

**T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ
ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**TÜRKÇENİN İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE
KONUŞMA DİLİNİN ROLÜ: ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ VE
DERS KİTABI ETKİNLİKLERİNİN ANALİZİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
Merve AKYURT**

**Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Bilal Ferhat KARADAĞ**

TEMMUZ 2025, ERZİNCAN

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

“Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Dilinin Rolü: Öğrenci Görüşleri ve Ders Kitabı Etkinliklerinin Analizi” isimli “**Yüksek Lisans**” tezim tarafımdan incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığı taahhüt ederim. Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim.

Merve AKYURT

T.C.

ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Ana Bilim Dalı : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Program Adı : Tezli Yüksek Lisans
Tez Başlığı : Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Konuşma
Dilinin Rolü: Öğrenci Görüşleri ve Ders Kitabı
Etkinliklerinin Analizi

Yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının a) Giriş b) Ana bölümler ve c) Sonuç kısımlarından oluşan (Kapak, Ön söz, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) toplam 122 sayfalık kısmına ilişkin 03/07/2025 tarihinde **Turnitin** intihal programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre tezin benzerlik oranı %8'dir.

Filtrelemeye tırnak içerisindeki **alıntılar dahil** edilmiştir. Filtrelemede **yedi (7) kelimeden daha az** örtüşme içeren metin kısımları hariç tutulmuştur.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez İntihal Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini, aksinin tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim 03/07/2025

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Bilal Ferhat KARADAĞ

Öğrenci: Merve AKYURT

KILAVUZA UYGUNLUK

“Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Dilinin Rolü: Öğrenci Görüşleri ve Ders Kitabı Etkinliklerinin Analizi” başlıklı Yüksek Lisans Tezi Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan

Merve AKYURT

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Bilal Ferhat KARADAĞ

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Dr. Öğr. Üyesi Bilal Ferhat KARADAĞ danışmanlığında **Merve AKYURT** tarafından hazırlanan “**Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Dilinin Rolü: Öğrenci Görüşleri ve Ders Kitabı Etkinliklerinin Analizi**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı’nın Türkçe Eğitimi Bilim Dalı’nda **Yüksek Lisans Tezi** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

03/07/2025

JÜRİ:

Danışman : **Dr. Öğr. Üyesi Bilal Ferhat KARADAĞ** (İmza)
Üye : **Dr. Öğr. Üyesi Ayşe MERZİFONLUOĞLU** (İmza)
Üye : **Dr. Öğr. Üyesi Bekir Sıtkı KILIÇ** (İmza)

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun /.../2025 tarih vesayılı kararı ile onaylanmıştır.

..... /.../2025

Prof. Dr. Necdet TOZLU

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Çalışmamın her aşamasında bilgi ve tecrübeleriyle yol gösteren, karşılaştığım her türlü zorlukta desteğini bir an olsun esirgemeyen, değerli vaktini ayırarak tüm sorularımı titizlikle yanıtlayan ve yapıcı dönütleriyle çalışmama katkı sağlayan saygıdeğer danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Bilal Ferhat Karadağ'a sonsuz teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Çalışma süresince yanımda olan, gösterdikleri sabır ve inançlarıyla beni destekleyen, sağladıkları güven ve her koşulda hissettirdikleri sevgileriyle bu çalışmamı tamamlamada en büyük motivasyon kaynağım olan, başta sevgili annem ve babam olmak üzere diğer aile üyelerime bu teşekkürü borç bilirim.

Lisansüstü eğitim sürecimde manevi desteklerini daima yanımda hissettiğim, sıkıntılı anlarımda motivasyonumu arttıran, varlıklarıyla bu süreci benim için daha kolay ve anlamlı hale getiren arkadaşlarım; Ömer Faruk Baysa 'ya, Sümeyye Gamze Çelik'e ve Beyza Nogay'a sonsuz teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunarım.

Bu çalışmayı henüz küçük yaşına rağmen varlığıyla bana güç ve ilham veren, neşesi, canlılığı ve içtenliğiyle çalışma sürecime renk katan ve hayat yolculuğunun henüz başında olup bu süreçte tezimle birlikte büyüyen biricik yeğenim Elif Defne'ye armağan ediyorum.

Merve AKYURT, Erzincan, 2025

TÜRKÇENİN İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA DİLİNİN ROLÜ: ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ VE DERS KİTABI ETKİNLİKLERİNİN ANALİZİ

Merve AKYURT

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Temmuz 2025

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Bilal Ferhat KARADAĞ

ÖZET

Çalışmada Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde sözlü iletişim becerisinde yer alan konuşma dilinin rolü ve önemi hakkındaki öğrenci görüşleri ile kullanılan ders kitaplarındaki etkinliklerin konuşma dili açısından analizi amaçlanmaktadır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında görüşme formu ile doküman analizinden faydalanılmıştır. Katılımcılar, Türkiye'nin farklı illerindeki TÖMER'de eğitim gören C1 düzeyi öğrencilerden oluşmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Doküman olarak ise Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti C1- C2 Düzeyi Ders Kitabındaki metin ve etkinlikler incelenmiştir. Verilerin analizi içerik analiziyle gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan kodlar, temalar altında birleştirilmiş ve okuyucuya sunulmuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğu hedef dili öğrenen bireylerin günlük hayatta sağlıklı iletişim kurabilmeleri için konuşma diline de hâkim olması gerektiğini ifade ederken kimi katılımcılar ise bu dil öğretimine ihtiyaç duymamıştır. İncelenen ders kitaplarındaki etkinliklerde ise konuşma diline ait unsurlara yeterince yer verilmediği tespit edilmiştir. Bulgulardan hareketle ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde ölçünlü dilin yanında konuşma diline de odaklanmanın gerekli olduğu, bunu yaparken öğrencilere ölçünlü dil ile konuşma dili arasındaki temel farklılıkların üzerinde durulması gerektiği ve ders kitaplarındaki etkinliklerde konuşma dili unsurlarına yer verilmesinin önemli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretimi, Konuşma Dili, Ders Kitapları

THE ROLE OF SPOKEN LANGUAGE IN TEACHING TURKISH AS A SECOND LANGUAGE: AN ANALYSIS OF STUDENT OPINIONS AND TEXTBOOK ACTIVITIES

Merve AKYURT

Erzincan Binali Yıldırım University

Graduate School of Social Sciences

Master Thesis, July 2025

Advisor: Assist Prof. Dr. Bilal Ferhat KARADAĞ

ABSTRACT

The aim of the study is to analyze the student views on the role and importance of spoken language in oral communication skills in teaching Turkish as a second language and the activities in the course books used in terms of spoken language. The study was conducted with a case study design, which is one of the qualitative research methods. In collecting the data, learner views and document analysis were used. The participants consist of C1 level students studying at TÖMER in different provinces of Turkey. The data were collected using a semi-structured interview form. The text and activities in the Yedi İklim Turkish Teaching Set C1-C2 Level Course Book were examined as documents. The analysis of the data was carried out with content analysis. The codes that emerged as a result of the analysis were combined under themes and presented to the reader. While the majority of the participants stated that individuals learning the target language should also have command of spoken language in order to communicate healthily in daily life, some participants did not feel the need for this language teaching. It was determined that the activities in the course book examined did not include enough elements of spoken language. Based on the findings, it was concluded that it is necessary to focus on spoken language as well as standard language in teaching Turkish as a second language, that while doing this, learners should be informed about the basic differences between standard language and spoken language, and that it is important to include spoken language elements in the activities in the textbooks.

Keywords: Teaching Turkish as a Second Language, Spoken Language, Textbooks

İÇİNDEKİLER

TÜRKÇENİN İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA DİLİNİN ROLÜ: ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ VE DERS KİTABI ETKİNLİKLERİNİN ANALİZİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
TEZ ÖZGÜNLÜK SAYFASI.....	ii
KILAVUZA UYGUNLUK	iii
KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iv
ÖN SÖZ	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
KISALTMALAR LİSTESİ	xi
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Yabancı Dil.....	6
1.2. İkinci Dil.....	7
1.3. Günümüzde Türkçenin İkinci/Yabancı Dil Olarak Öğretimi	7
1.4. Türkçenin İkinci/Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Anlama ve Anlatma Becerileri .	9
1.4.1. Anlama Becerileri	9
1.4.2. Anlatma Becerileri	14
1.5. Konuşma Dili ve Yazı Dili	18

1.5.1. Konuşma Dilinde Yer Alan İfade Biçimleri	21
1.5.2. Dil Öğretiminde Konuşma Dili Öğretiminin Önemi	25
1.6. İlgili Araştırmalar	31

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni	35
2.2. Çalışma Grubu ve İncelenen Dokümanlar.....	36
2.3. Veri Toplama Araçları.....	38
2.3.1. Görüşme Formu	38
2.3.2. Doküman İncelemesi	38
2.4. Güvenirlilik-Geçerlik.....	40
2.5. Verilerin Analizi	41

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti C1 ve C2 Düzeyi Ders Kitabı Etkinliklerindeki Konuşma Dili Unsurlarına Yönelik Bulgular.....	43
3.1.1. C1 Düzeyi Dinleme Metinlerinde ve Etkinliklerinde Konuşma Dili Unsurlarına Yönelik Bulgular.....	43
3.1.2. C1 Düzeyi Konuşma Etkinliklerinde Konuşma Dili Unsurlarına Yönelik Bulgular.....	50
3.1.3. C1 Düzeyi Okuma Metinlerinde ve Etkinliklerinde Konuşma Dili Unsurlarına Yönelik Bulgular.....	54
3.1.4. C1 Düzeyi Yazma Etkinliklerinde Konuşma Dili Unsurlarına Yönelik Bulgular.....	61
3.1.5. C2 Düzeyi Dinleme Metinlerinde ve Etkinliklerinde Konuşma Dili Unsurlarına Yönelik Bulgular.....	65

3.1.6. C2 Düzeyi Konuşma Etkinliklerinde Konuşma Dili Unsurlarına Yönelik Bulgular.....	70
3.1.7. C2 Düzeyi Okuma Metinlerinde ve Etkinliklerinde Konuşma Dili Unsurlarına Yönelik Bulgular.....	74
3.1.8. C2 Düzeyi Yazma Etkinliklerinde Konuşma Dili Unsurlarına Yönelik Bulgular.....	80
3.2. İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Diline İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular	83
3.2.1. İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Dilinin Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	83
3.2.2. İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Dili Unsurlarına ve Karşılaşma Sıklığına İlişkin Öğrenci Görüşleri	87
3.2.3. İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Dilinde Karşılaşılan Zorluk Durumlarına ve Verdikleri Tepkilere İlişkin Öğrenci Görüşleri	91
3.2.4. İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Dili Öğretiminin Bireysel ve Sosyal Açıdan Faydalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri	94
3.2.5. İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitabı ve Sınıf İçi Konuşma Etkinliklerinde Konuşma Diline İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	97

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Tartışma ve Sonuç	102
4.2. Öneriler.....	121
KAYNAKÇA.....	123
EKLER	128
ÖZ GEÇMİŞ	131

KISALTMALAR LİSTESİ

CEFR	: Common European Framework of Reference
Çev	: Çeviri
DE	: Dinleme Etkinlikleri
DM	: Dinleme Metinleri
Ed.	: Editör
hak.	: Hakkında
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OE	: Okuma Etkinlikleri
OM	: Okuma Metinleri
Ö1, Ö2, Ö3...	: 1 Numaralı Öğrenci, 2 Numaralı Öğrenci...
TDK	: Türk Dil Kurumu
TİKA	: Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı
TMV	: Türkiye Maarif Vakfı
TÖMER	: Türkçe Öğretim Merkezi
YEE	: Yunus Emre Enstitüsü

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. 1: Dinleme Becerisinin Düzeylere Göre Tanımları.....	11
Tablo 1. 2 : Okuma Becerisinin Düzeylere Göre Tanımları.....	14
Tablo 1. 3: Konuşma Becerisinin Düzeylere Göre Tanımları	16
Tablo 1. 4 : Yazma Becerisinin Düzeylere Göre Tanımları	18
Tablo 1. 5: Yazılı Dil Bilgisi ve Konuşulan Dil Bilgisi.....	20
Tablo 2. 1 : Katılımcılara Ait Bilgiler.....	37
Tablo 2. 2 : C1 ve C2 Düzeyinde Yer Alan Metin ve Etkinliklerin Dağılımları.....	40
Tablo 3. 1 : Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı C1 Düzeyindeki Dinleme Metinlerinde ve Etkinliklerinde Konuşma Dili Unsurları.....	44
Tablo 3. 2 : Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı C1 Düzeyindeki Konuşma Etkinliklerinde Konuşma Dili Unsurları.....	51
Tablo 3. 3 : Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı C1 Düzeyindeki Okuma Metinlerinde ve Etkinliklerinde Konuşma Dili Unsurları	55
Tablo 3. 4 : Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı C1 Düzeyindeki Yazma Etkinliklerinde Konuşma Dili Unsurları.....	62
Tablo 3. 5 : Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti C2 Düzeyindeki Dinleme Metinlerinde ve Etkinliklerinde Konuşma Dili Unsurları.....	65
Tablo 3. 6 : Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı C2 Düzeyindeki Konuşma Etkinliklerinde Konuşma Dili Unsurları.....	71
Tablo 3. 7 : Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı C2 Düzeyindeki Okuma Metinlerinde ve Etkinliklerinde Konuşma Dili Unsurları	75
Tablo 3. 8 : Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı C2 Düzeyindeki Yazma Etkinliklerinde Konuşma Dili Unsurları.....	80
Tablo 3. 9 : İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Dilinin Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşleri	84

Tablo 3. 10 : İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Dili Unsurlarına ve Karşılaşma Sıklığına İlişkin Öğrenci Görüşleri	88
Tablo 3. 11 : İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Dilinde Karşılan Zorluk Durumlarına ve Verdikleri Tepkilere İlişkin Öğrenci Görüşleri	91
Tablo 3. 12 : İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Dili Öğretimin Bireysel ve Sosyal Açıdan Faydalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	94
Tablo 3. 13 : İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitabı ve Sınıf İçi Etkinliklerde Konuşma Dilinin Yerine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	98



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. 1: Genel Sözlü Kavrama	28
Şekil 2. 1: Uzman Kullanıcı Tanımı.....	37
Şekil 3. 1: Harf Düşmesi, Kalıp Sözler ve Deyimler Unsuruna Yönelik Dinleme Etkinliği.....	45
Şekil 3. 2: Deyimler Unsuruna Yönelik Dinleme Etkinliği Örneği	47
Şekil 3. 3: Yorum Yapmaya / Düşünceyi Belirtmeye ve Bilgiyi Sorgulamaya Yönelik Dinleme Etkinliği Örneği	48
Şekil 3. 4: Metne Göre Var/ Yok Dinleme Etkinliği Örneği	49
Şekil 3. 5: Kısaltma (Harf Düşmesi) Unsuruna Yönelik Konuşma Etkinliği Örneği	51
Şekil 3. 6: Deyimler Unsuruna Yönelik Konuşma Etkinliği Örneği	52
Şekil 3. 7: Sunum Hazırlamaya Yönelik Konuşma Etkinliği Örneği	53
Şekil 3. 8: Araştırma Yapma ve Araştırma Sonuçlarını Paylaşmaya Yönelik Konuşma Etkinliği Örneği	53
Şekil 3. 9: Düşünceyi Belirtmeye Yönelik Konuşma Etkinliği Örneği	54
Şekil 3. 10: Atasözleri/Deyimler Unsuruna Yönelik “Tatlı Dil” İsimli Okuma Metni Örneği	56
Şekil 3. 11: Atasözleri/ Deyimler Unsuruna Yönelik Okuma Etkinliği Örneği	56
Şekil 3. 12: Deyim/ Kalıp İfade Unsuruna Yönelik “Uçak Yolculuğu” İsimli Okuma Metni Örneği	57
Şekil 3. 13: Deyim/ Eş Anlam Unsuruna Yönelik Okuma Etkinliği Örneği	58
Şekil 3. 14: “2008 Avrupa Futbol Şampiyonası” İsimli Okuma Metni Örneği	59
Şekil 3. 15: Çoktan Seçmeli Okuma Etkinliği Örneği	59
Şekil 3. 16: İşaretlemeye Yönelik Okuma Etkinliği Örneği	60
Şekil 3. 17: “Tutsak mı Koruma mı?” İsimli Okuma Metni Örneği	60
Şekil 3. 18: Bilgiyi Doğrulamaya Yönelik Okuma Etkinliği Örneği	61

Şekil 3. 19: Deyim Unsuruna Yönelik Yazma Etkinliği Örneği.....	62
Şekil 3. 20: Atasözü/Deyim Unsuruna Yönelik Yazma Etkinliği Örneği	63
Şekil 3. 21: Düşünceyi Belirtmeye Yönelik Yazma Etkinliği Örneği	64
Şekil 3. 22: Metni Özetlemeye Yönelik Yazma Etkinliği Örneği	64
Şekil 3. 23: Deyimler Unsuruna Yönelik Dinleme Etkinliği Örneği	66
Şekil 3. 24: Tablo Doldurmaya Yönelik Dinleme Etkinliği Örneği	67
Şekil 3. 25: İşaretlemeye Yönelik Dinleme Etkinliği Örneği	69
Şekil 3. 26: Çoktan Seçmeli Dinleme Etkinliği Örneği	70
Şekil 3. 27: Deyim/Atasözü Unsuruna Yönelik Konuşma Etkinliği Örneği	71
Şekil 3. 28: Atasözleri Unsuruna Yönelik Konuşma Etkinliği Örneği	72
Şekil 3. 29: Düşünceyi Belirtmeye Yönelik Konuşma Etkinliği Örneği	73
Şekil 3. 30: Diyalog Oluşturmaya Yönelik Konuşma Etkinliği Örneği	73
Şekil 3. 31: Araştırma Yapmaya ve Tartışmaya Yönelik Konuşma Etkinliği Örneği ...	74
Şekil 3. 32: Yerel Ağız Unsuruna Yönelik Okuma Etkinliği Örneği	76
Şekil 3. 33: Düşünceyi Belirtmeye ve Bilgiyi Sorgulamaya Yönelik Okuma Metni Örneği	76
Şekil 3. 34: Argo ve Jargon Unsuruna Yönelik Okuma Metni Örneği.....	77
Şekil 3. 35: Argo ve Jargon Unsuruna Yönelik Okuma Etkinliği Örneği	77
Şekil 3. 36: “Tanımlama” İsimli Okuma Metni Örneği.....	78
Şekil 3. 37: İşaretlemeye Yönelik Okuma Etkinliği Örneği	78
Şekil 3. 38: “Eşsiz Parmak İzlerimiz” İsimli Okuma Metni Örneği	79
Şekil 3. 39: Özetleme, D/Y, Eşleştirme ve Bilgiyi Sorgulamaya Yönelik Okuma Etkinliği Örneği	79
Şekil 3. 40: Argo Unsuruna Yönelik Yazma Etkinliği Örneği	81
Şekil 3. 41: Atasözleri Unsuruna Yönelik Yazma Etkinliği Örneği	81
Şekil 3. 42: Düşünceyi Belirtmeye Yönelik Yazma Etkinliği Örneği	82

Şekil 3. 43: Boşluk Doldurmaya Yönelik Yazma Etkinliği Örneği.....	83
---	----



GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve araştırmada yer alan temel kavramlar hakkında bilgiler verilmiştir.

1. Problem Durumu

Konuşma, dört temel dil becerisi arasında bireyin duygu, düşünce ve ihtiyaçlarını sözlü olarak ifade etmesini sağlayan üretken bir beceridir. Bu yönüyle hem ana dil öğretiminde hem de ikinci dil öğretiminde iletişim kurmanın temel araçlarından biri olarak kabul edilmektedir. Lindsay ve Knight (2006) konuşma becerisini yalnızca sözcük üretimiyle sınırlı olmayan, aynı zamanda mesaj oluşturma, iletişim kurma ve etkileşim sağlama süreçlerini içeren çok yönlü bir beceri olarak tanımlamaktadır. İkinci dil öğrenen bireyler açısından konuşma becerisi, yalnızca ölçünlü dilde iletişim kurabilme yeterliğiyle sınırlı değildir. Gerçek yaşamda sıklıkla karşılaşılan konuşma dili, öğrencilerin günlük iletişimde daha sık maruz kaldıkları dil düzeyini temsil etmektedir. Ancak ikinci dil öğretiminde, sınıf ortamlarında genellikle ölçünlü dile dayalı bir öğretim anlayışının benimsenmesi, öğrencilerin konuşma diline yönelik yeterliklerini sınırlamakta; bu durum ise öğrencilerin gündelik yaşamda karşılaştıkları ifadeleri anlamlandırmada zorluk yaşamalarına ve hedef toplumla sağlıklı iletişim kurmakta güçlük çekmelerine yol açmaktadır. Öğrencilerin bu yöndeki iletişimsel eksiklikleri, yalnızca dilsel değil, aynı zamanda kültürel bütünleşmeyi de olumsuz etkilemektedir. Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde de benzer bir durum gözlemlenmektedir. Ders kitaplarında yer alan etkinliklerin çoğunlukla ölçünlü dil düzeyine odaklandığı buna karşın konuşma dili kalıplarına sınırlı yer verildiği görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin sınıf içi yeterliklerini gündelik yaşama aktarma konusunda çeşitli engellerle karşılaşmalarına neden olmaktadır. Nitekim öğrenciler, gündelik yaşamda karşılaştıkları ifadeleri daha iyi anlayabilmek ve hedef toplumla daha doğal bir iletişim kurabilmek adına konuşma dili unsurlarının öğretim sürecine dâhil edilmesini önemsediklerini ifade etmektedir. Özellikle deyim, argo, günlük kalıplar ve yerel söyleyişler gibi unsurların gerçek hayatta sıkça karşılaşıldığını ancak derslerde yeterince işlenmediğini dile getiren öğrenciler, bu tür içeriklere olan ilgilerini açıkça ortaya koymaktadır. Ancak öğrencilerin bu yöndeki taleplerine karşın temel derslere katılım oranlarının düşük olması bu alandaki öğretimin etkinliğini sınırlamaktadır. Bu durum öğrencilerin motivasyon eksikliği, ders

saatlerinin yoğunluğu, seçmeli derslerin isteğe bağlı olması ya da söz konusu içeriklerin zorunlu ders programları dışında sunulması gibi çeşitli etkenlerle ilişkilendirilebilmektedir. Öğrencilerin mevcut ders programlarına düzenli katılım göstermemeleri ve konuşma dili öğretiminin ders dışında yeteri kadar sunulmaması durumunda ise bu içeriklere erişimlerinin daha da kısıtlanacağı öngörülmektedir. Bu nedenle konuşma dili unsurlarının temel dil öğretim programlarına doğrudan ve sistemli biçimde entegre edilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Böyle bir yaklaşım, öğrencilerin yalnızca ölçünlü dile değil aynı zamanda günlük konuşma ortamlarında karşılaşılabilecekleri gerçek dil girdilerine maruz kalmalarını sağlayacak; bu da hem iletişimsel yeterliliklerini hem de kültürel farkındalıklarını geliştirmelerine katkı sunacaktır. Bu bağlamda, ikinci dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin konuşma diliyle ilgili algılarının incelenmesi ve ders kitaplarında konuşma dilinin ne ölçüde temsil edildiğinin belirlenmesi hem alan yazınındaki boşlukların giderilmesine hem de uygulayıcılar için yol gösterici verilere ulaşılmasına katkı sağlayacaktır. Bu araştırma, Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde konuşma dilinin rolünü hem öğrenci görüşlerine hem de ders kitabı etkinliklerinin içerik analizine dayalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın temel problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir: Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde konuşma dilinin rolü ve önemi hakkında öğrencilerin görüşleri nelerdir ve ders kitaplarındaki etkinliklerde konuşma dili ne ölçüde yer almaktadır?

2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde konuşma dilinin rolünü ortaya koymaktır. Bu kapsamda, ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma diline ilişkin görüşlerinin incelenmesi ve öğretim sürecinde temel materyallerden biri olan ders kitaplarında konuşma dili unsurlarının ne ölçüde yer aldığının belirlenmesi hedeflenmektedir. Çalışma, hem öğrencilerin deneyimlerinden hareketle konuşma dili öğretimine yönelik ihtiyaç ve beklentileri ortaya koymayı hem de ders kitaplarındaki etkinlikleri konuşma dili açısından analiz ederek bu becerinin öğretiminde materyal temelli durumu değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Belirlenen amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır.

1. Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında (C1-C2 düzeyi) konuşma dili unsurlarına ne düzeyde yer verilmektedir?
2. Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde öğrencilere konuşma dili de öğretilmeli midir?
3. Günlük iletişimde öğrenciler konuşma diline ait ifadelerin hangileri ile karşılaşmaktadır? Bu ifadelerle ne sıklıkla karşılaşmaktadırlar?
4. Öğrenciler, iletişim esnasında konuşma diline ait ifadelerle karşılaştıklarında zorluk yaşıyor mu, böyle bir durumda nasıl tepki veriyorlar?
5. Konuşma dili öğretiminin gerçekleştirilmesi, öğrencilere iletişim esnasında fayda sağlamakta mıdır?
6. Öğrencilerin ders kitaplarında ve sınıf içi etkinliklerde konuşma diline yer verilme konusundaki düşünceleri nelerdir?

3. Önem

Konuşma becerisi, bireylerin kendilerini sözlü olarak ifade edebilme yeterliğini geliştirmesi bakımından hem ana dil hem de ikinci dil öğretiminde temel dil becerileri arasında önemli bir yer tutmaktadır. Ancak Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde bu becerinin kazandırılması sürecinde genellikle ölçünlü dile odaklanıldığı buna karşın günlük yaşamda öğrencilerin sıklıkla konuşma diliyle karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin sınıf ortamında edindikleri dilsel yeterlikleri gerçek iletişim bağlamında kullanmakta zorlanmalarına ve toplumsal bütünleşme süreçlerinde çeşitli iletişim sorunları yaşamalarına neden olabilmektedir. Konuşma dili, yalnızca bir iletişim aracı olmanın ötesinde, hedef dilin sosyokültürel bağlamını da yansıtan bir öğedir. Dolayısıyla bu dil düzeyinin öğretimi, bireyin hem iletişimsel yeterliğini artırmakta hem de hedef kültürü daha iyi kavrayabilmesini olanaklı kılmaktadır. Bu bağlamda, konuşma dilinin nasıl öğretileceği sorusu, çağdaş dil öğretim yaklaşımlarının merkezinde yer almakta; bu noktada, özellikle ders kitaplarında yer alan etkinliklerin konuşma dili unsurlarını ne ölçüde içerdiği kritik bir önem taşımaktadır. Dil öğreticilerinin sıklıkla başvurduğu temel materyallerden biri olan ders kitaplarının içeriği, bu becerinin kazandırılmasında etkili bir rol oynayabilmektedir. Bunun yanı sıra dil öğrenen bireylerin görüşlerinin alınması, konuşma dili öğretimine yönelik ihtiyaçların,

beklentilerin ve karşılaşılan güçlüklerin daha iyi anlaşılmasına imkân tanımaktadır. Öğrenci görüşlerinden hareketle yapılacak analizler, konuşma dilinin öğretim sürecindeki işlevine ve gerekliliğine ilişkin daha bütüncül bir perspektif sunacaktır.

Türkiye’de yapılan çalışmalara bakıldığında, konuşma dilinin öğretimine ilişkin sınırlı sayıda araştırmanın bulunduğu görülmektedir. Bu çalışmalar arasında, Karadağ ve Akyurt’un (2023) konuşma diline yönelik öğretici görüşlerine ve Sarıtaş’a (2021) ait konuşma dili farkındalığına ilişkin bir doktora tezi yer almakta; ancak öğrencilerin bakış açısıyla konuşma dilinin rolünü irdeleyen ve ders kitaplarındaki etkinliklerin bu bağlamda analizini gerçekleştiren bütüncül bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu açıdan bakıldığında, söz konusu çalışmanın hem mevcut literatürdeki boşluğu dolduracağı hem de Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde konuşma dili odaklı öğretim tasarımlarına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

4. Sınırlandırmalar

Araştırma; Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti C1- C2 Düzeyi Ders Kitabı etkinlikleri (dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri) ve C1 düzeyi 10 yabancı uyruklu öğrenciyle yapılan görüşmeler ile sınırlandırılmıştır.

5. Tanımlar

Yabancı Dil: Yabancı dil, belirli bir ülkedeki veya bölgedeki halkın büyük bir bölümünün ana dili olmayan, okullarda eğitim amacı olarak kullanılmayan ve yönetimde, medyada iletişimleri ile geniş bir biçimde yer almayan dildir (Durmuş, 2013, s.16).

İkinci Dil: Klein’ e (1984) göre ikinci dil; birinci dil veya birinci dilin yanında iletişim aracı olarak ele alınan, bireyin yaşadığı sosyal çevrede edinilen ve bu sosyal çevrede konuşulan dil olarak tanımlanır.

Konuşma: Konuşma bir mesajı bir araya getirme, iletişim kurarak diğer insanlar ile etkileşimde olma gibi üretken bir beceridir (Lindsay ve Knight, 2006).

Konuşma Becerisi: “Dört temel dil becerisi içerisinde yer alan konuşma, anlatma becerilerinden biridir. Konuşma becerisi günlük hayatta kendini ifade etmek ve başkalarıyla iletişim kurmak amacıyla en çok kullanılan beceridir” (Tüfekçioğlu ve Yıldırım, 2023, s.129).

Konuşma Dili: Konuşma dili farklı siyasi, ekonomik, sosyal ve akademik yaşanmışlıklara, yaşlara ve cinsiyetlere sahip, iletişimde olan bireyler arasında kullanılan doğal biçimli en kolay dil olarak kabul edilmektedir (Bagezar, 2010).



BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Yabancı Dil

Yabancı dil kavramı genel olarak, ana dil haricinde öğrenilen dil olarak tanımlanmaktadır. Bu kavramın alan yazındaki tanımlarına bakıldığında ise Türk Dil Kurumu'na ait Güncel Türkçe Sözlük'te (2024) ana dil haricinde olan dillerden biri ya da ana dil haricinde öğrenilen profesyonel bir dil olarak tanımlanmaktadır. “Yabancı dil, belirli bir ülkedeki veya bölgedeki halkın büyük bir bölümünün ana dili olmayan, okullarda eğitim amacı olarak kullanılmayan ve yönetimde, medyada iletişimleriyle geniş bir biçimde yer almayan dildir” (Durmuş, 2013, s. 16). Zorbaz'a (2013) göre ise yabancı dil, kişilerin kendi ana dilleri haricinde bir plan dahilinde bilerek ve isteyerek öğrenmiş oldukları dil tanımını karşılamaktadır. Bireyler yabancı dili, çeşitli sebeplere bağlı olarak öğrenmeyi istemektedir. Eğitim, ticaret, kültür, turizm vb. sebeplerden dolayı pek çok birey, yabancı dil öğrenme ihtiyacını hissetmekte ve öğrenmeyi hedeflemektedir. Son dönemlerde ise bu durum hem Türkiye'de hem de yurt dışında giderek artmaktadır.

“İnsanlar, toplumlar ve milletler arasında kişisel, kurumlar arası ve devletler seviyesinde çeşitli ilişkiler bulunmaktadır. Bilim, siyaset, askerlik, eğitim, turizm, kültür, sanat, ticaret ve iletişim alanlarındaki bu ilişkilerin sağlıklı olarak yürütülebilmesi için ana dilden başka milletler arası ortak olan dillerin öğrenilmesi gerekmektedir” (Barın, 2004, s. 20).

Bu ifadelerle bakıldığında bireylerin, bahsi geçen sebeplerden dolayı ana dilden farklı olarak yeni bir dili öğrenmesi, kendilerinin yabancı insanlarla kuracakları ilişkilerde olumlu manada bir etkisinin olacağını göstermektedir. Bu bakımdan düşünüldüğünde ise bireylerin kendi ana dilinden hariç farklı bir dili öğrenmesinin özellikle belli noktalarda önem arz ettiği görülmektedir.

1.2. İkinci Dil

İkinci dil ifadesinin tanımı için alan yazın incelendiğinde pek çok uzman tarafından çeşitli şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Örneğin Durmuş (2018) ikinci dil kavramını, geniş bir manada ele alındığında bireylerin ana dilinden/birinci dilden sonra öğrendiği herhangi bir dil olarak; daha dar bir anlamda ele alındığında ise belirlenen bir ülke ya da bölgede yaşayan insanların birinci dili/ana dili olmamasına rağmen temelde rol alan bir dil olarak tanımlamaktadır. İkinci dil kavramını Klein (1984) birinci dil veya birinci dilin yanında iletişim aracı olarak ele alınan, bireyin yaşadığı sosyal çevrede edinilen ve bu sosyal çevrede konuşulan dil olarak tanımlar. Oruç (2016) ise ikinci dil ve yabancı dil ifadelerinin birbirinden farklı olduğunu dile getirmiş ve bu iki kavramın aktif bir şekilde kullanıldığı toplumlarda ikinci dil ifadesinden söz edilebileceğini ve bu durumda ilgili kişilerin iki dilli bireyler olarak kabul edileceğini belirtmiştir. Bu gibi toplumlarda ise ana dillerinin birinci dil, ülkeye ait resmî dillerinin ise ikinci dil olduğunu ifade etmiştir.

Yukarıdaki ifadelerden hareketle ikinci dil kavramı için genel olarak bireyin ana dilinden sonra edinmiş olduğu farklı bir dil şeklinde tanımlamalar yapıldığı görülmektedir. Edinme kavramı ise Karadağ'ın (2017) ifadesiyle okul ortamında ya da planlanmış bir şekilde gerçekleşmemektedir. Bu bakımdan ikinci dil kavramı için “öğrenme” yerine “edinme” ifadesinin tercih edildiği görülmektedir. Bu ifadelere bakıldığında ise ikinci dil öğretiminin herhangi bir plana bağlı kalmaksızın edinildiği kazandırıldığı, öğrenmekten ziyade edinilerek ön plana çıktığı görülmektedir.

1.3. Günümüzde Türkçenin İkinci/Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Sosyal bir varlık olarak hayatlarını idame ettirebilmeleri ve içinde bulunduğu toplumla bütünleşip sağlıklı bir iletişim kurabilmeleri için dil öğrenmeye ihtiyaç duyan bireyler, değişen dünya ile birlikte farklı toplumlar ile karşılaşmakta ve dolayısıyla farklı kültürleri tanıma fırsatı elde etmektedir. Bunun sonucunda bireyler içinde bulunduğu toplumun dili ile karşılaşmakta, o dili anlamlandırma noktasında kimi zaman sıkıntı yaşamakta ve bu sebepten dolayı ise ana dilinin yanında başka bir dili öğrenme ihtiyacı hissedebilmektedir. Ana dilin dışında yeni bir dil öğrenme isteği ise çeşitli sebeplere bağlı olarak her geçen gün artmakta ve bu istek beraberinde ikinci dil/yabancı dil öğretimine olan gereksinimi ön plana çıkarmaktadır. Son dönemlerde hem yurt dışında hem de

Türkiye’de farklı alanda gelişmelerin yaşanmasına bağlı olarak birçok alanda rağbetin arttığı gibi dil öğrenme noktasında da bu artışın yaşandığı görülmektedir. Bu bakımdan özellikle Türkiye özelinde düşünüldüğünde son dönemlerde yaşanan gelişmelerden dolayı özellikle eğitim amacıyla gelen yabancı öğrencilerin sayısında artış yaşandığı görülmektedir. Göçer ve Kılıç (2021) eğitim, turizm, sağlık ve ekonomi gibi alanların gelişmesiyle birlikte Türkiye’ye gelen yabancı vatandaşların sayısında artış yaşandığı ve özellikle bu yabancıların başında, öğrencilerin geldiğini ifade etmişlerdir. Er ve Bozkırlı (2019) konu hakkında son dönemlerde farklı sebeplerden dolayı Türkiye’ye gelen yabancı öğrenci sayısında artışların yaşandığını belirterek diğer araştırmacılar gibi benzer ifadelere yer vermişlerdir. Türkiye’nin eğitim alanındaki birçok olumlu faaliyeti yabancı öğrencilerin ilgisini çektiği ve bu sebepten dolayı eğitim almak isteyen öğrencilerin, tercih ettiği ülkeler arasında önemli bir konumda yer aldığı görülmektedir.

“Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi alanında yurt içinde Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve üniversiteler bünyesinde açılan Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER); yurt dışında ise Yunus Emre Enstitüsü (YEE), Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Türkiye Maarif Vakfı (TMV), Türkiye İş Birliği Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA) bu bağlamda dikkate değer çalışmalar yürütmektedir” (Kardoğan ve Kardaş, 2023, s. 3).

Son dönemlerde ise yaşanan bu gelişmelere bağlı olarak bu alana dair çalışmaların giderek arttığı, oldukça popüler hâle geldiği görülmektedir. Dünya genelinde konuşulan diller arasında Türkçenin önemli bir yeri olduğunu belirten Göçer ve Moğul (2011) Türkçenin ana dili olarak kullanılan ülkelerin başında Türkiye’nin olduğunu ifade etmiş ve ardından Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında kayda değer çalışmaların yürütüldüğünün altını çizmişlerdir.

Araştırmacıların da değindiği üzere, son dönemde Türkiye’nin özellikle eğitim alanındaki politikalarının hem yurt içinde hem yurt dışında çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından benimsenmiş olması, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin giderek popüler hâle gelmesini sağlamış ve bu alana dair yapılan çalışmaların giderek artmasına olanak tanımıştır. Bu çalışmalarda ise dil becerilerinin verimli bir şekilde çeşitli yöntem/teknik/yaklaşım vb. öğretilmesi ile öne çıkmaktadır.

1.4. Türkçenin İkinci/Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Anlama ve Anlatma Becerileri

Dil öğretiminde önemli bir rol oynayan anlama ve anlatma terimleri, dört temel beceri şeklinde ifade edilmekte ve bu grup içerisinde yer almaktadır. Bu becerilere bakıldığında dinleme ve okumanın, anlama becerisinde; konuşma ve yazmanın ise anlatma becerisi içinde yer aldığı görülmektedir. Kuşkusuz Türkçenin ikinci/yabancı dil öğretiminde de kritik bir yeri olan bu becerilerin, dil öğretiminde göz ardı edilmemesi ve bütüncül bir şekilde ele alınarak kazandırılması gerektiği birçok uzman tarafından dile getirilmektedir. Nitekim Doğan (2013) bahsedilen bu becerilerden bir veya birkaçında oluşan yetersizliğin, dilin tam anlamıyla oluşmadığı ve etkin bir biçimde kullanılmadığı anlamına geldiğini ifade etmektedir. Bu bakımdan dil öğretiminde her bir beceri, bütünün işleyişi için önemlidir ve ihmal edilmemelidir.

Bu başlıkta Türkçenin ikinci/yabancı dil öğretiminde oldukça önemli bir yeri olan dört temel beceri üzerinde durulacaktır. İlgili beceriler ise sıralı bir şekilde aşağıda yer almaktadır.

1.4.1. Anlama Becerileri

1.4.1.1. Dinleme Becerisi

Anlama becerilerinden biri olan dinleme, iletişim esnasında sıklıkla kullanılan bir beceridir. Bu beceri, bireylerin günlük yaşamda başkalarıyla sürekli olarak etkileşim hâlinde olmalarını sağlamak ve böylelikle bilgi edinme sürecinin merkezinde yer alan becerilerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Dil öğrenme sürecinde temel yapı taşlarından biri olan dinleme, bireylerin dilsel anlayışlarını geliştiren ve iletişimde daha aktif bir konumda olmasını sağlayan bir beceri olarak bilinmektedir. Bu becerinin gelişimi aynı zamanda diğer becerilerin gelişimine de yardımcı olmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde ise bu kavrama ilişkin pek çok tanımlamanın yapıldığı görülmektedir. Demirel'e (1999) göre dinleme, konuşan bireyin iletmek istediği mesajı sorunsuz bir şekilde anlayabilme ve buna uygun bir biçimde tepki verebilme yeteneğidir. Dinleme esnasında iletinin doğru algılanması gerektiğinin altını çizen Özbay (2005) dinlemenin, iletiyi gönderen kişinin ilettiği mesajları doğru bir biçimde algılama etkinliği olduğunu ifade etmiştir. Dört temel beceri içerisinde ilk ve en çok kullanılan

becerinin dinleme becerisi olduğunu belirten Özbay (2012) ise bu becerinin, bireylerin zihinsel gelişimiyle birlikte paralel bir şekilde ilerlediğini ayrıca ifade etmiştir.

Bireylerin sesli bir şekilde iletilen mesajı doğru anlayabilmesi, duyulan ifadeyi işleyebilmesi ve anlamlandırabilmesi için dinlemeye ihtiyacı vardır. Hem ana dilde hem yabancı dilde ön plana çıkan bu beceri, bireysel ve sosyal ilişkilerde de büyük rol oynamaktadır. Fakat bu noktada dinleme becerisinin kendiliğinden geliştiği düşünülerek üzerinde gerektiği kadar durulmaması bireyler tarafından bu becerinin gelişiminde sıkıntılar yaşanmasına sebep olabilmektedir. Bu durum ise diğer becerilerin gelişiminde olumsuz sonuçlar teşkil edebilmektedir. Çünkü bireyler, okul dönemine kadar anlama becerilerinden sadece dinleme becerisine sahiptir (Karadağ, 2021). Bireyler okul dönemi ile birlikte bu dil becerisini geliştirmekte ve diğer dil becerilerini edinmeye başlamaktadır. “Çocuk, okula başlayıp okumayı öğreninceye kadar bilgilerin çok büyük bir bölümünü dinleme yoluyla edinir” (Doğan, 2013, s. 153). Benzer şekilde düşünüldüğünde bu durum Türkçenin ikinci dil öğretiminde de geçerlidir. Hedef dil öğrencileri sürece dinleme ile başlamakta, dinlediklerinden hareketle kelime dağarcığını genişletmekte ve birikimli olarak bu dil becerisini geliştirmektedir.

Hedef dil öğrencileri dinleme becerisiyle ana dilden farklı olarak ikinci dil öğretiminde sonradan karşılaşmaktadır (Karadağ, 2021). Bu beceriyle ana dilde anne karnında, ikinci dil öğretiminde ise daha sonraki süreçte karşılaşan dil öğrencileri, öğrenilen dili anlama noktasında çeşitli problemlerle karşılaşmaktadır. Bu durumun sonucunda dil öğrenme istekleri ve motivasyonları giderek azalmaktadır. Bu bakımdan düşünüldüğünde bahsi geçen olumsuz durumların önüne geçebilmek için özellikle dil öğreticilerinin, öğrencilerin motivasyonunu arttırarak, söylenilen ifadeleri bağlamdan hareketle anlamalarını sağlamaları gerekmektedir. Bununla birlikte dinleme sürecinin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için dinleme aşamalarına odaklanmaları gerektiği de bilinmelidir. Bu hususta literatür incelendiğinde Field’in (2010) modern yaklaşımlarda dinleme aşamalarını üç başlık altında topladığı görülmektedir. Bu başlıklar sırasıyla dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası şeklinde ele alınmaktadır.

Araştırmacı, dinleme öncesi başlığında bağlam oluşturma, dinlemek için güdülenme gerçekleştirme ve yalnızca önemli kelimelerin önceden öğretilmesini sağlama durumları üzerinde durmaktadır. Bu aşama, bağlam oluşturularak dinleyicilerin konu

hakkında fikir sahibi olmaları, gerekli motivasyonların kazandırılmasıyla birlikte öğrenmeye yönelik isteklerinin artırılması ve önemli kelimelerin önceden verilmesiyle birlikte dinleyicilerin ilgili kelimelerin anlamını tahmin edebilmeleri noktasında oldukça etkilidir. Bir diğer başlık olan dinleme sırasında ise Field (2010) yaygın ve yoğun dinleme başlıklarına yer vermiştir. Yaygın dinleme başlığında, bağlam ve konuşan bireylerin tutumu hakkında sorulan sorular üzerinde durmuştur. Yoğun dinlemede ise öncesinde hazırlanan soruların yer aldığı dinleme çalışması ve buna yönelik verilen cevapların kontrolleri yer almaktadır. Bu aşamada soruların önceden hazırlanarak dinleyicilerle paylaşılması, dinleyicilerin ilgilerini çekmelerini ve ardından bu sorulara yönelik verilen cevapların sınıf ortamında paylaşılmasının etkileşimli bir şekilde kontrol edebilmelerini sağlamaktadır. Dinleme becerisinin son aşamasının isteğe bağlı olarak gerçekleştiğinin altını çizen araştırmacı, bu aşamada ilgili metindeki dilin işlevsel olma durumuna, dinleyicilere bağlamdan hareketle bilinmeyen kelimelerin buldurmaya ve son aşamada dinlenen metnin yazılı bir şekilde verilerek kontrollerinin gerçekleştirilmesine dikkat çekmiştir. Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisinin nasıl kazandırılması gerektiği noktasında ise Ortak Başvuru Metni'nden yararlanılmaktadır. Bu metne göre her bir dil düzeyi için gerekli yeterlilikler, beceriler bağlamında ele alınmaktadır. Dinleme becerisinin düzeylere göre tanımlamaları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1. 1: Dinleme Becerisinin Düzeylere Göre Tanımları

Düzeyler	Yeterlik ölçütleri
A1	Benimle, ailemle ve yakın çevremle ilgili tanıdık sözcükleri ve çok temel kalıpları, yavaş ve net konuşulduğunda anlayabilirim.
A2	Beni doğrudan ilgilendiren konularla ilişkili kalıpları ve çok sık kullanılan sözcükleri anlayabilirim. (Örneğin; En temel kişisel ve ailevi bilgiler, alışveriş, yerel çevre, meslek). Kısa, net, basit ileti ve duyurulardaki temel düşünceyi kavrayabilirim.
B1	İş, okul, boş zaman vb. ortamlarda sürekli karşılaşılan bildik konulardaki net, standart konuşmanın ana hatlarını anlayabilirim. Güncel olaylar ya da kişisel ilgi alanıma giren konularla ilgili radyo ve televizyon programlarının çoğunun ana hatlarını yavaş ve net olduğunda anlayabilirim.
B2	Güncel bir konu olması koşuluyla uzun konuşma ve sunumları anlayabilir, karmaşık tümcelerle yapılan tartışmaları takip edebilirim. Televizyon haberlerini ve güncel olaylara ilişkin programların çoğunu anlayabilirim. Standart dilin kullanıldığı filmlerin çoğunu anlayabilirim.
C1	Açıkça yapılandırılmamış ve ilişkiler açıkça belirtilmemiş sadece ima edilmiş olsa bile uzun konuşmaları anlayabilirim. Televizyon programlarını ve filmleri fazla zorluk çekmeden anlayabilirim.
C2	İster canlı ister yayın ortamında olsun, hiçbir konuşma türünü anlamakta zorluk çekmem. Sadece normal ana dili konuşma hızında ise, aksana alışabilmem için biraz zamana ihtiyacım olabilir.

