T.C.
ERCİYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA VE DİNLEME BECERİLERİNİN GELİŞİMİ AÇISINDAN İLETİŞİMSEL YÖNTEMİN KULLANIMI

Hazırlayan
Merve DİNCER

Danışman
Prof. Dr. Ali GÖÇER

Yüksek Lisans Tezi

Eylül 2020
KAYSERİ

T.C.

ERCİYES ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA VE DİNLEME BECERİLERİNİN GELİŞİMİ AÇISINDAN İLETİŞİMSEL YÖNTEMİN KULLANIMI

(Yüksek Lisans Tezi)

Hazırlayan

Merve DİNCER

Danışman

Prof. Dr. Ali GÖÇER

Eylül 2020

KAYSERİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

Merve DİNCER



YÖNERGEYE UYGUNLUK

"**Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma ve Dinleme Becerilerinin Gelişimi Açısından İletişimsel Yöntemin Kullanımı**" adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan

Merve DİNCER

Danışman

Prof. Dr. Ali GÖÇER

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD Başkanı

Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN

ÖN SÖZ

İnsanlar arasında iletişim sağlamanın en önemli yollarından biri olan dil, çok boyutlu bir kavramdır. Dolayısıyla tek bir açıdan ele almak mümkün değildir. Tarih boyunca insanlar iletişim sağlamak amacıyla çeşitli yollar denemiş, denediklerini de geliştirme çabasına girmişlerdir. Günümüze gelene kadar da dil öğretimi adı altında birçok yaklaşım, yöntem ve teknikler ortaya atılmıştır. Günümüzde geçerliğini koruyan ve dilbilimciler tarafından kabul görmüş yöntemlerden birisi de iletişimsel yöntemdir.

Çağdaş öğretim yöntemlerinden biri olan iletişimsel yöntem, dil öğretim sürecinde öğretene ve öğrenene birçok yönden kolaylık sağlamaktadır. Dil öğrenmenin asıl hedefinin iletişim kurmak olduğu gerçeğinden uzaklaşmadan öğrenen odaklı bir öğretim amacı taşımaktadır. Bu nedenle iletişimsel yöntem özellikle yabancı dil ediniminde öğrenen ve öğreten için etkili yöntemlerden biri olmuştur.

Araştırmada elde edilen sonuçlar, iletişimsel yöntemin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenen ve öğreten açısından dil öğrenim sürecinde birçok yönden olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Bunlardan birisi de dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimlerindeki etkisidir. Bu çalışmanın amacı da iletişimsel yöntemin bu iki iletişimsel becerinin gelişimlerine olan katkısını ortaya koymaktır.

Bu çalışmada, yüksek lisans döneminin başından bu yana akademik bakış açısı kazanmama vesile olan, hedefime disiplinli ve emin adımlarla ilerlememi sağlayan, daima yenilikçi bir anlayışla beni doğruyu bulmaya yönlendiren ve sunduğu farklı öğretim metotlarıyla araştırma sürecinde desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen kıymetli hocam tez danışmanım Prof. Dr. Ali GÖÇER'e en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Lisans eğitimimden bu yana gerekli bilgi ve birikimimi edinmemde bana maddi manevi destek olan başta Arş. Gör. Bilal Ferhat KARADAĞ olmak üzere Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümündeki bütün hocalarıma içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmamım veri toplama sürecinde benden güler yüzlerini ve desteklerini esirgemeyen Gazi Üniversitesi TÖMER Müdür Yrd. Prof. Dr. Mustafa KURT başta olmak üzere bütün öğretim üyelerine ve öğrencilerine teşekkürü bir borç bilirim.

Eğitim hayatım boyunca bana daima inanan ve destek veren, dualarıyla yanımda olan sevgili babam Mehmet DUYMAZ'a, annem Asiye DUYMAZ'a, abilerim Serkant Rahman DUYMAZ ve Hüseyin Erkan DUYMAZ' a sonsuz teşekkür ederim.

Son olarak da çalışma sürecinde bana sonsuz destek veren ve her zaman olduğu gibi bu zorlu süreçte de bana anlayış ve sabır gösteren sevgili eşim İsmail DİNCER'e teşekkür ederim.

Merve DİNCER

Eylül 2020, Kayseri

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA VE DİNLEME BECERİLERİNİN GELİŞİMİ AÇISINDAN İLETİŞİMSEL YÖNTEMİN KULLANIMI

Merve DİNCER

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Eylül 2020

Danışman: Prof. Dr. Ali GÖÇER

ÖZET

Yabancı/ikinci dil öğretiminin asıl amacı öğrencinin hedef dilde iletişim kurabilmesidir. Hedef dil öğretilirken, bu amaca yönelik yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanılması, hedef dil öğrencisinin özellikle zorunlu yaşam alanlarında rahatlıkla iletişim kurabilmesi açısından önemlidir. Bu bağlamda geçmiş yıllarda ortaya konan ve geçerliğini günümüzde koruyan iletişimsel yöntem, en etkili yöntemlerden biri olarak görülmektedir. İletişimsel yöntemin merkezinde, dilin yapısından çok dilin kullanımına önem verme, öğrenci tarafından yapılan hataları sürecin bir parçası olarak görme ve doğal bir öğrenme ortamı oluşturma amacı vardır. Bu çalışmada da yabancı dil öğretimi konusunda 1970'li yıllarda ortaya çıkan ve günümüzde etkisini koruyan iletişimsel yöntemin, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel beceriler olan konuşma ve dinleme becerilerine etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma deseni olarak durum çalışması tercih edilmiştir. Araştırmanın uygulamaları Gazi Üniversitesi TÖMER'de eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilere ve kurumda çalışan öğretmenlere yönelik gerçekleşmiştir. Araştırmanın verileri gözlem, görüşme ve doküman incelemesiyle elde edilmiştir. Araştırmada 30 saat gözlem gerçekleştirilmiş, farklı ülkelerden gelen 30 öğrenci ve kurumda çalışan 12 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Veriler ayrıntılı bir şekilde içerik analizi kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda iletişimsel yöntemin hem öğretici hem de öğrenci açısından dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimine olumlu yansımaları ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, İletişimsel Yöntem, Dinleme Becerisi, Konuşma Becerisi

THE USE OF COMMUNICATION METHOD IN TERMS OF THE DEVELOPMENT OF SPEAKING AND LISTENING SKILLS IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Merve DİNCER

Erciyes University, Institute of Educational Sciences

Master Thesis, September 2020

Supervisor: Professor Doctor Ali GÖÇER

ABSTRACT

The main purpose of foreign / second language teaching is that the student can communicate in the target language. While teaching the target language, the use of approaches, methods and techniques for this purpose is important for the target language learner to communicate easily, especially in compulsory life areas. In this context, the communicative method, which was introduced in the past years and preserves its validity today, is seen as one of the most effective methods. At the center of the communicative method is to give importance to the use of the language rather than the structure of the language, to see the mistakes made by the student as part of the process and to create a natural learning environment. In this study, it is aimed to reveal the effect of the communicative method, which emerged in the field of foreign language teaching in the 1970s and preserves its effect today, on the communication skills of speaking and listening skills in teaching Turkish as a foreign language. The applications of the research were carried out for foreign students studying at Gazi University TÖMER and teachers working in the institution. Case study was preferred as a research design. The data of the research were obtained by observation, interview, and document analysis. The data were analyzed in detail using content analysis. In the study, 30 hours of observation was carried out, 30 students from different countries and 12 teachers working in the institution were interviewed. As a result of the research, activities prepared for speaking and listening skills based on the communicative method were presented to the students and the positive reflections of the communicative method on the development of listening and speaking skills for both the instructor and the student were revealed.

Keywords: Teaching Turkish As A Foraigne Language**,** Communicative Method, Listening Skill, Speaking Skill.

İÇİNDEKİLER

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA VE DİNLEME BECERİLERİNİN GELİŞİMİ AÇISINDAN İLETİŞİMSEL YÖNTEMİN KULLANIMI

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK……ii

YÖNERGEYE UYGUNLUK iii

KABUL VE ONAY.....iv

ÖN SÖZ v

ÖZET vi

ABSTRACT.....vii

İÇİNDEKİLER viii

KISALTMALAR.....xiii

TABLOLAR LİSTESİ xiv

ŞEKİLLER LİSTESİ xv

RESİMLER LİSTESİ xvi

BÖLÜM I.....1

GİRİŞ.....1

1.1. Problem Durumu.....2

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi 4

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları 6

BÖLÜM II 7

GENEL BİLGİLER 7

2.1. Dil, İletişim, Kültür 7
2.2. Ana Dili ve Yabancı Dil Öğretimi 11
2.2.1. Geçmişten Günümüze Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi 13
2.2.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Önemi 17
2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemlere Genel Bakış 19
2.3.1. Dil Bilgisi- Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method) 21
2.3.2. Doğal Yöntem (Natural Method) 22
2.3.3. Doğrudan Yöntem (Direct Method) 22
2.3.4. İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio- Lingual Method) 23
2.3.5. Grupla Dil Öğretimi (Community Language Learning) 24
2.3.6. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi (Cooperative Language Learning) 25
2.3.7. Toplu Fiziksel Tepki Yöntemi (The Total Physical Response Method) 25
2.3.8. Göreve Dayalı Öğrenme (Task Based Method) 26
2.3.9. Sessizlik Yöntemi (Silent Way) 26
2.3.10. Telkin Yöntemi (Suggestopedia) 27
2.3.11. Görsel- İşitsel Yöntem (Audio- Visiual Method) 27
2.3.12. Eklektik (Seçmeci) Yöntem (Eclectic Method) 28
2.3.13. Bilişsel Yöntem (Cognitive Method) 28
2.3.14. İletişimsel Yöntem ve İletişimsel Yeti (Communicative Method) 29
2.4. İletişimsel Yöntemin Kullanımı ve Önemi 32
2.5. Temel Dil Becerileri ve Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi 42
2.6. İletişimsel Yöntem ve İletişimsel Beceriler 47
2.6.1. Dinleme Becerisi 47
2.6.2. Konuşma Becerisi 56

BÖLÜM III **66**

YÖNTEM **66**

3.1. Araştırma Modeli 66
3.2. Çalışma Grubu 67
3.3. Veri Toplama Araçları 68
3.3.1. Gözlem 68
3.3.2. Görüşme 69
3.3.3. Araştırmacı Günlüğü 70
3.3.4. Doküman İnceleme 71
3.4. Veri Toplama Süreci 71
3.5. Veri Analizi 72
3.6. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği 73

BÖLÜM IV **75**

BULGULAR **75**

4.1. Uygulama Öncesine İlişkin Gözlemle Elde Edilen Bulgular 76
4.2. Uygulama Öncesi Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular 79
4.2.1.Öğrencilerin Zorlandıkları Temel Beceri Alanlarına İlişkin Bulgular 79
4.2.2. Öğrencilerin Konuşma Becerisi İle İlgili Yeterliklerine İlişkin Bulgular 81
4.2.3. Öğrencilerin Dinleme Becerileri ile İlgili Yeterliklerine İlişkin Bulgular 82
4.2.4. Sınıfta Kullanılan Ders Kitabı ve Materyallerin Öğrencilerin Öğrenme Durumlarına Etkisine İlişkin Bulgular 84
4.2.5.Öğrencilerin Hedef Dili Kullanırken Hata Yapma Kaygılarına İlişkin Bulgular 85
4.2.6. Sınıf Ortamının Günlük Hayatla İlişkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri 88
4.2.7. Öğrencilerin Konuşma ve Dinleme Becerilerini Geliştirme İle İlgili Genel Görüşleri 90
4.3. Uygulama Öncesi Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular 92

4.3.1. Öğretmenlerin Genel Olarak Dinleme ve Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Başvurdukları Uygulamalara İlişkin Bulgular 92

4.3.2. Öğretmenlerin Konuşma Becerisinin Gelişimi Açısından Başvurdukları Uygulamalara İlişkin Bulgular 94

4.3.3. Öğretmenlerin Dinleme Becerisinin Gelişimi Açısından Başvurdukları Uygulamalara İlişkin Bulgular 95

4.3.4. Öğretmenlerin Sınıf Ortamında Kullanılan Ders Kitabı ve Materyallerin Öğrenci Motivasyonu Açısından Yeterliklerine İlişkin Bulgular 97

4.3.5.Öğrencilerin Öğrenme Ortamında Gerçekleştirilen Etkinliklere Katılım Durumları ve Hata Yapma Kaygılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri 99

4.3.6. İletişimsel Yöntemin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yeri ve Önemi İle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular 101

4.3.7. İletişimsel Yetilerin Gelişimi Açısından Öğretmenlerin Görüş ve Önerilerine İlişkin Bulgular 103

4.4. Uygulama Sonrası Elde Edilen Bulgular 105

4.4.1. Öğrencilerin Oluşturdukları Dokümanlardan Elde Edilen Bulgular 107

4.4.2. Uygulama Sonrası Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular 108

BÖLÜM V 108

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER 108

5.1. Tartışma 109

5.1.1. Uygulama Öncesinde Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular ile İlgili Tartışma 109

5.1.2. Uygulama Öncesinde Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular ile İlgili Tartışma 111

5.1.3. Uygulama Sonrasında Elde Edilen Bulgular ile İlgili Tartışma 112

5.1.4. Öğrenci Dokümanlarından Elde Edilen Bulgular ile İlgili Tartışma 114

5.2. Sonuçlar 114

5.2.1. Gerçekleştirilen Gözlemlerin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri ile İlişkilendirilmesine Yönelik Sonuçlar 115

5.2.2. Araştırmada Elde Edilen Bulgular İle İlgili Genel Sonuçlar 116

5.3. Öneriler 116

KAYNAKÇA 118

EKLER 132

EK.1.Araştırma İzni Belgesi 132
EK.2.Etkinlik Öncesi Gözlem Formu 133
EK.3.Etkinlik Öncesi Öğretmen Görüşme Formu 134
EK.4.Etkinlik Öncesi Öğrenci Görüşme Formu 135
EK.5.Etkinlik Öncesi Tasarlanan Ders Planı 136
EK.6.Dinleme ve Konuşma Etkinlik Formu 138
EK.7.Uygulamaya Yönelik Öğrenci Etkinlik Kâğıdı Örnekleri 139
EK.8.Uygulamada Kullanılan Materyaller 144
EK.8.Gözlemlenen Ortamlara Yönelik Örnek Fotoğraflar 145

ÖZGEÇMİŞ 147

KISALTMALAR

MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
TİKA	: Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı
TÖMER	: Türkçe Öğretim Merkezi
AOÖÇ	: Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi
ADP	: Avrupa Dil Portfolyosu

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo.1. Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamakları 45
Tablo.2. AOÖÇ Metninde Genel Dinleme-Anlama Yeterlikleri 55
Tablo.3. AOÖÇ Metninde Genel Sözlü Anlatım Yeterlikleri 63
Tablo 4. Uygulama Öncesi Araştırmacı Gözlem Takvimi 68
Tablo 5. Ortak Öneri Metninde Radyo Yayınlarını ve Ses Kayıtlarını Anlama Yeterlikleri 71
Tablo 6. Ortak Öneri Metninde Bağlantılı Tekli Konuşma: Gerekçelendirme Yeterlikleri 72
Tablo 7. Ortak Öneri Metninde Sözlü Etkileşim, Genel Yeterlikleri 72
Tablo 8. Öğrencilerin Türkçeyi kullanırken zorluk çektikleri temel beceri alanları 80
Tablo 9. Öğrencilerin Sosyal Ortamda Konuşma Yeterlikleri 82
Tablo 10. Öğrencilerin Sosyal Ortamda Dinleme Yeterlikleri 84
Tablo 11. Öğrencilerin Öğrenme Ortamında Kullanılan Materyallere İlişkin Görüşleri 85
Tablo 12. Öğrencilerin Hata Yapma Kaygılarına İlişkin Görüşleri 87
Tablo 13. Öğrencilerin Sınıfta Öğrendiklerinin Günlük Hayattaki İletişimsel Sorunları Çözme Yeterliklerine İlişkin Görüşleri 89
Tablo 14. Öğrencilerin İletişimsel Yetilerinin Gelişimi ile İlgili Görüş ve Önerileri 91
Tablo 15. Öğretmenlerin Başvurdukları Dinleme-Konuşma Uygulamalarına İlişkin Görüşleri 93
Tablo 16. Öğretmenlerin Konuşma Becerisinin Gelişimi Açısından Başvurdukları Uygulamalara İlişkin Görüşleri 95
Tablo 17. Öğretmenlerin Dinleme Becerisinin Gelişimi Açısından Başvurdukları Uygulamalara İlişkin Görüşleri 97
Tablo 18. Öğretmenlerin Ders Kitabı ve Materyallerin Hedef Dil Açısından Yeterliklerine İlişkin Görüşleri 99
Tablo 19. Öğrenci Hataları İle İlgili Öğretmen Tutumları 101
Tablo 20. İletişimsel Yönteme Dair Öğretmen Görüşleri 103
Tablo 21. İletişimsel Yetilerin Gelişimi İle İlgili Öğretmen Görüş ve Önerileri 105

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. İnsan İletişimi 8
Şekil 2. İletişimsel Açıdan Dil-Kültür İlişkisi..... 10
Şekil 3. EF 2019 Türkiye İngilizce Yeterlik Raporu 13
Şekil 4. Yaklaşım, Yöntem, Teknik 21
Şekil 5. İletişimsel Yaklaşımın İki Bileşeni 33
Şekil 6. AOÖÇ Dil Seviyeleri 44
Şekil 7. Günlük İletişim Becerileri Kullanım Oranları..... 48
Şekil 8. Konuşma Süreci Bileşenleri ve Bu Süreci Etkileyen Etmenler..... 58
Şekil 9. Durum Araştırması Süreci..... 67

RESİMLER LİSTESİ

Resim 1. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen dinleme etkinliği.....106

BÖLÜM I

GİRİŞ

İletişim, insan hayatını kolaylaştırmaya yarayan teknoloji sayesinde her gün bir önceki günden daha farklı boyutlara ulaşacak şekilde hızla ilerlemekte ve gelişmektedir. Ancak iletişim sağlamaya yarayan teknolojik araçlar ne kadar gelişmiş olursa olsun özellikle yabancı dil öğretimi alanında öğreten ve onun sunduğu öğretim yöntem ve teknikleri olmadan eksik kalacaktır. Çünkü teknoloji, yabancı dil öğretimi için henüz tek başına yeterli değildir.

Geçmişten bu yana dil öğretimi için ortaya atılan öğretim yöntem ve teknikleri çoğunlukla ihtiyaçtan doğmaktadır. Farklı coğrafyalarda yaşayan insanlar merak faktörünün devreye girmesiyle birlikte birbirleriyle etkileşimde olmak, farklı bir konuma erişmek, gelişmek ve daha da ilerlemek için dili bir araç olarak kullanmaktadırlar. Alyılmaz'ın (2018: 2453) da ifade ettiği gibi "Dil, aslında insanoğlunun kendi soyundan olanlarla ve başkalarıyla ihtiyaç duyduğu her alanda iletişim kurabilmek için kullanmasını öğrenmek ve bilmek zorunda olduğu bir araçtır."

Öğrenilmek istenen dilin doğru anlaşılmasını sağlamak için dilbilimciler tarafından dil öğretim yöntem ve teknikleri ortaya çıkmaktadır. Dilbilimciler, hedef dilin etkili öğrenilmesini sağlamak amacıyla var olan yöntem ve teknikler üzerinde çalışmakta, ihtiyaçlar doğrultusunda ise farklı yöntem ve teknikler geliştirmektedirler. Bu bağlamda dünya üzerinde önemli bir konumda olan ülkemizde de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, alanda kullanılan yöntem ve tekniklerin önemini artırmaktadır. Türkçenin geleceği için öğretimde kullanılan yöntem ve teknikler ne kadar etkili olursa Türkçeyi daha geniş coğrafyalara yaymak, zengin kültürümüzü tanıtmak ve insanlar üzerinde kalıcı izler bırakmak o kadar mümkün olacaktır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılmak üzere seçilen yöntem ve tekniklerde asıl amacın, öğrencinin hedef dilde iletişim kurabilmesini sağlamak olduğu unutulmamalıdır. Özellikle zorunlu yaşam alanlarında, öğrencilerin karşılamaları gereken iletişimsel ihtiyaçlara yönelik yöntem ve tekniklerin kullanımı, Türkçenin etkili ve kolay öğrenilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda 1970'li yıllarda ortaya atılan ve günümüzde geçerliğini koruyan iletişimsel yöntem en işlevsel yöntemlerden biri olarak kabul edilmektedir. "Türkçeyi öğrenmek isteyen kişilere hedeflenen dil öğrenme becerileri kazandırarak dili etkili ve verimli bir şekilde kullanabilme yeterliğine ulaştırmak için İletişimsel dil öğretim yönteminin kullanılmasında yarar vardır." (Göçer, 2017:13) İletişimsel yöntem, dilin kullanımına önem verme, öğrencinin öncelikli iletişimsel ihtiyaçlarına yönelme, doğal bir öğrenme ortamı oluşturma ve öğrenci tarafından yapılan hataları öğrenim sürecinin bir parçası olarak görme gibi temel özellikler barındırmaktadır. İşte bu çalışmada da Türkçenin yabancı dil olarak

öğretiminde, öncelikli iletişimsel beceriler olan dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimi açısından, öğrenci merkezli karakteristik özellikler taşıyan iletişimsel yöntemin önemini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Bu bölümde problem durumuna, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine ve sınırlılıklara değinilmektedir.

1.1. Problem Durumu

İnsanın teknolojiyle değişip gelişmesine paralel olarak onu ileri bir seviyeye taşıyacak, başka coğrafyalarla etkileşimini artıracak yeniliklere ihtiyaç duyması doğal bir durumdur. Burada dil faktörü devreye girmektedir. Ülkelerin birbirleriyle etkileşimlerinde kültürel, siyasi, ekonomik vb. etkenler hedef dilin doğru anlaşılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu sebeple coğrafi bir öneme sahip olan ülkemizde de Türkçenin doğru öğretilmesinin önemi büyüktür. Dünya üzerinde yaklaşık 250 milyon kişinin Türkçe konuştuğunu ifade eden Bakır (2014: 436), dilimizin yaşayan diller arasında "en eski tarihe sahip dillerden biri" olduğuna değinmektedir. Bu denli köklü bir geçmişe ve zengin bir kültüre sahip olan dilimizi öğretme konusunda ülke içinde ve ülke dışındaki Türkçe öğretim merkezlerine, dolayısıyla bu kurumlarda görev yapmakta olan Türkçe öğreticilerine çok iş düşmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde son yıllarda alanın geleceği adına gerçekleştirilen çalışmaların sayıca arttığı görülmektedir. Ancak yapılan çalışmalar göstermektedir ki, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında ortaya çıkan sorunlar henüz tam anlamıyla çözüme kavuşmamıştır (Candaş Karababa, 2009; Göçer ve Moğul, 2011; Gürbüz ve Güleç, 2016; Korkmaz, 2018; Öksüz, 2011; Ünal, Taşkaya ve Ersoy, 2018). Bu sorunların ortaya çıkmasında birçok faktörün rol oynadığı düşünülmektedir. Bunlardan birisi de öğretmen faktörüdür. Bu alanda öğretmen yetiştirilmek üzere son yıllarda üniversitelerde lisans ve yüksek lisans programlarında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yer verilmektedir ancak öğretim konusundaki eksikliklerin tam anlamıyla çözüme kavuştuğu söylenemez. Şahin ve diğerleri (2013: 43), lisans öğrencilerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda algılarını ölçmek amaçlı yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının özellikle yöntem konusunda kendilerini yeterli görmediklerini ortaya koymuşladır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmen yeterliklerini ölçmek amaçlı Yıldız ve Tepeli (2014: 577) tarafından yapılan bir çalışmada da yabancı öğrencilerin alanda çalışan öğretmenlere yönelik algıları ölçülmek istenmiş ve öğrencilerin, en az bir yabancı dil bilen, öğretim metotlarına hâkim olan ve tecrübe sahibi öğretmenler tarafından eğitim görme ile ilgili beklentilerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu gibi öğretmen yeterlikleri ile ilgili yapılan çalışmaların sayı ve nitelik bakımından artırılmasının alanın geleceği açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Unutulmamalıdır ki öğretmen, hedef dilin en önemli temsilcisidir. Öğretmen faktörü ile ilgili Göçer (2009: 30) şu ifadelere yer vermektedir:

> "Öğrencilere, belirlenen hedefler doğrultusunda dil becerilerini kazandırmada ortamın sosyal ve fiziksel boyutu, kullanılan materyallerin niteliği, öğretmenin pedagojik alt yapısı, aile ilgisi, öğrenci algısı vb. değişkenler büyük önem taşımaktadır. Bu değişkenlerden en önemlisi öğretmenin sahip olduğu nitelik yani öğrencilere dil becerilerini kazandırma yeterliğidir. Pedagojik bir bakış açısıyla ortamın tasarlanması, öğrenme ve öğretme sürecini öğrencileri etkin tutacak bir

> biçimde şekillendirilmesi, süreçte uygun materyal, strateji, yöntem ve tekniğin seçimini öğretmen yeterliğiyle ilgilidir."

Öğretmenin öğrenci merkezli yaklaşımlarla öğretim gerçekleştirmesi, gelişen dünyaya ayak uydurması, yeniliklerden haberdar olması, gelenekçi bir anlayıştan uzak durması ve dil öğretim amacının iletişim kurmak olduğunu unutmaması gerekmektedir. Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmek için ise anlama ve anlatma becerilerinden özellikle dinleme ve konuşmaya odaklanması gerekmektedir. Unutulmamalıdır ki dil vasıtasıyla iletişime geçerken kullanılan ilk iletişimsel beceriler, dinleme ve daha sonrasında konuşmadır. Bu iki iletişimsel becerinin gelişimi, diğer iki beceri olan okuma ve yazma becerilerinin gelişimini de etkilemektedir. Söz konusu iletişimsel becerilerle ilgili ülkemizde de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılan çalışmaların sayıca arttığı görülmektedir. Ancak bu konuda eşit bir dağılımın söz konusu olmadığı tespit edilmiştir. Erdem ve diğerleri (2015: 231), 2000 ve 2014 yılları arasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılan çalışmalarda geçen anahtar sözcüklere yönelik gerçekleştirdikleri çalışmada, temel dil becerilerinden en az konuşma ve dinleme becerilerine yer verildiğini tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Dalioğlu'nun (2018: 55) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel düzeyde kullanılan Yedi İklim, Yeni Hitit, Gazi TÖMER, İzmir ve İstanbul A1 düzeyi ders kitaplarındaki etkinliklerin dil becerilerine dağılımını incelediği çalışmasında en fazla yazma, en az ise dinleme becerisine ağırlık verildiği tespit edilmiştir. Oysa dinleme ve beraberinde gelen konuşma becerisi hem anadilde hem de yabancı/ikinci dilde en çok kullanılan hayati öneme sahip iki beceridir. Bu denli öneme sahip iki becerinin, çalışmalarda yazma ve okuma becerilerinin gerisinde kalmasının zorunlu yaşam alanlarında iletişimsel ihtiyaçlarını karşılamak isteyen hedef dil öğrencisinin motivasyonunu olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında iletişimsel yöntem vasıtasıyla dinleme ve konuşma becerilerinin önemini vurgulaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Temelinde zengin bir kültürel geçmişe sahip olan ve buna bağlı olarak anlam bakımından çok katmanlı özellikler barındıran dilimizin, ülkemize çeşitli sebeplerle Türkçe öğrenmek için gelen öğrenciler tarafından doğru anlaşılması ve doğru kullanılması adına bu durumunu her zaman göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Örnek vermek gerekirse "*ağır*" kelimesinin Türkçe sözlükte birçok anlamı bulunmaktadır. Bu anlamlardan "*1. Tartıda çok çeken, hafif karşıtı*; *2. Fiziksel sebeplerden dolayı güç işiten (kulak); 3. Değeri çok olan, gösterişli; 4. Davranışları yavaş olan"* sadece birkaçıdır (tdk.gov.tr, 2020). Bu gibi günlük dilde sıkça kullanılma ihtimali yüksek olan kelimelerin öğretimi konusunda alanda çalışan dil öğretim uzmanlarına çok iş düşmektedir. Alanın uzmanları tarafından özellikle öğrenciye öğretim sürecinde yardımcı olması için sunulan materyallerin dilin kültürel unsurlardan ayrılmadan ve öğrencilerin sosyal alanlardaki ihtiyaçlarına yönelik öğretilmesi gerektiği düşünülerek tasarlanması gerekmektedir. Kutlu'nun (2014) Gazi Yabancılar İçin Türkçe B1-B2 seviyeleri için hazırlanan kitapları incelemek adına yaptığı çalışmasında, kültürel unsurlarla ilgili eşit bir dağılımın yapılmadığı, kültürel unsurlardan sosyal hayatla ilgili konuların daha az sıklıkla işlendiği tespit edilmiştir. Benzer bir çalışmayla Mutlu'nun (2020), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür aktarımı konusunda Gazi Yabancılar İçin Türkçe (C1) ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe (C1) kitaplarını incelediği çalışmasında kültürel unsurlardan en az sosyal yaşam ve kişiler arası ilişkiler konusunun işlendiği tespit edilmiştir. Bu durumun öğrencilerin sosyal yaşamda karşılaştıkları kültürel unsurlarla ilgili iletişimsel sorunlar oluşturabileceği

düşünülmektedir. Çünkü dili kültürel unsurlardan ayrı düşünemeyiz. Söz konusu durum ile ilgili Göçer (2012: 54) "Dil kültürün taşıyıcısı; kültür de dilin niteliklerini göstermesine zemin olan önemli bir uygulama sahasıdır. Dil, toplumun algı, ilgi ve kültürel değerleri üzerinden somut ürünler aracılığı ile vücut bulur. Konuşmalara konu olan her şey kültürün dil aracılığı ile sosyal hayata yansımasıdır" diyerek dil-kültür-sosyal yaşam ilişkisini ortaya koymaktadır.

Hedef dil öğrenicisi, dil öğrenme esnasında dilin doğal yapısından uzaklaştırılmamalıdır. Doğal bir ortam oluşturmakla görevli olan öğretmenin, öğrenicinin hata yapma kaygısını da ortadan kaldırması gerekmektedir. Konu ile ilgili olarak Yoğurtçu ve Yoğurtçu (2013: 1118), "Yabancı dil sınıfı, öğrencinin öz kavrayışını geliştirecek, kendine güvenini arttıracak, sıkılganlığını giderecek bir ortam haline getirildiğinde elde edilecek başarı da çok yüksek olmaktadır." diyerek dil öğretim ortamının önemine ve öğrencinin dil öğretimi sürecinde özgüvenini arttırmanın başarıya etkisine değinmektedirler. Ülkemizde de Türkçe öğretim merkezlerinde öğrencilerin hedef dil ile ilgili motivasyonuna ve hata yapma kaygı durumlarına yönelik birçok çalışmanın gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Polatcan (2019) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kaygı üzerine gerçekleştirilen 20 çalışmayı incelediği çalışmasında, öğrencilerin yaşadıkları kaygı ile cinsiyet ve yaş faktörleri arasında anlamlı bir değişikliğin bulunmadığını; araştırmalarda en az dinleme ve okuma becerilerine ağırlık verildiğini; en çok Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından oluşturulan kaygı düzeyi ölçeğinin kullanıldığını; anlamlı bir farkla öğrencilerin kaygı düzeylerinin yapılan hatalara odaklanılması, deyimlerin kullanımı, eğitim durumları ve sesletim sorunlarıyla ilişkilendirildiğini; en çok hedef dilin gündelik hayatta kullanılabilmesine yönelik ortamların oluşturulması ve kaygının öğrenme ortamının bir parçası olarak düşünülmesi gerektiğine yönelik önerilerin sunulduğunu ortaya koymuştur. Çalışmaların genelinde öğrencilerin, Türkçe öğretim sürecinde en çok hatalara odaklanılması ve günlük dilde sıkça karşılaşılan deyim vb. kalıp sözlerin kullanımı konusundaki kaygı durumları dikkat çekicidir. Bu durumun ülkemize çeşitli sebeplerle Türkçe öğrenmek için gelen öğrencilerin dilimize karşı duydukları ilgiyi etkileyeceği düşünülmektedir.

Tüm bunlardan yola çıkılarak bu çalışmada da Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında iletişimsel beceriler olan dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimi açısından öğrencilerin iletişimsel ihtiyaçlarına odaklanması, dili kültürel bağlamından ayırmadan doğal bir öğrenme ortamı oluşturması, öğrenci hatalarını sürecin bir parçası olarak görmesi ve öğrencinin dile karşı motivasyonuna yönelmesi gibi özellikler taşıyan iletişimsel yöntemin etkisini ortaya koymak amaçlanmış ve konu ile ilgili öneriler sunulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Dünya üzerinde coğrafik olarak önemli bir konuma sahip olan ülkemize gelen yabancı sayısı çeşitli nedenlerle hızla artmaktadır. Ülkemizi yalnızca turistik amaçlı ziyaret eden yabancı turistlerin önceki yıllara oranına bakıldığında bile ülkemizin önemli bir konumda olduğunu görmek mümkündür. *Kültür ve Turizm Bakanlığının* (2019) web sitesinde yayımladığı bilgiye göre Türkiye, 2019 yılının ilk yedi ayında yaklaşık 25 milyon yabancı ziyaretçiyi ağırlamıştır. Ülkemize gelen yabancı turistler kadar bir de sığınmacıların ülkemizdeki durumu azımsanmayacak kadar önem arz etmektedir. *Birleşmiş Milletler Mülteci Örgütünün* (2019) Temmuz 2019 verilerine göre ülkemizdeki

sığınmacı sayısının 4 (dört) milyona ulaştığı bilinmektedir. Sığınmacı nüfusun 3.6 milyonunu Suriyeli mülteciler oluşturmaktadır.

Ülkemize çeşitli nedenlerle (turistik, ekonomik, zorunlu vb.) gelen yabancı sayısı azımsanamayacak kadar fazladır. Bu durum çeşitli nedenlerle ülkemize gelen yabancıların iletişim kurmak için yaşam alanlarında Türkçe bilmelerini zorunlu kılmakta ve Türkçenin dünya üzerindeki önemini artırmaktadır. "Türkçe öğrenen veya öğrenecek kişilere Türkçe bilmenin önemini, gücünü ve Türkçe öğrenmenin avantajlarını kavratmak hem onların bu konuda daha istekli ve duyarlı olmasını sağlayacak hem de çevrelerinde Türkçeye karşı bir sempati oluşturmalarına katkıda bulunacaktır" (Karadağ, 2017: 17). Bu nedenle Türkçe öğreticilerinin bu alandaki rolleri oldukça önem arz etmektedir. Öğreticilerin, öncelikle dilin temsilcileri olduklarını unutmamaları ve öğrencinin ilgi ve ihtiyacına yönelik bir öğretim planlamaları gerekmektedir. Planlanacak öğretim programında ise öğrencilerin öncelikle zorunlu yaşam alanlarında kullanacakları iletişimsel beceriler olan *dinleme* ve *konuşma* becerilerinin gelişimlerini önceleyen öğretim yöntem ve teknikleri tercih edilmelidir. Yazma ve okuma, dinleme ve konuşmadan sonra gelmektedir. Unutulmamalıdır ki dinleme ve konuşma becerileri, bireyin ana dili öğrenme sürecinde öncelikli başvurduğu beceriler olduğu gibi yabancı/ikinci dil öğreniminde de aynı durum söz konusudur. Eğitimle daha sonradan kazanılan yazma ve okumanın gelişimleri, dinleme ve konuşmanın gelişimleriyle de doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle tüm becerilerin gelişimine odaklanan, öğrenciyi öğretimin merkezine alıp onun ilgi ve ihtiyaçlarına yönelen, dili kültürel bağlamından ayırmayan, otantik materyallerle doğal bir öğretim ortamı sunan yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekmektedir. Bu bağlamda 1970'li yıllardan bu yana dil bilimcilerce kabul görmüş ve yukarıda saydığımız temel özellikleri barındıran *iletişimsel yöntem*, oldukça kullanıma uygun bir yöntemdir. Göçer (2017: 2), konuyla ilgili şu ifadelere yer vermektedir:

> "Türkçenin öğrenme amacında olanlara ilk olarak başkalarıyla iletişimi sağlamada özellikle dinleme-anlama ve konuşma-anlatma becerilerini yeterli düzeyde kullanabilmelerini sağlayacak dil öğrenme süreçleri tasarlanması gerekmektedir. Dil öğretiminde hedef kitlenin temel düzeyde ve öncelikle zorunlu yaşam alanlarında ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde dili kullanma becerisi kazandırma amacıyla dil öğretimi planlanıp gerçekleştirilmektedir. Bu çerçevede iletişimsel yöntemin karakteristik özellikleri hedeflenen kazanımlara ulaşılmasında en işlevsel yöntem olduğu görülmektedir."

Öğrencilerin hedef dili etkili bir şekilde öğrenebilmeleri ve ihtiyaç duydukları anda doğru kullanabilmeleri için iletişim yetilerini geliştirmeleri ön koşuldur. Aktaş (2004) "Yabancı dil öğretiminde sözünü ettiğimiz iletişimsel yetinin kazandırılması öncelikle insanların birbiriyle anlaşması, haberleşmesi, bilgi alışverişinde bulunması anlamında kullandığımız "bildirişimi" ya da "iletişimi" sağlayacaktır." (s.53) diyerek iletişimsel yetinin öğrenen için önemine vurgu yapmaktadır. İletişimsel yetilerin gelişimlerine odaklanan iletişimsel yöntem, sahip olduğu özellikler bakımından Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere birçok yönden fayda sağlamaktadır. Bu anlayışla ders işleyen bir öğretmen, sınıfta rehber konumundadır. Bu durumda, öğrenciler öğretmenin baskısından kurtulmakta ve doğal bir ders ortamında otantik materyallerle öğrendiklerini günlük hayatla bağdaştırabilmektedir. Böylece öğrenenler, hedef dili içselleştirme, anlamlandırma, değerlendirme imkânı bulacak ve sonuç olarak etkili bir dil öğrenme süreci elde edeceklerdir. İşte bu çalışmada da genel özelliklerini saydığımız iletişimsel yöntemin, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, iletişimde öncelikli olan dinleme ve

konuşma becerilerinin gelişimi açısından kullanımı ve öğrenenlere sağladığı avantajları ortaya koymak amaçlanmıştır.

Araştırma soruları şu şekildedir:

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler konuşurken ve dinlerken ne gibi zorluklar yaşamaktadırlar?
2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin eğitim ortamlarında ve sosyal ortamlarda gerçekleşen etkinliklere katılma ve iletişim durumları nasıldır?
3. Öğrencilerin derse katılımları sırasında kaygı durumları nasıldır?
4. Öğrencilerin ders işleme sürecinde öğrendikleri günlük hayatlarında ihtiyaçlarını karşılama konusunda iletişimsel beceri açısından ne durumdadır?
5. Öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimi ile ilgili beklentileri nelerdir?
6. Öğreticilerin konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimi ile ilgili beklentileri ve kazanım durumları nasıldır?
7. Öğreticilerin öğrenci hataları ile ilgili tutumları nasıldır?
8. Öğreticilerin iletişimsel yöntemle ilgili görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın çalışma grubunu Gazi Üniversitesi TÖMER'de Türkçe öğrenmek amacıyla eğitim gören kursiyerler/öğrenciler ve öğretim görevlileri/üyeleri oluşturmaktadır. Eğitim gören kursiyerler, farklı ülkelerin vatandaşlarıdır. Araştırmanın uygulama ve veri toplama süreci (*sınıf içi gözlem, öğrenci ve öğretmen görüşmeleri, etkinlik öncesi-sonrası gözlem, etkinlik aşaması, araştırmacı günlüğü*) on dört hafta ile sınırlandırılmıştır.

BÖLÜM II

GENEL BİLGİLER

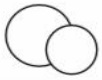
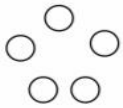
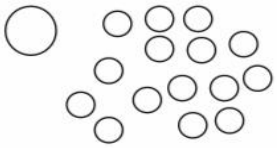
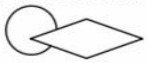
Bu bölümde dil kavramının iletişim ve kültürle olan ilişkisi, dil öğretim yöntemleri, anlama ve anlatma becerilerinden konuşma ve dinleme becerisinin iletişimsel yöntemle ilişkisi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.1. Dil, İletişim, Kültür

"İletişim en genel ve yalın tanımıyla duygu, düşünce, bilgi, haber ve becerilerin paylaşılması; başka bir deyişle bireyler arasında duyguda, düşüncede, tutumda ortak bir payda yaratılması sürecidir" (Sever,1998: 1). İletişimi tanımlarken "iletmek" kavramının tanımlamada yetersiz kalması ve daha geniş anlamlara ulaşmak açısından iletişimi "bildirişme" olarak tanımlamayı gerekli gören Aksan (2009: 42) şu ifadeleri aktarmıştır:

> "İnsanların ve bazı hayvan türlerinin bir arada yaşayabilmelerinin en önemli gereklerinden biri, başka deyişle birlikte yaşayabilmenin ön koşulu olarak, *bildirişmeyi*, haberleşmeyi sayabiliriz. Hatta bildirişme olmazsa bir topluluğu toplum saymaya da olanak yoktur. Bir isteğini, bir düşüncesini, acısını-sevincini bir başka insana aktarmak isteyen insandan, yiyeceğin bulunduğu yeri birbirlerine haber verebilen, yaşama ve çalışma düzenleri içinde haberleşmenin büyük bir önem taşıdığı karıncalara, belli seslerle, örneğin tehlikeyi belli edebilen kimi kuşlara, yunuslara kadar pek çok yaratığın bir haberleşme, bir bildirişme dizgesi vardır."

Temizgöl (2013: 38), bir çalışmasında iletişimi birkaç kelimeyle tanımlamanın zorluğundan bahsetmiş ve öğretim açısından öğretmenlerin Devito (2003) tarafından tasarlanan Şekil 1'deki tablo yardımıyla iletişimle ilgili fikir sahibi olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Söz konusu tabloda iletişimi "*içsel, kişiler arası, küçük grup, topluluk/toplumsal ve kitlesel*" alanlar olarak ayırmış ve bu iletişim alanlarının karşılarına ise bazı genel amaçları sıralamıştır. Tabloda ilk alan olan "*içsel iletişim*" alanı için "*düşünmek, mantık aramak, analiz etmek, yansıtmak/tepki vermek*" amaçları; "*kişiler arası iletişim*" alanı için "*keşfetmek, etkilemek, yardım etmek, oynamak, ilişkilendirmek*" amaçları; "*küçük grup iletişimi*" alanı için "*bilgi paylaşmak, bilgi üretmek, problem çözmek, yardım etmek*" amaçları; "*toplumsal iletişim*" alanı için "*bilgilendirmek, ikna etmek, eğlendirmek"* amaçları*; "kitlesel iletişim"* alanı için ise yine "*eğlendirmek, ikna etmek, bilgilendirmek*" amaçları Şekil 1'de sıralanmıştır:

Areas of Human Communication	Some Common Purposes
Intrapersonal Communication with oneself 	To think To reason To analyze To reflect
Interpersonal Communication between two persons 	To Discover To relate To influence To play To help
Small Group Communication within a small group of persons 	To share information To generate ideas To solve problems To help
Public Communication of speaker with audience 	To inform To persuade To entertain
Mass Communication addressed to an extremely large audience, mediated by audio and/or visual means 	To entertain To persuade To inform

Şekil 1. İnsan İletişimi (Devito, 2003, akt. Temizgöl, 2013: 38)

Karşılıklı iletişimin sağlanması en az iki kişi ile mümkün olmaktadır. Bireyler arasında da sağlıklı bir iletişim kurulması, sosyal bir varlık olan insan açısından önem arz etmektedir. İletişim kurmanın şartı ise *dil*dir. Aksan (2009: 11), dili şu şekilde açıklamıştır:

> "Dil, bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan başka başka nitelikleri beliren, kimi sırlarını bugün de çözemediğimiz büyülü bir varlıktır. O gerek insan, gerek toplum, gerekse insan ve toplumdan ayrı düşünülemeyecek olan bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgili bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur."