Kaynak: Diller İçin Avrupa Ortak Referans Çerçevesi (2025)

Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesi noktasında dinleme aşamalarına dikkat edilmesinin yanı sıra dinleme becerisine yönelik oluşturulan yeterlik ölçütleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda öğrencilere çeşitli uygulamalar yapılmalı ve ilgili görevler verilerek dinleme becerilerini geliştirmeleri sağlanmalıdır.

1.4.1.2. Okuma Becerisi

Anlama becerilerinden bir diğeri olan okuma ise ana dilde bireylerin eğitim hayatına başlamasıyla birlikte kazanılan bir beceridir. Bu beceri, yazının icadından bu yana gerek ana dilde gerekse yabancı dil öğretiminde öğrenme faaliyetlerini gerçekleştiren temel becerilerimizden biridir. Alan yazın incelendiğinde bu beceri hakkında farklı tanımlamaların yer aldığı görülmektedir.

Nitekim Güneş (2014) okumanın, yazılı sözcükleri tanıma ve anlama becerilerine dayandığını ifade etmiş ve okuma davranışının gerçekleştirilmesi için yazılı sözcüklerin tanınmasının gerekli olduğunu vurgulamıştır. Ardından yazılı bir sözcüğün tanınmasının; anlam, telaffuz ve görünüş gibi farklı ipuçlarıyla gerçekleştiğini belirtmiştir.

Day ve Bamford (1998) ise okumanın, yazılı bir mesajdan anlam üretme süreci olarak karşımıza çıktığını ifade etmişlerdir. Okuma, iletilen duygu ve düşüncelerin anlaşılması ve zihinde yapılandırılması noktasında karmaşık bir süreçtir (Sever, 2000). Okuma “sözcük, grafik, resim ve şekillerin, duyu organları yoluyla algılanması, önceki bilgilerden hareketle anlamlandırılması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir” (Karatay, 2014, s.8).

Yukarıdaki ifadelerden hareketle okuma kavramına dair yapılan tanımlamalara bakıldığında; var olan yazılı sözcükleri tanımak, sözcükleri anlamlandırarak herhangi bir iletiyi çözümlmek, görme duyu organıyla ilgili içeriği algılamak ve yorumlamak şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Bireylerin sıklıkla başvurduğu okuma, bilgi edinme sürecinde fazlasıyla yararlanılan bir beceridir. Bu beceri özellikle okul dönemiyle birlikte kazandırılmakta ve akabinde günlük yaşamda hemen hemen her alanda karşımıza çıkmaktadır. Eğitim sürecinde oldukça etkin olan bu beceri, ana dil ve yabancı dil öğretiminde üzerinde önemle durulmakta ve kazandırılması noktasında birbirinden farklı bir süreci kapsamaktadır.

“Ana dil olarak Türkçeyi öğretmede olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde de okuma temel bir beceridir. Hatta temel dil becerilerinin kazanımındaki dinleme-konuşma-okuma-yazma sıralaması yabancı dil öğretiminde geçerli olmadığı için okuma daha da önemli hâle gelmektedir” (Keskin ve Okur, 2013, s.293).

Nitekim Sallabaş (2023) bu konu hakkında ana dil ve yabancı dil öğretiminde okuma becerisinin kazandırılması süreçlerinin birbirine benzediğini buna rağmen bazen de farklı süreçleri kapsadığını ifade etmiştir. Bu durumun sebebi olarak ana dil öğrencilerinin dildeki sözcüklerin anlamlarını zihinlerinde kolaylıkla anlamlandırabildiği bu bakımdan yabancı öğrencilerden farklı bir süreç gerçekleştirdikleri şeklinde ifade etmiştir. Ardından yabancı öğrencilerin ilk olarak hedef dildeki harfleri ve sözcükleri tanımaları, sonrasında ilgili sözcüklere karşılık gelen anlamları zihinlerinde anlamlandırmaları gerektiğinin altını çizmiştir. Dil öğrenme sürecindeki anlamlandırmayı fazlasıyla etkileyen bu durum yabancı dil öğrencilerini kimi zaman zorlayabilmektedir. Bu zorlukların üstesinden gelebilmek için gerekli zihinsel ve psikomotor işlemlerinin doğru bir şekilde gerçekleştirilmesi akabinde okuma eyleminin sıklıkla tekrarlanarak alışkanlık hâline getirilmesi gerekmektedir.

Bireylerin bilgi edinme sürecinde aktif bir şekilde yararlandığı okuma becerisinin hem ana dil hem yabancı dil öğretiminde alışkanlık hâline getirilmesi ise önemli hedefler arasındadır. Bu bakımdan düşünüldüğünde dil öğretiminde kullanılan ders materyallerinin (basılı kitaplar, dergi veya gazeteler, dijital ortamda kullanılan araç ve gereçler vb.) içeriği önemlidir. Özdemir (2013) görsel-işitsel ders materyallerinin, dil bakımından doğal ve özgün özellikler barındırmasının yanında bu materyallerin sınıf içinde yapılan uygulamalara ve karşılıklı etkileşime de olanak tanınması gerektiğinin altını çizmiştir. İlgili materyallerde yer alan okuma metinleri veya araçları dil öğretiminde önemli bir yer tuttuğundan metinlerin, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ve dil seviyeleri dikkate alınarak düzenlenmesi gerekmektedir. Bu noktada yabancı dil öğretiminde kılavuz olarak kullanılan Ortak Başvuru Metni oldukça önemlidir. Metinde tanımlanan okuma becerisi yeterlikleri ise aşağıdaki gibidir.

Tablo 1. 2 : Okuma Becerisinin Düzeylere Göre Tanımları

Düzeyler	Yeterlik ölçütleri
A1	Katalog, duyuru ya da afiş gibi yazılı metinlerdeki bildik adları, sözcükleri ve çok basit tümceleri anlayabilirim.
A2	Kısa ve basit metinleri okuyabilirim. İlanlar, kullanım kılavuzları, mönüler ve zaman çizelgeleri gibi basit günlük metinlerdeki genel bilgileri kavrayabilir ve kısa kişisel mektupları anlayabilirim.
B1	Meslekle ilgili ya da günlük dilde en sık kullanılan sözcükleri içeren metinleri anlayabilirim. Kişisel mektuplarda belirtilen olay, duygu ve dilekleri anlayabilirim.
B2	Yazarların belirli tutum ya da görüşü benimsedikleri, güncel sorunlarla ilgili makaleleri ve raporları okuyabilirim. Çağdaş edebi düzyazıyı anlayabilirim.
C1	Üslup farklılıklarını da ayırt ederek uzun ve karmaşık, somut ya da edebi metinleri okuyabilir, ilgi alanımla alakalı olmasalar bile herhangi bir uzmanlık alanına giren makale ve uzun teknik bilgileri anlayabilirim.
C2	Kullanım kılavuzları, uzmanlık alanına yönelik makaleler ve yazınsal yapıtlar gibi soyut, yapısal ve dilbilgisel açıdan karmaşık hemen hemen tüm metin türlerini kolaylıkla okuyabilir ve anlayabilirim.

Kaynak: Diller İçin Avrupa Ortak Referans Çerçevesi (2025)

Okuma becerisinin düzeylere göre tanımları dikkate alındığında, söz konusu hedef dil öğrencilerinin dil seviyelerine uygun bir öğretim yapılması gerektiği görülmektedir. Böyle bir uygulamada ise öğrenciler tarafından okuma becerisinin kazanılmasının daha rahat ve daha etkili bir şekilde gerçekleşebileceği düşünülmektedir.

1.4.2. Anlatma Becerileri

1.4.2.1. Konuşma Becerisi

İkinci dil öğretiminde temel amaç bireye iletişim becerilerini kazandırmaktır. Bu hususta anlatma becerilerinden biri olan konuşma, dil öğretiminde özellikle iletişimde oldukça önemli bir yere sahiptir. Bireylerin duygu ve düşüncelerini akıcı ve anlaşılır bir şekilde karşı tarafa aktarabilmesi iyi bir konuşma becerisine sahip olmasından geçmektedir. Bu noktada gerek ana dilinde gerekse yabancı dil öğretiminde bu beceriyi doğru ve etkili bir şekilde kazanmaları gereken bireyler, çevresindeki insanlarla sosyal etkileşimini geliştirebilmek adına bu beceriye fazlasıyla önem vermeleri gerekmektedir.

Alan yazına bakıldığında diğer becerilerde olduğu gibi bu beceri hakkında da birçok tanımlama yapıldığı görülmektedir. Güneş (2014) konuşma kavramını, duygu ve düşüncelerin sözlü bir şekilde karşı tarafa aktarılması olarak nitelendirmiştir. Devamında ise konuşma becerisinin, bireylerin çevresindekilerle etkileşim hâlinde olmasının en etkili yolu olduğunu ifade etmiş ve bu yol ile duygu, düşünce, fikir ve sorunların aktararak paylaşıldığını belirtmiştir. Bu beceri iletişimde başlıca yararlanılan bir beceri olarak

karşımıza çıkmaktadır. Nitekim Göçen (2023) konuşma becerisinin günlük yaşamda bireylerin kendilerini ifade edebilmesi ve başka insanlarla iletişim kurabilmesi amacıyla en çok kullanılan bir beceri olduğunu ifade etmektedir. Özcan ve Eren Ökten'in (2020) ifadesiyle dil, kendi içinde gelişen ve doğal bir döngüye sahip olmasının yanı sıra konuşma becerisiyle birlikte bir iletişim aracı hâline gelmektedir. Burada ise dilin, duygu ve düşünceleri aktarırken konuşmadan yararlandığı görülmektedir. Yabancı dil öğretiminde bu becerinin iletişimin temeli olduğunu belirten Oradee (2012) bu noktada konuşma becerisinin en önemli beceri olduğunu vurgulamıştır. Hasanah (2020) ise bu beceriyi yabancı dil öğretiminde iletişimin köprüsü olarak nitelendirmiş ve mutlaka öğrenilmesi gereken bir beceri olduğunun altını çizmiştir. Bu bakımdan düşünüldüğünde, iletişimin temelinde yer alan konuşma becerisinin, ana dil ve ikinci/yabancı dil öğretiminde üzerinde önemle durulması gereken bir konu olduğu bilinmelidir.

Boylu'ya (2022) göre konuşma becerisi, duygu ve düşüncelerin karşı tarafa aktarılması noktasında en fazla ihtiyaç duyulan bir beceridir. Bu becerinin dinleme becerisinden sonra geliştiğini, bu sebepten dolayı konuşma becerisinin gelişmişlik düzeyi ile dinleme becerisinin gelişmişlik düzeyinin aynı doğrultuda olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin ortama, duruma ve zamana göre dili kusursuz ve etkili bir şekilde kullanabilme yeterliklerini geliştirmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Bu sebepten derslerde, konuşma becerisine yönelik eğitimler gerçekleştirilirken öğrencilerin düzeyleri göz önünde bulundurularak kendilerine konuşma görevleri verilmesi ve buna yönelik pratikler yapılması gerekmektedir.

Bu hususta öğrencilerin düzeyleri dikkate alınarak takip edilmesi gereken Ortak Başvuru Metni'ndeki sözlü anlatım başlığında yer alan konuşma yeterlik ölçütleri önemlidir. Bu ölçütlere Tablo 1.3'te yer verilmiştir.

Tablo 1. 3: Konuşma Becerisinin Düzeylere Göre Tanımları

Düzeyler	Yeterlik ölçütleri
A1	Yaşadığım yeri ve tanıdığım insanları betimlemek için basit kalıpları ve tümceleri kullanabilirim.
A2	Basit bir dille ailemi ve diğer insanları, yaşam koşullarımı, eğitim geçmişimi ve son işimi betimlemek için bir dizi kalıp ve tümceyi kullanabilirim.
B1	Deneyimlerimi, hayallerimi, umutlarımı, isteklerimi ve olayları betimlemek için çeşitli kalıpları yalın bir yoldan birbirine bağlayabilirim. Düşünce ve planlara ilişkin açıklamaları ve nedenleri kısaca sıralayabilirim. Bir öyküyü anlatabilirim, bir kitap ya da filmin konusunu aktarabilirim ve izlenimlerimi belirtebilirim.
B2	İlgi alanıma giren çeşitli konularda açık ve ayrıntılı bilgi verebilirim. Çeşitli seçeneklerin olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koyarak bir konu hakkında görüş bildirebilirim.
C1	Karmaşık konuları, alt temalarla bütünleştirerek, açık ve ayrıntılı bir biçimde betimleyebilir, belirli bakış açıları geliştirip uygun bir sonuçla konuşmamı tamamlayabilirim.
C2	Her konuda bağlama uygun bir üslupla ve dinleyenin önemli noktaları ayırt edip anımsamasına yardımcı olacak şekilde konuşmamı etkili ve mantıksal bir şekilde yapılandırabilir, açık, akıcı bir betimleme ya da karşıt görüş sunabilirim.

Kaynak: Diller İçin Avrupa Ortak Referans Çerçevesi (2025)

“Yabancı dil öğretiminde duygu, düşüncelerin akıcı ve anlaşılır bir şekilde ifade edilebilmesi gramer kurallarından daha fazlasını; dil bilgisi yeterliği, ortama uyum sağlama yeterliği, hitap etme yeterliği, sosyolengüistik yeterlik gerektirir” (Shumin 2002, akt. Gün, 2015, s.16).

İlgili yeterlikleri sağlayabilmek adına konuşma becerisine gereken önemin verilmesi, bol pratiklerin olduğu uygulamaların yapılması gereklilik arz ettiğinden dolayı bu şekilde yapılan uygulamaların etkili olacağı düşünülmektedir.

1.4.2.2. Yazma Becerisi

Bireyler, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade etme ihtiyacı duyduklarında anlatma becerilerinden bir diğeri olan yazma becerisinden de faydalanmaktadır. Yazma sayesinde sözlü olarak iletilemeyen mesajları yazılı bir biçimde karşı tarafa aktaran bireyler, bu beceriyi diğer becerilerden daha sonra kazanmaktadır.

Nitekim Boylu (2022) yazmanın geçmişten günümüze ana dil ve yabancı dil öğretiminde en son gelişen beceri olduğunu ifade etmiş ve bu becerinin en son gelişen beceri olarak nitelendirilmesinin, kendi doğasından kaynaklı zorluğuna işaret etmiştir.

Bu beceri hakkında yapılan tanımlamalara bakıldığında Durmuş (2013) bazen iletişim kurmak bazen de duygu ve düşünceleri dile getirmek amacıyla başvurulmuş yazma becerisi duygu, düşünce, hayal veya hislerin gramer, noktalama ve yazım kurallarına bağlı kalınmasıyla birlikte oluşturulan bir anlatma becerisi olduğunu ifade etmiştir. Yazma, zihinde var olan duygu ve düşüncelerin parmaklar aracılığıyla yazıya aktarılma durumudur (Güneş,2020). Bu ifadelerle bakıldığında yazma eyleminin yalnızca zihinsel bir süreçte gerçekleşmediği bunun yanı sıra zihinde var olan duygu ve düşüncelerin fiziksel bir harekete dönüşerek parmaklar yardımıyla kâğıda aktarıldığı görülmektedir.

Yazma duygu ve düşüncelerimizi, hayallerimizi, hissettiklerimizi, gördüklerimizi kısaca ifade edilecek olursa yaşantılarımızı belirli işaretler yardımıyla başkalarına iletme durumudur (Yaman, 2013). Yazma becerisini kazanmanın; bireyin günlük ihtiyaçlarını karşılaması, eğitimini devam ettirmesi, yaşamında başarılı olması, anlama ve anlatma becerilerini arttırarak insanları anlayan ve insanlar tarafından anlaşılan bir birey olması için gerekli olduğu vurgulanmıştır (Arıcı ve Ungan, 2015).

Yukarıdaki ifadelerin ortak noktalarına bakıldığında yazma becerisinin yalnızca zihinde gerçekleşen bir eylem olmadığı aynı zamanda fiziksel bir eylemi de içine alan çok yönlü bir süreç olduğu görülmektedir. Bu sürecin ise belirli kurallar dahilinde ele alınarak duygu ve düşüncelerin yazıya dökülmesiyle gerçekleştiği ifade edilmektedir.

Göçer'e (2014) göre işlevsel açıdan ele alındığında dört temel beceri içerisinde en zor olan ve en sona bırakılan beceri yazma becerisidir. Bu açıdan düşünüldüğünde gerek ana dil gerekse yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin kazanılması öğrenciler açısından oldukça zorlayıcı olabilmektedir.

Yazma becerisinin kazandırılması sürecinde öğretmenlere bu noktada büyük görevler düşmektedir. Öğreticiler, ilk olarak öğrencilerin hazır bulunuşluğunu ve ilgi alanlarını dikkate alarak gerekli motivasyonlarını sağlamalı ardından gerekli teknik bilgiler verildikten sonra öğrencilere çeşitli yazma görevleri verilmeli ve yapılacak olan bu uygulamalar çeşitlilik arz etmelidir.

Nitekim Kemiksiz (2021) yazma eğitimindeki temel ilkeleri saptayabilmenin ve bireylerinin motivasyonlarını sağlamanın yanında çeşitli uygulamaların yapılmasının yazma becerisinin gelişiminde oldukça etkili olacağını ifade etmektedir.

Yapılacak uygulamalar öncesinde ise öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ve dil seviyelerinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Bu bakımdan düşünüldüğünde Ortak Başvuru Metni'nde yer alan yazma yeterliklerinin dikkate alınmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu yeterliklere ise Tablo 1.4'te yer verilmiştir.

Tablo 1. 4 : Yazma Becerisinin Düzeylere Göre Tanımları

Düzeyler	Yeterlik ölçütleri
A1	Kısa ve basit tümcelerle kartpostal yazabilirim. Örneğin: Tatil kartpostalıyla selam göndermek gibi. Kişisel bilgi içeren formları doldurabilirim Örneğin: Otel kayıt formuna isim, uyruk ve adres yazmak gibi.
A2	Kısa, basit notlar ve iletiler yazabilirim. Teşekkür mektubu gibi çok kısa kişisel mektupları yazabilirim.
B1	Bildik ya da ilgi alanıma giren konularla bağlantılı bir metin yazabilirim. Deneyim ve izlenimlerimi betimleyen kişisel mektuplar yazabilirim.
B2	İlgi alanıma giren çok çeşitli konularda anlaşılır, ayrıntılı metinler yazabilirim. Belirli bir bakış açısına destek vererek ya da karşı çıkarak bilgi sunan ve nedenler ileri süren bir kompozisyon ya da rapor yazabilirim. Olayların ve deneyimlerin benim için taşıdıkları önemi ön plana çıkaran mektuplar yazabilirim.
C1	Görüşlerimi ayrıntılı bir biçimde, açık ve iyi yapılandırılmış metinlerle ifade edebilirim. Bir mektup, kompozisyon ya da rapor yazabilirim. Önemli olduğunu düşündüğüm konuları ön plana çıkararak karmaşık konularda yazabilirim. Hedef belirlediğim okuyucu kitlesine uygun bir üslup seçebilirim.
C2	Uygun bir üslup açık, akıcı metinler yazabilirim. Okuyucunun önemli noktaları ayırt edip anımsamasına yardımcı olacak etkili, mantıksal bir yapılandırmayla bir durum ortaya koyan karmaşık mektuplar, raporlar ya da makaleler yazabilirim. Meslekî ya da edebî yapıt özetleri ve eleştirileri yazabilirim.

Kaynak: Diller İçin Avrupa Ortak Referans Çerçevesi(2025)

Daha önce de ifade edildiği gibi yazma becerisi dil öğretiminde en son ve en zor kazanılan beceridir. Bu becerinin geliştirilmesinde gerek sınıf içi gerekse sınıf dışı yazma etkinliklerine odaklanılmasının etkili olacağı düşünülmektedir. Yapılacak etkinliklerin çeşitliliği ise bu becerinin geliştirilmesinde oldukça önemlidir. Bu sebepten dolayı mümkün olduğunca öğrencilerin ilgileri ve dil seviyeleri de dikkate alınarak ilgili yazma etkinlikleri oluşturulmalıdır.

1.5. Konuşma Dili ve Yazı Dili

İkinci dil öğretiminde temel amaç bireylere iletişim becerisi kazandırmaktır. Bu bakımdan konuşma becerisi iletişimde önemli bir yere sahiptir. Dört temel becerisinden biri ve iletişimde oldukça etkin bir konumda olan bu beceri dil öğretim sürecinde ön plana çıkmakta, bu süreci daha etkili ve verimli hâle getirmektedir. Duygu ve düşüncelerini

sözlü olarak karşı tarafa iletme olanağına sahip olan bireyler ise bu beceriye günlük yaşamda sıklıkla başvurmaktadır. Bu beceri sayesinde kendilerini istedikleri şekilde ifade edebilmekte ve yeni kelimeler öğrenerek kelime hazinelerini genişletebilmektedir. Dil öğretiminde öğrenciler, bu beceri sayesinde süreç boyunca öğrendiği dili ölçünlü olarak kullanabilme olanağını elde etmektedir. Fakat konuşma becerisine sahip olan bireyler, kullandıkları dili zamanla değiştirebilmekte ve bunun sonucunda ise hedef dilin iki farklı kullanımı ortaya çıkabilmektedir (Karadağ ve Akyurt, 2023). Hedef dilde ortaya çıkan bu iki farklı kullanım öğrenciler tarafından benimsenmekte ve fazlasıyla kullanılmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde bu kavrama ilişkin özellikle İngilizce özelinde tanımlamalar yapıldığı görülmektedir. Cambridge (2005) sözlüğünde konuşma dili kavramı, yazılı kullanımda var olmayan bunun yerine konuşma esnasında kullanılan, resmî olmayan bir sözcük veya ifade olarak tanımlanmaktadır. Epoge (2012) konuşma dilini ev ortamı, dinlenme yeri ya da iş yeri gibi ortamda kullanılan, resmî olmayan bağlamda yer alan bir ifade kümesi olarak nitelendirmektedir. Webster (2006) konuşma dili ifadesi hakkında, bireylerin resmî olmayan tarzdaki konuşmaları şeklinde tanım yapmaktadır. Konuşma dilinin, dilin resmî olmayan kullanımı olarak bilinse de konuşma dilinde yer alan ifadelerin resmî ortamlarda ve metinlerde de yer alabileceğini belirten Fattah ve Salih (2022) ise bu söylemlerin resmî tartışma ortamlarında, akademik metinlerde veya eğitim ortamlarında fark edildiğini ve yalnızca konuşma diline ait söylemlerin kısıtlı bir şekilde ele alındığı resmî metin ve resmî etkileşim ortamlarında rastlanılabileceğini de ayrıca ifade etmiştir.

Yukarıdaki tanımlamalardan hareketle konuşma dili kavramının, ölçünlü dil kullanımından farklı olarak günlük iletişimde sıklıkla kullanılan, dilin kurallarına bağlı kalmaksızın farklı kalıp ve ifadelerin yer aldığı konuşmalarda kendini gösteren bir dil kullanımı olduğu görülmektedir. Bireyler tarafından iletişimde sıklıkla başvuru ve vazgeçilmez bir dil çeşidi olarak karşımıza çıkan bu dil kullanımı, günlük konuşmalarda kendini fazlasıyla hissettirmektedir.

Günlük iletişimde herhangi bir kurala bağlı kalmadan samimi ve gayri resmî bir şekilde sıklıkla karşımıza çıkan bu dil ile belirli kurallar çerçevesinde ve daha resmî çok konuşmalarda kendini gösteren yazı dili arasında bazı farklılıkların yer aldığı görülmektedir. Nitekim Hasanah (2020) dilin farklı kullanımlarından biri olan ölçünlü

dilin genel olarak resmî konuşmalarda ya da resmî etkinliklerde kullanıldığını, gayri resmî başka bir ifadeyle standart olmayan dilin ise genellikle günlük iletişimde yer alan konuşmalarda kullanıldığını ifade etmiş ve bu dilin sadece bir kelime ya da kelime grubu olabileceğinin altını çizmiştir.

Konuşma dili ve yazı dili arasında net bir ayrımının olmadığını fakat buna rağmen dil ediniminde bazı farklılıkların gözlemlendiğini belirten Sarıtaş (2021) bu durumun sebebi olarak yazı dilinin konuşma dili üzerinde standartlaştırılmış ve yapılandırılmış bir sistem olduğunu, bu standartlaşma sonucunda ise yazı dilinin daha düzenli ve sistemli bir şekilde karşımıza çıktığını ifade etmiştir. Bu noktada yazı dilinin, konuşma dilinden farklı olarak daha fazla bir planlama süreci üzerine inşa edildiği görülmektedir.

Konuşma dili ve yazı dili arasındaki bazı farklılıklara değinen Willis (2015) konuşma dilinde çok fazla sözcüğün bulunduğunu, yazı dilinde ise daha çok kısa ve kesin ifadelerin yer aldığını belirtmiştir. Ardından bu durumun şaşırtıcı olmadığını dile getirerek dinleyicilerin, verilen mesajı anlayabilmesi için belli bir zamana ihtiyacı olduğunu ve bu noktada fazla sözcüklerin kendilerine zaman kazandırdığını ifade etmiştir. Konuşma dili ve yazı dili arasında özellikle dil bilgisel boyuttaki farklılıklara değinen Thornbury (2005) ise bu iki dil kullanımı arasındaki farklılıkları Tablo 1.5'te yer alan ifadelerle açıklamıştır:

Tablo 1. 5: Yazılı Dil Bilgisi ve Konuşulan Dil Bilgisi

Yazılı Dil Bilgisi	Konuşulan Dil Bilgisi
Cümle temel yapı birimidir.	Cümlecik temel yapı birimidir.
Cümleler genellikle gömülüdür.	Cümlecikler genellikle eklenir (koordinasyon).
Özne+Fiil+Nesne Yapı Durumu	Baş+gövde+kuyruk yapısı
Bildirilen konuşma tercih edilir.	Doğrudan konuşma tercih edilir.
Kesinlik tercih edilir.	Belirsizlikler tolere edilir.
Eksiltili kullanımlar azdır.	Eksiltili kullanımlar fazladır.
Soru etiketleri yoktur.	Soru etiketleri yaygındır.
Performans etkisi yoktur.	Kullanım etiketleri yer alır (duraksamalar, tekrarlar, yanlış, başlangıçlar, tamamlanmamışlık, söz dizimsel karışımlar)

Tablo 1.5'te yer alan ifadeler incelendiğinde yazı dili ve konuşma dili arasındaki çeşitli farklılıkların dil bilgisel yapı boyutunda ele alındığı görülmektedir.

Thornbury'in (2005) ifadelerine bakıldığında yazı dilinde cümlenin, dilin temel yapı birimi olduğu ve bu cümlelerin genellikle derin yapılarla iç içe olabildiği ifade edilmiştir. Bununla birlikte yer alan cümlelerin özne+yüklem+nesne şeklinde sıralandığı,

bildirilen/dolaylı anlatımların daha yaygınlık kazandığı ve ilgili cümlelerin daha kesin ve net ifadelerle oluşturulduğu belirtilmiştir. Aynı zamanda yazı dilinde dil bilgisel yapıların tam ve eksiksiz olduğu ve soru etiketlerinin yaygın olmadığına işaret edilmiştir.

Thornbury'in (2005) konuşma dili hakkındaki ifadeleri incelendiğinde konuşma dilinde yer alan cümleciklerin, temel yapı birimi olduğu, bu cümleciklerin genellikle eklenerek oluşturulduğu, cümlelerin çoğunluklu olarak baş+gövde+kuyruk şeklinde sıralanarak daha esnek bir yapıda ele alındığı ifade edilmiştir. Bunun yanında konuşma dilinde yer alan cümlelerin doğrudan anlatım şeklinde karşımıza çıktığı, cümlelerde belirsizliklere tahammül edildiği ve eksilteli kullanımlara yer verildiği belirtilmiştir. Son olarak etkileşim bağlamında düşünüldüğünde konuşma dilinde soru etiketlerinin yaygınlık kazandığı ve bu noktada doğrudan etkileşimde yer alan duraksama, tekrar, yanlış başlangıç, tamamlanmamışlık gibi cümlelerin yer aldığı ifade edilmektedir.

Sonuç olarak yazı dili ve konuşma dili arasındaki dil bilgisel farklılıklar incelendiğinde; yazı dilinde daha sistemli, yapılandırılmış ve kurallara dayalı ifadelerin, konuşma dilinde ise daha doğal, esnek ve etkileşime dayalı bir iletişimin yer aldığı görülmektedir. Bu farklılıkların temelinde her iki dil kullanımında yer alan iletişim biçimleri, bağlam veya ortam gibi etkenlerin yer aldığı düşünülmektedir.

Nitekim bu noktada Karadağ ve Akyurt (2023) bireylerin içinde bulunduğu ortama bağlı olarak konuşmalarda argo, jargon, kısaltma, farklı söylem ya da deyimler duyabildiklerini ifade etmiştir. Bu bakımdan düşünüldüğünde bireylerin özellikle içinde bulunduğu ortama bağlı olarak konuşma dilinde yer alan farklı ifade biçimleriyle günlük hayatta karşılaşabilecekleri görülmektedir.

1.5.1. Konuşma Dilinde Yer Alan İfade Biçimleri

Günlük yaşamda bireylerin birbirleriyle iletişim kurarken belirli kurallara bağlı kalmaksızın, daha doğal ve gayri resmî bir tarzda sergiledikleri konuşma biçimi, oldukça yaygın bir dil kullanımını temsil etmektedir. Yazı dilinden farklı olarak daha rahat, spontane ve etkileşim temelli gelişen bu sözlü dil kullanımında çeşitli ifade biçimlerinin yer aldığı görülmektedir. Konuya ilişkin alan yazın incelendiğinde, özellikle İngilizce konuşma dili üzerine yapılan çalışmaların öne çıktığı dikkat çekmektedir. Bu kapsamda, aşağıda örneklendirilen çalışmalarda günlük iletişimde sıkça karşılaşılan bazı konuşma dili ifade biçimlerine ve bunların tanımlamalarına yer verilmiştir.

Günlük iletişimde sıklıkla başvurulmuş dilsel unsurlardan birinin konuşanlar arasında samimi ve doğal bir bağ kurmasını sağlayan “argo” ifadeler olabileceği kabul edilmektedir. İletişimi daha samimi, içten ve daha etkili hâle getiren argonun konuşma dilinin vazgeçilmez unsurlarından biri olabileceği ve resmî dilin sınırlarını aşan bu ifadenin, sosyal bağ kurmada ve toplumsal kimliği yansıtmada da büyük işlevi olabileceği görülmektedir. Konu hakkında Aydın (2016) argonun iş yeri, okul, sokak veya eğlence merkezleri gibi ortamlarda kısacası her ortamda karşımıza çıkabileceğini belirtmiş ve argonun toplumun tüm kesimleri tarafından kullanıldığının altını çizmiştir. Konuşma dili ifade biçimlerinden biri olarak kabul edilen kavramı hakkında Çarkova (2007) argonun konuşma dilinde standart olmayan başka bir ifadeyle resmî olmayan, sıradan ve basit bir dil türü olarak karşımıza çıktığını ve bu kavramın konuşma dilinde fazlasıyla kullanıldığını ifade etmiştir. Richards ve Schmidt’in (2002) çalışmasında ise konuşma dilinin yalnızca argo ifadelerle sınırlı olmadığı görülmektedir. Araştırmacılar konuşma dilinde argo ya da “deyim” kullanımının yanı sıra, “zamirlerin” veya “yardımcı fiillerin” düşmesi gibi yapısal sadeleşmelerin de bu dil türünün belirleyici özellikleri arasında yer aldığını belirtmektedir. Bu ifadelerin bir benzerine ise Türkiye’de yapılan bir çalışmada rastlanılmıştır. İlgili çalışmada, bireylerin günlük yaşamda konuşma dilini kullanırken argo kelimelerden yararlanabildiği, kısaltmaları tercih edebildiği ve genellikle kurallı cümle yapılarından bağımsız bir şekilde konuşmalarını sürdürebildikleri ifade edilmiştir (Karadağ ve Akyurt, 2023). Bu ifadelerle bakıldığında günlük konuşma dilinde özellikle argo (örn. Kanka gelicen mi? vb.) kısaltma (örn. yiyeceğim yerine yicem vb.) veya deyim (ağaç olmak vb.) ifadelerine yer verilebileceği görülmektedir. Bununla birlikte ana dili konuşurları arasındaki konuşmalarda sıklıkla yapılan zamir veya yardımcı fiillerin çıkarılma (örn. “Benim buraya gelmem gerek” yerine “Buraya gelmem gerek” vb.) durumunun da söz konusu olduğu görülmektedir.

Konuşma dili ifade biçimlerinden biri olan “eksiltili kullanım”ın da günlük iletişimde sıklıkla kullanıldığı bilinmektedir. Konu ile alakalı Carther ve McCharty (2006) çalışmalarında konuşma dili unsurlarından biri olarak kabul edilen ve literatürde “elips” diye adlandırılan “eksiltili kullanım” tanımına yer vermiştir. Araştırmacılar, eksiltili kullanımın dil bilgisel olarak mecburi öğelerin yokluğu olarak tanımlansa da gerçekte eksiltilmiş bir mesajda hiçbir şeyin eksik olmadığını, iletişimde var olan amacı sağlayacak kadar bir içeriğin olduğunu ifade etmiştir. Bireylerin konuşma esnasında

kestirme yollara başvurduğunu ifade eden Engkent (1986) bu eksiltili kullanımların yazıda olduğu gibi konuşmada yanlış anlaşılma riskine yol açmayacağını belirtmiş ve konuşma esnasında bağlamın açık, dinleyicilerin mevcut bulunması durumunda anlamanın kolaylıkla sağlanacağını altını çizmiştir. Günlük iletişimde fazlasıyla karşılaştığımız bu tür bir kullanımda örneğin “Nereye gidiyorsun?” soruna “Okula.” şeklinde verilen bir cevaptaki gibi yüklem söylenmeyerek eksiltili bir kullanıma gidilebileceği ve bu tür eksiltili kullanımlar tercih edilirken verilmek istenilen mesajın bağlamdan hareketle anlaşılmasından dolayı iletişimde herhangi bir anlam kaybının yaşanmayacağı düşünülmektedir.

Thornbury ve Slade (2007) çalışmalarında eksiltili kullanımla doğrudan ilişkili olan “dilbilgisel tamamlanamama” (grammatical incompleteness) kavramına yer vermiştir. Araştırmacılar, bu kavramın da konuşma dili ifade biçimlerinden biri olarak değerlendirilebileceğini belirtmektedir. Dilbilgisel tamamlanamama durumu; konuşurun vermek istediği mesajı tamamlamaktan vazgeçmesi, sözünün bir başkası tarafından kesilmesi ya da iletinin başka bir konuşur tarafından tamamlanması gibi biçimlerde ortaya çıkabilmektedir. Günlük konuşmalarda sıkça karşılaşılan bu durum, bireyler tarafından doğal bir iletişim stratejisi olarak sıklıkla tercih edilmektedir.

Ana dili konuşurları arasında yine sıklıkla kullanılan ve temel söz varlığından biri olarak kabul edilen “kalıplaşmış ifade” biçimi de konuşma dilinde kendini fazlasıyla hissettirmektedir. Genellikle karşılaşma, tanışma, işe başlama, doğum, evlenme, ölüm vb. durumlarda geçen konuşmalarda kullandığımız kalıp ifadeler, günlük konuşma dilinde vazgeçilmez bir ifade biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Öbek, öbek eylemler, eşdizimlilikler, sözlüksel öbekler ve cümle çerçevelerinin kalıplaşmış dil birimleri olduğunu belirten Sarıtaş (2021) bu kalıplaşmış dil yapılarının konuşma dilinde görüldüğünü ifade etmiştir. Kalıplaşmış dil ifadesi yerine “klişe” ifadesini kullanan Fattah ve Salih (2022) konuşma dilinin oluşmasında rol oynayan ve aforizma biçimlerinden biri olan klişe ifadelerine değinmiştir.

Hedef dilin ve kültürünün aktarılması açısından önemli bir yere sahip olan “atasözü ve deyimler” unsurunun da kalıplaşmış sözler içerisinde yer aldığı görülmektedir. Enkent (1986) çalışmasında deyimlerin konuşma İngilizcesinde bir ifade biçimi olduğunu ve bu kavramın öğretilmesi noktasında ise çeşitli zorluklar yaşandığını

İngilizce özelinde ifade ederek belirtmiştir. Yine Fattah ve Salih (2022) konuşma dilinde yer alan deyimlerin kendini önemli ölçüde hissettiren ortak bir dil birimi olduğunu ve konuşma dilinde atasözlerin aforizma türlerinden biri olarak karşımıza çıktığını ifade etmiştir.

Günlük iletişimde sıklıkla karşımıza çıkan “yerel ağız” kullanımı da konuşma dili ifade biçimlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bu kavram hakkında Karadağ ve Akyurt (2023) bireylerin resmî ortamların dışında, yerel ağız kullanımının da etkisiyle günlük konuşmalarda farklı kelimeleri kullanabildiklerini ifade etmiştir. Ana dili konuşurları arasında sıklıkla kullanılan yerel ağız ifadeleri, bireylerin bulundukları bölge, şehir veya oturdukları mahallelerde kendilerine özgü sözcükleri (örn. nasılsın yerine norüyon, patates yerine pattes veya abartma yerine ezgertme vb.) farklı telaffuzlarda seslendirerek konuşmalarına daha doğal ve daha samimi bir hava katabilmektedir. Bu noktada yerel ağız ifadelerinde, bireylerin günlük yaşamlarında kullandıkları sözcükler, sözcüklerin telaffuzları, farklı kalıp ifadeler, atasözleri/deyimler gibi pek çok özelliği veya türü içerisinde barındırabileceği söylenebilir.

Türkçe özelinde yapılan bir çalışmada ise konuşma dilinde yer alan ifadelerden birinin de “söylem belirleyiciler” olabileceği belirtilmektedir. Nitekim ilgili çalışmada Sarıtaş (2021) konuşma dilinde sıklıkla karşılaşılan söylem belirleyicilerin, konuşmayı yönlendiren ve söylem içerisinde herhangi bir anlama tekabül eden fakat söylem veya cümleden çıkarıldığında ise cümle bütünlüğünü bozmayan bir ifade biçimi olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte sadece etkileşim süreci boyunca belli görevleri üstlenen ve genelde sesli bir şekilde ifade edilen “ee, ım” gibi ses veya kelime gruplarının konuşma dilindeki ifade biçimlerinden biri olan söylem belirleyici olabileceğinin altını çizmiştir. Bu ifadelere bakıldığında bahsi geçen kullanımının da bireyler tarafından çoğu zaman fark edilmeden de olsa kullanıldığı görülmektedir.

Yukarıdaki paragrafta konuşma diline özgü çeşitli dilsel ifade biçimlerinin; örneğin kısaltmalar, eksilteli kullanımlar, dilbilgisel tamamlanamama, söylem belirleyiciler, zamir veya yardımcı fiillerin çıkarılması, yerel ağız özellikleri, kalıplaşmış ifadeler, atasözleri ve deyimler gibi ifadelerin farklı araştırmacılar tarafından tanımlandığı görülmektedir. Bu tür ifadeler, ana dil konuşurları tarafından günlük konuşmalarda yaygın biçimde kullanılmakta olup, hedef dil öğrencileri tarafından da

sıklıkla fark edilmekte ve zamanla kendi sözlü üretimlerinde tercih edilebilmektedir. Bu bağlamda, konuşma dili ve ona özgü ifade biçimlerinin öğretimi, etkili bir iletişim kurma ve doğal dil kullanımını geliştirme açısından dil öğrenme sürecinde önemli bir yer tutmaktadır.

1.5.2. Dil Öğretiminde Konuşma Dili Öğretiminin Önemi

Bireylerin günlük yaşamda birbirleriyle iletişim kurarken tercih ettiği konuşma dili, özellikle ana dil konuşurları arasında kullanılan yaygın bir dil biçimidir. Bu açıdan düşünüldüğünde günlük yaşamda ana dil konuşurlarıyla iletişim hâlinde olan hedef dil öğrencilerinin de bu dille karşılaşma olasılığı çok yüksektir. Öğrencilerin çoğunlukla ölçünlü dile odaklanarak eğitim almaları, sınıf dışında karşılaştıkları dil kullanımını anlamada zorluk yaşamalarına sebep olmaktadır. Yaşanılan bu durum, öğrencilerin sınıfta öğrendikleri ölçünlü dil yapılarıyla gerçek yaşamda karşılaştıkları dil yapılarının önemli ölçüde farklılık göstermesinden kaynaklanmaktadır. Bu farklılık öğrencilerin iletişim kurarken tereddüt etmelerine, anlama güçlüğü yaşamalarına ve kimi zaman yanlış veya yetersiz tepki vermelerine neden olmaktadır. Yaşanılan tüm bu zorluklar hedef dil öğrencileri için konuşma dili öğretiminin gerekliliğini gündeme getirmektedir. Bu noktada dil öğretiminde atasözleri, deyimler, kısaltma ifadeler, eksilteli kullanımlar, kalıp ifadeler, yerel ağız veya argo kullanımları vb. konuşma dili unsurlarına yer verilmesinin iletişimde önemli derecede etkili olduğu görülmektedir. Bu ifadelere sınıf ortamında yer verilmediği takdirde hedef dil öğrencilerinin özellikle toplumsal açıdan etkili iletişim kurma becerileri yetersiz kalmaktadır.

Hedef dilin zengin ve anlam yüklü unsurlarından biri olan ve günlük konuşmalarda fazlasıyla kendini hissettiren atasözleri ve deyimler hem kültürel hem de dilsel açıdan büyük önem taşımaktadır. Bir toplumun kimliğini ve yaşam biçimini en iyi şekilde yansıtan bu ifadeler, dil öğretim süreçlerinde de bu boyutlarıyla önemli bir yer tutmaktadır. Bu noktada atasözleri ve deyimlerin öğretimi hedef dil öğrencilerinin yalnızca kelime bilgilerini değil aynı zamanda kültürel anlayışlarını da geliştirmektedir. Hedef dilin deyim ve atasözlerini öğrenmenin o dili yalnızca anlamakla kalmayıp aynı zamanda o toplumun nasıl düşündüğünü, olaylara nasıl yaklaştığını da anlamayı sağlamaktadır. Bu nedenle, dil öğretiminde yer verilmesi gereken önemli konuşma dili öğelerinden biri atasözleri ve deyimlerdir. Konu hakkında Akpınar (2010) atasözleri ve

deyim unsurlarının kullanılan, yaşayan dilin içerisinde oldukça önemli bir yerde olduğunu ifade ederek bahsi geçen bu unsurlara dil öğretiminde yer verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Aksi bir durumda ise hedef dil öğrencilerin sınıfta öğrendiği dil ile sokakta öğrendiği dil arasında ikilemde kalacağını ve bu durum sonucunda sağlıklı bir iletişimde bulunamayacaklarının altını çizmiştir. Bundan dolayı hazırlanan materyallerde ve uygulanan programlarda günlük iletişim dilindeki en yaygın atasözü ve deyimlere yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Günlük iletişimin önemli bir parçası olan kısaltmalar, eksilteli ifadeler, zamir veya yardımcı fiillerin çıkarılma durumu da günlük iletişimde ana dil konuşurları tarafından sıkça kullanılmaktadır. Bu tür yapılar, hedef dili öğrenen bireyler tarafından da benimsenerek konuşma dilini daha akıcı, pratik ve samimi hâle getirmektedir. Öğrencilerin dinlediğini ve okuduğunu anlama becerilerini geliştiren aynı zamanda doğal ve akıcı bir konuşma yetisi kazanmalarına olanak sağlayan bu kullanımlar; özellikle sosyal medya, çeşitli mesajlaşma platformları, dizi veya film gibi günlük iletişim kanallarıyla sıkça karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada hedef dil öğrencilerinin gerçek iletişim ortamlarında zorluk yaşamamaları, bu yapıları doğru ve etkili bir şekilde kullanabilmeleri için dil öğretimde bu tür yapıların öğretilmesi oldukça önemli görülmektedir. Bununla birlikte dil öğretim süreçlerinde kalıp ifadelerin de yer alması önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü kalıp ifadelerin öğretimi, özellikle iletişimsel yeterliğini geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu tür ifadelerle sıklıkla karşılaşan ve bunları aktif bir şekilde kullanabilen hedef dil öğrencileri, öğrenilen dili doğal, akıcı ve bağlama uygun bir şekilde kullanabilme yetisi kazanmaktadır. Örneğin pazara giden bir öğrencinin “Bereket versin”, “Yine bekleriz” ya da “Kesene bereket” gibi ifadeleri anlayabilmesi ve yerinde kullanabilmesi, dilsel bir başarının ötesinde aynı zamanda kültürel bir uyumu sağladıklarının da göstergesidir. Benzer şekilde hasta ziyaretine giden bir öğrencinin “Geçmiş olsun” ya da “Allah şifa versin”, yolculuğa çıkan birine ise “İyi yolculuklar” veya “Güle güle git, sağ salım dön” gibi kalıp ifadeleri kullanabilmesi, hedef dildeki iletişim becerilerini güçlendirmekte ve sosyal bağlamda doğru tepkiler verebilmesine katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte özellikle diyalog alıştırmaları, drama ya da rol yapma etkinlikleri, kısa video, dizi veya film kesitleri gibi otantik materyallerle desteklenen uygulamalar hedef dil öğrencilerinin doğru yerde, doğru zamanda ve doğru kişilerle kullanabilme becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Bahsedilen bu tür kazanımların gerçekleşebilmesi için de dil

öğretimde kalıp ifadelerin önemli olduğu ve sistematik bir şekilde bu tür ifadelere yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Demir (2016) ana dil öğrencilerinin doğumlarından itibaren kalıp ifadelerle iç içe olduğunu ve bu yapıların edinimi için ayrı bir zaman ayırmalarına gerek olmadığını fakat hedef dil öğrencileri için aynı durumun geçerli olmadığını aksine bu ifadelerin öğretilmesi için dil öğretiminde ayrı bir çaba göstermeleri gerektiğini belirtmiştir. Bununla beraber yabancı bir dil öğrenilirken dinleme, konuşma, okuma ve yazma uygulamalarının kültürle desteklenmesinin, öğrenmenin kalıcılığını artırdığını bu noktada ise kalıp ifadelerin bu amaç için uygun bir dil unsuru olduğunun altını çizmiştir. Araştırmacının da söyleminden hareketle konuşma dili unsurlarından biri olan kalıplaşmış ifadeler, yabancı dil öğretiminde önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü ana dil öğrencileri bu tür ifadeleri çevrelerinden ve günlük yaşantılarından otomatik olarak edinirken, yabancı dil öğrenenler bu tür kalıp ifadeleri aktif olarak öğrenmek ve kullanmak için bilinçli bir çaba sarf etmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla dil öğretim süreçlerinde bu tür ifadelerin öğretimi öncelikli bir şekilde ele alınmalı bu sayede de iletişim becerileri geliştirilirken kültürel anlamda yeterlilik kazanmaları sağlanmalıdır.

Dil öğretiminde önemli bir yer tutan ve konuşma dili unsurlarından biri olan yerel ağız kullanımları ön plana çıkan bir diğer kullanımdır. Bu dil kullanımının öğretimi, öğrencilerin bulunduğu bölgenin dilini daha kolay kavrayabilmelerine olanak tanırken aynı zamanda öğrenilen dilin kültürel anlamda zenginliklerini edinmelerini de sağlamaktadır. Bununla birlikte yerel ağız özelliklerinin bilinmesinin, hedef dil öğrencilerinin kültürel ve sosyal anlamda daha derin bir anlayış geliştirmelerine ve iletişimde etkin bir şekilde yer edinmelerine olanak tanımaktadır. Bu durum öğrencilerin dilin bölgesel farklılıklarını ayırt etmesini ve farklı konuşmacılarla daha etkili bir iletişim kurmalarını desteklemektedir. Dolayısıyla dil öğretim süreçlerinde yerel ağız örneklerine yer verilmesi, öğrencilerin dili yalnızca akademik anlamda değil günlük hayatta karşılaşacakları en doğal hâlleriyle öğrenmelerine olanak tanımakta ve böylece dilin standart formunun yanı sıra doğal ve yaşayan dil kullanımını deneyimleyerek kendilerini daha rahat ifade etmelerine ve iletişimde karşılaşılabilecekleri çeşitliliklere uyum sağlayabilmelerine katkı sağlamaktadır.

Günday'ın (2013) ifadesiyle yabancı dil öğretiminin dayanak noktası olan Avrupa Konseyi'nin dil politikaları incelendiğinde; yabancı dil olarak bir ülkenin ölçünlü dili öğretilirken; o dile ait lehçeleri, şiveleri, bölgesel ağız özellikleri, sokak dili, sosyete dili,

genç kesimlerin kullandığı dili, sosyal medya veya internet dili gibi farklı dil unsurlarının öğretimin de uygun olacağını ifade etmiştir. Böyle bir öğretimin gerçekleşmesi durumda hedef dil öğrencilerinin dilin zenginliğini ve çeşitliliğini kavraması, iletişim becerilerinin gerçek yaşam koşullarına daha uygun hâle gelmesi ve kültürel anlamda da farkındalıklarının artması ön görülmektedir. Ayrıca dil öğretim süreçlerinde farklı dil kesitlerinin öğretime yer verilmesinin, öğrencilerin dilin çeşitli sosyal ve bölgesel bağlamlarda nasıl işlediğini anlamalarına yardımcı olarak daha esnek ve etkili bir iletişim kurmalarını mümkün kılacaktır. Sarıtaş (2024) dil öğretiminde dilsel varyasyonlara (dil farklılıkları) yer verilmesinin sebebinin öğrencilerin alımlama becerilerini geliştirmek olduğunu belirtmiştir. Bu durumu ise öğrencilerin gündelik yaşamda farklı dil kullanımlarına sahip bireylerle karşılaştığında onların söylediklerini kavrayabilmelerini, iletişim kurmalarını engelleyebilecek sorunları ortadan kaldırmaları şeklinde açıklamıştır. Bu ifadelerle bakıldığında söz konusu “alımlama” kavramının CEFR’de “Sözlü Kavrama” başlığı altında ele alındığı görülmektedir. “Sözlü kavrama” ifadesi canlı, yüz yüze iletişim ve bu iletişimin uzaktan veya kayıtlı eş değerlerindeki kavramayı kapsamaktadır (CEFR, 2020, s.52). Konu ile alakalı CEFR’de yer alan genel sözlü kavrama ölçeğine göre tanımlanan ölçütler şekil 1.1’de gösterilmiştir.

Şekil 1. 1: Genel Sözlü Kavrama

Genel sözlü kavrama	
	Genel sözlü kavrama
C2	İster canlı ister yayın olsun, doğal hızında sunulan her türlü dili neredeyse kolayca anlayabilir.
C1	Ara sıra bazı ayrıntıları -özellikle ağız aşına değilse- doğrulamaya ihtiyaç duysa bile kendi alanı dışındaki soyut ve karmaşık konular hakkında uzayan söylemi takip edebilecek kadar anlayabilir. Üslubundaki geçişleri fark edip takdir ederek çok çeşitli deyimse ifadeleri ve gündelik anlatımı tanıyabilir. Anlaşılır biçimde yapılandırılmadığında ve ilişkiler açıkça belirtilmeyip yalnızca ima edildiğinde bile uzayan söylemitakip edebilir.
B2	Kişisel, sosyal, akademik veya mesleki yaşamda normal bir şekilde karşılaşılan hem aşına olan hem de aşına olmayan konularda ister canlı ister yayın olsun, standart dili veya aşına olduğu bir ağız anlayabilir. Sadece aşırı (işitsel/görsel) arka plan sesleri, yetersiz söylem yapısı ve/veya deyimse kullanım anlama yeteneğini etkiler. Uzmanlık alanındaki teknik tartışmalar da dâhil olmak üzere standart bir dil veya aşına olduğu bir ağız ile sunulan hem somut hem de soyut konularda önermesel ve dilsel olarak karmaşık söylemin ana fikirlerini anlayabilir. Konunun kabul edilebilir ölçüde aşına olması ve savların açık belirteciler ile gösterilmesi koşuluyla uzayan söylem ve karmaşık tartışma dizisini takip edebilir.
B1	Genelde aşına olduğu bir ağızla ve açık bir şekilde sesletilmesi koşuluyla yaygın günlük veya işle ilgili konular hakkında hem genel mesajları hem de özel detayları tanımlayarak karmaşık olmayan görsal bilgileri anlayabilir. Kısa anlatılar da dâhil olmak üzere işte, okulda, serbest zaman etkinliklerinde vs. düzenli olarak karşılaşılan aşına meseleler hakkında açık standart dil veya aşına olduğu bir ağızla anlatılan ana noktaları anlayabilir.
A2	Açık ve yavaş bir şekilde sesletilmesi koşuluyla somut türden ihtiyaçlarını karşılayabilecek kadar anlayabilir. Açık ve yavaş bir şekilde sesletilmesi koşuluyla en öncelikli alanlar (ör. çok temel kişisel ve ailevi bilgiler, alışveriş, yerel coğrafya, istihdam) ile ilgili öbekleri ve ifadeleri anlayabilir.
A1	Anlamı özümseyebilmesi için uzun duraklamalarla yapılan çok yavaş ve dikkatli sesletilmiş konuşmayı takip edebilir. Konuşmanın yavaş ve anlaşılır biçimde yapılması koşuluyla günlük hayatta karşılaşılan aşına olduğu konularla ilgili somut bilgileri (ör. yerler ve zamanlar) tanıyabilir.
A1 öncesi	Konuşmanın yavaş ve anlaşılır biçimde yapılması ve anlamayı desteklemek için görseller ve el hareketleri ile desteklenmesi ve gerekirse tekrarlar yapılması koşuluyla kısa, çok basit soru ve ifadeleri anlayabilir. Açık olarak tanımlanmış, aşına olduğu günlük bir bağlamda, anlaşılır ve yavaş bir biçimde sunulması koşuluyla gündelik, aşına olduğu kelimeleri/işaretleri tanıyabilir. Tanımlanmış, aşına olduğu günlük bir bağlamda, yavaş ve anlaşılır bir biçimde sunulması koşuluyla sayılar, fiyatlar, tarihler ve haftanın günlerini tanıyabilir.

Kaynak: CEFR (2020)

Şekil 1.1’de CEFR’de yer alan genel sözlü kavrama ölçeğine göre dil yeterlilik seviyeleri tanımlanmıştır. Tanımlanan ölçütlerde özellikle “dil farklılıkları” ile ilgili ifadeler bakıldığında A1 öncesinde; gündelik, aşina olduğu kelimeleri yavaş ve anlaşılır bir biçimde sunulması şartıyla tanıyabileceği, A1 seviyesinde; anlamı benimseyebilmesi için çok yavaş ve sesletilmiş konuşmaları takip edebileceği ve A2 seviyesinde ise açık ve yavaş bir şekilde sesletilmesi koşuluyla ifadeleri anlayabileceği durumunda sözlü kavramanın gerçekleşebileceği görülmektedir. Orta seviyelere bakıldığında B1 seviyesinde; genel olarak aşina olduğu bir ağızla ve açık bir şekilde sesletilmesi, B2 seviyesinde ise uzmanlık alanında yer alan teknik tartışmalar dahil olmak üzere standart bir dil veya aşina olduğu bir ağız ile sesletilmesi koşuluyla, anlamının gerçekleşebileceği vurgulanmıştır. Son olarak ileri seviyeler incelendiğinde C1 seviyesinde; ara sıra, aşina olmadıkları ağızlarla karşılaşmaları durumunda kimi ayrıntıları doğrulama ihtiyacı duydukları ve C2 seviyesinde bireylerin her türlü farklı dil kullanımını neredeyse kolayca anlayabileceği ifade edilmiştir. Buradan hareketle dil öğretim süreçlerinde farklı dil kullanımları özellikle bölgesel ağızlar ve farklı telaffuz biçimlerinin CEFR düzeyleri dikkate alınarak aşamalı bir şekilde öğretilmesi gerektiği düşünülmektedir. Sonuç olarak dil öğretim süreçlerinde bu dil kullanımlarına yer verilmesinin, öğrencilerin sadece sınıf içi iletişimle sınırlı kalmayacağı bununla birlikte gerçek yaşamda karşılaşabilecekleri çok çeşitli dilsel durumlara da hazırlıklı olmalarını sağlayabileceği CEFR’de açıkça görülmektedir.

Gerçek yaşamda sıklıkla karşılaşılan argo kullanımı diğer konuşma dili unsurlarında olduğu gibi bireyler tarafından konuşmalarda sıklıkla tercih edilen konuşma dili ifade biçimlerinden biridir. Bu ifade biçimi, içerisinde kültürel kodları barındırması açısından da oldukça önemlidir. Bu sebepten dolayı dil öğretim süreçlerinde hedef dilin kültürünü yansıtan bu tür ifadeler yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Nitekim Aguilera (2013) bu konu hakkında öğrencilerinin, öğrendikleri İngilizceden ne kadar mutsuz olduklarını dile getirmiş bunun sebebini ise sınıf ortamında öğrendikleri İngilizceyle günlük yaşamdaki İngilizcenin çok az ilgisi olduğu şeklinde açıklamıştır. Öğrencilere sınıf ortamında verilen ölçünlü dilin kendilerine yeterli olmayacağını aksine sınıf dışına çıktıklarında kendilerine şok etkisi yaratabileceğini ifade eden araştırmacı, bu bakımdan derslerde resmî müfredat içeriğinin yanında konuşma dili, argo ve coğrafi çeşitliliğin de göz önünde bulundurulması gerektiğinin altını çizmiştir. Bir toplumun dili

öğrenilirken aynı zamanda o dile ait kültürün de öğrenileceğini ifade eden Aydın (2016) öğrenilen dilin, toplumlar arasında kültürel kodların taşınmasını sağladığını, yer alan bu kültürel kodların ise belli bir kısmının konuşma dili ifade biçimlerinden biri olan argoda saklı olduğunu belirtmiştir. Bu bakımdan argo kullanımlarının bilinmesinin, kültürel kodların çözümlenmesi ve iletişimi kolaylaştırması noktasında etkili olacağını belirten araştırmacı, çalışmasında argo öğretiminin yer almadığı bir öğretimin programının yetersiz olacağını altını çizmiştir. Dil öğreticileri olarak kaba ifadelere biraz daha açık olunması gerektiğini belirten Fein (2015) kaba tabirini “sıradan” veya “yaygın” şeklinde ele almış ve öğrencilere günlük konuşmalarında bayağı sözcükler kullanmalarını sağlayacak bir öğretim yapılması gerektiğinin altını çizmiştir. Devamında argo ve konuşma dili arasındaki ayrımın net olmadığını, konuşma dilinin argoyu da içinde barındıran dil kullanımının geniş bir yelpazesini taşıdığını ifade etmiştir. Bu noktada öğrencilerin ufuklarını genişletmek ve toplum içerisinde daha rahat hissetmelerini sağlamak için argonun öğretilmesi gerekliliğine vurgu yapmıştır. Argonun kitle iletişim araçlarına fazlasıyla nüfuz ettiğini belirten Dinçay (2012) argonun yaşayan ve sürekli olarak kendini geliştiren bir dil olgusu olduğunu, bu sebepten dolayı Türkiye’de öğrenim gören yabancı bir öğrencinin televizyonlarda yer alan reklam veya dizileri anlamakta zorlandığını ifade etmiştir. Genç neslin insanları ile iletişimde bulunabilmek için argonun içinde bulunduğu konuşma dilini bilmenin önemli olduğu vurgulayan araştırmacı, ilgili çalışmasında argo kullanımının yabancı dil öğretimlerine entegre edilmesi gerektiğini ayrıca ifade etmiştir.

Yukarıda yer alan ifadelerden hareketle; konuşma dilinin bireylerin gerçek yaşam ortamlarında dili nasıl kullandıklarını yansıtan en dinamik ve en etkileşimli bir dil kullanımı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu açıdan bakıldığında yalnızca dil bilgisel yapıların öğrenilmesi değil, aynı zamanda sosyal anlamda yeterliğin gelişmesini de sağlamaktadır. Görüldüğü üzere dil öğretim süreçlerinde bu dil öğretiminin oldukça önemli olduğu ve ihmal edildiği bir dil öğretiminin ise yetersiz olacağı gerçektir. Zira konuşma dili, dilin gerçek yaşamda ve gerçek iletişimde nasıl kullanıldığını en iyi şekilde yansıtan bir dil biçimidir. Bu yönüyle konuşma dili öğretiminin dil öğretim sürecine sistemli bir şekilde entegre edilmesi hem doğal dil edinimi hem de iletişimsel yeterliğin kazandırılması açısından büyük önem arz etmektedir. Bu sebeple dil öğretim süreçlerinde bu tür ifade biçimlerinin öğrencilere kazandırılması gerekmekte ve öğrencilerin bu tür

ifadelere yönelik farkındalıklarının artırılması amacıyla dil öğretmenlerine de önemli görevler düşmektedir.

1.6. İlgili Araştırmalar

Alan yazın incelendiğinde konuşma dilinin önemine ve dil öğretimindeki yerine ilişkin özellikle yabancı dillerde yapılan çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Konu hakkında Türkiye özelinde konuyla alakalı çalışmaların ise yok denecek kadar az olduğu tespit edilmiştir. Bu bölümde, konu hakkında çalışmaların bazılarına yer verilmiştir.

Engkent (1986) çalışmasında; öğrencilerin, sınıf dışında duydukları konuşma dilinin özelliklerini ve bu özellikleri kullanabileceği uygun yerleri kavrayabilmeleri için konuşma İngilizcesine de tabii tutulması gerektiğini ifade etmiştir. Bu durumun sebebini öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları bireylerin İngilizce öğretmeni gibi kusursuz bir diksiyona sahip olmayacağını ve konuşulan dilin, ders kitaplarındaki gibi resmî olmayacağı şeklinde açıklamıştır. Bu bakımdan öğrencilere konuşma İngilizcesinin öğretilmesi gerektiğinin önemine vurgu yapmıştır. Çalışmada konuşma dili öğretiminin müfredatta ihmal edildiğini ve ivedilikle konuşma dili öğretimine yer verilmesi gerektiğinin sonucuna ulaşılmıştır.

Mattiello (2005) çalışmasını, konuşma dilinde İngilizce argosunun yaygın kullanımını vurgulamak, bazı argo bağlamlarını sunmak ve bu kullanımın akademik ortamlarda öğretilmesini teşvik amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, çalışmasında argonun, hedef dilin kullanımında kabul edildiğini ve hızlı bir şekilde standart dilin bir parçası hâline geldiğini ifade ederek, argonun kelime dağarcığını geliştirip büyümesine katkı sağladığını ve insanların kendini ifade etme gücünü yakaladığını vurgulamıştır. Bu zenginliklerin argonun yabancı dil öğretiminde uygun bir konu hâline gelebileceği vurgulanan çalışmada, argonun standart bir dil olarak kabul edilmeyi ve tanınmayı beklediği sonucuna da ulaşmıştır.

Bradford (2010) çalışmasında; başlangıçta İngilizce ve İspanyolca dillerinin farklarını incelemiş sonrasında ise ikinci dil öğretiminde hem İngilizcenin hem de İspanyolcanın günlük konuşma diline ve argosuna odaklanmayı amaçlamıştır. Günlük konuşma dilinin ve konuşma dili ifade biçimlerinden biri olan argonun, kelime hazinesi açısından zengin bir bileşen olduğu ve bu dil kullanımlarının ikinci dil öğrenenler için

hedef toplumu anlama ve o topluma entegre olabilmesi açısından etkili olabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Aguilera (2013) çalışmasında argonun kullanımı, konuşma dili ve coğrafi çeşitliliği kapsamında İngilizce öğretiminin gözden geçirilmesi gerektiğinin altını çizmiş ve dil öğretiminde konuşma diline de odaklanmanın gerekliliğine vurgu yapmıştır. Aksi bir durumda hedef dili öğrenen bireylerin doğal ortamda dilin bağlamını anlamakta sıkıntı yaşayabilecekleri sonucuna ulaşmıştır.

Zhang (2013) çalışmasında; dillerin kökenlerinden hareketle konuşma ve yazma dili arasındaki ilişkilere ve farklara değinmiştir. Bunun yanı sıra ikinci dil öğretiminde konuşma dilinin geliştirilip gerçekleştirilmesi için uygun yöntem, teknik önerilerinde bulunmuştur.

Hilliard (2014) çalışmasında; konuşma gramerinin önemini sorgulamakta ve bu tür bir kullanımın dil öğretiminde nasıl ele alınması gerektiğine odaklanmaktadır. Konuşma gramerinin, bireylerin günlük konuşmalarındaki dil bilgisel yapıları içerdiğini ve konuşma dilindeki yapıların, yazı dilindeki yapılardan farklı olduğunu ifade eden araştırmacı, çalışmasında dil öğreticilerinin öğrencilere, derslerde konuşma diline ait yapıları da vermesi gerektiği, bu tür dil kullanımlarının dil öğretim süreçlerinde göz ardı edilmemesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Hasanah (2019) iletişimde argo sözcüklerin kullanımını, öğrencilerin konuşma becerilerine katkı sağlayıp sağlamayacağını ve bu sözcüklerin sınıf ortamında gerçekleştirilen etkinliklerde öğretici değerlendirmesi ile öğrencilerin konuşma becerilerini nasıl geliştirdiğini analiz etmeyi amaçlamıştır. Analizlerin sonucunda argo sözcüklerin kullanımının, öğrencilerin konuşma becerilerine katlı sağlayabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Boylu ve Kardaş (2020) yabancı dil öğretiminde argonun öğretime ilişkin öğrenci ve öğreticilerin görüşlerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Argo kullanımını “Türkiye’de yaşamak, merak, daha iyi iletişim kurmak, daha fazla kelime öğrenmek” gibi nedenlere bağlayarak dil öğretiminde argo ifadelerin öğretilmesinin ve öğrenilmesinin genel itibariyle olumlu olacağı sonucuna ulaşmışlardır.

Sarıtaş (2021) çalışmasında; temelde ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde etkileşim stratejilerinin nasıl ele alınıp öğretilbileceğini amaçlamıştır. Çalışmanın

ihtiyaç analizi bölümünde ise ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma dilinin yeri ve söylem belirleyicilerin kullanımını araştırmıştır. Analizlerin sonucunda, dil öğretiminde öncelikli olarak okuma becerisi ve gramer ağırlıklı öğretim gerçekleştirildiğini bununla birlikte konuşma dili ifadelerin ve öğrenciler arasındaki etkileşimi destekleyecek etkinliklerin, yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Fattah ve Salih (2022) çalışmalarında; konuşma dilinin özelliklerini, biçimlerini ortaya koymayı ve konuşma diline ait uygulamalar gerçekleştirilirken uygulamada yer alan bireylerin katkılarını ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmacılar bu amaç doğrultusunda konuşma dili hakkında yapılan çalışmaları analiz etmiş ve ilgili çalışmaların çoğunda ya uygulamada yer alan bireylerin dikkate alınmasının ihmal edildiği ya da uygulamada bulunan bireylerin niteliğini, kapsamını, formunu veya fonksiyonunu bilinmediği sonucuna ulaşmışlardır.

Karadağ ve Akyurt (2023) çalışmalarında ise ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma dilinin önemini incelemeyi, bu dilin diğer dil becerilerine ve iletişim başarısına olan katkılarına ilişkin öğretici görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Çalışmada katılımcıların büyük bir çoğunluğunun, öğrencilerin gerçek hayatta iletişim kurabilmeleri için konuşma diline odaklanmanın gerekli olduğunu vurgularken bazı katılımcıların buna gerek olmadığını belirttikleri sonucuna ulaşmışlardır. Konu hakkında yapılan çalışmalar incelendiğinde, çoğunluğunun İngilizce üzerine yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Konu ile bağlantılı Türkiye özelinde yapılan çalışmaların yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Bu durum bu dil öğretimine verilen önemin ve ilgili alandaki araştırmaların sınırlı düzeyde olduğunu gözler önüne sermektedir.

Yukarıda örneği verilen çalışmalardan farklı olarak, bu çalışma yalnızca konuşma dili unsurlarının ders kitaplarındaki yerini betimlemekle kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin bakış açısını da doğrudan araştırma sürecine dâhil ederek bu unsurların öğretimdeki rolünü çok yönlü olarak ele almaktadır. Bu yönüyle çalışma, öğretim materyallerinin içeriği ile öğrencilerin öğrenme deneyimleri arasında ilişki kuran bütüncül bir yaklaşım sunmakta hem doküman incelemesine hem de öğrenci görüşlerine dayalı veri kullanımıyla alan yazında benzerine az rastlanan bir yöntem bütünlüğü ortaya koymaktır. Dolayısıyla bu çalışma, konuşma dili öğretimine dair var olan araştırmalardan

farklı olarak öğrenci merkezli bakış açısını öğretim içeriğiyle doğrudan ilişkilendiren bütüncül bir yapı sergilemektedir.



İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu/ incelenen dokümanlar, veri toplama araçları, geçerlik-güvenirlik ve verilerin analizi hakkında ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Deseni

Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde sözlü iletişim becerisinde yer alan konuşma dilinin rolü ve önemi hakkındaki öğrenci görüşleri ile kullanılan ders kitaplarındaki (C1 ve C2 düzeyi) etkinliklerinin konuşma dili açısından analizini amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni ile gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması deseni, birden fazla durumun, ortamın, çevrenin, sosyal grubun veya birbirine bağlı farklı sistemleri derinlemesine bir şekilde inceleyen bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (McMillan, 2000).

“Durum çalışması araştırması araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır” (Creswell,2013, s.97).

Büyüköztürk (2016) durum çalışmalarını, bilimsel sorulara yanıt ararken ayırt edici bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Merriam’a (2009) göre ise durum çalışması, araştırmacının herhangi bir müdahalede bulunmaksızın, bir olguyu kendi doğal ortamında gözlemlemesi yoluyla gerçekleştirilen bir araştırma türüdür. Bu çalışmada durum çalışması deseninin tercih edilmesinin iki temel gerekçesi bulunmaktadır. Birincisi, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde konuşma dilinin rolü ve önemi hakkındaki görüşlerinin derinlemesine

anlaşılmasının hedeflenmesidir. Bu amaçla, öğrencilerle yapılan görüşmeler tek bir durum çerçevesinde ele alınmış ve nitel veri toplama teknikleriyle kapsamlı bir şekilde analiz edilmiştir. İkinci gerekçe ise “Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti” C1 ve C2 düzeyine ait ders kitaplarında yer alan etkinliklerin konuşma dili unsurları açısından incelenmesidir. Bu bağlamda, kitaplarda yer alan dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinlikleri derinlemesine analiz edilmiş ve konuşma dili ifade biçimlerinin yer alma durumları sistematik olarak tasnif edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu ve İncelenen Dokümanlar

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseni ile yürütülmüş ve araştırma süreci bu doğrultuda yapılandırılmıştır. Çalışmada iki farklı veri kaynağı kullanılmıştır. İlk veri kaynağını, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen ve C1 düzeyinde resmî yeterlik belgesine sahip olan 10 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar, Türkiye'nin farklı illerinde öğrenim görmekte olup konuşma dili öğretimine ilişkin görüşlerini paylaşmak amacıyla çalışmaya dahil edilerek görüşleri alınmış ve çalışmada Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanmıştır. İkinci veri kaynağını ise Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti C1 ve C2 düzeyine ait ders kitapları oluşturmaktadır. Belirlenen araştırma amacı doğrultusunda, bu kitaplarda yer alan etkinlikler sistematik biçimde analiz edilmiştir.

Katılımcılar ve incelenen dokümanlar amaçlı örnekleme türlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. “Bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler (nesneler, olaylar vb.), örnekleme alınırlar” (Büyüköztürk, vd., 2022, s. 95). Katılımcılar, Türkiye'nin farklı illerinde öğrenim gören ve C1 düzeyi dil yeterlik belgesine sahip bireylerden oluşmaktadır. Öğrencilerin çalışmaya katılmalarında aranan temel ölçüt, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenmiş olmaları ve resmî olarak C1 düzeyi dil yeterliğine sahip olmalarıdır. Araştırmada kullanılan ders kitaplarının seçimindeki temel ölçüt ise Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde yaygın şekilde kullanılıyor olmaları ve içeriklerinde üst düzey (ileri) dil becerilerine hitap eden metin ve etkinliklerin yer almasıdır. Sonuç olarak hem katılımcılar hem de ders kitapları, araştırma soruları doğrultusunda belirlenmiş önceden tanımlanmış ölçütlere göre seçilmiştir. Katılımcılara ait genel bilgiler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 2. 1: Katılımcılara Ait Bilgiler

Katılımcının Bağlı Olduğu Ülke	Katılımcı Sayısı	Dil Düzeyi	Yaş Aralığı	Cinsiyet	Türkiye'de Yaşadığı Süre
Kazakistan	2	C1	22-25	1 Erkek, 1 Kadın	2 yıl
Türkmenistan	1	C1	24	Kadın	2 yıl
Hindistan	1	C1	26	Erkek	2 yıl
Arnavutluk	1	C1	23	Kadın	2 yıl
Rusya	1	C1	26	Erkek	2 yıl
Endonezya	1	C1	24	Erkek	2 yıl
Mali	1	C1	24	Erkek	2 yıl
Suriye	1	C1	23	Erkek	2 yıl
Yemen	1	C1	23	Kadın	2 yıl

Tablo 2.1’de görüldüğü üzere toplamda on katılımcı ile görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların farklı ülkelerden ve çeşitli dil ailelerinden geldiği görülmektedir. Katılımcıların yaş aralıkları 22 ile 26 arasında değişmekte olup Türkiye’de bulunma süreleri ise ortalama iki yıldır. Bahsi geçen katılımcılarla uygun bir zamanda görüşmeler gerçekleştirilmiş ve kayıt altına alınmıştır.

Çalışmada incelenen dokümanlar, Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti C1 ve C2 düzeyine ait ders kitaplarıdır. A1'den C2'ye kadar altı dil düzeyi için hazırlanan bu öğretim seti, CEFR’de tanımlanan dil seviyeleri ve temel yaşam alanları esas alınarak yapılandırılmıştır. Araştırmada yalnızca C1 ve C2 düzeyine ait ders kitaplarının tercih edilmesinin temel nedeni, bu düzeylerin CEFR’e göre (2020) "uzman dil kullanıcılarını" temsil etmesidir. Bu düzeydeki öğrenciler, dilde ileri düzey yeterlik sergileyen bireyler olarak, ölçünlü dilin ötesinde, doğal ve gerçek yaşam dili olan konuşma diliyle karşılaşma ve bu dili edinme açısından daha uygun bir konumdadır. Bu nedenle, konuşma diline ilişkin unsurların öğretim materyallerinde yer alma durumunun daha belirgin ve işlevsel biçimde incelenebilmesi adına C1 ve C2 düzey kitapları odak noktası olarak seçilmiştir.

Şekil 2. 1: Uzman Kullanıcı Tanımı

Uzman kullanıcı	C2	Neredeyse tüm metin tiplerini anlayabilir. Farklı sözlü ve yazılı kaynaklardan gelen bilgileri, savları ve açıklamaları yeniden oluşturarak tutarlı bir sunumda özetleyebilir. Daha karmaşık durumlarda bile daha ince anlam ayrımlarını fark ederek kendini spontane, çok akıcı ve kesin bir şekilde ifade edebilir.
	C1	Çok çeşitli zorlukta, daha uzun metinleri anlayabilir ve örtük anlamın farkına varabilir. İfadeleri çok fazla aramaksızın akıcı ve spontane bir şekilde kendisini ifade edebilir. Sosyal, akademik ve mesleki amaçlar için dili esnek ve etkili bir şekilde kullanabilir. Metin düzenleme kalıplarının, bağlayıcıların ve bağdaşıklık öğelerin kontrollü kullandığını göstererek karmaşık konularda açık, iyi yapılandırılmış, ayrıntılı metinler üretebilir.

Kaynak: CEFR (2020)

“C1 seviyesi, aşağıdaki örneklerde gösterildiği gibi akıcı, spontane iletişime izin veren geniş bir dil varlığına iyi erişim ile bilinir. C2 seviyesi ana dili düzeyinde veya ana diline yakın düzeyde yetkinlik anlamına gelmemektedir. Amaçlanan, son derece başarılı öğrenenlerin konuşmalarını simgeleyen dildeki netlik, uygunluk ve kolaylık derecesini nitelendirmektir” (CEFR, 2020, s. 178).

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Durum çalışmalarında birden fazla veri toplama aracının, çalışmanın güvenilirlik ve geçerliğini artırdığı kabul edilmektedir (Hartley,1995; Yin, 1984). Çalışmanın verilerini toplayabilmek için öğrenci görüşlerine başvurulmuş; ayrıca doküman analizi gerçekleştirilmiştir.

2.3.1. Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış görüşme formu, yabancı öğrencilerin Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde konuşma diline ilişkin görüşlerini derinlemesine ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır.

“Bu teknikte, araştırmacı önceden belirlenmiş soruları içeren bir görüşme protokolü oluşturur; ancak görüşmenin akışına bağlı olarak yan ya da alt sorularla katılımcının ifadeleri açılabilir ve derinleştirilebilir. Katılımcı bazı soruların yanıtlarını diğer sorular içinde vermişse, ilgili sorular tekrar yöneltilebilir” (Türnüklü, 2000, s. 547).

Görüşme formu, araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda oluşturulmuştur. Form araştırmacı ve danışman tarafından birlikte geliştirilmiş ardından iki alan uzmanının görüşüne sunularak kapsam geçerliği açısından değerlendirilmiştir. Ayrıca görüşme sürecinde olası anlam belirsizliklerini ve işlevsel eksiklikleri önlemek adına bir öğrenci ile pilot uygulama gerçekleştirilmiş, bu doğrultuda formda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Nihai hâli verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmanın veri toplama sürecinde kullanıma hazır hâle getirilmiştir. İlgili forma Ek-3’te yer verilmiştir.

2.3.2. Doküman İncelemesi

Doküman incelemesi, araştırmanın amaçları doğrultusunda belirli bir olgu hakkında bilgi sağlayan yazılı materyallerin sistematik olarak analiz edilmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanılan belgeler

arasında ders kitapları, müfredat programları, öğrenci kayıtları, ders planları ve resmî yazışmalar gibi çeşitli dokümanlar yer almaktadır (Bogdan & Biklen, 1992; Goetz & LeCompte, 1984). Bu çalışmada, doküman olarak Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'nin C1 ve C2 düzeyine ait ders kitapları incelenmiştir. Bu seçimin temelinde, söz konusu öğretim setinin Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanmış olması ve hem Türkiye'deki TÖMER'lerde hem de yurt dışındaki pek çok Türkçe öğretim merkezinde yaygın biçimde kullanılıyor olmasıdır. Ayrıca Yedi İklim Türkçe öğretim seti, içerdiği metin ve etkinliklerle ileri düzey dil kullanımına yönelik kapsamlı bir yapı sunmakta; bu yönüyle çalışmanın odaklandığı konuşma dili unsurlarını incelemek adına zengin ve temsil gücü yüksek bir kaynak niteliği taşımaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin konuşma diline maruz kalma düzeylerini görebilmek amacıyla bu kitabı seçmenin kapsam geçerliği açısından yüksek olacağı düşünülmektedir.

Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti; ders kitapları, çalışma kitapları, öğretmen kılavuzları, dinleme kitapçıkları ve ses CD'lerinden oluşmakta olup, Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni (CEFR)'nde belirtilen dil düzeyleri ve temel yaşam alanları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu çalışmada yalnızca C1 ve C2 düzeyine ait iki ders kitabında yer alan etkinlikler, konuşma dili unsurları açısından sistematik biçimde incelenmiştir. Her iki kitapta toplam 16 ünite yer almakta ve her ünite üç ana bölüm altında yapılandırılmaktadır. Ünitelerin başlangıç sayfalarında “Bölümler, Beceriler, Kelimeler” başlıklarına yer verilmiş; içeriğinde ise “Dinleme, Okuma, Konuşma, Yazma” becerilerine yönelik metin ve etkinlikler sunulmuştur. Ayrıca her ünitenin sonunda “Serbest Okuma”, “Değerlendirme” ve “Kendimi Değerlendiriyorum” bölümleri yer almaktadır. Her dil düzeyine ait kitaplarda bulunan metin ve etkinlik sayılarının dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2. 2 : C1 ve C2 Düzeyinde Yer Alan Metin ve Etkinliklerin Dağılımları

Dil	C1		C2	
	Metin Sayısı	Etkinlik Sayısı	Metin Sayısı	Etkinlik Sayısı
Becerileri				
Dinleme	27	53	27	44
Konuşma	-	31	-	29
Okuma	47	65	42	50
Yazma	-	30	-	32

Tablo 2.2’de C1 ve C2 düzeyi ders kitabında yer alan metin ve etkinliklerin dağılımlarına yönelik bilgiler yer almaktadır. C1 düzeyi metinlerinin 27’si dinleme, 47’si okuma becerisine yöneliktir. Bununla birlikte etkinliklerin 53’ü dinleme, 31’i konuşma, 65’i okuma ve 30’u ise yazma becerisine yönelik olduğu görülmektedir. C2 düzeyi metinlerinin 27’si dinleme, 42’si okuma becerisine, etkinliklerin ise 44’ü dinleme, 29’u konuşma, 50’si okuma ve 32’si ise yazma becerisine yönelik olduğu görülmektedir. Sonuç olarak tablo incelendiğinde her iki kitapta toplam metin sayısının 143, etkinlik sayısının ise 334 olduğu görülmektedir.

2.4. Güvenirlik-Geçerlik

Nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenilirliği sağlayabilmek adına dikkat edilmesi gereken hususlar vardır (Lincoln ve Guba, 1985; Miles ve Huberman, 1994; Yin, 1984).

Bu çalışmada geçerlik ve güvenilirliği sağlayabilmek için çalışmaya başlamadan önce çeşitli önlemler alınmıştır. Öncelikli olarak çalışmanın iç geçerliğini sağlamak amacıyla, öğrenci görüşleri ve doküman incelemesi gibi birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Çalışma için oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygunluğunu değerlendirmek için uzman görüşüne başvurulmuş; sonrasında ise görüşme formu öğrencilerden birine sunulur pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Öğrenci, soruları anlaşılabilirlik ve okunabilirlik bakımından değerlendirmiş ve değerlendirme sonucunda herhangi bir sorun olmadığı için sorularda herhangi bir değişiklik söz konusu olmamıştır. Görüşmeler yapılmadan önce öğrencilere çalışma hakkında bilgi verilmiş, görüşme esnasında kullanılan ses kayıt cihazındaki bilgilerin yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacağı ifade edilmiştir. Ardından çalışmanın gizliliğine dair bilgilerin de yer aldığı onam formu imzalatılmıştır. Bununla birlikte çalışma sürecinde öğrencilerin verdiği cevaplar kontrol edilerek olası yanlış anlaşılmanın önüne geçilmiştir. Görüşmeler on ile yirmi beş dakika arasında değişiklik göstermiştir.

Çalışmada ortaya çıkan kodların güvenilirliğini belirleyebilmek amacıyla, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği “Güvenirlilik = Anlaşma / (Anlaşma + Anlaşmazlık) × 100” formülü kullanılmıştır. Bu formül sonucunda ise çalışmanın güvenirliliği 0,74 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, yapılan kodlamaların güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

Yapılan görüşmelerde öğrencilerin verdiği cevaplar çalışmanın bulgular bölümünde doğrudan alıntı şeklinde yer verilmiş ve öğrencilerin ifadelerinde hiçbir şekilde değişikliğe gidilmemiştir. Çalışmanın dış geçerliğini sağlamak amacıyla; araştırma deseni, çalışma grubu özellikleri, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analiz yöntemleri ve bulguların ele alınış biçimi ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Çalışmanın dış geçerliliğini sınırlayan bir unsur olarak, katılımcı sayısının on kişi ile sınırlı olması gösterilebilir. Çalışmanın bulguları nesnel bir şekilde okuyuculara sunulmuş ve verilerin kaybını önlemek için görüşmeler sırasında ses kayıt cihazından yararlanılmıştır. Bu durumun çalışmanın tutarlılığını artırdığı düşünülmektedir. Çalışmanın sonuç ve tartışma bölümünde ise alan yazındaki benzer çalışmalarla karşılaştırılmış ve benzerlikler ile farklılıklar çerçevesinde uygun bir biçimde tartışılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Çalışmanın veri analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi “belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerin daha küçük içerik kategorileriyle özetlendiği sistematik, yenilenebilir bir teknik olarak tanımlanabilir. Özellikle sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan tekniklerinin biridir” (Büyüköztürk vd., 2022, s. 258). Yin (2011), konu hakkında nitel araştırmalarda veri analizinin beş temel aşamada gerçekleştirilebileceğini belirtir. Bu aşamalar; verileri derleme, verileri sökme, sökülen parçaları yeniden birleştirme, verileri yorumlama ve sonuçlara ulaşma şeklindedir.

Çalışmada verilerin analizi birden fazla adımda gerçekleştirilmiştir. İlk adımda katılımcılarla Zoom programı üzerinden görüşmeler yapılmış ve görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Ardından elde edilen görüşmeler doküman hâline getirilmiş, detaylı bir şekilde gözden geçirilmiş ve Sonix isimli program kullanılarak yazıya aktarılmıştır. Yazıya aktarılan metinler birkaç defa kontrol edilmiştir. Elde edilen yazılı veriler, içerik analizi kapsamında ele alınarak araştırmacı ve danışman tarafından ayrı ayrı kodlara

dönüştürülmüştür. Oluşturulan kodlar çeşitli temalar altında birleştirilmiştir. Örneğin “söz varlığı” teması altında “atasözleri, deyimler veya kalıp ifadeler” şeklinde kodlara yer verilmiştir. Kod işlemleri incelenen Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti C1 ve C2 ders kitabındaki metin ve etkinlikler için de geçerlidir. İlgili kitapta yer alan dört temel beceriye ait metin ve etkinliklerinin incelenmesi sırasında kodlar oluşturulmuş ve devamında daha önce yapılan görüşmelerden elde edilen kodlarla birlikte bulgular bölümünde sunulmuştur.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde çalışmaya ait bulgular yer almaktadır. Bölüm, araştırma soruları temel alınarak iki ana başlık altında yapılandırılmıştır. İlk bölümde Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti C1 ve C2 Düzeyi Ders Kitabı etkinliklerindeki (dinleme-konuşma-okuma-yazma becerileri) konuşma dili unsurlarının analizi, ikinci bölümde ise ilgili konu bağlamında öğrenci görüşleri yer almaktadır.

3.1. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti C1 ve C2 Düzeyi Ders Kitabı Etkinliklerindeki Konuşma Dili Unsurlarına Yönelik Bulgular

İncelenen Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti C1 ve C2 düzeyindeki ders kitaplarında ayrı ayrı 8 ünite olmak üzere toplamda 16 ünite yer almaktadır. Bununla birlikte kitaplardaki üniteler kendi içerisinde üç bölüme ayrılarak ele alınmıştır. Ünite girişlerinde konu ile bağlantılı çeşitli görseller yer almaktadır. Bu görsellerin alt bölümünde “Bölümler, Beceriler, Kelimeler” adlı başlıklara yer verilmiştir. Ele alınan ünitelerde ise “Dinleme, Okuma, Konuşma, Yazma” becerilerine ait metin ve etkinlikler yer almaktadır. Ayrıca bu becerilerle birlikte “Serbest okuma” metinleri de bulunmaktadır. Kitapların son bölümünde ise “Değerlendirme ve Kendimi Değerlendiriyorum” bölümlerine yer verilmiştir.

3.1.1. C1 Düzeyi Dinleme Metinlerinde ve Etkinliklerinde Konuşma Dili Unsurlarına Yönelik Bulgular

Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı C1 düzeyinde 8 ünite içerisinde dağılımı eşit olmamakla birlikte toplam 27 dinleme metni yer almaktadır. Bu metinlere yönelik oluşturulan etkinlik sayısı incelendiğinde ise 53 dinleme etkinliğinin yer aldığı tespit edilmiştir. Bu bölümde dinleme metinlerinde ve dinleme etkinliklerinde yer alan

konuşma dili unsurlarına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Dinleme metinleri ve etkinlikleri ayrı ayrı ele alınmış olup bütüncül bir şekilde analiz edilmiştir. Araştırma sorusuna dair bulgular 3.1’de yer almaktadır.

Tablo 3. 1: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı C1 Düzeyindeki Dinleme Metinlerinde ve Etkinliklerinde Konuşma Dili Unsurları

Ünite	Kod	Frekans(f)	Tema
1.Ünite (Spor)	Harf düşmesi (DM+DE)	1+1	
	Kalıp sözler (DM+DE)	1+1	
	Deyimler (DE)	1	
2.Ünite (Değişen Dünya)	Harf düşmesi (DM)	1	
	Kalıp sözler (DM)	1	
3. Ünite (Kelimelerin Büyülü Dünyası)	Harf düşmesi (DM)	2	Söz Varlığı- Kısaltma İfadeler
	Deyimler (DM)	1	
4. Ünite (Canlılar Alemi)	Deyimler (DM+DE)	1+1	
	Kalıp sözler (DM)	1	
5. Ünite (Tarihe Yolculuk)	-	-	
6. Ünite (Bilimin Gözüyle)	Harf düşmesi (DM)	2	
	Kalıp Sözler (DM)	2	
7. Ünite (Sayılarla Hayat)	-	-	
8. ünite (Kişiler, Kişilikler)	Kalıp Sözler (DM)	1	
	Atasözü/Deyimler (DM+DE)	1+1	

Tablo 3.1’e göre incelenen C1 düzeyi ders kitabındaki dinleme metinlerinde ve dinleme etkinliklerinde konuşma dili unsurları olarak kabul edilen kalıp sözler, harf düşmesinden kaynaklı kısaltmalar ve atasözü/deyim kullanımlarına yer verildiği görülmektedir. Bu kullanımlar ilgili dinleme metinlerinde 1.2.3.4.6. ve 8. ünite, dinleme etkinliklerinde ise 1. 4. ve 8. ünite ele alınmıştır. Ünitelerdeki dinleme metinlerine bakıldığında “Spor” isimli ünite harf düşmesi $f=1$, kalıp sözler $f=1$ “Değişen Dünya” isimli ünite harf düşmesi $f=1$, kalıp sözler $f=1$, “Kelimelerin Büyülü Dünyası” isimli ünite harf düşmesi $f=2$, kalıp sözler $f=1$, “Canlılar Alemi” isimli ünite deyimler $f=1$, kalıp sözler $f=1$, “Bilimin Gözüyle” isimli ünite harf düşmesi $f=2$, kalıp sözler $f=2$, “Kişiler, Kişilikler” isimli ünite ise kalıp sözler $f=1$ ve atasözü/deyimler $f=1$ sıklık değeri ile karşımıza çıkmaktadır. Dinleme metinlerine yönelik oluşturulan dinleme etkinliklerine bakıldığında ise “Spor” isimli ünite harf düşmesi $f=1$, kalıp sözler $f=1$ ve deyimler $f=1$, “Canlılar Alemi” isimli ünite deyimler

$f=1$ ve “Kişiler, Kişilikler” isimli ünite de atasözü/deyimler $f=1$ sıklık değerlerini aldığı görülmektedir. Kitap genelindeki dinleme metinlerine bakıldığında 27 dinleme metni içerisinde dağılımı eşit olmamakla birlikte aynı metin ya da farklı metin içerisinde toplamda 15 konuşma dili unsuruna yer verilmektedir. Dinleme etkinlikleri incelendiğinde ise 53 dinleme etkinliği içerisinde yalnızca 5 konuşma dili unsuruna rastlanılmıştır. Aşağıda bu bulgulara yönelik bazı dinleme etkinliklerine ve devamında ise dinleme metin örneklerine yer verilmiştir.

Şekil 3. 1 : Harf Düşmesi, Kalıp Sözler ve Deyimler Unsuruna Yönelik Dinleme Etkinliği

1. Dinleyelim, cevaplayalım, işaretleyelim.
Türkiye Destan Yazdı





1. Dinlediğiniz maç, hangi ülkeler arasında oynanıyor?
2. Maç hangi şehirde oynanıyor?
3. Maçta hangi ülkenin takımı kaç golle öne geçiyor?
4. Türkiye'nin gollerini atan oyuncuların adlarını sırasıyla yazınız.
5. Türkiye ikinci golünü kaçinci dakikada ağlarla buluşturuyor?
6. Hangi futbolcu kırmızı kartla oyun dışı kalıyor?
7. Maç kaç kaç bitiyor ve maçı hangi ülke kazanıyor?

	Sunucu	Yorumcu	Anons ve Seyirciler
1. Aferin beee!			
2. Arda Turan ve durum 2-1 futbol severler.			
3. İşte golün gelişimi.			
4. Ortayı kim yaptı? Hamit mi?			
5. Yıllarca unutulmayacak bir maç yaşıyoruz.			
6. Çekler havlu attı bile!			
7. 78. dakika, Türkiye'nin golü, Ardaaa (Turan).			
8. Good! yay bildirmez bu işi!			
9. Mükemmel bir an!			

20 Ünite 1 • Spor

	Sunucu	Yorumcu	Anons ve Seyirciler
10. Nihat Kahveci onun adı, iki dakikada işleri nasıl çevirdi!			
11. Eyvah, eyvah, Volkan yapma, kırmızı kart!			
12. Tuncay Sarılı koteye geçme hazırladı yapıyor.			
13. Türkiye! Türkiye!			
14. Cenevre'de Türkiye Türkiye sesleri.			
15. Hah, güzel yere atul! Biter Allah aşkına şunu yaa!			

2. “Şu anın tadını çıkaralım.” cümlesindeki “tadını çıkarmak” deyiminin anlamı hangisidir?

- a) Bir şeyin güzelliğinden veya sağladığı imkânlardan yeterince yararlanmak.
b) Bir şeyin güzelliğinin kıymetini bilmek.