Akın (2019: 223), günümüz dünyasında ülkeler arasındaki rekabetlerin boyutunun değiştiğini ve bu değişimdeki en büyük etkenin dil olduğundan bahsetmiştir. Akın'a göre

dil ile ilgili çalışmalara önem veren ülkeler başarı elde edip siyaset, ekonomik ve kültürel alanlarda da güçlenmektedirler.

İnsan, dilden dolayısıyla da iletişimden soyutlanamaz. Toplumlar, dil ile varlık bulur, dil ile varlıklarını devam ettirirler. Bir toplumu toplum yapan, onu medeniyetler sahnesine taşıyan yegâne varlık, sahip olduğu dilidir. Aktaş (2010: 38), dil ile ilgili şunları aktarmaktadır:

> "Dilsiz ne hayalden ne tasarıdan, ne hâlden ve ne de geçmişten söz edebiliriz. Bireysel dünyamızın da dille ve onun verdiği imkânlarla oluştuğunu da akıldan çıkarmayalım. Dil, her alanda kimliğimizin özüdür. Geçmişimiz onunla oluşmuş geleceğimiz onunla şekillenecektir. Kısacası biyolojik varlığımız dışında her türlü etkinlik, düşünce, davranış hayal ve benzeri yapıp etmelerin tamamı dille gerçekleşmekte ve ifade edilmektedir."

Dil, bir toplumun sahip olduğu her şeydir. Toplumlar sahip oldukları kültürü de dil aracılığıyla aktarırlar. Burada dilin kültür boyutu devreye girmektedir. "Dilin kültür tarafından tayin edildiği ve dilin kültürü yansıttığı gibi, dilin de kültürü ifade ettiği ve ona şekil verdiği söylenebilir" (Odabaşı, 2012: 245). Bir toplumun, en basit haliyle selamlaşma şekli, yemekleri, sözlü-sözsüz kuralları, inançları ve o inançları ifade etme biçimleri vb. o toplumun kültürünü oluşturur. Bu yüzden kültürü dilden ayrı düşünemeyiz. Bir dili öğrenirken sadece yapısal özelliklerini ele alıp onu kültürel unsurlarından soyutlamanın, hedef dili öğrenen kişiye çok fazla bir şey kazandıracağı düşünülmemektedir. İnsanın konuşmaya ve dili öğrenmeye hazır bir şekilde doğduğunu söyleyen Aktaş ve Gündüz (2011: 31) de dil ve kültür ilişkisini şu şekilde değerlendirmişlerdir:

> "Hangi toplum içinde doğmuşsa o toplumun dilini ve kültürünü benimser. Yaşam felsefesini, dünyevi zevklerini, estetik dünyasını o toplumun ve o mekânın etkisinde öğrenir, benimser. Bu yüzden dilin iyi öğrenilmesi ve güzel kullanılması için onun sevilmesi gerekir. Bu da o dille yazılmış güzel metinleri okumak, onları iyi anlamak ve doğru incelemekle gerçekleşir. Okunan metinlerin doğru ve iyi anlaşılıp yorumlanması, ancak çocukluk ve gençlik yıllarında kazanılabilir."

Dil-kültür ilişkisinin değişik boyutlarda ele alınabileceğini ve dilin kültürün "*taşıyıcısı ve tanığı*" olduğunu belirten Demir ve Yılmaz (2017: 10), konu ile ilgili şu ifadelere yer vermektedirler:

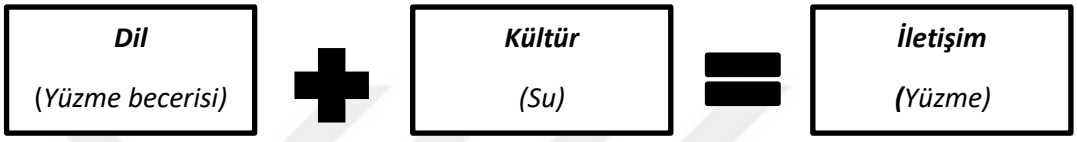
> "Bir milletin yaşayışına dair her türlü maddi ve manevi değerler dil ile ifade bulur, tarihten günümüze olduğu gibi günümüzden gelecek kuşaklara da dil ile taşınır. Toplumların eski yaşam tarzlarından, sanat ve estetik anlayışlarından, duyma, düşünme ve algılama biçimlerinden haberdar oluşumuz, önemli oranda dil verileri yoluyla mümkün olmaktadır. Elbette yazılı belgelerin olmadığı dönemden kalan dil dışı verileri araştıran bilim dalları varsa da dil malzemesi bulunmayan dönemlere ait kültürel verilerin belgelenmesi dil verilerinden daha güç olmaktadır. Dil, böylece kültürün taşıyıcısı olduğu gibi, tanığı da olmaktadır."

Alpar (2013: 96-97), doğduğu andan itibaren bir topluluk içinde yaşayan insanın "bazı değer, inanç ve sosyal ilişkileri öğrenerek" sosyalleştiğini; kültürün söz konusu bu topluluğun "dilini, inançlarını, gelenek ve göreneklerini, alışkanlık biçimlerini ve

sanatını" içerdiğini ve son olarak da tüm bu kültürel ilişkilerin dil ile sürdürüldüğünü ifade etmektedir.

Yine Akın (2019: 226), kültürü açıklarken kültürün dil ile ortaklığından bahsetmektedir. Akın, kültür ve dil ilişkisini açıklarken kaynak ve taşıyıcı konumunda olan dilin, kültür vasıtasıyla uygulama alanı bulduğunu ifade etmektedir.

Jiang (2000: 329), *The Relationship Between Culture And Language* adlı kültürle iletişim arasındaki ilişkiyi açıkladığı çalışmasında dili yüzme becerisine, kültürü suya ve yüzme eylemini de iletişime benzetmektedir. Dil, kültür içinde hayat bulur ve kültür olmadan iletişim boyutuna geçemez.



Şekil 2. İletişimsel Açıdan Dil-Kültür İlişkisi (Jiang, 2000: 329)

İnsanın ortak bir dile ve kültüre sahip başka bir insanla kurduğu iletişimde bile dili doğru ve etkili kullanamamaktan kaynaklı anlaşmazlıklar yaşanabiliyorsa, farklı bir kültür ve dile sahip başka biriyle iletişim kurarken anlaşmazlıkların yaşanması gayet doğal bir durum olarak düşünülmektedir. Çakır (2011: 250), yabancı dil ve kültür ilişkisini şöyle açıklamaktadır:

> "İnsanların içinde yetiştiği kültürler birbirinden farklı olduğu için iletişim kuracak insanların birbirlerinin kültürleri hakkında fikir sahibi olmaları, iletişimi kolaylaştıracak, olası yanlış anlaşılmaları ve doğabilecek sorunları önleyecektir. İşte bu yüzden yabancı bir dil öğretilirken o dile ait kültür unsurlarının da öğretilmesi ön planda tutulmalıdır."

Ülkemizde de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında öğretim gerçekleştirilirken aynı zamanda kültürümüzü de aktarmak, öğretimin asıl hedeflerinden biri olmalıdır. Binlerce yıl çeşitli topluluklara ev sahipliği yapmış ülkemizin geçmişinden bu yana biriktirdiği kültürel birikimi, onun dili ile gelecek nesillere aktarılmakta, farklı dil ve kültüre sahip olanlara yine dili ile tanıtılmaktadır. Bu bağlamda öğretici rolü büyük önem arz etmektedir. Mete (2018: 3), eğitim ve öğretimde öğretmenin "en temel ve etkili bileşen" olduğunu ifade ederek, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışacak öğreticilerin alanla ilgili yeterli bilgiye sahip olmaları ve Türkçeyi "doğru ve etkili" kullanabilmelerinin öneminden bahsetmektedir.

Öğretmenin, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürel unsurlar dikkate alınarak hazırlanmış etkinliklerle uygulama yapmaya özen göstermesi önemlidir. Bu anlayışla hazırlanmamış olan etkinliklerde ise öğretmenin öğrencileri kendi kültürel birikimiyle desteklemesi gerekmektedir. Öğretmenin kendi dilini ve kültürünü iyi bilmesi ve bunu yerinde kullanması, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin hedef dile olan yakınlığını, ilgisini ve öğrenme isteğini olumlu yönde etkileyecektir. Biçer (2016), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenci motivasyonları ile ilgili gerçekleştirdiği bir çalışmasında sınıf içinde gerçekleştirilen etkinliklerde öğrenci motivasyonlarının büyük oranda öğretmene bağlı olduğunu tespit etmiştir.

Dilin kültür aktarımındaki rolünün farkında olan öğretmenin, hedef dili öğretirken asıl amacın iletişimi kolaylaştırmak olduğunu ve kültürel unsurlardan soyutlanmış bir iletişimin verimli olmayacağını göz önünde bulundurması gerekmektedir. Örneğin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen, Türkçenin sadece yapısal özelliklerine hâkim olan ve Türk kültürüyle ilgili yeterli bilgiye sahip olmayan bir öğrenci, "*Başımın üstünde yerin var*." sözüne anlam verirken zorlanabilir. Bu söz, kültürümüzde misafirin büyük bir saygı ile karşılanacağını belirten bir sözdür. Hedef dili öğrenmek isteyen kişinin Türk kültüründe misafirperverliğin önemli olduğunu bilmesi gerekmektedir. Bunu da sağlayacak kişi hedef dil öğreticisidir. Ayrıca hedef dilde öğretim gerçekleştirilirken günümüzde kullanılmayan, unutulmaya yüz tutmuş sözleri-kalıpları öğretmek ve bunları materyallerde kullanmak, hedef dili öğrenen için günlük dilde pek bir fayda sağlayacağı düşünülmemektedir. Bu sebeple öğreticinin, kültürün de insan elinde gelişen, değişen, canlı bir unsur olduğunun bilincinde olması gerekmektedir. Bir yabancı dil öğrenmenin asıl amacının iletişim sağlamak olduğu unutulmamalıdır. Yabancı dil öğrenimindeki amacın söz konusu dildeki kültürel yeterlikleri kazanıp hedef dilde daha iyi iletişim kurmak olduğunu ifade eden Demir ve Açık (2011: 55), bu amacın gerçekleşmesinde hedef dildeki sözcüklerin "nerede, ne zaman, niçin, kim tarafından hangi ortamda" kullanıldığının bilinmesinin önemli olduğunu belirtmektedirler.

Yabancı dil öğrenme ile kültür ilişkisinin kendiliğinden gelişen bir süreç olmadığını söyleyen İşcan ve Yassıtaş (2018: 63), öğrencilerle hedef dil eğitimi ve öğretimi sürecinde devamlı etkileşim halinde olan öğretmenlerin bu anlamda önemli rol sahibi olduklarını ifade etmektedirler. Söz konusu öğretmenler, yenilikçi bir yaklaşımla ve günlük dili içine alan iletişimsel uygulamalarla hedef dil öğrencilerine kültürel değerleri fark ettirerek kültürlenme sürecine katkı sağlamaktadırlar.

2.2. Ana Dili ve Yabancı Dil Öğretimi

Sağlıklı bir birey, dünyayla kurduğu ilk iletişimi ana dili vasıtasıyla edinir. Karadağ (2017: 7), ana dilinin öğrenilmekten çok edinildiğini belirterek sağlıklı her çocuğunun belli bir yaşa gelene kadar ana diline maruz kaldığı ana dilini benimsediğini ve bunu çevresiyle iletişimde olmak için her zaman kullandığını ifade eder. Bu nedenle bireyin ilk çocukluk döneminde elde ettiği dil edinimi, onun sonraki dönemlerde kazanacağı dil öğrenim aşamalarının şekillenmesi açısından oldukça önemlidir. Konu ile ilgili olarak Yağmur (2018: 182) ana dili edinimi ve yabancı dil öğrenimini şöyle açıklamaktadır:

> "Öğrenme ve edinme süreçleri farklıdır. Edinim doğal ortamlarda deneyimlerle öğrenilen becerilerdir; öğrenme ise daha yapısal ve planlı etkinlikler-çalışmalar sonucu ortaya çıkan kazanımı ifade eder. Anadilini öğrenmekten çok edinmekten bahsederiz çünkü sağlıklı her çocuk çevresiyle etkileşim içinde maruz kaldığı iletişim dilini edinir ve yeterli girdi sağlandığı sürece ikiden fazla dili de yaşamının ilk beş yılında *ana dili* olarak edinebilir."

Dilin, insanın toplumla, dolayısıyla dünyayla iletişimini sağlayan bir köprü görevi üstlendiği tartışılmazdır. Bu nedenle de bireyin ilk edindiği dil olan ana dili de iletişimin yapı taşıdır. Ensari (2014: 108) ana dili ile ilgili olarak, bireyin çevresiyle kurduğu etkileşimin ve iletişimin onun toplumsallaşma sürecinin bir parçası olduğunu ifade etmekte ve ana dilinin bilgi edinmesini sağlamasında, yaşayışına ve geleceğine etki etmesindeki öneminden bahsetmektedir.

Ülkemizde ana dili eğitimi MEB tarafından 2005 yılında alınan kararla yapılandırmacı yaklaşım esaslı anlama ve anlatma becerileri üzerine temellendirilmiştir.

Daha sonraki yıllarda Türkçe dersi öğretim programı, ihtiyaca yönelik olarak sürekli yenilenip güncellenmiştir ve güncellenmeye devam etmektedir. Göçer (2017: 107), Türkçe Dersi Öğretim Programının öğrenci birikimi, becerisi ve gelişimleri göz önüne alınarak öğrenci merkezli bir yaklaşımla hazırlandığını ve bütün kazanım ve etkinliklerin bu açıdan ele alındığını ifade etmektedir. Güneş (2011: 146) de benzer bir ifadeyle ülkemizdeki ana dili eğitiminin yapılandırıcı bir öğretimle öğrencilerin "dil, zihinsel, bireysel ve sosyal becerilerini" geliştirmeye odaklandığını ve Türkçenin "doğru, güzel ve etkili" kullanımının amaçlandığını ifade etmektedir. Çelik (2020: 619), insanın ana dili ile ilgili yetkinlik düzeyi arttıkça onun "düşünce yapısı, yorum gücü, milli ve evrensel kültür birikimi" ile ilgili de gelişim kaydedeceğini, bu şekilde sadece ana dili dersinde değil diğer derslerde de başarılı olabileceğini belirtmekte ve 2005 yılından beri yenilenen sarmal yaklaşım odaklı programın temelinin "Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmak" olduğunu ifade etmektedir.

Bireyin ana dili eğitiminde hedeflenen kazanımlara ulaşması, onun ileriki yaşlarda öğrenmek isteyeceği yabancı dil öğrenimini de etkileyebilmektedir. Burada öncelikle yabancı dili tanımlamakta fayda vardır. Richards ve Schmidt'e (2002) göre yabancı dil, "belirli bir ülkedeki veya bölgedeki halkın büyük bölümünün ana dili olmayan, okullarda eğitim aracı olarak kullanılmayan ve yönetimde, medyada iletişim işleri ile geniş bir biçimde yer almayan dildir" (akt. Durmuş, 2013: 16).

Durmuş (2013: 139), öğrencilerin gelişimsel becerileri ile yabancı veya ikinci dil becerilerinin gelişimleri arasındaki benzerlikten bahsetmektedir. Durmuş'a, göre öğrencilerin ana dilleri ile ilgili gelişimleri onların yabancı veya ikinci dil öğrenim süreçlerinde gösterecekleri gelişimsel süreçle ilişkilidir ve ana dili becerisini kazanmış olan öğrenciler, yabancı veya ikinci dil edinme sürecinde diğer öğrencilere kıyasla daha az zorlanacaklardır.

Günümüzde artık dünya ile anbean iletişim halinde olmak, bir ihtiyaç haline gelmiştir. Dünyanın herhangi bir yerinde yaşanan herhangi bir olay, iletişim çağında olan ve yaşanan gelişmelerden sadece kilometrelerce uzak olan bizleri de etkileyebilmektedir. Bu gibi sebepler yabancı dil öğreniminin önemini artırmaktadır. Artık resmî kurumlarda bile bazen bir yabancı dil bilmek yeterli sayılmamaktadır. İnsanlar, bu konuda geçmişe oranla daha farkındalık sahibidirler. Bakır (2014: 436), yabancı dil öğrenme isteğinin bireyde oluşturduğu farkındalık ile ilgili şunları aktarmaktadır:

> "Bilindiği üzere, ikinci bir dili kullanarak başka insanlarla iletişim kurmak ve o dilin sahiplerine ait maddi ve manevi unsurlarla tanışmak yeni bir dil öğrenmek isteyen insanın öncelikli hedefidir. Bu sayede insan, hem farklı dünyalara açılmış olacak hem de kendi iç dünyasını hedef dildeki insanlara aktarmış olacaktır. Bu bakımdan, sınırların kalkmaya başladığı ve teknolojik gelişmelerden hareketle toplumların birbirleriyle zorunlu olarak iletişime geçtiği kocaman bir şehir hâline gelen günümüz dünyasında farklı diller öğrenmek, farklı kültürlerle tanışmak hemen herkesin ortak isteği hâline gelmiştir."

Ülkemizde de tüm dünyada bir gereklilik haline gelen yabancı dil eğitimine ayrı bir önem verilmektedir. Özellikle konuyla ilgili uzmanlar, yabancı dil eğitimine erken yaşta başlanması gerektiğini her fırsatta dile getirmektedirler. Eğitim sistemimizde yabancı dil öğretimi alanında doğan ihtiyaçların karşılanması için her dönem farklı çözüm önerileri geliştirilmektedir. Ülkemizde yabancı dil sorununun tamamen çözüme kavuştuğunu söylemek güçtür. Öyle ki konu ile ilgili olarak, dünya çapında birçok yerde kurumu olan *Education First* (2019*)* adlı dil okulunun 2019 yılında resmi dili İngilizce

olmayan ülkelerin İngilizce yeterlik düzeyleri ile ilgili yaptıkları bir araştırmada ülkemiz 100 ülke arasında *çok düşük* yeterlik düzeyine sahip olup 79. sırada yer almaktadır:



Şekil 3. EF 2019 Türkiye İngilizce Yeterlik Raporu
(https://www.ef.com/wwen/epi/regions/europe/turkey/)

Ülkemizdeki yabancı dil sorunu her ne kadar tam anlamıyla çözüme kavuşmasa da son zamanlarda ortaya çıkan çalışmalar alanın geleceği ile ilgili sevindirici niteliktedir. Nitekim MEB, 2017 yılında yabancı dil öğretimi ile ilgili yeni bir uygulama kararı almıştır. MEB, aldığı bu yeni kararla, ortaokul kademesinde İngilizce dersinin işlenmesi yönünde önemli bir adım atmıştır. "Ülkemizde resmi devlet okullarının ortaokul kademesinde haftalık yabancı dil eğitimi 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyesinde; 5. sınıflarda 3, 6. sınıflarda 3, 7. sınıflarda 4 ve 8. sınıflarda 4 saat olmak üzere zorunlu ders olarak okutulmaktayken Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 20.02.2017 tarih ve 10 sayılı kurul kararı eki (İlköğretim Haftalık Ders Çizelgesi), Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün 20.06.2017 ve 43769797-20 E. 9461268 sayılı Makam Onayı ile Türkiye genelinde 81 ilde 2017-2018 eğitim öğretim yılı itibarıyla ortaokul 5. sınıflarda ülke genelinde seçilen belirli okullarda yabancı dil ağırlıklı eğitim pilot uygulaması başlatılmış olup pilot uygulamanın yaygınlaştırılması planlanmaktadır"(MEB, 2017; akt. Kayabaşı ve Köse, 2019: 103). Bu uygulamada hedeflenen kazanımlara ulaşılması uzun yıllar alabilir ancak yabancı dil sorununun çözüme kavuşması bakımından uygulama, sevindirici niteliktedir.

Hem ana dili eğitimde hem de yabancı dil eğitiminde amaç, sağlıklı ve verimli bir iletişim kurmaktır. Geçmişten günümüze kadar ortaya atılan dil öğretim strateji, yöntem ve teknikleri, öğrenme ortamlarında rehber konumunda olan öğretmen tarafından hedeflenen kazanımların doğasına uygun seçildiğinde öğrenme, istenildiği ölçüde gerçekleşebilecektir. Bu nedenle hem ana dili hem de yabancı dil öğreticisi, sadece bulunduğu konumdaki gelişmelerden değil, dünya üzerinde yaşanan gelişmelerden de haberdar olmalı, öğrenciyi düşünmeye, beceriye, farklı bakış açıları kazandırmaya yönelik etkinlikler planlamalıdır. Çünkü içinde bulunduğumuz çağ, var olan bilgiyi ezberleme çağı değil; bilgiyi özümseme, eleştirme ve yeni yaklaşımlarla başka bilgiler üretme çağıdır.

2.2.1. Geçmişten Günümüze Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Erdem (2009: 889) Türkçenin birçok bölgede yoğun bir nüfus tarafından konuşulmakta olan bir dil olduğunu ifade eder. Hem günümüzde hem de eski zamanlarda Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmek istenmesinin birçok sebebi olabilir. Eski zamanlarda yabancılar tarafından öğrenilmek istenmesinin sebeplerinden birisi de Türklerin benimsemiş oldukları yaşam tarzlarıdır. Türkler gittikleri yerleri sahip oldukları kültürel değerlerle etkilemiş ve komşu oldukları toplumlardan da etkilenmişlerdir. "Türkler var oldukları zamandan itibaren ana dili olarak kendi içinde Türkçeyi kullanırken; etkileşimde, iletişimde olduğu diğer milletlerle anlaşabilmek için ya o milletin dilini öğrenmiş ya da Türkçeyi o milletlere öğretmiş / milletler öğrenmiş olmalıdır" (Şen, 2019: 3).

Şen (2019: 4), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin tarihi süreciyle ilgili kronolojinin esas alınması gerektiğinden yola çıkarak dönemsel bir sınıflandırmanın daha uygun olacağını ifade etmekte ve konu ile ilgili Biçer (2012) ve Aykaç (2015) tarafından yapılan sınıflandırmayı şöyle aktarmaktadır:

1. Kök Türk Öncesinde ve Kök Türk Döneminde Yabancılara Türkçe Öğretimi
2. Uygur Döneminde Yabancılara Türkçe Öğretimi
3. Karahanlı Döneminde Yabancılara Türkçe Öğretimi
4. Kıpçak Döneminde Yabancılara Türkçe Öğretimi
5. Selçuklu Döneminde Yabancılara Türkçe Öğretimi
6. Çağatay Döneminde Yabancılara Türkçe Öğretimi
7. Osmanlı Döneminde Yabancılara Türkçe Öğretimi
8. Cumhuriyet Döneminde Yabancılara Türkçe Öğretimi

Yukarıdaki sıralamadan da görüldüğü üzere, binlerce yıllık geniş bir etki alanına sahip olan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, alandaki kaynaklar incelendiğinde, yeni bir alan olmayıp 11. yüzyılda Kaşgarlı Mahmut'un *Divanı Lügati't-Türk* adlı eserini Araplara Türkçenin güzelliklerini anlatmak için yazmış olduğu eserle birlikte başladığı bilinmektedir. Hatta Göçer, Tabak ve Coşkun (2012: 74) yayımlamış oldukları bir makalede Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin sanıldığından daha da eski zamanlarda aktif olduğunu şu şekilde ortaya koymuşlardır:

> "İsa Özkan, 24.02.2005 tarihinde Türk Dil Kurumu'nda verdiği konferansta, Türkçenin öğretimiyle ilgili yapılan çalışmaların tarihinin sanıldığından daha eski yıllara dayandığını ve Orhun Abideleri'nin bir yüzünün Çince olmasının, VIII. yüzyılın başlarında dahi Türkçenin başka dillere çevrilmesi konusunda bazı çalışmaların yapılmış olduğunu belirtmektedir."

Görülmektedir ki Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, yeni bir alan değildir. Özellikle *Divanı Lügati't-Türk*, bu konuda yazılmış en önemli eserlerden biri sayılmaktadır. *Divanı Lügati't-Türk*, bu alanda yazılan ilk eser olma özelliğinin yanı sıra, ilk dil bilgisi ve ilk sözlük olma özelliğini de taşımaktadır. "Kaşgarlı Mahmut bu eserinde Araplara Türkçe öğretmek için bir çaba göstermiş, içeriği de Arapların harf sırasına göre düzenlemiştir. Yaygın kanının aksine Kaşgarlı Mahmut bu eserde sadece Araplara Türkçe öğretmek amacı gütmemiş, ayrıca Türkçenin incelikleri ve güzelliklerini de ön plana çıkarmaya çalışmıştır. Türkçenin de Arapça kadar sağlam ve geçmişi olan bir dil olduğunu göstermeye çalışmış ve Türkçenin öz değerini korumasına yardımcı olmak için çabalamıştır. Bu haliyle Divan-ı Lügat-it Türk hem doğrudan doğruya Türkçeye hizmet etmiş hem de yabancılara Türkçe öğretmek için yazılan ilk eser olma hüviyetine kavuşmuştur" (Karadağ, 2017: 12).

Biçer (2012: 116), Akyüz'ün (2009), Kaşgarlı Mahmut'un Divan-ı Lügati't Türk'te kullandığı dil öğretim yöntemlerini şu şekilde aktarmıştır:

"1) Eserde medreselerde yapıldığı gibi önce ve her zaman sadece kural verme değil, çok sayıda örnekten hareket edip kurala ulaşma yolunu izlemiş ve günümüz yabancı dil öğretiminde benimsenen bir yöntem uygulamıştır. Yani tümevarım yöntemini kullanmıştır.

2) Dil öğrenmede örneklerin, metinlerin önemini çok iyi fark etmiş, verdiği çok sayıda örneği günlük hayattan, atasözü, deyim, şiirden vs. derlemiştir.

3) Türkçeyi öğretirken Türk kültürünü de tanıtma, öğretme amacını gütmüş, bu konuya özel bir önem vermiştir.

4) Dil öğretiminde tekrarın önemini çok iyi kavradığından önceden anlatılan bir kuralı gerektiğinde tekrar hatırlatmıştır.

5) İzlediği bu başarılı yöntemleri buluncaya kadar çok çaba harcayan yazar, iki yıl içinde eserini üç kez yazıp beğenmemiş, nihayet kesin olarak dördüncü defa yazmıştır. Böylece o, eser yazma konusunda da kendisinden sonra geleceklere geçerli bir ders vermektedir."

Kaşgarlı Mahmut'tan sonra da bu konuda yayımlanmış eser anlamında onun kadar kendi dönemlerinde etkili olamasalar da Ali Şir Nevai, Âşık Paşa gibi dönemin önemli Türk şair ve yazarları Türkçenin gücünü, etkileşimde oldukları topluluklara aktarmaya çalışmışlar, bu konuda eser oluşturmaya devam etmişlerdir. Özellikle Ali Şir Nevai'nin Türkçenin Farsçadan üstün olduğunu ortaya koymak için Çağatay Türkçesiyle XV. yüzyılda yazdığı *Muhakemetü'l-Lügateyn* adlı eseri de bu alanda ortaya konulan ve Türkçenin gücünü gösteren önemli eserlerden sayılmaktadır. Hengirmen'in (1993: 6) bu alanda öncü sayılabilecek 1993'te yayımladığı makalesinde Levend'ten (1972) aktardığına göre Ali Şir Nevai, Türkçe için şunları söylemiştir:

> "Türkün bilgisiz zavallı gençleri güzel sanarak Farsça şiir yazmaya özeniyorlar; bir insan geniş ve iyi düşünürse Türkçede böylesine genişlikler, zenginlikler durup dururken bu dilde şiir söylemenin daha yerinde, daha kolay olacağını anlar… Anadilimizin üzerinde düşünmeye koyuldum. Türkçenin derinliklerine dalınca gözlerime on sekiz bin evrenden daha yüksek bir evren göründü."

"Ali Şir Nevaî yaşının geçkin bir devresinde, ölümünden biraz evvel, *Muhâkemetü'l lûgateyn* adlı fevkalâde değerli eserini yazmıştı. Edebî faaliyetinin sonucu sayabileceğimiz bu eserde, Nevaî edebiyat ve onun gayeleri hakkında nazariyelerini ifade etmiştir. Mevzuu dil olan *Muhâkemetü'l lûgateyn'* de dikkati çeken nokta, müellifin bilhassa kendi millî edebiyatının mukadderatı üzerinde durmasıdır. Yüzyıllar boyunca gelişmiş ve söz sanatında şöhretli adlar yaratmış bulunan, münakaşa götürmez bir otoriteye sahip ve taklit bakımından erişilmez bir numune teşkil eden İran edebiyatının hâkim olduğu devirde, büyük şair ve hâkim üstat Nevaî, kendi millî edebiyatının temelini esaslı bir şekilde kurmayı ömrünün başlıca hizmeti telâkki etmiş; bu muvaffakiyeti çağdaşları tarafından da tasdik edilmiştir" (Borovkov, 1954: 59).

Bu alanda yazılmış bir başka önemli eser de Mısırlı bir Arap dilcisi olan Ebu Hayyan tarafından kaleme alınan *Kitabü'l-İdrak Li-lisanü'l- Etrak* adlı eserdir. Bu eserle ilgili olarak tümevarım yönteminin kullanıldığını ifade eden Erdem (2009: 895), eserde dil bilgisi çeviri yönteminin yapısalcı yaklaşım bağlamında ele alındığını belirtmektedir.

Daha sonraları Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında önemli sayılabilecek eserlerden *Ed-Dürretü'l-Mudiyye Fi'l-Lügati't Türkiyye, Et-Tuhfetü'z-*

Zekiyye Fi'l-lügati't-Türkiyye, Kitabü Bulgati'l-Müştak Fi Lügati't-Türk ve'l-Kıfçak, Codex Comanicus gibi eserler bu alana katkı sağlamışlardır. Özellikle *Codex Comanicus*'un, bu eserlerin içinde hatırı sayılır bir yeri vardır. Karakuş (2006), Codeks Comanicus'un 14. Yüzyılda Kıpçak Türklerine Kıpçak Türkçesini öğretmek ve Hristiyanlığın Kıpçaklar arasında yayılmasını sağlamak amacıyla Alman ve İtalyan din adamları tarafından Latin alfabesiyle yazıldığını ifade etmekte ve kitabın içinde Türk dilini öğretmek amacıyla çeşitli atasözleri, bilmeceler, dini içerikli metinlerin de yer aldığını belirtmektedirler (akt. Göçer ve Moğul, 2011: 799).

Sonraki yıllarda da siyasi, ekonomik, dini vb. etkenlerle Türk toplulukları arasında Türkçenin kullanımı ile ilgili dalgalanmalar görülse de Hengirmen (1993: 7) Türkçenin yabancı dil olarak öneminin XVII. yüzyıldan sonra artmış olduğunu ve XX. yüzyılda en üst düzeye ulaştığını ifade etmektedir.

Şen (2019: 7), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin kurumsal anlamda öğretiminin ilk izlerini Osmanlı Dönemi'nde gayrimüslim ve yabancı okullarındaki Türkçe öğretim faaliyetlerinde görebileceğimizi belirtmektedir.

Cumhuriyet döneminden günümüze gelene kadar Türkiye'nin, diğer ülkelerle olan etkileşiminin etkisiyle Türkçenin dünya üzerindeki yerinde önemli değişiklikler olmuştur. Göçer (2013: 171), Türkçenin öğrenilmek istenen bir dil olmasını Türkiye'nin sahip olduğu "jeopolitik konumu, tarihi ve coğrafi güzellikleri" ile "endüstri, sanayi, ticaret" gibi alanlarda göstermiş olduğu faaliyetler ile ilişkilendirmektedir. Bunun sonucu olarak da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyenlerin ihtiyaçlarını karşılamak için Türkçe öğretim merkezleri kurulmuştur. Bu konudaki ilk kurumsallaşma ise 1984 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde açılan TÖMER'dir. Ankara Üniversitesi TÖMER, kendi oluşturduğu ve geliştirdiği kaynakları Türkiye'ye Türkçe öğrenmek için gelen yabancı uyruklu kursiyerlere sunmaya devam etmektedir. Daha sonraları aynı amaçla 1994 yılında Gazi Üniversitesi bünyesinde kurulan Gazi Üniversitesi TÖMER de Türkçe öğrenmek isteyen kursiyerlere kendi geliştirdikleri kaynaklar vasıtasıyla eğitim vermeye başlamıştır.

Ülkemizde son dönemlerde her şehirde en az bir üniversitenin bulunduğunu söyleyen Durmuş (2013: 109-110), önceleri YÖK tarafından uygulanan Yabancı Öğrenci Sınavının (YÖS) ortaya çıkan psikolojik bariyerlerin de etkisiyle kaldırılarak onun yerine, talepler ve şartlar doğrultusunda üniversitelerin kendi bünyelerinde oluşturmaya başladıkları TÖMER'lerin kurulmaya başladığını ifade etmektedir.

Yurt içinde alana katkı sağlayacak birimler TÖMER'lerdir. "Yurt dışında ise Türk Kültür Merkezleri, üniversitelere bağlı Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri, elçiliklere bağlı Türkçe Öğretim Merkezleri başlıca Türkçe öğretim kurumlarını oluşturmaktadır ve son yıllarda bu görevi Yunus Emre Enstitüsü yürütmektedir" (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012: 52). "Yunus Emre Vakfı; Türkiye'yi, Türk dilini, tarihini, kültürünü ve sanatını tanıtmak; bununla ilgili bilgi ve belgeleri dünyanın istifadesine sunmak; Türk dili, kültürü ve sanatı alanlarında eğitim almak isteyenlere yurt dışında hizmet vermek; Türkiye'nin diğer ülkeler ile kültürel alışverişini arttırıp dostluğunu geliştirmek amacıyla 05.05.2007 tarihli ve 5653 sayılı kanunla kurulmuş bir kamu vakfıdır" (www.yee.org.tr).

Yurt dışındaki bir başka kurumsallaşma örneği de Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı'dır. Kardaş ve Erdağ (2012: 169) TİKA ile ilgili şunları ifade etmektedirler:

> "Son yıllarda yeni aktörlerin tercih ve öncelikleri ışığında yeni bir dış politika kimliği ön plana çıkmıştır. Türkiye'nin yıllarca ilgisiz kaldığı ve SSCB'nin dağılmasından sonra bağımsızlıklarını kazanan devletlere kuruluş anından itibaren açık desteğini ilan etmesi bunun örneklerindendir. Bu süreçte bölgede yapılacak faaliyetleri ve dış politika önceliklerini uygulayacak ve koordine edecek bir organizasyona olan ihtiyaç neticesinde TİKA'nın kurulmasına karar verilmiştir."

Gerek yurt içinde gerekse yurt dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılan çalışmaların sayısı günden güne artış sağlamaktadır. Durmuş (2013: 110), Türkiye'nin, hemen hemen her alanda etkin oluşunun Türkçenin başkaları tarafından öğrenilme talebini ortaya çıkardığını belirtmiş ve bu talebin en iyi şekilde karşılanması için Türkiye'deki akademik çalışmaların önemine vurgu yapmıştır.

2.2.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Önemi

Ülkemiz, sahip olduğu özelliklerden dolayı, sadece komşu ülkeleri değil aynı zamanda dünyanın başka yerlerindeki ülkeleri de çeşitli sebeplerle etkilemekte ve söz konusu ülkelerden etkilenmektedir. Bu durum da Türkçeyi öğrenme ihtiyacını açığa çıkarmaktadır. Şüphesiz ki Türkçe çok eski bir dildir ve sadece Türkiye'de ve Türk topluluklarında değil dünyanın birçok bölgesinde konuşulan yaşayan bir dildir. Göçer (2018: 171), dünyada yaygın kullanımı olan İngilizce gibi farklı sebeplerle Türkçenin de öğrenilmek istenen dillerden olduğunu söylemekte ve buna sebep olarak da Türkiye'nin her anlamda sahip olduğu özellikleri işaret etmektedir.

Uzun (2018: 7), Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine gerçekleştirmiş olduğu bir söyleşide şunları aktarmaktadır:

> "Her şeyden önce ister küreselleşme deyin ister Türkiye'nin dünyada gittikçe artan önemi; Türkçe öğrenmek isteyen yabancıların sayısında muazzam bir artış var. Çeşitli burslar yoluyla gelen yabancı öğrenciler, araştırmacılar, Türkiye'de faaliyet gösteren yabancı şirketlerde çalışanlar, ülkeye yerleşenler, Türk vatandaşı olmak isteyenler, göçmenler vs. yelpaze çok geniş. Bu taleplere bağlı olarak Türkçe öğretenlerin ve Türkçe öğretim materyallerinin sayısında da artış oldu."

İnternetin günlük ihtiyaç olarak görüldüğü günümüz dünyasında Türkçe sadece siyasi, ekonomik, akademik gibi nedenlerle değil kültür, sanat ve eğlence sektöründeki popülerliği ile de ön plana çıkmaktadır. Özellikle son yıllarda dünya çapında izlenen Türk dizi ve filmleri söz konusu durumun en çarpıcı örnekleridir. Öztürk ve Atik (2016: 78) söz konusu durumu şu şekilde açıklamaktadırlar:

> "Genel anlamda Türk dizileri, gösterime girdiği ülkelerde Türkiye'ye olan ilgiyi ve bakış açısını olumlu yönde değiştirmektedir. Özellikle Türkiye'nin yakın coğrafyasında bulunan tarihi ve kültürel bağların da yer aldığı Balkanlar, Kafkasya ve Ortadoğu ülkelerinde Türkiye'ye olan ilginin ve sempatinin artmasında dizilerin katkılarına yönelik somut işaretler görülmektedir. Diziler öncelikle Türk kültürüne olan ilgiyi artırmakta ve izleyicilerin kültürel yakınlaşma bağlamında birtakım girişimlerde bulunmalarına yol açmaktadır. Türk dizileri özellikle Balkan ülkelerinde bu kapsamda Türkçeye olan ilgiyi artışmış ve Türkçe öğretiminin yapıldığı kurslara gidenlerin sayısının artmasına yol açmıştır."

İşcan (2011: 33), yayımladığı bir makalesinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmenin önemini şu şekilde sıralamaktadır:

> "**1**. *Türkçe bilmek iş hayatı bakımından avantaj sağlar*: Türkçeyi hem yazışma hem de konuşma dili olarak başarılı biçimde kullanabilen eleman bulabilme zorluğu, iş çevrelerinde sık sık dile getirilmektedir. Avrupa'daki Türk tüketici kitlesine hitap etmek isteyen birçok firma ve serbest meslek gurubunun bu yöndeki talepleri giderek artmaktadır. Avrupa'daki birçok Türk işletmesi de Türkçeyi iyi derecede bilen elemanlara ihtiyaç duymaktadır. Özellikle Türkçeyi bir meslek ve yazışma dili olarak kullanabilecek eleman yokluğu yoğun biçimde hissedilmektedir. O nedenle Türkçeyi ileri derecede öğrenecek gençlerin hem Avrupa'da hem de Türkiye'de iş bulma şansı yüksektir.
>
> **2**. *Türkçenin önemi ve geçerliliği her geçen gün artmaktadır*: Türkçe dünyada en çok konuşulan yedi dilden biridir. Birçok Türk firması Avrupa ve Asya ülkelerinde faaliyet göstermekte, aynı şekilde birçok Avrupa ve Asya firması Türkiye'de yatırım yapmaktadır. Öte yandan Türkiye'nin Avrupa Birliğine tam üyeliği söz konusudur. Tüm bu siyasal, sosyal, ekonomik ilişkiler ve gelişmeler Türkiye'nin ve Türkçenin önemini artırmaktadır.
>
> **3**. *Çok dillilik çağın gereğidir*: Bugün Avrupa Birliğinin ve pek çok gelişmiş ülkenin eğitim alanındaki en önemli hedeflerinden biri de geleceğin gençlerini çok dilli yetiştirmektir. Türkçemizde çok dillilik "Bir dil, bir insan; iki dil, iki insan." sözüyle övülmüş, üstün tutulmuştur. Yabancı dil bilmenin farkını bundan daha güzel anlatan başka bir söz var mıdır?
>
> **4**. *Türkçe pek çok dile göre daha kolay öğrenilebilen bir dildir*: Son yıllarda yabancı dil eğitim uzmanları, dil ve beyin üzerine yürütülen araştırmalara yönelmiştir. "Beyin araştırmalarına göre Türkçe bazı üstünlüklere sahiptir. Bu araştırmalar Türkçenin beynin işleyişine uygun olduğunu ve zihinsel becerileri geliştirici özellikler taşıdığını ortaya çıkarmıştır. Özellikle ses zenginliği, ses-şekil ilişkisi, kelime tanıma, hece ve kelime türetme gibi özellikler eğitim ve öğretimde kolaylık sağlamaktadır."

Bugün ülkemize çeşitli sebeplerle (*ticaret, eğitim, göç vb*.) gelen yabancı uyruklu binlerce kişinin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılamak için yapılan çalışmalar hızla artmaktadır. Bu konuda hedef dilin öğreticilerine ve onları barındıran kurumlara çok iş düşmektedir. Özellikle öğreticilerin, ana dili olarak Türkçe öğretimi ile yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin farklı ve benzer yanlarını göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Kurt (2019: 86-91), Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretiminde oluşan benzerlik ve farklılıkları "Dil Tipolojisine Dayalı Benzerlik ve Farklılıklar, Edinim-Öğrenim Farklılığı, Amaçsal Benzerlik ve Farklılıklar, Hedef Kitle Farklılığı, Kültürel Farklılık" şeklinde başlıklara ayırıp incelemektedir.

Hem ana dili olarak Türkçe öğretiminde hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde genel amacın iletişim kurmak olduğu unutulmamalıdır. Hedef dil öğreticilerinin, bu amaç doğrultusunda eğitim vermeleri hedef dil öğrenicilerinin yararına olacaktır. Kana, Boylu ve Başarı (2016: 1132), Barın'ın (2010), hedef dil öğreticilerinin yapmaları gerekenlerle ilgili maddelerini şu şekilde aktarmışlardır:

> "• Yabancı dil olarak Türkçeyi öğreten öğretmen, Türkçeye hâkim olup bu alanın bütün işlevsel faaliyetlerini açıklayabilecek kapasitede olmalıdır.
>
> • Kendi kültürünü, kendi insanını, sosyal yaşamı çok iyi bilmelidir.
>
> • Türkçe öğrenme ve öğretebilme konusunda önyargılı olmamalı, Türkçeyi öncelikle iletişim kurma amaçlı öğretmelidir.
>
> • Kendi geri planda kalmalı, Türkçe öğrenme faaliyetlerini en iyi şekilde yönetmelidir.

- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere model olmalıdır.
- Sabırlı bir öğretmen olmalıdır.
- Olumlu bir enerjiye sahip olmalı, öğrencilere güler yüzle yaklaşmalıdır.
- Öğrencilere kendi isimleriyle hitap etmelidir.
- Sınıf düzeni öğrencilerle göz teması kurmaya uygun hale getirilmelidir.
- Öğrencinin güvenini kazanmalıdır.
- Her öğrenciye eşit düzeyde söz hakkı vermelidir.
- Her saati en iyi şekilde planlamalıdır.
- Yabancı dil öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamalı olarak çok iyi bilmelidir.
- Ödevlerini, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurarak vermelidir.
- Günlük yaşamdan etkinlikler planlamalıdır.
- Öğrencilerin aktif olabileceği etkinlikler planlamalıdır.
- Her öğrencinin kültürüne saygılı olmalıdır.
- Dünya ve Türkiye'deki gündemi takip etmelidir."