Kaynak: Yedi İklim Türkçe C1 Ders Kitabı (s.20 ve 21)

Şekil 3.1’de verilen dinleme etkinliğinde öğrencilere, ilk olarak dinletilen metne (Türkiye Destan Yazdı) dair sorular sorulmuş ve hemen ardından dinleme metninde geçen cümlelerin kime ait olduğunu (sunucu, yorumcu, anons ve seyirciler) buldurmaya yönelik bir etkinlik oluşturulmuştur. Devamında ise işaretleyelim bölümü adı altında “tadını çıkarmak” deyiminin anlamını sorgulamaya dayalı ekstra bir dinleme etkinliğine yer verilmiştir. Etkinliklere bakıldığında 1.etkinliğin ilk bölümünde herhangi bir

konuşma dili unsuruna rastlanılmamıştır. 1.etkinliğin ikinci bölümünde ise ilgili cümlelerde günlük iletişimde sıklıkla karşılaşılan, konuşma dili unsurlarından biri olarak kabul edilen kısaltma unsurlarının (Goooll, yav bitiricez şu işi!) ve kalıp sözlerin (Hah, güzel yere attı! Bitir Allah aşkına şunu yaa!) yer aldığı ifadeler bulunmaktadır. Bununla birlikte dinleme etkinliklerinin sonunda yer alan “işaretleyelim” adı altındaki etkinlikte de konuşma dili unsurlarından biri olan deyim (tadını çıkarmak) sorusuna yer verilmiştir. Aşağıda ise dinleme etkinliği öncesinde verilen “Türkiye Destan Yazdı” isimli dinleme metni içeriğinin analizine yer verilmiştir.

Türkiye Destan Yazdı Metninin Analizi:

İlgili dinleme etkinlikleri öncesinde öğrencilere “Türkiye Destan Yazdı” isimli metin dinletilmiştir. Yaklaşık olarak 9 dk. 5 sn. süren bu dinleme metninin içeriği incelendiğinde; Türkiye ile Çek Cumhuriyeti arasında yapılan maçtan bazı kesitlere yer verilmiştir. Bu kesitlerde sunucu, yorumcu, anons ve seyircilerin konuşmaları yer almaktadır. Konuşmalarda geçen “Eyvah eyvah, Allah aşkına, inşallah, harika” gibi ifadeler günlük iletişimde sıklıkla karşılaşılan, konuşma dili unsurlarından biri olarak kabul edilen kalıp ifadelerdir. Bu kalıp ifadelerin kullanımına başvurulduğu gözlemlenmiştir. Bununla birlikte “Bitiricez bu işi, inanılacak gibi diil, önemli diil” ifadeleri ise yine konuşma dili unsurlardan biri olarak kabul edilen kısaltma ifadelerdir. İlgili kısaltma ifadeler harf düşmesinden kaynaklı ifadelerdir. Bu ifadelerin de konuşmalar esnasında kullanıldığı gözlemlenmiştir. Genel itibariyle bakıldığında ilgili dinleme metninde konuşanların oldukça rahat bir konuşma tarzı sergilediği ve günlük iletişimde sıklıkla karşılaşılan konuşma dili unsurlarından bazılarını kullandıkları tespit edilmiştir. Dinleme metni ve bu metne yönelik oluşturulan etkinlikler bütüncül bir şekilde analiz edildiğinde şekil 3.1’de yer alan dinleme etkinliklerinde harf düşmesinden kaynaklı kısaltmalar, deyimler ve kalıp sözler kullanımına yer verildiği ilgili dinleme metninde ise kalıp sözler ve harf düşmesinden kaynaklı kısaltma unsurlarına rastlanıldığı tespit edilmiştir.

Yunus Emre Enstitüsü Sanal Mağaza: [02_sayfa_20_turkiye_destan_yazdi.mp3](#)

Bu bulgulara benzer bir metin ve örneği ise aşağıda yer almaktadır.

Şekil 3. 2 : Deyimler Unsuruna Yönelik Dinleme Etkinliği Örneği

 **2. Dinleyelim, cevaplayalım.**
Hayvan Davranışlarının İnsandaki Görünümleri

1. Metne göre, aşağıdaki özellikler hangi hayvan(lar)a aittir?

nankörlük	
inatçılık	
sadakat	
sinsilik	
liderlik	
masumluk	
kurnazlık	
çalışkanlık	

2. Metinde dinlediğiniz deyimleri yazınız.

Olumlu Deyimler	Olumsuz Deyimler

Kaynak: Yedi İklim Türkçe C1 Ders Kitabı (s.76)

Şekil 3.2’de yer alan dinleme etkinliğinde öğrencilerden dinledikleri metinden hareketle sol tarafta özellikleri verilen hayvanları eşleştirmeleri sağ tarafta ise olumlu/olumsuz deyim kullanımlarını ilgili bölüme yazmaları istenmiştir. Bu etkinlikte günlük iletişimde karşılaştığımız konuşma dili unsurlarından biri olan deyim kullanımına yer verildiği görülmektedir. Aşağıda dinleme etkinliği öncesinde verilen “Hayvan Davranışlarının İnsandaki Görünümleri” isimli dinleme metni içeriğinin analizine yer verilmiştir.

Hayvan Davranışlarının İnsandaki Görünümleri Metninin Analizi:

Yukarıda örneği verilen dinleme etkinliğinin öncesinde “Hayvan Davranışlarının İnsandaki Görünümleri” isimli dinleme metnine yer verilmiştir. 7 dk. 7sn. süren bu dinleme metninde bazı hayvan davranışlarının insanlardaki yansımaları/görünümleri konu edinilmiştir. Hayvanların doğuştan sahip oldukları içgüdüsel davranışlara değinilerek bu davranışlara yansıtılan birçok deyim ve anlamının açıklaması yapılmıştır. İlgili dinleme metninde geçen “dört ayak üstüne düşmek, köşeye sıkışmak, maymun iştahlı olmak, aslan gibi kükremek, daldan dala atlamak, nankör olmak, ele geçirmek” gibi deyimlerin, hayvanların sergiledikleri bazı davranışlarının neticesinde benzetme yoluyla ortaya çıktığı ve günlük iletişimde insanlar tarafından sıklıkla kullanıldığı ifade edilmiştir. Dinleme metni ve etkinlikleri bütüncül bir şekilde analiz edildiğinde ise hem dinleme metninde hem de metne yönelik oluşturulan etkinlikte konuşma esnasında sıklıkla kullanılan, konuşma dili unsurlarından biri olan deyim kullanımlarına yer verildiği tespit edilmiştir.

Yunus

Emre

Enstitüsü

Sanal

Mağaza:

[10 sayfa 76 hayvan davranislarinin insandaki gorunumleri.mp3](#)

Yukarıda konuşma dili unsurlarına yer veren bazı dinleme etkinlikleri ve metinlerine yer verilmiştir. Daha önce de ifade edildiği gibi C1 ders kitabındaki dinleme metinlerinde ve etkinliklerinde çok az sayıda konuşma dili unsuruna yer verilmiştir. Diğer dinleme etkinliklerinin geneline bakıldığında ise çoğunluklu olarak metinlerinden hareketle ana fikri söyleme (sağlık-spor, matematik hak.), bilgiyi sorgulama, yorum yapma/düşünceyi belirtme (destanlar, seyahat, karakter analizi hak.) ve ilgili konuya yönelik araştırma yapma (çeşitli kavramlar hak.) gibi dinleme etkinliklerinin yer aldığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte işaretleme/yerleştirme etkinlikleri (olimpiyat oyunları vb.), tamamlama etkinlikleri (olimpiyatlar, satranç oyunu vb. hak.), eşleştirme etkinlikleri (sağlık, isim bulma vb. hak.), metne göre D-Y/Var-Yok dinleme etkinlikleri (yapay zekâ, aşk mektupları, sempozyum vb. hak.) ve çoktan seçmeli (sayılar vb. hak.) soru tarzlarının da yer aldığı tespit edilmiştir. Bahsedilen bu örneklerde herhangi bir konuşma diline ait ifadeye rastlanılmamıştır. Bu bulgulara yönelik bazı dinleme etkinliklerine ve dinleme metinlerine ait örnekler ise aşağıda yer verilmiştir.

Şekil 3.3 : Yorum Yapmaya / Düşünceyi Belirtmeye ve Bilgiyi Sorgulamaya Yönelik Dinleme Etkinliği Örneği



5. Dinleyelim, cevaplayalım.
Deveyle 22 Yıl Seyahat

1. Goran kimdir?
.....
2. Şu anda nerede bulunuyor?
.....
3. Kaç yıldır seyahat ediyor? Niçin?
.....
4. Kimsin, nerelisin, nereden geliyor ve nereye gidiyorsun?" sorularına nasıl cevap veriyor?
.....
5. Goran gibi yaşamak ister miydiniz? Neden?
.....

Kaynak: Yedi İklim Türkçe C1 Ders Kitabı, (s. 42)

Şekil 3.3'teki dinleme etkinliğinde "Deveyle 22 Yıl Seyahat" metnine yönelik sorular sorulmuştur. Öğrencilerden bu metinden hareketle bilgiyi sorgulamaya (Goran kimdir? Şu anda nerede bulunuyor? Kaç yıldır seyahat ediyor? Niçin? Kimsin, nerelisin, nereden geliyor ve nereye gidiyorsun? sorularına nasıl yanıt veriyor?) ve yorum yapma/düşünceyi belirtmeye yönelik (Goran gibi yaşamak ister miydiniz? Neden?) bir dinleme sorusu sorulmuştur. Bu etkinliğe bakıldığında herhangi bir konuşma dili unsuruna yönelik ifade kullanılmadığı veya sorgulanmadığı belirlenmiştir. Aşağıda dinleme etkinliği öncesinde verilen "Deveyle 22 Yıl Seyahat" isimli dinleme metni içeriğinin analizine yer verilmiştir.

Deveyle 22 Yıl Seyahat Metninin Analizi:

İlgili dinleme bölümünde, dinleme etkinliklerine geçmeden önce “Deveyle 22 Yıl Seyahat” isimli dinleme metnine yer verilmiştir. 3 dk. 3 sn. süren bu dinleme metninde devesi ile İran’dan Türkiye’ye gelerek Kırklareli şehrinde konaklayan Goran isimli seyyahla yapılan bir sohbete yer verilmiştir. Gerçekleştirilen bu sohbette çoğunluklu olarak ölçünlü dil kullanımı mevcuttur. Sadece konuşmanın sonlarına doğru seyyahın “Ömrümün sonuna kadar bu yolda gidip gelmeye devam edicem belki de bu yol üzerinde ölücem” söylediği cümlede geçen altı çizili ifadelerde harf düşmesinden kaynaklı kısaltma unsuruna yer verildiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte seyyah ile konuşan kadının ise “Allah geçinden versin, iyi yolculuklar” kullandığı ifadelerde de kalıp sözlerin kullanımına yer verildiği gözlemlenmiştir. Dinleme metni ve dinleme etkinliği bütüncül bir şekilde analiz edildiğinde 3.3’teki dinleme etkinliğinde herhangi bir konuşma dili unsurunun yer almadığı, ilgili dinleme metninde ise konuşmaların sonlarına doğru birkaç konuşma dili unsuruna yer verildiği göze çarpmaktadır.

Yunus Emre Enstitüsü Sanal Mağaza: [04_sayfa_42_deveyle_22_yil_seyahat.mp3](#)

Şekil 3. 4 : Metne Göre Var/ Yok Dinleme Etkinliği Örneği

1. Dinleyelim, İşaretleyelim. Dilimizi Yazıyoruz ve Okuyoruz		
	Var	Yok
1. Dilin bir iletişim aracı olması.		
2. Yazının görsel işaretlere dayanması.		
3. İlk yazılı metin.		
4. İlk yazıların nelerle yazıldığı.		
5. İşaretlerin ses ve heceleri temsil etmesi.		
6. Sözlü dilin geçici olduğu.		
7. Yazı dili için bir ağızın esas alınması.		
8. Yazıya esas alınan ağızın eğitim dili olduğu.		
9. Türkiye Türkçesinin yazı dili olduğu.		
10. Türkçenin yazı dilinin İstanbul ağızına dayanması.		
11. Yazıyı ilk önce Sümerlerin kullanması.		
12. Sümerlerin depodaki malları kaydettiği.		

Kaynak: Yedi İklim Türkçe C1 Ders Kitabı (s.94)

Şekil 3. 4’te “Dilimizi Yazıyoruz ve Okuyoruz” başlıklı dinleme etkinliği yer almaktadır. Bu etkinlikte öğrencilere ilgili dinleme metnine yönelik Var-Yok cümleleri yönlendirilmekte ve onların cevaplamaları istenmektedir. Bu dinleme etkinliğine bakıldığında konuşma dili unsurlarından herhangi bir ifade ile karşılaşılmadığı görülmektedir. Aşağıda bu dinleme etkinliği öncesinde verilen dinleme metni içeriğinin analizi yer almaktadır.

Dilimizi Yazıyoruz ve Okuyoruz Metninin Analizi:

“Dilimizi Yazıyoruz ve Okuyoruz” isimli dinleme metninde “yazı dili” kavramının tanımından, yapısından ve inceliklerinden bahsedilmektedir. 3 dk. 3 sn. süren bu metinde konuşmacı, yazı kavramının işleyişine değinmekte ve yazının somut bir varlık olarak kendini koruyabildiğini vurgulamaktadır. İlgili dinleme metninde yazı dilinin ortaya çıkış tarihinden de bahsedilerek Türkiye Türkçesinin yazı dilinin İstanbul Türkçesi olduğu ifade edilmektedir. Bununla birlikte yazı dilinin bir toplumda farklılıklar gösteren ağızlardan birine dayandığı ve bu ağızlara ise eğitim dili, edebi dil veya yazı dili gibi adlandırmalar yapıldığı ifade edilmektedir. Bu sebepten dolayı bir toplumda yazı dili ve konuşma dilinin her zaman aynı olmadığını altı çizilmektedir. Bu dinleme metnine bakıldığında konuşmalar esnasında herhangi bir konuşma dili unsuruna yer verilmediği gözlemlenmiştir. Tamamen ölçünlü/standart dil kullanımı mevcut olan bu dinleme metninde göze çarpan nokta ise yazı dili ve konuşma dili kavramlarının farklılıklarına değinilmiş olmasıdır. İlgili metinde dinleyicilere bu iki kavramın aynı olmadığı ifade edilmekte ve bu açıdan bakıldığında Türkiye Türkçesinde yazı dilinin yanında “konuşma dili” diye adlandırılan bir dilin varlığının kabul edildiği görülmektedir. Metin ve etkinlik bütüncül bir şekilde analiz edildiğinde ise her ikisinin konuşma dili unsurlarından bağımsız bir şekilde ele alındığı görülmektedir.

Yunus

Emre

Enstitüsü

Sanal

Mağaza:

[14 sayfa 94 dilimizi yazıyoruz ve okuyoruz.mp3](#)

3.1.2. C1 Düzeyi Konuşma Etkinliklerinde Konuşma Dili Unsurlarına Yönelik Bulgular

Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı C1 düzeyinde soru dağılımı eşit olmamakla birlikte 8 ünite içerisinde 31 konuşma etkinliği yer almaktadır. Bu bölümde konuşma etkinliklerinde yer alan konuşma dili unsurlarına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bu araştırma sorusuna dair bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 3. 2 : Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı C1 Düzeyindeki Konuşma Etkinliklerinde Konuşma Dili Unsurları

Üniteler	Kodlar	Frekans	Tema
1.Ünite (Spor)	Atasözleri Harf Düşmesi	1 1	
2.Ünite (Değişen Dünya)	-	-	
3. Ünite (Kelimelerin Büyülü Dünyası)	-	-	
4. Ünite (Canlılar Alemi)	Deyimler	1	Söz Varlığı- Kısaltma İfadeler
5. Ünite (Tarihe Yolculuk)	-	-	
6. Ünite (Bilimin Gözüyle)	-	-	
7. Ünite (Sayılarla Hayat)	-	-	
8. ünite (Kişiler, Kişilikler)	-	-	

Tablo 3.2'ye göre incelenen C1 düzeyi ders kitabındaki konuşma etkinliklerinde, konuşma dili unsurlarına doğrudan 1. ve 4. üniteye yer verildiği görülmektedir. Ünitelerdeki konuşma etkinliklerine bakıldığında “Spor” isimli üniteye harf düşmesi $f=1$ ve atasözleri $f=1$, “Canlılar Alemi” isimli üniteye deyimler $f=1$ sıklık değeri ile karşımıza çıkmaktadır. Kitap genelindeki konuşma etkinliklerine bakıldığında ise 31 konuşma etkinliği içerisinde yalnızca 3 konuşma dili unsuru göze çarpmaktadır. Aşağıda bu bulgulara yönelik bazı konuşma etkinliği örneklerine yer verilmiştir.

Şekil 3. 5 : Kısaltma (Harf Düşmesi) Unsuruna Yönelik Konuşma Etkinliği Örneği



4. Hangisi doğru? Söyleyiş farklılığının sebebi nedir?

☐ Bitiricez.

☐ Bi şey söyleyim mi?

☐ Çok şey istemiyo musun?

☐ Avusturya'ya biz gidicez.

☐ Bitireceğiz

☐ Bir şey söyleyeyim mi?

☐ Çok şey istemiyor musun?

☐ Avusturya'ya biz gideceğiz.

Kaynak: Yedi İklim Türkçe C1 Ders Kitabı (s.21)

Şekil 3.5’te yer alan konuşma etkinliğinde sol tarafta konuşma dilinde kullanılan kısaltma (harf düşmesinden kaynaklı) ifadelerin yer aldığı cümleler sağ tarafta ise ölçünlü dil bağlamında kullanılan cümleler yer almaktadır. Bu etkinlikte öğrencilere, ilgili cümle kullanımlarından hangilerinin doğru olduğu ve bu cümlelerdeki söyleyiş farklılıklarının sebebi sorulmuştur. Örneği verilen etkinlikte günlük iletişimde kullanılan ve konuşma dili unsurlarından biri olarak kabul edilen kısaltma ifadelerine yer verildiği görülmektedir. Verilen kısaltma örnekleri konuşma esnasında sıklıkla kullanılan basit ifadelerdir. Konuşma dili unsurunun yer aldığı başka bir örnek ise aşağıda yer almaktadır.

Şekil 3. 6 : Deyimler Unsuruna Yönelik Konuşma Etkinliği Örneği



Kaynak: Yedi İklim Türkçe C1 Ders Kitabı (s.77)

Şekil 3.6’da yer alan konuşma etkinliğinde verilen bir önceki etkinlikte olduğu gibi konuşma dili unsurlardan biri olan deyimler yer almaktadır. Bu etkinlikte 4 adet deyim verilerek anlamlarının açıklanması ve öğrencilerden kendi dillerinde kullanılan deyimlerden örnekler verilmesi istenmiştir. Konuşma esnasında karşılaşılabilecek unsurlardan deyimlerin bu tarz konuşma etkinliklerinde yer alması konuşma dili öğretimi açısından önemlidir.

Daha önce de ifade edildiği gibi 31 konuşma etkinliği içerisinde konuşma diline ait unsurlardan yalnızca 3 tanesi yer almaktadır. Geriye kalan 28 konuşma etkinliğinde çoğunluklu olarak düşünceyi belirtmeye dayalı etkinlikler (forma renklerinin etkisi, göçebe yaşam, ev işlerinde robot, meyveler ve insanlar hak.) sunum hazırlama (şehir tanıtımı, bilim adamlarının hayatını sunma hak.) ve araştırma yapma (spor dalı, nüfus vb. hak.) etkinlikleri yer almaktadır. Bazı konuşma etkinliklerinde ise ilgili konu bağlamında ikna edici konuşmaya (spor müsabakaları, sorun çözme hak.), konuşmayı sürdürmeye (spor-sağlık hak.), tartışmaya (tarihi eser, ilgili görsel, yazı ve karakter vb. hak.) ve bilgi vermeye (alfabe hak.) dayalı etkinliklerin ön plana çıktığı gözlemlenmiştir. Bahsedilen

bu etkinlikler içerisinde herhangi bir konuşma dili unsuruna rastlanılmamıştır. Bu bulgulara yönelik bazı etkinlik örnekleri ise aşağıda yer almaktadır.

Şekil 3. 7 : Sunum Hazırlamaya Yönelik Konuşma Etkinliği Örneği



Kaynak: Yedi İklim Türkçe C1 Ders Kitabı (s.18)

Şekil 3.7’de verilen konuşma etkinliğinde öğrencilerden kendi şehirlerinin tanıtımına yönelik hazırladıkları sunumları paylaşmaları istenmiştir. Etkinlikte görüldüğü üzere belirlenen bir konuda sunum yapma ve yapılan sunumu paylaşma durumu söz konusudur. Bu etkinliğe bakıldığında konuşma diline dair herhangi bir ifadeye yer verilmediği tespit edilmiştir. Yine bu duruma örnek birkaç konuşma etkinliğine aşağıda yer verilmiştir.

Şekil 3. 8 : Araştırma Yapma ve Araştırma Sonuçlarını Paylaşmaya Yönelik Konuşma Etkinliği Örneği



Kaynak: Yedi İklim Türkçe C1 Ders Kitabı (s.25)

Şekil 3. 8’de yer alan konuşma etkinliğinde öğrencilerden seçtikleri bir spor dalı hakkında araştırma yapmaları ve yapılan araştırmaları sunum hâline getirerek arkadaşları ile paylaşmaları istenmektedir. Bu konuşma etkinliğine bakıldığında konuşma diline ait herhangi bir ifadenin yer almadığı görülmektedir.

Şekil 3. 9: Düşünceyi Belirtmeye Yönelik Konuşma Etkinliği Örneği

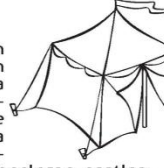


6. Okuyalım, konuşalım. Göçebe

Göçebelik, bir topluluğun, yaşamını ve soyunu sürdürebilmek için süresi belirsiz, aralıklarla yer değiştirme geleneği ya da alışkanlığıdır. Konar göçer yaşam biçimi süren oba, boy, aşiret gibi genellikle kan bağına dayalı olarak oluşmuş toplumsal grupların bu yaşayışı göçebelik olarak adlandırılmaktadır.

Göçebelikte insanların ve hayvanların iklime, coğrafi şartlara bağlı olarak ovaya inmesi ve dağa çıkması içgüdüüne uyması, daha doğrusu hayvanın doğal yaşantısına uyması vardır. Bu mevsimsel yer değiştirme

ya da coğrafi şartlara uyum arayışı büyük oranda geçim kaynağı olan hayvancılığa bağımlıdır. Tarıma dayalı yaşama geçilmeden önce hayvancılıkla uğraşmakta ve bunun doğal sonucu olarak hayvanların bakım ve besleme şartları göçerliğin doğal yaşama uyumunu gerektirmektedir. Oysa günümüzde yerleşik hayata geçilmiştir.



Göçebe bir hayat yaşamak ister miydiniz? Niçin?

Kaynak: Yedi İklim Türkçe C1 Ders Kitabı (s. 42)

Şekil 3. 9'da yer alan okuma/konuşma etkinliğinde ilk olarak "Göçebe" isimli okuma metnine yer verilmiştir. Devamında ilgili metinden hareketle öğrencilere "Göçebe bir hayat yaşamak ister miydiniz? Niçin?" sorusu yöneltilerek bu konu hakkındaki düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Bu etkinlik incelendiğinde de konuşma diline ait herhangi bir unsura yer verilmediği görülmektedir. Kitap genelindeki konuşma etkinliklerinin çoğu bu soru tarzında oluşturulan konuşma etkinlikleridir. Bu tarz konuşma etkinliklerinde ya ilgili tema bağlamında bir soru yöneltilerek öğrencilerden düşüncelerini aktarmaları istenmekte ya da şekil 4. 10'daki etkinlikte olduğu gibi öğrencilere öncesinde bir okuma metni verilmekte devamında metne yönelik veya metinden hareketle çeşitli sorular iletilerek düşünceler alınmaktadır.

3.1.3. C1 Düzeyi Okuma Metinlerinde ve Etkinliklerinde Konuşma Dili Unsurlarına Yönelik Bulgular

Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı C1 düzeyinde dağılımı eşit olmamakla birlikte 8 ünite içerisinde toplam 47 okuma metni yer almaktadır. Ayrıca metinlere yönelik oluşturulan 65 okuma etkinliğinin yer aldığı tespit edilmiştir. Bu bölümde okuma metinlerinde ve etkinliklerinde yer alan konuşma dili unsurlarına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Okuma metinleri ve etkinlikleri ayrı ayrı ele alınmış olup bütüncül bir şekilde analiz edilmiştir. Bu araştırma sorusuna dair bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 3. 3 : Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı C1 Düzeyindeki Okuma Metinlerinde ve Etkinliklerinde Konuşma Dili Unsurları

Üniteler	Kodlar	Frekans	Tema
1.Ünite (Spor)	Atasözleri (OE)	1	
2.Ünite (Değişen Dünya)	-	-	
3. Ünite (Kelimelerin Büyülü Dünyası)	Atasözü/deyimler Kalıp İfadeler (OM)	3 1	
4. Ünite (Canlılar Alemi)	-	-	Söz Varlığı
5. Ünite (Tarihe Yolculuk)	Deyimler (OE)	1	
6. Ünite (Bilimin Gözüyle)	-	-	
7. Ünite (Sayılarla Hayat)	Kalıp İfadeler (OM) Atasözleri/Deyimler (OM+OE)	1 1+1	
8. ünite (Kişiler, Kişilikler)	-	-	

Tablo 3. 3'e göre incelenen C1 düzeyi ders kitabındaki okuma metinlerinde ve bu metinlere yönelik oluşturulan okuma etkinliklerinde konuşma dili unsurlarına 1. 3. 5. ve 7. ünitelerde yer verildiği görülmektedir. Konuşma dili unsurlarından biri olarak kabul edilen atasözleri, deyimler ve kalıp ifade kullanımına, bahsedilen okuma metinlerinde 3. ve 7. ünite de okuma etkinliklerinde ise 1. 5. ve 7. ünite de yer verilmektedir. Ünitelerdeki okuma metinlerine bakıldığında “Kelimelerin Büyülü Dünyası” isimli ünite de atasözü/deyimler $f=3$ ve “Sayılarla Hayat” isimli ünite de atasözü/deyimler $f=1$ sıklık değerleri almaktadır. Okuma etkinliklerine bakıldığında ise “Spor” isimli ünite de atasözleri $f=1$, “Tarihe Yolculuk” isimli ünite de deyimler $f=1$ ve “Sayılarla Hayat” isimli ünite de atasözleri/deyimler $f=1$ sıklık değeri ile karşımıza çıkmaktadır. Kitap genelindeki okuma metinlerin incelendiğinde 47 okuma metni içerisinde dağılımı eşit olmamakla birlikte aynı ya da farklı metin içerisinde toplamda 4 konuşma dili unsuruna yer verildiği gözlemlenmiştir. Okuma etkinliklerinde 65 etkinlik içerisinde yalnızca 3 konuşma diline ait ifadelere rastlanılmıştır. Aşağıda bu bulgulara yönelik bazı okuma metinlerine ve bu metinlere yönelik oluşturulan okuma etkinliği örneklerine yer verilmiştir.

Şekil 3. 10 : Atasözleri/Deyimler Unsuruna Yönelik “Tatlı Dil” İsimli Okuma Metni Örneği



Kaynak: Yedi İklim Türkçe C1 Ders Kitabı (s. 67)

Şekil 3.10’da Şevket Rado’ya ait “Tatlı Dil” başlıklı okuma metni yer almaktadır. Deneme türünde ele alınan bu metinde mecazi olarak kullanılan “tatlı dil” ifadesinin önemine vurgu yapılmaktadır. Tek sayfadan oluşan bu metinde “Çünkü dil, ağzın içinde her dönüşünde can yakar, kalp kırar, gönül devirir” cümlesindeki can yakmak, kalp kırmak, gönül devirmek ifadeleri, “Şeytan görsün yüzünü! deyip bucağın bucağı kaçtığı insanlar, hep o insanlardır” cümlesindeki şeytan görsün yüzünü ifadesi ve “Bu geçici dünyada gönül yıkmanın, kalp kırmanın bolluğunu sezecek kadar olgun bir hayat anlayışına varmalı ki insan, en küçüğünden en büyüğüne kadar tatlı dille, güler yüzle seslenebilsin” cümlesindeki gönül yıkmak, kalp kırmak ifadelerinde, konuşma dili unsurlarından biri olan deyim kullanımları yer almaktadır. Bununla birlikte “Ama tatlı dil öyle mi ya? Yılanı deliğinden çıkarır” cümlesindeki tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır ifadesinde ise atasözleri kullanımına yer verildiği göze çarpmaktadır. İlgili okuma metnine bakıldığında, metinde konuşma dili unsurlarından biri olan atasözleri ve deyimler kullanımlarına yer verildiği görülmektedir. Bu metne yönelik oluşturulan etkinlik örneği ise aşağıda yer almaktadır.

Şekil 3. 11 : Atasözleri/ Deyimler Unsuruna Yönelik Okuma Etkinliği Örneği

1. İnsanı diğer canlılardan ayıran özellikler nelerdir? Niçin?
2. Yazar mağaza vitrinlerindeki mankenleri niçin soğuk bulmaktadır?
3. Dil yarası yaraların en derinidir, sözünden ne anlıyorsunuz?
4. Tatlı dilli olmayan insanlar, kendilerine nasıl zarar verir?
5. Can yakmak, kalp kırmak, gönül devirmek, şeytan görsün yüzünü sözleriyle anlatılmak istenen nedir?

Kaynak: Yedi İklim Türkçe C1 Ders Kitabı (s. 67)

Şekil 3.11’de yer alan okuma etkinliğinde öğrencilere toplamda 5 adet soru yöneltilmiştir. Öğrencilerden ilgili metinden hareketle yorum yapmaya/düşünceyi

belirtmeye ve bilgiyi sorgulamaya yönelik soruların cevaplanması istenmiştir. Etkinlik incelendiğinde ilk dört soruda herhangi bir konuşma dili unsuruna yönelik ifadeler rastlanılmamıştır. “Can yakmak, kalp kırmak, gönül devirmek, şeytan görsün yüzünü sözleriyle anlatılmak istenen nedir?” ifadelerinin yer aldığı 5. soruda ise okuma metni örneğinde de ifade edildiği gibi deyimler kullanımına yer verilmiştir. İlgili okuma metni ve bu metne yönelik oluşturulan etkinlik bütüncül bir şekilde incelendiğinde her ikisinde de konuşma dili unsurlarından deyimlerin kullanımına yer verildiği tespit edilmiştir. Bu bulgulara yönelik benzer bir metin ve etkinlik örneği de aşağıda yer almaktadır.

Şekil 3. 12: Deyim/ Kalıp İfade Unsuruna Yönelik “Uçak Yolculuğu” İsimli Okuma Metni Örneği

9. Okuyalım, cevaplayalım.
Uçak Yolculuğu

İki Matematikçi seyahat için uçağa binerler. Uçak havalandıktan bir saat sonra bir anons duyulur:

- Sayın yolcularımız, uçağımızın dört motorundan biri arızalanmıştır. Endişe etmeyiniz. Üç motorla uçuşu tamamlayabiliriz. Fakat beş saat sürecek yolculuğumuz yedi saate uzamıştır.

Yola devam edilir. Kısa bir süre sonra yeni bir anons duyulur:

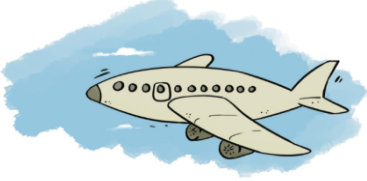
- Sayın yolcularımız, uçağımızın sağlam olan üç motorundan biri arızalanmıştır. Kaygılanmayınız. İki motorla uçuşu tamamlayabiliriz. Fakat yolculuğumuz on saate uzamıştır.

Derken az bir vakit sonra üçüncü anons duyulur:

- Sayın yolcularımız, motorlarımızdan biri daha arızalanmıştır. Fakat paniğe kapılmayınız. Tek motorla da uçuşu tamamlayabiliriz. Ancak yolculuğumuz on sekiz saate uzamıştır.

Bu son anons üzerine matematikçilerden biri şöyle der:

- Umarım bu son motor da arızalanmaz. Yoksa sonsuza kadar burada kalacağız...



Kaynak: Yedi İklim Türkçe C1 Ders Kitabı (s. 138)

Şekil 3.12’de yer alan “Uçak Yolculuğu” başlıklı okuma metni örneğinde uçak yolculuğu esnasında yapılan karşılıklı konuşmaların bulunduğu bazı diyaloglara yer verilmiştir. Konuşmalar sırasında birkaç defa tekrarlanan “sayın yolcularımız” ifadesi yolculuk sırasında yetkililerin yolculara hitaben kullanmış olduğu kalıp bir ifade örneğidir. Bununla birlikte “*Fakat paniğe kapılmayınız*” cümlesindeki *paniğe kapılmamak* ifadesi ise deyimler kullanımına örnektir. Görüldüğü üzere ilgili okuma metninde yer alan kalıp ifade ve deyim örnekleri günlük iletişimde karşılaşılan ve konuşma dili unsurlarından biri olarak kabul edilen kullanımlardır. Bu metne yönelik etkinlik örneklerine ise aşağıda yer verilmektedir.

Şekil 3. 13: Deyim/ Eş Anlam Unsurlarına Yönelik Okuma Etkinliği Örneği

1. Aşağıdaki deyimleri anlamları ile eşleştiriniz.

panik olmak	bir olay dolayısıyla büyük bir korku ve telaş içinde umutsuzluğa düşmek
panik yaratmak	yaptığı bir işin yanlış veya uygunsuz sonuç verdiğini anlayarak üzölmek
paniğe kapılmak	korku, dehşet uyandırmak

2. Eş anlamlı kelimeleri eşleştiriniz.

endişe etmek	duyuru
arızalanmak	gezi
seyahat	kaygılanmak
anons	bezulmak

Kaynak: Yedi İklim Türkçe C1 Ders Kitabı (s. 139)

Şekil 3.13'te verilen okuma etkinliğinin ilk bölümünde 3 adet deyim ifadesine yer verilmiştir. İlgili okuma metnindeki bazı deyimlerin bu etkinlikte tekrardan kullanıldığı görölmektedir. Etkinlikte öğrencilerden verilen deyimlerin, karşısındaki anlamları ile eşleştirmesi istenmiştir. Etkinliğin ilk bölümünde konuşma dili unsurlarından deyim kullanımına yer verildiği görölmektedir. Etkinliğin ikinci bölümünde verilen dört sözcüğün eş anlamlıları ile eşleştirilmesi istenmiştir. Bu etkinliğin konuşma dili unsurlarından bağımsız bir şekilde ele alındığı görölmektedir. İlgili okuma metni ve bu metne yönelik oluşturulan etkinlikler bütüncöl şekilde analiz edildiğinde “Uçak Yolculuğu” başlıklı okuma metninde zaman zaman kalıp ifade ve deyim kullanımı yer alırken ilk bölümdeki etkinlikte ilgili okuma metninde yer alan bazı deyimlerin tekrardan kullanıldığı, ikinci bölümdeki etkinlikte ise konuşma diline ait herhangi bir ifadeye rastlanılmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgulara yönelik benzer bir metin ve etkinlik örneğine aşağıda yer verilmiştir.

Yukarıdaki bulgulara konuşma dili unsurlarından kabul edilen deyim, atasözü ve kalıp ifade kullanımlarının yer aldığı okuma metinleri ve bu metinlere yönelik oluşturulan bazı etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Daha önce de ifade edildiği gibi metin ve etkinlikler incelendiğinde çok az sayıda konuşma dili unsurlarına rastlanıldığı tespit edilmiştir. Bunun yanında özellikle okuma etkinliklerinin geneline bakıldığında, çoğunluklu olarak bilgiyi doğrulama (olimpiyatlar, sempozyum, kültürümüz, Orhun yazıtları hakkında vb.), çoktan seçmeli (egzersizler, otobüs serüveni, hayvanlar, bitkiler hakkında vb.), işaretleme, yerleştirme ve eşleştirme (olimpiyatlar, spor, dünya, hayvanlar, önemli yazarlar hakkında vb.) sorularının yer aldığı gözlemlenmiştir. Bu soruların yanında metne göre doğru/yanlış (sağlıklı yaşam, yakın gelecek, medeniyetler, sempozyum, Türkiye nüfusu hakkında vb.), cümle tamamlama ve boşluk doldurma (giysilerin hazırlanması, yazı, bilim adamları, karakter okuma hakkında vb.) sorularının

yer aldığı ayrıca tespit edilmiştir. Bu bulgulara yönelik metin ve etkinlik örneklerine ise aşağıda yer verilmiştir.

Şekil 3. 14: “2008 Avrupa Futbol Şampiyonası” İsimli Okuma Metni Örneği

5. Okuyalım, İşaretleyelim.
2008 Avrupa Futbol Şampiyonası

2008 Avrupa Futbol Şampiyonası, sadece UEFA üyesi ülkelerin millî takımlarının katıldığı Avrupa Futbol Şampiyonası'nın 13. Turnuvası. Avusturya ve İsviçre'nin ev sahipliğinde, 7 - 29 Haziran 2008 tarihleri arasında düzenlenen turnuvayı, finalde Almanya'yı 1-0 yenen İspanya şampiyon olarak tamamladı. Şampiyona kapsamında oynadığı tüm maçlardan galip ayrılan İspanya, 1984'te Fransa, 1996'da ise Almanya'nın ardından tüm maçları kazanan üçüncü takım oldu. İspanya, bu başarısı ile ilk kez 1964'te kazanmış olduğu kupayı, 44 yıl aradan sonra tekrardan elde etti.

Turnuvaya katılan 16 takım, dörder takımdan oluşan 4 grupta mücadele etti. Ev sahipleri Avusturya ve İsviçre turnuvaya eleme maçları oynamadan katıldı. Diğer 14 takım ise 16 Ağustos 2006'dan 21 Kasım 2007'ye kadar süren elemelerde yer aldı. Son turnuvanın şampiyonu Yunanistan ise oynadığı üç maçtan da mağlupiyetle ayrılarak takımlar arasındaki en kötü performansı sergiledi. Avusturya ve Polonya, tarihlerinde ilk kez bir Avrupa Futbol Şampiyonası'na katıldı. Şampiyonayı kazanan takım olan İspanya, 2009 yılında Güney Afrika Cumhuriyeti'nde düzenlenen FIFA Konfederasyon Kupası'nda Avrupa'yı temsil etti.

2008 Avrupa Futbol Şampiyonasına A grubunda katılan Türkiye, bu turnuvada yarı finale kadar yükselterek tarihi bir başarıya imza attı. Çeyrek finalde Hırvatistan'la karşılaşan Türkiye, berabere tamamlanan maçın sonunda penaltılarda Hırvatistan'ı elemeyi başardı. Yarı finalde Türkiye'nin rakibi panzerler lakaplı Alman millî takımı oldu. Alman millî takımı Türkiye'yi 3-2 yenerek finale çıkan takım oldu. Türkiye, yarı finalde yenildi ama gösterdiği büyük başarı ile bütün dünyada adını duyurdu.



Kaynak: Yedi İklim Türkçe C1 Ders Kitabı (s. 22)

Şekil 3. 14'te örneği verilen okuma metninde “2008 Avrupa Futbol Şampiyonası” hakkında bilgiler verilmiştir. Tek sayfadan oluşan bu metin örneği incelendiğinde metnin konuşma dili unsurlarından bağımsız bir şekilde ele alındığı görülmektedir. Konuşma diline ait herhangi bir unsur barındırmayan bu metinde özellikle ölçünlü dil kullanımı mevcuttur. Bu metne yönelik oluşturulan bazı etkinlik örneklerine ise aşağıda yer verilmiştir.

Şekil 3. 15: Çoktan Seçmeli Okuma Etkinliği Örneği

1. 13. Avrupa Futbol Şampiyonası hangi tarihler arasında düzenlendi? A) 7-30 Haziran 2008 B) 7-29 Temmuz 2008 C) 7-29 Haziran 2008 D) 7-30 Temmuz 2008	2. 2008 Avrupa Futbol Şampiyonası hangi iki ülkede yapıldı? A) Almanya- İsviçre B) Avusturya- İsviçre C) İspanya- Avusturya D) Almanya- Avusturya
3. Final, hangi iki ülke arasında yapıldı? A) Almanya- İsviçre B) Almanya- Türkiye C) İspanya- İsviçre D) İspanya-Almanya	4. İspanya, kaç yıl aradan sonra kupayı kazandı? A) 44 B) 45 C) 46 D) 47
5. Türkiye, çeyrek finalde hangi ülkeyi eleddi? A) İsviçre B) Çek Cumhuriyeti C) Almanya D) Hırvatistan	5. Türkiye, turnuvadan hangi aşamada elendi? A) Gruplarda B) Çeyrek finalde C) Yarı Finalde D) Finalde

Kaynak: Yedi İklim Türkçe C1 Ders Kitabı (s. 22)

Şekil 3. 15'te yer alan okuma etkinliği örneğinde ilgili metinden hareketle çoktan seçmeli sorular oluşturulmuş ve öğrencilerden cevaplamaları istenmiştir. Görüldüğü üzere toplamda 5 sorudan oluşan bu etkinlik örneğinde herhangi bir konuşma dili unsuruna rastlanılmamıştır. Aynı durum okuma metnine yönelik bir diğer etkinlik için de geçerlidir. Bu etkinlik örneğine de aşağıda yer verilmiştir.

6. İşaretleyelim.

Kaynak: Yedi İklim Türkçe C1 Ders Kitabı (s.23)

Şekil 3. 17: “Tutsak mı Koruma mı?” İsimli Okuma Metni Örneği



Şekil 3.17’de “Tutsaklık mı Koruma mı?” isimli okuma metnine yer verilmiştir.

60

Şekil 3. 18: Bilgiyi Doğrulamaya Yönelik Okuma Etkinliği Örneği

Birinci görüşte aşağıdakilerden hangileri savunulmaktadır?

☐	Büyük hayvanat bahçelerinde hayvanlar iyi beslenmekte ve onlara tıbbi bakım yapılmaktadır.
☐	Küçük hayvanat bahçelerinde hayvanlar eziyet görmektedir.
☐	Küçük hayvanat bahçelerinde yaşam koşulları hayvanlar için uygun değildir.
☐	Hayvanat bahçelerinde hayvanlar özgür değildir.
☐	Hayvanat bahçelerinde hayvanlar eğlence aracı olarak kullanılmaktadır.
☐	Hayvanat bahçelerinde hayvanların doğada yaşama hakları ellerinden alınmaktadır.

İkinci görüşte aşağıdakilerden hangileri savunulmaktadır?

☐	İnsanların, doğal alanlara zarar vermesi, canlıların soyunun tükenmesine neden olmaktadır.
☐	Hayvanat bahçelerinin bazıları, soyu tükenmekte olan hayvanları koruma altına almak gibi bir amaç edinmişlerdir.
☐	Hayvanların soylarının tükenmemesi için onları hayvanat bahçelerinde tutmalıyız.
☐	Hayvanat bahçelerine ve koruma merkezlerine devlet desteği sağlanmalıdır.

Kaynak: Yedi İklim Türkçe C1 Ders Kitabı (s.87)

Şekil 3.18'deki okuma etkinliği örneğinde öğrencilere metnin içeriğine yönelik iki görüş ve bu görüşlerin altında ise bazı cümlelere yer verilmiştir. Toplamda 10 cümlelerin yer aldığı bu etkinlik örneğinde, verilen cümlelerin hangi görüşte yer aldığına dair öğrencilerin bilgileri sorgulanmaktadır. Bilgiyi doğrulamaya yönelik oluşturulan bu etkinlikte de görüldüğü üzere herhangi bir konuşma dili unsuruna rastlanılmamıştır. İlgili metin ve etkinlik bütüncül bir şekilde analiz edildiğinde ise her ikisinin de konuşma dili unsurlarından bağımsız bir şekilde ele alınmıştır.

3.1.4. C1 Düzeyi Yazma Etkinliklerinde Konuşma Dili Unsurlarına Yönelik Bulgular

Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı C1 düzeyinde dağılımı eşit olmamakla birlikte 8 ünite içerisinde toplam 30 yazma etkinliği yer almaktadır. Bu bölümde yazma etkinliklerinde yer alan konuşma dili unsurlarına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bu araştırma sorusuna dair bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 3. 4: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı C1 Düzeyindeki Yazma Etkinliklerinde Konuşma Dili Unsurları

Üniteler	Kodlar	Frekans	Tema
1.Ünite (Spor)	Deyim	1	
2.Ünite (Değişen Dünya)	-	-	
3. Ünite (Kelimelerin Büyülü Dünyası)	-	-	
4. Ünite (Canlılar Alemi)	-	-	Söz Varlığı
5. Ünite (Tarihe Yolculuk)	-	-	
6. Ünite (Bilimin Gözüyle)	-	-	
7. Ünite (Sayılarla Hayat)	Atasözü/Deyim	1	
8. ünite (Kişiler, Kişilikler)	-	-	

Tablo 3. 4’e göre incelenen C1 düzeyi ders kitabındaki yazma etkinliklerinde, konuşma dili unsurlarına doğrudan 1. ve 7. üniteye yer verildiği görülmektedir. Ünitelerdeki yazma etkinliklerine bakıldığında “Spor” isimli üniteye deyimler $f=1$ ve “Sayılarla Hayat” isimli üniteye atasözü/deyim $f=1$ sıklık değeri ile karşımıza çıkmaktadır. Kitap genelindeki yazma etkinliklerine bakıldığında ise 30 konuşma etkinliği içerisinde yalnızca 2 konuşma dili unsuru göze çarpmaktadır. Aşağıda bu bulgulara yönelik bazı yazma etkinliği örneklerine yer verilmiştir.

Şekil 3. 19: Deyim Unsuruna Yönelik Yazma Etkinliği Örneği



3. Yazalım.

Deyimlerin Anlamı

Aşağıdaki deyimleri birer cümle içinde kullanınız.

eli ayağı titremek

yerinde duramamak

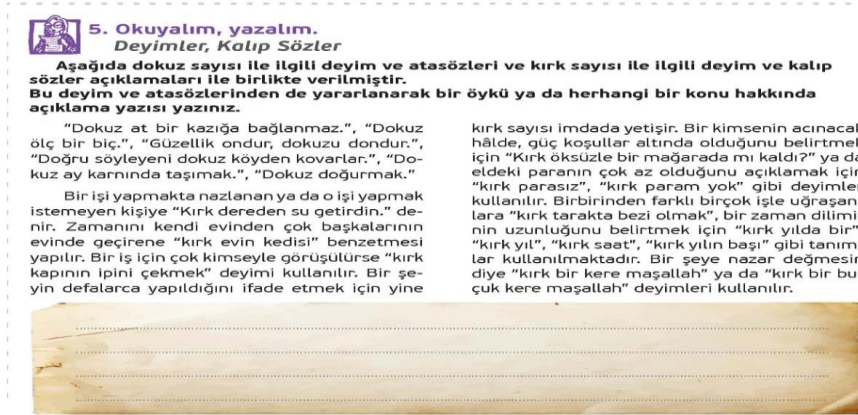
tüyleri diken diken olmak

Kaynak: Yedi İklim Türkçe C1 Ders Kitabı (s.21)

Şekil 3. 19’da yer alan yazma etkinliğinde “eli ayağı titremek, yerinde duramamak ve tüyleri diken diken olmak” deyimleri verilmiştir. Öğrencilerden, verilen bu deyimlerin

birer cümle içinde kullanılması istenmiştir. Görüldüğü üzere ilgili etkinlikte konuşma dili unsurlarından biri olarak kabul edilen deyim kullanımına yer verildiği gözlemlenmiştir. Verilen deyim örnekleri günlük iletişimde karşılaşılabilecek ifadelerdir. Bu bulgulara benzer bir etkinlik örneği ise aşağıda yer almaktadır.

Şekil 3. 20: Atasözü/Deyim Unsuruna Yönelik Yazma Etkinliği Örneği

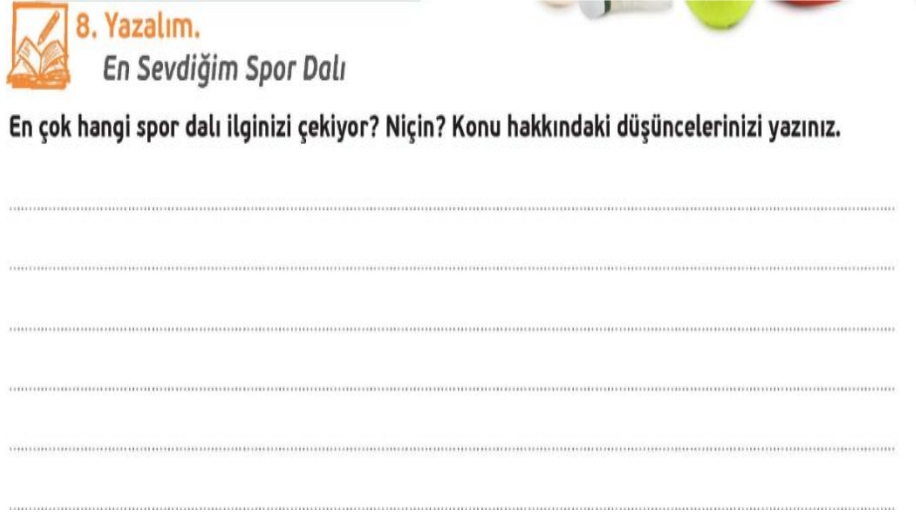


Kaynak: Yedi İklim Türkçe C1 Ders Kitabı (s.152)

Şekil 3. 20'deki yazma etkinliğinde ise "Deyimler, Kalıp Sözcükler" başlığı adı altında dokuz rakamı ve kırk sayısı ile ilgili deyim ve kalıp sözlere dair bilgilerin verildiği bir okuma metnine yer verilmiştir. Ardından öğrencilerden, metinde örneği verilen deyim ve atasözlerinden yararlanarak bir öykü ya da herhangi bir konuda açıklama yazısı yazmaları istenmiştir. Bu etkinlik incelendiğinde bir önceki etkinlikte ifade edildiği gibi konuşma dili unsurlarından biri olarak kabul edilen deyimler/atasözleri kullanımına yer verildiği tespit edilmiştir.

Kitaptaki yazma etkinliklerinin geneline bakıldığında, yalnızca iki etkinlikte konuşma dili unsurlarından kabul edilen deyimler/atasözleri kullanımları göze çarpmaktadır. Bu etkinlikler haricinde ise çoğunluklu olarak düşüncüyü belirtmeye (spor dalı, gezi, sözler, sempozyum hakkında vb.), metni özetlemeye (hayvanlar, yazı hakkında vb.), metni tamamlamaya veya yeniden yazmaya (mevsimler, sempozyum, hikâye hakkında vb.) dayalı yazma etkinlikleri mevcuttur. Bununla birlikte az da olsa yorum yapmaya (çiçekler, yazıtlar hakkında), tartışmaya (alfabe hakkında) ve araştırma yapıp bilgi vermeye/sunum hazırlamaya (şehir tanıtımı, medeniyetler, kültür hakkında) dayalı yazma etkinliklerinin de olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgulara yönelik örnek bazı yazma etkinlikleri ise aşağıda yer almaktadır.

Şekil 3. 21: Düşünceyi Belirtmeye Yönelik Yazma Etkinliği Örneği



8. Yazalım.
En Sevdiğim Spor Dalı

En çok hangi spor dalı ilginizi çekiyor? Niçin? Konu hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

Kaynak: Yedi İklim Türkçe C1 Ders Kitabı (s.25)

Şekil 3.21’de öğrencilerden görüşlerini almaya yönelik oluşturulan bir yazma etkinliği yer almaktadır. İlgili etkinlikte “En çok hangi spor dalı ilginizi çekiyor? Niçin? Konu hakkındaki düşüncelerinizi yazınız” ifadeleri ile öğrencilere en çok hangi spor dalının ilgilerini çektiği sorusu sorulmuş ve ardından nedenleriyle birlikte yazmaları istenmiştir. Etkinlik incelendiğinde konuşma dili unsurlarına yönelik herhangi bir ifadenin kullanılmadığı ve sorgulanmadığı gözlemlenmiştir. Konuşma diline ait herhangi bir unsurun yer almadığı birkaç yazma etkinliği örneğine de aşağıda ayrıca yer verilmiştir.

Şekil 3. 22 : Metni Özetlemeye Yönelik Yazma Etkinliği Örneği



3. Kelimelerden yararlanarak metni kısaca özetleyiniz.
Bu Hayvanlar Çok İlginç

icgüdü dürtü sevgi çevre şartları doğa doğru

güç gösterisi tecrübe benzerlik hayvan davranışları insan davranışları

.....

.....

.....

.....

Kaynak: Yedi İklim Türkçe C1 Ders Kitabı (s.76)

Şekil 3.22’de “Hayvan Davranışlarının İnsandaki Görünümleri” isimli metnin devamında oluşturulan bir yazma etkinliği yer almaktadır. Öğrencilerden, verilen anahtar kelimelerden yararlanarak ilgili metnin özetinin yazılması istenmiştir. Metni özetlemeye yönelik oluşturulan bu etkinlikte de görüldüğü üzere konuşma diline ait herhangi bir ifadeye rastlanılmamış ve bu dile ait herhangi bir sorgulama yapılmamıştır.

3.1.5. C2 Düzeyi Dinleme Metinlerinde ve Etkinliklerinde Konuşma Dili Unsurlarına Yönelik Bulgular

Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı C2 düzeyinde dağılımı eşit olmamakla birlikte 8 ünite içerisinde toplam 27 dinleme metni yer almaktadır. Bu metinlere yönelik oluşturulan etkinlik sayısına bakıldığında ise 44 dinleme etkinliğinin yer aldığı tespit edilmiştir. Bu bölümde dinleme metinlerinde ve dinleme etkinliklerinde yer alan konuşma dili unsurlarına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bu araştırma sorusuna dair bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 3. 5: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti C2 Düzeyindeki Dinleme Metinlerinde ve Etkinliklerinde Konuşma Dili Unsurları

Üniteler	Kodlar	Frekans	Tema
1.Ünite (Kelimelerle Dünya Kurmak)	Harf Düşmesi (DM) Deyim (DM)	1 1	
2.Ünite (Türkçenin İncelikleri)	Harf Düşmesi (DM) Argo (DM) Atasözü/Deyim (DM)	2 1 2	
3. Ünite (Modanın Kalbi)	-	-	Söz Varlığı- Kısaltma İfadeler- Dilsel Varyasyon
4. Ünite (Bilimin Ötesinde)	-	-	
5. Ünite (Kültür Aynamızdan Yansımalar)	Deyim (DE) Kalıp İfadeler (DM)	1 1	
6. Ünite (İletişim Dünyası)	-	-	
7. Ünite (Hayat Dersleri)	-	-	
8. ünite (Gezi, Deneme, Makale)	Harf Düşmesi (DM)	2	

Tablo 3. 5’e göre incelenen C2 düzeyi ders kitabındaki dinleme metinlerinde ve dinleme etkinliklerinde konuşma dili unsurları olarak kabul edilen argo, harf düşmesinden kaynaklı kısaltmalar ve atasözü/deyim kullanımlarına yer verildiği

görülmektedir. Bu kullanımlara ilgili dinleme metinlerinde 1. 2. 5. ve 8. ünite, dinleme etkinliklerinde ise yalnızca 5. üniteye yer verilmiştir. Ünitelerdeki dinleme metinlerine bakıldığında “Kelimelerle Dünya Kurmak” isimli ünite harf düşmesi $f=1$, deyim $f=1$ “Türkçenin İncelikleri” isimli ünite harf düşmesi $f=2$, argo $f=1$ ve atasözü/deyim $f=2$ “Kültür Aynamızdan Yansımalar” isimli ünite kalıp ifadeler $f=1$, “Gezi, Deneme, Makale” isimli ünite ise harf düşmesi $f=2$ sıklık değeri ile karşımıza çıkmaktadır. Dinleme metinlerine yönelik oluşturulan dinleme etkinliklerine bakıldığında ise “Kültür Aynamızdan Yansımalar” isimli ünite deyimler $f=1$ sıklık değeri almaktadır. Kitap genelindeki dinleme metinlerine bakıldığında 27 dinleme metni içerisinde dağılımı eşit olmamakla birlikte aynı metin ya da farklı metin içerisinde toplamda 10 konuşma dili unsuruna yer verilmiştir. Dinleme etkinlikleri incelendiğinde ise 44 dinleme etkinliği içerisinde yalnızca 1 konuşma dili unsuruna rastlanıldığı tespit edilmiştir. Aşağıda bu bulgulara yönelik bazı dinleme etkinliklerine ve devamında dinleme metni örneklerine yer verilmiştir.

Şekil 3. 23: Deyimler Unsuruna Yönelik Dinleme Etkinliği Örneği

Aşağıdaki deyimlerin anlamlarını tahmin ediniz.

canla başla çalışmak	kavgaya tutuşmak	canı çekmek
iş çıkırından çıkmak	katıla katıla gülmek	gözleri fal taşı gibi açılmak

Aşağıdaki eksik cümleleri uygun deyimle tamamlayınız.

Onu birden karşısında görünce

Sınavdan iyi bir not alabilmek için

Hamile kadının gece yarısı üzüm

Çocuklar oyuncakları paylaşamayınca

Maçın son dakikasında hakem penaltı verince

Kaynak: Yedi İklim Türkçe C2 Ders Kitabı (s.96)

Şekil 3.23'te yer alan dinleme etkinliği örneğinde deyimler kullanımına yer verilmiştir. Öğrencilerden, ilk bölümde verilen deyimlerin anlamlarını tahmin etmeleri istenmiştir. İkinci bölümünde ise eksik verilen cümleleri, verilen deyimlerle tamamlamaları istenmiştir. Görüldüğü üzere, örneği verilen dinleme etkinliğinde konuşma dili unsurlarından biri olarak kabul edilen deyimler kullanımına yer verilmiştir. Aşağıda ise ilgili dinleme etkinliği öncesinde verilen dinleme metninin analizine yer verilmiştir.

Diller Bir İstekler Ayrı Metninin Analizi

Şekil 3.23'te örneği verilen dinleme etkinliğinin öncesinde “Diller Bir İstekler Ayrı” isimli dinleme metnine yer verilmiştir. Yaklaşık olarak 4 dk. 10 sn. süren bu dinleme metninde, bir işverenin farklı ırklardan (Arap, Acem, Rum, Türk) işçilerine belli bir miktar ücret ödemesi yaptıktan sonra işçiler arasında yaşanan bir tartışmaya yer verilmiştir. Metinde sadece bir yerde geçen “Ayırabilene aşk olsun” cümlesinde geçen “aşk olsun” ifadesi günlük iletişimde sıklıkla kullanılan kalıp bir ifade örneğidir. Konuşma dili unsurunun yer verildiği bu dinleme metni ve dinleme etkinliği bütüncül bir şekilde analiz edildiğinde ilgili dinleme etkinliğinde deyimler, dinleme metninde yalnızca bir yerde kalıp ifade unsuruna yer verildiği gözlemlenmiştir.

Yunus Emre Enstitüsü Sanal Mağaza: [15 sayfa 96 diller bir istekler ayri.mp3](https://www.yunus-emre-institusu.org.tr/15-sayfa-96-diller-bir-istekler-ayri.mp3)

Tablo 3.5'te de ifade edildiği gibi C2 düzeyi dinleme etkinliklerinin geneline bakıldığında 44 etkinlik içerisinde yalnızca 1 konuşma dili unsurunun olduğu göze çarpmaktadır. Diğer etkinliklerde çoğunluklu olarak metne yönelik çoktan seçmeli, işaretleme, tablo doldurma, eşleştirme, düşüncüyü belirtme, bilgiyi doğrulama, cümle tamamlama, var/yok, özetleme ve örtük anlam bulmaya yönelik soru tarzları bulunmaktadır. Bu etkinlikler incelendiğinde neredeyse tamamının konuşma dili unsurlarından bağımsız bir şekilde oluşturulduğu göze çarpmaktadır. Bu bulgulara yönelik örnek etkinlikler aşağıda yer almaktadır.

Şekil 3. 24: Tablo Doldurmaya Yönelik Dinleme Etkinliği Örneği

2. Dinleyelim, not alalım.
Kadın Dediğin



Can Yücel, 1926'da İstanbul'da doğdu. Ankara ve Cambridge Üniversitelerinde Latince ve Yunanca okudu. Çeşitli eğitimlerde çevirmenlik, Londra'da BBC'nin Türkçe bölümünde sunuculuk yaptı. 1955'de Türkiye'ye döndükten sonra bağımsız çevirmen ve şair olarak yaşamını İstanbul'da sürdürdü. Can Yücel, edebiyata şiirle başladı. Onun şiirinde sokak dilini, argoyu ve birbirinden farklı jargonları bulmak mümkündür. Usta şair, söz konusu jargonları kendine has üslubu ile katetme almıştır.

Kadın Dediğin

Şairin Bir Kadında Olmasını İsteddiği Özellikler	Şairin Bir Kadında Olmasını İstemediği Özellikler

Kaynak: Yedi İklim Türkçe C2 Ders Kitabı (s.30)

Şekil 3.24'te yer alan dinleme etkinliğinde Can Yücel'in hayatının ve şiir dilinin anlatıldığı kısa bir metne yer verilmiştir. Metinde geçen “Onun şiirinde sokak dilini,

argoyu ve birbirinden farklı jargonları bulmak mümkündür” ifadeleri Can Yücel’in şiirinde sokak dili, argo ve jargon kullanımlarının olduğuna dikkat çekmektedir. Metnin devamında öğrencilerden, dinletilen şiirin içeriğinden hareketle tabloyu (şairin bir kadında olmasını istediği ve istemediği özellikler) doldurmaları istenmiştir. Örneği verilen dinleme etkinliği incelendiğinde konuşma dili unsurlarının bağımsız bir şekilde ele alındığı görülmektedir. Bu etkinliğe ait dinleme metninin analizine ise aşağıda yer verilmiştir.

Kadın Dediğin Metninin Analizi:

Şekil 3.24’te yer alan dinleme etkinliği öncesinde öğrencilere Can Yücel’e ait “Kadın Dediğin” şiiri dinletilmiştir. 3 dk. 21 sn. süren bu dinleme metninde şair, bir kadında olması gereken davranışlara dikkat çekmektedir. Şairin dizelerine bakıldığında kısaltma ve argo kullanımlarına yer verdiği görülmektedir. Örneğin; şiirdeki dizelerin sonlarında çoğunlukla “taşıcak, tüketmicek, küfretmicek, düşürmicek, savurmucak, dokunmıcak, oynamıcak” gibi ifadeler günlük iletişimde sıklıkla karşılaşılan harf düşmesinden kaynaklı kısaltma ifadelerdir. Sadece konuşma esnasında karşılaşılabileceğimiz bu kullanımlara şairin, şiirinde oldukça fazla yer verdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte şiirin dizelerinde geçen “para lazımcılar, dırdırcılar, cıvık vb.” kullanımlar ise konuşma dili unsurlarından biri olan argo ifadelerine örnektir. Şairin bu kullanımlara da yer verdiği dinleme metninin geneli incelendiğinde, konuşma dili unsurlarına yer verildiği tespit edilmiştir. Dinleme metni ve bu metne yönelik oluşturulan ilgili etkinlik bütüncül bir şekilde incelendiğinde dinleme etkinliğinde konuşma diline ait herhangi bir ifadeye rastlanılmamışken verilen metin örneğinde hem kısaltma hem de argo kullanımlarına yer verildiği belirlenmiştir. Bu bulgulara yönelik benzer bir etkinlik ve metin örneğine aşağıda yer verilmiştir.

Yunus Emre Enstitüsü Sanal Mağaza: [04_sayfa_30_kadin_dedigin.mp3](#)

Şekil 3. 25: İşaretlemeye Yönelik Dinleme Etkinliği Örneği

3. Dinleyelim, işaretleyelim.
Şavşat'ın Üstü Başı Kar



Aşağıdaki bilgilerden hangileri metinde vardır?

☐	Şavşat'ın köyleri dağların etek ve yamaçlarında kurulmuş.
☐	Köylerin etrafı ormanla kaplı.
☐	Köylerdeki evler ağaçtan yapılmış.
☐	Köylerin bazılarında elektrik yok.
☐	Köylerde halk tarım ve hayvancılıkla geçimini sağlıyor.
☐	Köylerde oynanan oyunlar erkekler için, kadınlar katılmıyor.
☐	Köylere ulaşım kışın tehlikeli.
☐	Köylerde her akşam oyunlar oynanıyor.

Kaynak: Yedi İklim Türkçe C2 Ders Kitabı (s.138)

Şekil 3.25'te yer alan dinleme etkinliğinde öğrencilerden dinletilen metnin içeriğinde var olan cümleleri ilgili kutucuğa işaretlemeleri istenmiştir. Metne yönelik bilgilerin doğrulandığı bu etkinlikte görüldüğü üzere konuşma dili unsurlarından herhangi birine rastlanılmamıştır. Etkinlik öncesinde verilen dinleme metninin analizine ise aşağıda yer verilmiştir.

Şavşat'ın Üstü Başı Kar Metninin Analizi

Şekil 3.25'te örneği verilen etkinlik öncesinde “Şavşat'ın Üstü Başı Kar” dinleme metnine yer verilmiştir. Yaklaşık olarak 8 dk. 3 sn. süren bu metinde Şavşat'tan Ardahan'a yapılan bir geziden bahsedilmiştir. Yolculuk boyunca şahit oldukları doğal güzellikleri ve gittikleri yerlerde yaşadıkları olayları detaylıca anlatan konuşmacının çoğunluklu olarak ölçünlü/standart dil kullandığı saptanmıştır. Bazı noktalardaki “Nereye kadar kurtulucaz, köylerini keşfe çıkıcaz?” cümlelerdeki “kurtulucaz ve çıkıcaz” ifadelerinde konuşma dili unsurlarından biri olan harf düşmesinden kaynaklı kısaltmaların kullanıldığı tespit edilmiştir. Yalnızca birkaç noktada kısaltma unsuruna yer verilen bu metin ve metne yönelik oluşturulan ilgili etkinlik bütüncül bir şekilde analiz edildiğinde metinde birkaç noktada kısaltmaya yer verildiği, etkinlikte konuşma diline ait herhangi bir ifadeye rastlanmamıştır. Kitapta konuşma dili unsurunun yer almadığı bir metin ve etkinlik örneğine aşağıda ayrıca yer verilmiştir.

Yunus

Emre

Enstitüsü

Sanal

Mağaza:

[24 sayfa 138 savsatın ustü basi kar.mp3](#)

Şekil 3. 26: Çoktan Seçmeli Dinleme Etkinliği Örneği



3. Dinleyelim, cevaplayalım. Etik Eğitimi ve İletişim Etiği

1. İletişim etiğini konu alan çalışmaların hız kazanmasının temel nedeni nedir?
A) Gazetecilik alanında çalışanların etik dışında kalması
B) İzleyicilerin doğru bilgilendirilmemesi
C) İletişimin toplumsal yaşamımızda belirleyiciliğinin artması
D) İletişim fakültelerinde mesleki etik eğitimi verilmemesi
2. Söz konusu bildiride aşağıdakilerin hangisine değinilmemiştir?
A) Gazetecilik eğitiminin mesleki etik değerlerini kazandırmadaki önemi
B) Mesleki etik eğitiminde izlenmesi gereken yöntemler
C) Etik kavramının tanıtımı
D) Gazetecilikte mesleki etiğin boyutları ve önemi
3. Aşağıdakilerden hangisi mesleki etik kurallara uyan medyadan beklenmez?
A) İzleyicileri doğru bilgilendirmesi
B) Etik standartlara uyması
C) Gücünü izleyicileri yönlendirmek için kullanması
D) Belirleyiciliğini çıkarları doğrultusunda kullanmaması

Kaynak: Yedi İklim Türkçe C2 Ders Kitabı (s.115)

Şekil 3.26’da yer alan dinleme etkinliğinde öğrencilerden, metinden hareketle oluşturulan 3 çoktan seçmeli soruyu cevaplamaları istenmiştir. İlgili sorular incelendiğinde konuşma diline ait herhangi bir ifadeye rastlanmamıştır. Etkinlik örneğinin öncesinde verilen dinleme metninin analizine ise aşağıda yer verilmiştir.

Etik Eğitimi ve İletişim Etiği Metninin Analizi:

Yukarıda örneği verilen dinleme etkinliği öncesinde “Etik Eğitimi ve İletişim Etiği” başlıklı dinleme metnine yer verilmiştir. Yaklaşık olarak 2 dk. süren bu dinleme metninde etik eğitimi ve iletişim etiği hakkında bilgilerin verildiği bir bildiriden bahsedilmektedir. Bahsi geçen bildiride etik kavramın tanıtıldığı, gazetecilikte mesleki etiğin boyutları ve öneminin tartışıldığı aynı zamanda gazetecilik eğitiminin mesleki etik değerleri kazandırmadaki önemine vurgu yapıldığını ifade eden konuşmacı, konuşmalarında tamamen ölçünlü/standart dile bağlı kalmıştır. İlgili metin ve etkinlik bütüncül bir şekilde incelendiğinde örneği verilen dinleme metni ve etkinliğinde konuşma dili unsurundan herhangi bir ifadeye yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu durum kitaptaki 3. 4. 6. ve 7. ünitelerdeki dinleme metni ve etkinliklerinin tamamı için geçerlidir.

Yunus

Emre

Enstitüsü

Sanal

Mağaza: [20_sayfa_115_etik_egitimi_ve_iletisim_etigi.mp3](#)

3.1.6. C2 Düzeyi Konuşma Etkinliklerinde Konuşma Dili Unsurlarına Yönelik Bulgular

Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı C2 düzeyinde soru dağılımı eşit olmamakla birlikte 8 ünite içerisinde toplamda 29 konuşma etkinliği yer almaktadır. Bu

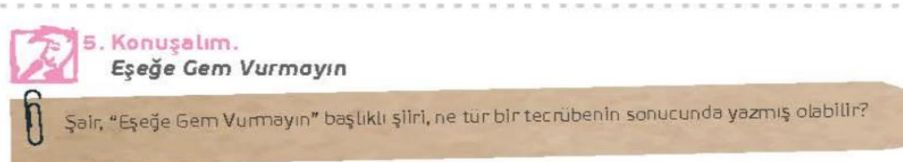
bölümde konuşma etkinliklerinde yer alan konuşma dili unsurlarına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bu araştırma sorusuna dair bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 3. 6: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı C2 Düzeyindeki Konuşma Etkinliklerinde Konuşma Dili Unsurları

Üniteler	Kodlar	Frekans	Tema
1. Ünite (Kelimelerle Dünya Kurmak)	-	-	
2. Ünite (Türkçenin İncelikleri)	Deyimler	1	
3. Ünite (Modanın Kalbi)	-	-	
4. Ünite (Bilimin Ötesinde)	-	-	Söz Varlığı
5. Ünite (Kültür Aynamızdan Yansımalar)	-	-	
6. Ünite (İletişim Dünyası)	-	-	
7. Ünite (Hayat Dersleri)	Atasözleri	1	
8. ünite (Gezi, Deneme, Makale)	-	-	

Tablo 3. 6'ya göre incelenen C2 düzeyi ders kitabındaki konuşma etkinliklerinde, konuşma dili unsurlarına doğrudan 2. ve 7. üniteye yer verildiği görülmektedir. Ünitelerdeki konuşma etkinliklerine bakıldığında “Türkçenin İncelikleri” isimli üniteye deyimler $f=1$ ve “Hayat Dersleri” isimli üniteye atasözleri $f=1$ sıklık değeri ile karşımıza çıkmaktadır. Kitap genelindeki konuşma etkinliklerine bakıldığında ise 29 konuşma etkinliği içerisinde yalnızca 2 konuşma dili unsuru göze çarpmaktadır. Aşağıda bu bulgulara yönelik bazı konuşma etkinliği örneklerine yer verilmiştir.

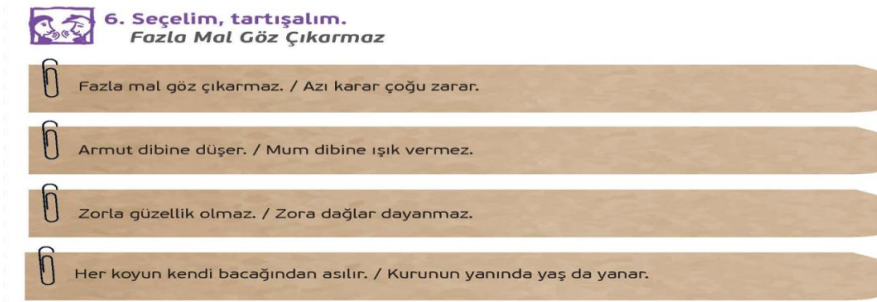
Şekil 3. 27: Deyim/Atasözü Unsuruna Yönelik Konuşma Etkinliği Örneği



Kaynak: Yedi İklim Türkçe C2 Ders Kitabı (s.35)

Şekil 3.27’de verilen konuşma etkinliği örneğinde “Şair, ‘Eşeğe Gem Vurmayın’ başlıklı şiiri, ne tür bir tecrübenin sonunda yazılmış olabilir?” ifadeleri yöneltilerek öğrencilere, dinletilen şiirden yola çıkarak şairin ne tür bir tecrübe sonucunda bu şiiri yazdığı sorulmuş ve onlardan düşünceleri alınmak istenmiştir. Görüldüğü üzere konuşma etkinliği örneğinde doğrudan deyim/atasözü kullanımına yer verilmiş ve ilgili konu bağlamında sorgulanmıştır. Konuşma dili unsurlarından deyimler ve atasözleri unsurunun yer aldığı bu etkinlikte verilen örneğin günlük iletişimde sıklıkla kullanılabilecek bir ifade olmadığı düşünülse de sonuç itibarıyla ilgili etkinlikte konuşma dili unsuruna yer verildiği görülmektedir. Bu bulgulara yönelik benzer bir konuşma etkinliği örneğine de aşağıda yer verilmiştir.

Şekil 3. 28: Atasözleri Unsuruna Yönelik Konuşma Etkinliği Örneği



Kaynak: Yedi İklim Türkçe C2 Ders Kitabı (s.124)

Şekil 3.28’de verilen konuşma etkinliği örneğinde ikişerli gruplar hâlinde birbiriyle çelişen sekiz atasözü verilmiş ve öğrencilerden seçtikleri atasözü hakkında tartışma yapmaları istenmiştir. Verilen örnekler incelendiğinde konuşma dili unsurlarından atasözleri kullanımına yer verildiği görülmüştür.

Yukarıda verilen konuşma etkinliği örneklerinde günlük iletişimde sıklıkla karşılaşılan ve Türkçenin temel söz varlığında önemli bir yeri olan atasözü ve deyim kullanımlarına yer verilmiştir. Kitaptaki konuşma etkinliklerinin geneli incelendiğinde düşünceyi belirtmeye dayalı etkinliklerin fazla olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte yer yer yorum yapmaya ve bilgi vermeye, araştırma ve tartışmaya veya diyalog oluşturmaya dayalı etkinlikler mevcuttur. Bu bulgulara yönelik örnek konuşma etkinliklerine aşağıda yer verilmiştir.

Şekil 3. 29: Düşünceyi Belirtmeye Yönelik Konuşma Etkinliği Örneği

4. Konuşalım.
Estetik Nedir?

"Güzellik, çoğu zaman kusurları gizleyen bir örtüdür."
Honore de Balzac'ın bu sözüne katılıyor musunuz?
Niçin?



Kaynak: Yedi İklim Türkçe C2 Ders Kitabı (s.59)

Şekil 3.29'da gösterilen konuşma etkinliğinde "Honore de Balzac"ın bir sözü verilmiştir. Devamında ise öğrencilere bu söze katılıp katılmadıkları sorulmuştur. İlgili konu bağlamında öğrencilerden düşüncelerinin alınmak istediği bu etkinlikte, görüldüğü üzere konuşma diline ait herhangi bir unsura yer verilmemiştir. Bu etkinliğe benzer birkaç konuşma etkinliğine aşağıda ayrıca yer verilmiştir.

Şekil 3. 30 : Diyalog Oluşturmaya Yönelik Konuşma Etkinliği Örneği

6. Konuşalım.
Fatura Ödeme

Bir kişi banka görevlisi, bir kişi müşteri olacak şekilde ikili gruplar oluşturunuz. Faturanızı yatırmak için bankaya gittiğinizi ve tam sıra size geldiğinde faturayı evde bırakmış olduğunuzu fark ettiğinizi düşünün. Memura durumu anlattığınızı ve onun da size yardımcı olduğunu anlatan bir diyalog hazırlayınız.

Müşteri:
Bankacı:
Müşteri:
Bankacı:
Müşteri:
Bankacı:
Müşteri:
Bankacı:
Müşteri:
Bankacı:



Kaynak: Yedi İklim Türkçe C2 Ders Kitabı (s.108)

Şekil 3.30'da yer alan konuşma etkinliğinde öğrencilerden bir kişinin banka görevlisi bir kişinin de müşteri olacak şekilde ikili gruplar oluşturmaları istenmiştir. Devamında bu gruplardaki yer alan kişiler (banka görevlisi-müşteri) arasında bahsedilen konu bağlamında bir diyalog oluşturmaları istenmiştir. Bu konuşma etkinliği incelendiğinde de konuşma diline ait bir ifadeye yer verilmediği ve bu dile ait herhangi bir sorgulamanın yapılmadığı gözlemlenmiştir. Çoğunluklu olarak ölçünlü/standart dil ile oluşturulan konuşma etkinliklerinin bir örneğine de aşağıda yer verilmiştir.

Şekil 3. 31: Araştırma Yapmaya ve Tartışmaya Yönelik Konuşma Etkinliği Örneği



Kaynak: Yedi İklim Türkçe C2 Ders Kitabı (s.151)

Şekil 3.31’de yer alan konuşma etkinliğinde “Uluslararası Kurallar” başlığı altında öğrencilere uzaya uydu, gözlem aracı vb. araçların gönderilmesi konusunda devletlerin uyması gereken kuralların olup olmadığı sorulmuş ve konu ile ilgili bir araştırma yapmaları istenmiştir. Devamında öğrencilerden, araştırmaların sonuçlarına göre ne tür kuralların olabileceği konusunda tartışma yapılımları istenmiştir. Verilen bu etkinlik örneğinde de görüldüğü üzere konuşma diline ait herhangi bir unsura yer verilmemiştir.

3.1.7. C2 Düzeyi Okuma Metinlerinde ve Etkinliklerinde Konuşma Dili Unsurlarına Yönelik Bulgular

Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı C2 düzeyinde dağılımı eşit olmamakla birlikte 8 ünite içerisinde toplam 42 okuma metni yer almaktadır. Ayrıca metinlere yönelik oluşturulan 50 okuma etkinliğine de yer verilmiştir. Bu bölümde okuma metinlerinde ve etkinliklerinde konuşma dili unsurlarına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bu araştırma sorusuna dair bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 3. 7: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı C2 Düzeyindeki Okuma Metinlerinde ve Etkinliklerinde Konuşma Dili Unsurları

Üniteler	Kodlar	Frekans	Tema
1.Ünite (Kelimelerle Dünya Kurmak)	Yerel Ağız (OM)	1	
2.Ünite (Türkçenin İncelikleri)	Argo/Jargon (OM+OE) Deyimler (OM+OE)	1+1 1+1	
3. Ünite (Modanın Kalbi)	-	-	
4. Ünite (Bilimin Ötesinde)	-	-	Söz Varlığı-Dilsel Varyasyon
5. Ünite (Kültür Aynamızdan Yansımalar)	Kalıp İfade (OM+OE)	2+1	
6. Ünite (İletişim Dünyası)	-	-	
7. Ünite (Hayat Dersleri)	-	-	
8. ünite (Gezi, Deneme, Makale)	-	-	

Tablo 3.7'e göre incelenen C2 düzeyi ders kitabındaki okuma metinlerinde ve okuma etkinliklerinde konuşma dili unsurları olarak kabul edilen yerel ağız, argo/jargon ve deyim kullanımlarına yer verildiği görülmektedir. Bu kullanımlara ilgili okuma metinlerinde 1.2. ve 5. ünite, okuma etkinliklerinde ise 2. ve 5. ünite yer verilmiştir. Ünitelerdeki okuma metinlerine bakıldığında “Kelimelerle Dünya Kurmak” isimli ünite, yerel ağız kullanımı $f=1$, “Türkçenin İncelikleri” isimli ünite, argo/jargon $f=1$ ve deyimler $f=1$, “Kültür Aynamızdan Yansımalar” isimli ünite ise kalıp ifadeler $f=2$ sıklık değerleri ile karşımıza çıkmaktadır. Dinleme metinlerine yönelik oluşturulan dinleme etkinliklerine bakıldığında ise “Türkçenin İncelikleri” isimli ünite, argo/jargon $f=1$ ve deyimler $f=1$, “Kültür Aynamızdan Yansımalar” isimli ünite, kalıp ifadeler $f=1$ sıklık değeri almaktadır. Kitap genelindeki okuma metinlerine bakıldığında 42 okuma metni içerisinde dağılımı eşit olmamakla birlikte aynı metin ya da farklı metin içerisinde toplamda 5 konuşma dili unsuruna yer verilmiştir. Okuma etkinlikleri incelendiğinde 50 okuma etkinliği içerisinde yalnızca 3 konuşma dili unsuruna rastlanıldığı tespit edilmiştir. Aşağıda bu bulgulara yönelik bazı okuma metinlerine ve bu metinlere yönelik oluşturulan okuma etkinliklerine yer verilmiştir.

Şekil 3. 32: Yerel Ağız Unsuruna Yönelik Okuma Etkinliği Örneği



Kaynak: Yedi İklim Türkçe C2 Ders Kitabı (s.16) (Metin kısaltılmıştır.)

Şekil 3.32’de yer alan okuma metni örneğinde Türk klasik müziğinin ünlü bestekârlarından İsmail Dede Efendi’nin hayatını anlattığı “Yine Bir Gül Nihal” isimli tiyatro eserinden alınmış ve düzenlenmiş bir metne yer verilmiştir. Eserde karşılıklı konuşmaların yer aldığı diyaloglarda geçen “gelmeyiverdi” ifadesi bölgesel farklılıklardan kaynaklanan yerel bir ağız kullanım örneğidir. Birden fazla dizede tekrarlanan bu ifade, Türkiye’nin bazı bölgelerinde günlük iletişimde kullanılan bir konuşma dili unsurudur. Görüldüğü üzere metinde konuşma dili unsuruna yönelik bir örneğe yer verilmiştir. İlgili metne yönelik oluşturulan etkinlik örneği ise aşağıda yer almaktadır.

Şekil 3. 33: Düşünceyi Belirtmeye ve Bilgiyi Sorgulamaya Yönelik Okuma Metni Örneği

1. Gül Nihal neden ağlamaktadır?
2. Gül Nihal’in içinde bulunduğu psikolojik durum hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Dede Efendi, Gül Nihal’e okuduğu şarkıyı kim için yazmıştır? Gül Nihal’e bu şarkıyı daha önce neden okumamıştır?
4. Dede Efendi, “Canlar ölesi değil.” sözüyle neyi anlatmak istemiş olabilir?
5. Sevdığınız insanlar için hiç şiir veya şarkı yazdınız mı? Yazarken neler hissettiniz?

Kaynak: Yedi İklim Türkçe C2 Ders Kitabı (s.17)

Şekil 3.33’te yer alan okuma etkinliğinde öğrencilere bir taraftan metne yönelik sorular sorulurken bir taraftan ilgili soruya yönelik düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Toplamda 5 sorunun yer aldığı bu etkinlikte konuşma diline ait herhangi bir unsura yer verilmemiştir. Okuma metni ve etkinlik bütüncül bir şekilde analiz edildiğinde ise okuma

metninde yer alan bazı dizelerde yerel ağız kullanımı yer alırken ilgili etkinlikte ise herhangi bir konuşma dili unsuruna rastlanmamıştır. Hem okuma metninde hem de metne yönelik oluşturulan etkinliklerde konuşma diline ait unsurları barındıran bir etkinlik örneğine aşağıda yer verilmiştir.

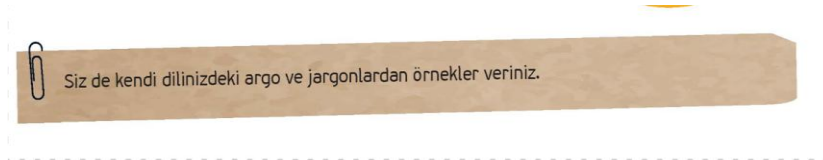
Şekil 3. 34: Argo ve Jargon Unsuruna Yönelik Okuma Metni Örneği



Kaynak: Yedi İklim Türkçe C2 Ders Kitabı (s.28 ve 29)

Şekil 3.34'te “Duygu ve Düşünceleri Farklı Yollarla Yansıtırma Araçları: Argo ve Jargon” başlıklı iki sayfadan oluşan okuma metnine yer verilmiştir. Metinde ilk olarak argo ve jargon kavramlarının tanıtımı yapılmıştır. Devamında ise çeşitli örneklerle bu kullanımlara açıklık getirilmiştir. Verilen örnekler günlük iletişimde sıklıkla karşılaşılan konuşma dili unsurlarındandır. Görüldüğü üzere ilgili metinde günlük iletişimde sıklıkla karşılaşılan ve konuşma dili unsurlarından biri olan argo ve jargon kavramları için ayrı ayrı tanımlamalar ve örneklendirmeler yapılmıştır. Bu metne yönelik oluşturulan etkinlik örneğine ise aşağıda yer verilmiştir.

Şekil 3. 35: Argo ve Jargon Unsuruna Yönelik Okuma Etkinliği Örneği



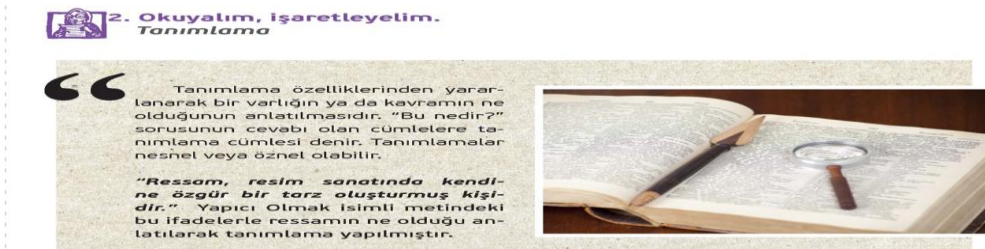
Kaynak: Yedi İklim Türkçe C2 Ders Kitabı (s. 29)

Şekil 3.35'te yer alan okuma etkinliği örneğinde okutulan metinden hareketle öğrencilerden kendi dillerinde var olan argo ve jargon kullanımlarına örnekler vermeleri istenmiştir. Bu etkinlikte de görüldüğü üzere argo ve jargon kavramlarına yer verilmiş ve kavramların sorgulamaları yapılmıştır. İlgili okuma metni ve metne yönelik oluşturulan etkinlik bütüncül bir şekilde incelendiğinde ise hem okuma metninde hem de etkinlikte konuşma dili unsurlarından argo/jargon kullanımlarına yer verildiği belirlenmiştir.

Daha önce de ifade edildiği gibi C2 düzeyi ders kitabındaki okuma metinlerinde ve etkinliklerinde günlük iletişimde sıklıkla karşılaşılan ve Türkçenin temel sözvarlığında

önemli bir yeri olan deyim, argo/jargon ve yerel ağız kullanımlarına yer verildiği tespit edilmiştir. Kitaptaki etkinliklerin geneli incelendiğinde çoğunlukla düşünceyi belirtmeye ve bilgiyi sorgulamaya dayalı okuma etkinliklerine rastlanmıştır. Bununla birlikte kitabın özellikle sonlarındaki metinlere yönelik etkinliklerin çoğunda var-yok, işaretleme, evet-hayır, tanık gösterme, tamamlama ve çoktan seçmeli soru tarzlarına yer verildiği görülmüştür. Bu soruların içeriğine bakıldığında büyük bir çoğunluğunun konuşma dili unsurlarının bağımsız bir şekilde ele alındığı tespit edilmiştir. Bu bulgulara yönelik bazı örnek okuma metinlerine ve etkinliklerine aşağıda yer verilmiştir.

Şekil 3. 36: “Tanımlama” İsimli Okuma Metni Örneği



Kaynak: Yedi İklim Türkçe C2 Ders Kitabı (s.121)

Şekil 3.36’da “Tanımlama” başlıklı okuma metni yer almaktadır. Metinde tanımlama kavramının ne olduğuna dair bilgilere yer verilmiştir. Oldukça kısa bir şekilde ele alınan bu okuma metninde görüldüğü üzere herhangi bir konuşma dili unsuruna rastlanmamıştır. Bu metne yönelik oluşturulan etkinlik örneğine aşağıda yer verilmiştir.

Şekil 3. 37: İşaretlemeye Yönelik Okuma Etkinliği Örneği

Tanımlama cümlelerini işaretleyiniz.	
1. Sanatın amacı doğayı taklit etmek değil, yeniden biçimlendirmektir.	
2. Roman, olmuş ya da olabilecek olayları anlatan uzun bir edebiyat eseridir.	
3. Cahillik ve bilgisizlik bir toplumu içten içe kemiren bir kurttur.	
4. Müzik, insanın çağrışımlarını kendine özgü bir dille anlatan sanat dalıdır.	
5. Uyak, günümüzde pek kullanılsa da özellikle halk şiirinde kullanılmıştır.	
6. Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan bir araçtır.	
7. Bilgisayar ve internet hayatımızı kolaylaştırmaktadır.	
8. Şiir insanların duygularını dile getirmelerini sağlar.	

Kaynak: Yedi İklim Türkçe C2 Ders Kitabı (s.121)

Şekil 3.37’de yer alan okuma etkinliğinde öğrencilere toplamda 8 cümle yöneltilmiş ve tanım cümlesi olanları işaretlemeleri istenmiştir. Metinden hareketle işaretlemeye yönelik okuma etkinliğinde görüldüğü üzere konuşma dili unsurlarından herhangi bir örneğe rastlanılmamıştır. İlgili okuma metni ve okuma etkinliği bütüncül bir şekilde incelendiğinde hem okuma metni hem de metne yönelik ilgili etkinlik konuşma

dili unsurlarından bağımsız bir şekilde ele alınmıştır. Bu bulgulara benzer bir etkinlik örneğine ise aşağıda yer verilmiştir.

Şekil 3. 38: “Eşsiz Parmak İzlerimiz” İsimli Okuma Metni Örneği



Kaynak: Yedi İklim Türkçe C2 Ders Kitabı (s.73)

Şekil 3.38’de yer alan “Eşsiz Parmak İzlerimiz” isimli okuma metninde parmak izleri hakkında bilgiler verilmiştir. Parmak izlerinin hangi şekillerde olduğuna, nerelerde kullanıldığına, eski uygarlıklara ait izlerin hangi amaçlar doğrultusunda bırakıldığına ve bu izlerin çok sayıda araştırmaya konu olduğuna dair açıklamaları da yapılan bu metin örneğinde görüldüğü üzere herhangi bir konuşma dili unsuruna rastlanmamıştır. İlgili metne yönelik hazırlanan etkinlik örneklerine ise aşağıda yer verilmiştir.

Şekil 3. 39: Özetleme, D/Y, Eşleştirme ve Bilgiyi Sorgulamaya Yönelik Okuma Etkinliği Örneği



Kaynak: Yedi İklim Türkçe C2 Ders Kitabı (s.74)

Şekil 3.39’da yer alan okuma etkinliği örneğinde öğrencilere 4 soru yönlendirilmiştir. Etkinliğin birinci bölümünde, öğrencilerden verilen kelimeleri kullanarak ilgili metni özetlemeleri, ikinci bölümünde metne yönelik oluşturulan sorulara

cevap vermeleri, üçüncü bölümünde metne göre verilen cümleleri D-Y şeklinde işaretlemeleri ve son bölümünde verilen sözcüklerin anlamları ile eşleştirmeleri istenmiştir. Metne yönelik 4 sorunun içeriği incelendiğinde konuşma diline ait herhangi bir ifade ile karşılaşmadığı tespit edilmiştir. İlgili metin ve etkinlikler bütüncül bir şekilde incelendiğinde hem okuma metninde hem de metne yönelik oluşturulan etkinliklerde konuşma diline ait herhangi bir unsura rastlanmamıştır.

3.1.8. C2 Düzeyi Yazma Etkinliklerinde Konuşma Dili Unsurlarına Yönelik Bulgular

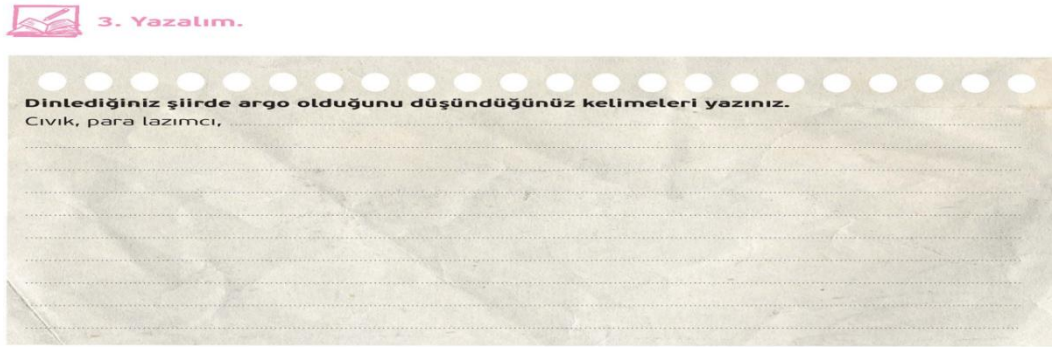
Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı C2 düzeyinde soru dağılımı eşit olmamakla birlikte 8 ünite içerisinde toplamda 32 yazma etkinliği yer almaktadır. Bu bölümde yazma etkinliklerinde yer alan konuşma dili unsurlarına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bu araştırma sorusuna dair bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 3. 8: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı C2 Düzeyindeki Yazma Etkinliklerinde Konuşma Dili Unsurları

Üniteler	Kodlar	Frekans	Tema
1. Ünite (Kelimelerle Dünya Kurmak)	-	-	Söz Varlığı- Dilsel Varyasyon
2. Ünite (Türkçenin İncelikleri)	Argo Atasözleri	1 1	
3. Ünite (Modanın Kalbi)	-	-	
4. Ünite (Bilimin Ötesinde)	-	-	
5. Ünite (Kültür Aynamızdan Yansımalar)	Atasözleri/Deyimler	1	
6. Ünite (İletişim Dünyası)	Atasözleri	1	
7. Ünite (Hayat Dersleri)	-	-	
8. ünite (Gezi, Deneme, Makale)	-	-	

Tablo 3. 8'e göre incelenen C2 düzeyi ders kitabındaki yazma etkinliklerinde, konuşma dili unsurlarına doğrudan 2. 5. ve 6. ünite de yer verildiği görülmektedir. Ünitelerdeki konuşma etkinliklerine bakıldığında “Türkçenin İncelikleri” isimli ünite de argo $f=1$ ve atasözleri $f=1$ “Kültür Aynamızdan Yansımalar” isimli ünite de atasözleri/deyimler $f=1$ ve “İletişim Dünyası” isimli ünite de ise atasözleri $f=1$ sıklık değeri ile karşımıza çıkmaktadır. Kitap genelindeki yazma etkinliklerine bakıldığında ise 32 yazma etkinliği içerisinde yalnızca 4 adet konuşma dili unsuruna yer verilmiştir. Aşağıda bu bulgulara yönelik bazı yazma etkinliği örneklerine yer verilmiştir.