Görülüyor ki Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten bir öğretmenin üstlendiği sorumluluk, Türkçeyi ana dili olarak öğreten bir öğretmenin üstlendiği sorumluluktan daha fazladır. Çünkü Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmeyi hedefleyen öğretmen, aynı zamanda hedef dilin temsilcisidir, elçisidir. Çeşitli sebeplerle Türkçe öğrenmeyi hedefleyen öğrenici, hedef dile olan bakış açısını ve hedef dil ile ilgili ihtiyaç duyduğu motivasyonu öğretici aracılığıyla elde etmektedir. Benhür (2006: 46), öğrencide öğrenme isteğinin dil öğreniminde en önemli etken olduğunu ifade etmiş, öğrenme isteği olmayan öğrenciye dil öğretmenin mümkün olmadığından ve bu konuda öğretmene önemli görevler düştüğünden bahsetmiştir. Bu bağlamda hedef dilin temsilcisi olan öğreticiler ile ilgili yapılması gereken çalışmaların artması, şüphesiz Türkçenin dünya üzerindeki kullanım oranını da olumlu yönde etkileyecektir.

2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemlere Genel Bakış

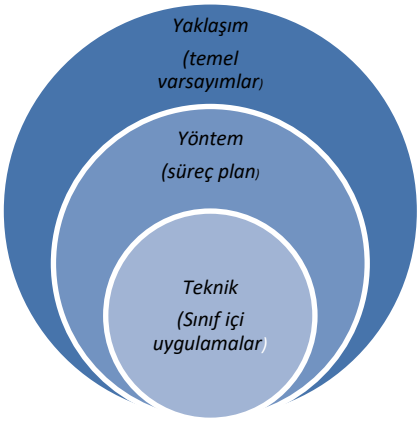
İletişim ihtiyacı insanın yemek, su, barınma gibi temel ihtiyaçları kadar önemli olduğundan insanlık tarihi boyunca başka dilleri öğrenme isteğinden doğan yabancı dil öğretimi alanını da ilkel dönemlere dayandırmak yerinde olacaktır. İlkel çağlardan beri dünyanın farklı bölgelerinde yaşayan topluluklar arasında yaşanan olaylar, bu toplumların kendi aralarındaki iletişimi her dönem farklı boyutlara taşımıştır. Birbirleriyle etkileşimde olan insanlar, merak ettikçe keşfetmiş, keşfettikçe de daha çok merak etmeye başlamışlardır. Çeşitli etkenlerden doğan bu merak duygusu ve keşfetme isteği, toplumların birbirleri arasındaki etkileşimin artmasına sebep olmuş, dolayısıyla insanlar arasında başka dilleri öğrenme isteğini doğurmuştur. "Çeşitli alanlardaki gelişmelerin yol açtığı, bilimsel, tecimsel, ekinsel alışverişlerin artması da daha yakın dönemlerde siyasal ve ekonomik kökenli sömürgecilik de insanlar arası ortak bir bildirişim aracı edinmenin gerekliliğini kanıtlamış ve her evrede bu konuyla ilgilenenleri etkili çözümler aramaya itmiştir" (Senemoğlu, 2012: 193).

Geçmişten günümüze dünya üzerinde farklı zamanlarda doğan çeşitli iletişim ihtiyaçları, ortaya atılan dil öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerine de yön vermiştir. İletişim çağının gerektirdiklerinin farkında olan günümüz toplumlarında dil öğretimine ve dil öğretimi alanında ortaya çıkan yeniliklere büyük bir önem verilmektedir. Güneş (2018: 37), dil öğretimine önem vermeyen ülkelerin geleceğe kapılarını kapatmış olduğunu, sadece "sanayi, tarım, sağlık" gibi alanlarda kalkınmanın yeterli olmayacağını, bunun ancak dili ve zihinsel becerileri gelişmiş akıllı insanlar yetiştirmekle mümkün olduğunu belirtmiş ve bu sebeple birçok ülkenin eğitim programlarını "düşünme, araştırma, sorgulama, sorun çözme" gibi yetilerin oluşturduğunu ifade ederek eğitim alanındaki yaklaşımların önemine vurgu yapmıştır.

Dil öğretim yöntemlerine geçmeden önce yaklaşım, yöntem ve teknik kelimelerinin anlamlarını açıklamakta fayda vardır. Güneş (2014) yaklaşımı "yaklaşım bir konuyu ya da sorunu ele alma biçimidir. Eğitim yaklaşımları, amaç, ilke ve yöntem yönüyle benzer teorilerin bir araya getirilmesi ve sistemli olarak uygulamaya aktarılmasıdır" (akt. Çelik, 2020: 607) şeklinde açıklamaktadır. Dil öğretim yaklaşımları zamanla iletişim ihtiyaçlarına yönelik değişip gelişmişlerdir. Uzmanlarca dil öğretim yaklaşımları farklı bakış açılarına göre farklı başlıklar altında toplanmıştır. Yine Çelik'in (2020: 607) ifade ettiğine göre yaklaşımlar farklı dil bilimciler tarafından şu şekilde sınıflandırılmıştır:

- İlk sınıflandırma, Lecomte'un 1993 yılında yapmış olduğu sınıflandırmadır. Bu sınıflandırmaya göre dil öğretim yaklaşımları: "**davranışçı, iletişimsel, bilişsel, yapılandırıcı ve keşfederek öğrenme**" olarak beş ana başlıkta toplanmıştır.
- Develay'ın "**Öğretimden Eğitime**" adlı çalışmasında, dil öğretim yaklaşımları "**idealist, deneysel ve yapılandırıcı**" olarak sınıflandırılmıştır.
- Germain tarafından oluşturulan çalışmada dil öğretim yaklaşımları "**bütünleşik, dilbilimsel ve psikolojik**" başlıkları altında değerlendirilmiştir.
- Bailly'nin, 1998 yılında yaptığı sınıflandırmada dil öğretim yaklaşımları "**davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı**" olarak sınıflandırılmıştır.

Yöntem, yaklaşımın; teknik ise yöntemin bir alt kümesi gibidir. Yaklaşım, yöntem ve teknik ilişkisini Anthony (1963) şu şekilde ifade etmektedir:



Şekil 4. Yaklaşım, Yöntem, Teknik (Anthony, 1963, akt. Uysal, 2019: 24)

Dil öğretiminde dil bilimciler tarafından ortaya atılan yaklaşım, yöntem ve teknikler günümüzde değişen ihtiyaçlar doğrultusunda kimi uzmanlarca eleştirilmekte ve eleştiriler sonucu bu yaklaşım, yöntem ve tekniklere her dönem bir yenisi eklenmektedir. Hedef dil öğreticilerinin, var olan yaklaşım, yöntem ve tekniklere hâkim olmaları ve bunları hedef kitlenin ve konunun doğasına göre sunmaları, hedef dil öğrenenlerin yararına olacaktır. Dilbilimciler tarafından ortaya atılan ve kabul görmüş olan dil öğretim yöntemleri şunlardır:

- Dil Bilgisi- Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)
- Doğal Yöntem (Natural Method)
- Doğrudan Yöntem (Direct Method)
- İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio- Lingual Method)
- Grupla Dil Öğretimi (Community Language Learning)
- İşbirlikli Öğrenme Yöntemi (Cooperative Language Learning)
- Toplu Fiziksel Tepki Yöntemi (The Total Physical Response Method)
- Göreve Dayalı Öğrenme (Task Based Method)
- Sessizlik Yöntemi (Silent Way)
- Telkin Yöntemi (Suggestopedia)
- Görsel- İşitsel Yöntem (Audio- Visiual Method)
- Eklektik (Seçmeci) Yöntem (Eclectic Method)
- Bilişsel Yöntem (Cognitive Method)
- *İletişimsel Yöntem (Communicative Method)*

2.3.1. Dil Bilgisi- Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)

16. yüzyılda ortaya çıkan ve 19. yüzyılda popülerliği artan, dil öğretim yöntemleri içinde en eski dil öğretim yöntemlerinden olduğu bilinen *dil bilgisi-çeviri yöntemi*nin, güncel bir yöntem olmasa da hala ihtiyaç duyulan durumlarda kullanıldığı bilinmektedir. Doğan ve Doğan (2011: 256), dil bilgisi çeviri yönteminin bir yabancı dilin hedef dil

olarak öğretiminde dilbilgisi ile ilgili kuralların öğretiminde, kelime ezberi gibi uygulamalarda özellikle başvurulduğunu ifade etmektedirler.

Larsen-Freeman ve Anderson (2011: 13), bu yöntemin ilk başlarda klasik diller olan Latince ve Yunanca dillerinin öğretiminde kullanıldığını, yirminci yüzyılın başlarında ise öğrencilere yabancı dil literatürünü okuma ve anlama konusunda yardım etmesi amacıyla kullanıldığını ifade etmektedirler.

Memiş ve Erdem (2013: 300) dil bilgisi çeviri yönteminde tümevarım yönteminin kullanıldığını ve başlangıç seviyesindeki öğrenciler için okuma metinlerindeki dil bilgisi kalıplarına öncelik verildiğini; daha sonra ileri seviyelerde daha karmaşık olan dil bilgisel kalıpların verildiğini belirterek doğru çeviri yapılabilmesinin bu kurallar vasıtasıyla gerçekleştiğinden bahsetmektedirler.

Stern'e (2003) göre dil bilgisi çeviri yöntemi 19. yüzyıl sonlarına doğru dil öğretimi alanında "soğuk ve cansız" bir yaklaşım olmakla eleştirilmiş ve dil öğretiminde başarısız kabul edilmiştir (akt. Durmuş, 2018: 51).

2.3.2. Doğal Yöntem (Natural Method)

Dil bilgisi-çeviri yönteminin eleştirilen özelliklerinden dolayı dilbilimciler, yazma yerine konuşma becerilerini önceleyen yöntemler arayışına girmişlerdir. Bunlardan biri de 19. yüzyılda ortaya çıkan, sözel becerileri dil bilgisinin önünde tutan ve *F. Gouin* tarafından geliştirildiği bilinen *doğal yöntem*dir.

Literatürde dilbilimciler tarafından yapılan açıklamalarda doğal yöntemin, bazı durumlarda doğal yaklaşımla birlikte ifade edildiği tespit edilmiştir. Doğal yöntemden kastedilenin doğal yaklaşım olup olmadığı konusunda kesin bir çizgi yoktur. Bu konuyla alakalı Durmuş (2018: 204), şunları ifade etmektedir:

> "Dil öğretiminde Doğal Yöntem (ler)in ve Doğal Yaklaşım (lar)ın terim olarak kullanıldığında, özelde, belirli kişiler tarafından, belirli kuramsal görüşler etrafında biçimlenmiş bir yaklaşımı ve yöntemi ifade ettiği söylenebilir. Bu noktada, Doğal Yöntem olarak özellikle 19. yüzyılda ve 20. yüzyıl başlarında Gouin, Sauveur, Franke'nin önerileri ve uygulamaları etrafında gelişen ve Doğrudan Yöntem (Direct Method) olarak da bilinen dil öğretim yöntemi anlaşılmaktadır. Doğal Yaklaşım terimiyle de Tracy Terrell ve Stephen Krashen tarafından biçimlendirilmiş görüşler belirli bir bilinirlik gösterir."

Yüce'nin (2005: 83) belirttiğine göre, "doğal yöntemde çeviri yönteminden farklı olarak, yazı dili yerine konuşma dili öğretilir. Bu yöntemde ses bilgisi dil öğrenen için büyük önem taşımaktadır. Seslerin doğru algılanması, yanlış telaffuz alışkanlıklarının terk edilmesi gerekir. Bu yöntemde öğrencilerin ve dil öğrenen adayların yazma becerileri gelişememektedir."

"Doğal yaklaşım, öğretimin gerçek yasamı yansıtan bir sınıf ortamında gerçekleştirilmesini savunmaktadır. Çünkü bu sayede öğretim anlamlı hale gelecektir. Yaklaşıma göre, görsel objelerin öğretimde kullanılması önemlidir. Bunlardan başka; kitap ve dergiler, broşürler ve günlük yasama ilişkin konular ve sorunlar sınıf ortamına taşınabilir" (Yorulmaz, 2009: 13).

2.3.3. Doğrudan Yöntem (Direct Method)

Dil bilgisi-çeviri yöntemini eleştiren ve bu yönteme tepki olarak ortaya atılan yöntemlerden birisi de *doğrudan yöntem*dir. F. Gouin ortaya attığı ve daha sonrasında *Berlitz* tarafından geliştirilen bu yöntemin sunduğu en önemli özellik, çeviriye izin vermemesi ve hedef dili sözlü olarak öğretme amacı taşımasıdır.

Dil bilimci Larsen-Freeman ve Anderson (2011: 25-30), doğrudan yöntemin uygulama evresini, İtalya'daki bir İngilizce öğretmeni ve haftada üç saat bu İngilizce öğretmeninin derslerine katılan 30 öğrencinin bulunduğu sınıfta yapmış olduğu gözlemlerle gerçekleştirmiştir. Uygulama sonrası ise bu yöntemin ilkelerini ortaya koymuştur. Larsen-Freeman, bu yöntemi kullanan öğretmenlerin amacının, öğrencilerin hedef dilde nasıl iletişim kurmayı öğrenmeleri olmasını gerektiğini belirtmiştir.

Güneş (2011: 128), doğrudan yöntemin uygulama aşamalarından şu şekilde bahsetmektedir:

> "Öğrenciye bol bol soru yöneltilir. İlk haftalarda dinleme, konuşma, okuma ve yazma çalışmaları kitap kullanmaksızın gerçekleştirilir. Sınıfta ve çevredeki eşyalarla kelime öğretimi yapılır. Gerektiğinde öğretim süreci çeşitli resim, şekil, görsel araç, jest, mimik ve beden diliyle de desteklenir. Öğrenci öğretmenin söylediklerini dinler ve tekrarlar. Böylece öğrencilerle öğrenilen dil arasında bağ kurulur. Dil bilgisi, konuşma ve okumayı tamamlayıcı bir öge olarak ele alınır ve dolaylı olarak öğretilir. Metinleri çevirme çalışmalarına yer verilmez. Metinleri çevirme yerine anlamaya ağırlık verilir. Öğrenci okuduğu ve anladığı bir metni daha sonra yazar."

Durmuş (2018: 57) Richard ve Rogers'ın (2007) yöntemin özelliklerini şu şekilde sıraladıklarını aktarmaktadır:

1. Sınıfta öğretim yalnızca hedef dilde gerçekleşir.
2. Sadece günlük söz varlığı ve cümleler öğretilir.
3. Sözel iletişim becerileri, küçük ve yoğun sınıflarda öğretmen ve öğrenci arasındaki soru-cevap etkileşimi çerçevesinde organize edilen dikkatli bir kademeli ilerleyişle geliştirilir.
4. Dil bilgisi, tümevarımsal olarak öğretilir.
5. Öğretilecek yeni hususlar sözel olarak sunulur.
6. Somut söz varlığı canlandırma, nesneler ve resimler; soyut söz varlığı ise düşüncelerin çağrışımları yoluyla öğretilir.
7. Hem konuşma hem de dinleme-anlama öğretilir.
8. Doğru telaffuz ve dil bilgisi vurgulanır.

Öğrenme ortamında sadece hedef dilin kullanılmasını önceleyen doğrudan yöntem, ülkemizde de zaman zaman tartışılan ve hala kimi hedef dil öğreticilerince tercih edilen bir yöntemdir. Bu dil öğretim yönteminin hangi hedef kitleye hangi uygun şartlarda uygulanıp uygulanmayacağı ve hedef dil kullanılırken ana dilinden de yararlanılıp yararlanılmaması gerektiği hem yabancı dil öğretimi için hem de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için tartışma söz konusudur.

2.3.4. İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio- Lingual Method)

Sözel becerileri önceleyen, dil bilgisi-çeviri yöntemini ve doğrudan yöntemi eleştirerek onlara tepki olarak ortaya çıkan yöntemlerden birisi de *işitsel-dilsel yöntem*dir. Bu yöntemde okuma ve yazmadan çok dinleme ve konuşma becerileri ön plandadır.

Doğru (2010: 119-120), 1929'da sosyolog James Samuel Coleman tarafından oluşturulan Coleman Raporunun Amerikan okulları için yabancı dil öğretiminde kullanılmak üzere daha çok metinleri anlama temelli olan okuma ağırlıklı bir yöntem önerdiğini belirtmektedir. Yazısı olmayan Amerikan yerli dillerini inceleyen dilcilerin bu diller ile ilgili sözlü inceleme yöntemleri geliştirdiğini ve betimlemeli dil bilimin kurucusu Bloomfield'in dil ile ilgili görüşünün de etkisiyle kendi uygulamalarını gerçekleştirdikleri programlar açtıklarını ifade eden Doğru, İkinci Dünya Savaşı'nda ordu personellerinin eğitimlerinde yine söz konusu bu dilcilere başvurulduğunu söylemektedir.

Amerikan ordusundaki askerlerin savaş sırasında diğer devletlerin dillerini hızlıca öğrenebilmeleri amacı taşımasıyla da literatürde bu yöntem, aynı zamanda "*Ordu Yöntemi (Army Method*)" olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu iki adlandırma dışında Bölükbaş (2018: 61), bu yöntemin dilimizdeki karşılıklarının "Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi, İşitme-Söyleme Yöntemi, İşitsel-Sözel Yöntem; ayrıca Michigan Üniversitesinde çalışıldığı için de Michigan Yöntemi" olarak anıldığını belirtmektedir.

Özen Baykent (2018: 41), bu yöntemin temelinin davranışçılık olduğunu belirtmekte ve konu ile ilgili şunları söylemektedir:

> "Davranışçı düşünceye göre insan, oldukça fazla davranış dağarcığına sahip bir organizmadır. Bu davranışların ortaya çıkışı öğrenmedeki üç önemli öğeye bağlıdır: uyarıcı, karşılık ve destek. Dil öğretimine uygulandığında yabancı dilde sunulan veya öğretilen şey uyarıcıdır. Karşılık ise öğrencinin bu uyarıcıya verdiği tepkidir. Destek ise öğretmenin veya diğer öğrencilerin dışsal olarak verdiği onama ya da içsel olarak öğrencinin kendisinin erek dilin kullanımından tatmin olmasıdır."

2.3.5. Grupla Dil Öğretimi (Community Language Learning)

Yabancı dil öğretimi sürecinde öğrenicilerin hedef dili öğrenirken hata yapma kaygılarını ortadan kaldırma temelli yöntem olan *grupla dil öğretim yöntemi* aynı zamanda *danışmanlı dil öğretim yöntemi* olarak da bilinmektedir. Bu isimleri almasının sebebi, öğretimde tamamen öğrenci merkezli olması ve öğretmenin süreçte donanımlı bir şekilde danışmanlık görevini üstlenmesindendir.

"Grupla dil öğretim yöntemi, yabancı dil sınıfındaki öğretmenin (danışman) ve öğrencilerin (danışanlar) rollerini açıklarken, Rogers'ın danışmanlık anlayışını kaynak almaktadır. Bir başka deyişle grupla dil öğretim yöntemi, dil öğrenim ve öğretim sürecini danışman-danışan ilişkisi üzerine yapılandırmaktadır" (Bölükbaş, 2018: 67).

Curran (1960), grupla dil öğretim yönteminin *tam bağımlılık aşaması, kendini gösterme aşaması, ayrı varlık aşaması, rol değişim aşaması ve tam bağımsızlık aşaması* olmak üzere beş aşaması bulunduğunu belirtmektedir (Demircan, 2013; Bölükbaş, 2018: 67-68). İlk başta öğrenci, hedef dille ilgili bilgi sahibi olmadığından tamamen danışmandan destek almak zorunda kalır. Daha sonraki aşamada öğrenci, hedef dilde basit düzeyde kendini ifade edebilecek seviyeye ulaşırken ihtiyaç duyduğu zaman danışmandan yardım isteyebilmektedir. Üçüncü aşamada öğrenci kendini basit düzeyde ifade edebiliyorken ana dilinden de yardım alabilir. Dördüncü aşamada hedef dille ilgili yeterli alt yapıya sahip olup karmaşık düzeyde cümleler kurabilir. Son aşamaya gelmiş öğrenci, hedef dille ilgili deyim gibi karmaşık düzeydeki yapılarla kendini ifade ederken, kendisinden önceki aşamalarda olan öğrencilere de yardımcı olabilir.

Grupla dil öğretiminde yabancı dil öğrenirken hata yapma kaygısı taşıyan öğrenciler, bir danışman ve bir grup içinde olmanın verdiği rahatlıkla hedef dili daha kolay öğrenebilmektedirler. Çünkü hedef dille birlikte olası hatalar da grupla paylaşılmış olur ve hata yapmak da sürecin bir parçası haline gelir. Başaran (2012: 9), bu yöntemin tümüyle öğrenci istekleri ve ihtiyaçlarına yönelik olduğu için öğrencilerin öz güvenlerini artırmayı ve onları özgür kılmayı sağlayan öğrenci merkezli bir yöntem olduğunu ifade etmekte ve öğrencilerin grup içinde birbirleriyle iletişim kurarak hedef dili aktif olarak öğrenmesini sağladığını belirtmektedir.

2.3.6. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi (Cooperative Language Learning)

Literatürde "*Kubaşık Öğrenme*" başta olmak üzere birçok isimle bilinen ve olumlu etkilerinden dolayı kullanımı yaygınlaşan öğretim yöntemlerinden birisi de *işbirlikli öğrenme yöntemi*dir.

Sharan (1980) işbirlikli öğrenmenin "…grupların araştırma yapılan konuyla ilgili olarak veriler toplaması, bireysel olarak yapılan çalışmaların birleştirilerek grup üretimine katkı sağlanması ve toplanan sonuçların birlikte tartışılarak yorumlanıp ürün halinde ortaya çıkarılması" şeklinde açıklamaktadır (akt. Bölükbaş, 2018: 73-74).

Bu yöntem de grupla dil öğretim yönteminde olduğu gibi öğrenci merkezlidir ve dil öğretiminde karşılaşılan hata yapma kaygılarını ortadan kaldırmayı hedefler. Sosyal bir grubun parçası olan öğrenci, hedef dili daha rahat bir ortamda öğrenme şansı yakalamış olur. Bu yöntemde hedef dili öğrenen öğrencinin sadece kendi öğrendiklerinden değil, grup içindeki diğer arkadaşlarının da hedef dili öğrenmesinden sorumlu olması, yabancı dilde en önemli sorunlardan biri olan motivasyon sorununu da ortadan kaldırmayı hedeflemektedir. Grup oluşumunda öğrencilerin daha çok sosyal ilişkilerinin dikkate alınması gerektiğini belirten Bozavlı (2012: 38-39) bu yöntemle ilgili olarak şunları ifade etmektedir:

> "Birlikte çalışmayı ve bir arada bulunmayı isteyen bireylere aynı grup içerisinde yer verilmelidir. Dilin sosyal bir olgu olmasından ve öğrenmenin bir duygu boyutu taşımasından dolayı bu tür bir uygulamaya yabancı dil öğretiminin çeşitli boyutlarında özellikle sözlü anlama ve anlatım etkinliklerinde yer verilmesi öğrenmedeki başarıyı önemli ölçüde artırabilir."

2.3.7. Toplu Fiziksel Tepki Yöntemi (The Total Physical Response Method)

Toplu fiziksel tepki yöntemi, 1970'li yıllarda J. Asher tarafından yabancı dil öğretiminde hedef dili öğrenenlerin kaygı durumlarını ortadan kaldırmayı amaçlayan bir dil öğretim yöntemidir. Toplu fiziksel tepki yöntemi, ortaya çıktığı dönem Amerika'da yabancı dil sorununu ortadan kaldırmak için geliştirilen eski bir dil öğretim yöntemi olmasına rağmen "yabancı dil öğretiminde edinimi sağladığı, sağ-beyinin de etkin kullanımına olanak tanıdığı, yabancı dilin içselleştirilip, öğretimde kullanılan teknik ve malzemeyle beş duyunun etkin kullanımıyla öğretilenlerin uzun süreli belleğe kodlanıp, geri çağırma ipucu oluşturarak, anımsamayı kolaylaştırdığı yani kalıcı dil öğretimini gerçekleştirdiği için" (Yavuz, 2011: 32) hedef dil öğreticileri tarafından günümüzde de kullanılan bir yöntemdir. "Konuşma ile eylemin birbiriyle uyumlu bir şekilde eşleştirmeyle yabancı dil öğretimini hedefler" (Memiş ve Erdem, 2013: 312).

Larsen-Freeman'a (1986) göre, toplu fiziksel tepki yönteminin *anlamanın konuşmadan önce gelmesi, öğrenmenin eğlenceli olması, yazı dilinden çok günlük*

konuşma diline ağırlık verilmesi, öğrencilerin hedef dille ilgili kalıpları gözlemleyerek de öğrenebilmeleri ve kendilerini ne zaman hazır hissederlerse o zaman konuşmaya başlamaları vb. gibi özellikleri bulunmaktadır (akt. Durmuş, 2013: 83).

2.3.8. Göreve Dayalı Öğrenme (Task Based Method)

Göreve dayalı öğrenme yöntemi, Prabhu tarafından ortaya atılan, dilin iletişimde amaç olmayıp bir araç vazifesi gördüğü ve hedef dil öğrenicilerinin kendilerine verilen görevleri/ödevleri dil öğretim sürecinde yerine getirmesiyle dil öğrenimin gerçekleşebileceğini savunan bir yöntemdir. Göçer (2017: 325) göreve dayalı öğrenme yöntemi ile ilgili olarak şunları ifade etmektedir:

> "Görev temelli öğrenme uygulamaları sırasında görevin belirlenmesi, tasarlanması, gerçekleştirilecek ortamın ayarlanması, diyalog metinlerinin oluşturularak üzerinde egzersizler yapılması gibi süreçler, öğrencilere dil becerilerini kazanma ve kullanma deneyimi kazandırmaktadır. Öğrenen özerkliğini dikkate alan öğrenme ortamlarında öğrenici konumunda olanlar, karar alma, sorumluluk üstlenme, aldığı görevi belli bir düzen içinde hazırlama ve paylaşma gibi süreçlere aktif katıldığından daha üst düzey öğrenme gerçekleştirebilmektedir."

Göreve dayalı öğrenme yöntemi, iletişimsel yöntem gibi hedef dil öğrenicilerinin iletişim becerilerini geliştirme temellidir. Bu yöntemde hedef dil öğrenicisine verilen görevler çoğunlukla konusunu, öğrencilerin günlük hayatta karşılaşabilecekleri olası durumlardan almaktadır.

2.3.9. Sessizlik Yöntemi (Silent Way)

Caleb Gattegno tarafından ortaya atılan *sessizlik yöntemi*, öğrenen merkezli ve süreç temelli bir öğretim yöntemidir. Richards ve Rodgers'ın (2007) aktardığına göre Benjamin Franklin'in "Söylersen unuturum, öğretirsen hatırlarım, beni katarsan öğrenirim." sözleriyle özetlenebilir (akt. Durmuş, 2013: 69).

Larsen-Freeman ve Anderson'ın (2011: 58-61), Brezilya'da yirmi dört (24) ortaokul öğrencisinin İngilizce öğrenmek için bir arada bulunduğu bir sınıfta gerçekleştirdiği gözlemler sonucu prensiplerini ortaya koyduğu *sessizlik yöntemi*nin; öğrencilerin önceden bildikleri kelimelerden yola çıkılarak başlanması, öğretmenin süreç içerisinde yeterli bilgiyi öğrencilere verdikten sonra çoğu zaman sessiz kalıp öğrenci davranışlarını izlemesi, öğrencilerin sesleri kaçırmamak için öğretmenlerine dikkat kesilmek zorunda kalmaları ve gerektiğinde birbirlerinden destek alabilmeleri, öğrenmenin süreç içinde gerçekleşebileceği ve her öğrencinin öğrenme durumunun farklı olduğunun farkında olunması gibi özellikleri tespit edilmiştir. Sessizlik yönteminde öğrencilerin hedef dili keşfederek öğrenmek durumunda olmaları, dil öğreniminde onlara sorumluluk yüklemesi bakımından önem arz eder.

Melanlıoğlu (2018: 85), Gattegno'nun (2010) sessizlik yönteminde elde edilmesi gereken amaçları şu şekilde aktarmıştır:

- Kendisi, eğitimi, ailesi, yolculuk ve günlük olaylara ilişkin soruları doğru biçimde ve kolayca yanıtlayabilmeli,
- İyi bir aksan ile konuşabilmeli,
- Mekân, zaman ve süreye ait mevcut ilişkileri de içeren bir resme ilişkin yazılı ya da sözlü bir tanımda bulunabilmeli,
- Hedef dilin kültürüne ilişkin sorulara yanıt verebilmeli,

- Heceleme, dil bilgisi, okuma ve yazma alanlarında performansı yüksek olmalı.

2.3.10. Telkin Yöntemi (Suggestopedia)

Telkin yöntemi, Lozanov tarafından literatüre kazandırılan, yabancı dil öğrenme sürecinde en büyük sorunlardan biri olan öğrenme kaygısı gibi psikolojik nedenli engellerin ortadan kaldırılmasını amaçlayan bir dil öğretim yöntemidir.

Bu yöntem, kalabalık olmayan eğlenceli, renkli ve doğal bir ortamda kullanımı elverişli olduğu için sınıfın fiziksel yapısının da öğrenme sürecindeki önemini vurgulamaktadır. İşcan (2011: 1320), telkin yöntemiyle ilgili ifadelerini şu şekilde belirtmektedir:

> "Stresin ve kaygının en aza indirgenmesi esastır. Öğrencilerin kendini özgür hissetmesi çok önemlidir. Bu sayede hata yapma korkusundan kurtulan öğrencinin farkında bile olmadığı öğrenme potansiyelini keşfetmesi ve verilen bilgiyi uzun süreyle hatırlaması sağlanır. Bu yöntem sayesinde öğrencinin cesaret ve motivasyonu üst seviyelere taşınır."

Sınıfın yapısının ve öğretmenin tavrının öğrencide uyandıracağı duygular olumlu olmalıdır. Gerekirse bu durum, müzikle desteklenmelidir. Akpınar Dellal ve Akbay Pişkin (2015: 48-49), Türkiye'de farklı kriterlere sahip 51 hedef dil öğreticisinin katılımlarıyla yaptıkları bir araştırmada *Telkin Yönteminin* çok az sayıda öğretici tarafından bilindiği/tanındığı; yöntemle ilgili yeterli bilgiye sahip olanların da çok azının yöntemi uyguladıklarını ve yöntemi uygulayanların da dil öğrenmede olumlu sonuçlar aldıklarını ortaya koymuşlardır. Avrupa'da sahip olduğu olumlu etkilerinden dolayı yaygın kullanılan bir yöntem olan telkin yönteminin ülkemizdeki kullanım oranında yöntemle ilgili bilgi sahibi olunmaması, sınıfların fiziki yapıları gibi çeşitli sebepler gösterilmektedir.

Yabancı dil öğretiminde öğrenenlerin önündeki en büyük engel olan psikolojik engeller ortadan kalkmadıkça sağlıklı ve kalıcı bir dil öğreniminin gerçekleşmesi beklenmemelidir. Özellikle ülkemizdeki yabancı dil (İngilizce) sorununun kökeninde "öğrenemem, yapamam, anlarım ama konuşamam…" gibi kişide oluşan önyargının kaldırılmasında telkin yönteminin çok büyük etkileri olacağı tartışılmazdır.

2.3.11. Görsel- İşitsel Yöntem (Audio- Visiual Method)

Görsel-işitsel yöntem, 1960'lı yıllarda İngilizcenin dünya çapında yaygınlaşması ve Fransızcanın önüne geçmesinden endişe duyulmasından dolayı Fransızcayı geliştirip yaygınlaştırmak amacıyla Gubernia ve Revenc tarafından ortaya atılan yöntemdir. Adından da anlaşılacağı üzere yöntemin amacı dil öğretiminde öğrenenlerin görsel ve işitsel zekâlarına hitap ederek öğretimi etkili hale getirmektir.

Erdem ve diğerleri (2015: 558) birden fazla duyu organına hitap eden görsel-işitsel yöntemle ilgili olarak öğretime dâhil olan duyu organlarının sayısının kolay öğrenmeye etkisinden bahsetmekte ve öğretimde verimliliği artırmak amacıyla öğretmenlerin teknoloji, beden dili, jest ve mimik kullanma konularında yeterli olmalarını gerektiğini ifade etmektedirler. Yöntemin hedef dil öğrenicileri için etkili olmasında görsel ve işitsel materyallerin niteliği-niceliği ve öğreticinin görsel ve işitsel materyalleri kullanım durumu oldukça önemlidir. Öğretici, bu konuda donanımlı ve yönlendirici

olmak zorundadır. Yabancı dil öğretiminde görsel-işitsel yöntemin yararlarını Demircan (2005: 200) şu şekilde ifade etmiştir:

> "Görsel-İşitsel Yöntem, işitsel dilsel alıştırmaların bütün yararlarını da saklar. Öğrenciler sürekli olarak yabancı dili duyar ve sık sık konuşurlar. Yabancı sesleri daha ilk dersten başlayarak anlamlı ilişkiler içinde ve doğru ezgilemeyle birlikte dinler, dikkatlerini durum ve anlam üzerinde toplayarak yabancı dili sıkılmadan, çekinmeden sesletmeye başlarlar."

2.3.12. Eklektik (Seçmeci) Yöntem (Eclectic Method)

Eklektik ya da diğer adıyla *seçmeci yöntem*, adından da anlaşılacağı gibi dil öğretiminde öğretici tarafından uygun görülen yöntem ve tekniklerin seçilip öğrenicilere sunulmasıdır. Barın (2004: 27), eklektik yöntemin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

> "• Dil öğretimi hayata dönük olmalıdır.
>
> • Öğrenilen dilden başka dil kullanılmamalıdır.
>
> • Çeviri, dili yeni öğrenenler için faydalı değildir.
>
> • Mekanik tekrarlar yerine anlamlı ve iletişime dönük alıştırmalara yer verilmelidir.
>
> • Bir yapı tam öğretilmeden yeni bir yapıya geçilmemelidir.
>
> • Okuma ve yazma becerilerinin gelişmesine de hemen başlanmalıdır.
>
> • Kelime öğretimine hemen başlanmalı ve yavaş yavaş cümle içerisinde kullanmaları öğretimine geçilmelidir.
>
> • Öğrencilerde dili öğrenme arzusu uyandırılmalıdır.
>
> • Öğretim basitten zora, somuttan soyuta doğru olmalıdır.
>
> • Öğrenciler arasındaki farklar unutulmamalıdır."

Özelliklerden anlaşılacağı gibi seçici yöntem, öğrenciler arasındaki farklılıkların farkında olunması, öğrencilerde hedef dile karşı isteklendirmeye önem vermesi, hayata dönük olması vs. özelliklerinden dolayı öğrenci merkezlidir.

Uçak (2016: 77), seçmeci yöntemin, dil öğretimi alanında genel ilkelerin belirlenmesinden yana tavır aldığını, özel ilkelerin hedef dil öğrenicilerinin istekleri doğrultusunda şekillendiğini, öğreticinin amaca yönelik yöntem seçtiğini ve bu yöntemde tüm becerilerin eşit oranda öneme sahip olduğunu ifade etmektedir.

2.3.13. Bilişsel Yöntem (Cognitive Method)

"Bu yöntem diğer yöntemlerden farklı olarak hedef dildeki yeni bilgileri depolar ve eski bilgilerle yeni anlamlar ve bağlar kazandırır" (Karadağ, 2017: 25). Yöntemin öncüleri dilbilimci Chomsky ve Ausubel, bulundukları dönemdeki davranışçı kurama bir eleştiri olarak ortaya koyduğu *bilişsel yöntem*de dil öğreniminin zihinsel bir süreç izlediğini savunmuşlardır.

Gün (2018a: 110), bilişsel yöntemin dört temel beceriye birden odaklandığını ve üretimsel dilbilgisinin bu yönteme hâkim olduğunu belirtmekte ve ayrıca işitsel-dilsel yöntemin dilbilgisi kurallarına önem vermemesini eleştirerek bu yöntemin dilin yapı ve düzenini kavramada önemli olduğunu ifade etmektedir.

Memiş ve Erdem (2013: 305), bilişsel yöntemin dört temel beceriye eşit oranda önem verilmesi, öğrenci tarafından yapılan hataların anında düzeltilmesi, öğrenci merkezli olup öğretmenin yönlendirici konumda olması gibi özelliklerinin olduğunu belirtmişlerdir.

2.3.14. İletişimsel Yöntem ve İletişimsel Yeti (Communicative Method)

Ünlü dilbilimci Richards (2006: 6), dil öğretiminin son elli yılda ders programı(planı) tasarımı ve metodolojisiyle ilgili ortaya atılan fikirlerde birçok değişiklik gördüğünü ve *İletişimsel Dil Öğretiminin* müfredat tasarımı ve metodolojisine yaklaşımların yeniden düşünülmesini sağladığını belirtmiş ve dil öğretim tarihini üç ayrı başlıkta sınıflandırmıştır:

Evre 1: geleneksel yaklaşımlar (1960'ların sonlarına kadar)

Evre 2: klasik iletişimsel dil öğretimi (1970'ler- 1990'lar)

Evre 3: mevcut iletişimsel dil öğretimi (1990'ların sonlarından günümüze)

Yapmış olduğu sınıflamadan sonra Richards (2006) çalışmasında, ilk evre olan 1960'lı yıllarda geleneksel yaklaşımların dil öğretiminde dil bilgisi yeterliliğine öncelik verdiğini; 1970'lerde ise bu geleneksel dil yaklaşımlarına tepkinin ve dil öğretimi ile ilgili sorgulamanın başladığını ve İşitsel-Dilsel Yöntem gibi yöntemlerin tercih edilmemeye başlamasını; sonraki yıllardan günümüze gelene kadar da iletişimsel dil öğretim yönteminin, dil öğretimi alanında kısa süre içinde dünyanın her yerindeki dil öğretimi kurumları ve öğretmenleri tarafından kullanılmakta olduğunu ifade etmiştir.

Peçenek (1997: 12) de yapmış olduğu bir çalışmasında, İkinci Dünya Savaşının ekonomik, toplumsal ve eğitim alanında sebep olduğu değişikliklerin yabancı dil öğretimine de yansıdığını; yabancı dil öğretimine ilginin artmasıyla 1960'lı yıllarda var olan durumsal dil yaklaşımlarına duyulan tepkinin artması ve bu yaklaşımların öğrenci ihtiyaçlarını karşılamamaları sonucunda İletişimci Dil Öğretimi adı verilen yeni bir öğretim modelinin ortaya çıktığını ve bu çalışmaların Avrupa Konseyi tarafından da desteklendiğini belirtmiştir.

Gün'ün (2018b: 113) belirttiğine göre de 1970'li yıllarda, Fransa'da aktif olarak kullanılan ve aynı zamanda Chomsky tarafından da eleştirilen İşitsel-Sözel ve İşitsel-Görsel yöntemlerine tepki olarak ortaya çıkan iletişimsel yöntem, Avrupa'da o dönemde giderek artan ve devamında da birtakım sorunlar doğuran göç sorunun çözümü için dilbilimcilerin yeni bir dil yöntemi arayışı içinde oldukları bir zaman diliminde ortaya atılmıştır.

Mehmandoust (2015: 14), iletişimsel yeterlilik teriminin 1960'lı yılların sonlarında dil ve toplum ilişkisinin tartışılmasında ortaya çıktığını ifade etmektedir. Ortaya atıldığı dönemde *yaklaşım* olarak benimsenen daha sonra ise *yöntem* olarak ele alınan *İletişimsel Yöntemin* tarihi gelişiminde ortaya çıkmasını tetikleyen, 1920-1930'lu yıllarda ortaya çıkan ve 1960'lı yılların başına kadar dil öğretiminde sıkça başvurulan *Durumsal Dil Öğretim Yönteminin* de etkisinden bahsetmek gerekir. Richards ve Rodgers (1999: 64), 1960'lı yılların sonlarına kadar İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde Durumsal Dil Öğretiminin temel alındığını, fakat Amerika'da 1960'ların ortasına doğru İşitsel-Sözel Dil Öğretim yönteminin çürütülmesinden sonra, İngiliz dilbilimciler

Durumsal Dil Öğretim yönteminin altında yatan teorik varsayımları sorgulamaya başladıklarını ifade etmektedir.

Dilbilim kuramcılarından "*Üretici-Dönüşümsel*" yöntemin öncüsü olan Chomsky, savaş sonrası 1970'li yıllarda Avrupa'da artan göç sorunu sebebiyle çözüm önerisi olarak ortaya atılan dil öğretim yöntemlerinin yeterli olmadığını düşünmüş ve bu yöntemleri eleştirmiştir. Sosyo-dilbilimci Hymes başta olmak üzere Chomsky'nin ortaya koyduğu "*competence (dil yeteneği)*"- "*performance (dil kullanımı)*" (Aksan, 2009: 132) kavramları diğer dilbilimcilerce savunulsa da dil öğretiminde bu kavramların sosyal ve kültürel bağlamdan ayrı düşünülemeyeceği öne sürülmüş ve bu kavramlara "*iletişimsel yeti*" kavramı eklenmiştir. Byram (1997: 7), *İletişimsel yeti* kavramının öncüsü Hymes'in, ana dili edinimini anlamak isteyen dilbilimcilerin sadece dilbilgisi yeterliğine değil, aynı zamanda dili uygun şekilde kullanma yeteneğine de dikkat etmeleri gerektiğini savunduğunu ve bu sebeple de sosyo-dilbilimsel yeterliğe vurgu yaptığını ifade etmektedir. Edim ve yeti kavramları ile ilgili de Aktaş (2004: 46), yapmış olduğu bir çalışmasında konuyla ilgili şu ifadeleri aktarmaktadır:

> "Çağdaş dilbilimin ünlü kuramcılarından Chomsky üretimsel dönüşümlü dilbilgisi kuramında dilin doğasını iki kavramla açıklamaya çalışmıştır. Bunlardan biri ***Kompetenz*** (yeti), diğeri ise ***Performanz*** (edim) kavramlarıdır. Burada ***Kompetenz*** kavramıyla bir dilin alt yapısının, yani bir dil sisteminin insanın beyninde veya zihninde nasıl işlediğini, nasıl çalıştığını kavramaya, anlamaya yarayan bir mekanizmanın olduğu, ***Performanz*** kavramıyla da o dilin günlük hayatta uygulanışı, yazılı ve sözlü iletişim ortamlarında kullanılışı anlatılmak istenmektedir. Son yıllarda bu kavramlarla dilin doğasını açıklamanın yetersiz olduğu ve bunun yanına bir de ***kommunikative Kompetenz*** dediğimiz iletişim yetisi adıyla üçüncü bir boyutu eklemenin uygun olacağı görüşü ağırlık kazanmaktadır (Doye, 1995; Demirel, 1990)."

"Chomsky'e göre dilbilimsel teorinin odağı konuşmacıların sahip olduğu ve onların bir dilde dil bilgisel açıdan doğru cümleler üretmesini sağlayan soyut yeteneklerin betimlenmesidir" (Demir,2016: 28). Hymes ise bu anlayışın dil öğreniminde sosyal ve kültürel bağlamdan uzak olamayacağı görüşünü öne sürerek bireyin yaşadığı toplum içindeki iletişim yeteneğinin-iletişimsel yetinin önemine vurgu yapmaktadır. İletişimsel yeti kavramını Aktaş (2004: 46), şu şekilde tanımlamaktadır:

> "İletişimsel yeti, bir dil toplumu ile iletişim kurmak için gerekli bilgiler ve bunların kullanılması için gerekli becerilere sahip olma anlamına gelmektedir. Başka bir deyişle dildeki göstergelerin değişik ortamlarda, yerinde ve zamanında anlamlı olarak kullanılmasını gerektirmektedir. Bu yeti yalnızca dilbilimsel ve toplum bilimsel iletişim ve etkileşim kurallarını değil, aynı zamanda iletişim olayları ile etkileşim işlemlerinin bağlam ve içeriğinin temelini oluşturan kültürel kuralları ve bilgileri de içermektedir. Yine bu yeti her hangi bir dilin yalnızca dil örgüsünü bilmeyi gerektirmemektedir. İletişimsel yeti belli bir durumda kime ne söyleneceğini ve onun uygun olarak nasıl söyleneceğini de bilmeyi gerektirmektedir."