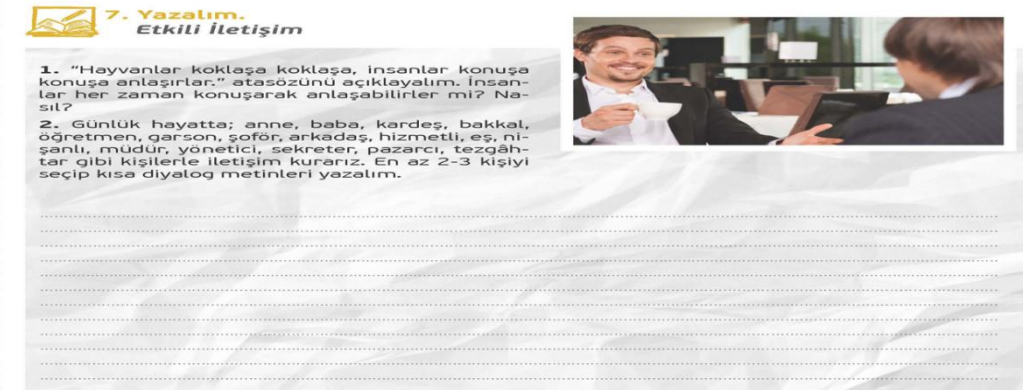
Şekil 3. 40: Argo Unsuruna Yönelik Yazma Etkinliği Örneği



Kaynak: Yedi İklim Türkçe C2 Ders Kitabı (s.31)

Şekil 3.40'ta yer alan yazma etkinliği örneğinde öğrencilerden, dinledikleri şiirde argo olduğunu düşündükleri kelimeleri yazmaları istenmiştir. Bu yönergede görüldüğü üzere konuşma dili unsurlarından argo kullanımına yer verildiği ve bu dile ait bir sorgulamanın yapıldığı gözlemlenmiştir. Konuşma dili unsurlarına yer veren bir başka yazma etkinliğine aşağıda yer verilmiştir.

Şekil 3. 41: Atasözleri Unsuruna Yönelik Yazma Etkinliği Örneği

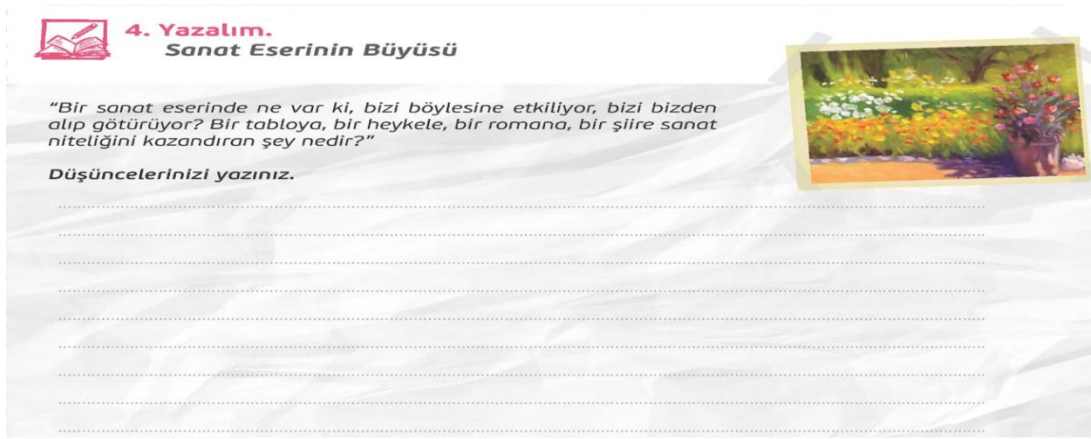


Kaynak: Yedi İklim Türkçe C2 Ders Kitabı (s.108)

Şekil 3.41’de örneği verilen yazma etkinliğinin birinci maddesinde öğrencilere, “Hayvanlar koklaşa koklaşa, insanlar konuşa konuşa anlaşılır” ifadeleri yöneltmiş ve öğrencilerden verilen atasözünü açıklamaları istenmiştir. Devamında ise “İnsanlar her zaman konuşarak anlaşabilirler mi? Nasıl?” ifadeleri yöneltilerek öğrencilerin düşünceleri alınmak istenmiştir. Yazma etkinliğinin ikinci maddesinde ise günlük hayatta özellikle bazı kişilerle (anne, baba, kardeş, bakkal, öğretmen, garson vb.) iletişim kurulduğu ifade edilerek öğrencilerden, örneği verilen kişilerden en az 2-3 kişiyi seçerek kısa bir diyalog metni yazmaları istenmiştir. Yazma etkinliğinin iki maddesi bütüncül bir şekilde analiz edildiğinde ilk maddede konuşma dili unsurlarından atasözleri kullanımına yer verilerek sorgulamasının yapıldığı, yazma etkinliğinin ikinci maddesinde konuşma diline ait herhangi bir ifadenin bulunmadığı gözlemlenmiştir.

Yukarıda, konuşma dili unsurlarından biri olarak kabul edilen argo ve atasözü kullanımlarının yer aldığı iki farklı yazma etkinliğine yer verilmiştir. C2 düzeyi ders kitabındaki yazma etkinliklerinin geneli incelendiğinde büyük bir çoğunluğunun düşünciyi belirtmeye dayalı etkinliklerin olduğu gözlemlenmiştir. Bununla birlikte metin boşluk doldurma, metin tamamlama, sunum hazırlama, senaryo yazma, diyalog oluşturma, metni özetleme ve yer yer yorum yapmaya dayalı yazma etkinliklerinin de yer aldığı tespit edilmiştir. Bu etkinliklerin neredeyse tamamı konuşma dili unsurlarından bağımsız bir şekilde ele alınmıştır. Bu bulgulara yönelik örnek etkinliklere ise aşağıda yer verilmiştir.

Şekil 3. 42: Düşünciyi Belirtmeye Yönelik Yazma Etkinliği Örneği



Kaynak: Yedi İklim Türkçe C2 Ders Kitabı (s.71)

Şekil 3.42’de yer alan yazma etkinliği örneğinde öğrencilere “Bir sanat eserinde ne var ki, bizi böylesine etkiliyor, bizi bizden alıp götürüyor? Bir tabloya, bir heykele, bir romana, bir şiire sanat niteliği kazandıran şey nedir?” ifadeleri yöneltilerek öğrencilerden ilgili konu hakkında düşüncelerinin aktarılması istenmiştir. Düşünceyi belirtmeye dayalı oluşturulan bu yazma etkinliğinde konuşma dili unsurlarından herhangi birine yer verilmemiştir. Bu bulgulara benzer bir yazma etkinliği örneğine ise aşağıda yer verilmiştir.

Şekil 3. 43: Boşluk Doldurmaya Yönelik Yazma Etkinliği Örneği

4. Yazalım.
İletişimin Unsurları



Paragraftaki boşluklara uygun terimleri yazalım.

a) İletici b) Alıcı c) Şifre d) Dönüş e) Gönderici f) Kanal

Filiz, arkadaşları Bilal'e cep telefonundan: "Hafta sonu geliyor musun?" mesajını gönderdi. Bilal de onun mesajına: "Hayır, çalışacağım." diye cevapladı. Yukarıdaki iletişimde iletişimi başlatan kişi Filiz'dir. O hâlde Filiz "1." durumundadır. Filiz'in soru yönelttiği kişi olan Bilal ise "2." "dır. Gönderici olan Filiz'in, alıcı olan Bilal'e aktardığı: "Hafta sonu geliyor musun?" sözü, yani mesajı "3." "dır. Gönderici, iletişimi telefona aktardığı için burada telefon "4." durumundadır. Gönderici ve alıcının sözlerini yansıtan harfler veya dil (Türkçe) "5." "dır. Alıcının (Bilal), göndericiye (Filiz) verdiği "Hayır, çalışacağım." cevabı ise bu iletişimdeki "6." "u oluşturmaktadır.

Kaynak: Yedi İklim Türkçe C2 Ders Kitabı (s.106)

Şekil 3.43'teki örnek yazma etkinliğinde iletişim unsurlarını konu alan bir paragrafa yer verilmiştir. Paragraftaki bazı yerlerin boş bırakıldığı ve bu boşluklara öğrenciler tarafından uygun iletişim unsurlarının yerleştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Örneği verilen bu yazma etkinliğinin de konuşma dilinden bağımsız bir şekilde ele alındığı görülmektedir.

3.2. İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Diline İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular

Bu bölümde, ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma dilinin öğretimine, karşılaşma sıklığına, karşılaşılan zorluklara, bireysel/sosyal açıdan faydalarına ve ders kitabı/sınıf içi etkinliklerde konuşma dilinin yeterliğine ilişkin öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

3.2.1. İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Dilinin Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Bu başlıkta ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma dilinin yerine ve önemine ilişkin öğrenci görüşleri yer almaktadır. “İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde

Konuşma Dilinin Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular” sorusuna ilişkin görüşler Tablo 3. 9’da sunulmuştur.

Tablo 3. 9: İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Dilinin Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kod	Frekans	Tema
Öğretilmeli	9	Konuşma dilinin öğretimi
Haftada bir saat	2	
Ayrı bir ders	1	
Öğretilmemeli	1	

Tablo 3.9’da öğrencilerin/katılımcıların konuşma dili öğretimi hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir. Yapılan görüşmeler sonrası ilgili araştırma sorusuna verilen yanıtlarda “öğretilmeli, haftada bir saat, ayrı bir ders ve öğretilmemeli” şeklinde 4 ayrı koda ulaşılmıştır. Kodlara ait sıklık değerleri incelendiğinde ise öğretilmeli $f=9$, haftada bir saat $f=2$, ayrı bir ders $f=1$ ve öğretilmemeli $f=1$ şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 3.9’dan hareketle, aşağıda bazı katılımcıların ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma dili öğretimine ilişkin çeşitli görüşler ilettikleri görülmektedir. İlgili görüşler incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğu ölçünlü/standart dil öğretiminin yanında günlük konuşma dili öğretiminin de yapılması gerektiğini çok az bir kesimin ise öğretilmesine gerek olmadığını ifade etmiştir. Bu bulgulara ait ifadelerin yer aldığı örneklere aşağıda yer verilmiştir. İlgili konu hakkında Ö2;

Evet, bence konuşma dili çok gereklidir. Hem de çok önemlidir. Neden? Çünkü biz sürekli günlük hayatımızda farklı insanlarla karşılaşıyoruz ve onlar farklı kelimeler, farklı ifadeler söyleyebilirler ve biz bazen zorlanıyoruz. Ama ben şey Türkiye’de yaşıyorum ve yabancı gibi olmayı istemiyorum. Yani sonuçta ben o çevrede alışmak istiyorum ve onlar gibi olmak istiyorum. Yani hiçbir şekilde farklı olmak istemiyorum. Mesela ben yurttan yaşadım bu yıl ve geçen sene ve orada farklı arkadaşlarla oturuyordum. Biri Batmanlı, biri Konyalı, biri Urfalı. Ama bunlar farklı kelimeler kullanıyorlardı, farklı ifadeler ve ben bazen zorlanıyordum ve diyordum ki çok pratik yapmak senin için önemlidir. Neden? Çünkü sonra sen onlarla otururken, konuşurken, sohbet ederken hiçbir zaman zorlanmayacaksın. Yani sen onlar gibi hissedeceksin. Öyle düşünüyorum.

Konuşma dilinin fazlasıyla gerekli olduğunu dile getiren Ö2, ifadelerinde sosyal hayatta farklı çevreden insanlarla karşılaştığını ve bu insanların farklı kelimeler kullandığını belirtmiştir. *Farklı çevreden karşılaştığı bu insanların kullandıkları*

kelimeleri anlamakta zorluk yaşadığını dile getiren öğrenci, bu durumdan dolayı kimi zaman kendisini bir yabancı gibi hissettiğini ifade etmiş ve bu durumdan rahatsızlık duyduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte Türkiye’de yaşadığını ve yabancı biri gibi görünmek istemediğini ifade etmiş ve bazı bölgelerden gelen arkadaşları ile etkileşimde bulunurken farklı kelime veya ifadeyle karşılaştığını bu durumdan dolayı da söylenilen ifadeyi anlama noktasında zorluk yaşadığını dile getirmiştir. Bu zorlukların üstesinden gelebilmek ve çevresi ile uyum sağlayabilmek için fazlasıyla pratik yapılması gerektiğini vurgulayan öğrenci, yapılacak pratikler sayesinde kendini daha rahat ifade edeceğini ve iletişimde daha aktif olabileceğini belirtmiş ve bu noktada konuşma dili ifadelerinin önemine vurgu yaparak konuşma dili öğretiminin gerçekleşmesi gerektiğinin altını çizmiştir. Bu ifadelerin benzer bir örneğine ise 9 numaralı öğrencide rastlanılmıştır. Nitekim 9 numaralı öğrenci;

Biz İstanbul'da yaşıyoruz ve İstanbul'a başka şehirlerden gelen çok öğrenci var. Konya'dan, Sivas'tan, Trabzon'dan farklı şekilde Türkçesi olan çok öğrenci var. Ama biz burada yani sınıfta sadece kitabî dili öğreniyoruz. Bu yüzden bazen sıkıntılar yaşıyoruz. Hani benim yurttta bir arkadaşım var, o Sivaslı. O daha hızlı konuşuyor, bazı kelimeleri konuşuyor ben onu anlamıyorum ve o beni anlamıyor. Öğretmen de zaten sokak dili kullanıyor. Bize resmi dili öğretiyor ama. Sınıfta da bence bir haftada yani 1 derste konuşma dili de olursa o zaman çok iyi olabilir. O iyi olacak yani. Haftada en az bir ders. Konuşma dili için de gerek var.

Farklı illerden gelen arkadaşlarının olduğunu ve bu arkadaşlarının farklı bir Türkçe (yerel ağız ifadeleri) ile konuştuğunu dile getiren Ö9 ise söylemden kaynaklanan bu farklılığın, kendilerini bazen sıkıntıya düşürdüğünü ifade etmiştir. Bu durumun temel sebebini ise sınıf ortamında sadece kitap dilini başka bir ifadeyle ölçünlü dili öğrenmelerine bağlamaktadır. Öğreticilerin, öğrencilere yalnızca ölçünlü dili öğrettiğini fakat kendilerinin konuşma diline de ait ifadeleri kullandığını belirten öğrenci, bu durumdan yakınlıkla konuşma dilinin kendilerine de öğretilmesi ve bu dil öğretimine haftada en az bir saat yer verilmesi gerektiğinin altını çizmiştir. Konuşma dilinin ayrı bir dil olmadığını ve öğretilmesi gerektiğini ifade eden 1 numaralı öğrenci ise:

Bence öğretilmeli çünkü ikinci dil olarak öğrendiğimiz için bazen konuşmada sorun çıkabilir. Mesela arkadaşlarımızla konuştuğumuzda diyeceğiz işte o ne konuşuyor, nasıl konuşuyor, böyle niye kısaltıyor falan diye. İşte çok değil bir

ders olsa bile bence geçmeli. Yani öğrenmeliyiz diye düşünüyorum. Bu ayrı bir dil değil ki. Konuşmada karşılaşıyoruz. Böyle kısaltmayı anlamamız için, argo dilini anlamamız için. O yüzden de bence böyle. Sorun etmememiz için. Öyle bir durum olmaması için işte biraz olsun konuşulması lazım derste, dille söylenilmesi lazım. Böyle bir durum var, böyle bir kelime var. İşte bizimkiler böyle kullanıyorlar falan diye anlatılması lazım.

1 numaralı öğrenci konuşma dilinin ayrı bir dil olmadığını, bu dil ile konuşma esnasında karşılaştıklarını belirtmiş ve bu sebepten dolayı da bu dil öğretiminin bir saat olsa bile öğretilmesi gerektiğinin altını çizmiştir. Arkadaşlarının kullandıkları kelimeleri, özellikle kısaltma ve argo kullanımlarını daha iyi anlayabilmek için konuşma dili öğretimine ihtiyaç duyduğunu vurgulayan öğrenci, sınıf ortamında öğreticilerin bu dilin varlığı noktasında farkındalık oluşturmaları ve öğrencilere bu dil ile alakalı gerekli bilgilerin vermesi gerektiğini de ayrıca ifade etmiştir. Günlük hayatta daha çok yerel ağız ifadelerini kullanan insanlarla karşılaştığını ifade eden Ö3 ise:

Bence öğretmelisiniz. Çünkü biz daha çok ortamda yerel insanlarla konuşuyoruz ve daha çok resmi Türkçeyi kimse kullanmıyor maalesef. Herkes kendi özel bölgesel bir Türkçe kullanıyor ve onu anlamak bazen yabancı olarak zor oluyor ve bazen bizim içinde de bu çok iyi oluyor. Çünkü biz onları öğrendikçe biz Türkçeyi çok akıcı şekilde konuşabiliyoruz. Bence bu yüzden öğretmelisiniz.

Ö3 ifadelerinde; günlük hayatta karşılaştıkları insanların resmî Türkçeden (ölçünlü dilden) ziyade kendi bölgelerinde yer alan kelimeleri kullandıklarını, bir nevi yerel ağız ifadelerini kullandıklarını dile getirerek bu durumun onlar için zorlayıcı olabildiğini ifade etmiş fakat kimi zaman kendileri için yararlı olabileceğinin de altını çizmiştir. Çünkü konuşma dilindeki ifadeleri öğrenmeleri durumunda kendilerinin de Türkçeyi çok akıcı bir şekilde konuşabileceğini ve bu noktada başarılı olabilmek için kendilerine konuşma dilini öğretilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Konuşma dilinin ayrı bir ders saatinde öğretilmesi gerektiğini düşünen 5 numaralı öğrenci ise:

Evet öğretmelisiniz bence. Efendim öğretmelisiniz bence. Yani bu şey sadece biz derse giriyoruz, çıkıyoruz sadece o değil. Mesela büfeye gidebiliriz ya da yemekhane ya da çarşıya gidebiliriz. Başka farklı Türkçe yani duyabiliriz, anlamayabiliriz. Ya da bazı öğrenciler sessiz durabilir. Eğer derste öğrenirsek

bu sorunları yani çözebiliriz inşallah. Diğer derslerin dışında yani bir buçuk saat öğrenebiliriz.

ifadelerini kullanmıştır. Kendilerinin sadece sınıf ortamında bulunmadıklarını, sınıf dışında da farklı sosyal ortamlarda bulunabileceklerini belirten 5 numaralı öğrenci, girecekleri bu sosyal ortamlarda kullanılan ifadeleri anlamayacaklarını ve bu noktada bazı öğrencilerin sessiz kalabileceğini ifade etmiştir. Böyle bir durumda konuşma diline ait ifadelerin bilinmesinin, iletişimde kolaylık sağlayabileceğini belirten öğrenci bu noktada konuşma dili öğretiminin gerekli olduğunu vurgulamıştır. Bununla birlikte konuşma dili öğretimine ayrılan zamanın yaklaşık olarak bir buçuk saat olması gerektiği ve bu dil öğretiminin ayrı bir ders saatinde ele alınması gerektiğinin de altını çizmiştir. Konuşma dili öğretimine gerek duymayan 4 numaralı öğrenci ise:

Öğretilmemeli bence. Çünkü mesela konuşma dilinde yerel ağız dilleri var. Mesela Trabzon dili farklı, İstanbul dili farklı. Mesela İstanbul'da mesela Trabzon'da batı tarafta birisi o sokak dilini öğrenirse ikisi de birbirini anlamaz. Yani resmi dil, resmi Türkçe dilini öğrenmesi daha iyidir. Kafası karışır ve o zaman gittikçe yani şey olur. Mesela konuşma dilini öğrenen, Türk dilinin resmi dilini unuttur. Yani zaman geçtikçe gençler bilmiyor yani geleceğin ne olacağını ya da önceden nasıl olduğunu bilmiyor. Yani konuşma dili öğretilirse bu sefer resmi dili unuttur öğrenciler.

ifadelerini kullanmıştır. 4 numaralı öğrenci ise bu dil öğretiminin gereksiz olduğunu ve böyle bir dilin öğretilmesinin uygun olmadığını ifade etmiştir. Konuşma dilinde yerel ağız ifadelerinin yer aldığını ve her bölgede farklı bir ağız kullanımından dolayı insanların birbirini anlaması noktasında sıkıntı yaşayacağını düşünen öğrenci, bu noktada konuşma dilinin bir bağlayıcılığının olmadığını ifade etmiştir. Bununla birlikte konuşma dili öğretiminin öğrencilerin kafasını karıştırabileceği, zaman geçtikçe de ölçünlü/standart dili unutturabileceğini belirten öğrenci konuşma dili öğretimine karşı çıkmış ve ortak bir dil öğretiminin (ölçünlü dil) daha uygun olacağını vurgulamıştır.

3.2.2. İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Dili Unsurlarına ve Karşılaşma Sıklığına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Bu başlıkta ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde yer alan konuşma dilindeki unsurlara ve bu unsurlarla karşılaşma sıklığına ilişkin öğrenci görüşleri yer almaktadır. Bu araştırma sorusuna ilişkin görüşler Tablo 3.10'da sunulmuştur.

Tablo 3. 10: İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Dili Unsurlarına ve Karşılaşma Sıklığına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kod	Frekans	Tema
Argo	8	Konuşma dili unsurları ve karşılaşma sıklığı
Kısaltma	7	
Kalıplaşmış İfade	3	
Yerel Ağız	2	
Sık Sık	7	
Bazen	3	

Tablo 3.10 incelendiğinde/elev alındığında konuşma dili unsurlarına yönelik “argo, kısaltma, kalıplaşmış ifade ve yerel ağız” 4 ayrı koda ulaşılmıştır. Bununla birlikte konuşma dili ifadeleriyle karşılaşma sıklığına yönelik “sık sık, bazen” şeklinde ise 2 ayrı koda ulaşılmıştır. Öğrencilerin konuşma dili unsurları hakkındaki görüşleri incelendiğinde, argo $f=8$, kısaltma $f=7$, kalıplaşmış ifade $f=3$, yerel ağız $f=2$ sıklık değerlerini aldığı görülmektedir. Öğrencilerin konuşma dili unsurlarıyla karşılaşma sıklığı/durumu incelendiğinde ise sık sık $f=7$ ve bazen $f=3$ sıklık değerleri ile karşımıza çıktığı görülmektedir. Aşağıda bu bulgulara yönelik bazı katılımcıların çeşitli görüşlerine yer verilmiştir. Katılımcılardan Ö1;

Tabii ki çok çıkıyor. İşte mesela kanka demesi. Konuştuğumuzda arada kullandığımız sözler. Kanka ya da birisi âşko felan demişti mesela. Ya da kısaltma yapıyor. Gideceğiz değil de gidecez diyor mesela. Kısaltma çok yapıyorlar. Ben de çok yapıyorum ama fark etmeden. Mesela yapacağız, yerine yapıcaz. Argo dilini de çok konuşuyorlar. Ben bir söz duymuştum aslında. Ben yaşadım, şaşırdım ama o kelime aklıma gelmiyor. Ben Erzincan’da evde yaşıyorum. Komşularımızla konuşuyoruz. Evet, konuşuyoruz hala devam ediyoruz konuşmaya ama böyle bazen oluyor ya böyle oturuyorsun, sohbet ediyorsun. O zaman da işte böyle değişik sözler söylüyorlar mesela. Şimdi tam hatırlamıyorum. Ama çok fazla var.

ifadelerini kullanmıştır. Ö1 günlük hayatta konuşma dili unsurları ile çok sık karşılaştığını, iletişimde olduğu insanların argo veya harf düşmesinden kaynaklı kısaltma ifadeleri kullandığını belirtmiştir. Bahsi geçen konuşma dili unsurlarını kendisinin de farkında olmadan kullandığını belirten öğrenci, Erzincan’da yaşadığını ve oradaki komşularıyla yaptığı sohbetlerde, komşularının farklı kelimeler kullandığını da ayrıca belirtmiştir. Bu ifadelerin benzer bir örneğine ise Ö10’da rastlanılmıştır.

Nitekim Ö10 “Mesela en çok dersten sonra biz yani böyle dışarıda gezerken dışarıda gezdiğimiz zaman çok oluyor. O yüzden de böyle konuşma dili baya bir sıklıkla çıkıyor. Çok kelimeler var. Mesela diyelim ki bazen değişme kelime de çok çıkıyor. Dediğim gibi mesela “moruk” dediği zaman o kelimenin anlamı ne? Kapalı olarak gözüktüyor. Yani anlam olarak ne anlam veriyor? Onu ilk başta ben anlamamıştım. Yani yanlış anlamış olabilirim. Çünkü “moruk” dediği zaman ben “morg” diye düşündüm. Ondan sonra bir yerde sordum. Yani ne anlama geliyor? O da dedi ki arkadaş gibisinden, arkadaş gibi anlamına geliyor falan diye. Ondan sonra o kelimeyi anlamayı başardım.

ifadelerini kullanarak konuşma dili unsurlarıyla daha çok sınıf dışında karşılaştığını ifade etmiştir. Çok fazla konuşma dili örneklerinin olduğunu dile getiren öğrenci, karşılaştığı argo ifadesinin (moruk) ne anlama gelebileceği konusunda herhangi bir bilgisi olmadığını, ilk etapta yanlış anlamış olabileceğini ve ilgili kelimenin anlamını arkadaşlarına sorduğunu belirtmiş ve verdikleri cevap üzerine bahsi geçen ifadenin anlamını öğrendiğini ifade etmiştir.

Bulunduğu bölgede konuşma dili unsurlarından biri olarak kabul edilen kalıp ifadelerin fazlasıyla kullanıldığını dile getiren 2 numaralı ise konuşmalarında şu ifadelere yer vermiştir:

Mesela yurttan sıklıkla çok farklı ifadelerle karşılaştım. Mesela "âşk olsun" yani ben âşk olsun diyordum ki âşk olsun. Farklı bir anlamı vardı onlar söylerken. Ve mesela o sinirli söylüyordu ve ben de diyordum ki niye sinirli söylüyor? Çünkü âşk olsun güzel bir şey demek. Onu ben bilmiyordum mesela. Sonra öğrendim ki bazen yani bir kişi sana bir şey söylüyor, sen biraz kırılıyorsun ya da üzülüyorsun ve diyorsun ki âşk olsun. Yani ben yapamam, ben yapmıyorum böyle şeyleri gibi. Yani mesela "Yolun açık olsun" ben bunu da anlamıyordum. Niye yolun açık olsun? Hangi yol? Ben bunu da bilmiyordum mesela. Ya da "Kesene bereket." Bunu da duymuştum. Kesene bereket, kesene ne demek? Kelime bilmiyordum, kesene bereket ne demek? Yani böyle farklı ifadelerle karşılaştım.

İlgili araştırma sorusuna dair daha önceki katılımcıların da ifade ettiği gibi 2 numaralı öğrenci de konuşma dili unsurları ile günlük hayatta çok sık karşılaştığını dile getirmiştir. Günlük iletişimde genellikle bir sitem ya da şaşkınlık belirtisi olarak, hafif bir kırgınlık ya da hayal kırıklığı için kullanılan “âşk olsun” ifadesi, çoğunlukla alışveriş esnasındaki satıcı-müşteri arasında geçen konuşmalarda “kesene bereket” ifadesi ve bir

yolcunun uğurlanırken kendisine söylenilen “yolun açık olsun” ifadesi ile karşılaştığını dile getiren Ö2, konuşmalarda yer alan bu kalıp sözleri ilk etapta anlamadığını dile getirmiş ve bu kullanımlar ile sıklıkla karşılaştığını belirtmiştir. Konuşma dili unsurlarıyla çok sık karşılaştığını belirten Ö6 ise:

Ben o kelimeler ile çok sıklıkla karşılaştım Türkiye'de. Çünkü bildiğiniz gibi ben yurttan feragat ettim. Bu dönemde apartman aramak zorundaydım ve bu yüzden ben konuşma becerilerini çok sık kullanıyordum. Konuşurken mesela emlakçı ile ev sahibi daha çok yerel ağız ifadeleri kullanıyorlardı. “Norüyorsun” dedi mesela. Bir de haber şey haber değil a harfî ile. “Habar” kelimelerini kullanıyorlardı. Evet, sanırım o İstanbul'dan değildi. Başka bir ilden, Türkiye'nin ilinden. Bu yüzden onlar yerel kelimeleri kullanıyordu ve ben biraz şaşıırıyordum. Yani Türk C1 sertifikasını aldım ama o kelimeleri anlamadım. Bu yüzden ben bu kelimeleri de anlamak zorundayım.

İfadelerine yer vermiştir. Açıklamalarında bu ifadelere yer veren 6 numaralı öğrenci, günlük iletişimde konuşma dili unsurları ile sık sık karşılaştığını dile getirmiş ardından Türkiye'de bir apartman dairesi ararken yerel ağız ifadeleriyle karşılaştığını ve anlamakta zorluk yaşadığını belirtmiştir. Öğrenci, özellikle emlakçı ve ev sahibi ile konuşurken yerel ağız ifadelerini duyduğunu, örneğin "Norüyorsun" veya "habar" gibi kelimelerle karşılaştığını, İstanbul dışından gelen insanların bu tür ifadeleri kullandığını ve bu durum karşısında da şaşırdığını ifade etmiştir. Devamında ise C1 seviyesinde Türkçe bilgisine sahip olmasına rağmen bu yerel ağız ifadelerini anlamakta zorlandığını ve bu tür yerel ifadelerini de anlaması gerektiğinin altını çizmiştir.

Konuşma dili unsurları ile bazen karşılaştığını ifade eden 4, 7 ve 8 numaralı öğrenciler ise şu ifadelere yer vermiştir: “Yok yani çok değil, bazen. Mesela Erzinan'da biz okurken, yani sokak diliyle çok karşılaşmadım. Yani normal şekilde öğrendiğimiz, üniversitede öğrendiğimiz şekilde (ölçünlü dil) konuşuyoruz” (Ö4). “Çok çıkmıyor çünkü yabancıyız. Biz yabancıyız her zaman. Hemen bizimle resmi Türkçe konuşuyorlar. Yani bazen çıkıyor” (Ö7). 4 ve 7 numaralı öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde ise öğrencilerin günlük iletişimde konuşma dili unsurlarıyla çok sık karşılaşmadığı ifade edilmiştir. 8 numaralı öğrenci ise bu başlıkta yer alan araştırma sorusu için “Ne yapıcım” şey gibi “kanki” gibi. Dediğim gibi bazı ifadeleri kullanıyorlar bazen. Bir de diğer ifadeleri kullanıyorlar ama aklıma gelmiyor şimdi. Bazen kullanıyorlar. Anlamıyorum onu.

Onlardan açıklama bekliyorum.” ifadelerini kullanarak günlük iletişimde konuşma dili unsurlarından biri olarak kabul edilen kısaltma unsuru ve argo kullanımıyla bazen kimi zaman da başka ifadelerle karşılaştığını belirtmiştir.

3.2.3. İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Dilinde Karşılaşılan Zorluk Durumlarına ve Verdikleri Tepkilere İlişkin Öğrenci Görüşleri

Bu başlıkta ikinci dil olarak Türkçe öğretimindeki konuşma dilinde karşılaşılan zorluk durumlarına ve öğrencilerin bu durum karşısında verdikleri tepkilere ilişkin öğrenci görüşleri yer almaktadır. Bu araştırma sorusuna ilişkin görüşler Tablo 3.11’de sunulmuştur.

Tablo 3. 11: İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Dilinde Karşılaşılan Zorluk Durumlarına ve Verdikleri Tepkilere İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kod	Frekans	Tema
Zorluk Yaşanıyor	4	Konuşma dilinde karşılaşılan zorluk durumları ve verilen tepkiler
Bazen Zorluk Yaşanıyor	3	
Zorluk Yaşanmıyor	3	
Soru Sorma	9	
Çaresiz Kalma	3	
Çeviri Araçları Kullanma	2	
Anlamaya Çalışma	1	
Utanma/Çekinme Duygusuna Kapılma	1	

Tablo 3. 11 incelendiğinde konuşma dilinde karşılaşılan zorluk durumlarına yönelik “zorluk yaşanıyor, bazen zorluk yaşanıyor, zorluk yaşanmıyor” şeklinde 3 ayrı koda ulaşıldığı görülmektedir. Bununla birlikte yaşanan zorluk durumları karşısında öğrencilerin verdikleri tepkilere yönelik “soru sorma, çaresiz kalma, çeviri araçları kullanma, anlamaya çalışma ve utanma/çekinme duygusuna kapılma” şeklinde 5 ayrı koda ulaşılmıştır. Öğrencilerin konuşma dilinde karşılaştıkları zorluk durumları hakkındaki görüşleri incelendiğinde, zorluk yaşanıyor $f=4$, bazen zorluk yaşanıyor $f=3$ ve zorluk yaşanmıyor $f=3$ sıklık değerleri aldığı görülmektedir. Öğrencilerin zorluk durumları karşısında verdikleri tepkiler hakkındaki görüşleri incelendiğinde ise soru sorma $f=9$, çaresiz kalma $f=3$, çeviri araçları kullanma $f=2$, anlamaya çalışma $f=1$ ve utanma/çekinme duygusuna kapılma $f=1$ sıklık değerleri ile karşımıza çıkmaktadır. Bu bulgulara yönelik bazı öğrenci görüşlerinin yer aldığı örneklerle aşağıda yer verilmiştir. Ö7 ilgili araştırma sorusu hakkında

Zorluk yaşıyoruz hocam. Ne yapacağız? Orada olmak istemiyorum vallahi hocam. O ne ki. Şimdi bunu birazcık açıklamak istiyorum. Zorluk yaşıyorsun. Bazen bize deniliyor ki Türkçe öğrendiniz falan filan neden anlamıyorsunuz. Bize niye böyle bir şey çıkıyor? Biz o zaman da anlamaya çalışıyoruz. Anlamazsak susuyoruz, çaresiz kalıyoruz.

İfadelerine yer vermiştir. Ö7 günlük iletişimde yer alan konuşma dili unsurlarını anlamakta zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Anlamadıkları durumlarla ise çaresizlik hissine kapıldıklarını ve çoğunlukla sessiz kalmayı tercih ettiklerini ifade eden öğrenci, bu tür durumlarda iletişim kurmak adına anlamaya yönelik çaba gösterdiklerini ancak daha önce Türkçe öğrenmiş olmalarından dolayı çevresindeki kişilerin onlardan daha yüksek bir dil performansı beklediklerini dile getirerek bu durumdan yakındığını ifade etmiştir. Bu bulgulara yönelik benzer ifadeler kullanan Ö9 ise görüşünü şöyle dile getirmiştir:

Evet hocam. Sıkıntı yaşıyorum. Hani bazen o kelime kullanıyor ki ben daha önce hiç duymadım. Bu yüzden sıkıntı yaşıyorum ve o da anlıyor ki bu kişi Türkçeyi o kadar iyi anlamıyor. O yüzden o da başka bir kelime kullanıyor. Sadece söylüyorum anlamadığımı. O yüzden bazen o insanlar başka bir kelime kullanıyor. Eğer önemli bir şey olursa o zaman “Google Translate” yani başka uygulama kullanıyorum. Başka çaresi yok. Çaresiz kalıyorum.

İfadelerine yer vermiştir. Ö9 konuşma dilinde kullanılan bilinmedik ifadeleri anlama noktasında sıkıntı yaşadığını dile getirmiş ve kullanılan ifadeyi yeterince anlamadığını karşı tarafa belirttiği durumda karşıdaki kişinin alternatif kelimeler kullandığını belirtmiştir. Devamında ise anlamadığı kelimeleri, gerektiğinde Google Translate gibi çeviri uygulamaları yardımıyla anlamaya çalıştığını ifade eden öğrenci, bu gibi durumlarla karşılaştığında soru sorma veya çeviri uygulamalarını kullanma dışında başka çaresi olmadığını ve çaresiz kaldığını vurgulamıştır. Konuşma dili unsurlarıyla karşılaşması durumunda zorluk yaşadığını ve bu durumdan dolayı utandığını, anlamadığı durumlarda da karşı tarafa sorduğunu ifade eden Ö6 ise konuşmalarında şu ifadelerle yer vermiştir: “Zorluk yaşıyorum. O kelimeleri dinlerken zorluk yaşıyorum biraz. Anlayamıyorum ve utaniyorum. Ne istediğini anlamıyorum diyorum ve bu yüzden ben ‘Tekrar söyler misiniz’ diye soru soruyorum.” Konuşma dili unsurları ile karşılaştığında bazen zorluk yaşadığını ifade eden 3 numaralı öğrenci ise:

Evet, bazen konuşma diline ait ifadelerle karşılaşmak zor olabiliyor. Özellikle de ne anlama geldiklerini anlamadığımda ya da ne demek istediğini tam çözemediğimde sıkıntı yaşıyorum. Bir keresinde, bir arkadaşım bir sohbette "Hadi gelsene çay demliyorum" dedi. İlk başta ne demek istediğini anlamadım çünkü resmi dilde böyle bir ifade kullanmıyoruz. Kafam karıştı ve biraz sessiz kaldım. Sonra arkadaşım benim bu halmi görüp, "Yani bir çay içelim demek istiyorum" diye açıkladı. Bu tür durumlarda, genellikle anlamadığım ifadeleri nazikçe sorarak ya da anlamaya çalışarak tepki veriyorum. Böylece hem dil becerilerimi geliştiriyorum hem de iletişimde daha iyi bir yer ediniyorum.

ifadelerini kullanmıştır. Ö6, konuşma dilinde kullanılan bazı ifadeleri anlamakta zorluk yaşadığını ve resmi/ölçünlü dilde kullanılmayan ifadelerle karşılaştığında bu ifadelerin ne anlama geldiklerini hemen çözemediğini ancak bu durumlarda ilgili ifadenin anlamını, karşı tarafa nazikçe sorarak ya da anlamaya çalışarak tepki verdiğini belirtmiştir. Bu sayede de hem dil becerilerini geliştirdiğini hem de iletişimde daha aktif olduğunun altını çizmiştir. Bu araştırma sorusu hakkında 6 numaralı öğrenciye benzer yanıtlar veren Ö8 ise şu ifadelere yer vermiştir: *"Bazen yaşıyorum hocam. Dediğim gibi ilk başta fazlaydı, şimdi o kadar değil. Yani konuşma tarzından, yaşam biçiminden anlamaya çalışıyorum. Anlamazsam soru sormak zorunda kalıyorum. Bazen de her defasında bir sıkıntı olmasın diye bir daha anlamaya çalışıyorum. Bazen anlıyorum."* Ö8 de konuşma dili unsurlarıyla karşılaşma durumunda bazen zorluk yaşadığını, anlamadığı noktalarda karşıdaki kişinin konuşma tarzından ve yaşam biçiminden anlamaya çalıştığını ifade etmiştir. Bununla birlikte kimi zaman soru sorduğunu kimi zaman ise anlamaya çalıştığını belirten öğrenci, bazen direkt anladığını da dile getirmiştir. Konuşma dili unsurlarıyla karşılaşması durumunda çok zorluk yaşamadığını dile getiren 2 numaralı öğrenci ise:

Aslında ben çok zorluk yaşamadım. Bazen. Yani açıkça söyleyeyim. Neden? Çünkü ben çok dizi izliyordum ve dizilerde en çok günlük Türkçe kullanıyorlar. Yani normal bir Türkçe değil. Orada mesela şöyle. Sokak dili yani mesela biz temelde yapacağım diyorduk. Yani yapacağım ama sokaktaki ya da dizilerdeki insanlar yapıcım diyorlardı, yapıcım. Yani ben burada biliyordum. Neden? Çünkü bunları dizilerden öğrenmiştim. Hem de arkadaşlarla sohbet ederken onlara soruyu soruyordum. Neden yapacağım diye yazıyorsunuz ve neden yapıcım diyorsunuz.

2 numaralı öğrenci konuşma dilinde yer alan ifadeleri anlamakta çok zorluk yaşamadığını ifade etmiş, zorluk yaşamamasının sebebini ise izlediği Türk dizileri ve arkadaşları ile yaptığı sohbetlere bağlamıştır. Sokaktaki veya izlemiş olduğu Türk dizilerindeki insanların, ölçünlü dilden ziyade günlük iletişimde yer alan konuşma dili ifadelerini kullandıklarını dile getiren Ö2 konuşma dili ifadelerini arkadaşlarıyla yaptığı sohbetlerde öğrendiğini ifade etmiştir.

Bu araştırma sorusu hakkında diğer öğrencilerden farklı olarak, konuşma dili unsurlarıyla karşılama durumunda zorluk yaşamadığını belirten 4 numaralı öğrencinin ifadeleri ise şu şekildedir:

Yok yok yaşamıyoruz. Evet. Yani anlatıyor işte. Mesela birisini anlamıyorsun. Soruyorsun yani bu şeyi anlamadım. Bu ne demektir mesela, bu ifade ne demektir? Bu söz ne demektir? Ne anlama geliyor diye soruyorsun. Yani sokak dilinde anlatıyor mesela. Anlamadığımda resmi dille anlatır, resmi dille anlattığında anlarsın yani.

4 numaralı öğrencinin ifadeleri incelendiğinde ise kendisinin günlük iletişimde yer alan konuşma dili unsurlarıyla karşılaşması durumunda herhangi bir zorluk yaşamadığı, söylenilen ifadeyi anlamadığı durumlarda karşı tarafa bildirdiğini ve karşı tarafın ise kimi zaman konuşma diliyle kimi zaman resmi dil ile cevap verdiği saptanmıştır.

3.2.4. İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Dili Öğretiminin Bireysel ve Sosyal Açıdan Faydalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Bu başlıkta ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma dili öğretiminin bireysel ve sosyal açıdan faydalarına ilişkin öğrenci görüşleri yer almaktadır. Bu araştırma sorusuna ilişkin görüşler tablo 3.12’de sunulmuştur.

Tablo 3. 12: İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Dili Öğretimin Bireysel ve Sosyal Açıdan Faydalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kod	Frekans	Tema
İletişimde kolaylık	8	Konuşma dilinin bireysel ve sosyal faydaları
Samimi ortam	3	
Öz güven	3	
Güçlü sosyal ilişkiler	1	
Motivasyon	1	

Tablo 3. 12’de öğrencilerin ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma dili öğretiminin bireysel ve sosyal açıdan sağladığı faydalarına ilişkin görüşleri yer

almaktadır. İlgili görüşlerde “iletişimde kolaylık, samimi ortam, öz güven, güçlü sosyal ilişkiler ve motivasyon” şeklinde 5 ayrı koda ulaşılmıştır. Öğrencilerin, konuşma dili öğretiminin bireysel faydaları hakkındaki görüşleri incelendiğinde; iletişimde kolaylık $f=8$, öz güven $f=3$ ve motivasyon $f=1$ sıklık değerlerini aldığı görülmektedir. Öğrencilerin, konuşma dili öğretiminin sosyal faydaları hakkındaki görüşleri incelendiğinde ise samimi ortam $f=3$ ve güçlü sosyal ilişkiler $f=1$ sıklık değerleri ile karşımıza çıkmaktadır. Aşağıda bu bulgulara yönelik bazı öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Konuşma dili öğretiminin her zaman faydalı olacağını, bu dil öğrenimi sayesinde konuşmalarda yer alan argo ve kısaltma unsurlarının kolaylıkla anlaşılabilirliğini ve bu sayede de iletişimde yanlış anlaşılmanın önüne geçileceğini ifade eden 1 numaralı öğrenci şu ifadelere yer vermiştir:

Evet. Bence her zaman fayda sağlayacak. İşte birisiyle konuştuğumuzda, o bize bir şey söylediğinde argo gibi biz onu anlayacağız ya da kısa kelime söylediğinde biz onu anlayacağız. Çünkü siz onu öğretiyorsunuz, kuralı veriyorsunuz. Günlük hayatta böyle bir şey var diye. Biz de öğreniyoruz yanlış söylemeyeyim, yanlış anlamasın beni diye. Fayda sağlıyor bence. Çünkü konuşurken bu kelimeler işimize yarayacak. Hem biz anlayacağız hem o anlayacak.

Konuşma dili öğretiminin özellikle sosyal ortamlarda etkili olacağını belirten 3 numaralı öğrenci ise:

Evet, bence konuşma dili öğretiminin çok faydası olur. Eğer konuşma dili öğretilirse, iletişimde çok daha rahat ederiz. Çünkü günlük hayatta sıkça karşılaşılan ifadeleri ve konuşma tarzlarını öğrenmiş oluruz. Bir örnek vermek gerekirse, bir arkadaşımın doğum günü partisinde herkes çok rahat ve samimi bir şekilde konuşuyordu. "Geliyom kanka" "Şu an yapıyorsun?" gibi konuşma dili ifadelerini kullanıyorlardı. Eğer bu ifadeleri önceden öğrenmiş olsaydım daha iyi anlayabilirdim ve partide daha fazla kaynaşabilirdim. Sonuçta konuşma dili öğretimi hem dil becerilerimizi geliştirir hem de sosyal ilişkilerimizi daha güçlü hale getirir.

ifadelerine yer vermiştir. 3 numaralı öğrenci, konuşma dili öğretiminin gerçekleşmesi durumunda günlük iletişimde sıklıkla karşılaşılan konuşma dili ifadelerinin ve konuşma tarzlarının öğrenileceğini bu sayede de iletişimin çok daha rahat sürdürüleceğinin altını çizmiştir. Rahat ve samimi konuşmaların yer aldığı sosyal

ortamlarda daha aktif bir rolde bulunabilmek için bu tarz ortamlarda kullanılan konuşma dili unsurlarının bilinmesinin önemine vurgu yapmıştır. Bununla birlikte konuşma dili öğretiminin hem dil becerilerinin gelişimine hem de sosyal ilişkilerin güçlenmesine katkı sağlayacağını düşünen öğrenci, konuşma dili öğretiminin bu noktada kesinlikle fayda sağlayacağını altını çizmiştir. 3 numaralı öğrencinin ifadelerine benzer açıklamalarda bulunan Ö9 ise:

Bence çok faydası olacak. Çünkü bence bizim kitabımız sadece gramer. Yani dil bilgisi önemli. Başka hiçbir şey o kadar önemli değil ama biz günlük hayatta sadece o Türkçe ile yaşıyoruz. Yani konuşma Türkçesi. Konuşma dili ise ümit ederim ki haftada bir en az bir ya da iki ders sadece konuşma dili için bence lazım olur. Çünkü dediğim gibi iletişimde sıkıntı yaşamamız için. İletişimde fayda sağlayacak. Samimiyet için önemli bir de. Dili eğer sen daha iyi şekilde konuşabilirsen o kadar daha iyi konuşabiliriz, o kadar daha iyi olur. Yani ben “hocam” kelimesini çok kullanıyorum. “Abi” yerine bazen çok kullanıyorum. Bazen “kanka” çok kullanıyorum. Arkadaşlarım bunu seviyor. Kullanırken daha samimi ortam oluyor. Burada konuşma Türkçesi önemli oluyor.

ifadelerine yer vererek konuşma dili öğretiminin önemine vurgu yapmış ve Türkçe öğrenimi sırasında yararlandıkları kitaplarda çoğunlukla dil bilgisine odaklandığı fakat günlük iletişimde yalnızca konuşma dili ifadelerinin yer aldığı bir dille karşılaştıklarını belirtmiştir. Bu sebepten dolayı konuşma diline daha fazla ihtiyaç duyduğunu belirten Ö9, iletişimde sıkıntı yaşamamak adına bu dil öğrenimine haftada en az bir ya da iki ders saati kadar zaman ayrılması gerektiğinin altını çizmiştir. Bununla birlikte konuşma dili öğretiminin iletişimdeki samimiyeti de arttırdığını ifade eden öğrenci, günlük iletişimde özellikle belli ifadeleri (hocam, kanka gibi) kullandığını bunun sonucunda da çevresindekilerle daha samimi bir iletişimde bulunduğunu dile getirmiştir. Öğrenci bu durumun arkadaşları tarafından olumlu karşılandığını da ifade etmiş ve bu noktada konuşma dilinin önemine bir kez daha vurgu yapmıştır. Bu araştırma sorusu hakkında 7 numaralı öğrenci ise:

Çok hocam. Bence mesela konuşma dersinde bu kelimeleri bize öğretirseniz daha iyi olur. Yazma dersinde falan böyle bir şeye gerek yok ama konuşma dersinde daha iyi. Bana bir arkadaş söylerse mesela hemen cevap vereceğim. Utanmıyorum artık çünkü her şeyi biliyorum. Motive oluyorum böylelikle. İnsanlar bizi övecekler. Türkçesi iyi, iyi biliyor, Türkçeyi iyi konuşuyor. Çok zamandır Türkiye’de falan diyecekler. Biz de bir yıl bile olmadı diyeceğiz.

ifadelerine yer vererek konuşma diline ait ifadelerin, özellikle konuşma derslerinde öğretilmesinin daha etkili olacağını belirtmiştir. Konuşma dili ifadeleriyle karşılaşması durumunda hiç çekinmeden anında cevap vereceğini ve bu noktada da insanların kendisini öveceğini ifade eden öğrenci, çevresindeki insanların, kendisine yönelik Türkçe dil bilgisine dair övgü dolu sözler kullanacağını, Türkçeyi iyi bildiğini ve uzun zamandan beri Türkiye’de olduğunu iddia edeceklerini bu durumda da kendisinin karşı tarafa, Türkiye’de yalnızca kısa bir sürede bulunmuş olmalarına rağmen bu başarıyı elde ettiklerini belirteceğini ifade etmiştir. Ö10 ise açıklamasında;

Hocam ilk önce şöyle açıklayabilirim. Hocam böyle dışarı çıktığımız zaman dışarıda karşılaştığımız insanlarla konuşmada bayağı bir zorluk çekmeyeceğiz. Mesele herkesle iyi anlaşabilir değil mesele öz güven. Öz güven ile iyi anlaşma bayağı bir kolay olabilirdi. Yani sürekli birine soru sorup durursan o da der ki sen Türkçe okumamış mıydın? Yani dedin ki okudum, biliyordum diye. Hani nerede senin Türkçe diye şey yaptığı zaman biraz öz güven kırılabilir. Utanç olabilir. Tabii utandırma öz güveni de kırılabilir. Yani öğrenilirse tabii ki öz güveni, hatta konuşma bile bayağı bir yükselebilir hocam.

ifadelerini kullanmıştır. İlgili açıklamalar incelendiğinde öğrencinin konuşma dili öğretiminin günlük hayatta iletişim esnasında kolaylık sağlayacağını belirttiği görülmektedir. Bununla birlikte bahsi geçen dil öğretiminin karşılıklı konuşmalarda öz güveni de arttıracığını belirten öğrenci, iletişim kurduğu insanlara sürekli soru sorması durumunda, karşısındaki kişinin bu durumu olumsuz bir şekilde değerlendirebileceğini ve bazı olumsuz eleştirilerde bulunabileceğinin altını çizmiştir. Bu eleştiriler karşısında ise öz güvenin kırılabileceğini ifade eden Ö10, aynı zamanda utanma duygusunun ortaya çıkabileceğini ve son olarak bu olumsuz durumlara karşı konuşma diline ait ifadelerin bilinmesinin faydalı olacağını belirtmiştir.

3.2.5. İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitabı ve Sınıf İçi Konuşma Etkinliklerinde Konuşma Diline İlişkin Öğrenci Görüşleri

Bu başlıkta ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitabı ve sınıf içi etkinliklerde konuşma diline ilişkin öğrenci görüşleri yer almaktadır. Bu araştırma sorusuna ilişkin görüşler Tablo 3.13’te sunulmuştur.

Tablo 3. 13: İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitabı ve Sınıf İçi Etkinliklerde Konuşma Dilinin Yerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kod	Frekans	Tema
Yer almıyor	4	Ders kitabı ve sınıf içi etkinliklerde konuşma dili
Yetersiz	2	
Tartışmada konuşma dili	1	
Yer alıyor	3	

Tablo 3.13'teki ilgili görüşlerde “yer almıyor, yetersiz, tartışmada konuşma dili, yer alıyor” şeklinde 4 ayrı koda ulaşılmıştır. İlgili kodlar incelendiğinde; yer almıyor $f=4$, yetersiz $f=2$, tartışmada konuşma dili $f=1$ ve yer alıyor $f=3$ sıklık değerlerini aldıgı görülmektedir. Bu bulgulara yönelik bazı öğrencilerin görüşlerine ise aşağıda yer verilmiştir.

Ders kitabı ve sınıf içi etkinliklerde konuşma dili unsurlarının yerine yönelik 1 numaralı öğrenci “Bize bunlar öğretilmiyor ve kitapta da olmuyor. Ben çok görmedim yani. Mesela ben dizi izliyorum sürekli, Türk dizilerini hiç çevirmeye bakmadan. Orada bile İstanbul Türkçesi kullanmıyorlar. Orada da konuşma dili kullanıyorlar” ifadelerine yer vermiştir. Ö1 ilgili araştırma sorusu hakkında, konuşma dili unsurlarının hem sınıf içi hem de ders kitabı etkinliklerinde yer almadığını belirtmiştir. Ayrıca çeviri yardımı olmadan sürekli olarak Türk dizileri izlediğini ve izlemiş olduğu dizilerde resmi dil yerine konuşma dili kullanıldığının altını çizmiştir. Bu hususta benzer açıklamalarda 2 numaralı öğrenci de bulunmuştur. Nitekim Ö2:

Yani orada mesela teknoloji ile alakalı sorular vardı ya da fikirler falan vardı. Ama mesela günlük hayattan hiçbir soru yoktu. Yani mesela alışveriş ya da düğünde bir şey yapamazsın. Mesela düğüne gidiyorsun ne söylüyorsun? Tebrik edersin. Öyle yoktu maalesef. İşte en çok teknoloji gelişmesi vardı. Mesela orada hukuk işleri falan vardı. Ama mesela bizim için yeterli değil. Çünkü zaten C1'iz ama en azından yani günlük hayata hazırlanmalıyız. En önemlisi günlük Türkçe. Çünkü bu daha kolay, hem de bizim için daha önemlidir. Mesela hukuk işleri hiç benim için önemli değil. Neden? Çünkü ben avukat olmuyorum. Hem de burada inşallah problem çıkmayacak. Yani hukuk işleri beni çok ilgilendirmiyor. En çok günlük hayat ilgilendiriyor. Çünkü ben orada yaşıyorum zaten.

ifadelerine yer vererek ders kitabı etkinliklerinde günlük hayata dair konuların yer almadığı bunun yerine daha çok spesifik konuların yer aldığını belirtmiş ve bu durumun kendileri açısından yeterli olmadığının altını çizmiştir. Etkinliklerin kendilerini günlük

hayata hazırlamaları gerektiğini ve en önemlisi de ilgili etkinliklerin konuşma dili unsurlarının yer aldığı günlük Türkçe ile oluşturulması gerektiğini vurgulayan öğrenci, kitaplarda yer alan etkinliklerin kendisini ilgilendirmedığını bunun yerine daha çok günlük hayata yönelik oluşturulan etkinliklerin ilgilendirdiğini ve bu durumun sebebinin ise günlük hayatta yer alan konuşma Türkçesinin hem daha kolay hem de daha fazla işine yarayacak bir dil olmasına bağlı olduğunu belirtmektedir.

İlgili araştırma sorusu hakkında Ö6 “Ders kitabı etkinliklerine ya da sınıf içi etkinliklerine baktığımızda daha çok resmi Türkçeyle oluşturulan etkinlikler var. Konuşma diline ait unsurlar yok, karşılaşmadım ama bakıldığında her ikisi de olmalı. Hem resmi dil hem konuşma dili, etkinliklerde yer almalı” açıklamalarında bulunmuştur. 6 numaralı öğrenci de 1 ve 2 numaralı öğrencilerin ifadelerine benzer açıklamalarda bulunarak, ders kitabı ve sınıf içi etkinliklerinin konuşma dili unsurlarından bağımsız bir şekilde ele alındığını ifade etmiştir. Öğrenci ifadelerinde, ilgili etkinliklerde hem resmi dilin hem de konuşma dilinin yer alması gerektiğini de ayrıca vurgulamıştır. Öğrenim gördüğü ortamda ilk etapta resmi dilin ağırlıklı olduğunu daha sonra bu dil kullanımının giderek azaldığını belirten Ö8 ise “İlk başta şey resmi kullanırdık. Ondan sonra giderek resmi dili azalıyor. Sonuçta biz Türkiye’de yaşıyoruz. Biraz Türk arkadaşlarla uğraşıyoruz. Onun için bence biraz fazlası. Fazla olması gerekiyor” ifadelerine yer vermiş ve etkinliklerde konuşma dili unsurlarının yetersizliğine vurgu yaparak daha fazla yer alması gerektiğinin altını çizmiştir. Bu araştırma sorusu hakkında, ders kitaplarından ziyade daha çok sınıf içi etkinliklerde konuşma dili unsurlarının yer aldığını ifade eden bazı öğrenci görüşleri de mevcuttur. Bu görüşlere ise aşağıda yer verilmiştir.

Örneğin 7 numaralı öğrenci bu hususta “Biz sınıftaki konuşmada kullanıyoruz daha çok. Yani ders kitabında ben görmedim. Böyle konuşuyoruz yani resmi dilde konuşuyoruz ama sokağa çıktığımız zaman böyle söylemiyorlar, farklı oluyor diye açıklama yapıyor hocamız” ifadelerini kullanmıştır. Yararlandıkları ders kitabı etkinliklerinin konuşma dili unsurlarından bağımsız bir şekilde ele alındığını ve kendilerinin daha çok sınıf içi konuşma etkinliklerinde konuşma dili unsurlarını kullandıklarını vurgulayan öğrenci, konuşmalarda resmi dil kullanımına yer verildiği görülse de günlük yaşamda, insanlar arasında konuşulan Türkçenin farklı olduğunu belirten öğretmenlerin olduğunu ve bu noktada öğretmenlerin resmi dil ile konuşma dili arasındaki farkı kendilerine açıkladıklarını ifade etmiştir.

Bu araştırma sorusuna 10 numaralı ise “*Tabii hocam. Bize kitaptan ziyade hocamız başka etkinlikler veriyordu. Hepsi de konuşma diline yakın cümlelerdi. Yani konuşma dili cümleye nasıl anlam katıyor, nasıl kelimeler anlatılıyor, onu orada gösteriyor hocamız. Etkinliklerimizde bundan dolayı konuşma dilini de sıklıkla kullanıyorduk*” ifadelerini kullanarak cevap vermiştir. Nitekim Ö10, 7 numaralı öğrencinin ifadelerine benzer açıklamalar yapmış ve bu noktada ders kitabından ziyade sınıf içi yapılan etkinliklerde konuşma dili unsurlarıyla karşılaştığını belirtmiştir. Öğrenci açıklamalarında, konuşma dili unsurlarının cümleye nasıl bir anlam kattığını kendilerine aktaran bir öğreticinin olduğunu ayrıca ifade etmiş ve ilgili etkinliklerde konuşma dili unsurlarını sıklıkla kullandıklarının altını çizmiştir. Konuşma dili unsurlarına sınıf içinde yapılan tartışmalarda karşılaştığını belirten bir diğer öğrenci ise:

“Tartışmada konuşma dili var. O zaman konuşma dili kullanıyoruz. Çünkü tartışma yaparken hayallerimizi söylüyoruz. İlla konuşuyoruz o zaman. Yeni başlayan bir öğrenci için yani benim gibi öğrenci için, buraya sadece sekiz ay önce geldim. Benim için o zaman dilbilgisi ya da resmi kural o kadar kullanılmıyor. Sadece benim dilimden ne gelirse o konuşuyor. O zaman da biz konuşma dilini konuşuyoruz, tartışma yaparken. Kitaplardaki konuşma etkinliklerinden bahsedeceğim, o zaman bir gün önce ya da bir gece önce o konuda hazırlanırsak o zaman sadece resmi olarak ya da dil bilgisi olarak konuşacağız”

ifadelerini kullanmıştır. Açıklamalarında bu ifadelere yer veren Ö9, konuşma dili ifadeleri ile sınıf içinde yapılan tartışmalarda karşılaştıklarını, özellikle hayal gücünü veya kişisel düşüncelerini ifade edebilmek için doğal dili kullandıklarının altını çizmiştir. Sınıf içinde yapılan tartışmalarda başlangıç düzeyinde olan bir öğrenci için resmi dil veya dil bilgisi kurallarının gerekli olmadığını vurgulanan öğrenci, kitaplardaki konuşma etkinliklerinde ise önceden belirli bir hazırlığın olması durumunda resmi dile veya dil bilgisi kurallarına bağlı kalarak konuşacaklarını ifade etmiş ve bu noktada dil bilgisi kurallarının veya resmi/ölçünlü dilin belirli hazırlık süreçlerinde gerçekleşen konuşmalarda kullanılacağını altını çizmiştir.

Ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerini konuşma dili unsurları bakımından oldukça faydalı bulan ve etkinliklerde çoğu zaman konuşma dili unsurlarının

kullanıldığını belirten 3 numaralı öğrenci ise bu araştırma sorusu hakkında diğer öğrencilerden farklı düşünmektedir. Nitekim Ö3:

“Ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerini genelde faydalı buluyorum. Bu etkinlikler çoğu zaman günlük konuşma dili ifadelerini de kapsıyor ama bazen daha resmi olabiliyorlar. Özellikle konuşma dili ifadelerini barındıran etkinlikler gerçek yaşamda karşılaştığım dil kullanımıyla daha uyumlu oluyor. Mesela geçen hafta ders kitabındaki bir etkinlikte “noruyon?” gibi yaygın ifadeleri içeren bir diyalog vardı. Bu tür etkinlikler gerçek hayat konuşmalarına daha yakın olduğu için ders dışında da benzer ifadeleri anlamamda yardımcı oluyor. Ancak bazen kitaplarda daha resmi ifadeler yer aldığı için günlük konuşma dilindeki samimi ifadeleri öğrenmek biraz daha zor olabiliyor. Yine de bu etkinliklerin konuşma dilini öğrenmemde büyük rol oynadığını düşünüyorum”

açıklamalarında bulunmuştur. 3 numaralı öğrenci ders kitabında yer alan konuşma etkinliklerini genel olarak faydalı bulduğunu dile getirmiş ve ilgili etkinliklerde çoğu zaman konuşma dili unsurlularının yer aldığını bazen de resmi dilin hâkim olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte etkinlikte yer alan konuşma dili ifadelerinin günlük yaşamda karşılaştığı dil ile uyumlu olduğunu vurgulamış ve verdiği örnekte (noruyon? gibi) yer alan ifadenin gerçek yaşamda da kullanıldığını belirtmiştir. Bu noktada derste öğrenilen konuşma dili ifadelerinin, ders dışında başka ifadeleri anlamasına da yardımcı olduğunu dile getirmiştir. Ancak bazen de ders kitabı etkinliklerinde resmi dilin hâkim olmasından dolayı günlük konuşma dilinde yer alan samimi, doğal ifadeleri anlamakta sıkıntı yaşadığını belirten öğrenci, bu duruma rağmen bahsi geçen etkinliklerin konuşma dilini öğrenmesinde oldukça etkili olduğunu ifade etmektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Tartışma ve Sonuç

Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde sözlü iletişim becerisinde yer alan konuşma dilinin rolü ve önemi hakkındaki öğrenci görüşleri ile kullanılan ders kitaplarındaki (C1 ve C2 düzeyi) etkinliklerin konuşma dili açısından değerlendirmeyi amaçlayan çalışmanın bu bölümünde, elde edilen verilerden hareketle ilgili sonuçlar sunulmuş, alan yazındaki çalışmalar ışığında tartışılmış ve devamında çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Çalışmaya bakıldığında ilk olarak C1 düzeyi ders kitabında dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine ait metin ve etkinliklerinde, konuşma dili unsurları olarak kabul edilen *atasözü/deyim*, *kalıp sözler* ve *kısaltmalara* yer verildiği tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak C2 düzeyi dinleme, okuma ve yazma becerilerinde ise *argo* ve *yerel ağız* kullanımının yer aldığı metin ve etkinliklere rastlanmıştır.

Koparıcı (2019) çalışmasında; deyimlerle alakalı özel etkinlik alanlarının oluşturulması, bu alanlarda deyimlere ilişkin çeşitli etkinliklere yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Çalışmanın devamında Türkçenin temel söz varlığından biri olan deyim kavramının, diğer söz gruplarından ayrı olarak ele alınması gerektiği, bu noktada ise çeşitli materyal, kaynak veya sözlük gibi çalışmaların yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Demirtaş (2021) çalışmasında; kitaplarda yer alan bazı ünitelerde, bazen atasözü ve deyimlere yer verildiğini bazı ünitelerde bu kültürel unsurların kullanılmadığı ya da onlarla ilgili etkinliklere hiç yer verilmediği sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun atasözleri ve deyimlere gereken önemin yeterince verilmediği izlenimini uyandırdığını ifade etmiştir. Bu sebepten dolayı da kültürel aktarımın sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesi için yabancılar için oluşturulan Türkçe öğretim kitaplarında atasözleri ve deyimlere ayrıca bunlarla ilgili çeşitli etkinliklere ve çalışmalara daha fazla yer verilmesi

gerektiğinin altını çizmiştir. Gündoğdu (2019) ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası iletişim yaklaşımı çerçevesinde, farklı ders kitaplarında yer alan deyimlere odaklanmıştır. Araştırma sonucunda kitaplarda yer alan deyimlerin sayıca yetersiz olduğu ve ilgili kitapların birbiri arasında ortak deyim kullanımlarına yer verilmediği sonucuna ulaşmıştır. Bahsedilen çalışmalarda olduğu gibi gerçekleştirilen bu çalışmada da Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti C1- C2 Düzeyi etkinliklerde, konuşma dilinin kazandırılması noktasında atasözü ve deyim unsurlarından sayıca az faydalandığı tespit edilmiştir. Bu durumun süreçte büyük bir eksiklik olabileceği düşünülmektedir. Çünkü bir milletin ve dilinin temel kültürel yapılarından olan atasözü ve deyimler, dil öğretiminde de hayati bir rol üstlenir. Bu hayatiyet özellikle toplumsal değerlerin öğretimi ve kültürün, aktarımı noktasında kendini gösterir (Mutlu, 2016, s. 247). Yabancı dil öğretiminde hedef dilin kültürünü yansıtmada ve devamlılığını sürdürmede oldukça önemli bir yere sahip olan bu kullanımlar, Türk kültürünü yansıtmada noktasında da oldukça etkilidir. O hâlde yabancılara Türkçe öğretiminde dilsel becerilerin yanında kültürel farkındalığın oluşturulabilmesi ve kazandırılabilmesi için bu kavramlara da yeterince yer verilmesi gerektiği düşünülmekte ve Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi sürecinde konuşma dilinin tam olarak kavratılabilmesi için setlerde atasözü ve deyimlerden fazlasıyla yararlanılması gerektiği anlaşılmaktadır.

Çalışmada tespit edilen bir diğer bulgu “kalıp sözlerle” ilgili olmuştur. Setler incelendiğinde yer alan etkinliklerde atasözleri ve deyim unsurlarında olduğu gibi kalıp sözler unsuruna da sayıca az yer verildiği tespit edilmiştir. Yılmaz ve Çetinkaya (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Yedi İklim Türkçe ders kitapları serisinde yer alan okuma metinleri; atasözleri, deyimler ve ilişki sözleri açısından incelenmiş ve bu unsurların hedef kültürün aktarımı bağlamında değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda söz varlığı bakımından en zengin içeriğin C2 düzeyi ders kitabında bulunduğu tespit edilmiştir. Ancak genel değerlendirme doğrultusunda incelenen kitapların, ilişki sözleri dışındaki söz varlığı unsurları bakımından yeterli çeşitliliğe sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Doğan (2013) dört temel beceriden biri olan dinlemenin, Türkçe öğretim sürecinde yerini açıklamak ve bu becerinin etkili bir şekilde kazandırılmasına yönelik stratejiler sunarak öğretmenlere teorik ve pratik anlamda yol göstermek amacıyla yaptığı çalışmasında, kalıp sözlerin söz varlığının önemli bir bölümünü oluşturduğunu ve yabancılara Türkçe öğretiminde de bu unsurların öneminin

oldukça büyük olduğunu ifade etmiş ve öğrencilerin söz varlığı bilgisinin geliştirilmesinde bu unsurların oldukça önemli olmasına rağmen, kelime öğretiminde ve Türkçe ders kitaplarında bu öğelere dikkat çekilmediği sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz Tutku ve Özçakmak (2024) ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki kalıp ifadeleri ve öğrencilerin bu ifadeler hakkındaki düşüncelerini tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmalarında, kalıp sözlerin hedef dil öğrencileri için iletişimsel açıdan sağladığı faydalar göz önünde bulundurularak yabancılara Türkçe öğretiminde kalıp sözlere daha fazla yer verilmesi gerektiğini ifade etmiş, bu sebepten dolayı yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında günlük konuşmaya yönelik daha fazla etkinlik geliştirilmesi gerektiğinin altını çizmiştir.

Alan yazını incelendiğinde Türkçenin temel söz varlığında yer alan kalıp sözlerin kullanımı hakkındaki adı geçen bu çalışmaların haricinde benzer sonuçlara ulaşan birçok mevcut çalışmanın yer aldığı ayrıca tespit edilmiştir. Örneğin; Başar (2018) konu ile alakalı ilgili çalışmasında Türkçede yer alan kalıp söz varlığının oldukça zengin olmasına rağmen yabancılar için oluşturulan Türkçe öğretim kitaplarında daha çok günlük yaşama dair kalıp sözlere yer verildiğini tespit etmiştir. Bununla birlikte çalışmasında Yedi İklim Türkçe ders kitabının A1 ve A2 seviyelerinde kalıp sözlerin A1 seviyesi dışındaki diğer seviyede kullanım sıklığının oldukça düşük olduğu sonucuna varmıştır. Benzer bir sonuca Kılıç'ın (2015) Türkçe öğretimi ders kitaplarına yönelik yaptığı çalışmada da ulaşılmıştır. Araştırmada, ders kitaplarında kalıp ifadelerle sayıca sınırlı düzeyde yer verildiği; buna bağlı olarak da hedef dil öğrencilerinin günlük yaşamda bu tür dil unsurlarını daha az kullandıkları sonucuna varılmıştır.

Günlük iletişimde sıklıkla karşılaşılan ve konuşma dili unsurlarından biri olarak kabul edilen kalıp söz unsurları, hedef dil öğrencileri tarafından konuşmalarda fazlasıyla hissedilmekte ve çoğu zaman kullanılan ifadeyi anlamlandırma noktasında sıkıntı yaşanmaktadır. Bahsi geçen çalışmaların sonuçlarına bakıldığında ise temel söz varlığında yer alan bu ifadelerin ilgili ders kitaplarında yeterince yer verilmediği görülmektedir. Alan yazınında tespit edilen sonuçların bu çalışma sonuçlarıyla paralellik gösterdiği görülmektedir. Örneğin; görüşmelere katılan Ö2:

Mesela yurttta sıklıkla çok farklı ifadelerle karşılaştım. Mesela "âşk olsun" yani ben âşk olsun diyordum ki âşk olsun. Farklı bir anlamı vardı onlar söylerken. Ve mesela o sinirli söylüyordu ve ben de diyordum ki niye sinirli söylüyor? Çünkü

âşk olsun güzel bir şey demek. Onu ben bilmiyordum mesela. Sonra öğrendim ki bazen yani bir kişi sana bir şey söylüyor, sen biraz kırılıyorsun ya da üzüliyorsun ve diyorsun ki âşk olsun. Yani ben yapamam, ben yapmıyorum böyle şeyleri gibi. Yani mesela "Yolun açık olsun" ben bunu da anlamıyordum. Niye yolun açık olsun? Hangi yol? Ben bunu da bilmiyordum mesela. Ya da "Kesene bereket." Bunu da duymuştum. Kesene bereket, kesene ne demek? Kelime bilmiyordum, kesene bereket ne demek? Yani böyle farklı ifadelerle karşılaştım.

ifadelerine yer vermiştir. Görüldüğü üzere ilgili öğrenci, günlük yaşamda konuşma dili ifadelerinden biri olan kalıp söz unsurlarıyla fazlasıyla karşılaştığını ve bu ifadeleri ilk etapta anlamakta sıkıntı yaşadığını belirtmiştir. Bu durumun öğrencilerin kalıp sözleri de içinde barındıran konuşma dili unsurlarına yeteri kadar aşina olmamaları, bu unsurlara yabancı dil öğretiminde gerektiği kadar önem verilmediği düşüncesini doğurmaktadır. Daha önce de ifade edildiği gibi bu ifadeler, günlük konuşmalarda kendini fazlasıyla hissettirmesine rağmen Türkçe öğretimi ders kitaplarında bu durum tam tersidir. Bu durumun dil öğretiminde büyük bir sorun teşkil ettiği bir gerçektir. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıp söz gibi dilsel unsurlara gereken önemin verilmesi ve bu unsurların ilgili ders kitaplarında sistematik bir biçimde yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan başka bir bulgu “kısaltma ifadelerdir”. Bu ifade biçimi de günlük iletişimde konuşma dili unsurlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Kısaltma kavramıyla bağlantılı olarak Carter ve McCarthy (2006) çalışmalarında dildeki eksilteli kullanım olgusunu incelemiş ve bu kavramı daha kapsamlı bir biçimde ele almışlardır. Eksilteli kullanımların durumsal, yapısal ve metinsel olarak konuşmalarda yer alabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Ders kitaplarındaki kısaltma ifadeler incelendiğinde ise bunların büyük çoğunluğunun harf düşmesine dayalı biçimlerden oluşturulduğu görülmektedir. Karadağ ve Akyurt (2023) günlük yaşamda sıklıkla karşılaşılan konuşma dili ifadelerinin kısaltma ve argo olabileceğine dikkat çekmiş ve günlük iletişimde kurallı cümle yapılarından bağımsız bir konuşma biçiminin var olabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmanın, konuşma dilinde kısaltma unsurunun yer alabileceğine ilişkin ulaşılan bulguların, bahsedilen bu çalışmalardaki bulgularla örtüştüğü görülmektedir.

İncelenen ders kitaplarındaki etkinliklerde, kısaltma kavramıyla alakalı daha çok harf düşmesinden kaynaklı yapıların olduğu belirlenmiştir. Bu duruma benzer sonuçlar, görüşmeler aracılığıyla ulaşılan verilerde de görülmektedir. Görüşmelere katılan öğrencilerden 7'si konuşma dilinde harf düşmesinden kaynaklı kısaltma yapılarıyla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin 1 numaralı öğrenci konuşmalarında “Kısaltma çok yapıyor. Gideceğiz değil de gidecez diyor mesela. Evet kısaltma çok yapıyorlar. Ben de çok yapıyorum ama fark etmeden. Mesela yapacağız, yerine yapıcaz” ifadelerine yer vermiştir. 1 numaralı öğrenci, konuşma dili unsurlarından biri olan kısaltma unsurlarıyla sıklıkla karşılaştığını belirtmiştir. Öğrencinin verdiği örneklerde yapılan kısaltmaların çoğunun harf düşmesinden kaynaklanan yapılar olduğu açıkça görülmektedir. Yine bu duruma benzer ifadeler kullanan başka bir öğrenci ise:

Orada mesela şöyle. Sokak dili yani mesela biz temelde yapacağım diyorduk. Yani yapacağım ama sokaktaki ya da dizilerdeki insanlar yapıcam diyorlardı, yapıcam. Yani ben burada biliyordum. Neden? Çünkü bunları dizilerden öğrenmiştim. Hem de arkadaşlarla sohbet ederken onlara soruyu soruyordum. Neden yapacağım diye yazıyorsunuz ve neden yapıcam diyorsunuz.

İfadelerine yer vermiştir. Görüldüğü üzere ilgili öğrencinin görüşleri incelendiğinde de kısaltma unsurlarının çoğunlukla harf düşmesinden kaynaklı yapılar şeklinde kullanıldığı görülmektedir. Alan yazınına bakıldığında bu konuya dair yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmada, bu kavramı da içine alan bir yaklaşım benimsenmiş ve konuşmalarda sıklıkla karşılaşılan harf düşmesinden kaynaklı kısaltmaların öğrenciler üzerindeki rolü, yapılan görüşmelerde açıkça gösterilmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak, incelenen ders kitabı etkinliklerinde yer alan kısaltma örnekleri ile öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen yanıtlar arasında benzerlik olduğu fakat ders kitabındaki etkinliklerde yer alan kısaltma örneklerinin sayıca yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bu durum ilgili ders kitabı etkinliklerinin, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları kısaltma ifadeleri anlamlandırma noktasında yeteri kadar desteklemediği düşüncesini doğurmaktadır. Bu sebeple, yabancılar için oluşturulan Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin, öğrencilerin günlük iletişimde sıklıkla karşılaştıkları kısaltma yapılarını da kapsayacak şekilde yeniden yapılandırılması gerektiği düşünülmektedir. Günlük iletişimde sıkça karşılaşılan bu ifadelerin ders kitaplarında yeterli düzeyde yer alması, etkinliklerde kullanılan kısaltma örneklerinin

doğruluğunun sorgulanması ve bu tür kullanım biçimlerinin yalnızca konuşma esnasında gerçekleşebileceğine dair öğrencilerin bilgilendirilmesi, konuşma diline dair farkındalık oluşturulabilmesi açısından oldukça önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Çalışma sonucunda ortaya çıkan bir diğer önemli bulgunun “argo” ifadeler olduğu görülmektedir. Alan yazını incelendiğinde argo kavramı hakkında özellikle İngilizce özelinde yapılan çalışmaların yer aldığı tespit edilmiştir. Yabancı dil öğretiminde konuşma dili unsurlarından biri olarak kabul edilen bu ifade biçiminin dil öğretiminde ve ilgili ders kitaplarındaki etkinliklerde yer edinmesinin oldukça önemli olduğu, yapılan çalışmaların sonuçlarından anlaşılmaktadır. Toplumun birçok kesiminin, kendi aralarında gizli bir şekilde iletişim kurarken yararlanabileceği kullanımlardan birinin argo olabileceğini ifade eden Aydın (2016) konuşma dili ifade biçimlerinden biri olan argonun dilin en önemli zenginliklerinden biri olduğunu belirtmiştir. Devamında ise argonun hemen hemen her kesim tarafından kullanılmakta ve değiştirilmekte olduğunu belirten araştırmacı, çalışmasında dil öğretiminde argo kullanımının tartışılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Nitekim Aguilera (2013) argo, konuşma dili ve coğrafi çeşitlilik üzerinde odaklandığı çalışmasında, özellikle argo kavramı üzerinde ayrıntılı bir biçimde durmuş ve bu ifade biçiminin yabancı dil öğretimindeki yeri ve önemi hakkındaki görüşlerine yer vermiştir. Derslere biraz argo, konuşma dili ve deyimleri de ekleyerek daha eğlenceli hâle getirilmesi gerektiğini ifade eden araştırmacı, çalışmasında beynin gerçek yaşamda sadece işe yarayan bilgileri aldığını ifade ederek, öğrencilerin gelişmeleri ya da en azından motive olabilmeleri için görecekları, duyacakları ya da konuşacakları şeylere odaklanılması gerektiği bu sebepten dolayı da derslerde konuşma dili ve argo kullanımlarına yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Dinçay (2012) derslerde argo öğretiminin çok yaygın olmadığını bu sebepten dolayı öğretim materyallerinin hazırlanmasında öğretmenlerin sorumluluk üstlenmesi gerektiğini vurgulamış, konuşma dili unsurlarından argonun günümüzde giderek yaygınlaştığını belirtmiş ve okullarda bu dil öğretiminin gerçekleştirilmesi durumunda öğrencilerin kendilerine olan güveninin artacağına altını çizmiştir. Böyle bir durumda ise öğrencilerin yabancı dizileri daha iyi anlayabilecekleri ve çevresindeki yaşlıları ile daha iyi iletişim kurabilecekleri sonucuna ulaşmıştır. Konu ile alakalı Boylu ve Kardaş (2020) yabancı dil öğretiminde argo kullanımını konu edindiği çalışmalarında; öğrencilerin bazı kelimeleri anlamlarını bilmeden kullanmalarının, çeşitli iletişim sorunlarına olabileceğini vurgulamış ve

çalışmalarının sonucunda öğretici görüşlerinden hareketle argo ifadelerle yönelik bir kaynak kitap basılması ve bu tür ifadelerin derslerde öğretilmesi gerektiğinin sonucuna ulaşmıştır. Fein (2015) argo hakkında yaptığı çalışmasında, dil öğretmenlerinin kaba dile başka bir ifadeyle argoya karşı daha açık bir tutum benimsemeleri gerektiği vurgulamıştır. Araştırmacı kaba kelimesini; sıradan, ortak veya sıradan insanlara yönelik, olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlamalardan hareketle de sınıf ortamında öğrencilere bayağı sözcük kullanmayı öğretmenin gerekliliğine vurgu yapmıştır. Çalışmanın sonunda ise öğrencilerin ufuklarını genişletmek veya kendilerini toplum içerisinde daha rahat hissetmelerini sağlamak için dil öğretiminde argo kullanımlarının öğretilmesine yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Argonun öğretimi hakkında Sarıtaş (2024) ise Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde argo kavramının kullanımının nasıl öğretilmesi, hangi ifadelerle yer verilmesi ve hangi ifadelerle yer verilmemesi gerektiği sorusuna yönelik, öncelikli olarak derslerde öğretilmesi amaçlanan argo kalıpları ve ifadelerinin pedagojik bir filtreleme süzgecinden geçirilerek derslere dahil edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ardından Türkçeye özgü argo ifadelerinin yer aldığı kaynaklardan seçilecek olan bu ifadelerin, dil eğitimcilerinin değerlendirmeleri ile uygun bulunması hâlinde eğitim ortamlarında kullanılabileceği ve söz konusu ifadelerin derslerde öğretiminin gerçekleştirilebileceği sonucuna ulaşmıştır.

Yukarıda örneği verilen çalışmalarda, argonun yabancı dil öğretiminde önemli bir unsur olduğu ve bu nedenle ders materyallerinde de argo ifadelerle yer verilmesi gerektiği çalışmaların sonuçlarından anlaşılmaktadır. Söz konusu çalışmalar, argonun yalnızca gündelik iletişimde değil, hedef dilin zenginliklerini ortaya koyması açısından da oldukça önemli olduğunu göstermektedir. Örnekleri verilen çalışmalardan hareketle bu çalışmada ise mevcut bulgulara ek olarak ders kitabındaki etkinlikler ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve argo unsurunun incelenen ders kitabında ne ölçüde yer aldığı analiz edilmiştir. Bu bakımdan düşünüldüğünde, sadece argonun öğretimindeki yeri ve önemi değil, aynı zamanda ders kitaplarında bu dil unsurunun eğitim bağlamında ne derece temsil edildiği de ortaya konulmuştur. Bu yönüyle çalışma, mevcut çalışmalara genişletici bir katkı sunmaktadır. Bahsi geçen çalışmaların sonuçlarına benzer şekilde, bu çalışmada da yabancı dil öğretiminde argo öğretilmesine yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Söz konusu ek olarak öğrenci görüşleri de incelendiğinde, sekiz öğrencinin argo kavramına ilişkin çeşitli açıklamalarda bulunduğu saptanmıştır. Örneğin; 1 numaralı

öğrencinin “Tabii ki çok çıkıyor. İşte mesela kanka demesi. Konuştuğumuzda arada kullandığımız sözler. Kanka ya da birisi âşko felan demişti mesela” ifadeleri incelendiğinde gündelik yaşamda karşılaşılan argo kavramlarının sıklıkla kullanıldığını ifade edilmiştir. Bu ifadeler incelendiğinde öğrencinin, sınıf dışında argo kavramlarıyla karşılaştığı ya da karşılaşılabileceği açıkça görülmektedir. Bulgular incelendiğinde konuşma dili unsurlarından biri olan argo kavramına ilişkin başka bir öğrenci;

Çok kelimeler var. Mesela diyelim ki bazen değişme kelime de çok çıkıyor. Dediğim gibi mesela “moruk” dediği zaman o kelimenin anlamı ne? Kapalı olarak gözüktüyor. Yani anlam olarak ne anlam veriyor? Onu ilk başta ben anlamamıştım. Yani yanlış anlamış olabilirim. Çünkü “moruk” dediği zaman ben “morg” diye düşündüm. Ondan sonra bir yerde sordum. Yani ne anlama geliyor? O da dedi ki arkadaş gibisinden, arkadaş gibi anlamına geliyor falan diye. Ondan sonra o kelimeyi anlamayı başardım.

ifadelerine yer vermiştir. Öğrenci günlük yaşamda çok fazla konuşma dili unsurlarıyla karşılaştığını dile getirmiş ve bu unsurlardan birinin argo kavramıyla alakalı olduğunu verdiği örnekle ifade etmiştir. Devamında ise argo ifadesinin ne anlama gelebileceği konusunda herhangi bir bilgisi olmadığını ifade eden öğrenci, söylenilen ifadeyi ilk etapta yanlış anlamış olabileceğini bu durumda ilgili kelimenin anlamını arkadaşlarına sorduğunu belirtmiş ve arkadaşlarının verdikleri cevap üzerine bahsi geçen ifadenin anlamını öğrendiğini ifade etmiştir. Her iki katılımcının da görüşleri incelendiğinde argo unsurunun gündelik yaşamda sıklıkla kullanıldığı açıkça görülmektedir. O hâlde yabancı dil öğretiminde önemli bir kaynak olan ders kitapları, argo vb. unsurlara yer vermede oldukça etkilidir. Çünkü hedef dil öğrencileri birçok bilgiyi ders kitapları aracılığıyla edinmektedir. Bu hususta incelenen ders kitabı etkinliklerinde argo kavramına yeterince yer verilmediği görülmektedir. Bu durum, gündelik yaşamda argo kavramıyla karşılaşan öğrencilerin dili anlama noktasında güçlük yaşayabileceği düşüncesini akla getirmektedir. Bu yönüyle bakıldığında büyük bir eksiklik olarak değerlendirilmekte ve öğrencilerin hedef dilin doğal konuşma biçimlerine yönelik yeteri kadar farkındalık geliştirememelerine yol açabilmektedir. Bu sebepten çalışmada ders kitabı etkinliklerinin konuşma dili unsurlarından bir olan argo vb. unsurların pedagojik bir süzgeçten geçirildikten sonra ilgili ders materyallerine entegre edilmesi sonuçlardan anlaşılmaktadır.

Bulgular incelendiğinde ortaya çıkan bir diğer bulgu “yerel ağız” kullanımı hakkındadır. Tiryaki ve Çil’in (2020) ifadesiyle sağlıklı bir iletişim ve etkileşimin sağlanabilmesi için hedef dil öğrencilerinin, dili öğrendikleri bölgeye özgü iletişimi zorlaştırabilecek ağız özelliklerini de öğrenmeleri gerektiği düşünülmektedir. Papapavlou ve Pavlou (2007) çalışmalarında pek çok araştırmacının ölçünlü dil dışında ağız olarak nitelendirilebilecek bölgesel farklılıkların eğitim ve öğretim ortamlarında öğretilmesine ilişkin olumlu bir tutum sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Konu ile alakalı Gallego ve Conley (2014) çalışmalarında, kültürel ve ağızsal farkındalığın yabancı dil sınıflarında temel unsurlardan biri olarak ele alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu durumdan dolayı müfredat ve kaynaklar hazırlanırken bahsedilen bu kavramın göz ardı edilmesi, öğrenme süreci ve sonuncundaki çıktıları etkileyebileceği sonucuna ulaşmışlardır. Günday (2013) Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ndeki yaklaşımda yer alan çok dillilik ve çok kültürlülüğün yalnızca farklı ülkenin dil ve kültürü açısından değil bununla birlikte aynı bölge veya toplumda yer alan farklı dil kullanımları ve kültürel anlamdaki farklılıkları da kapsadığını ifade etmiş ve bu yaklaşımın, geleneksel bakış açısının savunduğu ölçünlü dil öğretimini yeterli görmediğini, çok dillilik ve çok kültürlülük bağlamında sağlıklı bir iletişim kurulabilmesi için hedef dilin yalnızca standart biçimiyle değil, bu biçim dışında kalan farklı kullanım türleriyle de öğrenilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bundan dolayı da yabancı dil öğretimi gerçekleştirilen sınıflarda, görsel ve işitsel materyallerde farklı dil kullanımlarına yer verilmesinin, öğretim ve öğrenme süreçlerinin daha etkili bir biçimde yürütülmesine katkı sağlayacağı ve hedef dilin daha işlevsel bir düzeyde öğrenilmesine imkân sağlayacağı sonucuna ulaşmıştır. Güneş (2019) çalışmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde bölgesel ağız kullanımlarının sistemli bir şekilde öğretilmesi, dil-toplum- kültür üçgenine sağlam bir zemin oluşturacağı sonucuna ulaşmıştır. Bahsedilen çalışmalarda olduğu gibi bu çalışmada da yabancı dil öğretiminde yerel ağız kullanımlarının öğretiminin oldukça önemli olduğu ve bu kavramın ilgili ders materyallerinde de yer alması gerektiği, öğrenci görüşlerinden yola çıkarak ortaya koyulmuştur. Örneğin, 6 numaralı öğrenci, emlakçı ve ev sahibiyle gerçekleştirdiği görüşme sırasında yerel ağız ifadeleriyle sıklıkla karşılaştığını ifade etmiştir. Görüşme sürecinde geçen “norüyorsun” ve “habar” gibi ifadeleri, ilk etapta anlamakta güçlük çektiğini belirten öğrenci, bu durumun kendisini iletişim açısından zor duruma düşürdüğünü dile getirmiştir. Ayrıca, gündelik yaşamda

sıkça karşılaşılan bu tür yerel söylemleri anlayabilmenin, etkili iletişim kurabilmek adına gerekli olduğunu vurgulamıştır. Öğrencinin ifadelerinde görüldüğü üzere yerel ağız ifadelerinin günlük iletişimde yer alması, bu tür kullanımların hedef dil öğrencileri açısından doğru anlaşılması ve yorumlanması gereken önemli bir konu olduğunu göstermektedir.

Ders kitabındaki etkinlikler incelendiğinde ise konuşma dili unsurlarından biri olan bu kavrama ilişkin etkinliklerin yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Bu durum ise ilgili ders kitaplarında bu kullanıma ilişkin gereken önemi gözler önüne sermektedir. Konuşma dili unsurlarından biri olan yerel ağız ifadelerinin öğretim kitaplarında yeterince yer almayışı, öğrencilerin günlük iletişimde karşılaşılabilecekleri dil yapılarını anlama ve yorumlama becerilerini olumsuz yönde etkileyebileceği düşüncesini akla getirmektedir. O hâlde günlük konuşmalarda sıklıkla kendini gösteren yerel ağız kullanımlarının hedef dil öğrencileri tarafından rahatlıkla anlaşılabilmesi ve yorumlanabilmesi için gerek yabancı dil öğretiminde gerekse Türkçenin yabancı dil öğretiminde, sadece ölçünlü/standart dile odaklanmak yerine konuşma dili içinde yer alan yerel ağız örneklerine de kontrollü ve pedagojik bir yaklaşımla yer verilmesi gerektiği ve bunun için de ders materyallerinde özellikle ders kitabı etkinliklerinde bu kavramların yer alması gerektiği sonuçlardan anlaşılmaktadır.

Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde konuşma dilinin rolünü ortaya koymak amacıyla hazırlanan bu çalışmada, ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma diline yönelik öğrenci görüşlerine ilişkin “öğretilmeli” bulgusuna ulaşılmıştır. Konu ile alakalı Bradford (2010) çalışmasında öbek ve sözcük düzeyindeki konuşma dili unsurlarının hedef dil öğrenenler açısından güçlük oluşturabileceğini, bu nedenle söz konusu dil öğretim sınıflarında bu unsurların öğretimine ilişkin verilmesi gereken önemin büyük olduğunu belirtmiş ve bu tür ifadelerle dikkat çekilmesinin dil öğrenimi açısından faydalı olacağı düşüncesinden dolayı bu tür kullanımlara dil öğretiminde yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Karimi’nin (2021) çalışmasında, yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin yapıldığı ortamlarda, konuşma dili öğretiminin öğrencilerin dinleme becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sebepten dolayı iletişimin daha etkili bir şekilde gerçekleşebileceğini, dil öğretiminde konuşma diline yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Yabancı dil öğretiminde konuşma dilinin öğretimine ilişkin Aguilera (2013) hedef dil öğrencilerinin sınıf dışına çıktıklarında bir tür dil şoku

yaşadığını, bu durumun sebebini ise dış dünyada kullanılan dilin, sınıf ortamında öğretilen dilden farklılık göstermesinden kaynaklandığı şeklinde açıklamıştır. Dış dünyadaki insanların, normal seviyede konuşacaklarını, öğrenciden de bunu bekleyeceklerini ve öğrencilerin çok yavaş konuşmaya alışkın durumları varsa Londralı bir taksi şoförünü ya da New Yorklu bir barmeni anlamayacaklarını belirten araştırmacı, araştırmanın sonunda hedef dil öğrencilerinin günlük yaşamda, yaşamlarını rahatlıkla idame ettirebilmeleri için derslerde konuşma dili ve argo kullanımlarının öğretilmesine yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Bahsi geçen çalışmalarda olduğu gibi bu çalışmada da ikinci dil öğretiminde konuşma dili öğretiminin gerçekleşmesi gerektiği düşünülmektedir. Nitekim on öğrenciden dokuzu bu dil öğretiminin gerçekleştirilmesi gerektiğine dair açıklamalarda bulunmuşlardır. Örneğin; konu hakkında 2 numaralı öğrenci, *konuşma dili öğretiminin çok önemli ve gerekli olduğunu belirtmiş*, nedenini ise *çevresindeki insanların çok farklı kelimeler kullandığı ve bu durum karşısında zorlandığı* şeklinde açıklamıştır. *Kendisini iletişim kurduğu kişiler arasında yabancı gibi hissetmek istemeyen ve günlük konuşmalarda kullanılan ifadeleri anlamakta güçlük yaşamamayı* arzu eden öğrenci, bu durumun üstesinden gelebilmek adına derslerde ele alınacak konuşma diline ait unsurların öğrenilmesinin faydalı olacağını düşündüğünden dolayı bu tür dil kullanımlarının öğretilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ö9 ise:

Biz İstanbul'da yaşıyoruz ve İstanbul'a başka şehirlerden gelen çok öğrenci var. Konya'dan, Sivas'tan, Trabzon'dan farklı şekilde Türkçesi olan çok öğrenci var. Ama biz burada yani sınıfta sadece kitabî dili öğreniyoruz. Bu yüzden bazen sıkıntılar yaşıyoruz. Hani benim yurttaki bir arkadaşım var, o Sivaslı. O daha hızlı konuşuyor, bazı kelimeleri konuşuyor ben onu anlamıyorum ve o beni anlamıyor. Öğretmen de zaten sokak dili kullanıyor. Bize resmi dili öğretiyor ama. Sınıfta da bence bir haftada yani 1 derste konuşma dili de olursa o zaman çok iyi olabilir. O iyi olacak yani. Haftada en az bir ders. Konuşma dili için de gerek var.

şeklinde açıklama yaparak ikinci dil öğretiminde konuşma dili öğretiminin gerekliliğine vurgu yapmıştır. Öğrenci, ikinci dil öğretiminde konuşma dili öğretiminin haftada bir ders saatiyle verilmesinin faydalı olacağını düşünmekte ve bu düşüncesiyle de çalışmamızda öne çıkan bir diğer bulgu olan “haftada bir ders saati” konusuna dair yaptığı değerlendirmeye ayrıca dikkat çekmiştir. Görüldüğü üzere hem alan yazınındaki araştırmalarda hem de bu çalışmadaki öğrenci görüşlerinde, konuşma dili öğretilmesine

ilişkin benzer sonuçların yer aldığı görülmektedir. O hâlde ikinci dil öğretiminde hedef dil öğrencilerinin, hem sosyal ortamlarda kendini daha rahat ifade edebilmeleri hem de karşısındaki kişileri daha iyi anlayarak iletişimini güçlendirebilmeleri için konuşma diline gereken önemin verilmesi ve derslerde de bu dil öğretiminin gerçekleşmesi gerektiği çalışmanın sonuçlarındandır.

Çalışmamızda, ikinci dil öğretiminde konuşma dilinin öğretimine ilişkin öğrenci görüşlerinden hareketle ortaya çıkan bulgulardan bir diğeri ise “öğretilmemeli” ifadesidir. Karadağ ve Akyurt (2023) konuşma dili öğretimine ilişkin öğretici görüşlerine yer vermiş ve elde ettikleri sonuçlara göre çoğu öğreticinin bu dil öğretiminin gerçekleşmesi gerektiğini bazı öğrencilerin ise bu dil öğretimine gerek duymadıklarını ve öğrencilerin konuşma diliyle günlük yaşamda karşılaşarak bir şekilde öğrenebilecekleri sonucuna ulaşmışlardır. Fein (2015) çalışmasında bu dil öğretiminin öğretmenler açısından uygun görülmediği, resmî dilin öğretimine ağırlık verilmesi ve var olan zamanın bu dil öğretimi ile boşa götürülmemesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Daha önce de belirtildiği üzere çalışmaya katılan on öğrenciden dokuzu, bu dil öğretiminin gerçekleşmesi gerektiğini savunurken, yalnızca bir öğrencinin böyle bir öğretime ihtiyaç olmadığı yönünde görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Nitekim bu konu hakkında, konuşma dili öğretiminin gerekli olmadığını ve böyle bir dil öğretim yaklaşımının uygun olmadığını ifade eden 4 numaralı öğrenci, konuşma dilinde bölgesel ağızların yer aldığını ve bu ağızların her yörede farklı biçimlerde kullanımlarından dolayı bireyler arasında anlaşma güçlüğü yaşanabileceğini belirtmiştir. Bu nedenle konuşma dilinin birleştirici bir yönü olmadığını ifade eden katılımcı, konuşma dilinin öğretilmesinin öğrencilerde kafa karışıklığına yol açabileceğini, zamanla da standart dili unutturabileceğini ve herkesin ortak bir şekilde anlayıp kullanabileceği ölçünlü dilin öğretilmesinin daha yerinde olacağının altını çizmiştir.

Görüldüğü üzere bahsedilen çalışmalarda olduğu gibi bu çalışmada da bu duruma benzer bir bulgu, görüşme bulgularında açıkça görülmektedir. Çalışmanın katılımcı sayısı dikkate alındığında ise dokuz öğrencinin bu dil öğretimine ihtiyaç duyduğu yalnızca bir öğrencinin ise gerek duymadığı bir durumda çoğunluğunun konuşma dili öğretimine ihtiyaç duymasının sebebi olarak günlük yaşamda kendini daha rahat ifade edebilme, iletişimde daha etkin bir konumda olabilme veya kültürel bağlamı daha iyi anlayabilme isteğiyle açıklanabilir. Bununla birlikte, yalnızca bir öğrencinin konuşma dili öğretimini

gerekli görmediği bir durumda ise konuşma dilinde bölgesel farklılıkların olabileceği, bu nedenle herkes tarafından anlaşılmasının zor olabileceği ve standart dilin öğrenilmesini zorlaştırabileceği yönünde bir düşünce eğilimi söz konusu olabilir. Fakat katılımcıların büyük çoğunluğunun konuşma dili öğretiminin dil edinimine katkı sağladığını belirtmesi, bu konudaki ihtiyacı ve eğilimi gözler önüne sermektedir. Dolayısıyla azınlıkta kalan bu görüş, farklı bakış açılarını yansıtması açısından anlamlı olmakla birlikte genel düşünce eğilimiyle örtüşmemektedir. O hâlde katılımcıların çoğunun bu konu hakkındaki vermiş olduğu ifadelerden hareketle de gerek yabancı dil öğretiminde gerekse Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde konuşma dili öğretiminin gerçekleştirilmesi gerektiği çalışmamızın sonuçlardan anlaşılmaktadır.

Çalışmada yer alan öğrenci görüşlerinden hareketle konuşma dilinde karşılaşılan zorluk durumlarına ilişkin “zorluk yaşıyor” bulgusuna ulaşılmıştır. Bu konu hakkında Yağmur ve Boeschoten (2008) dil bilim yöntemleri ışığında incelemiş oldukları argo kavramları üzerine yaptıkları çalışmada, ölçünlü dil kullanımı haricinde günlük konuşma dilinde yer alan argo ifadeler hakkında herhangi bir bilgisi olmayan birinin, bu ifadeleri anlaması noktasında çeviriler yapılsa dahi çok zor olacağını belirtmiş ve buradan hareketle de özellikle yabancı bir dil öğrencisinin dili ne kadar iyi bilirse bilsin, argo ifadeleri kavramakta ciddi zorluklar yaşayacağı sonucuna varmıştır. Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda, bu çalışmada da ulaşılan sonuçların aynı yönde olduğu anlaşılmaktadır. Konu hakkında görüş belirten Ö7;

Zorluk yaşıyoruz hocam. Ne yapacağız? Orada olmak istemiyorum vallahi hocam. O ne ki. Şimdi bunu birazcık açıklamak istiyorum. Zorluk yaşıyorsun. Bazen bize deniliyor ki Türkçe öğrendiniz falan filan neden anlamıyorsunuz. Bize niye böyle bir şey çıkıyor? Biz o zaman da anlamaya çalışıyoruz. Anlamazsak susuyoruz, çaresiz kalıyoruz.

İfadelerine yer verdiği görülmektedir. İfadeler incelendiğinde öğrencinin günlük iletişimde konuşma dili unsurlarıyla karşılaşması durumunda zorluk yaşadığı ve o ortamda bulunmak istemediği anlaşılmaktadır. Bu tarz bir durumla karşılaşıldığında kullanılan ifadenin anlaşılmaya çalışıldığı veya devamında sessiz kalmanın tercih edildiği, öğrencinin ifadelerinden anlaşılmaktadır. Görüldüğü üzere örneği verilen çalışma ile bu çalışmanın bulguları karşılaştırıldığında hedef dil öğrencilerinin günlük konuşma diliyle karşılaşması durumunda zorluk yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. O hâlde

Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde çoğunluklu olarak ölçünlü dil öğretiminin gerçekleşmesi ve günlük konuşma dilinin göz ardı edilmesi durumunda hedef dil öğrencilerinin sınıf dışına çıktıklarında karşılaştıkları dili anlama noktasında zorluk yaşayabilecekleri çalışmamızın sonuçlarından anlaşılmaktadır.

Çalışmada konuşma dilinde karşılaşılan zorluk durumlarına karşı öğrencilerin verdikleri tepkilere ilişkin ise “soru sorma” bulgusuna ulaşılmıştır. Boylu ve Kardaş (2020) argo üzerine yaptıkları çalışmalarında, günlük konuşma dilinde yer alan argo ifadelerinin anlaşılmaması durumunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun öğretmenlerine argo kelimeler hakkında soru sormadığı bazılarının kısmen soru sorduğu ve yalnızca belli bir kısmının ise soru sorma girişiminde bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bu yönüyle önceki çalışmalardan farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Örneği verilen çalışmada öğrencilerin, argo ifadelerle karşılaşmaları durumunda öğretmenlerine soru sormaktan geri durduğu sonucuna ulaşılırken bu çalışmada konuşma diliyle karşılaşma durumunda öğrencilerin çoğunun soru sorarak tepki verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Burada farklı olan başka bir nokta ise söz konusu ilgili çalışmada, argo hakkında öğrencilerin, yalnızca öğretmenlerine soru yöneltip yöneltmedikleri incelenmiştir. Buna karşılık bu çalışmada konuşma dili ifadeleri hakkında öğrencilerin, genel olarak farklı kişi veya farklı gruplara soru sorup sormadıkları araştırılmış ve bu doğrultuda çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. Bu doğrultuda görüşmelere katılan on öğrenciden dokuzu konuşma diliyle karşılaşması durumunda ilgili kişi veya gruplara, soru sorarak tepki verdikleri yine bu öğrencilerden üçünün çaresiz kaldığı, iki öğrencinin çeviri aracı kullandığı ve birer öğrencinin ise anlamaya çalıştığı sonucuna ulaşılmıştır. Yalnızca bir öğrencinin utanma duygusuna kapılarak soru sormaktan geri durduğu sonucuna ulaşmıştır. Sadece bu noktada bahsi geçen çalışma ile bu çalışma benzerlik göstermektedir. Öğrencilerden Ö3:

Evet, bazen konuşma diline ait ifadelerle karşılaşmak zor olabiliyor. Özellikle de ne anlama geldiklerini anlamadığımda ya da ne demek istediğini tam çözemediğimde sıkıntı yaşıyorum. Bir keresinde, bir arkadaşım bir sohbette “Hadi gelsene çay demliyorum” dedi. İlk başta ne demek istediğini anlamadım çünkü resmi dilde böyle bir ifade kullanmıyoruz. Kafam karıştı ve biraz sessiz kaldım. Sonra arkadaşım benim bu halmi görüp, “Yani bir çay içelim demek istiyorum” diye

açıkladı. Bu tür durumlarda, genellikle anlamadığım ifadeleri nazikçe sorarak ya da anlamaya çalışarak tepki veriyorum.

ifadelerini kullanmıştır. Ö9'un ise:

Evet hocam. Sıkıntı yaşıyorum. Hani bazen o kelime kullanıyor ki ben daha önce hiç duymadım. Bu yüzden sıkıntı yaşıyorum ve o da anlıyor ki bu kişi Türkçeyi o kadar iyi anlamıyor. O yüzden o da başka bir kelime kullanıyor. Sadece söylüyorum anlamadığımı. O yüzden bazen o insanlar başka bir kelime kullanıyor. Eğer önemli bir şey olursa o zaman "Google Translate" yani başka uygulama kullanıyorum. Başka çaresi yok. Çaresiz kalıyorum.

ifadelerine yer verdiği görülmektedir. Görüldüğü üzere öğrenci ifadeleri incelendiğinde, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları konuşma dili ifadelerini anlamamaları durumunda soru sordukları, çaresiz kaldıkları veya çeviri araçlarını kullandıkları tespit edilmiştir. Günlük iletişimde bireylerin özellikle yabancı öğrencilerin konuşma dili ifadeleri ile karşılaşmaları durumunda verdikleri tepkiler doğrultusunda, ilgili ifadelerle dil öğretimde yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Çünkü konuşma dili ifadeleriyle karşılaşan öğrencilerin sürekli olarak soru sorma ya da çeviri araçları kullanma gibi yolları tercih etmelerinin, bir süre sonra kendilerinde zihinsel yorgunluk yaratabileceği, iletişim esnasında öz güvenlerini olumsuz etkileyebileceği ya da kaygı düzeyini arttırabileceği düşünülmektedir. O hâlde öğrencilerin bu tür olumsuz durumlarla karşılaşmalarının önüne geçebilmek için konuşma dili unsurlarının dil öğretim süreçlerine dahil edilmesi gerektiği, öğrencilerin daha önceden bu dile aşina olmaları durumunda iletişimde daha etkin bir konumda olabileceği, iletişimsel yeterliklerini geliştirebileceği ve bu dil kullanımına karşı olumlu tutum geliştirebileceği sonuçlardan anlaşılmaktadır.

Konuşma dili öğretiminin bireysel ve sosyal açıdan faydalarına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde ortaya çıkan "iletişimde kolaylık" bulgusuna ulaşılmıştır. Bu konuda Fein (2015) konuşma dili unsurların biri olan argo hakkındaki çalışmasında, hedef dil öğrencilerinin ana dili İngilizce olan bireylerle etkili bir iletişim kurabilmeleri ve onları daha iyi anlayabilmeleri açısından argonun faydalı ve önemli bir araç olduğu sonucuna ulaşmıştır. Charkova (2007) ise konuşma diline hâkim olan bireylerin ilgili topluma entegre olma üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında, konuşma diline hâkim olan bireylerin akran gruplarıyla daha iyi iletişim kurabildikleri sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin görüşlerinin bahsedilen bu çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Örneğin 3 numaralı öğrencinin konu hakkında yaptığı açıklamasında, konuşma dili ifadelerinin ve bu ifadelerden biri olan argo kullanımının öğretilmesinin *kendileri için her zaman fayda sağlayacağını belirtmekte ve iletişim sırasında argo veya kısaltma ifadelerin anlaşılmasının, iletişimi kolaylaştırdığını ve yanlış anlaşılmaların önüne geçtiğini* ifade etmektedir. Ayrıca, konuşma dili ifadelerinin derslerde öğretilmesi durumunda *gerek anlamada gerekse konuşmada büyük avantaj sağladığını* dile getirmektedir. Örneği verilen çalışmalar ile bu çalışma karşılaştırıldığında konuşma dili öğretiminin iletişimde kolaylık sağlayacağı noktasında benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. O hâlde ikinci dil öğretiminde konuşma dili unsurlarının özellikle de argo kullanımının öğretiminin, hedef dili öğrenen bireyler açısından iletişim sürecinde önemli kolaylıklar sağladığı bir gerçektir. Bu dil öğretiminin gerçekleşmesi durumunda öğrencilerin, bu tür ifadeleri doğru ve yerinde kullanabilmeleri, doğal ve etkili bir şekilde iletişim kurmalarına katkı sağlayacağı da çalışmamızın bulgularıyla ortaya konulmuştur.

Çalışmada, konuşma dili öğretiminin bireysel ve sosyal açıdan faydalarına ilişkin ortaya çıkan bir diğer bulgu “öz güven ve motivasyon”dur. Konu hakkında Dinçay (2012) konuşma dili unsurlarından biri olan argonun günümüzde giderek daha yaygın hâle geldiğini ifade etmiş ve bu tür dil unsurlarının okullarda öğretilmesi durumunda dil öğrencilerinin kendilerine olan güvenlerinin artacağını vurgulamıştır. Böyle bir durumda öğrencilerin hem yabancı dizileri daha iyi anlayabilecekleri hem de akranları ile daha iyi iletişim kurabilecekleri sonucuna ulaşmıştır. Gardner (1983) bu konu hakkında, konuşma dilinin öğretilmesinin dilin edinimi ve ait olduğu kültürel topluluğa uyum sağlayabilme açısından önemli bir rol oynayabileceği ve bununla birlikte öğrenciler için güçlü bir motivasyon kaynağı oluşturabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmada bu bulguya dair 7 numaralı öğrenci “Bana bir arkadaş söylerse mesela hemen cevap vereceğim. Utanmıyorum artık çünkü her şeyi biliyorum. Motive oluyorum böylelikle. İnsanlar bizi övecekler. Türkçesi iyi, iyi biliyor, Türkçeyi iyi konuşuyor. Çok zamandır Türkiye’de falan diyecekler. Biz de bir yıl bile olmadı diyeceğiz” açıklamalarında bulunmuştur. Öğrencinin konuşma dili ifadelerine hâkim olması durumunda karşılaştığı konuşma dili ifadelerine karşılık hiç çekinmeden cevap vereceği,

utanmayacağını ve bu durumda da motive olacağını dile getirilmektedir. Bu tarz bir açıklamaya benzer bir başka öğrenci ise:

Hocam ilk önce şöyle açıklayabilirim. Hocam böyle dışarı çıktığımız zaman dışarıda karşılaştığımız insanlarla konuşmada bayağı bir zorluk çekmeyeceğiz. Mesele herkesle iyi anlaşabilir değil mesele öz güven. Öz güven ile iyi anlaşma bayağı bir kolay olabilirdi. Yani sürekli birine soru sorup durursan o da der ki sen Türkçe okumamış mıydın? Yani dedin ki okudum, biliyordum diye. Hani nerede senin Türkçe diye şey yaptığı zaman biraz öz güven kırılabilir. Utanç olabilir. Tabii utandırma öz güveni de kırılabilir. Yani öğrenilirse tabii ki öz güveni, hatta konuşma bile bayağı bir yükselebilir hocam.

ifadelerine yer vermiştir. Görüldüğü üzere öğrenci konuşma dili öğretiminin iletişimi kolaylaştıracağı ve karşılıklı konuşmalarda da öz güveni arttıracığını ifade etmiştir. Konu hakkında örneği verilen çalışmanın sonucu ile bu çalışmaya katılan öğrencilerin ifadelerinden hareketle, konuşma dili ifadelerini bilmenin öğrencilere hem iletişimde kolaylık sağlayacağı hem de sağlanan motivasyon ile birlikte kendilerine olan öz güvenin artacağı noktasında benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. O hâlde konu hakkında bahsi geçen çalışma örneği ile öğrencilerin ifadeleri temel alındığında, ikinci dil öğretiminde konuşma dili bilgisine sahip olmanın sağladığı faydalardan biri de öğrencilerin kendilerine olan öz güvenin artması noktasındadır. Dolayısıyla ikinci dil öğretim sürecinde bu dil kullanımına yer verilmesinin öğrencilere çeşitli açılardan faydalar sağladığı çalışmanın sonuçlarındandır.

Konuşma dili öğretiminin bireysel ve sosyal açıdan hareketle ortaya çıkan faydalarından biri de “güçlü sosyal ilişkiler” bulgusudur. Konu hakkında Bradford (2010) konuşma dili unsurlarının, dil sınıflarına entegre edilmesi durumunda öğrencilerin sosyal ilişkilerde ve medyayı anlama noktasında başarı sağlayabileceği sonucuna ulaşmıştır. Fein (2015) konuşma dili unsurlarından biri olan argonun, öğrenciler arasında daha hızlı ve samimi bir ilişki kurulacağı noktasında etkili olabileceği sonucuna ulaşmıştır. Bahsedilen çalışmalarda olduğu gibi bu çalışmada da öğrenci görüşlerinden hareketle konuşma dili öğretiminin bireysel ve sosyal açıdan ortaya çıkan faydalarından birinin de güçlü sosyal ilişkiler olabileceği görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında bu çalışma ile benzer sonuçlara ulaşan diğer çalışmalarda da konuşma dili unsurların öğretilmesinin, öğrencilerin sosyal etkileşimlerini güçlendirdiğini ve hedef dil topluluğuna uyumlarını

kolaylaştırdığını ortaya koymaktadır. Örneğin görüşmeye katılan 3 numaralı öğrenci; iletişim becerilerini geliştirme ve sosyal uyumlarını sağlama noktasında *konuşma dili öğretiminin oldukça faydalı olduğunu* belirtmiştir. Devamında ise günlük hayatta sıkça karşılaşılan konuşma dili unsurlarının öğretilmesi durumunda, öğrencilerin *hedef dilde kendilerini daha rahat ifade edeceğini ve iletişimde daha az zorluk yaşayacağını* dile getiren öğrenci, sosyal bir ortamda karşılaştığı konuşma dili ifadelerine önceden aşina olmaması sebebiyle *iletişimde zorlandığını ifade etmiş* ve bu tür ifadelerin eğitim sürecinde öğretilmesi hâlinde, benzer ortamlarda *hem daha kolay anlaşılabilirliğini hem de sosyal etkileşimlerinin daha güçlü olabileceğini* dile getirmiştir. Bu bakımdan, konuşma dili öğretiminin yalnızca dilsel anlamda değil aynı zamanda öğrencilerin sosyal ilişkiler kurma becerileri üzerinde de olumlu etkiler yaratabileceği anlaşılmaktadır. O hâlde, Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde konuşma dili unsurlarına yer verilmesinin, hedef dil öğrencilerinin dil becerilerini geliştirmelerinin yanında özellikle ana dil konuşurlarıyla güçlü sosyal ilişkiler kurmalarına yardımcı olacağı çalışmamızın sonuçlarından anlaşılmaktadır.

Son olarak çalışmada, konuşma dili unsurlarının ders kitaplarında ve sınıf içi etkinliklerdeki yeri hakkında “yer almıyor” bulgusuna ulaşılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde argo üzerine tartışma hakkında yaptığı bir çalışmada Aydın (2016), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında argo ifadeler yer verilmediğini ifade etmiş bunun sebebi olarak argonun içinde suç ve cinsellikle alakalı fazlasıyla sözcük olduğu fakat bu gibi ifadeleri çağrıştırmayan argo sözcüklerinin de olabileceği şeklinde açıklama yapmıştır. Ayrıca argonun temel söz varlığı içinde yer aldığını ve yabancı öğrencilerin günlük iletişimde daha kolay iletişim kurabilmeleri için argo bilgisine sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir. Nimer (2019) ders kitaplarında konuşma dilinin yazı dilinden farklılık göstermesi nedeniyle, bu kitaplarda diksiyona yönelik ifadeler yer verilmesi gerektiği ve söz konusu çalışmada yer alan katılımcıların dil deneyimleri, dil kurslarında çoğunlukla konuşma becerisine gereken önemin verilmediği ve günlük yaşamda sıklıkla karşılaşılan konuşma dili unsurlarından uzak kaldığı sonucuna işaret etmektedir. Sarıtaş (2021), öğretim elemanlarıyla yaptığı görüşmelerde bazı öğretim elemanlarının, ders kitaplarında konuşma dili ifadelerine yer verilmediği yönünde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bahsedilen bu çalışmalarla bu araştırmada elde edilen bulgular karşılaştırıldığında, benzer sonuçlara ulaşıldığı

anlaşılmaktadır. Bu çalışmada da öğrenci görüşlerinden hareketle ders kitaplarında ve sınıf içi etkinliklerde konuşma dili ifadelerine yeterince yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin Ö2 konu hakkında, ders kitaplarında günlük yaşamla ilgili ifadeler ve durumlara yeterince yer verilmediğini belirtmektedir. Teknoloji, hukuk gibi akademik veya resmî konulara odaklanıldığını, ancak alışveriş, düğün gibi gündelik yaşama dair ifadelerin eksik olduğunu ifade etmektedir. Katılımcıya göre, özellikle ileri düzeyde (C1) Türkçe öğrenen bireyler için en önemli ihtiyaç, günlük yaşamda kullanılabilecek pratik dil becerileridir. Hukuki terimler gibi bazı konuların kendisi için önemsiz olduğunu, buna karşın günlük Türkçenin daha faydalı ve öncelikli olduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte 6 numaralı öğrenci de diğer öğrenci ile aynı doğrultuda görüşlerini bildirmiştir. Nitekim Ö6'nın konu hakkında "Ders kitabı etkinliklerine ya da sınıf içi etkinliklerine baktığımızda daha çok resmî Türkçeyle oluşturulan etkinlikler var. Konuşma diline ait unsurlar yok, karşılaşmadım ama bakıldığında her ikisi de olmalı. Hem resmi dil hem konuşma dili, etkinliklerde yer almalı" açıklamalarında bulunduğu görülmektedir. Bu öğrencinin de ifadelerine bakıldığında ders kitabı ve sınıf içi etkinliklerde konuşma dili unsurlarına yer verilmediği görülmektedir. Görüldüğü üzere bahsi geçen çalışmalarla bu çalışmanın bulgularında benzer sonuçlara ulaşıldığını görmekteyiz. Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde önemli bir yere sahip olan gerek öğretim elemanlarının gerekse hedef dil öğrencilerinin fazlasıyla yararlandığı ders kitapları, son derece önemli bir materyal olarak değerlendirilmektedir. Bu bakımdan ders kitaplarında yer alan metin ve etkinliklerin içeriği ve niteliği öğrenciler açısından oldukça önemlidir. Ders kitaplarında yer alan metin ve etkinlikler, yalnızca dilin gramer yapılarını değil, aynı zamanda hedef dilin günlük hayattaki kullanımını da içeren unsurlar yer almalıdır. Çünkü günlük hayattan alınan konuşma dili ifadelerini barındıran etkinliklerin, öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri konuşma dili ifadelerini anlamalarını sağlayacaktır. Bu sayede öğrenciler yalnızca ölçünlü dilde değil, toplumsal yaşamın içinde kullanılan doğal ve akıcı dil olarak nitelendirdiğimiz konuşma dili yapılarına aşina olacaklar ve bu yapıları da kullanarak çevresiyle etkili bir iletişimde bulunabileceklerdir. O hâlde tüm bu söylemlerden hareketle Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında ve yapılan sınıf içi etkinliklerde yeteri kadar konuşma dili ifadelerine de yer verilmesi gerektiği çalışmamızın sonuçlarından anlaşılmaktadır.

4.2. Öneriler

Öğreticilere/Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Hedef dil öğrencilerinin sınıf dışına çıktıklarında toplumla bütünleşebilmesi için o toplumda kullanılan konuşma dili ifadelerine aşina olmaları gerekmektedir. Bu sebepten dolayı dil öğretiminde ölçünlü dilin yanında konuşma dili öğretimi de gerçekleştirilmelidir.
- Konuşma dili öğretimi, Türkçenin ikinci dil olarak öğretildiği programlara sistematik biçimde entegre edilmeli; özellikle ileri düzey (C1–C2) öğrencilere yönelik içeriklerde bu alan ihmal edilmemelidir.
- Konuşma dili öğretimi, sadece sözlü becerilerle sınırlandırılmamalı; diğer beceriler üzerinden de bu dil düzeyine özgü yapılar analiz edilerek bütüncül bir öğretim sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin sınıf dışında karşılaştıkları konuşma dili unsurlarını belgelemeleri ve sınıf içinde paylaşımları teşvik edilerek, sınıf-dışı dil deneyimleri öğretim sürecine entegre edilmelidir
- Konuşma dili öğretimi için haftada en az bir ders saati ve mümkünse ayrı bir ders saatinde de bu dil öğretimine yer verilmesi gerekmektedir.
- Dil öğretiminin ilk aşamalarında konuşma dili unsurlarından biri olan yerel ağız kullanımlarına yer verilmemelidir. Bunun yerine tüm coğrafi bölgeleri kapsayan ortak ve genel dil unsurlarına (napıyon, bilmiyom vb.) odaklanılmalıdır.

Materyal Tasarlayıcılarına Yönelik Öneriler

- Dil öğretiminde önemli bir yere sahip olan ders kitaplarında, temel söz varlığında önemli bir yeri olan ve toplumun kültürünü yansıtan atasözü, deyim ve kalıp ifade kullanımlarına ağırlık verilmelidir.
- Deyim, kalıp ifade ve argo gibi kültürel içerikli konuşma dili öğeleri, yalnızca dilsel değil kültürel aktarım bağlamında da ele alınmalı; bu yapılar kültürel bağlamlarıyla birlikte kitaplar aracılığıyla öğretilmelidir.
- Ders kitaplarında konuşma diline özgü yapıların (kısaltmalar, söylem belirleyiciler, eksilteli ifadeler, deyim ve kalıplar, argo kullanımlar vb.) görünürlüğü artırılmalı; bu ifadelerin kullanımı, anlamı ve işlevi üzerine etkinliklerle desteklenmelidir.

- Konuşma dili öğretiminin daha işlevsel hâle gelmesi için, ders kitaplarında yer alan metinlerin otantik ve doğal iletişim bağlamlarını yansıtmaya özen gösterilmelidir.
- Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti gibi yaygın kullanılan kaynaklarda konuşma dili ifadelerinin sistematik bir analizine dayalı olarak revizyonlar yapılmalı; özellikle "konuşma" etkinliklerinin dili, gerçek yaşama daha uygun hale getirilmelidir.
- Ölçünlü dil ile konuşma dili arasındaki farklara yönelik karşılaştırmalı çalışmalar ders içeriğine dahil edilmeli; öğrencilerin bu iki dil düzeyi arasında geçiş yapabilme becerisi geliştirilmelidir.



KAYNAKÇA

- Aguilera, L. C. (2013). Rethinking English Teaching as a Foreign Language: Introducing Slang, Colloquialisms and Geographical Varieties. *Publicaciones Didácticas (E-Journal)*, 34-36.
- Akpınar, M. (2010). *Deyim ve Atasözlerinin Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanımı Üzerine Bir Araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Arıcı, A. F., & Ungan, S. (2015). *Yazılı Anlatım El Kitabı* (3. Baskı). Pegem Yayınları.
- Aydın, Y. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Argonun Yeri Üzerine Bir Tartışma. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 308-326.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (1), 19-30.
- Barzegar, H. (2010). English-into-Persian Translation of Colloquial Expressions in Subtitled Films. *Translation Journal*, 14(4). Erişim Tarihi: 23.12.2024 <https://translationjournal.net/journal/54subtitling.htm>
- Başar, S. (2018). Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Kalıp Sözlerin Kullanım Düzeylerinin Tespiti ve Değerlendirilmesi. *Turkophone*, 5(5), 56-72.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative Research For Education: An Introduction To Theory And Methods*. Allyn and Bacon Publishing.
- Boylu, E., (2022). *Kuramdan Uygulamaya Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cambridge. (2005). *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*. Cambridge University Press: UK.
- Carter, R., & McCarthy, M. (2006). *Cambridge grammar of English: A comprehensive guide spoken and written English grammar and usage*. Cambridge University Press.
- CEFR. (2020). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Charkova, K. D. (2007). A language without borders: English slang and Bulgarian learners of English. *Language Learning*, 57(3), 369-416.
- Creswell, J.M., (2015). *Nitel Araştırma Yöntemleri Cilt:2*. (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Siyasal Kitabevi.
- Day, R. R., & Bamford, L. (1998). *Extensive Reading In The Econd Language Classroom*. Cambridge Üniversitesi Yayınları.
- Demir, M. (2016). *Yabancı Dil Olarak Türkçede Kalıp Sözlerin Öğretimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Demirel, Ö., (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. MEB Basımevi.

- Demirtaş, İ. (2021). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki Atasözü ve Deyimlerin Kültür Aktarımına Katkısı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Diller İçin Avrupa Ortak Referans Çerçevesi. Erişim Tarihi: 12.01.2025 <https://europass.europa.eu/tr/common-european-framework-reference-language-skills>
- Doğan, Y., (2013). Dinleme eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. İçinde A.Güzel & H. Karatay (Ed.), *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (ss. 151-180). Pegem Akademi.
- Durmuş, M. (2018). Dil Öğretiminin Temel Kavramları Üzerine Düşünceler: Yabancılar Türkçe Öğretimi Mi, Yabancı Dil veya İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi Mi?. *Türkbilgi Dergisi*, (35), 181-190.
- Durmuş, M. (2019). Yabancı dil öğretimi sınıflarında ana dilinin yeri. *Sakarya University Journal of Education*, 2019, 9.3: 567-577. Doi:10.19126/suje.614963
- Durmuş, M., (2013). *Yabancılar Türkçe Öğretimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Engkent, P. (1986). Real People Don't Talk Like Book: Teaching Colloquial English. *TESL Canada Journal*, 3, 225-234
- Epoge, N. K. (2012). Slang and Colloquialism in Cameroon English Verbal Discourse. *International Journal of Linguistics*, 4(1), 130-145. <https://doi.org/10.5296/ijl.v4i1.1414>
- Er, O., & Bozkırlı, K. Ç. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilgilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(1), 538-548.
- Fattah, B. O., & Salih, S. M. (2022). Colloquialism and the Community of Practice. *Koya University Journal of Humanities and Social Sciences (KUJHSS)*, 5(1), 77-84. <https://doi.org/10.14500/kujhss.v5n1y2022.pp77-84>
- Fein, D. A. (2015). Promoting Vulgarity by Teaching Slang in the Classroom. *Rocky Mountain Review*, 65, 1.
- Gallego, M., & Conley, R. (2014). Raising Dialectal Awareness In Spanish As A Foreign Language Courses, *Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*.(36-37), 135-158.
- Gardner, R. C. (1983). Learning Another Language: A True Social Psychological Experiment. *Journal of Language and Social Psychology*, 2(2-4), 219-239. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0261927X8300200209>
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Academic Press..
- Göçen, G., (2023). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisi. İçinde Tüfekçioğlu, B. & Yıldırım F. (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (ss.129-148). Pegem Yayınları.
- Göçer, A., & Kılıç, B. S. (2021). Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi programları ile programlarla ilgili yapılan çalışmalara genel bakış. *Çukurova Araştırmaları*, 13, 238-261. <http://dx.doi.org/10.29228/cukar.51498>
- Göçer, A., & Moğul, S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ile İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Turkish Studies*, 6(3). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2470>

- Göçer, A., (2014). *Yazma Eğitimi – Yazı Nasıl Yazılır? Nasıl Yazar Olunur?* Pegem Akademi
- Gün, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde web 2.0 sesli ve görüntülü görüşme uygulamalarının (skype) konuşma becerisine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Günday, R. (2013). Çok Dillilik ve Çok Kültürlülük Bağlamında Yabancı Dil Öğretimine Toplumdilbilimsel Yaklaşım, *TurkishStudies- International Periodical For The Languages*, 8(10), 897–910.
- Gündoğdu, İ. (2019). *Kültürler Arası İletişim Yaklaşımı Açısından Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki Deyimler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güneş, F., (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşım ve Modeller* (2. Baskı). Pegem Yayınları
- Güneş, F., (2020). Yazmanın Temel Bileşenleri. İçinde B. Bağcı Ayrancı & A. Başkan (Ed.), *Kuram ve Uygulamada Yazma Eğitimi* (ss. 1-14). Pegem Yayınları.
- Güneş, K. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Bölgesel Ağızlara Yer Verilmesi Üzerine Bir Değerlendirme. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(2), 131-151.
- Hartley, J., (1995). Case study research. In C. Cassell & G. Symon (Eds.), *Qualitative methods in organizational research: A practical guide* (pp. 208–229). Sage Publications.
- Hasanah, D. (2020). The Use of Colloquial Words in Improving Students' Speaking Through Teacher's Daily Assessment. In *Twelfth Conference on Applied Linguistics (CONAPLIN 2019)*, pp. 29-33. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200406.007>
- Hilliard, A. (2014). Spoken grammar and its role in the English language classroom. *English Teaching Forum*. 4, 2-13.
- Karadağ, B. F., & Akyurt, M. (2023). İkinci Dil Öğretiminde Konuşma Dilinin Yeri: Öğreticiler Ne Düşünüyor? *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi* (12), 951-970.
- Karadağ, B. F. (2021). *Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde görev temelli öğretim yönteminin iletişimsel beceriler bağlamında kullanımı*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karadağ, B. F. (2017). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Anlama ve Anlatma Becerilerine Yönelik Bir Eylem Araştırması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karatay, H., (2014). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama* (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Karimi, L. (2021). Effect of Using Colloquial Versus Standard English to Teach EFL Listening Comprehension. *International Journal of Listening*, 35, 100-109.
- Kardoğan, M., & Kardaş, M. N. (2023). Türkiye’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yayımlanan makalelerin eğilimleri üzerine bir inceleme. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (1), 1-12. <https://doi.org/10.53586/susbid.1218745>

- Kemiksiz, Ö. (2021). Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi Üzerine Hazırlanan Tezlere Yönelik Bir İnceleme: Yarı Deneysel Çalışmalar. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(41), 3172-3203. <https://doi.org/10.26466/opus.887374>
- Keskin, F., & Okur, A. (2013). Okuma eğitimi. İçinde M. Durmuş & A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* (ss. 293-308). Grafiker Yayınları.
- Kılıç, S. Z. (2015). *The Use of Formulaic Language By English As A Language (Efl) Learners In Writing Proficiency Exams*. (Master thesis). İhsan Doğramacı Bilkent University.
- Klein, W., (1984). *Zweitspracherwerb: Eine Einführung*. Königstein/TS: Athenäum.
- Koparıcı, I. F. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe B1 Seviyesinde Deyim Öğretimi/ Öğrenimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Lindsay, C., & Knight, P. (2006). *Learning and Teaching English: A Course for Teachers*. New York: Oxford University Press.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. CA: Sage Publication
- Mattiello, E. (2005). The pervasiveness of slang in standard and non-standard English. Erişim Tarihi: 25.04.2025 <https://www.ledonline.it/mpw/allegati/mpw0506Mattiello.pdf>
- McMillan, J. H. (2000). *Educational Research: Fundamentals for He Consumer* (3th ed.) Longman.
- Miles M., & Huberman, M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis* (Second Edition.). CA: Sage Publications.
- Mutlu, K. (2016). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Benzer Atasözü ve Deyimlerin Önemi ve Polonyalılara Türkçe Öğretiminde Bunların Kullanımı. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 64(2), 245-268.
- Nimer, M. (2019). Türkiye'deki Suriyeli Mültecilerin Türkçe Dil Eğitimi Deneyimleri ve Kurumsal Yapılar. İstanbul Politikalar Merkezi.
- Oradee, T. (2012). Developing Speaking Skills Using Three Communicative Activities (Discussion, Problem-Solving, and Role-Playing). *International Journal of Social Science and Humanity*, 2(6), 533-535. DOI: 10.7763/IJSSH. 2012.V2.164
- Oruç, Ş. (2016). Ana Dili, İkinci Dil, İki Dillilik, Yabancı Dil. *The Journal of AcademicSocial Science Studies*, 45, 279-290. <http://doi.org/10.9761/jasss3411>
- Özbay, M., (2005). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*. (1.Baskı). Akçağ Yayınları.
- Özcan, F., & Eren Ökten, C. (2020). Eylem Odaklı Yaklaşım Açısından Konuşma Kaygısının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED Cilt 2, Sayı 2*, 81-103.
- Özçakmak, H., & Tutku, G. Y. (2024). Yabancılar Türkçe Öğretim Setlerinde Kullanılan Kalıp Sözlerin İncelenmesi. *Journal of History School*, 17(LXVIII), 506-529. <http://dx.doi.org/10.29228/joh.68155>
- Papapavlou, A., & Pavlou, P. (2007). *Sociolinguistic and Pedagogical Dimensions of Dialects in Education*. (pp.1-30).
- Sallabaş, F. (2023). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerine Ait Soruların İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 449-469. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1202147>

- Sarıtaş, H. (2021). *İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Dili Fardındalığını Artırma ve Etkileşim Stratejilerinin Öğretimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sarıtaş, H., (2024). Kültürlerarası İletişimsel Yeti ve Konuşma Eğitimi. İçinde Karadağ, B.F. & Göçer, A. (Ed.), *Türkçenin İkinci/Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Becerisi* (ss.187-226). Nobel Yayınları.
- Sever, S., (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- TDK. (Türk Dil Kurumu) (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Thornbury, S., (2005). *How to Teach Speaking*. Harlow: Longman.
- Tiryaki, Ş., & Çil, M. (2020). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Anadolu Ağızlarının Yeri (Tokat Ağız Örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (2020 Sonbahar Özel Sayı I/I), 182-187.
- Tüfekçioğlu, B., & Yıldırım, F. (2023). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar-Yöntemler-Beceriler-Uygulamalar*. Pegem Yayınları.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4),543-559.
- Yağmur, K., & Boeschoten, H. (2002). Dilbilim Yöntemleri Işığında Argonun İncelenmesi. İçinde E. Gürsoy -Naskali & G. Sağol (Ed.), *Türk Kültüründe Argo (Slang in Turkish Culture)*. (ss. 57-65). Sota.
- Yaman, E., (2012). *Yazma Sanatı* (2. Baskı). Akçağ Yayınları.
- YEE (Yunus Emre Enstitüsü) (2022). *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti C1 Ders Kitabı*. Yunus Emre Enstitüsü Yayınları.
- YEE (Yunus Emre Enstitüsü) (2022). *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti C2 Ders Kitabı*. Yunus Emre Enstitüsü Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F., & Çetinkaya, E. (2019). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında kalıp sözler: Yedi İklim Türkçe örneği. *International Journal of Language Academy*, (30), 169-185. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.30012>
- Yin, R. (1984). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. Guilford Press.
- Zorbaz, K. Z. (2013). Yabancılar Türkçe Öğretiminin Tarihi Seyri. İçinde G. M. Durmuş & A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı* (ss. 159-169). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Webster, M. (2006). *Webster's new explorer encyclopedic dictionary*. Federal Street Press.
- Willis, D., (2015). Conversational English: Teaching spontaneity. İçinde M. Pawlak & E. Waniek-Klimczak (Ed.), *Issues in Teaching, Learning and Testing Speaking in a Second Language* (s. 3-18). Springer-Verlag. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-642-38339-7>

EKLER

EK-1: Etik Kurul Onayı

Bu çalışma için etik kurul onayı, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurulu'nun 31.07.2024 tarihli ve 12/04 sayılı karar ile alınmıştır.



EK-2: Aydınlatılmış Onam Formu

Sizi Merve AKYURT tarafından yürütülen “Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Dilinin Rolü: Öğrenci Görüşleri ve Ders Kitabı Etkinliklerinin Analizi” başlıklı çalışmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde sözlü iletişim becerisinde yer alan konuşma dilinin önemini incelemek, öğrenici görüşlerini ele almak ve bu dil öğretiminin, kullanılan ders kitaplarındaki etkinliklerde yerini ve önemini tespit etmektir.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşmak için sizden beklenen bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle en uygun şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacak** ve yalnızca verileriniz yayın amacı ile kullanılacaktır. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya --- e-posta adresinden ya da --- numaralı telefonda bize ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın olası riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi. Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının Adı Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-3: Görüşme Formu

Görüşme Tarihi:

Görüşme Yeri: Zoom

Görüşmeci: Merve AKYURT

GİRİŞ

Merhaba, ben Merve Akyurt. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. “Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Dilinin Rolü: Öğrenci Görüşleri ve Ders Kitabı Etkinliklerinin Analizi” başlıklı yüksek lisans tez çalışması gerçekleştirmekteyim. Bu noktada ilgili konu hakkında sizlerin görüşlerinizi almak istiyorum. Yapılacak olan görüşmeler, araştırma kapsamında ele alınarak etige uygun bir şekilde gerçekleştirilecektir. Görüşme süresinde ifadelerinizin tümü gizli tutulacak ve kimseyle paylaşılmayacaktır. Görüşmelerden faydalanırken kişisel bilgileriniz kesinlikle belirtilmeyecek bunun yerine takma isim kullanılacaktır. Görüşmelerimizin süresi vereceğiniz cevaba göre değişiklik gösterebilir. İstedığınız zaman görüşmeden ayrılabilirsiniz. Görüşmelerimizi izniniz dahilinde ses ve video kayıt cihazı ile kayıt altına almam gerekmektedir. Alınacak olan kayıtlar sadece araştırmacı tarafından dinlenecek ve herhangi bir kişiyle paylaşılmayacaktır. Sizin için bir sakıncası yoksa görüşmemize başlayabiliriz.

GÖRÜŞME SORULARI

1. Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde öğrencilere konuşma dili de öğretilmeli midir?
2. Günlük iletişimde öğrenciler konuşma diline ait ifadelerin hangileri ile karşılaşmaktadır? Bu ifadelerle ne sıklıkla karşılaşmaktadırlar?
3. Öğrenciler, iletişim esnasında konuşma diline ait ifadelerle karşılaştıklarında zorluk yaşıyor mu, böyle bir durumda nasıl tepki veriyorlar?
4. Konuşma dili öğretiminin gerçekleştirilmesi, öğrencilere iletişim esnasında fayda sağlamakta mıdır?
5. Öğrencilerin ders kitaplarında ve sınıf içi etkinliklerde konuşma diline yer verilme konusundaki düşünceleri nelerdir?

ÖZ GEÇMİŞ

Ad Soyad: Merve AKYURT	
Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Fakülte	Eğitim Fakültesi
Bölümü	Türkçe Öğretmenliği
Yüksek Lisans	
Üniversite	
Enstitü Adı	
Ana Bilim Dalı	
Programı	
Makale ve Bildiriler (Varsa)	
1. Karadağ, B. F., & Akyurt, M. (2023). İkinci Dil Öğretiminde Konuşma Dilinin Yeri: Öğreticiler Ne Düşünüyor? <i>Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi</i> (12), 951-970. https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1341757	