Aktaş'ın (2004) yapmış olduğu tanımda vurgulanması gereken en önemli sonuç iletişimsel yetiye sahip olan bir bireyin nerede -ne zaman-kime-neyi-nasıl söyleyeceğini bilmesidir. İletişim, Türkçe Sözlükte: "*Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, komünikasyon"* anlamına gelirken; yeti kavramı ise "*İnsanda bulunan, bir şey yapabilme yeteneği, kuvve, meleke*."

anlamına gelmektedir. İki kavramın da bir araya gelmesiyle ortaya çıkan sonuç özetle; duygu, düşünce veya bilgileri başkalarına aktarabilme yeteneğidir, diyebiliriz.

İletişimsel yeti kavramının ortaya çıkmasıyla dilin sosyal ve kültürel bir varlık olduğu görüşü dilbilimcilerce benimsenmiştir. Hymes (1972: 281), bu konuda öncü olarak bilinen bir çalışmasında iletişimsel yetiye sahip bireylerin aşağıdaki alanlarda da yetkin olacağını ifade etmektedir:

1. Bir şeyin resmi olarak mümkün olup olmadığı (ve ne ölçüde);
2. Mevcut uygulama araçları sayesinde bir şeyin mümkün olup olmadığı (ve ne ölçüde) mümkün olduğu;
3. Bir şeyin kullanıldığı ve değerlendirildiği bir bağlam bakımından (ve ne ölçüde) uygun (yeterli, mutlu, başarılı) olup olmadığı;
4. Bir şeyin aslında yapılıp yapılmadığı (ve ne dereceye kadar) gerçekte gerçekleştirildiği ve ne yapılması gerektiği.

"Hymes'in iletişimsel yeterliliğine göre, bir yabancı dil öğretmenin amacı, öğrencilere dilin dil kodunu veya biçimini vermek değil, aynı zamanda iletişim becerilerini gerçek ortamda geliştirmektir. Yabancı dil öğretimi, hedef kültür ve dilin kullanıldığı gerçek çevre ile birleştirilmelidir. Yani yabancı dil öğretiminde, öğretim sürecine ve öğretim içeriğinin özgünlüğüne daha fazla dikkat edilmelidir" (Liu, 2004:302). Hymes'in ortaya attığı iletişimsel yeti kavramını dört farklı kısımda (*dil bilgisel yeti, söylem yetisi, toplum dilbilimsel yeti, stratejik yeti*) incelemeyi öne süren Canale ve Swain'den de söz etmek gereklidir. İşisağ (2008: 109-110), Canale ve Swain tarafından ortaya atılan bu dört yetiyi şu şekilde ifade etmektedir:

> "İlk ikisi dilbilimsel dizgenin kendisini yansıtmaktadır:
>
> - Dil bilgisel yeti (sözcük bilgisi, biçimbilim, sesbilgisi ve söz dizim ve anlambilim, tümce düzeyi)
>
> - Söylem yetisi (tümceleri söylem boyutunda bağlayabilme, birçok sözceden bir anlam bütünlüğü çıkarma, tümce ötesi düzey).
>
> Diğer ikisi ise iletişimin daha işlevsel boyutunu incelemektedir:
>
> - Toplum dilbilimsel yeti (dilin ve söylemin sosyokültürel bilgisi, dilin kullanıldığı toplumsal bağlamı anlama; katılımcıların rolü, paylaştıkları bilgi ve etkileşimin işlevi)
>
> - Stratejik yeti (sözel veya sözel olmayan iletişim stratejileri, iletişimdeki bozukluk, aksama veya edim yorgunluğundan dolayı devreye girer, iletişimsel hedeflere ulaşmada dili kullanma yeteneği."

Richards (2006: 3), "*Communicative Language Teaching Today"* adlı çalışmasında iletişimsel yöntemi açıklamadan önce iletişimsel yeti ve dil bilgisel yeti ile ilgili çeşitli yönlerden karşılaştırmalar yapmıştır. Richards, dil bilgisel yeterliliğin bir dizi dilbilgisi kurallarının ve alıştırmalarının olduğu çalışmaları temel aldığını ve dil öğrenmede önemli bir yeri olsa da iletişim kurmada tam anlamıyla yeterli olmayacağını belirtmiş ve son olarak da iletişimsel yeti kavramıyla kişinin dil edinimi ile ilgili sahip olacağı yeterlilikleri şu şekilde sıralamıştır:

- Dili bir dizi farklı amaç ve işlevler için nasıl kullanılacağı bilme,
- Dil kullanımımızı ortama ve katılımcılara göre nasıl değiştireceğimizi bilmek (ör., resmi ve gayri resmi konuşmanın ne zaman kullanılacağını veya dilin sözlü iletişimin aksine yazılı olarak uygun bir şekilde ne zaman kullanılacağını bilme)
- Farklı metin türlerinin nasıl üretileceğini ve anlaşılması gerektiğini bilmek (ör. hikâyeler, raporlar, röportajlar, sohbetler)
- Kişinin dil bilgisinde karşısına çıkan sınırlılıklara rağmen iletişimi nasıl sürdüreceğini bilmesi (ör. farklı iletişim stratejileri kullanarak)

Acar (2005: 5), *İletişimsel Yeti* ile ilgili Chomsky ve kavramın öncüsü Hymes'in ortaya attığı fikirleri analiz ettiği bir çalışmasında, iletişimsel yeti/yeterlilik teorisinin ortaya atılmasının ikinci dil ve yabancı dil öğretim alanı üzerinde etkisinin büyük olduğunu ifade etmiş ve bu teorinin, iletişimsel yaklaşımın içinde bir hedef olarak kabul edilip hedef dil öğrenicisini hedef dilde iletişimsel açıdan etkin kıldığını belirterek iletişimsel yetinin önemine vurgu yapmıştır.

2.4. İletişimsel Yöntemin Kullanımı ve Önemi

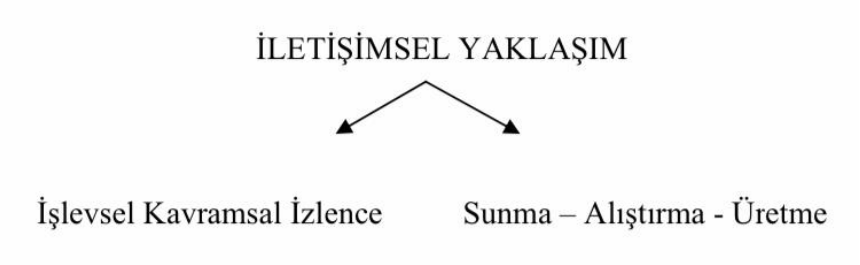
Gelişen ve koşullara göre hızla değişen dünyamızda aynı coğrafyada yaşamayan insanlar bile birtakım teknolojik yenilikler vasıtasıyla birbirleriyle iletişim kurmakta geçmişe kıyasla zorlanmamaktadırlar. Böylesine etkileşimin ve ulaşımın mümkün olduğu dünyamız, artık tek bir alan-bölge haline gelmiştir. İnsanlar artık çeşitli sebeplerle başka bölgelerde yaşayan diğer insanların kültürünü, dilini, yaşayış şekillerini merak edip onlarla iletişim kurmak istemekte ve bu isteklerine de çok zorluk yaşamadan sahip olabilmektedirler. Başka bir toplumu tanımak ise o toplumun iletişimin anahtarı olan dil ile mümkün olduğu herkesçe kabul edilen bir gerçektir.

Toplumların sahip oldukları maddi-manevi değerlerin bilgisine çeşitli sebeplerle kavuşmayı arzulayan günümüz insanları, bu ihtiyaçlarını kısa bir sürede gidermek istemektedirler. Bu gibi sebepler de dil öğretiminde ihtiyaçlara yönelik ortaya atılan yaklaşım, yöntem ve teknikleri tetiklemekte, var olan yaklaşım, yöntem ve tekniklerine her gün bir yenisi eklenmektedir. Özellikle son on yıldır artık görmeye alışık olduğumuz yabancı dil öğrenme yöntem ve teknikleriyle ilgili insanların dikkatlerini çekmeye yönelik yabancı dil reklamlarında (*uykuda dil öğrenme, garanti dil öğrenme vs*.) gözle görülür bir artış görülmektedir. Kimi yabancı dil kuruluşları özellikle hedef dilin en iyi, hedef dil konuşucusundan (*native speaker*) öğrenilmesi gerektiği konusunda farkındalık sahibi olmuş; örneğin, İngilizce dersi için ana dili veya ikinci dili İngilizce olan bir öğreticiyle dil öğretme imkânı sunduklarını, yaptıkları reklamlarda duyurmuşlardır. Görmeye alışkın olduğumuz yabancı dil kurum reklamlarında da en önemli vurgu ise *kısa zamanda* istenilen dilin öğrenileceğinin garantisinin verilmesidir. Gün içinde birçok etkenle etkileşim halinde olan günümüz insanın en kıymetli varlığının zaman olduğunu düşünürsek, dil öğrenme ihtiyacı içinde olan birine de kısa zamanda dil öğrenme fikri oldukça cazip gelmektedir. Hedef dili öğrenmeyi arzulayan bireylerin ise büyük çoğunluğunun en büyük sıkıntısı, yapısını anladıkları hedef dilde istenilen düzeyde sözlü iletişim kuramamalarıdır. Öyle olacak ki "*Anlıyorum, ama anlatamıyorum.*" sözü artık bu gibi durumlarda bir klişe haline gelmiştir. İşte bu cümlenin altında yatan temel sebep, sunulan öğretim yöntemlerinin taşıması gereken "*iletişim kurma*" amacından sapmış olup sadece hedef dilin yapısına odaklanmaları olabilir. Oysa kişi, öğrenmek istediği dilde aktif hale gelmeli, hedef dili profesyonelce kullanamasa bile günlük iletişim ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde olmalıdır.

Temeli 1970'li yıllarda atılmış, yabancı dil öğrenmede öncelikli olan iletişim amacını prensip edinmiş ve günümüzde de bu yönüyle etkisi devam eden yöntemlerden birisi de şüphesiz *iletişimsel yöntem*dir. İletişim gibi önemli bir unsuru temel alan iletişimsel yöntemi, tek yönden ele alıp tanımını sınırlandırmak mümkün değildir. Özellikle dünyada dil öğretiminde dilbilimcilerce benimsendiği ve etkilerinin olumlu sonuçlar doğurduğu yıllarda iletişimsel yönteme dair yapılan tanımlar da çeşitlilik göstermiştir. Demircan'ın (1990) ifadesiyle "İletişimsel bir dil ve dil kullanım modelini seçerek öğretim biçiminin, araç-gereçlerin, öğretmen ve öğrenci rollerinin, sınıf içi etkinlikler ile uygulamaların ona göre düzenlenmesi 'iletişimsel' yaklaşım adını alır" (Demircan, 1990; akt. Göçer, 2017c: 4).

İletişimsel yöntem Budak'ın (1992) ifadesiyle "Öğretmenin yönlendiriciliğinde, öğrenciler arası etkileşime dayanan ve özgüveni geliştirmeyi ön plânda tutarak, öğrenci ilgisini sürekli canlı tutmayı ve böylece eğitim programındaki hedeflere ulaşmasını amaçlayan öğrenci merkezli bir yaklaşımdır" (akt. Temizöz,2008: 30). Tanımdan da anlaşılacağı üzere iletişimsel yöntem temelde öğrencinin her açıdan geliştirilmesi gereken becerilerine odaklanmaktadır. Bu yönüyle de geleneksel yöntemlerden kesin çizgilerle ayrılır ve günümüz eğitim anlayışı olan, eğitimde öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı yaklaşıma tam anlamıyla uymaktadır.

İletişimsel yöntemi klasik yöntemlerden ayrı tutan başka bir özelliği, dil öğretiminde sadece "*ne*" öğretileceği değil, "*nasıl*" öğretileceği üzerinde de durmasıdır. Akbal (2008: 9), bir çalışmasında, Toksöz (1998) ve Ellis'in (2003) iletişimsel yaklaşımda, dilde "ne" öğretileceği ile ilgili işlevsel/kavramsal izlencelerin benimsendiğini; "nasıl" öğretileceği ile ilgili de sunma-alıştırma-üretme modelinin benimsendiğini ifade etmektedir:



Şekil 5. İletişimsel Yaklaşımın İki Bileşeni (Akbal, 2008: 9)

İletişimsel yöntemi geleneksel yöntemlerden ayıran bir başka özelliği ise anlama becerilerinden dinleme ve okuma; anlatma becerilerinden konuşma ve yazma becerilerinin gelişimlerinin hepsine birden odaklanmasıdır. İletişimsel yöntemde bu beceriler birbiriyle ilişkilidir ve birinin gelişimi muhakkak diğerinin de gelişimini etkilemektedir. Bu sebeple öğretmenin etkinlik yaparken buna dikkat etmesi gerekmektedir. Ünal (2005: 204), dil öğretiminde gelenekçi yöntemlerden yenilikçi yöntemlere geçişle ilgili yaptığı bir çalışmasında Krumm'ın (2001), iletişimsel yöntemin dört temel dil becerisi ile ilgili yaptığı açıklamayı şöyle aktarmaktadır:

> "Yabancı dil, birbirinden kopuk cümlelerin yer aldığı ve yabancı dil yetilerinin birbirinden izole edildiği bir ders ortamında sağlıklı olarak öğrenilemez. Bu nedenle dil

öğrenmenin temeli, mümkün olduğunca sözlü ya da yazılı metinlerin odak noktayı oluşturduğu dinleme, konuşma, okuma ve yazma yetilerinin birbirleriyle kombine ve entegre edilmiş bir biçimde yer aldığı doğal bir iletişim zemini üzerine kurulmalıdır."

Brown (2000: 214), iletişimsel dil öğretiminin genel anlamda ortaya konulan temel ilkelerini şu şekilde ifade etmektedir:

"1. Sınıftaki hedefler, İletişimsel Yeterliliğin tüm bileşenlerine odaklanır ve dil bilgisel ve dilsel yeterlilikle sınırlı değildir.

2. Dil öğrenme teknikleri, öğrencileri anlamlı amaçlar için öğretici, özgün ve işlevsel bir dil kullanımına dâhil etmek için tasarlanmıştır. Örgütsel dil biçimleri, dil öğrenmenin merkezinde değildir ancak öğrencinin dil öğrenme amacını gerçekleştirmesini sağlayan unsurlarıdır.

3. Akıcılık ve doğruluk, iletişim tekniklerinin altında yatan tamamlayıcı ilkeler olarak görülmektedir. Öğrencileri dil kullanımına uygun bir şekilde ortama dâhil etmek için akıcılık daima doğruluktan daha çok önem arz eder.

4. İletişimci sınıfta, öğrenciler nihayetinde dili bağlama uygun olarak üretken ve kavrayıcı bir anlayışla kullanmak zorundadırlar."

Brown'ın (2000) ortaya koyduğu ilkelerden anlaşıldığı üzere dil öğreniminde hedeflenen amaçlara ulaşmak için sadece dil bilgisi yeterli gelmemekte, anlam olmadan dil öğreniminin eksik kalacağı görülmektedir. Böyle bir dil ortamında öğretmenin rolü kadar hedef dil öğrenme amacı taşıyan öğrencinin de rolü büyük önem arz etmektedir.

Larsen-Freeman ve Anderson (2011: 115-130), "*Techniques & Principles in Language Teaching"* adlı çalışmalarında Kanada'da yaşayan, iyi düzeyde İngilizce bilen ve belirli aralıklarla İngilizce dersleri almaya devam eden bir dizi hedef dil öğrenicisinin bulunduğu bir sınıfta gerçekleştirdikleri gözlemler sonucu iletişimsel yöntemin özelliklerini/ilkelerini ortaya koymuşlardır. Çalışmada, öğretmen öğrencilere beş farklı etkinlik yaptırmıştır. İlk etkinlikte öğretmen öğrencilere güncel bir gazete haberinden oluşan birer broşür dağıtmış ve öğrencilerden bu haberde bir futbol muhabirinin takımlarla ilgili yapmış olduğu tahminlerin altını çizmelerini istemiştir. Daha sonra bu cümleleri tahtaya geçirerek öğrencilerle birlikte tartışmışlardır. İkinci etkinlikte öğretmen öğrencilere bir oyun oynayacaklarını söylemiş ve sınıfı gruplara ayırarak her bir gruba sporla ilgili 13 resimli kart vermiştir. Grup içinde ellerindeki kartlarla ilgili tahminlerde bulunarak oyunu gerçekleştiren öğrencilerin keyifli bir vakit geçirdikleri gözlemlenmiştir. Üçüncü etkinlikte, öğretmen gelecekte olması muhtemel birtakım olasılıkları (*2050'de insanlar Ay'da yaşayacaklar vb.)* yazmış ve öğrencilerin bunlarla ilgili ne düşündüklerini anlatmalarını istemiştir. Sonraki etkinlikte de öğretmen, öğrencileri tekrar farklı gruplara ayırmış ve onlardan resimlerle hikâyeyi tahminlerle tamamlamalarını istemiştir. Son etkinlik ise rol yapma-drama etkinliğidir. Bu beş etkinlik bitiminde gözlemler sonucu iletişimsel yöntemle ilgili ortaya konulan ilkeler şunlardır:

1. Mümkün olduğunda, hedef dil -gerçek bağlamda kullanıldığı gibi- tanıtılmalıdır.
2. Hedef dil, sadece eğitimin asıl amacı değil, sınıf içi iletişim için bir araçtır.
3. Cümle içindeki bir unsur birçok farklı dil biçimine sahip olabilir. Dersin odak noktası hedef dilin kullanımı olduğundan, çeşitli dil biçimleri birlikte sunulur. Vurgulama sadece dil formlarına hâkim olmaktan ziyade bir iletişim sürecidir.
4. Öğrenciler, cümleleri "örtülü anlamlarını da bilerek" uygun yerlerde kullanmak için çalışmalıdırlar. Cümleleri birbirine bağlayan unsurlar olan uyum ve tutarlılıkla ilgili bilgi edinmelidirler.

5. Oyunlar dil öğretiminde önemlidir, çünkü oyunların gerçek hayatla ortak bazı yönleri vardır. Ayrıca, konuşmacı, başarılı bir şekilde iletişim kurup kurmadığı konusunda dinleyiciden anında geri bildirim alır. Öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışması, aldıkları iletişimsel uygulama sayısını en üst düzeye çıkarır.
6. Öğrencilere fikir ve görüşlerini ifade etme olanağı verilmelidir.
7. Dil öğreniminde yapılan hatalara müsamaha gösterilebilir ve bu hatalar, iletişim becerilerinin gelişiminin doğal bir sonucu olarak görülür.
8. Öğretmenlerin en büyük sorumluluklarından biri iletişimi teşvik edecek ortamlar oluşturmaktır.
9. İletişimsel etkileşim, öğrenciler arasında işbirliğine dayalı ilişkileri teşvik eder.
10. Öğretmen, iletişimsel etkinlikleri oluştururken kolaylaştırıcı ve etkinlikler sırasında danışman olarak görev yapar.
11. İletişimde bir konuşmacının sadece ne söyleyeceği değil, aynı zamanda onun nasıl söyleneceği hakkında bir seçeneği vardır.

Görülüyor ki iletişimsel yöntemin kullanıldığı bir sınıf ortamında öğretmen ve öğrencilerin dil öğretiminde üstlendikleri birtakım sorumluluklar bulunmaktadır. Bu süreçte rehber konumunda olan öğretmen de öğrenci de aktiftir ve iletişim sürecine daima etkin katılım göstermek durumundadırlar. Araştırmamıza konu olan *İletişimsel Yöntem*i; anlam ve yapı üzerindeki etkisi, öğrenci ve öğretmen rolleri, kültürle olan ilişkisi, öğrenme ortamı gibi yönlerden ele almak mümkündür.

a) İletişimsel Yöntemde Öğretmen Rolleri

Geleneksel dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerin aksine, iletişimsel yöntemde dil öğrenme ortamında öğretmen, hedef dil öğrenicileri için bir rehber konumundadır. Gerektiğinde sürece dâhil olan, gerektiğinde öğrencilere müdahale eden ve onlara yol gösterendir. Bu anlayışla hedef dili öğrencilerine sunmak isteyen bir öğretmen, öğrencilerin hazırbulunuşluk durumundan, seviyelerinden, ilgi ve öğrenim ihtiyaçlarından, bireysel farklılıklarından vb. haberdar olmak zorundadır. Temizöz (2008: 39), iletişimsel yöntemde öğretmenin temelde iki role sahip olduğunu belirtmiş ve bunları şu şekilde ifade etmiştir:

> "Birincisi sınıf içindeki öğrenciler arasında ve öğrencilerle, aktiviteler ve metinler arasında iletişim sürecini kolaylaştırmaktır. İkinci rolü ise, öğrenen grup içinde bağımsız bir katılımcı olarak hareket etmektir. İkinci rol birinci rolün hedefleriyle ilişkilidir ve ondan doğar. Bu roller öğretmen için ikinci derece roller hazırlamaktadır; ilk olarak, kaynakları düzenleme ve kendisinin kaynak olması; ikinci olarak, sınıfın prosedür ve uygulamaları için rehberlik."

Temizöz'ün (2008) öğretmen rolleri ile ilgili ifadeleri, Larsen-Freeman ve Anderson'ın (2011) iletişimsel yöntemle ilgili ortaya koydukları ilkelerle örtüşmektedir. Öyle ki, Larsen-Freeman ve Anderson (2011), gerçekleştirdikleri gözlemler neticesinde öğretmenin beş etkinlikte de aynı rolleri üstlenmediği; kimi etkinliklerde organize eden, kimi etkinliklerde ise sadece gerektiğinde danışılan bir rehber olduğu görülmüştür.

Littlewood (1981), *Communicative Language Teaching* adlı iletişimsel yöntemi detaylı bir şekilde ele aldığı çalışmasında, iletişimsel yöntemde öğretmenin üstlenmesi gereken rolleri ifade etmektedir. Littlewood (1981: 19), öğrencilerin kendi başlarına yapmaları gereken bazı görevlerde zorlandıkları zaman, öğretmenin sorunu çözen değil, sorunun çözümü ile ilgili tavsiyelerde bulunması gereken bir rehber rolü üstlenmesi ve onlara psikolojik açıdan destek sunması gerektiğini; öğrencileri etkinlik sırasında ortaya

çıkan ve geliştirilmesi gereken becerilerini, süreç sonrasında daha kontrollü bir şekilde müdahale etmek üzere gözlemlemesi gerektiğini ifade etmiştir. Son olarak da öğretmenin etkinlikler sırasında bazı durumlarda etkili ve hızlı hareket etmek için öğrencilerin ana dillerini kullanmaları konusunda onları kısıtlayabileceğini belirtmiştir.

İletişimsel yöntemde, ana dili kullanmama konusunda katı bir kural olmamakla birlikte öğrencilerin çok zorlandıkları zamanlarda öğretmen kontrolünde, kısmi olarak ana dillerinden yardım almalarına izin verilebilir. Ancak öğrencilerin de hedef dili öğrenme sürecinde, hedef dile ne kadar maruz kalırlarsa hedef dili de o derece etkili ve hızlı öğrenebileceklerinin de farkında olmaları gerekmektedir. Bu konuda, öğretmenin rolü oldukça büyük önem arz etmektedir.

Yabancı dil öğrenmek, emek isteyen sıkıntılı bir süreçtir. Hedef dil öğrenicilerinin en büyük korkusu, şüphesiz ki henüz öğrenme sürecinde oldukları hedef dili kullanırken *hata yapma kaygısı*dır. Öğretmene bu konuda oldukça büyük sorumluluklar düşmektedir. İletişimsel yöntem odaklı bir bakış açısı benimsemiş bir öğretmen, bu yöntemdeki asıl amacın öğrenenlerin iletişim kurabilme yetisini geliştirmek olduğunu unutmamalı ve öğrencilerin kaygı düzeylerini en aza indirgeyecek tavırlar sergilemelidir. Özellikle son yıllarda siyasi çatışmalar sonucu ortaya çıkan ve tüm dünyaya yayılan zorunlu göçlerde göçmenlerin psikolojik açıdan olumsuz etkilendikleri; gittikleri ülkelerde yaşamsal faaliyetlerini sürdürebilmek için dil öğrenme zorunluluğu taşıdıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Yabancı dili keyfi öğrenen birey ile mecburi öğrenen bireyin hedef dil açısından motivasyonlarının farklı olduğu, dil öğreticileri tarafından bilinmelidir. Psikolojik sebeplerin, hedef dil öğrenme sürecinde bireye engel oluşturabileceğinin bilgisine sahip olan hedef dil öğreticisi, asıl hedefin öğrenilen dilde iletişim kurmak olduğunu bilir ve öğrenenlere karşı daima anlayışlı bir tavır sergiler. İletişimsel yöntem, bu açıdan oldukça uygun bir yöntemdir. Larsen-Freeman ve Anderson (2011), gözlemledikleri çalışmada iletişimsel yöntemi kullanan öğretmenin etkinlik esnasında öğrenci hatalarını görmezden geldiğini ve daha sonra hatalarını süreç içinde kontrollü bir şekilde düzeltmek üzere not ettiğini daha önce ifade etmiştik. Enginarlar (1983: 60), konu ile ilgili olarak, öğrencilerin, öğretmenleri tarafından sürekli durdurulup hatalarının düzeltilmek istenmesi yönündeki çekincelerinden kurtarılması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenin öğrencilere, kendisinin de yabancı dil sürecinde hata yapabilecek olması ihtimalini hatırlatması ve bunun dil öğrenmede doğal bir süreç olduğunu belirtmesi, öğrencileri psikolojik açıdan rahatlatacaktır. Bu şekilde öğretmen öğrencilerle duygudaşlık kurabilecek, onları cesaretlendirecek ve etkinliklerini bu şekilde planlayabilecektir.

Akpınar Dellal ve Çınar (2011), *Yabancı Dil Eğitiminde İletişimsel Yararcı Yaklaşım, Öğretmen Rolleri, Davranışları Ve Sınıf İçi İletişim* adlı çalışmasında iletişimsel yaklaşımcı bir öğretmenin; öğrencileri her yönden iyi tanıması, sınıf düzenini sağlaması, öğrencilerle olan iletişiminde vücut dilini doğru kullanması, sınıf içindeki istenmeyen davranışları engellerken kırıcı olmaması, sınıf içinde olduğu kadar sınıf dışında da etkili olması, hâkim olmadığı konularda öğrencileri doğru kaynaklara yönlendirmesi, otoriter bir tavır sergilemek yerine öğrencilerin yaratıcılıklarını açığa çıkaracak ortamlar sağlaması, öğrencileri değerlendirirken onları ne konuda değerlendirdiğiyle ilgili farkındalık oluşturması, hoşgörülü, anlayışlı ve güven veren bir öğretmen olma gibi özellikleri taşıması gerektiğini ifade etmektedirler.

Breen ve Candlin (1980: 99-100), iletişimsel yöntemde öğretmenin üstlenmesi gereken iki ana rolünün olduğunu ifade ederler. Bunlardan ilki, sınıftaki katılımcı rolündeki tüm öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimsel süreçte kolaylaştırıcı olduğu kadar, bu öğrencilerle etkinlikler arasındaki iletişimsel süreçte de kolaylaştırıcı olmaktır. Öğretmenin ikinci rolü, ise öğrencilerden oluşan gruplar içinde bağımsız bir katılımcı olarak hareket etmesidir. Breen ve Candlin, öğretmenin ilk rolünde kaynakları yöneten kişi iken ikinci rolünde ise bir danışman rolünde olduğunu belirtmiş ve bu iki ana rolden başka öğretmene üçüncü bir rol daha yüklemişlerdir. Üçüncü rolde ise öğretmenin süreç içindeki gözlemci, araştırmacı ve öğrenici rolüne dikkat çekmektedirler. Son olarak da öğretmenin, öğrencilerin bireysel farklılıklarını kabul etmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

"Öğrenci kazanımlarını iletişimsel yöntemle sağlayacağına inanan öğretmenler, gerek sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerle gerekse sosyal bir çevrede uygulamalarla öğrencilerin birtakım roller üstlenmesi ve bu yolla temel dil becerilerini kullanabilmeye yönelik yeterlikleri kazanmalarına çalışmaktadırlar. Öğrenci merkezli etkinlik ve uygulamalar onların iletişim ve etkileşime dayalı dil yetisi kazanma ve etkili bir şekilde kullanabilme becerilerini geliştirmektedir" (Göçer, 2017c: 12).

Yaşlı (2008: 65-69), bir çalışmasında iletişimsel yöntemde öğretmen rollerini üç alt başlıkta incelemiştir. Bunlardan ilki olan "*Gereksinim Belirleyici*" rolünde öğretmenin, öğrencinin dil öğrenim ihtiyaçlarını, planlayabileceği çeşitli etkinliklerle belirlemesi gerektiğini; ikinci rolünde ise süreç içinde gerektiğinde "*Danışman*" rolünü üstlenmesi gerektiğini ve son olarak üçüncü rolünde ise öğretmenin baskın olduğu diğer öğretim yöntemlerinden farklı olarak "*Grup Süreç Yöneticisi*" rolünü üstlenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Adıyaman (2011: 17), iletişimsel yöntemde öğretmenin merkezinde öğrencinin olması gerektiğini, sınıftaki her türlü etkinliğin planlanma aşamasında öğrencilerin fikirleri ve istekleri doğrultusunda hareket etmeye özen göstermesini, böylece öğrencinin kendini değerli hissederek hedef dile karşı motivasyonunu olumlu etkileyeceğini belirtmiştir.

b) İletişimsel Yöntemde Öğrenci Rolleri

İletişimsel yöntemin, temel amacı hedef dil öğrenicilerinin öncelikle hedef dilde günlük hayatta ihtiyaç duydukları iletişim ihtiyacını karşılamak olduğunu daha önce ifade etmiştik. Geleneksel dil öğretim yöntemleri, çoğunlukla öğrenicinin temel ihtiyaçlarını göz ardı ederek ona sınıf dışındaki günlük iletişim ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak, çoğunlukla edebi metinler aracılığıyla öğretim gerçekleştirmeyi hedeflerken iletişimsel yöntem, bunun çok ötesinde bir öğretim felsefesi anlayışı içindedir. Öğretimde öğrenci merkezliliği esas alan iletişimsel yöntemde öğrencinin seviyesi, dil öğrenimine dair hazırbulunuşluk düzeyi, psikolojik durumu, dile yönelik motivasyonu vb. büyük önem arz eder. İletişimsel yöntemde öğrencilere düşen en büyük sorumluluk, iletişimci bir sınıf ortamı oluşturan öğretmenin sunmuş olduğu etkinliklerde etkin bir katılım göstermeleridir. Richards (2006: 5), iletişimsel yöntemde öğrencilerin, bireysel öğrenme anlayışındansa işbirlikli öğrenme yaklaşımına dayalı gerçekleştirilen sınıf etkinliklerine katılmalarını; rol model arayışında öğretmenlerini seçmek yerine grup içindeki arkadaşlarıyla iletişim halinde olmalarını ve öğrencilerin kendi öğrendiklerinden sorumlu olduklarını ifade etmektedir.

Öğretmenin diğer klasik yöntemlerden farklı olarak iletişimsel yöntemde baskın olmaması durumu, öğrencilerin bu yöntemin her sürecinde aktif olma zorunluluğunu ortaya çıkarmaktadır. "Öğrenciler her şeyden önce iletişimcidir. Hedef dil hakkındaki bilgileri eksik olsa bile, aktif olarak- kendilerini anlamaya çalışarak- müzakere etmekle meşgullerdir" (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011: 122).

Demir (2016: 34), iletişimsel yöntemde öğrencilerin öncelikle konuşmacı ve dinleyici rolünde, birbirleriyle olan ilişkilerinin öneminden bahsetmiş; başarı veya başarısızlıkla sonuçlanan iletişim sürecinde üstlenilmesi gereken sorumluluğun da ortak olması gerektiğini ifade etmiştir. Sınıf içinde sosyal beceri yönünden sağlıklı ilişkiler kurabilen öğrencilerin ders sürecinde de bu iyi ilişkinin etkilerini öğretmene yansıttıkları bilinen bir gerçektir. Öğretmen, öğrenciler arasındaki iletişim sürecini iyi yönetmelidir. Bu konuda öğrencilerin sevebileceği, onlara sınıf olma bilincini kazandırabilecek etkinlikler planlaması büyük önem arz etmektedir.

Adıyaman (2011: 17), iletişimsel yöntemde öğrencinin sadece bilgiyi alan değil aynı zamanda bilgiyi işleyen birey olduğundan bahsetmekte ve sözlerine şu şekilde devam etmektedir:

> "Bu yöntemin ana özelliklerinden biri olarak kurallara uygun cümleler kurmak yerine, bu cümleleri sınıflandırabilme, farklı durumlara aktarabilme önemlidir. Zaten öğrenciden kurallara uygun cümleler kurmasını ya da hatasız konuşabilmesini beklemek iletişimsel yöntemde hedeflenen en son aşamadır. Aslında hatasız cümleler kurarak iletişimde bulunmak yerine, akıcı bir şekilde konuşmak tercih edilir."

c) İletişimsel Yöntemde Kültür ve Sözsüz İletişim

Dil, iletişimi sağlarken aynı zamanda milletleri millet yapan kültür adını verdiğimiz değerler bütününün de taşıyıcılığını yapar. Daha önce de belirttiğimiz gibi dil ile kültür birbirinden ayrı düşünemeyiz. Kültür, toplulukların çeşitli olaylara yönelik tepkilerini, tarih sahnesindeki rollerini, yeme-içme alışkanlıklarını, bir aradayken ya da bireysel olarak nerede nasıl davranmaları gerektiği, jest-mimikleri vb. ile ilgili konuları içine almaktadır.

Yabancı veya ikinci dil öğretimi için kültür konusu, hedef dil öğrenen kişinin dili kavraması, onu içselleştirmesi ve söz konusu dilde sağlıklı iletişim kurabilmesi açısından oldukça önemlidir. Bir dili öğrenmek isteyip onu kültürden soyutlamak bize pek bir fayda sağlamayacaktır. Geleneksel yöntemlerin çoğu dilin sadece yapısal özelliklerine odaklanmakta, dilin çeşitli anlam katmanlarının olduğu gerçeğinden uzaklaşmakta ve bu da hedef dil öğrenicisini öğrenilen dilde etkisiz kılmaktadır. Son yıllarda ortaya çıkan ve yabancı/ikinci dil öğretiminde hedef dilin kültürden ayrı olmayacağı görüşüne dayanan *kültürler arasılık* kavramından söz etmek gerekir. Akın (2019), bu kavramı kısaca "iki farklı kültürün birbirini etki altında bırakmadan ve birbirleri ile mücadele etmeden ortak noktada buluşması" (s.228) şeklinde açıklamaktadır. Tanımdan yola çıkılarak birey, kültürü ile ilgili bilgi sahibi olmadığı bir dili öğrenme sürecinde kendi sahip olduğu kültür ile hedef dilin kültürü arasında kıyaslama yapabilmektedir. Hedef dil öğrenicisinin, öğrendiği dile ait kültürel kodların bilgisine ulaşmak için iletişimsel yeterlilik konusunda geliştirilmesi gerekir. Bu süreçte ortaya çıkan beceriyi Soyşekerci (2013: 41), *kültürler arası iletişimsel edinç* olarak tanımlamaktadır. Konuyla ilgili de şu ifadeleri aktarmaktadır:

> "Bir yabancı dilin öğrenme amacı, kültürel yeterlilikleri kazanarak o dili daha iyi anlamak ve konuşmak olarak nitelendirilebilir. Bu düzeye erişebilmek için erek dildeki sözcüklerin nerede, ne zaman, niçin, kim tarafından, hangi ortamda kullanıldığının bilinmesi ve kavranması önem taşımaktadır. Öğrenici öğrenme sürecinde yeni düşünüş ve yasam biçimleri ile karşılaşmaktadır. Bu süreçte kullanılan beceriye ise kültürlerarası iletişimsel edinç denilmektedir."

İletişimsel yöntem, geleneksel yöntemlerden farklı olarak yabancı dil öğrenmenin o dilde anlamlı bir iletişim süreci oluşturmak olduğu görüşüne dayanmaktadır. İletişim sürecini anlamlandırmanın tek yolu da hedef dile ait kültürel unsurların hedef dilden ayrı tutulmadan verilmesidir. İletişimsel yöntemde öğretmenin dili gerçek bağlamında esaslı etkinlikleri sunması, gündelik hayatla ilgili iletişim ihtiyaçlarına yönelik faaliyetlerde bulunması iletişimsel yöntemin kültür odaklı bir yöntem olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmen, iletişimsel yöntemde, sınıf ortamına hedef dili ana dili olarak konuşan bireylerin sahip olduğu kültürün şekillendirdiği gündelik hayatla ilgili materyaller getirerek hedef dil öğrenicilerinin hedef dili daha iyi tanımasına, anlamlandırmasına ve kullanmasına olanak sağlar.

Larsen-Freeman ve Anderson (2011: 124), kültürün "dili kullanan insanların günlük yaşam biçimi" olduğunu ifade ederek iletişimsel yöntemde kültür, dil ve iletişim ilişkisine dikkat çekmektedirler. Durmuş (2013: 93) da benzer bir ifadeyle, iletişimsel yöntemde kültürle ilgili olarak hedef dilin içeriğini, insanların gündelik hayatlarının belirlediğini ifade etmektedir.

Yabancı/ikinci dil öğretiminde öğretmenin, öğrencilerin hedef dili kullanma becerilerini başka bir ifadeyle iletişimsel yetilerini geliştirmek için onları sınıf içinde olduğu kadar sınıf dışındaki ortamla da buluşturması gerekir. Çünkü öğrenciler, sınıf dışındaki ortamlarda hedef dile ait kültürel kodlarla daha sık temas halinde olurlar. Örneğin Türk kültüründen uzak bir kültür içinde büyümüş ve hedef dil olarak Türkçeyi öğrenmek için ülkemize gelen birinin bir topluluk içinde neyi-nerede-nasıl kullanacağını bilmesi, örneğin bir toplu taşımada ücret ödemek, şoförden yardım isteyebilmek, adres sormak vb. iletişim ihtiyaçlarını daha rahat gidermek için bu konuda bilgi ve tecrübe sahibi olması gerekir. Bu konuda rehber konumunda olan ve iletişimsel yöntem odaklı yaklaşan bir öğretmenin etkinliklerinde özellikle *drama ve rol yapma* gibi tekniklere hâkim olması ve öğrencileri bu tür etkinliklere teşvik etmesi gerekir. İletişimsel yöntem, drama ve rol yapma etkinlikleriyle dışarıdaki kültürel hayatı sınıfa taşımayı gerektirir. Aksi takdirde bu tür etkinlikler olmadan kültürel bağlamdan uzak kalan öğreniciler, Türkçe gibi anlam genişliğine sahip olan dillerde iletişim kurarken çok fazla sıkıntı yaşayabilmektedirler. Karadağ ve Göçer (2018), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde drama yönteminin akıcı konuşma üzerindeki etkisiyle ilgili yaptıkları bir çalışmada, öğrencilere yönelik uyguladıkları drama etkinliğinden önce, öğrencilerin günlük iletişim becerilerinde yaşadıkları birtakım sorunların drama yöntemi uygulaması sonrasında çözüldüğü ve drama etkinliğinin, sahip oldukları iletişimsel beceriye olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür. Tüm (2010: 1908), drama yönteminin bireyin hedef kültürde sosyo-kültürel ihtiyaçlarını karşılamadaki önemine vurgu yapmış, gündelik hayatta kolaylaştırıcı yönünden bahsetmiştir.

Kültürün sözlü iletişimdeki rolü kadar sözsüz iletişimde de rolü büyüktür. Söz gelimi beden dili, jest ve mimikler gibi sözsüz iletişim unsurları, kültürden kültüre farklılık göstermektedirler. İletişimsel yöntemde öğretmen, hedef dilde öğrenci ile iletişimi kolaylaştırmak için sözsüz iletişim unsurlarının kullanımına önem vermektedir.

Çünkü her dilde mevcut bulunan sözsüz iletişim unsurları kültürel farklılıklardan dolayı farklı anlamlar taşıyabilmektedir. Örneğin; "Türklerde "gel" anlamındaki el işareti, Almanya'da "merhaba" anlamına gelmektedir. Merhaba anlamındaki ifade, Türk toplumunda ise eli açıp omuz hizasında kaldırarak hafifçe iki yana sallamak hareketine karşılık gelmektedir" (Dökmen, 2000, 28: Çalışır, 2019: 230). Hedef dil öğrencisi hedef dilde iletişim kurmak için hedef dile ait sözsüz iletişim unsurlarını tanımak zorundadır. İletişimsel yöntemde öğrencilerin sadece sözlü iletişimde değil sözsüz iletişimde de iletişimsel yeterliliklerini geliştirme söz konusudur.

Ünal ve Altay (2013), sözsüz iletişimin yabancı dil öğretiminde kullanımı ile ilgili yaptıkları bir araştırmada; göz teması, duruş, jest ve mimikler, el hareketleri, kişiler arası mesafe, giyim kuşam gibi sözsüz iletişim unsurlarının, yabancı dil öğretiminde hedef dil öğreticileri tarafından öğrenci-öğretmen arasındaki iletişimin gelişmesi, hedef dilde iletişim kurma kolaylığı, eğitimin kalitesini artırması gibi olumlu özellikleri bakımından kullanılması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Berk (2014: 586) iletişimsel yöntemde sözsüz iletişimin önemi ile ilgili şu ifadeleri aktarmaktadır:

> "İletişimci yöntemde adından da anlaşılacağı üzere iletişimin sözlü, yazılı ve sözsüz türleri kullanılabilir. Öğretmenin görevi dili bir iletişim aracı olarak kullanmayı öğretmek olduğu için öğrenci diğer yöntemlere nazaran daha fazla dili kullanmak zorunda kalacaktır. Bu da ister istemez öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimde yeri geldiği zaman sözsüz iletişimin kullanılacağını gösterir. Etkili iletişim aranır. Bu iletişimde, ancak iletişimin en etkin türü olan sözsüz iletişimin kullanılmasıyla olur."

Sonuç olarak, iletişimsel yöntemde asıl amacın hedef dilde iletişim kurmak olduğu gerçeğinden yola çıkarak bu yöntemi kullanan bir öğretmenin, öğrencilere hedef dili öğretirken dilin kültürel bağlamından uzak olamayacağını, sözsüz iletişim unsurlarını da eğitime dâhil etmesi gerektiğini ve öğrencilere iletişim odaklı eğitim ortamı oluşturması gerektiğinin bilincinde olması gerekmektedir.

d) İletişimsel Yöntemle İlişkili Yöntemler, Kullanılan Teknikler, Etkinlikler

İletişimsel yöntemde çoğunlukla öğrencilere etkinliklerde yol gösterici bir rol üstlenen hedef dil öğreticisinin sunduğu uygulamaların çoğunu grup odaklı etkinlikler oluşturmaktadır. Daha önce açıkladığımız *Grupla Dil Öğretim Yöntemi, İşbirlikli Dil Öğretimi* ve *Görev Temelli Öğrenme* yöntemlerinin temel amaçları, İletişimsel Yöntemin amaçlarıyla örtüşmektedir. Bu üç öğretim yöntemi de iletişimsel yöntemde olduğu gibi öğrenci merkezlidir ve sınıf içi etkileşimi benimsemektedir. Grupla Dil Öğretiminde, iletişimsel yöntemde benimsenen danışman-danışan ilişkisi, öğrencinin grup içinde hata yapma kaygısının bireysel öğrenmeye oranla daha düşük olması gibi durumlar ön plandadır. Bir diğer ilişkili yöntem olan İşbirlikli Öğrenme Yönteminde de farklı özelliklere sahip hedef dil öğrenicilerin belirli bir hedefe uygun sosyal bir grup oluşturma amacı vardır. Bu öğrenme yönteminde öğrenciler arasındaki en önemli unsur olan yardımlaşma duygusunun gelişimi, ancak ve ancak öğrenciler arasındaki iletişimsel yeterliliklerin geliştirilmesiyle sağlanabilir. Bu noktada İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, iletişimsel yöntemin hedef dil öğrenicilerinin iletişimsel yeterliliklerini geliştirme özelliğinden beslenmektedir. İletişimsel yöntemle ilişkili bir diğer yöntem ise Görev Temelli Öğrenme Yöntemidir. Göçer ve Karadağ (2018), görev temelli öğretim yöntemiyle iletişimsel yöntemin ilişkisini inceledikleri bir çalışmada; görev temelli öğretim yönteminin farklı ırklara mensup hedef dil öğrenicilerinin bir araya gelerek hedef

dilde ortak bir amaç içinde dilin iletişim işlevini ortaya çıkardıklarını ve bu yöntemle hedef dil öğrenicilerinin günlük dile aşina olmalarının iletişimi kolaylaştırdığının önemine vurgu yapmışlardır.

İletişimsel yöntemde öğretmen tarafından uygulanan teknikler ile ilgili daha önce kültür bağlamı içerisinde verdiğimiz drama ve rol yapma teknikleri dışında iletişimsel oyunlar, soru-cevap, tartışma grupları gibi etkinliklere yer verilir. Temizöz (2008), iletişimsel yöntemde öğretmen tarafından kullanımı en uygun yöntemlerin tartışma, drama ve rol yapma, benzetim ve iletişim oyunları olduğunu ve bu tekniklerin hepsinin ortak amacının öğrencilerde etkili iletişim becerilerini geliştirmek olduğunu ifade etmektedir. Örneğin soru-cevap tekniğinde öğretmen-öğrenci ya da öğrenci-öğrenci arasında mutlaka geri dönüt sağlama zorunluluğundan doğan karşılıklı etkileşim söz konusudur. Tartışma tekniğinde ise grup içinde öğrenciler belirli konu etrafında sahip oldukları bilgi ve tecrübeyle kendi duygu ve düşüncelerini karşı tarafa aktarırken yine karşılıklı iletişimde bulunurlar. Bir diğer teknik olan benzetim tekniğini Demirel (1999) "…sınıf içinde öğrencilerin bir olayı gerçekmiş gibi ele alıp üzerinde eğitici çalışma yapmalarına olanak sağlayan bir öğretim tekniği" (akt. Temizöz,2018: 36) şeklinde açıklamaktadır. Öğretmenin rol dağıtımı dışında pek bir rolünün olmadığı bu teknikte sorumluluk öğrencilerdedir. Bu teknikle birlikte öğrenciler aynı zamanda birbirlerinden de sorumlulardır.

Enginarlar (1983: 59-60), iletişimsel yöntemde etkinliklerin hazırlanmasında geliştirilen beş temel ilkeyi şu şekilde aktarmıştır:

> "1. Bilgi aktarımı (information transfer) ilkesi: iki kişilik gruplar halinde çalışan öğrencilerin ellerinde değişik kitap veya gereçler vardır, iki öğrenci de karşılıklı olarak bazı bilgileri birbirlerine aktarırlar. Burada harita ve çizim gibi görsel araçlar kullanılır.
>
> 2. Bilgi-noksanlığı (information gap) ilkesi: aktarılan bilgi veya içerik öğrencilerce önceden bilinmemelidir. Bunun için, ikili gruplarda çalışan öğrencilerden A ve B 'ye değişik bilgiler verilir. Diğer bir deyişle, A'nın bildiğini B, B'nin bildiğini de A gerçekten bilmemektedir.
>
> 3. Bulmaca (jigsaw) tamamlama ilkesi: A ve B öğrencilerine verilen bilgiler konu ve anlam yönünden yakından ilişkili ve tamamlayıcı niteliktedir. Bu aşamada, öğrenciler birbirilerinden sözlü ya da yazılı olarak aldıkları bilgileri gerekli yerlere kaydederler. Parçalardan oluşan resimli bulmacada olduğu gibi, iletişim olayının içerik yönü tamamlanır.
>
> 4. Etkinliklerin birbirine bağımlılığı ilkesi (task dependency): egzersizin başarılı biçimde tamamlanması veya bir sonuç ya da ürün alınabilmesi için, her aşamanın gereklerinin öğrenciler tarafından yerine getirilmesi önemlidir, öğrenci bilmelidir ki kendisinin yazdığı veya söylediklerini bir arkadaşı kullanacak ve yaptığı hatalar arkadaşını olumsuz yönde etkileyecektir. Bu ilke, öğrencilere sorumluluk yükleyecek ve sınıfta gerçek yaşama benzeşik durumların kullanılmasını sağlayacaktır. Geleneksel yöntemlerde, örneğin yol/adres tarif edilirken yapılan hatalar her zaman öğretmen tarafından düzeltilebilir, ama gerçek yaşamda kişi yaptığı hataların sonuçlarına, bu örneğimizde yolunu kaybederek, bizzat kendisi katlanır.
>
> 5. İçeriğe yönelik hata düzeltme ilkesi (correction for content): öğrenciler bu aşamada, daha önce el değiştiren bilgilerin doğru aktarılıp aktarılmadığını kontrol ederler, iletişim olayının sonucu olarak ortaya çıkan üründe-bu bir harita veya mektup olabilir-bir hata varsa, öğrenciler daha önceki işlemlerde yazdıklarını veya söylediklerini tekrarlayarak gözden geçirirler. Bu işlemlerden, dil bilgisel doğruluktan çok, içerikte yapılan hatalar

> odak noktasını teşkil etmelidir. Daha sonra, elbette öğretmen dilbilgisi yönünden gerekli düzeltmeleri yapacaktır. Ancak, bundan önce öğrencilerin iletişimsel etkinlikleri (communicative efficacy) göz önüne alınmalı ve değerlendirilmelidir. Öğrenci, her an öğretmen tarafından durdurulup hatalarının düzeltileceği çekincesinden kurtarılmalıdır."

Tüm bu uygulamaların etkili bir şekilde gerçekleşmesi ve bu uygulamalardan istenilen düzeyde verim alınabilmesi, öğretmenin mesleki yeterliliklerinin gelişmişlik durumuna ve öğrencilerin bu konuda öğrenme sorumluluğu üstlenmesine bağlıdır.

e) İletişimsel Yöntemde Ortam ve Materyal Kullanımı

İletişimsel yöntemde sınıf içi ve sınıf dışında oluşturulan öğrenme ortamları tamamen öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre planlanır. Hedef dil öğrenicisinin, henüz öğrenmekte olduğu bir dile karşı olumsuz bir tutum sergilememesi ve o dile ait öğrenme isteğinin oluşturulması, öğretmenin etkili bir öğrenme ortamı tasarlamasına ve bu ortamda kullanacağı materyallere bağlıdır. İletişimsel yöntemde sınıf içinde oluşturulan öğrenme ortamı, öğrencilerin sınıf dışındaki günlük hayatlarıyla ilişkili olmalıdır. Yabancı dil öğretimindeki en büyük sorunlardan biri de öğrencilerin sınıf içinde öğrendiklerini ihtiyaç duyduklarında sınıf dışındaki yani günlük yaşamlarındaki iletişim ortamına taşıyamamalarıdır. İletişimsel yöntemde öğretmen tarafından oluşturulan gerçek hayata yakın öğrenme ortamları sayesinde hedef dil öğrencisi, sınıf içinde öğrendiklerini etkili bir şekilde gündelik hayatla bağdaştırabilmekte ve ihtiyacı olduğunda bu bilgileri kullanabilmektedir.

İletişimsel yöntemde otantik materyal kullanımına özen gösterilmektedir. Daha önce değindiğimiz Larsen-Freeman ve Anderson (2011), iletişimsel yöntemin ilkelerini belirlemek için gözlemledikleri sınıfta öğretmenin günlük gazete gibi özgün/gerçek materyaller kullandığını ve ders ortamına gündemde yer alan konuları getirdiğini ifade etmişlerdir. Richards (2006:20), iletişimsel yöntemde kullanılması gereken materyallerin ve oluşturulan ortamın mümkün olduğu kadar gerçek hayata yakın olması gerektiğini belirttikten sonra otantik materyallerle ilgili şu özellikleri aktarır:

- Hedef dil ile ilgili kültürel bilgi aktarırlar.
- Gerçek dile/hedef dile maruz kalmayı sağlarlar.
- Öğrencilerin ihtiyaçları ile daha yakından ilgilidir.
- Öğretime daha yaratıcı bir yaklaşım sergilerler.

Sonuç olarak iletişimsel yöntemi benimsemiş bir öğretmenin, hedef dilde iletişimi kolaylaştırmak için öğrencileri hedef dile maruz bırakacak ortamlar ve materyaller sunması gerekmektedir. Öğrenci seviye, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olarak ve teknolojinin kolaylaştırıcı yönünden de faydalanarak günlük gazeteler, broşürler, sesli materyaller (video, film vb.), tiyatro metinleri gibi materyalleri öğrenme ortamlarına getirmesi gerekmektedir. Sınıf içindeki uygulamalara önem verdiği kadar sınıf dışı faaliyetlere de önem vermesi, öğrencileri bizzat gerçek hayatla yüz yüze getirecek etkinlikler (pazar alışverişi, konser vb.) planlaması gerekmektedir.

2.5. Temel Dil Becerileri ve Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi

Kişiler arasında sağlıklı bir iletişimin sağlanmasında anlama (dinleme/okuma) ve anlatma (konuşma/yazma) diye sınıflandırdığımız temel dil becerilerin gelişimi büyük önem arz eder. Anlama, Aktaş ve Gündüz'ün (2011: 35) dediğine göre "okunan metnin

ya da dinlenen bir konuşmanın içeriğinin ve mesajının algılanması olarak tanımlanabilir". Anlatma-k ise sözlü ve yazılı anlatma olmak üzere Kubbealtı Lugatı (2011) içinde "(Birinin bir şeyi) Anlamasını, kavramasını sağlamak, zihnine sokmak, açıklamak, îzah etmek, tefhim etmek" şeklinde açıklanmaktadır (Ayverdi, 2011: 58).

"Bireylerin iletişim becerilerinin gelişmiş olması yanında başka dilsel, zihinsel ve sosyal beceriler kazanıp kullanabilmesinde anlama ve anlatabilme yeteneklerinin gelişmişliği de önemlidir" (Göçer, 2017b: 170). Dil öğretiminde hem ana dili hem de hedef dil öğreticisinin temel amacı, öğrenicilerin iletişim kurma boyutunda anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek olmalıdır. Bu da ancak öğretmenin öğrenme ortamında sunduğu yaklaşım, yöntem, teknikler ve bu ortamdaki uygulamalara katılım sağlayacak öğrencilerle mümkün olmaktadır. Unutulmamalıdır ki dil becerilerinin gelişimi, öğrenciler için sadece dil derslerinde değil diğer alanlarla da başarı gösterebilmeleri açısından oldukça önemlidir. Dil öğretiminde dil becerileri açısından bütüncül bir yaklaşım sergilenmesi gerekmektedir. Durmuş (2013: 138) da temel dil becerilerinin birbirlerinden bağımsız gelişmelerinin imkânsız olduğunu vurgulamaktadır. Benzer bir ifadeyle Çelebi (2006: 305), dilin yaşanılarak öğrenildiğini, dil öğrenmenin anlama ve anlatma olmak üzere iki yönlü geliştirilmesi gerektiğini, uyaran sayısını dil derslerinde zengin tutmaya özen gösterilmesinin öneminden bahsetmektedir.

Ülkemiz için söylemek gerekirse, yabancı dil öğrenme sorununun temelinin dil becerilerine aynı oranda önem vermemek ve uygulamaları dil bilgisi ağırlıklı yapmaktan kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Bu sorun, öğrenenlerin yazılı sınavlarda başarılı oldukları kadar sözlü iletişimde ters bir orantıyla başarısız olmalarına neden olabilmektedir. Şahin (2018: 1), ülkemizde ilkokulun ilk kademesinden lise son sınıfa kadar İngilizce dersi gören öğrencilerin bu süre zarfından sonra bile hedef dilde kendilerini ifade edemediklerine vurgu yapmış ve yapılan araştırmalarda Türkiye'deki öğrencilerin büyük bir kısmının 1000 saatten fazla İngilizce dersi almalarına rağmen temel sevide kaldıklarını aktarmıştır. Bu sorunun kaynağını oluşturan birçok sebep olmakla birlikte sorunun çözümü için en önemli görev yine hedef dil öğreticilerine ve bu konuda sorumluluk üstlenme farkındalığına sahip öğrencilere düşmektedir. Dil öğretirken de dil öğrenirken de ilk önce sorulması gereken soru ve atılması gereken adım "Bu dili niye öğretiyorum? Bu dili niye öğreniyorum?" sorularını cevaplamaktır. Bu da hem öğreticide hem de öğrenicide dil öğrenmede etkisi olduğu düşünülen *motivasyonu* gerektirir. Dil öğrenmenin bir ihtiyaç olduğu farkındalığı oluşturulmadıkça dil dersleri sadece okullardaki ders notundan ve iş başvurularındaki boş alanları doldurmak için yazılacak kriterlerden öteye geçemeyecektir. Bunun çözümü ise sadece okuma ve yazma becerilerinin gelişimine odaklı sınıf içi etkinlikler ve ölçme değerlendirme uygulamaları yapmak değil, temel dil becerilerinin bir bütün olduğu gerçeğinden yola çıkılarak bu becerilere dinleme ve konuşma becerilerini de dâhil etmektir. Sadiku (2015: 29), dört dil becerisinin önemiyle ilgili yapmış olduğu bir çalışmasında bu becerilerin ayrı ayrı öneme sahip olup birbirinden bağımsız beceriler olmadıklarına vurgu yapmıştır. Ayrıca iyi dinleyici ve konuşmacıların, sonrasında iyi okurlar ve yazarlar olabileceğini ve öğretmenin aynı anda birden fazla dil becerisine odaklı etkinliklerden yararlandığında öğrencilerin çok yönlü gelişmelerine olanak sağlayacağını ifade etmiştir.

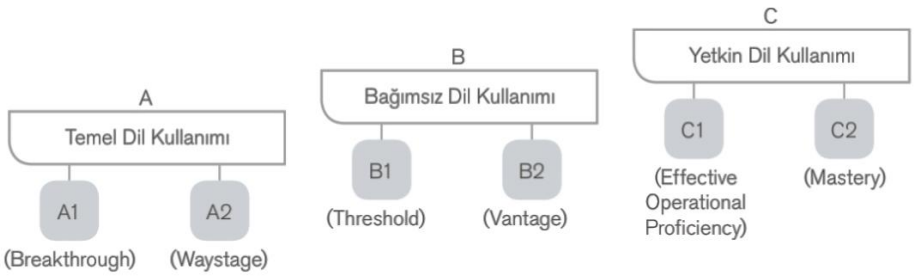
Gelişen dünyamızda ülkelerin birbirleriyle olan etkileşimleri, dil için ayrılan yatırımları da olumlu yönde etkilemiştir. Buna paralel olarak da dil becerilerinin gelişimine bütünsel yaklaşan yenilikçi yaklaşımlar son 20 yılda artmıştır. Bilim insanları ülkeler arasında iletişimi etkili kılmak için çeşitli projeler üretmeye ve bunları dünya

çapında duyurmaya başlamışlardır. Bu noktada 2001 yılında yayımlanan, dil becerilerini merkeze alan ve "*çok dillilik*" esasına dayanan *Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinden (AOÖÇ)* bahsetmekte fayda vardır. Konuyla ilgili Deniz ve Uysal (2010), şunları aktarmaktadır:

> "Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (The Common European Framework of Reference for Languages), (AOÖÇ) Avrupa Konseyine üye ülkelerin eğitim sistemleri arasında uyum sağlamayı ve yabancı dil öğretimine belirli ölçütler getirmeyi hedefleyen bir çalışmadır. Söz konusu çerçeve metin; Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Metni, Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Programı, Ortak Başvuru Metni, Ortak Çerçeve Metni gibi adlandırmalarla da anılmaktadır" (akt. Uslu Üstten, 2019: 125).

Arslangilay (2019: 43), Avrupa Konseyi tarafından yayımlanan AOÖÇ'nin dil becerilerinin herkesçe aynı anlaşılmasını sağlayan, dil öğrenenler ve öğretenler için yol gösterici olan, dil öğretiminde şeffaflığa ve tutarlılığa önem veren ve herkesin kendi ihtiyacına göre uyarlanabilen bir metin olduğundan bahsetmektedir. Şeylan (2013: 33), AOÖÇ'nin temel amacının "öğrenen özerkliği", "kendini değerlendirme" ve "kültürel çeşitlilik" olmak üzere bu üç temel felsefeye dayandırıldığını ifade etmekte ve ayrıca bu üç temel felsefeye dayanan ve AOÖÇ'ye dayalı bir değerlendirme sistemi olarak geliştirilmiş Avrupa Dil Portfolyosu'ndan bahsetmektedir. Benzer bir ifadeyle Büyükkınacı (2011: 22) ise ADP'nin Avrupa Konseyi tarafından Avrupa'daki hoşgörü, dilsel ve kültürel çeşitliliğin desteklenmesi amacıyla gerçekleştirdikleri bir proje olduğundan bahsetmektedir. Ayrıca Büyükkınacı, Avrupa Konseyi tarafından desteklenen ADP'nin her yaştan insanın farklı dillerde ve farklı kültürlerde etkileşim kurmaya yardımcı olmasını, her dilde ve her düzeyde sertifika sunma özelliklerine de vurgu yapmaktadır.

AOÖÇ metni, kendi içinde 9 bölüm ve son olarak ekler bölümünde yer alan açıklamalardan oluşmaktadır. *İlk bölümde* AOÖÇ'nin temel amaçlarını, *ikinci bölümde* AOÖÇ metninin sahip olduğu yaklaşım türünü, *üçüncü bölümde* hedef dil öğrenicilerin dil öğrenme süreçlerinde sahip oldukları yeterlilikleri gösteren dil düzeylerini, *dördüncü bölümde* kullanıcılar ve öğrenenler tarafından dilin hangi bağlanma kullanıldığına dair değerlendirmeleri, *beşinci bölümde* kullanan/öğrenenlerin dil yeterliliklerini, *altıncı bölümde* AOÖÇ metnine göre dil öğretiminde yöntem konusunu, *yedinci bölümde* dil öğretimi ve öğreniminde bildirişimsel görevleri, *sekizinci bölümde* temel amaç doğrultusunda çok dillilik, çokkültürlülük kavramlarını, *dokuzuncu bölümde* dil öğrenimi açısından genel değerlendirme ölçütlerini, son bölüm olan *Ekler* bölümünde ise kullanıcıların istekleri doğrultusunda yararlanabilecekleri bazı basamak kümelerini içermektedir (Avrupa Konseyi, 2013: 30).



Şekil.6. AOÖÇ Dil Seviyeleri (Avrupa Konseyi, 2013: 30)

AOÖÇ, dil öğreniminde temel dil becerilerini "temel-bağımsız-yetkin" olarak nitelendirdiği A1-A2, B1-B2, C1-C2 olmak üzere 6 seviyeye böler ve hedef dil öğrenicilerinin hangi seviyede neler yapabilecekleriyle ile ilgili bilgi verir. Dikkat edilirse bu seviyelerde genel anlamda, temel düzey olan A1-A2 basamakları için kaynağın basit ve anlaşılır bir dil kullanması, öncelikli ihtiyaç alanlarında kullanılabilecek kelime dağarcığının oluşturulması vb. yeterliliklere sahip olması beklenir. Bağımsız olarak nitelendirilen B1-B2 basamaklarında kelime dağarcığı açısından hazırbulunuşluk durumu, hedef dil öğrenicisini içinde bulunduğu durumu ana hatlarıyla yorumlayabilecek ve değerlendirebilecek düzeye getirir. C1-C2 basamakları için yetkin seviyeye ulaşmış hedef dil öğrenicisi ise hedef dilde ana dillilerle iletişimi, konu karmaşık düzeyde olsa bile, oldukça rahat bir şekilde gerçekleştirebilir. Ortak öneri düzeyleri genel basamakları *Tablo 1*'de gösterilmektedir:

Tablo 1. Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamakları

Yetkin Dil Kullanımı	C2	Okuduğu ve duyduğu her şeyi zorluk çekmeden anlayabilir. Farklı yazılı ve sözlü kaynaklardan edindiği bilgileri özetleyebilir; gerekçe ve açıklamaları bağlantılı bir anlatımla dile getirebilir. Kendini anında, çok akıcı ve açıkça ifade edebilir. Çözümü güç olan konularda da ince anlam farklılıklarını vurgulayabilir.
	C1	Geniş çapta, iddialı, uzun metinleri anlayabilir ve ima edilen anlamları da kavrayabilir. Sık sık sözcük arama zorunluluğu duymadan kendini anında ve akıcı bir dille ifade edebilir. Dili, toplumsal ve meslek yaşamında, eğitim ve öğretimde etkin ve esnek bir şekilde kullanabilir. Karmaşık konularda görüşlerini açık, düzenli ve ayrıntılı biçimde belirtebilir. Bu sırada çeşitli dilsel araçları uygun şekilde kullanarak metinleri birbirine bağlayabilir.
Bağımsız Dil Kullanımı	B2	Soyut ve somut konular içeren metinlerin içeriğini ana hatlarıyla kavrayabilir; kendi uzmanlık alanındaki tartışmaları da anlayabilir. Kendini o denli akıcı ve anında ifade edebilir ki, ana dilli konuşurlarıyla az çaba göstererek anlaşabilmesi mümkündür. Kendini geniş bir konu alanında belirgin ve ayrıntılı bir şekilde ifade edebilir, güncel bir konuda görüşünü belirtebilir ve çeşitli olanakların olumlu ve olumsuz yönlerine değinebilir.
	B1	Anlaşılır ve ölçünlü bir dille konuşulduğunda, iş, okul, boş zaman etkinlikleri vb. gibi bilinen şeyler söz konusu olduğunda, konuşmanın ana hatlarını anlayabilir. Öğrenmekte olduğu dilin konuşulduğu ülkeye yaptığı yolculuklarda karşılaştığı çoğu zorlukların üstesinden gelebilir. Bilinen konularda ve ilgi duyduğu alanlarda kendini basit ve bağlantılı olarak ifade edebilir. Deneyim ve olaylar hakkında bilgi verebilir; hayal, beklenti, amaç ve hedeflerini anlatabilir, tasarı ve görüşlerinin kısa gerekçelerini gösterir ya da bunlara açıklamalar getirebilir.

Temel Dil Kullanımı	A2	İlgi alanıyla ilgili cümleleri ve sıkça kullanılan anlatımları (örneğin, kişi ve aileyle ilgili bilgileri, alışveriş, iş, yakın çevre) anlayabilir. Bilinen alışılmış konularda, doğrudan doğruya bilgi alışverişi söz konusu olduğunda, alışılagelmiş, basit durumlarda kendini ifade edebilir. Geçmişi, eğitimi, çevresi ve doğrudan gereksinimleriyle bağlantılı şeyleri basit dilsel araçlar yardımıyla anlatabilir.
	A1	Somut ihtiyaçların karşılanmasını amaçlayan, bilinen günlük ifadeleri ve oldukça basit cümleleri anlayıp kullanabilir. Kendini tanıtabilir, başkalarını tanıştırabilir. Başkalarına, kendileri hakkında (örneğin, nerede oturdukları, kimleri tanıdıkları ve nelere sahip oldukları) sorular yöneltebilir ve sorulan benzeri soruları yanıtlayabilir. Karşısındaki kişiler yavaş ve anlaşılır bir biçimde konuşuyorlar ve de yardımcı oluyorlarsa, onlarla basit yollardan anlaşabilir.

Hedef dil öğrenicilerine kendi kendine öğrenmeyi ve değerlendirmeyi teşvik etmesi, AOÖÇ metninin esneklik özelliğinden kaynaklanmaktadır. Anlama ve anlatma düzeylerinin gelişimine bütünsel yaklaşan ve "çok dillilik", "çok kültürlülük" esasına dayanan AOÖÇ metni, hedef dil öğrenicilerinin iletişimsel gelişimlerine odaklanmaktadır. Demir (2016: 50), iletişimsel dil öğretimi ile AOÖÇ metni ve Avrupa Dil Portfolyosu ilişkisini şu şekilde ifade etmektedir:

> "İletişimsel dil öğretimi çerçevesinde hazırlanan ve öğrencinin dil öğrenim seviyesini, dil öğrenim geçmişi ile ilgili bilgileri içeren Avrupa dil portfolyosu ve dil öğretiminin ana hatlarını belirleyen Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni; Avrupa Birliği Ülkeleri için yabancı dil öğretiminin ana dayanağıdır."

Yine İşisağ (2008: 106) da benzer bir ifadeyle Avrupa Konseyi'nin yabancı dil öğreten ve öğrenenler için hazırladığı Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metninin dayandığı dilbilimsel temellerin başında iletişimsel yetinin geldiğini ifade etmektedir. İletişimsel öğretim, AOÖÇ metninin benimsediği *eylem odaklı* yaklaşımla birebir uyar. "Eylem odaklı yaklaşım, dilsel bilgi aktarımı yerine pragmatik bir anlayışla, yani eksik ve yanlış bile olsa insanlar arası iletişimi sağlamak ve bu yolla dilin günlük hayatta içselleştirilmesidir" (Güzel ve Barın, 2013: Arslangilay, 2019: 52). Eylem odaklı yaklaşımın bu özelliği, dil öğrenmedeki amacı iletişim kurma esasına dayandıran ve hata yapmayı sürecin bir parçası olarak gören iletişimsel öğretim yönteminin özelliklerini işaret etmektedir. AOÖÇ metninde yer alan iletişimsel yaklaşımla örtüşen eylem odaklı belirlenen tanımlayıcıların özelliklerini Arslangilay (2019: 52), şu şekilde aktarmaktadır:

- Öğrenme hedeflerini gerçek dünyadaki kullanımla ilişkilendirir ve bağlar.
- İnsanların gerçek dünyada neler yapabileceğini ve dolayısıyla eylem odaklı yaklaşımın çerçevesini verir.
- Bireylerin dilsel olarak yaptıklarına şeffaflık getirir. Böylece insanlara ne yaptığınızı, öğrencilerinize hedeflerin ne olduğunu gösterebilir ve sonra da dil öğreniminde ne yapabileceklerini görmelerine yardımcı olmayı sağlar.
- Bireylerin kendilerini değerlendirmeleri için ya da velilere öğrencilerin neler yapabileceklerini göstermek için kullanılabilir.

- Öğretmenlere sınıf içinde kullanacakları görevleri seçmede yardımcı olur.
- Öğretmenlerin öğrencilerinin gelişimlerini takip etmelerini sağlar.
- Öğrencilerin kendi gelişimlerini takip etmelerini sağlar (Counsil of Europe, 2018; North, 2018; Telc, 2013).

Yukarıdaki özellikler, iletişimsel yöntemin daha önce ifade ettiğimiz; öğrenme konularının gerçek hayata yönelik tasarlanması, öğrenme ortamında otantik materyaller kullanılması, öğrenmede öğrencinin kendi öğreniminden sorumlu olması ve kendini değerlendirebilecek ortamlar sunulması dolayısıyla da öğrenci merkezli olması gibi özelliklerinin AOÖÇ metninde belirlenen hedeflerle aynı amaçları içerdiğini göstermektedir.

2.6. İletişimsel Yöntem ve İletişimsel Beceriler

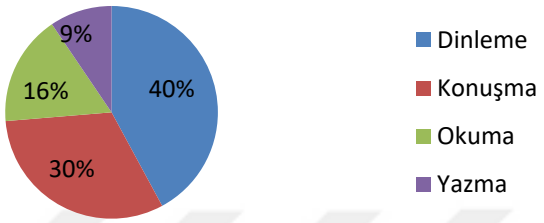
Çalışmanın bu bölümünde araştırmamıza konu olan iletişimsel yöntem ve iletişimsel beceriler başlığı altında anlama becerilerinden "*dinleme*" ve anlatma becerilerinden "*konuşma*" becerisi ile ilgili teorik bilgilere yer verilmektedir.

2.6.1. Dinleme Becerisi

Bireyin daha dünyaya gelmeden, anne karnındayken edindiği, bizler için hayati bir öneme sahip olan temel beceri, *dinleme* becerisidir. Dil ile tanışma öncelikle dinleme becerisi ile başlar. Dolayısıyla dinleme iletişime atılan ilk adımdır. BBC'nin (2016) yayımladığı bir habere göre Finlandiya'da anne karnında dinleme ile ilgili yapılan bir araştırmada, iki gruptan oluşan hamile kadınların bir grubuna hamileliklerinin son günlerinde her gün aynı olmakla birlikte bir şarkı dinletilmiş, ikinci gruba ise hiçbir şey dinletilmemiştir. Bebeklerin doğduktan sonra, anne karnındayken melodiyi dinleyen bebeklerin tepki verdikleri, anne karnındayken melodiyi dinlemeyen bebeklerin ise hiçbir şekilde tepki vermedikleri tespit edilmiştir. Bu durum, bebeğin doğum öncesinden itibaren dil gelişiminin başladığını ortaya koymaktadır. Uzmanlar da hamilelikte bebekle konuşmanın, onun seslere aşina olmasının doğum sonrasında bebeğin çevresiyle iletişim kurmada kolaylaştırıcı olduğunu belirtmektedirler. Doğumdan sonraki süreçte aile bireyleri, bebeğin iletişimsel yetilerini geliştirmek için öncelikle iyi bir model olmalı, çocuğun ana diline hâkim olabilmesi için kelimeleri doğru telaffuz etmeye gayret göstermeli, sonraki dönemlerde konuşma becerisine katkı sağlamak için kelime dağarcığını zenginleştirici etkinlikler oluşturmalı, bebeklik döneminden okul çağına kadar bireyin dil gelişimini edebi metinlerle desteklemelidirler. Aksi takdirde dinlemeyi, dolayısıyla da anlamayı öğrenemeyen bir birey iletişimsel yetilerinin gelişmemesi sebebiyle, hayatının her döneminde toplum içinde sorun çözen birey olmak yerine sorun yaratan birey olarak karşımıza çıkabilmektedir.

Sağlıklı bir insan, gün içinde en çok dinlemeye yönelik faaliyetler gerçekleştirir. Şüphesiz günlük iletişimde öğrendiğimiz bilgilerin çoğunu dinleyerek ve izleyerek öğreniriz. Doğumdan önce dinlemeyle başlayan iletişim serüvenimiz, doğumdan sonra da dinlemeyle ve izlemeyle konuşma becerisini de aktif ederek aile ortamında, daha sonra ise diğer becerilerle birlikte okul ortamında gelişerek devam eder. Sosyal hayatta toplu taşıtlar içerisinde yaptığımız yolculuklarda, eğlence-kültürel faaliyetler kapsamında tiyatro, sinema, konser vb. etkinliklerde, bilgilenmek için izlediğimiz haber kanallarında, teknolojinin ilerlemesiyle hayatımızın vazgeçilmezi haline gelen sosyal medyada vb. alanlarda dinleme becerisini kullanırız. Barker'e (1971) göre, günlük iletişimde %45

dinleme, %35 konuşma, %30 okuma ve %7 yazma becerileri kullanılır (akt. Erdem ve Erdem, 2014: 419). Benzer şekilde Hagevik (1999), dinlemeye ayrılan zamanın %40, konuşmaya ayrılan zamanın %30, okumaya ayrılan zamanın %16, yazmaya ayrılan zamanın ise %9 olduğunu belirtmektedir (Cihangir, 2004; akt. Lüle Mert, 2014). Günlük iletişim becerileri kullanım oranları Şekil 8'de sunulmaktadır:



Şekil 7. Günlük İletişim Becerileri Kullanım Oranları

Dinlemenin kültürümüzde dolayısıyla da sosyal hayatımızda önemli bir yeri vardır. Türk kültüründe dinleme üzerine söylenmiş birçok atasözü ve deyim yer almaktadır. "*Az söyle, çok dinle.*", "*İki dinle, bir söyle.*", "*Tatlı söz dinletir, tatsız söz esnetir.*", "*Bir şeye kulak vermek*" gibi daha birçok atasözü ve deyimlerimiz dinlemenin sosyal hayattaki önemine vurgu yapmaktadır. Özellikle toplum içinde çok konuşmaktansa çok dinleyenin bilgi ve fazilet sahibi olacağından, saygınlığa erişeceğinden, alçakgönüllü bir kişiliği temsil ettiğinden bahsedilir.

İletişimin hayati öneminin dil bilimcilerce fark edilmesiyle birlikte temel dil becerilerinin tanımlarına, dolayısıyla da özelliklerine ilişkin incelemelerin de önemi artmıştır. Dinlemenin tanımına ilişkin dilbilimcilerce çok fazla tanımlama yapılmıştır. "Dinleme, konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir. Dinleme, aynı zamanda öğrenme ve zevk alma yollarından biridir" (Demirel,1993; akt. Göçer, 2017b: 199). Rost (2002), dinlemeyi işlevleriyle birlikte en geniş anlamıyla "…konuşmacının gerçekte söylediklerini alma süreci olarak (alıcı yönelim); anlam oluşturma ve temsil etme (yapıcı yönelim); konuşmacı ile anlam müzakere etmek ve cevap vermek (işbirlikçi yönelim); ve katılım, hayal gücü ve empati (dönüştürücü yönelim) ile anlam yaratmak" şeklinde tanımlamıştır (akt. Vandergrift, 2004). Sever (2011) ise dinlemeyi "işittiğimizi anlamak ve saklamak ya da işittiğimizi anlamak amacıyla dikkat harcamak" olarak tanımlamıştır (akt. Kemiksiz,2016: 16). Yıldız ve diğerleri (2016: 912), dinleme becerisi ile ilgili farklı kaynaklardan tespit ettikleri ortak uzman görüşünü şu şekilde aktarmaktadırlar:

> "Uzmanlar arasındaki ortak noktalar değerlendirildiğinde dinlemenin okumaya benzeyen fakat ondan ayrı, işitme ve dinleme arasında önemli bir farklılığın olduğu karmaşık bir süreç, dolayısıyla ayrı ve soyut bir etkinlik olduğu sonucuna varılmaktadır. Bununla birlikte dinleme süreci işitmeyi içeren, açık ya da örtülü, sözlü ya da sözsüz bir tepki ile tamamlanan bir süreci ifade etmektedir. Yanıtın sözlü ya da yazılı ve hemen ya da çok daha sonra geldiği bir süreç olarak da belirtilebilmektedir."

Yukarıdaki tanımlarda ifade edilen ilk özellik, işitme ile dinlemenin aynı anlama gelmemesidir. İşitme, fiziksel olarak dinlemenin ilk aşamasını oluşturmaktadır. Dolayısıyla dinlemedeki ilk şart kişinin fiziksel açıdan dinlemeye uygun olup olmamasıdır. Çiftçi'ye (2001: 168) göre dinleme, "duymanın / işitmenin profesyonelce, belli bir maksada yönelik olarak gerçekleştirilmesidir". İşitme anlamanın fiziksel boyutunu, dinleme ise bilişsel boyutunu ifade etmektedir. Tanımlardan yola çıkılarak dinlemenin verilen mesajın içeriğini anlamlandırma ve mesaja uygun bir şekilde karşıya tepkide bulunma becerisi olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla daha önce de ifade ettiğimiz gibi dinleme mesajı anlamlandırma boyutu açısından bir süreci ifade eder. Aktaş ve Gündüz (2011: 87), dinleme ile işitme arasındaki farkları şu şekilde ifade etmişlerdir:

> "Dinlemek, işitmekten farklı bir etkinliktir. İşitme, bizim isteğimiz, irademiz dışında gerçekleşirken dinleme, belli bir amaç doğrultusunda yapılan, öğrenilmesi gereken bir beceri olarak karşımıza çıkar. Dinleme bir yönüyle kişinin tercihine bağlı olarak, seçerek ve isteyerek algıladığı sesler bütünü olduğundan, seçicilik söz konusudur."

Aktaş ve Gündüz'ün (2011) ifade ettiklerinden yola çıkarak dinlemenin kişinin isteğiyle gerçekleştiği, dolayısıyla ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik dinleyicinin motivasyonuna bağlı olduğu anlaşılmaktadır. Dinlemenin ve işitmenin beyinle olan ilişkisini ise Ergenç (2000), şu şekilde ifade etmektedir:

> "Dinleme, beyindeki tek bir bölgenin işleyişiyle ortaya çıkmamaktadır. İşitme merkeziyle anlamadan sorumlu Wernicke alanı arasındaki bir eş güdüm sonucu dinleme gerçekleşmektedir. Bu iki merkez arasındaki bağlantının kesilmesi, işitme ve dinleme kavramlarını, nörolojik bakımından da birbirinden ayırmakta bir başka ifadeyle anlama gerçekleşememekte sadece bir işitme süreci oluşmaktadır" (akt. Melanlıoğlu, 2011: 13-14).

İnsanlar arasındaki iletişimin ilk basamağı olan *dinleme sürecini etkileyen bazı faktörler* vardır. Çiftçi (2001), dinleme sürecini etkileyen faktörleri "fizyolojik faktörler", "fiziki faktörler", "psikolojik faktörler", "zihinsel faktörler", "sosyal faktörler", "öğretmen faktörü", "verici (konuşmacı) faktörü" ve "konu faktörü" olmak üzere sekiz başlık altında toplamıştır. Çiftçi (2001), fizyolojik faktörler olarak insanda işitmenin gerçekleşmesi için öncelikle gereken işitme yetisinden, kulak sağlığından; fiziki faktörler olarak dinleme sürecinin gerçekleşeceği ortamın elverişli olması gerektiğinden; psikolojik faktörler olarak dinleyenin dinleme sürecinde sahip olması gereken motivasyonundan; zihinsel faktörler olarak dinleyicinin zihinsel gelişiminden ve bilgi birikiminden; sosyal faktörler olarak dinlemenin dinleyicinin bulunduğu sosyal ortama etkisinden; öğretmen faktöründe çoğu zaman dinleyici rolünde olan öğrenciler için öğretmenin dinleme sürecindeki tutum ve davranışlarından; verici (konuşmacı) faktöründe mesajı iletenin dinleyici üzerindeki etkisinden ve son olarak konu faktöründe ise dinleme sürecinde dinleyicinin ilgi ve ihtiyaçlara yönelik konu seçiminin öneminden bahsetmektedir. Fizyolojik faktörlerle ilgili olarak, Girgin (2006), işitme engelli çocukların konuşma edinimi eğitiminde dinleme becerisinin önemi ile ilgili yaptığı bir çalışmada, fizyolojik sorunların sesleri algılamada, anlamlandırmada ortaya çıkardığı engellerin ana dili sürecini zorlaştırdığı, hatta bu engellerin ortadan kaldırılmaması sonucu konuşma becerisinin dolayısıyla ana dili ediniminin de imkânsız hale geldiğini ifade etmektedir. Sonuç olarak dinlemenin ilk basamağı olan işitmenin, diğer basamakların etkili hale gelmesi, dolayısıyla anlamanın gerçekleştirilmesi için

iletişimdeki rolü oldukça büyük önem arz etmektedir. İşitme yoksa konuşmadan da söz edemeyiz.

Doğan (2019), dinlemeyi etkileyen faktörler ile ilgili olarak dinleme amacı, dinleyicinin sahip olduğu deneyimleri, ortamda oluşan gürültü, kişinin konuşmacıya ya da konuya karşı önyargısı dışında bir de *dikkat* konusunun dinlemede önemli bir etken olduğunun altını çizmektedir. Doğan (2019: 72-73), bu durumu "Hedef dilin konuşulduğu bir havaalanındasınız ve sürekli o dilde anonslar yapılıyor. Kendi uçuşunuzla ilgili bilgileri kaçırmamak için dikkat kesilip ayırt edici dinleme yapmanız gerekir" şeklinde örneklendirmektedir. Bunlar dışında dinleme aşamasındayken dinleyicinin, konuşmacının dış görünüşüyle ilgili ayrıntılara takılıp konudan uzaklaşması da dinlemeyi olumsuz etkileyen faktörlerdendir.

Dinleme daha önce ifade ettiğimiz gibi tek boyutlu olmayan ve devamlı gelişen bir süreçtir. Gürüz ve Temel Eğinli (2013) dinleme süreci ile ilgili "Bir şeyi dinlemek için ilk aşamada, o sesi diğer sesler arasından seçmek gereklidir. Daha sonra o ses ile ilgilenme, anlama ve hatırlama aşamaları gerçekleşmektedir. En son aşamada ise karşılık vermek dinlemenin gerçekleştiğini ifade etmektedir" (akt. Doğan, 2019: 70) şeklinde açıklamaktadırlar. Yılmaz (2007) dinleme sürecinin algılama, dikkati yoğunlaştırma ve anlamlandırma olmak üzere üç aşamada gerçekleştiğini ifade etmektedir (akt. Bilgiç Yıldız ve Savaş, 2019: 190). Göçer (2007: 19) ise dinleme sürecini "Sesin kulağımızdan geçerek sinir uçlarına ulaşması ile birlikte beynimizde bir süzme işlemi uygulandığı, süzülen sesin tanıma merkezinde tanındığı, işitme yorum alanında değerlendirilerek dinleme işlemini oluşturduğu belirlenmiştir" şeklinde açıklamaktadır. Güneş (2014), dinleme sürecinin işlem, etkileşim ve sözlü anlatım olmak üzere üç boyutta incelendiğini ifade etmektedir (akt. Ceyran, 2016: 15). Dinleme sürecinin, yukarıdaki açıklamalardan yola çıkarak genel anlamda işitme/duyma, yorumlama, değerlendirme ve tepki/dönüt aşamalarından oluşmakta olduğunu söyleyebiliriz.

Dinleme becerisinin temel dil becerileri içinde en az üzerinde düşünülmüş, incelenmiş beceri olduğu söylenmektedir. Ülkemizde de dünyada da bu durum aynıdır. Bunda dinleme becerisinin iletişim kurmadaki pozisyonunun etkisinin olduğu düşünülmektedir. Dinleme, klasik yöntemlerin ortaya atıldığı zamanlarda, iletişim kurarken herhangi bir çabaya ihtiyaç duyulmadan iletişim sürecinin yönetilmesi gerekçe gösterilerek her zaman pasif bir beceri olarak düşünülmüş ve geliştirilmesi gereken bir beceri olarak görülmemiştir. Aydın (2018: 1), bu durumu şu şekilde açıklamaktadır:

> "Batıda özellikle 20. yüzyılın ikinci çeyreğinden itibaren dinleme becerisi üzerine çalışmalar yapılmasına rağmen, bu çalışmaların sayısının, anlama becerisinin diğer ayağını oluşturan okuma üzerine yapılan çalışmalardan çok geride olması nedeniyle dinleme becerisi; yetim kalmış (Anderson 1949), kaybolmuş (Neville 1962), ihmal edilmiş (Brown 1954), unutulmuş (Burley-Allen 1995) bir dil becerisi olarak değerlendirilmektedir."

Açıklamanın aksine dinleme becerisi, aşamalardan oluşan, süreç temelli gelişen, çaba gerektiren ve iletişimin ilk aşamasını oluşturacak kadar son derece önemli bir beceridir. Ülkemizde de aynı şekilde dinleme becerisine yönelik oluşan bu algı, dinleme becerisinin ayrı bir alan olarak değerlendirme sürecini geciktirmiştir. Özbay ve Melanlıoğlu (2012), yayımlanan ve uygulamaya konulan Türkçe öğretim programlarından *1921, 1926-1936, 1948programlarında* "dinleme" becerisiyle ilgili herhangi bir ifadenin bulunmadığını; *1968programında* dil etkinlikleri kapsamında kısıtlı

da olsa ilk kez yer aldığını ve daha sonra yayımlanan *1981 programında* da alışkanlığa dönüştürülmesi gereken "anlama" öğrenme alanı içinde yer aldığını; son olarak ilk kez *2005* yılında yayımlanan programda dinlemenin ayrı bir beceri ve öğrenme alanı olarak ele alındığını aktarmaktadırlar. Bu yıllardan sonra yayımlanan öğretim programlarında dinleme eğitimine yönelik uygulamalar artırılmaya devam etmiştir. Özellikle, 2005 öğretim programında yayımlanan İlkokul kademesinde "*Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi*" uygulanmaya başlaması, dinleme becerisinin gelişimine yönelik tutumların olumlu yönde değiştiğini göstermiştir. "Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi" yaklaşımını benimseyen MEB, bu yaklaşımı "*İlk okuma yazmaya hazırlık, İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme, Bağımsız okuma ve yazma"* şeklinde üç başlık altında toplamış, bu başlıkların alt başlıkları olarak da hazırlık aşamasında "*a) Dinleme eğitimi çalışmaları…",* başlama ve ilerleme aşamasında "*a) Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme…"* şeklinde dinleme becerisine yönelik tanımlanan başlıkları ifade etmiştir (MEB, 2019: 10). Doğan ve Özçakmak (2014), dinleme eğitimine yönelik 1998-2013 yılları arasında yapılan çalışmaların durumunu ortaya koymak için yaptıkları çalışmada, sayıları giderek artmasına rağmen bu konuyla ilgili yapılan çalışmalardaki gecikmelerin de etkisiyle, hala dinleme becerisinin ihmal edilmişliğinin devam ettiğine vurgu yapmaktadırlar.

Dinlemeyle birlikte iletişimde öncelikli olan yeti izleme becerisidir. Bebeklikten itibaren çevremizle iletişim kurduğumuz öncelikli iki organımız kulak ve gözdür. Bu yüzden ikisini birbirinden ayrı düşünemeyiz. Türkçe ders programında dinleme becerisi izleme ile birlikte "dinleme /izleme" şeklinde ele alınmıştır. MEB (2019: 8), "Özel Amaçlar" başlığı altında "dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi", "okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması" maddeleriyle hedeflenen dinleme/izleme becerisine yönelik amaçları ifade etmektedir.

Ailede başlayan dinleme becerisinin gelişimi, okul ortamında diğer dil becerilerinin gelişimleriyle birlikte desteklenmesi gereken önemli bir beceridir. Klasik dönemde de olduğu gibi modern toplum içinde tasarlanan programların hepsinde birey, okulda edindiği bilgilerin çoğunu dinleme yoluyla elde etmektedir. Teknoloji ne kadar gelişirse gelişsin, dinlemenin iletişimdeki konumu değişmeyecektir. Bu yüzden dinleme, her anlamda geliştirilmesi gereken bir yetidir. Doğan (2019: 71-72), Wagner'in (1971) okuldaki öğrenme ortamında dinleme becerisinin kullanımını gerektiren sınıf içi etkinlerden şu şekilde bahsetmektedir:

> "…özellikle sınıf içi anlama etkinliklerinde (soruları cevaplamak, bir konunun ana fikrini, anahtar kelimelerini bulmak, cümleleri tamamlamak, doğru kelimeler seçebilmek, kelimenin sözlük anlamını çıkarmak ya da bağlamdan kelime anlamı bulmak, sesi geliştirmek, yönergeleri yorumlamak, açıklamaları anlamak, kararlar almak, çıkarımlar yapmak, olacakları tahmin etmek, konuşmacının amacını fark etmek, sonuçları görebilmek, önemli olayları istendiğinde hatırlamak, özetlemek, fikirleri organize etmek, betimlemeleri, kafiyeli kelimeleri ya da sözlü ipuçlarını fark etmek, propaganda araçlarını sezmek, eleştirel değerlendirmek) bu becerinin sıklıkla kullanıldığından söz eder."

Okul döneminde iletişimsel becerilerin gelişimine yönelik alacağı eğitim, bireyin toplum içindeki yaşamını kolaylaştırmaya yönelik olmalıdır. Köse (2005: 38), dil öğretimi alanında dinlemeye yönelik etkinliklere yer verilmesinin öğrencilerin gerçek

hayatta karşılaşması muhtemel durumlara "başarılı ve doğru tepki" vermeleri açısından önemli olduğunu ifade etmektedir.

Kemiksiz (2016: 18), dinleme becerisinin çocuklara kazandırılması konusunda ilk olarak ailelerin ve öğretmenlerin iyi bir rol model olmaları gerektiğinin başarıya ulaşmadaki önemine vurgu yapmaktadır. Daha sonra ise dinleme becerilerinin gelişimi açısından çocuğun içinde bulunduğu topluma yönelik özgün materyallerden oluşan bir öğrenme ortamı tasarlanmalıdır. Yapılandırıcı yaklaşımın öncelikli hedefi olan öğrenci merkezlilik esasına dayalı, öğrencileri içine alan iletişim oyunları, müzik dinleme, film/video izleme vb. etkinlikler gerçekleştirilmelidir. Çoğu zaman pasif dinleyici konumunda olan öğrencilerin, edindikleri bilgileri kalıcı hale getirmek için öğretmenin müfredat dışında kendi yaratıcılığına, bilgi ve tecrübesi dayalı etkinlikler tasarlamalıdır. Bu şekilde sınıf içi iletişimde tam anlamıyla başarıya ulaşılabileceği düşünülmektedir.

Dinleme ve Konuşma

İletişim kurmanın ilk basamağı olan ve dolayısıyla bizler için de hayati öneme sahip olan dinleme diğer dil becerileriyle koordineli bir şekilde ilerleyen bir beceridir. Dinlemenin en çok ilişkili olduğu beceri, şüphesiz "*konuşma"* becerisidir. Dinlemeyle ilgili yapılan tanımlarda da ortak nokta, konuşmacının gönderisini alıcı konumundaki dinleyicinin anlamlandırması ve konuşmacıya tepki/dönüt vermesi hususudur. Buradan yola çıkılarak anne karnında başlayan ve iletişimin ilk adımı olan dinlemenin, konuşmayla devam ettiği görülmektedir. Günümüzde bu konuda bilinçli olan aileler çocuklarına bebeklikten itibaren ana dili gelişimi yanında yabancı dil gelişimi açısından da dinleme ve konuşma yetilerini destekleyici etkinlikler yapmaktadırlar. Özellikle teknolojinin gelişmesiyle ülkemizde, aileler okul öncesi dönemde çocuklarına İngilizce, Fransızca vb. çizgi filmler, animasyonlar izletmeye, uygulamalar oluşturmaya özen göstermektedirler. Küçük yaşlarda edinilen becerilerin okul çağı ve ileriki dönemlerde de olumlu etkilerinin görüldüğü herkesçe kabul görmüştür.

"Dinleme ve konuşma küçük yaşlardan itibaren kişide birbirini tamamlayan iki dil becerisidir. Çocuk dikkatli bir dinleyici olmakla birlikte, öğrendiklerini paylaşma noktasında da acelecidir. Çocuk dinler, sözcükleri seçer, ayırt eder, kodlar ve ilk fırsatta paylaşır. Konuşma bu süreçte dinlemeyi tamamlayan en etkili beceridir" (Aksu,2013: 3). Birey, çocukluk evresinde çevresinden duyduğu ses tekrarlarını zihnine kaydettikten sonra belirli bir olgunluğa erişince anlamlandırmaya çalıştığı bu sesleri seslendirmeye çalışır. Şimşek ve Yakar (2014: 33) çocuğun öykünme yoluyla "hem dil hem de davranış" edinebileceğini ve bu şekilde çevresiyle iletişim kurabileceğini ifade etmektedirler.

Dinlemeyi etkileyen faktörler ile ilgili olarak Emiroğlu (2013) tarafından yapılan bir çalışmada, Türkçe eğitimi bölümlerinde öğrenim gören 97 öğretmen adayının "Birini dinlerken yaşadığınız dinleme sorunları nelerdir?" sorusuna verdikleri yanıtların %58'inin göndericiden yani konuşmacıdan, %22'sinin alıcıdan yani dinleyiciden, geri kalanların ise bunlar dışında başka faktörlerden kaynaklı olduğu tespit edilmiştir. Görülüyor ki dinlemenin iç içe olduğu ilk beceri konuşmadır. Dinlemenin dolayısıyla anlamanın istenilen düzeyde gerçekleştirilmesi konusunda en büyük sorumluluklardan biri konuşmacıya yani iletiyi gönderen kişiye düşmektedir. Konuşmacı, dinleyenin bilişsel gelişimini, ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak mesajını açık, anlaşılır bir şekilde iletmelidir. Göçer (2007: 34), konuşma ile dinleme arasındaki ilişkiyi şu şekilde ifade etmektedir:

> "Çevremizdeki insanlarla sağlıklı bir iletişim kurma, konuşma ve dinleme becerimizi kullanmadaki performansımıza bağlıdır. Eğer karşıdakinin ne söylediğini tam olarak anlayamıyorsak vereceğimiz cevap da tam olarak doğru olmayacak ve iletişimde sıkıntılar yaşanacaktır. Dinlenileni yanlış anlama ve yorumlama da iletişim sorunlarına yol açabilmektedir. Dinlenilenleri anlayıp yorumladıktan sonra karşımızdakilere tam ve doğru olarak aktaramama da iletişimi olumsuz yönde etkiler. İletişimde sorun yaşamamak için anlatılanlar iyi anlamak ve aktarılacak bilgileri tam ve doğru iletmek gerekir."

Dinleme ve Okuma

Dinleme ile ilişkili olan bir diğer anlama becerisi ise *okuma*dır. Daha önce de ifade edildiği üzere okuma ve yazma okul çağında, sonradan kazanılan bir beceridir. "Okuma, seslerin yazıdaki karşılığı olan harflerin, duyu organları tarafından algılanması ile başlayıp bu harflerin meydana getirdiği metnin zihinde anlamlandırılması, yorumlanması aşamasına uzanan fiziksel, bilişsel ve duyuşsal bir süreçtir" (Altunkaya, 2019: 119). Eğitim ortamında öğrendiklerimizin çoğunu dinleme ve okuma becerileri yoluyla ediniriz. Altunkaya'nın yaptığı açıklamadan yola çıkarak okumanın duyu organlarının algılaması aşamasında göz ve kulağın, dolayısıyla da işitmenin ve görmenin önemli bir rolü vardır. Görme organımız göz ve işitme organımız kulak, okumada birlikte hareket ederler. Okumanın etkili olması için yapılması gereken en önemli etkinliklerden birisi ise *sesli okuma* etkinliğidir. Etkili bir ders ortamı için öğretmenden beklenen ilk iş, metin işleme sürecinde örnek okuma dediğimiz metni vurgu, tonlamalara, ses özelliklerine dikkat ederek okuma etkinliğini gerçekleştirmesidir. Aktaş ve Gündüz (2011: 50), sesli okumanın öğrencilere kazandıracağı yeterlilikleri şu şekilde aktarmaktadırlar:

> "Sesli okuma; öğrencilere dinleme alışkanlığı kazandırmada, yazarın mesajının, ruhsal durumunun okura sesli olarak iletilmesinde; seslerin doğru, pürüzsüz ve ahenkli söylenmesinde, cümle ve söz öbeklerinin doğru ve vurgulu olarak seslendirilmesinde; hitap, karşılıklı konuşma, açıklama, sonuç gibi iletişim ögelerinin doğru olarak ifade edilmesinde; noktalama işaretlerinin yazarın belirlediği yerlerde doğru değerlendirilmesinde; okuyucunun sesinin dinleyici kitlesinin durumuna göre kontrollü çıkarmasında; seri okumalarda, sese ahenk katmada; okumayı canlı kılmak için metnin anlamında uygun olarak yüz ve beden hareketlerinden yararlanmada; dinleyicileri, gözlerine bakarak, onları kontrol etme hususunda son derece önemlidir."

Emiroğlu ve Pınar (2013: 777), çocuklarda anlama becerilerinin gelişiminin kelime dağarcıklarıyla ilişkili olduğunu, kelime dağarcığının gelişmesi için de öncelikle dinleme ve daha sonra da okuma becerilerinin gelişimlerine bağlı olduğunu ifade etmektedirler. Anlama becerilerinin gelişim oranları, iletişimde etkileşim sağlanması için anlatma becerilerinin gelişimlerini doğrudan etkilemektedir. Bilgiyi alma/öğrenme becerileri olan dinleme ve okuma becerileri ne oranda gelişmişse bilgiyi aktarma becerileri olan konuşma ve yazma becerileri de aynı oranda gelişme gösterecektir. Bunun için öğrencilerin, eğitim ortamlarında dört dil becerisinin gelişimlerine yönelik etkinliklerle desteklenmesi son derece önemlidir.

Dinleme ve Yazma

Dinlemenin ilişkili olduğu bir başka anlatma beceri ise eğitim ortamlarında kazanılan *yazma* becerisidir. Dinleme becerisini aile ortamından itibaren geliştirmiş ve okul ortamına taşımış bireylerin yazma becerileri de gelişim göstermektedir. İyi dinleyen, dinlediklerini hafızasına taşıyabilen bireyler yazılı ifade becerilerini de desteklemiş

olurlar. Özellikle öğrenme ortamında öğrendiklerini kalıcı hale getirmek amacıyla gerçekleştirilen *not tutma* etkinliği, dinlemeyle birebir ilişkili bir etkinliktir. Not tutmada öğrenci bağımsız olarak dinleme ve yazma becerilerini kullanmak durumundadır. Bu etkinlikte konuşma becerisinin de etkisi vardır. Konuşan kişi, dinleyicilerin not tutma isteklerini göz önünde bulundurarak konuşmasının hızını, vurgu ve tonlamasını dinleyicinin algılama ve yazıya dökme hızına göre ayarlamak zorundadır. "Konuşmacı her zaman için dinleyicinin anlama hızından daha yavaş bir oranda konuşmasını gerçekleştirir. Dinleyici dinleme sırasında, anlama hızından kaynaklı oluşacak boşluğu iyi değerlendirmek durumundadır" (Emiroğlu ve Pınar, 2013: 779).

Hedef Dilde (Yabancı/İkinci Dil) Dinleme Becerisi

Dinleme becerisinin gelişimi anadilde olduğu gibi yabancı/ikinci dil öğreniminde de oldukça önemlidir ancak bu iki alanda dinleme eğitimine yönelik bazı farklar bulunmaktadır. Öncelikle anadilde çevreden duyulan kelimelere bebeklikten itibaren aşinalık olduğu için, birey eğitim ortamına geldiğinde yeni öğreneceği kelimeleri anlamlandırma konusunda bir yabancı/ikinci dil öğrenen bir birey kadar zorlanmayacaktır. Çünkü yabancı/ikinci dil öğrenen birey, hedef dille ilgili ön bilgilerini harekete geçirebilecek konumda olmadığı için hedef dilde öğrendiği kelimeleri hafızasına yerleştirirken zorlanabilmektedir. Durmuş (2013: 144), yabancı/ikinci dil ile ilgili dinleme alanındaki olası farklılıklara ek olarak şunları eklemektedir:

> "…dinleme sırasında, konuşan kişi ve/veya kişilerin sözlü anlatımlarına yansıttıkları ağız özellikleri, standart olmayan, bölgesel özellikler taşıyan biçimler içermesi (Richards, 2008:3-4); ve tabii 'foreigner talk' olarak ifade edilen, hedef dil ana dili olarak konuşmayanların kullandıkları dil de ikinci/yabancı öğrenicilerinin dinlediklerini anlamalarının önünde engel oluşturabilir."

Tüm bu olumsuz durumların ortadan kalkması, hedef dil öğrenicilerinin hedef dile olabildiğince maruz bırakılmasıyla çözülebilir. Bu yüzden de öğretmen tarafından hedef dile ait otantik materyallerle tasarlanmış etkinlikler uygulanmalıdır. Hedef dil öğrenicilerin iletişimsel yetilerini geliştirmek amacıyla da öncelikle dinleme/izleme ve konuşma yetilerinin esas alındığı bir ders ortamına ihtiyaç vardır. Bu da ancak *iletişimsel yöntemin* uygulamaya geçirilmesiyle gerçekleştirilebilir. Çünkü daha önce de ifade edildiği gibi iletişimsel yöntemde amaç hedef dilde iletişimi gerçekleştirmek, hedef dil öğrenicilerini hedef dile ait kültürel unsurlara aşina olmalarını sağlamak, öğrenicilerin günlük iletişim ihtiyaçlarını karşılayabilecek seviyeye ulaştırmaktır. Çünkü ana dilinde olduğu gibi yabancı/ikinci dilde de öğreniciler ilk önce dinleyerek ve konuşarak iletişim kurmaya çalışırlar. Ancak eğitim ortamlarında hedef dile ait kelimeler anlaşılıp daha sonra seslendirilmeden doğrudan dil bilgisiyle öğretime başlandığı zaman hedef dil öğrenicilerinin hedef dili içselleştirmesi, kavraması ve dolayısıyla dili öğrenmeleri zorlaşmaktadır. Bu sebeple hedef dil öğreticilerinin öncelikli yapmaları gereken ilk iş, öğrenicilerin iletişimsel yetilerinden *dinleme* ve *konuşma* becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar gerçekleştirmeleri ve iki dil becerisinin kullanımını teşvik edecek öğretim ortamları ve materyaller oluşturmalarıdır. Göçmen (2018: 15), dinleme becerisinin gelişiminde iletişimsel yaklaşım vasıtasıyla otantik materyal kullanımı ile ilgili şu ifadeleri aktarmaktadır:

> "…dinlediğini anlama becerisi iletişimin ve yabancı dil ediniminin en önemli aşamalarından birisidir. 1970'li yıllarda yabancı dil eğitim- öğretim faaliyetlerinde önemli bir görev olan anlama eylemi doğal olarak öğrenme eylemi

> olarak yerini almıştır. Bununla birlikte sözlü olmayan jest-mimik gibi dil ediniminde yardımcı faktörlerde yabancı dil sınıflarında yerini almıştır. Özellikle iletişimsel yaklaşımların dil –eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanılmaya başlamasıyla "rol yapma, hayali şehir" gibi dinleme etkinlikleri temel amaçlar arasına girmiştir. Dinlediğini anlama etkinliği, öğrenciye sesli bir dokümanın ya da bir tümcenin dinleyip anlamada stratejilere yönelten bir beceridir."

İletişimsel ve eylem odaklı yaklaşımı esas alan AOÖÇ metninde *dinleme* becerisine yönelik yeterlikler şu şekildedir:

Tablo.2. AOÖÇ Metninde Genel Dinleme-Anlama Yeterlikleri

	Dinleme Anlama, Genel
C2	Canlı veya medyada kullanılan konuşma dilinin her türlüsünü, anadilini konuşanların hızıyla konuşulsa da hiç zorluk çekmeden anlayabilir.
C1	Bazı durumlarda ayrıntıların onaylanması gerekse de özellikle yabancı bir aksan kullanıldığında, alışılmamış soyut ve karmaşık konular hakkındaki sunumları yeterince anlayabilir. Çok çeşitli deyimleri ve günlük dildeki anlatım biçimlerini anlayabilir ve farklı hitap tarzlarını doğru değerlendirebilir. İyi yapılandırılmamış ve bağlantıları açıkça belirtilmemiş olsa da uzun konuşmaları ve görüşmeleri izleyebilir.
B2	Özel yaşam, toplum ve iş yaşamı veya eğitim alanında alışılmış ya da az alışılmış konularla karşılaşıldığında gerek medyada gerekse karşılıklı konuşmada kullanılan ölçünlü dili anlayabilir. Sadece, uygun olmayan söylem yapıları veya zor deyimler kullanıldığında ya da aşırı gürültü anlamayı etkileyebilir.
	Ölçünlü dil konuşulduğunda, içerik ve dil açısından, somut ve soyut konular hakkındaki karmaşık konuşmaları ana hatlarıyla anlayabilir. Kendi uzmanlık alanında yapılan tartışmaları da anlayabilir. Konuya biraz olsun alışıksa ve konuşma ya da görüşme süreci belirgin göstergelerle nitelendirilmişse uzun konuşmaları ve karmaşık tartışmaları izleyebilir.
B1	Günlük, iş veya meslekle ilgili alışılagelmiş ve karmaşık olmayan bir konuyla ilgili basit bilgileri anlayabilir; anlaşılır biçimde ve alışılmış bir aksan ile konuşulduğunda ana bildirimi ve ayrıntılı bilgileri de anlayabilir.
	Genelde iş yaşamı, eğitim ve boş zamanlar gibi alışılagelmiş ya da az alışılagelmiş konularla karşılaşıldığında ve iyice anlaşılır biçimde ölçünlü bir dil konuşulduğunda, ana hatlarıyla anlayabilir. Kısa hikâyeleri de anlayabilir.
A2	Anlaşılır bir dille ve yavaş konuşulduğunda somut gereksinimlerini karşılayabilecek derecede konuşulanı anlayabilir.
	Anlaşılır bir dille ve yavaş konuşulduğunda (kişi, aile, alışveriş, iş ve yakın çevre hakkındaki temel bilgiler gibi) temel gereksinimlerle ilgili deyim ve sözcükleri anlayabilir.
A1	Anlamın çıkarılması için, çok yavaş ve dikkatli konuşulduğunda ve uzun aralıklar verildiğinde söyleneni anlayabilir.

Dikkat edilirse öneri metnindeki dinleme beceri alanıyla ilgili ifade edilen yeterliklerin temel amacının günlük iletişim becerilerini geliştirmek ve hedef dilde

iletişim kurmak olduğu görülmektedir. Bu anlamda hedef dilde AOÖÇ metnini esas alan hedef dil öğreticisinin, öğretimi iletişimsel bir yaklaşımla hedef dil öğrenicilerine sunması yerinde olacaktır.

Avrupa Konseyi tarafından 2001 yılında yayımlanan AOÖÇ metnini geliştirmek ve eksiklikleri gidermek amacıyla 2017 yılında tamamlanan ve 2018 yılında sunulan "*Tamamlayıcı Kitap*"tan da bahsetmek gerekir. Arslangilay (2019: 57), metnin güncelleştirilme amacının, AOÖÇ metni içerisinde yer alan "dilsel aktarım" ve "çok dillilik ve çok kültürlülük" alanlarının altının çizilmesi, okuma ve yazma becerilerine ait yeterliliklerin ayrıntılandırılması, A1 ve C seviyelerinin güçlendirilmesi, metnin başarılı uygulanması ve geliştirilmesi olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca, Arslangilay (2018: 58), öneri metninde ana dil yerine "hedef dil" kavramının kullanılmasını, A1 temel basamak öncesinde bir hazırlık evresi olması gerektiği düşünülerek A0/Pre-A1 seviyesinin eklendiğini, işaret dilleri için tamamlayıcıların sunulduğunu, teknolojinin gelişimine paralel yeni basamak kümelerinin geliştirildiğini vb. ifade etmektedir.

Dilidüzgün (2018: 266-267), hedef dilde dinleme becerisinin gelişimiyle ilgili olarak öğrencilerin anlamasını kolaylaştırmak, ön bilgilerini harekete geçirmek, dinleme stratejilerini işletebilmek vb. amaçlarla dinleme eğitiminin "*Dinleme Öncesi, Dinleme Sırası, Dinleme Sonrası*" olmak üzere üç aşamada gerçekleştirildiğinden bahseder. Dinleme öncesinde öğrencilere ne duyacaklarıyla ilgili bilgi verilmeli ve öğrencilerin dinleyecekleri metinle ilgili motivasyonlarının sağlanmalıdır. Dilidüzgün, bu aşamada "anlamı çıkarmak için önemli olan sözcük ve dilbilgisini gözden geçirme, arka alan bilgisi verme, soru-cevap yöntemi…" vb. etkinliklerin uygulanabileceklerini belirtmektedir. İkinci aşama olan dinleme sırasında, Dilidüzgün, öğrencilere ilk olarak bir sesletim modeli sunulması gerektiğini ifade etmekte ve dinleme sırası veya hemen sonrasına yapılan etkinliklerin kısa olması, bilgi odaklı olmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu aşamada "görsellerle dinleme, grafikleri ve tabloları doldurma, harita üzerinde bir rotayı takip etme, bir listedeki maddeleri işaretleme, ana düşünceyi bulma…" gibi etkinlerin uygulanabileceğinden söz eder. Dilidüzgün, son aşama olan dinleme sonrasında ise esas amacın öğrencilerin edinilen bilgiyi gerçek hayata yansıtabilmeleri açısından dinlenenlerin değerlendirilmesi, farklı bağlam ve farklı becerilerde kullanabilmeleri olduğunu ifade ederek "D/Y, çoktan seçmeli sorular, problem çözme ve karar verme görevleri…" gibi etkinliklerin uygulanabileceğini belirtir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisinin gelişimi açısından öğreticinin AOÖÇ metninde esas alınan yaklaşımla öğretimi gerçekleştirmesi beklenmektedir. Ortak öneriler çerçevesinde belirlenen esas amacın *hedef dilde iletişim kurmak* ve dolayısıyla öğreticilerin *iletişimsel dil becerilerini geliştirmek* olduğunu unutmamalıdır. Hedef dil öğreticisinin, Türk kültürünün çeşitliliğinden faydalanarak ders ortamında otantik materyaller sunması, Türkçenin günlük kullanımında ortama göre sıkça karşılaşılan deyim, atasözleri gibi kalıp sözleri içeren dinleme metinlerinden yararlanması, aksan farklılıklarını göz önünde bulundurması, kendisinin de hedef dil konuşucusu olduğunun farkına vararak dinleyen konumunda olan öğrencilerin anlayabilecekleri hızda düzgün ve özenerek konuşması gerekmektedir.

2.6.2. Konuşma Becerisi

İletişimde, doğumdan sonra belirli bir olgunluğa erişince bireyin sahip olduğu ikinci beceri *konuşma becerisidir*. Birey, konuşma yetisiyle çevresinden duyduğu sesleri kavramaya ve daha sonrasında seslendirmeye çalışarak iletişim kurmaya başlar. Konuşma

sayesinde, duygularını, içinde bulunduğu durumu, düşünceleri ifade edebilmektedir. Bu nedenle konuşma, dinlemeden sonra ikinci hayati önemi olan iletişimsel yetidir. Arı (2018: 277), bebeklikte dinleme aşamasından konuşmaya uzanan iletişim evresini şu şekilde açıklamaktadır:

> "Sağlıklı bir birey, bebeklik çağında ses çıkarma eylemini gerçekleştirdikten sonra dinleme ve izleme yoluyla büyükleri taklit ederek söz söylemeye başlar. Başlangıçta sözsüz iletişime, anlamsız sesler eşlik ederken bilişsel ve fiziksel gelişim doğrultusunda bebek, konuşma becerisinin unsurları işlevsel biçimde etkili olana kadar dinleme becerisini yoğun biçimde kullanır. Bilişsel unsurlara sesletim yetisi unsurlarının eşlik etmesiyle konuşma da etkinlik kazanır. Böylece sözlü iletişimin iki temel becerisi olan dinleme ve konuşma birlikteliği yeni bir dil ya da başka diller öğrenmenin hazırlayıcısı konumuna gelir."

Konuşmayı, Dilaçar (1968) "insanlık tarihinin herhangi bir çağında, belli bir topluluğun ya da toplulukların içinde, kamunun kullanmasıyla evrim geçirerek, saymaca değer kazanmış ve tanınabilir duruma gelmiş sistemlere göre düzenlenip telaffuz edilen, boğumlu seslerden oluşmuş bir anlatım ve anlaşma aracıdır" (akt. Çelik, 2019: 95) şeklinde tanımlarken Demirel (2007) "seslerden oluşan dil aracılığıyla düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin aktarılması" (akt; Gedik, 2015: 78) şeklinde tanımlamıştır. Aktaş ve Gündüz (2011: 99), konuşmayı "…*insanın, öteki insanlarla ilişkilerini sürdürebilmesi için, en çok gereksinim duyduğu yararlandığı önemli bir dil etkinliğidir*" şeklinde ifade etmişlerdir. Ağca (1999) konuşmayı "Konuşma, insanın kendisini, sağladığı birikimlerden de yararlanarak kusursuz bir söz diliyle dinleyicilere yansıtması" (akt. Büyükikiz ve Hasırcı, 2013: 58) şeklinde tanımlarken Göçer (2011: 10), "…duygu, düşünce, tasarı ve meramımızı, yaşadıklarımızı, hayallerimizi, özlemlerimizi karşımızdaki kişilere ses titreşimleri vasıtasıyla iletme becerisidir" şeklinde ifade etmiştir. Yapılan tanımlardan konuşmanın kısaca iletişim süreci içerisinde insanın kendini çeşitli vasıtalar aracılığıyla ifade etme yetisi olduğu anlaşılmaktadır.

Konuşma yetisinin sadece ses çıkarma işi olmadığını, anlamlı sesler çıkarmak ve iletişimin devamlılığını sağlamak amacıyla ses organları eşliğinde bilişsel unsurların da aktif hale geldiğini, dolayısıyla konuşmanın aşamalardan oluşan bir beceri olduğunu bilmek gerekir. Özbay (2005: 178), iletişimde kelimeler dışında ses yüksekliği, tonlama ve vurgulama, konuşma hızı, nefes, durak, yüz ifadesi, göz hareketleri, duruş, kişiler arası mesafe, jest ve mimikler, giyim tarzı gibi unsurların konuşmanın fiziksel ve zihinsel unsurlarını da içine alarak konuşmanın karmaşık yapısını oluşturduğunu ifade etmektedir. Bozkurt (2017: 943), benzer bir ifadeyle konuşmanın çok boyutlu ve karmaşık bir yapıya sahip olduğuna vurgu yapmış ve "dilsel-iletişimsel edinç" ile ilgili bir üretim mekanizması ürünü olduğunu ifade ederek fizyolojik ve fiziksel, dilsel ve iletişimsel, bilişsel ve psikolojik olmak üzere konuşma sürecini etkileyen dört etmeni şu şekilde özetlemiştir:



Şekil 8. Konuşma Süreci Bileşenleri ve Bu Süreci Etkileyen Etmenler (Bozkurt, 2017: 943)

Erdem ve Deniz (2008: 78), konuşma süreci ile ilgili olarak konuşmanın zihinde başlayan ve düşüncelerin sözle ifade edilmesiyle tamamlanan bir süreç olduğunu; bu sürece öncelikle konuşmanın amacı, yöntemi, konusu ve sınırlarının belirlenmesi sırasında zihinde yapılandırılmış olan bilgilerin gözden geçirildiğini ve hemen ardından aktarılacak bilgilerin sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirildiğini; bu işlemler sonucu düzenlenen bilgilerin söze aktarıldığını ve bunun da beden dili gibi sözsüz iletişim unsurlarıyla desteklendiğini ifade etmektedirler. Demirel (1999: 47), insanlar arası en önemli iletişim ve etkileşim aracı olan konuşmanın dört niteliğinden bahsetmektedir:

> "**Konuşmanın fiziksel niteliği:** Konuşma, ses dalgalarının boşlukta yayılması ile gerçekleşen bir süreçtir.
>
> **Konuşmanın fizyolojik niteliği:** Konuşma, insan bedeninde var olan beyin, sinir sistemi, akciğerler, ses telleri, küçük dil, büyük dil, damak, dudaklar ve dişler gibi organların dengeli bir uyum içinde iş birliği ile gerçekleşen bir süreçtir.
>
> **Konuşmanın psikolojik niteliği:** Bu noktada anlam bilim (semantik) devreye girmektedir. Anlam bilime göre, biz, kavramların kendileri üzerinde değil o kavramlara ilişkin kendi deneyimlerimiz üzerinde düşünüp konuşuruz. Bu bakımdan, konuştuğumuzda dış dünyanın kendisi üzerinde değil doğrudan doğruya dış dünyaya ilişkin kendi tepkilerimiz üzerinde konuşuruz.
>
> **Konuşmanın toplumsal niteliği:** Konuşma, toplumsal yaşamın bir ürünüdür. İnsanoğlu, birlikte yaşamaya başladığı andan itibaren bir şekilde iletişim kurma ihtiyacı hissetmiştir. Konuşma, dil kullanarak iletişim kurma yoludur**."** (akt. Çağlar, 2009)

Geçmişten günümüze iletişimde sağlıklı bir bireyin en çok kullanmayı tercih ettiği beceri olan konuşma becerisi, insan hayatında önemli bir yere sahiptir. Konuşma sayesinde, insanlar bebeklik çağından itibaren ihtiyaçlarını gidermekte ve içinde bulundukları duruma göre kendilerini ifade edebilmektedirler. Aile ortamından eğitim

ortamına gelene kadar dinleme becerisiyle kazanılan konuşma becerisi sayesinde birey, dünyayı anlamaya ve kendisini, çevresinde gördüklerini, hayal ettiklerini anlatmaya çabalar. Eğitim ortamına gelindiğinde okuma ve yazma becerilerini edinse bile yine günlük hayatta en çok dinleme ve konuşma becerilerini kullanmaktadır. Ancak, teknolojinin hayatımıza girmesiyle son yıllarda bu iki beceriden özellikle konuşma becerisinin kullanım sıklığının değiştiği görülmektedir. Bilginin teknoloji vasıtasıyla yayıldığı günümüzde insanlar bir yandan bilgiyi hızlı edinme avantajına sahip olurken bir yandan da konuşmanın ötelenmesiyle sosyalleşme ve etkili iletişim kurma anlamında dezavantajlı olabilmektedirler. Özellikle hayatımızın merkezine yerleşmiş olan akıllı telefon, tablet ve bilgisayarlar, günümüz insanlarını Demirel'in (1999) de ifade ettiği üzere *konuşmanın toplumsal niteliği*nden (s.47) uzaklaştırabilmektedir. "Okul öncesi veya okul çağında olan çocuklar, gençler ve yetişkinler, farklı trendlerle bilgisayar/internet kullanıcısı olsalar da ortak özellikleri, bilgisayar ve/veya internete aşırı yoğunlaşmalarının etkileriyle, yaşadıkları toplumlardan ve sosyo-kültür alanlarından soyutlanmış durumuna gelmeleridir" (Çağlar, 2009: 48). Bu nedenle aile ortamından itibaren konuşmanın öneminden ve doğru kullanıldığı zaman insana sağladığı yararlardan haberdar olmak gerekir. Okul öncesi dönemde edinildiği için konuşma becerisi de uzun yıllar dinleme becerisi gibi geliştirmesi gereken bir beceri alanı olarak görülmemiştir. Oysa toplumun parçası olan bireyin her anlamda kendini ifade edebilmesi, ihtiyaçlarını giderebilmesi, olaylara yerinde ve zamanında müdahale edebilmesi, hakkını savunabilmesi, ortaya çıkan bir sorunda çözüm yolu arayabilmesi, psikolojik olarak toplumdaki varlığını sorgulayabilmesi dolayısıyla da içinde bulunduğu hayatı anlamlandırabilmesi için iletişimsel becerilerden konuşma becerisini geliştirmesi gerekir.

Ülkemizde ana dil eğitiminde konuşma eğitimi geçmiş dönemlerde, iletişimde en sık kullanılan beceri alanı olmasına rağmen, çoğu zaman dil bilgisel yaklaşımın gerisinde kalmıştır. Öğretmen merkezli yaklaşımın esas alındığı klasik dönemlerde öğrenciler öğretim ortamında çoğu zaman katılımsız dinleme gerçekleştirmiş, öğrencilere iletişimsel becerilerini geliştirme ve değerlendirme imkânı verilmemiştir. Demir (2015), geçmişten günümüze Türkçe ders programlarında konuşma eğitiminin yeri ile ilgili yaptığı bir çalışmasında; *1924, 1926, 1930, 1936 ve 1948* yıllarında yayımlanan Türkçe ders programlarında konuşma eğitiminin ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış olduğunu, ancak *1968* sonrası yayımlanan Türkçe ders programlarında ayrıntılı olarak ele alındığını ifade etmektedir. Özellikle 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle temel dil becerilerinin her birinin özel öğrenme alanı olduğu ve çeşitli uygulamalarla desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Güneş (2007), yapılandırmacı yaklaşımda konuşma becerisi ile ilgili olarak şunları ifade etmiştir:

> "Yapılandırmacı yaklaşıma göre konuşma, öğrenciler arasında işbirlikli öğrenmenin en önemli anahtarıdır. Öğrenme sürecinde konuşma ve tartışma, bilgilerin, yeniliklerin, düşüncelerin hızlı olarak akmasını sağlar. Diğerlerini dinlerken ve kendi görüşlerini ifade ederken öğrenci, düşüncelerini açıklamayı öğrenmekte, açıklama için en uygun kelimeleri bulmaktadır. Ayrıca kendi fikirlerine güvenmeyi ve bunları geliştirmeyi de öğrenmektedir. Konuşma, öğrencinin görüşlerini netleştirme, sorunları ortaya koyma ile tartışma sorumluluğunu geliştirmektedir. Kısaca konuşma öğrencinin zihinsel etkileşime girmesini sağlamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin konuşma becerileri geliştirilmeli, düşüncelerini açıkça ifade etmeleri sağlanmalı ve bir düşünceye tepki gösterme yöntemlerini geliştirmeleri sağlanmalıdır" (akt. Kuşçu, 2010: 66).

Konuşma eğitiminin, doğum sonrasında kazanılan bir beceri olma özelliği, onun geliştirilmeye ihtiyaç duyulmayan bir beceri alanı olarak düşünülmesine yol açmıştır. Uzun yıllar bir dili bilmenin sadece o dilde okuyup yazabilme anlamına gelmesiyle, iletişimde konuşma eğitimi ihmal edilen bir alan olmuştur. Ancak son yıllarda daha önce de bahsettiğimiz öğreneni merkeze alan yapılandırmacı yaklaşım sayesinde konuşma, dinleme, yazma ve okuma becerilerinin ayrı ayrı önem verilmesi gereken beceriler olduğu konusunda farkındalık artmıştır. Ana dilinde konuşma eğitimi için dikkat edilmesi gereken hususları Doğan (2009: 193-194):

> * Konuşma eğitimi ile ilgili çalışmalar sırasında öğretmen, öğrencilerine nasıl söz alınacağı, ne zaman ve nasıl soru sorulacağına; konuşmaya başlama ve konuşmayı bitirme ifadelerine, hazırlıklı konuşmalarda hazırlığın nasıl yapılacağına yönelik örnekler sunmalıdır. Öğretmen anlatarak ve göstererek öğrencilerine örnek olmalıdır. Öğrenciler de gözlemledikleri örneklerden hareketle kendi uygulamalarını hayata geçireceklerdir.
>
> * Konuşma eğitimindeki uygulamalarla öğrenciler yanlışlarını düzeltmeli, eksiklerini tamamlamalı ve bulundukları düzeyden üst basamaklara doğru yol almalıdır. Öğretmen "konuşma değerlendirmesi" ile ilgili olarak da çeşitli örnekler üzerinde durmalı, öğrencilerle beraber çalışmalar yapmalıdır.
>
> * Çalışmalar öğrencilerin ilgisini çekmeli, müfredatın diğer alanlarıyla birlikte düşünülerek zenginleştirilmeli, günlük konuşmalara uygulanabilir olmalıdır (Brown ve ark., 1981:30).
>
> * Öğrencilere, konuşma yaparken rahat olmanın ve heyecanı kontrol etmenin önemi vurgulanmalıdır. Heyecanı kontrol etme teknikleri (derin nefes alma ve tutma, karşıda kimsenin olmadığını varsayma vb.) hakkında öğrencilere bilgi verilmelidir.
>
> * Güzel ve etkili konuşmada kelime hazinesi ve bilgi birikiminin önemi hakkında öğrenciler uyarılmalıdır. Bilgi birikimini artırmada iyi bir okuyucu ve dinleyici olmanın önemi vurgulanmalıdır.
>
> * Sınıf ortamında öğretmenden çok öğrencilerin aktif olması, eğitim-öğretim çalışmalarında beklenen verimin alınmasında her zaman vurgulanan bir özelliktir. Öğretmenler, öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri bir sınıf ortamı oluşturmalıdırlar. Bunun için de öğrencileri konuşturacak her fırsattan yararlanılmalıdır.

Konuşma ve Dinleme

İletişimin olmazsa olmazı dinleme ve konuşma becerisidir. Günlük hayatta en çok kullandığımız bu iki beceri temel dil becerileri arasında en çok üzerinde durulması gereken becerilerdir. İletişim sürecinde dinleyici gönderilen iletiyi *alıcı* konumundayken konuşmacı, *gönderen/verici/ileten* konumundadır. Dolayısıyla etkili bir iletişim için bu iki temel iletişimsel becerinin eğitim ortamlarında geliştirilmesi gerekmektedir. İyi bir konuşmacının aynı zamanda iyi bir dinleyici olması, iletişimde verimliliği artıracaktır. Aksi takdirde sadece konuşan, düşüncelerini karşıdakiyle duygudaşlık kurmadan sırf kendi çıkarları için aktaran konuşmacının kendisine, dinleyene ve dolayısıyla topluma bir fayda sağlayacağı düşünülmemektedir. Aile ortamından başlayarak eğitim ortamından itibaren demokratik bir toplum olmanın gerekliliği olarak, birbirini anlamak için dinleyen ve sözlerini iletirken, karşısındakiyle arasında yaşanan herhangi bir sorunda çözüm odaklı

bir yaklaşım sergileyen bireylere ihtiyaç vardır. Ana dili eğitiminde bu yaklaşımı benimsemiş, iletişimsel becerileri gelişmiş bireyler dünyanın neresine giderlerse gitsinler farklı dillerde etkili bir iletişim ortamı oluşturmada kolaylık yaşayabileceklerdir. Bu derece önemli olan bu iki iletişimsel becerinin eğitimi ile ilgili olarak dil öğreticilerine önemli görevler düşmektedir. Unutulmamalıdır ki dilin aktif kullanıma yönelik uygulamaların gerçekleştirilmesi hem öğretene hem de öğrenene gerek maddi gerek manevi açıdan büyük avantajlar sağlayacaktır.

Konuşma ve Okuma

Konuşma ve dinleme becerileri aile ortamında, okuma ve yazma becerilerini ise eğitim ortamında edinilir. Okuma becerisi, anlama becerisi olarak dinlemeden sonra, bilgi edinmek için en çok kullanılan beceridir. Okuma yoluyla bilgi edinen ve kelime hazinesini zenginleştiren insan, kendini bir durum karşısında etkili bir şekilde ifade edebilecektir. Anlatma becerilerini doğru ve yerinde kullanabilmek, anlama becerilerimizin gelişmişliğine bağlıdır. Bu nedenle toplumun bir parçası olan insanın etkili iletişimi sağlayabilmek, bir durumu net, akıcı, doğru ve güzel ifade edebilmek için öncelikle okuma alışkanlığı kazanması gerekmektedir. Tekşan ve Çinpolat (2018), öğretmen adaylarının kitap okuma tutumları ve konuşma öz yeterlilik algıları ile ilgili 205 katılımcıyla gerçekleştirdikleri bir çalışmada; okudukları bölüm ve cinsiyet faktörlerini de göz önünde bulundurmak suretiyle, kitap okuma ve konuşma yeterlilikleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu, adayların kitap okuma alışkanlığı ile ilgili tutumları artarken konuşma öz yeterlik algılarının da aynı derecede arttığını tespit etmişlerdir.

Arıcı ve Taşkın (2019: 190-191), okuma becerisiyle diğer temel dil becerileri arasındaki ilişkileri inceledikleri bir çalışmada; okumanın bireye kazandıracağı bilgi birikiminden, akademik başarı için gerekli olduğundan, telaffuz ve konuşmanın içeriği ile ilgili olumlu etkisinden, özgün bir zekâ için en soylu erdem olduğundan, özellikle bir okuma türü olan sesli okumayla konuşmanın pozitif ilişkisinden ve son olarak diksiyon çalışmaları sayesinde konuşma bozukluklarını ortadan kaldırabileceğinden bahsederek okumanın konuşma ile ilişkisini ortaya koymuşlardır.

Konuşma ve Yazma

Anlatma becerilerinden konuşma aile ortamında, yazma ise eğitim ortamında kazanılan becerilerdir. “Yazma becerisi ilk olarak, ilkokul birinci sınıfta ses temelli cümle yöntemiyle kazandırılır. Konuşma becerisini kazanarak okula gelen çocuğun bu özelliği kullanılarak, diğer bir anlatma türü olan yazılı anlatıma geçilir” (Terzioğlu Ünveren, 2018: 14). Yazma becerisi etkinlikleriyle zihinsel becerileri (seçme, sınıflandırma, sıralama, değerlendirme vb.) gelişen öğrencinin, konuşma becerisi de gelişmişlik gösterir. Yazma eğitimi sonradan kazanılan bir beceri olarak emek ister, bilgi birikimi ve deneyim gerektirir. Yazma eğitimiyle insan, düşüncelerini organize edebilir, sentezleyebilir, analiz edebilir ve bunu kâğıda aktarabilir. Yazmanın bu özellikleri, konuşma becerisini kullanırken ifade edilmek istenen duygu ve düşüncelerin etkili bir şekilde dışa aktarımıyla ilgili olarak bireye fayda sağlamaktadır. Aktaş ve Gündüz (2011: 183), yazma ve konuşma ile ilgili olarak şunları ifade etmektedirler:

> "İnsanoğlu, doğası gereği yeteneklerini sergilemek ister. Bu istek, kişilerin ilgi alanlarına ve becerilerine göre farklı şekillerde ortaya çıkabilir. Buna bir bakıma insanın içindeki enerjinin boşalması da diyebiliriz. Söz gelişi kimileri kas gücü ve el becerilerini bir araya getirerek büyük zanaat ürünleri ortaya koyabilir. Kimileri ise zihninde ürettiği düşünce ve duyguları birtakım sentez ve analizler sonucu bütünleştirerek somut bir hale getirebilir. Resim, müzik, heykel, mimarî ve bunların dille ifadesi olan güzel konuşma ve yazmanın da insan zihninin ürettiği etkinliklerden birkaçıdır. Söz konusu etkinliklerden güzel konuşma ve yazma, insanda estetik bir haz uyandırması yanında başkalarıyla iletişimini sağlamak gibi pratik bir yararı da vardır."

Hedef Dilde (Yabancı/İkinci Dil) Konuşma Becerisi

Yabancı dil öğretiminde de konuşma becerisinin gelişimi, hedef dili kullanan açısından oldukça büyük önem arz etmektedir. Hedef dil öğrenicisi, hedef dilin konuşulduğu toplumda iletişim kurabilmek için öncelikle dinleme ve konuşma becerilerini kullanmaktadır. Günlük ihtiyaçlarını karşılayabilmek adına bu iki dil becerilerinin kullanımı, hedef dil öğrenen için hayati önem taşımaktadır. Hedef dilde iletişim kurmanın öncelikli şartı o dile ait motivasyonun sağlanmasıdır. Öğrenen kişi kendisine "*Bu dili neden öğrenmeliyim*?" sorusu ve devamında gelen "*Bu dili nasıl öğrenmeliyim*?" sorusunu sormalı, hedef dili öğrenme kararlılığını göstermelidir. Öğrenme amacına ve yoluna karar veren hedef dil öğrenicisi, sonraki aşamada kendi ana dilinde nasıl ki ilk önce dinleme ve konuşma becerilerini kullanıyorsa hedef dili öğrenirken de aynı sırayı izlemelidir. Unutulmamalıdır ki, sadece okuma ve yazma beceri alanlarıyla ölçme-değerlendirmeye tabi tutulan hedef dil öğrencisinin o dili tam anlamıyla bildiğini söyleyemeyiz. Bir yabancı dil, ancak ve ancak içselleştirildiği, uygun yerde ve zamanda ihtiyaç duyulan her koşulda konuşulabildiği zaman öğrenilmiş demektir. Bu nedenle konuşma ve dinleme becerilerinin, dolayısıyla öncelikli iletişimsel becerilerinin eğitiminin üzerinde durulması gerekmektedir. Söz konusu durum için örnek vermek gerekirse, ülkemizde Yükseköğretim Kurumu tarafından hazırlanan ve çoğu iş başvurusunda şart olarak sunulan Yabancı Dil Sınavı (YDS) ve aynı formatta hazırlanan Yükseköğretim Kurumları Yabancı Dil Sınavı (YÖKDİL) sınavları sadece yazma ve okuma becerileri odaklı olup diğer iki iletişimsel beceriyi ölçme-değerlendirme kapsamında ele almamaktadır. Bu durum, öğrencilerin dilbilgisi anlamında ortaya çıkan kaygılarını artırmakta, hedeflenen dili daha da zorlaştırmaktadır. Ölçme-değerlendirmenin geçerliliğini artırabilmek adına uluslararası geçerliliğe sahip ILTS (International English Language Testing System) ve TOEFL (Test Of English As A Foreign Language) gibi dört temel dil becerilerini esas alan sınavlara ihtiyaç vardır. Unutulmamalıdır ki temel dil becerileri birbirinden ayrı düşünülemez. Öğretim programlarının, ölçme değerlendirmelerin bunu esas alarak uygulamalar gerçekleştirmesi hedef dilin etkili öğrenimi açısından önemlidir.

Ülkemizde Türkçenin yabancı dil olarak eğitiminde uygulamaya koyulan programlar AOÖÇ metni esas alınarak hazırlanmaktadır. Bu bağlamda Türkçe öğretim merkezlerinde dört temel dil becerisinin gelişimi esaslı uygulamalar ve sonucunda ölçme-değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır. Ancak, bu alanda yapılan çalışmalar göstermektedir ki hedef dil öğrencilerinin Türkçeyi etkili öğrenme konusunda ortaya çıkan sorunları tam anlamıyla çözüme kavuşmamıştır (Çalışır Zenci,2013; Demir, 2017; Şengül, 2014). Sorunların ortaya çıkmasında etkili olan faktörlerden birisi de hedef dil

öğrencilerinin dile maruz kalma ile ilgili durumlarıdır. Bu bağlamda öğreticilerin, Türkçeyi ana dil olarak öğrenen ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler arasındaki farklılıklardan haberdar olmaları gerekmektedir. Çünkü Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler, dile Türkçeyi ana dil olarak öğrenen öğrenciler kadar (yapı, sesletim, harf vb. bakımından) aşina olmayabilirler. Bu nedenle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öncelikli iletişimsel yetileri olan dinleme ve konuşma becerilerini geliştirici etkinlikler sunulmalıdır. Unutulmamalıdır ki dile ne kadar maruz kalınırsa o kadar etkili bir dil öğrenimi gerçekleştirilir. Kurt ve Çakmakçı (2018: 407), hedef dile maruz kalma ile ilgili olarak şunları ifade etmişlerdir:

> "…yabancı dil öğrenimi-edinimi sürecinde önemli etkenlerden biri, hedef dile maruz kalmadır. Süreç içinde bireyler, okulda aldıkları eğitimle formal girdiye, okul veya ders dışında hedef dille yaptıkları tüm faaliyetlerle de informal girdiye maruz kalmakta ve öğrenmeden edinmeye doğru giden dilsel süreci yaşamaktadır. Bu açıdan hedef dilin konuşulduğu ortamda ikamet eden bireylerin, daha önce bu dille ilgili bir yaşantısı yoksa, önceleri anlaşılmaz, sonraları zamanla anlaşılır girdiye daha çok maruz kalacağı, bunun da öğrenme veya edinmeyi olumlu yönde etkileyeceği başta Krashen (2009) olmak üzere birçok dil bilimci tarafından ifade edilmektedir."

AOÖÇ metninde konuşma becerisi "Sözlü Anlatım Genel, Bağlantılı Tekli Konuşma: Deneyimleri Anlatma, Bağlantılı Tekli Konuşma: Gerekçelendirme (bir tartışmada olduğu gibi), Kamu Duyurusu, Bir Topluluk Önünde Konuşma" başlıkları altında ele alınmıştır. Konuşma becerisi ile ilgili genel yeterlikler şunlardır:

Tablo.3. AOÖÇ Metninde Genel Sözlü Anlatım Yeterlikleri

	Sözlü Anlatım, Genel
C2	Anlaşılır, akıcı ve iyi yapılandırılmış bir dil kullanabilir. Konuşmasını; dinleyicilerin önemli noktaları algılamalarını ve akıllarında tutabilmelerini kolaylaştırıcı, oldukça mantıklı bir şekilde yapılandırabilir.
C1	Karmaşık konuyla ilgili olguları anlaşılır ve ayrıntılı olarak betimleyip sunabilir, alt konuları da ekleyerek belirli noktaları açıkça anlatıp uygun bir sonuca bağlayabilir.
B2	Konuyla ilgili olguları anlaşılır ve sistematik bir şekilde betimleyip sunabilir; önemli noktaları uygun ayrıntılarla destekleyerek on plana çıkarabilir.
	Kendi ilgi alanından geniş kapsamlı konular hakkında anlaşılır, ayrıntılı betimlemeler ve sunumlar yapabilir, düşüncelerini açıklar ve alt noktalara da değinerek uygun örneklerle destekleyebilir.
B1	Belli noktaları art arda sıralayarak kendi ilgi alanından konular hakkında karmaşık olmayan; ama birbiriyle bağlantılı, oldukça akıcı betimlemeler yapabilir.
A2	İnsanlar, yaşam ya da iş koşulları, gündelik işleri, hoşlandıkları ya da hoşlanmadıkları şeyler vb. hakkında kısa ve art arda sıralanmış basit deyimler ve tümceler kullanarak basit betimlemeler yapabilir.

A1	Basit ve çoğunlukla kalıplaşmış deyimler kullanarak insanları ve mekânları anlatabilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma eğitimi ile ilgili Çelik (2019: 99), hedef dilde konuşabilmenin o dilin gramerini ve hedef dile ait iyi bir sözcük dağarcığına sahip olmanın dışında o dili *konuşabilmek için öz güven sahibi olmak* gerektiğini ifade ederek bu alanda çalışan öğreticilerinin öğrencilere sadece teorik bilgi verip pratik yaptırmak değil öz güven de aşılamaları gerektiğinin altını çizmektedir. Hedef dil öğrenicilerinin öncelikli amacının hedef dilde iletişim kurmak olduğunu bilerek öğrencilerin iletişimsel yetilerini geliştirmeye odaklanmak gerekmektedir. Hedef dili öğrenenlerin dile aşina olmamalarından kaynaklanan sebeplerle hata yapma olasılıklarının yüksek olabileceği göz önünde bulundurularak onları cesaretlendirici, motive edici tavırlar sergilenmeli, öğretim ortamı günlük iletişim ortamına yaklaştırılarak tasarlanmalıdır. Unutulmamalıdır ki Türkçe ses ve kültür zenginliğine sahip çok katmanlı bir dildir. Bu nedenle Türkçe öğreticilerinin Türkçeye hâkim, Türkçenin ses özelliklerinin farkında olan, mesleki anlamda kendini geliştiren, hedef dil öğrencilerinin de kültürel bilgileri ile ilgili bilgi sahibi olan, sanatsal anlamda yeterli donanımlara sahip birer dil elçileri olmaları gerekmektedir. Aksi takdirde hedef dil öğrenicilerinin dille ilgili yaptıkları hatalarla ilgili olarak hoş olmayan tavırlar sergilemek, öğrenenlerin dilleri ile ilgili kıyaslama yaparken olumsuz düşünceler ifade etmek vb. davranışlar, öğrenenlerin Türkçe öğrenme ile ilgili motivasyonlarını düşürüp kaygı düzeylerini yükseltebilir.

Hedef dili kullanmada *kaygı düzeyi* ile ilgili olarak Tunçel (2015), Yunanistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kaygı düzeylerini ölçmek amaçlı yapmış olduğu bir çalışmasında kadın katılımcıların erkek katılımcılara oranla konuşma becerisine yönelik daha fazla kaygı taşıdıklarını, katılımcıların %70,4'ünün Türkçe derslerinde hazırlıksız konuşma durumlarında kendilerinden emin olamadıklarını ve katılımcıların bildikleri yabancı dil sayısı ile kaygı düzeyleri arasında ters orantı olduğunu tespit etmiştir. Bu durum da hedef dile aşinalık durumu ile ilgilidir. Psikolojik olarak insan beyni daha önce görmediği bir durum, nesne, olay vb. karşısında bilinmezlikten kaynaklı panikleyebilir. Bu da insanın o konuyla alakalı olarak kaygı düzeyini yükseltebilir. Hedef dil açısından düşünecek olursak, insan özellikle yetişkin evresinde yeni bir dil öğrenmeden önce yukarıda belirtilen durumlara benzer kaygı düzeyi taşıyabilmektedir. Bunun önüne geçmek için öncelikle hedef dil öğrenicisinin kendine güvenmesi ve özellikle konuşurken yapması olası hataların normal olduğunu bilmesi gerekir. Konuyla ilgili olarak da hedef dil öğreticisinin, öğrencilerin iletişimsel becerilerle ilgili kaygı durumlarının önüne geçmek için onları cesaretlendirici, günlük hayatla bağdaştırıcı, hedef dili öğrenme konusunda isteklendirici iletişim etkinlikleri uygulamalıdır. "Öğrencilere sınıf içerisinde çeşitli roller verme ya da küçük tartışma grupları oluşturma ve gruptaki bütün öğrencilerin konuşmasını sağlama gibi etkinlikler, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilir. Yalnız, öğrencilere verilen konuşma konularının onların seviyesine uygun olmasına dikkat edilmelidir" (Karatay ve Kartallıoğlu, 2016: 211). Söz konusu uygulamalar, araştırmamıza konu olan *iletişimsel yöntemi* işaret etmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi, iletişimsel yöntemde hedef dil öğrenicilerinin yapması muhtemel dilsel hataları sürecin doğal bir parçası olarak görülür ve öğreticinin ılımlı yaklaşımı sayesinde öğrenicilerin iletişimsel becerileri kullanma ile ilgili kaygı düzeyleri en aza düşürülür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri analizi, araştırmanın geçerliği ve güvenirliği ile ilgili bilgiler verilmektedir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada gözlem, görüşme ve doküman inceleme veri toplama araçlarının işe koşulduğu nitel araştırma yöntemi ve bu yöntem çerçevesinde durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Nitel araştırma, Yıldırım ve Şimşek'e (2016: 41) göre "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlanmıştır. Riehl'in (2001) nitel araştırma ile ilgili yaptığı tanıma göre ise "*sosyal dünyayı anlamaya yönelik doğal ortamlarda gözlemsel, iletişimsel ve belgesel yöntemleri kullanan araştırmalardır"* (akt. Güçlü, 2019: 18).

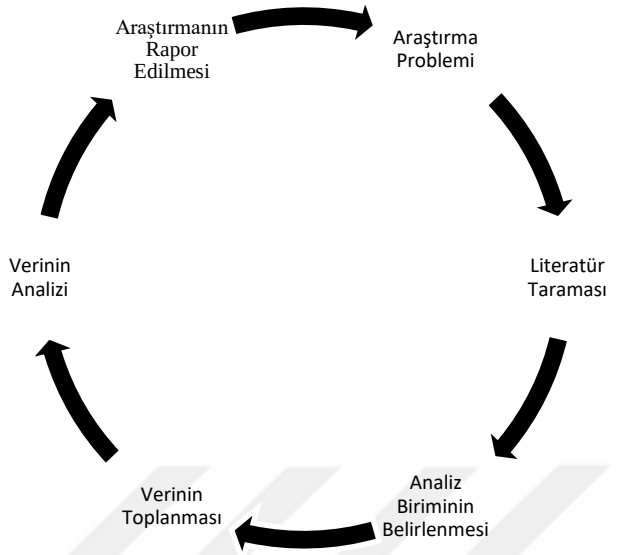
"Nitel araştırmanın odağında insanların kendi deneyimlerine, koşullara ve yaşanan durumlara verdikleri anlam vardır. Nitel araştırmacılar kelimelerde, kelimelerden oluşan metinlerde gömülü olan anlamlar bulmaya çalışırlar. Bu nedenle nitel araştırmacılar, topladıkları verilerden anlam çıkartmaya yani kelimelerden anlamlara, anlamlardan bilgiye ulaşmaya çalışırlar" (Koca, 2017: 36).

Bu araştırmada nitel araştırmanın doğası gereği esneklik taşıması, araştırmacıyı sürece dâhil etmesi, araştırmacının doğal bir ortamda gözlem yapmasına olanak sağlaması, tespit edilen sorunlara derinlemesine araştırma yaparak çözüm bulmaya çalışması ve tümevarıma dayalı analiz yapması açısından bir araştırma deseni olarak *durum çalışması* benimsenmiştir.

"Durum çalışması;(1) güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi(içeriği) içinde çalışan, (2) olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı, (3) birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir" (Yin, 1984: 23, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016: 289).

Subaşı ve Okumuş'a (2017: 425) göre durum çalışmaları, karmaşık bir durumun geniş bir şekilde tanımlanarak ve kendi doğal ortamında bileşenlerinin belirlenerek boylamsal çalışılmasına imkân sağlar.

Bir durum araştırması, araştırma probleminin belirlenmesinden araştırmanın rapor edilmesine kadar pek çok aşamayı içerebilmektedir. Kaleli Yılmaz (2014:282) durum çalışmasını genel olarak "araştırılan bir konunun derinlemesine incelenmesine fırsat veren, bazı genel teorileri aydınlatma amacı güden hem nicel hem nitel verilerin kullanılmasına imkân tanıyan, çalışmanın odağında ne, nasıl ve niçin soruları olduğunda tercih edilen" bir araştırma deseni olarak tanımlamıştır. Durum araştırması sürecini Güçlü (2019: 330) şu şekilde aktarmaktadır:



Şekil 9. Durum Araştırması Süreci (Güçlü, 2019: 330)

Araştırma, durum çalışması deseninin gerektirdiklerine bağlı kalınarak, literatürde var olan bir problemin çözümünü derinlemesine analiz edip probleme çözüm önerileri sunmaya çalışarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma yöntemi ve araştırma deseni, araştırma sürecinde araştırmacıyı sürece dâhil ettiği için araştırmacıya eleştirel bir bakış açısı kazandırmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu Ankara ili Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER) binasında farklı ülkelerden gelen ve öğrenim görmekte olan orta seviye (B1-B2) grubundaki 30 kursiyer/öğrenci, 12 öğretim görevlisi/üyesi/öğretmen ve araştırmacıdan oluşmaktadır. Öğrenciler farklı ülkelere, farklı dil ailelerine ve farklı meslek ve farklı cinsiyet-yaş gruplarına mensuptur.

Araştırmacı, uygulama öncesinde ve sonrasında araştırma ortamında bulunmuş, öğretici tarafından uygulanan etkinliklere de gerektiği yerde etkin katılım sağlamış, dolayısıyla sürecin bir parçası haline gelmiştir. Veri toplama süreci sonrasında derinlemesine inceleme yapmak amacıyla da var olan problemin çözüm amacına uygun "Dinleme (1) ve Konuşma (2)" etkinlikleri düzenlemiş ve etkinliklerin bizzat uygulayıcısı olmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2016: 44), nitel araştırmacının araştırma alanında zaman harcayan, katılımcılarla görüşme sağlayan, gerektiği durumlarda kişilerle ilgili deneyim sahibi olan, elde ettiği deneyimleri yeni kazandığı bakış açısıyla beraber verilerde kullanan kişi olduğunu ifade etmekte ve onun veri kaynaklarına yakın olması, katılımcılarla iletişim sağlaması, gerekli dokümanları inceleyip araştırma konusunu yakından tanıması gibi durumlar nedeniyle sürecin doğal bir parçası haline geldiğini vurgulamaktadırlar.

Araştırmanın katılımcıları nitel araştırma çerçevesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden *kolay ulaşılabilir durum örneklemesi* biçimi benimsenerek seçilmiştir.

Yıldırım ve Şimşek (2016: 118), amaçlı örnekleme yöntemlerinin birçok olay ve olguların keşfedilmesine, açıklanmasına yardımcı olduğunu ifade etmektedirler.

Nitel araştırma yöntemlerinin çoğunlukla haber kaynaklarının kısıtlı olduğu durumlarda kullanıldığını ve bu haber kaynaklarının örneklem gruplarının küçük olduğunu belirten Güçlü (2019: 90), nitel araştırmacının söz konusu küçük grupları derinlemesine incelemek istediğini ifade etmekte ve amaçlı örnekleme yönteminin bu gibi grupların derinlemesine incelenmesinde avantaj sağladığından bahsetmektedir.

Araştırmada amaçlı örnekleme biçimi içinde kolay ulaşılabilir durum örneklemesinin benimsenmesinin sebeplerinden birisi *araştırmaya hız ve pratiklik kazandırması*dır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 123). Araştırmacı, araştırma için seçtiği Gazi Üniversitesi TÖMER'in bulunduğu il olan Ankara'da ikamet etmektedir. Böylece veri kaynaklarına ulaşmada sıkıntı yaşamamış, veri kaynaklarıyla ilgili uygulama aşamasında düzenli aralıklarla araştırma alanında bulunabilmiştir. Öğrencilerin konferans, gezi gibi sınıf dışı etkinlikleri ile sınav süreçleri gibi sebeplerle gözlem ve görüşmelerde zaman zaman aksaklıklar olsa da araştırmacı araştırma alanına yakınlığı sebebiyle durumu kısa sürede telafi edebilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, araştırmanın geçerlik ve güvenirliği artırmak, tespit edilen sorunu derinlemesine incelemek ve araştırmacıya farklı bakış açıları sunmak için gözlem, görüşme ve doküman incelemesinden yararlanılmıştır.

3.3.1. Gözlem

Gözlem, nitel araştırma yöntemleri içerisinde sıkça başvurulan veri toplama araçlarından biridir. "Nitel araştırmada gözlem, sayısal veri üretmekten çok, araştırmaya konu olan olay, olgu ve duruma ilişkin derinlemesine ve ayrıntılı açıklamalar ve tanımlamalar yapmaya yönelmektedir" (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 174). Gözlem yoluyla araştırmacı, araştırma alanına ilişkin elde ettiği verileri analiz sürecinde etkili bir şekilde kullanabilme imkânına sahip olmaktadır.

Araştırmada, araştırmacı doğal bir ortamda süreçte aktif olduğu için *katılımcı gözlem* gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, gözlem sürecinde dersteki etkinliklere yeri geldiğinde etkin katılım göstermiş, ihtiyaç halinde kursiyerlerin/öğrencilerin Türkçe ile ilgili sorularına yanıt vermiştir.

Araştırmacı, Gazi Üniversitesi TÖMER binasında orta seviye (B1-B2) gruplarından T1, T2, T3, T20, T21 numaralı dersliklerde "Anlama" ve " Konuşma" derslerinde haftada ortalama 3 saatlik olmak üzere toplamda 30 saat gözlem gerçekleştirmiştir. Gazi TÖMER binasında araştırma konumuzdan biri olan "Dinleme" eğitimi dersleri, "Anlama" dersleri adı altında verilmektedir. Araştırmacının tasarladığı gözlem takvimi Tablo 4'te verilmektedir:

Tablo 4. Uygulama Öncesi Araştırmacı Gözlem Takvimi

Tarih	***Mekân***	***Süre***
04.12.2018	Gazi TÖMER T20 numaralı derslik	120 Dakika

05.12.2018	Gazi TÖMER T20 numaralı derslik	80 Dakika
06.02.2019	Gazi TÖMER T21 numaralı derslik	80 Dakika
12.02.2019	Gazi TÖMER T1 numaralı derslik	120 Dakika
13.02.2019	Gazi TÖMER T3 numaralı derslik	80 Dakika
15.02.2019	Gazi TÖMER T3 numaralı derslik	120 Dakika
25.02.2019	Gazi TÖMER T1 numaralı derslik	120 Dakika
26.02.2019	Gazi TÖMER T3 numaralı derslik	120 Dakika
27.02.2019	Gazi TÖMER T3 numaralı derslik	120 Dakika
12.03.2019	Gazi TÖMER T2 numaralı derslik	120 Dakika
27.03.2019	Gazi TÖMER T3 numaralı derslik	120 Dakika

Araştırmacının uygulama öncesi hazırlamış olduğu gözlem formu *Ekler* bölümündedir. Bu gözlem formu *sınıf ortamı*, *sınıfın biçimsel yapısı, sınıf içi etkileşim* ve *bilişsel yapı* başlıkları altında şekillenmiştir. Sınıf içinde gözlemlenen durumların çoğunun, öğrenciler/kursiyerler ve öğretmenlerin, yapılan görüşmelerde verdikleri ifadelerle uyuştuğu tespit edilmiştir. Bu da araştırmanın geçerliğine katkı sağlamaktadır. Ayrıca uygulama öncesi ve uygulama sonrası gerçekleştirilen gözlemlerin arasında birtakım farklılıklar oluştuğu tespit edilmiştir. Uygulama ve görüşmeler öncesi yapılan gözlemler için bir gözlem formu oluşturulurken, uygulama sonrası gerçekleştirilen gözlemler için bir gözlem formuna bağlı kalınmayıp tespitler, *tez günlüğüne* not edilmiştir.

Araştırmacı, gerçekleştirmiş olduğu gözlemler sırasında bilgi birikimini ve deneyimini artırmış, literatürde konuyla alakalı var olan problemlere yönelik farklı ve eleştirel bakış açıları elde etmiş ve nitel araştırma yönteminin esneklik özelliğinden yararlanarak süreç içinde ihtiyaç duyulan yerlerde uzman görüşüne başvurup birtakım iyileştirmelere gitmiştir.

3.3.2. Görüşme

Cohen ve Manion (1994) görüşmeyi **"**…araştırmacı ile araştırmanın öznesi konumunda yer alan kişi arasında geçen kontrollü ve amaçlı sözel iletişim biçimidir" şeklinde açıklamaktadır (akt. Türnüklü, 2000: 544).

Araştırmacı, nitel araştırmanın esneklik ve doğal bir ortam oluşturma hedefini göz önünde bulundurarak *yarı yapılandırılmış görüşme* yönteminden yararlanmış ve görüşmede aktif katılımcı olarak yer almıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yönteminin seçilmesinin sebebi olarak da öğrencilerin/kursiyerlerin görüşme formundaki sorulara ana fikre bağlı kalmak şartıyla, rahat bir şekilde cevap vermelerini sağlamaktır. Çünkü yarı yapılandırılmış görüşme yönteminde sorular tam olarak anlaşılmadığında görüşmenin seyrine göre ek sorular sorularak katılımcıların, soruları net olarak anlamaları sağlanabilir. Mathers ve diğerleri (1998), yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle katılımcının cevap vermekte güçlük çektiği sorularda araştırmacının katılımcıyı cesaretlendirici girişimlerde bulunabileceğini ifade etmektedir (akt. Güçlü, 2019: 105). Söz konusu öğrenciler, soruları tam olarak anlamadıkları zamanlarda araştırmacı,

görüşme sorularını, katılımcıların anlayabilecekleri şekilde tekrar sorarak katılımcıları cesaretlendirmeye çalışmıştır.

Araştırmacı tarafından, veri analizi öncesi hem öğrenci/kursiyer hem de öğretmen görüşme formları hazırlanmış ve çalışma planına uygun bir şekilde söz konusu formlar işleme koyulmuştur. Öğrenci görüşme soruları hazırlanırken hedef kitlenin seviyesi göz önünde bulundurulmuştur. Bu bağlamda araştırmacı Gazi Üniversitesi TÖMER binasında eğitim gören 30 öğrenci/kursiyer ve bu öğrencilerin derslerinde görev alan 12 öğretmen ile belirli zamanlarda problemin çözümüne ilişkin görüşmeler gerçekleştirmiştir. Her iki görüşme formu *Ekler* bölümünde yer almaktadır. Ayrıca "izin verildiği ölçüde", katılımcılarla yapılan görüşmeler ses kaydı alınarak desteklenmiştir. Böylece araştırmada geçerlik ve güvenirliğe katkı sağlanmıştır.

Sorularda öncelikle araştırma soruları göz önünde bulundurularak genel olarak öğrencilerin Türkçeyi kullanırken yaşadıkları zorlukların hangi alanda veya alanlarda olduğu tespit edilmesi amaçlanmıştır (*1, 2, 3*). Sonraki aşamalarda öğrencilerin sınıf içinde materyal kullanımı, öğreticinin tutumu ve uygulamaların sınıf dışındaki gerçek hayatla olan ilişki durumu tespit edilmeye çalışılmıştır (*4, 5, 6*). Son soruda ise öğrencilerin Türkçeyi öğrenme durumları ile ilgili ortaya çıkan sorunlara ilişkin genel çözüm önerileri sorulmuştur (*7*). Araştırmacı görüşme yaparken soruları gerektiğinde bağlamdan kopmadan, farklı şekillerde sorarak öğrencilerin esnek cevap vermelerini sağlamış ve dolayısıyla öğrencilerin hata yapma kaygısı taşımadan daha gerçekçi sonuçlara ulaşmaya çalışmıştır. Öğrencilerin cevaplarını dinlerken yönlendirici olmaya ve empati kurarak dinlemeye özen göstermiştir. Öğrencilerin görüşme esnasında bilmedikleri herhangi bir kavram ile ilgili araştırmacı, kelimeyi gerektiğinde görüşmeciyle ortak başka bir dilde (*İngilizce, Arapça gibi*) iletişim kurarak açıklama yapmıştır. Çünkü amaç, *iletişimi sağlamak*tır. Bu durum, öğrencilerle gerçekleştirilen görüşme sorularını cevaplama süresini de olumlu yönde etkilemiştir. Ayrıca bu durumun araştırmanın geçerlik ve güvenirliğine de katkı sağladığı düşünülmektedir.

Öğretmen görüşme formunda ise ilk sorularda genelden özele doğru dinleme ve konuşma eğitimi ile ilgili ders ortamında öğretmenlerin ne tür uygulama, etkinlik, teknik vs. kullandıkları tespit edilmeye çalışılmıştır *(1, 2, 3)*. Sonraki aşamada öğrencilere sunulan ve öğretmenlerin de kullandığı sınıf içi materyallerin temel becerileri geliştirme durumlarına ilişkin verimlilikleri ve öğretmenin öğrencilerine karşı tutumları sorgulanmıştır (4, 5). Daha sonra Türkçe öğreticilerinin araştırmaya konu olan iletişimsel yöntem ile ilgili bilgileri yoklanmıştır (6). Son olarak öğretmenlere konu ile ilgili önerileri sorulmuştur (*7*).

3.3.3. Araştırmacı Günlüğü

Araştırma süreci boyunca araştırmanın derinlemesine incelenmesi amacıyla araştırılan ortam, üzerinde çalışılan ve gözlemlenen çalışma grubu ile ilgili bilgiler, araştırmacı tarafından oluşturulan *tez günlüğü* adlı not defterine kaydedilmiştir.

"Bir nitel araştırma sürecinde yazılan araştırmacı günlüğü gerçekleştirilen araştırmayı anlamada, araştırmacının araştırma konusu ve süreciyle ilişkisini bilmede, araştırmacının kimliğini görmede ve süreçte yaşanan zorlukları ve bunların çözümünü anlamada başka araçlarla elde edilemeyecek veriler sağlayabilir. Bunun için araştırmacı günlüğünün sistematik ve düzenli olarak yazılması gerekmektedir" (Ersoy, 2015: 550).

Araştırmacı, gözlem gerçekleştirdiği ilk andan itibaren çalışma ortamını ve çalışma grubunu hem ders saatleri içinde hem de ders aralarında gözlemlemiş ve elde ettiği verileri tez günlüğüne not etmiştir. Tez günlüğü, araştırmanın konusuyla sınırlı formlardan oluşmadığı için araştırmacıya bu evrede duygu ve düşünceleri yorumlama bakımından esneklik kazandırmıştır. Araştırmada gözlem yoluyla elde edilen ve tez günlüğüne yansıyan veriler öğrenci ve öğretmen görüşlerinden elde edilen verileri desteklemek üzere öğrenci ve öğretmen görüşlerini takiben "*Bulgular*" bölümünde yer almaktadır.

3.3.4. Doküman İnceleme

Doküman inceleme, nitel araştırmalarda en sık başvurulan veri toplama araçlarındandır. Araştırma ile ilgili gerekli bilgiyi toplama ve depolama konusunda önemlidir. Yıldırım ve Şimşek (2016: 190), nitel araştırmada doküman incelemeye başvuran araştırmacının gerekli gördüğü verileri, gözlem veya görüşmeye başvurmasına gerek kalmadan elde edebileceğini ve böylece maddi manevi anlamda tasarrufta olabileceğini; ayrıca doküman inceleme ile söz konusu diğer veri toplama araçlarının birlikte kullanılmasının araştırmanın geçerliğine katkı sağlayacağını ifade etmektedirler.

Araştırmacı tarafından araştırma sürecinin başından sonuna kadar doküman incelemesi, diğer veri toplama araçları olan gözlem, görüşme ve araştırmacı günlüğü ile birlikte devam etmiştir. Bu bağlamda öğrenciler ile gerçekleştirilen uygulama sonrası elde edilen dokümanlar ayrıca incelenip değerlendirilmiş ve bu verilere "*Bulgular*" bölümünde yer verilmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmaya, araştırma sürecine konuyla ilgili literatür taraması yaparak başlanmıştır. Araştırmaya yön vermesi açısından iletişimsel yöntem ve yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili yazılan kaynaklar gözden geçirilmiş ve probleme dayalı sunulan çözüm önerileri not edilmiştir. Araştırmada kullanılacak yöntemi belirlemede elde edilen "sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri" kaynakları incelenip düşünce evreni genişletilmiştir. Elde edilen dokümanlarla iletişimsel yöntemin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki yeri tespit edilmiş ve çalışma planı buna göre şekillendirilmiştir. Araştırmacının elde ettiği tecrübeler konuya bakış açısını değiştirmiş, iletişimsel yöntemin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kullanılması gerektiği düşüncesini sağlamlaştırılmıştır.

Araştırmacının hazırlamış olduğu gözlem, görüşme formları ve bir ders saatlik uyguladığı etkinlik formu hedef kitle olan "*B1-B2 bağımsız dil kullanımı"* basamağındaki hedef dil öğrencilerinin *Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi* metni içinde yer alan *dinleme ve konuşma beceri alanları* ile ilgili yeterlikleri göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Söz konusu "Dinleme" beceri alanı için "*Radyo Yayınlarını ve Ses Kayıtlarını Anlama*" başlığı altındaki yeterlikler hedef alınırken; "Konuşma" beceri alanı için ise "*Bağlantılı Tekli Konuşma: Gerekçelendirme*" ile "*Sözlü Etkileşim, Genel*" başlıkları altındaki yeterlikler hedef alınmıştır. Söz konusu bilgiler Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7'de sunulmaktadır:

Tablo 5. Ortak Öneri Metninde Radyo Yayınlarını ve Ses Kayıtlarını Anlama Yeterlikleri

B1	Anlaşılır ve ölçünlü bir dil kullanıldığında kendi ilgi alanına ilişkin konuları içeren ses kayıtları ya da radyo yayınlarında verilen bilgilerin çoğunun içeriğini anlayabilir.
B2	Ölçünlü dilin kullanıldığı belgesel radyo yayınlarının çoğunu anlayabilir; konuşanların ses tonuna yansıyan ruh hallerini doğru olarak kavrayabilir.

Tablo 6. Ortak Öneri Metninde Bağlantılı Tekli Konuşma: Gerekçelendirme Yeterlikleri

B1	Çoğu zaman zorlanmadan anlaşılabilmek için, bir gerekçeyi yeterince iyi bir şekilde ortaya koyabilir.
B2	Gerekçelerini mantıklı bir biçimde yapılandırıp aralarında bağlantı kurabilir.

Tablo 7. Ortak Öneri Metninde Sözlü Etkileşim, Genel Yeterlikleri

B1	Film, kitap ve müzik gibi daha soyut kültürel konular hakkında düşüncelerini dile getirebilir.
B2	Anadili konuşurlarıyla, iki taraf da zorluk çekmeden normal bir konuşmayı ve kalıcı ilişkileri mümkün kılacak şekilde, anında ve akıcı olarak anlaşabilir.

Araştırmada, etkinlik öncesinde dersin akışını denetlemek, hedeflenen kazanımlara etkili bir şekilde ulaşabilmek ve uygulama sonrası verileri kaydedebilmek üzere bir ders planı tasarlanmıştır. Ders planı *Ekler* bölümündedir. Ders planının içeriğini "*biçimsel bölüm, içerik bölümü, derse giriş, genel hazırlık, ön hazırlık, zihinsel hazırlık, derse geçiş, ölçme ve değerlendirme, ders sonu değerlendirme*" bölümleri oluşturmaktadır. Ders planının içerik bölümü Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7'de belirtilen AOÖÇ metnindeki yeterliklerden oluşmaktadır. Söz konusu uygulamada bir dinleme, iki konuşma olmak üzere toplam üç etkinlik bulunmaktadır. Her üç etkinlik için AOÖÇ metninde yer alan üç farklı yeterlik hedeflenmiştir. Etkinlikler uygulanmadan önce tasarlanan ders planı için uzman görüşüne başvurulmuş, eksik görülen bölümler için iyileştirmeye gidilmiştir. Araştırmanın bu yönünün geçerliğe ve güvenirliğe katkı sağladığı düşünülmektedir.

3.5. Veri Analizi

Veri analizi, seçilecek olan paradigmaya ve metodolojiye bakılmaksızın toplanmış olan veriden anlam üretme sürecidir (Güçlü, 2019: 149). Yıldırım ve Şimşek (2016: 237), veri analizinin nitel araştırmada çeşitlilik, yaratıcılık ve esneklik anlamlarına geldiğini ifade etmektedir.

Bu araştırmada verilerin analiz edilmesinde *içerik analizine* başvurulmuştur. İçerik analizi, sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri içinde en çok tercih edilen yöntemlerden biridir. Yıldırım ve Şimşek'e (2016: 242) göre, "içerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir

araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır."

Araştırmada içerik analizine başvurulmasının sebebi temaların/kodların/kalıpların, araştırma sürecinde, görüşme sorularına cevap verildikten sonra şekillenecek olması, dolayısıyla araştırmanın esnek bir yapıya sahip olmasıdır. Öğretmen ve öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri cevaplar defalarca incelenmiş ve söz konusu cevaplardan yola çıkılarak "*konuşma hızı, yazma, sesli ve noktalı harfler, sosyal alanla etkileşim* vb." kodlamalar yapılmıştır. Böylece araştırmanın incelenmesinde okurlara kolaylık sağlanmıştır. Ayrıca katılımcılarla ilgili olarak öğrenciler için "*Kursiyer: K1, K2 vb.*"; öğretmenler için ise "*Öğretmen: Ö1, Ö2 vb.*" şeklinde kodlama yapılmış ve görüşlerden elde edilen yanıtların sıklıkları ile ilgili sayı (n) değerlerine *tablolarda* yer verilmiştir.

3.6. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik kavramları, araştırmanın inandırıcılığı açısından oldukça önemlidir. Yıldırım ve Şimşek (2016: 285), geçerlik ve güvenirlik konusunu "…doğru bilgiye ulaşma konusunda gereken önlemlerin alınması (yani "geçerlik") ve araştırma sürecini ve verileri açık ve ayrıntılı bir biçimde, yani bir başka araştırmacının değerlendirmesine olanak verecek biçimde tanımlanması (yani "güvenirlik") …" şeklinde özetlemektedirler. Nitel araştırmalarda doğru bilgiye ulaşma konusunda araştırmacının yansız bir bakış açısına sahip olması beklenmektedir. Bunun için araştırmacı, araştırma öncesinde, araştırma sırasında ve araştırma sonunda araştırmanın inandırıcılığı, kalitesi, orijinalliği açısından geçerlik ve güvenirlik konularıyla ilgili bilgi ve donanımını artırmıştır. Araştırmanın planlanması, yöntem seçimi, çalışma grubu vb. ile ilgili uzman görüşüne başvurulmuştur.

Araştırmacı, öncelikle literatürde araştırma konusu ile ilgili bilgi evrenini genişletmiş ve araştırma sürecinde karşılaştığı her durumu *tez günlüğüm* adını verdiği defterine kaydetmiştir. Çalışma grubu ile ilgili amaçlı örneklem yönteminden "kolay ulaşılabilir durum örneklemesi" tercih edilmiştir. Araştırmacı, ikamet ettiği Ankara ilindeki Gazi Üniversitesi TÖMER kurumunu tercih ederek çalışma grubuna yakın olmak, veri toplama sürecini iyi yönetmek ve bu süreçte istenmedik bir durumda anında müdahale etmeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunun yakınlığı ile araştırmacı, veri toplama araçlarının uygulama sürecinde planladığı zaman çizelgesini temel alarak düzenli aralıklarla Gazi TÖMER kurumuna gidebilmiştir. Ayrıca, kurum yetkililerinden veri toplama süreci ile ilgili bilgi edinmiş, çalışma programını, uzman görüşünden de yararlanarak, bu bilgiler ışığında şekillendirmiştir.

Araştırma sürecinde araştırma ortamı ve katılımcılarla uzun süreli etkileşim halinde olmaya özen gösterilmiştir. Bu bağlamda araştırmada "Anlama" ve "Konuşma" derslerinde toplamda 30 (otuz) saat olmak üzere bir gözlem deneyimi elde edilmiştir. Öğrenci/kursiyer ve öğretmen görüşmeleri öncesinde öğrenme ortamlarında uzun süreli etkileşim halinde olmasıyla araştırmacı, katılımcıların güvenini kazanmayı başarmış ve böylece öğrenme ortamının doğal öğrenme ortamına dönüşmesini katkı sağlamıştır. Ders aralarında da öğrencilerin arasında bulunarak onlarla sürecin her aşamasında iletişim halinde olmayı başarmıştır. Araştırmacının lisans eğitiminde Erasmus Değişim Programı dahilinde elde ettiği deneyimler, ona hedef grupla iletişim kurma konusunda kolaylaştırıcı olmuştur. Araştırmada elde edilen verilerin geniş bir zaman diliminde toplanması ve

incelenmesi, oluşabilecek hataların telafisini mümkün kılmıştır. Bu durumun da araştırmanın geçerlik ve güvenirliğine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinde geçerlik ve güvenirliğin artırılması için geliştirilen çeşitleme (triangulation) stratejisi dâhilinde gözlem, görüşme ve doküman incelemeye başvurulmuştur. Ders ortamında elde edilen gözlem deneyimleriyle katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtları, verileri inceleme aşamasında karşılaştırma ve doğrulama imkânı bulunmuştur. Araştırmacı öğrenci/kursiyer ve öğretmen görüşmelerinde katılımcılardan izin alınması şartıyla, elde ettiği verileri ses kaydı ve videolarla desteklemiştir. Elde ettiği verileri ve karşılaştığı durumlarla ilgili görüşlerini tez günlüğüne kaydederek verilerin düzenli incelenmesi ve raporlaştırılmasını sağlamıştır. Son olarak araştırmacı öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine doğrudan yer vermiş, görüşlerin üzerinde herhangi bir değiştirme yapmamış, böylece doğal bir inceleme ortamı oluşturmayı hedefleyerek araştırmanın geçerlik ve güvenirliğine katkı sağlamıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın birinci bölümünde, problem durumu, araştırmanın amacı ve önemine yer verilmiştir. Araştırmanın problem durumunun hangi yöntemle inceleneceğine "yöntem" kısmında değinilmiş ve son olarak araştırma kapsamında incelenen literatür bilgisine ise "genel bilgiler" bölümünde yer verilmiştir.

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen veriler durum çalışması çerçevesinde içerik analizi yöntemiyle oluşturulan kodlar-kategoriler-temalar üzerinden incelenmiştir. Ortalama haftada 3 (üç) saat olmak üzere toplamda 30 saat gerçekleştirilen gözlemler ve araştırma süreci boyunca tez günlüğüne kaydedilen bilgiler ışığında, öğrenci ve öğretmen görüşmeleri ile ilgili veriler desteklenmiştir. Araştırma soruları kapsamında hazırlanıp gerçekleştirilen gözlem ve görüşmeler sonrasında araştırmanın derinlemesine incelenmesi amacıyla tasarlanan ders planı çerçevesinde bir ders saatlik uygulamaya konulan dinleme ve konuşma becerilerine yönelik etkinlikler incelenmiş ve uzman görüşüne başvurularak yorumlanıp araştırmaya yansıtılmıştır.

Araştırma sorularından *ilk araştırma sorusu* temel alınarak öğrencilerin iletişimsel becerilerini kullanırken yaşadıkları zorluklar tespit edilmeye çalışılmış ve bu bağlamda öğrencilere ilk olarak hedef dili kullanırken hangi dil beceri alanında zorlandıklarına dair görüşme sorusu yöneltilmiştir. *İkinci araştırma sorusu* kapsamında öğrencilerin eğitim ve sosyal ortamlarındaki iletişim ve etkileşim durumları tespit edilmeye çalışılmış ve bu bağlamda söz konusu ortamlarda anlama ve kendilerini ifade etme becerilerine yönelik sorular yöneltilmiştir. Ayrıca ders ortamında kullanılan materyallerin öğrencilerin derse katılımlarını ne yönde etkilediklerine dair hazırlanan soru da öğrencilere yöneltilen bir diğer sorudur. *Üçüncü araştırma sorusu* kapsamında öğrencilerin derse katılımları sırasında kaygı durumları tespit edilmeye çalışılmış ve bu bağlamda öğrencilerin derse katılım durumlarının öğretmenin tutumu ile ilgili olup olmadığına yönelik öğrencilere soru yöneltilmiştir. *Dördüncü araştırma sorusu* kapsamında öğrencilerin bulundukları eğitim ortamı ile eğitim ortamı dışındaki alanlardaki iletişim durumları tespit edilmeye çalışılmış ve bu bağlamda öğrencilerin eğitim ortamında edindikleri bilgileri sosyal ortamlarında karşılarına çıkan iletişim sorunlarını çözmedeki yeterliklerine dair soru yöneltilmiştir. *Beşinci araştırma sorusu* kapsamında öğrencilerin iletişimsel becerilerini geliştirme ile ilgili görüşleri tespit edilmeye çalışılmış ve bu bağlamda öğrencilere konu ile ilgili önerilerine yönelik soru yöneltilmiştir. *Altıncı araştırma sorusu* kapsamında öğretmenlerin, öğrencilerin iletişimsel becerilerinin gelişimine yönelik gerçekleştirdikleri uygulamalar tespit edilmeye çalışılmış, bu bağlamda kullandıkları yaklaşım, yöntem ve tekniklere dair sorular yöneltilmiş ve derste kullanılan materyallerin yeterlikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. *Yedinci araştırma sorusu* kapsamında öğretmenlerin, öğrencilerin olası hatalarına karşı bakış açıları tespit edilmeye çalışılmış ve bu bağlamda öğretmenlere soru yöneltilmiştir. *Sekizinci araştırma sorusu* kapsamında ise öğretmenlerin araştırmamıza konu olan iletişimsel yönteme dair görüşleri tespit edilmeye çalışılmış ve öğrencilerin

iletişimsel becerilerinin gelişimi ile ilgili önerilerine yönelik sorular yöneltilmiştir. Araştırma soruları ve bu bağlamda hazırlanan öğrenci ve öğretmen görüşme soruları, gözlem yoluyla elde edilen veriler ile desteklenmiştir.

4.1. Uygulama Öncesine İlişkin Gözlemle Elde Edilen Bulgular

Araştırmada araştırma öncesi tasarlanan gözlem formundaki gözlem boyutlarına bağlı kalınarak Gazi Üniversitesi TÖMER'de B1-B2 seviyesinde toplam beş farklı sınıfta 30 (otuz) saat gözlem gerçekleştirilmiştir. Araştırmada birden fazla öğretmenin bulunduğu aynı seviyedeki farklı sınıflarda çeşitli saatlerde gözlem gerçekleştirilmesinin sebebi veri çeşitliliğinin artması ve araştırmanın geçerlik ve güvenirliğine katkı sağlayacağının düşünülmesidir.

Gözlem boyutları, öğrencilerin derse katılım durumları ve iletişimsel becerilerini kullanırken yaşadıkları sıkıntılarla ilgili olarak "sınıf ortamı" adı altında incelenmiştir. "Sınıfın biçimsel yapısı" adı altında ise öğrencilerin sınıf içindeki etkileşimleri ve sorumluluk üstlenme durumlarına yer verilmiştir. Daha sonraki başlık olan "sınıf içi etkileşim" adı altında öğrencilerin öğretmenle olan ilişkileri yer almakta ve son başlıkta ise sınıftaki tartışma süreçleri, ders esnasında ortaya çıkan öğrenci yanıtları ve öğretmenin bu gibi durumlardaki rolüne ilişkin sınıfın "bilişsel yapısı" ile ilgili bilgiler gözlemlenip kaydedilmiştir.

Gerçekleştirilen gözlemler esnasında nitel araştırmanın esneklik özelliğinden yararlanılmıştır. Araştırmacı gerektiği durumlarda sınıftaki etkinlere katılım göstermiş, izin verildiği ölçüde gözlem esnasında ses kaydı elde etmiş ve ders aralarında da öğrencilerle etkileşimini sürdürmüştür.

Sınıf Ortamı

Gözlemlerde "sınıf ortamı" başlığı altında elde edilen verilerin genel anlamda tüm sınıflarda benzer olduğu tespit edilmiştir. Gözlemlenen sınıflarda öğrencilerin derse katılım durumlarında öğretmenin yol gösterici olduğu, işlenecek konu öncesi genellikle öğrenci motivasyonlarının sağlandığı ve derse katılım durumlarında benzer sıkıntıların yaşandığı tespit edilmiştir. Öyle ki sınıflarında gerçekleştirilen gözlemlerde sınıf ortamı başlığı altında elde edilen veriler şu şekilde olmuştur:

-"'Elektronik eşyalar' konulu derste öğretmen tarafından derse başlamadan önce öğrencilere 'Günlük hayatınızda elektronik eşya kullanıyor musunuz?' sorusu yöneltildi. Öğrenciler de gramer hataları yapsalar da soruya kısa kısa cevaplar verebildiler. Oldukça da anlaşılır düzeyde verilen cevaplardı. (04.12.2018-Gözlem Notu)

-"Konuya 'Mimar Sinan hakkında daha önce ne duydunuz?' sorusuyla başlayan öğreticiye öğrencilerden birkaç tanesi gönüllü olarak cevap verdi. Öğrencilerin cevaplarken yaptıkları gramer hatalarını öğretici nazikçe düzelterek derse devam etti. (05.12.2018- Gözlem Notu)

-"Öğretici derse başlamadan önce metin üzerindeki maddeleri öncelikle özet geçti. Bunu yaparken kelimelerin anlamsal değerlerine vurgu yapmaya önem vermekteydi.

Ör. Teknoloji her gün gelişiyor. Yani, daha iyi iyi iyi... Sizin sosyal medya hesabınız var mı? Sanal kimlik hakkında ne düşünüyorsunuz?" (13.02.2019- Gözlem Notu)

Sınıfın Biçimsel Yapısı

Gözlemlerde "sınıfın biçimsel yapısı" adı altında ele alınan verilerin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Genel anlamda öğrenciler, sınıf içinde gerçekleştirilen etkinliklerde birbirlerine yardım etmekte ve çeşitli durumlarda birbirlerinden etkilenmektedir. Öğrencilerin zorlandıkları durumlarda birbirlerine yardım ederken genellikle anadillerine veya İngilizce gibi başka bir ortak dile başvurdukları sıkça karşılaşılan durumlardan birisidir. Öğretmenlerin bu durum karşısındaki tavırları ise çeşitlilik göstermektedir. Kimi öğretmenler öğrencilerin zorlandıkları durumlarda başka bir dille iletişim kurmalarına müdahale etmezken kimi öğretmenler ise Türkçe konuşulması konusunda öğrencileri uyarma gereğinde bulunmuştur. Konu ile ilgili olarak gerçekleştirilen gözlemlerden birisi şu şekildedir:

-"Mutlaka birbirlerine yardım ediyorlar. Zorlandıklarında (ikinci, üçüncü) başka bir ortak dile başvuruyorlar. Bu gibi durumlara öğretici asla müdahale etmiyor. "Sadece Türkçe konuşun!" demiyor. (27.02.2019- Gözlem Notu)

-"Öğrenciler hala zorlandıklarında hemen İngilizceye başvuruyorlar. Öğretici onları güzelce uyarıyor ancak üzerinde durmuyor ve Türkçe konuşmaları için onlara baskı uygulamıyor." (27.03.2019-Gözlem Notu)

-"Ortak noktası olan öğrenciler her zaman, her etkinlikte zorluk çektikleri yerlerde birbirlerine yardım ediyorlardı." (26.02.2019- Gözlem Notu)

-"Öğrenciler okuma metninde yaptıkları telaffuz hatalarıyla alakalı birbirlerini uyarıyorlardı. Bu sınıfta öne çıkan durum öğrencilerin çoğunluğunun aynı ülkeden gelmeleriydi. Bu durumun öğrencilerin zaman zaman Türkçeyi ötelemelerinde etkili olduğu düşünülmektedir." (05.12.2018- Gözlem Notu)

-"Metin okurken heyecanlanan ve bu sebeple de hata yapıp yanlış okuyan öğrenciler azınlıktadır. Öğrenciler birbirlerini destekliyor. Ancak diğer sınıflara oranla bu sınıftaki etkileşim düşüktür." (12.03.2019- Gözlem Notu)

Sınıf İçi Etkileşim

Gözlemlerde "sınıf içi etkileşim" balığı altında elde edilen verilerin farklı sınıflarda değişkenlik gösterdiği tespit edilmiştir. Öyle ki bazı sınıflarda hata yapmaktan çekinen öğrenciler bulunurken bazı sınıflarda bu gibi öğrencilere neredeyse hiç rastlanmamıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin etkinliklere katılırken yaşadıkları tereddütlere karşı ise genel anlamda motive edici yaklaşımlar sergiledikleri tespit edilenler arasındadır:

"- Ön sıralarda oturan öğrenciler derse katılım anlamında daha heveslilerdi. Arka sırada oturan bazı öğrenciler (en az üç öğrenci) sadece ders kitabını takip etmekle yetindiler.

Öğretmen hatalara karşı oldukça nazikti. Telaffuzu oldukça belirgin, açık olmaya dikkat eden öğretici ortalama bir hızla konuşarak öğrencilerin hatalarını düzeltiyordu." (04.12.2018- Gözlem Notu)

-Öğretici öğrenciler tarafından yapılan hatalarla ilgili onlara direktif verdi ve bunu yaparken eklere değil anlama vurgu yapıyordu.

Ör. Eğer kelime uzunsa ve zor geliyorsa yavaş yavaş okuyun.

Ör. Kitaptaki aynı cümle istemiyorum." (26.02.2019- Gözlem Notu)

Sınıfın Bilişsel Yapısı

Son olarak "sınıfın bilişsel yapısı" adı altında yer verilen başlıkta elde edilen verilerin alt başlıklarda çeşitlilik gösterdiği tespit edilenler arasındadır. Genel anlamda öğrenciler öğretmenin yönlendirmesiyle sınıf ortamında öğrendikleri bilgileri günlük hayatla ilişkilendirmeye çalışmaktayken öğreticilerin iletişimsel yöntemi sınıf ortamında kullanım durumları ise farklılık göstermektedir. Öyle ki bazı öğreticilerin iletişimsel yöntemin özelliklerini ders ortamında belirgin işlerken bazı öğreticilerin ise iletişimsel yönteme çok az sıklıkla başvurdukları tespit edilmiştir.

-"Günlük hayatla ilişkilendirme durumu öğreticinin teşvikiyle gerçekleşmektedir. Öğretici metin esnasında öğrenciyi durdurup kelimelerle alakalı sorular sormaktadır. Bu kelimelerin çoğu günlük hayatla ilişkilidir.

Öğretici, iletişimsel yönteme sıklıkla başvurmasa da öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerine katkı sağlamaktadır." (12.03.2019- Gözlem Notu)

-"Ders kitabındaki etkinlikler ve öğretmenin verdiği örnekler de günlük hayatla ilişkilidir.

Öğretici iletişimsel yönteme sıklıkla başvurmamaktadır. Öyle ki öğrenci hatalarında onları durdurup anında düzeltme yapmayı tercih etmektedir. Bu durumun da dersin işleniş hızını etkilediği tespit edilmiştir. Oysa iletişimsel yöntemde dilbilgisi hataları üzerinde sıklıkla durulmaz ve hatalar sürekli olarak düzeltilmeye çalışılmaz. Anlamın daima ön planda tutulmasına önem verilir." (26.02.2019- Gözlem Notu)

-"Öğrenciler çoğunlukla öğretmene ihtiyaç duymaksızın öğrendiklerinin günlük hayatla ilişkilendirebiliyorlardı. Bunda öğretmenin tavrının oldukça etkili olduğu düşünülmektedir.

İletişimsel yöntem, öğreticinin sıklıkla başvurduğu bir yöntemdir. Öğretici telaffuz hatalarını görmezden gelerek süreç içinde düzeltme taraftarıdır. Jest ve mimik kullanımına da oldukça önem vermekte, zaman zaman drama yöntemini kullanmaktadır. (25.02.2019- Gözlem Notu)

Gerçekleştirilen gözlemler sonucunda genel anlamda sınıf mevcudu, aynı ülkeye ve aynı dil ailesine mensup öğrencilerin sayısı, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, öğretmenin öğrenci hatalarına karşı tutumu ve mesleki bilgi ve deneyimleri, başvurulan

ders kitabı ve diğer materyaller gibi etkenlerin öğrenme ortamını etkileyen başlıca etkenler olduğu tespit edilmiştir.

4.2. Uygulama Öncesi Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

4.2.1.Öğrencilerin Zorlandıkları Temel Beceri Alanlarına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında, Ankara Gazi Üniversitesi TÖMER kurumunda eğitim görmekte olan 30 (orta seviye/bağımsız kullanıcı/B1-B2) öğrenciye/kursiyere ilk olarak "*Türkçeyi etkili ve verimli kullanmaya çalışırken ne gibi zorluklar yaşıyorsunuz?*" sorusu yöneltilerek hedef dil öğrencilerinin Türkçeyi kullanırken zorlandıkları temel beceri alanlarını tespit etmek amaçlanmıştır.

Araştırmacı tarafından yöneltilen soruya K12 kodlu öğrenci "*Yazma çok zordur. u, ü yazarken zor oluyor. Hata yapıyorum."* derken benzer şekilde *K6* "*Bazen harflerde zorlanıyorum. ü, i zor oluyor."* diyerek kendi ana dillerinde sesli harflerin bulunmaması sebebiyle söz konusu harfleri kullanmaya alışık olmamalarından kaynaklı yazmada zorlandıkları tespit edilmiştir. Yabancı dil öğrenmede dili temsil eden seslere, harflere aşinalık olmadığı zaman, hedef dil öğrenicisi öğrenme sürecinde güçlük çekebilmektedir. Yazma becerisi ile ilgili öğrencilerin zorlandıkları bir başka alan *dil bilgisi* alanında *fiilimsiler, hâl ekleri, fiil kipleri* konularıdır. Nitekim *K11 "Gramerde zorlanıyorum. Zaman eklerini karıştırıyorum."* derken benzer şekillerde K17 "*Ben biraz hâl ekleri ve isim fiillerini (-muş/-ma/-mak) anlamıyorum. Özellikle isim fiillerini."* ve *K18* "*Ben Türkçeyi etkili öğrenmek için çalışırken bazen hâl eklerini yanlış kullanacağım."* diyerek dil bilgisi kurallarını yazarken güçlük çektiklerini ifade etmektedirler. Bazı öğrenciler ise Türkçe ile başka dilleri karşılaştırarak neden zorlandıklarını ifade etmeye çalışmışlardır. Nitekim *K16 "Yazma çok zor çünkü İngilizceden çok farklı. Yazma, konuşmadan ayrı, farklı. Dil bilgisi zor."* derken benzer şekilde *K13 "En çok yazmada zorlanıyorum. Diğer dillerle karşılaştırırsan zor."* diyerek zorlanma sebeplerini karşılaştırmalı olarak aktarmışlardır. Araştırmacının tez günlüğüne kaydettiği veriler de öğrencilerin yazma beceri alanı ile ilgili düşüncelerini destekler niteliktedir:

> -*"Ders aralarında/teneffüslerde, yaklaşmakta olan kur sınavları ile ilgili öğrenciler en çok yazma ve dil bilgisi sınavlarından dolayı stres yaşamakta ve bu durumu birbirleriyle paylaşmaktadırlar. İlk haftadan sonra, zaman zaman yazma sınavı öncesinde çalışmak için teneffüslerde benden de yardım istediler. Anlama derslerinde, ders sürecinde öğreticiye sorma fırsatı yakalayamayan bazı öğrenciler, teneffüslerde merak ettikleri kelimelerin yazımını tahtaya yazarak benden kelimeyi doğrulamamı, telaffuz etmemi istediler". (12.02.2019-Tez günlüğü)*

Konu ile ilgili K14 kodlu öğrenci "*Sadece stresli olunca konuşmada zorlanıyorum*." diyerek stres, kaygı gibi psikolojik durumların Türkçeyi kullanırken konuşma becerisine etkisinden söz etmektedir. Benzer bir ifadeyle *K15 "Konuşma benim için zordur. Uzun zamandır utanıyordum*." diyerek Türkçeyi kullanırken konuşma konusundaki çekimserliğinden söz etmiştir. Bir başka öğrenci/kursiyer *K22* ise "*Türkçeyi çalışırken bazen kelimeler unutuyorum ve bu benim konuşmayı için zor geliyor."* diyerek konuşma becerisini kullanırken neden zorlandığını açıklamaktadır. Kaygı, hedef dile ait girdilerin iletişimde kullanılamama sebeplerinden birisidir. Araştırmacı ders arasında *K22* numaralı öğrenci/kursiyer ile ders ortamı dışında iletişim kurma imkânı bulmuş ve bu öğrencinin konuşma becerisini kullanırken hata yapmaktan çekindiğini tespit etmiştir.

Bu bağlamda söz konusu öğrencinin kelimeleri unutmasının hata yapma kaygısından kaynaklandığı sonucuna varılmıştır. Konu ile ilgili bir başka öğrenci/kursiyer *K20 "En zor şey konuşmadır. Her zaman aklımda gramer var. O yüzden kurallara uymaya çalışıyorum. Yanlış yapabiliyorum. Basit cümle kullanmıyorum. Arapça düşünüyorum."* diyerek konuşurken hata yapmamak için dil bilgisi kurallarına uyma zorunluluğu hissetmesi, günlük ve resmi dil arasındaki farklarla ilgili yeterli donanıma henüz sahip olamaması ve hedef dili kullanırken kendi dilinin anlam evreninde düşünmesi gibi sebeplerin konuşma becerisini kullanımına etkilerini açıklamaktadır. Bir başka öğrenci/kursiyer *K30* ise "*Benim için ö ve ü harfler telaffuz için çok zor*." diyerek kendi ana dilinde yer almaması sebebiyle noktalı harfleri telaffuz ederken zorlandığını ve bunun konuşma becerisini etkilediğini ifade etmektedir.

Öğrencilerden *K28* numaralı öğrenci dinleme beceri alanında zorlandığını "*Dinleme çok zordur. Her insan farklı konuşuyor. TÖMER'de kolay ama dışarıda çok zordur.*" şeklinde ifade ederek sosyal hayatta kullanılan günlük dil ile eğitim ortamında kullanılan dilin arasında oluşan farkların anlamasına engel olduğunu belirtmeye çalışmıştır. Benzer şekilde bir başka öğrenci *K10 "Günlük konuşma dilinde zorlanıyorum. Konuşma hızı orta olursa iyi olur*." diyerek sosyal hayatta dinleyici konumundayken hedef dil konuşurlarının kullandıkları günlük dili anlamada zorlandığını, konuşma hızlarının anlamasına etkisini ifade etmektedir.

Öğrencilerden K30 "*Türkçeyi etkili ve verimli kullanmaya çalışırken bazı harfler telaffuz etmem zor hale gelir. (Örneğin: ö, ü, h harfleri)."* diyerek okuma esnasında bazı harflerin sesletiminde yaşadığı zorluklarını ifade etmiştir. Bu harfler dışında öğrencilerin genel olarak sesletiminde zorlandıkları bir başka harf "*ğ*" harfidir. Araştırmacının "Anlama" adı altında katıldığı derslerde elde ettiği ve tez günlüğüne kaydettiği veriler de söz konusu durumu destekler niteliktedir:

> -*"Orta seviye öğrencileri olduğu göz önüne alındığında etkinliklerde yer alan bazı kelimeleri telaffuz ederken zorlandıkları gözlemlense de temel olarak derste anlam ön plandadır."(04.12.2018- Tez Günlüğü)*
>
> -*"ğ harfini kullanırken öğrenciler telaffuz sorunu yaşayabiliyorlar. Bunun için öğretici devamlı uyarı yapmaktadır. Bazen de okunan metni yarıda kesip kısa bir açıklama yapmaktadır." (15.02.2019-Tez Günlüğü)*

Genel olarak öğrencilerin en fazla yazma beceri alanında zorlandıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazma beceri alanında zorlandıkları alanlarla ilgili olarak ise en çok *sesli harfler* ve *noktalı harflerin* yazımı; *filimsiler, hâl ekleri, fiil kipleri* ile ilgili zorluk çektikleri, dolayısıyla *yazım* ve *dil bilgisine* ilişkin öğrenme kaygısı taşıdıkları tespit edilmiştir. Konuşma becerisini kullanırken zorlandıklarını ifade eden öğrenciler ise *günlük konuşma ile ilgili kaygı, stres ve sesli, noktalı harfleri telaffuz ederken zorlanma* durumlarının ifade becerilerine etkisini belirtmeye çalışmışlardır. Okuma beceri alanıyla ilgili hedef dili kullanırken zorlandıkları konular genellikle konuşma becerisinde olduğu gibi *noktalı harflerin telaffuzları* konusu olurken dinleme beceri alanında zorlandıkları konular konuşma hızı ve aksandır. Öğrencilerin hangi temel dil becerilerinde zorlandıkları ile ilgili oluşturulan tablo aşağıda verilmiştir:

Tablo 8.Öğrencilerin Türkçeyi kullanırken zorluk çektikleri temel beceri alanları

Zorlandıkları Temel Beceri Alanları	(n)
Yazma	18
Konuşma	8
Dinleme	2
Okuma	2
Toplam	**30**

4.2.2. Öğrencilerin Konuşma Becerisi İle İlgili Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Öğrencilere/kursiyerlere yöneltilen ikinci görüşme sorusu "*Sınıf dışındaki herhangi bir ortamda (kafede, arkadaş toplantılarında, otobüste, hastanede…) kendinizi rahatça ifade edebiliyor musunuz?*" şeklindedir. Araştırmacı bu soruyla, Türkiye'de Türkçeyi öğrenmek için öğrenim gören öğrencilerin sınıf ortamı dışındaki sosyal ortamlarda ifade becerileri ile ilgili durumları tespit etmeyi amaçlamıştır.

Sosyal alanda ifade becerisine yönelik sorulan soruya *K3 "Otobüste, kafede sıkıntı olmuyor. Bazen hastanede anlamıyorum. O zaman İngilizce anlatıyorum."* diyerek konuşma becerisi ile ilgili yeterliğinin ortamdan ortama değiştiğini, hedef dilde iletişim kuramadığı ortamlarda bildiği başka bir dille iletişim sorununu çözmeye çalıştığını ifade etmektedir. Ortamın konuşma becerisine etki ettiğini ifade eden bir başka öğrenci/kursiyer *K8* "*Restoranda zorlanıyorum. Bazen de takside zorlanırım."* diyerek bazı ortamlarda hedef dili kullanırken zorlandığını belirtmiştir.

Hedef dilin konuşulduğu sosyal alanlarda konuşma becerisine ilişkin yeterliklerle ilgili görüş bildiren öğrencilerin çoğunluğu *hata yapma kaygısının* konuşma becerilerine etkilerinden söz etmişlerdir. Öyle ki *K5 "O kadar rahat değil ki. Bazı arkadaşlarım konuşurken biraz anlamıyordum ve zorla cevap veriyorum."* diyerek anlama becerileri ile ilgili yetersizliğinin anlatma becerisine olumsuz etki ettiğini, bu durumda da sosyal ortamda iletişim kurmakta çekimser davrandığını ifade etmektedir. Benzer şekilde *K19* "*Bazen karşımdaki beni anlamıyor. Bende bazı kelimelerde sorun var. Yanlış anlamalar oluyor."* diyerek sosyal ortamda yaşadığı iletişim problemini ve sonucunda neler yaşandığını dile getirmiştir. Sosyal ortamda konuşma becerisini kullanırken sıkıntı yaşadığını bildiren başka bir öğrenci/kursiyer *K29 "Hayır, uğraşıyorum ama kötü yaparım. Çünkü ben utangacım genellikle nasıl konuştuğumu bilmiyorum. Türkçe kurallar kafamı karıştırıyor."* diyerek iletişim konusunda özgüven eksikliğinden kaynaklı hata yapma kaygısı taşıdığını Türkçenin sahip olduğu dil bilgisi kurallarıyla ilişkilendirmektedir. Öğrenci/kursiyer hedef dilde konuşma ile ilgili bir ön yargı taşımaktadır. Öğrenci, çabalamasına rağmen konuşma yetisi ile ilgili gelişme gösteremediğini vurgulamaktadır. Kaygı düzeyi yüksek başka bir öğrenci/kursiyer *K17 "Bazen ifade edebiliyorum. Mesela bazı arkadaşlarla. Ama genellikle çok çok utanıyorum."* şeklinde yalnızca tanıdığı insanlarla iletişim kurmakta sıkıntı yaşamadığını, onun dışında konuşma becerisini kullanma ile ilgili çekimser davrandığını belirtmektedir. Benzer şekilde *K4 "Bazen stresli oluyorum. Ama arkadaş varsa yanımda sıkıntı olmuyor."* diyerek sosyal ortamlarda iletişim kurarken etrafında bulunan tanıdığı insanların desteğiyle kaygı durumunu ortadan kaldırabileceğini ifade etmeye çalışmıştır. Hedef dilde öğrenme gerçekleştirilen ortamda öğrencilerin, iletişimde sıkıntı yaşadıkları zaman sınıftaki diğer arkadaşlarından yardım alabilmeleri onların sınıf içi

etkileşimlerinin güçlü olduğunu göstermektedir. Ancak bazı durumlarda, özellikle ortak dile sahip olan öğrenciler anlamadıkları her kelimede öğreticiye sormak yerine devamlı olarak birbirlerine sormakta ve bu da hedef dilin öğrenimini öteleyebilmektedir. Nitekim araştırmacı konu ile ilgili olarak tez günlüğünde şu bilgilere yer vermektedir:

> -*"T20 sınıfındaki çoğunluğu Afgan olan öğrenciler, hata yaptıklarında birbirlerine hızlıca yardım ediyorlar. Bu duruma bağlı olarak da hata yapmaktan çekinen öğrenciye henüz rastlamadım. Ancak bu durumun fazla olmasının Türkçeyi öğrenme hızlarını düşürdüğünü düşünüyorum. Üstelik özel durumu olan bu sınıftaki öğrenciler birkaç hafta sonra kur geçme sınavına girecekler." (05.12.2018-Tez günlüğü)*

Konuşma yeterlikleri ile ilgili görüş bildiren bazı öğrenciler Türkiye'de hem ekonomik olarak destek sağlama hem de hedef dilde daha iyi iletişim kurma gibi amaçlarla çalışma hayatına adım attıklarını ve bunun sonucunda iletişimsel becerileri ile ilgili gelişme gösterdiklerini belirtmişlerdir. Söz konusu durum ile ilgili olarak *K26 "Rahatlıkla ifade edebiliyorum. Ben İstanbul'da çalıştım. Çok iyi öğrendim."*, *K14 "Kendimi ifade edebilirim. İşte çalışıyorum."* ve *K2 "Evet, kafede çalıştım. Sıkıntım yoktur."* diyerek hedef dilin en doğal haliyle kullanıldığı sosyal ortamda meslek edinmenin hedef dilde etkili iletişim kurabilmenin olumlu etkilerinden bahsetmektedirler. Bu öğrenciler hem eğitim ortamında hem de sosyal ortamda hedef dile ait kültürel unsurlara da maruz kalarak hedef dili daha hızlı ve etkili öğrenme imkânına sahip olmaktadırlar.

Yapılan görüşmelerde elde edilen veriler ışığında hedef dil öğrencilerinin çoğunun konuşma becerilerini kullanma durumlarıyla ilgili sıkıntı yaşamadıklarını, geri kalanlarının ise hata yapma kaygısına ve içinde bulunulan sosyal ortama bağlı olarak sosyal ortamlarda sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Sosyal Ortamda Konuşma Yeterlikleri

Sosyal Ortamda Konuşma Yeterlikleri	**(n)**
Konuşma Becerisini Kullanırken Sıkıntı Yaşamayan Öğrenciler	16
Konuşma Becerisini Kullanırken Sıkıntı Yaşayan Öğrenciler	10
Ortama Bağlı Değişkenlik Gösterenler	4
Toplam	**30**

4.2.3. Öğrencilerin Dinleme Becerileri ile İlgili Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmada öğrencilere/kursiyerlere yöneltilen üçüncü soru" *Sınıf dışındaki herhangi bir ortamda (hastanede, otobüste, metroda kafede…) dinlediklerinizi yeterince anlayabiliyor musunuz?"* şeklindedir. Bu soruyla öğrencilerin/kursiyerlerin sınıf dışındaki sosyal ortamlarda dinleyici konumundayken etkili bir iletişim sağlayıp sağlayamadıklarını nedenleriyle tespit etmek amaçlanmıştır.

Hedef dilin konuşulduğu sınıf dışındaki gündelik yaşam alanında dinlediklerini anlayabilen ve iletişim kurarken sorun yaşamadıklarını belirten öğrencilerinden *K6 "Evet, Arap olduğum için kelimeler bana çok yabancı gelmiyor. Anlıyorum."* diyerek dinlediklerini anlama sebebinin kendi diliyle hedef dildeki ortak kelimelerin olmasından kaynaklı olduğunu ifade etmektedir. Konu ile ilgili görüş bildiren bir başka öğrenci *K21 "Her şeyi anlıyorum. Bir kere otele gittim ve mülakat bile yaptım. Anladım. Sıkıntı olmadı."* diyerek hedef dilde bir iş görüşmesi gerçekleştirdiğini ve kendisine yöneltilen soruları sıkıntı yaşamadan anladığını ifade etmektedir.

Öğrencilerin/kursiyerlerin bazıları dinleme yeterliklerine ilişkin yöneltilen soruyla ilgili olarak, süreç başında anlama yeterlikleri ile ilgili zorluk çektiklerini ancak belirli bir aşama kaydettikten sonra iletişim sıkıntısının ortadan kalktığını belirtmişlerdir. Nitekim *K13" İlk geldiğimde zorlandım. Ama şimdi anlarım."* diyerek hedef dili öğrenme sürecinin başında dinleme/anlama ile ilgili yaşadığı zorluğun artık ortadan kalktığını ifade etmektedir. Benzer şekilde *K7 "Ankara aksanı önce zordu ama öğrendim. Artık anlıyorum."* diyerek yöresel dilin öğrenme sürecinin başındayken öğrencinin hedef dili anlamasına engel olduğunu, ancak zamanla yöresel dile aşina olunca anlama probleminin ortadan kalktığını ifade etmektedir.

Soruyla ilgili görüş bildiren öğrencilerin/kursiyerlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda, dinleme becerisine etki eden faktörlerin konuşma hızı, aksan, psikolojik sebepler gibi faktörler olduğu tespit edilmiştir. Örneğin *K14 "Bazen hızlı konuşmayı ve aksanı anlamıyorum."* diyerek konuşma hızının ve yöresel dilin, anlamasına engel olduğundan yakınmaktadır. Konuşma hızının dinleme becerisine dolayısıyla da anlamasına etki ettiğini belirten öğrencilerden *K9 "Konuşma hızı yavaş olursa anlarım. Yoksa tahmin ediyorum."* diyerek anlamasını konuşma hızının yavaş olması şartına bağlamakta, aksi takdirde hedef dilde konuşmacının ilettiği kodları tahmin yoluyla anlamlandırmaya çalıştığını ifade etmektedir. Dinleme becerisi ile ilgili hedef dilde sıkıntı yaşadığını söyleyen *K19* ise *"Bazen başka anlıyorum. Sokak dilini hiç anlamıyorum. Çok hızlı olduğundan olabilir. Bir kelimede üç anlam oluyor. Bu çok sıkıntılıdır*." şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Öğrenci eğitim ortamında konuşulan dil ile sosyal ortamda konuşulan dil arasındaki farklılıkların, konuşma hızının ve hedef dilde kültür faktörüyle ilişkili eşdizimlilik durumunun, anlamasına etki ettiğinden yakınmaktadır. Konu ile ilgili bir başka öğrenci/kursiyer *K25 "Öğretmeni çok iyi anlıyorum ama dışarıda ben %70 anlıyorum."* diyerek eğitim ortamıyla sınıf dışındaki sosyal ortam arasındaki farkların anlamasına etki ettiğini ifade etmiştir. Hedef dilde iletişim kurarken dinlediğini anlama konusunda sıkıntı yaşayan bir başka öğrenci/kursiyer *K29 "Hala hiçbir şey anlamadım. Bazen sadece basit ve kolay cümledeki kelimeleri anladım."* diyerek dinleme becerisi ile ilgili kaygı taşıdığını ifade etmektedir. Psikolojik faktörlerin dinleme becerisine etkisi ile ilgili elde edilen bu gibi veriler, araştırmacının tez günlüğüne de yansımıştır:

> -"*Bazı öğrenciler, onlarla görüşme yapacağımı önceden bildirmeme rağmen soracağım sorulara etkili cevap verememekten çekiniyorlar. Bu durumda olan öğrencilere gerçekleştirmek istediğim görüşmenin bir sınav olmadığını, hiçbir şekilde notla değerlendirilmeyeceğini, isimlerinin bile yazılmayacağını, sadece ülkemize gelen öğrencilerimizin durumlarını iyileştirmek için araştırma yaptığımı anlattım. Ayrıca anlamadıkları soruları daha da basitleştirerek soracağıma ve çok kısa tutacağıma dair onlara söz verdim. Sanırım bu konuşmam anlama endişesi taşıyan birkaç öğrenciyi biraz rahatlattı." (27.03.2019-Tez günlüğü)*

Genel olarak 30 (otuz) öğrenci/kursiyer içinden 11 (on bir) öğrenci/kursiyer, sosyal ortamda dinlediklerini herhangi bir engele takılmadan rahatlıkla anlayabildiklerini; 3 (üç) öğrenci/kursiyer süreç başında aksan, günlük konuşma dili gibi faktörlerin etkisiyle zorlandıklarını ancak şimdi rahatlıkla anladıklarını; 2 (iki) öğrenci dinleme becerilerinin ortamdan ortama değiştiğini; geri kalan öğrenciler/kursiyerler ise günlük konuşma dilinin özellikleri, konuşma hızı, aksan gibi faktörlerin dinleme /anlama becerilerini etkilediğini belirtmişlerdir:

Tablo 10. Öğrencilerin Sosyal Ortamda Dinleme Yeterlikleri

Sosyal Ortamda Dinleme Yeterlikleri	(n)
Rahatlıkla Anlayabilen	11
Süreç Temelli Gelişen	3
Ortama Göre Değişiklik Gösteren	2
Konuşma Hızı, Aksan ve Psikolojik faktörlerden etkilenen	14
Toplam	**30**

4.2.4. Sınıfta Kullanılan Ders Kitabı ve Materyallerin Öğrencilerin Öğrenme Durumlarına Etkisine İlişkin Bulgular

Hedef dili öğrenme ortamında kullanılan ders kitabı ve materyallerin, öğrencilerin öğrenme ile ilgili durumlarına etkisini tespit etmek için öğrencilere "*Sınıf ortamında gerçekleştirilen iletişimsel becerilere yönelik ders kitapları ve materyallerle gerçekleştirilen etkinliklerden verim alıyor musunuz?"* sorusu yöneltilmiştir. Sorulan soruya çoğu öğrenci/kursiyer ders kitabı ve materyallerin hedef dili öğrenme durumları açısından yararlı olduğunu ifade etmiştir.

Öğrenme ortamında kullanılan ders kitabı ve materyallerin öğrencilerin iletişimsel becerilerinin gelişimi açısından öğrenme durumlarına etkisini tespit etmek için sorulan soruya ilişkin görüş bildiren öğrencilerden *K23 "Etkinlikleri seviyorum. Verim alıyorum."* diyerek sınıfta sunulan etkinliklerin hedef dili öğrenmesine olumlu etkisinin olduğunu ve bu durumdan oldukça keyif aldığını ifade etmektedir. Konu ile ilgili görüş bildiren bir başka öğrenci *K5 "Evet alıyorum. Kitaplar çok faydalı."* diyerek ders kitaplarındaki etkinliklerden verim aldığını ifade etmektedir. Bir başka öğrenci *K17 ise "TÖMER'deki kitaplar çok yararlı bence. Çünkü hepsi konuyla ilgili metinler var."* diyerek kitaplardaki metinlerin öğretmenin öğrenme ortamında sunduğu konuyla ilişkili olduğunu ve bu durumun öğrenmesine katkıda bulunduğunu ifade etmektedir.

Konu ile ilgili görüş bildiren öğrencilerden *K1 "Eğer yanımda sözlük yoksa sıkıntı olacak. Hepsini anlamayabilirim."* diyerek öğrenme ortamındaki ders materyallerinin anlamadığı kelimeleri öğrenmede yeterli olmadığını, yanında bir sözlük yoksa kelimeyi öğrenme konusunda sıkıntı yaşayabileceğini ifade etmekte, bu konuda desteğe ihtiyaç duymaktadır. Benzer şekilde desteğe ihtiyaç duyan bir başka öğrenci ise *K20 "Faydalı oluyor ama yeterli değil. Telefonumdan yardım almak zorunda kalıyorum."* şeklinde materyallerle ilgili görüşünü bildirmiştir. Bir başka öğrenci *K29 "Verim var ama bence gerçek hayatımıza çok az yarıyor."* şeklinde görüş bildirerek ders materyallerindeki

etkinliklerin öğrencilerin sosyal ortam bağlamında hedef dilde iletişim kurmaları açısından yeterli gelmediğini bildirmektedir. Etkinliklerin yeterli olmadığı görüşünü savunan bir başka öğrenci *K26 "Dinleme olursa daha fazla verim alabiliriz. Etkinlikler yeterli olmuyor."* diyerek ders ortamında dinleme ile ilgili yeterli sayıda etkinliklerin yer almadığından yakınmaktadır. Benzer şekilde K25 de "*Dil bilgisiyle ilgili etkinleri iyi anlıyorum. Bu konuda yeterli ama dinleme ve anlama için kesinlikle yeterli değil."* diyerek etkinlerin dinleme becerilerinin gelişimlerine yönelik eksikleri olduğunu ifade etmektedir. Araştırmacının konu ile ilgili tez günlüğüne yansıyan düşünceleri de bu görüşleri destekler niteliktedir:

> -*"Burada **dinleme** dersleri "**Anlama**" dersleri adı altında verilmektedir. Becerilerin bütünlüğü açısından oldukça mantıklı olan bu durumun zaman zaman çoğu sınıfta dinleme etkinliklerinin ayrı bir ortamda sunulmasının önüne geçtiği görülüyor. Anlama derslerinde karşılaştığım etkinliklerin çoğunda, gerçekleştirilen uygulamalar okuma metinlerini işlerken öğreticinin örnek okuma yapması ve birkaç öğrenciye metni okutmasından ibaretti. Dinleme metinlerini ders kitaplarının yanında verilen CD'den işleyen bir öğreticiye henüz rastlamadım. Sadece birkaç öğretici dinleme becerisinin gelişimi açısından şarkı dinletmek gibi ders dışı farklı etkinlikler uyguladı. Bu durum öğrencilerin dinleme yeterlikleri açısından oldukça önemlidir." (26.02.2019) (Tez günlüğü)*

Konu ile ilgili görüş bildiren *K28 "Yeterli değil. Daha da iyi olabilir. Sadece gramer var. Gramer de çok zor."* şeklinde etkinlerin dil bilgisel yetilerinin gelişimine yönelik olduğundan, iletişimsel yetilerini geliştirmeyle ilgili eksikliklerinin olduğundan yakınmakta ve bu durumun hedef dili öğrenmede kendisine sıkıntı oluşturduğunu ifade etmek istemiştir. Genel olarak öğrencilerin çoğunun sınıf ortamında kullanılan materyalleri yeterli buldukları, diğerlerinin ise ders ortamında kullanılan materyalleri yetersiz buldukları tespit edilmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin Öğrenme Ortamında Kullanılan Materyallere İlişkin Görüşleri

Sınıftaki Materyallerin Öğrencilerin Öğrenme Durumlarına Etkileri	(n)
Yeterli Olduğunu Düşünen Öğrenciler	20
Yetersiz Olduğunu Düşünen Öğrenciler	10
Toplam	**30**

4.2.5.Öğrencilerin Hedef Dili Kullanırken Hata Yapma Kaygılarına İlişkin Bulgular

Araştırmada öğrencilere yöneltilen beşinci soru ise "*Sınıfta öğretmen tarafından gerçekleştirilen etkinliklere katılırken hata yapmaktan korkuyor musunuz?"* şeklindedir. Bu soruyla, öğrenme ortamında hedef dil öğrenicilerinin hedef dili kullanırken hata yapma konusunda tereddüt yaşayıp yaşamadıkları, kaygı düzeylerinin ne derece olduğu

ve öğreticilerin hata yapan öğrencilere karşı tutumlarının öğrencileri nasıl etkilediği nedenleri ile tespit etmek amaçlanmıştır.

Araştırma sorusu ile ilgili görüş bildiren öğrencilerin çoğu süreç başında hedef dilde iletişim kurma konusunda kaygı taşırken şimdi iletişim kurma ile ilgili kaygılarının ortadan kalktığını ifade etmişlerdir. Nitekim *K21* "*TÖMER başladığından beri korkmuyorum. Önce korkuyordum. Şimdi korkmuyorum. Çoğu hocayla düzeltmeye çalışıyorum."* şeklinde görüş bildirerek hedef dili öğrenme sürecinin başındayken hata yapma kaygısı taşıdığı ancak öğrenme ortamında bulunduğu günden beri hedef dilde iletişim kurma ile ilgili herhangi bir kaygı taşımadığını ifade etmektedir. Benzer bir ifadeyle *K12 "İlk önce korkuyordum. İnsanlar anlıyor ben yabancıyım. Öğretmen de biliyor beni. O yüzden korkmuyorum."* diyerek sınıf içinde ve dışında hedef dil konuşurları tarafından anlaşıldığı için iletişim kurma ile ilgili kaygı taşımadığını ifade etmektedir. Konu ile ilgili bir başka öğrenci *K10 "Hayır, ben korkmuyorum. Bize iyi davranıyorlar. Bazen de karşıdakine bağlı oluyor."* diyerek hedef dilde iletişim kurarken kaygı durumunun karşıdakinin tutumuna bağlı olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenin tutumu ile ilgili görüş bildiren *K16 ise "Hayır, öğretmenler çok iyiler. Korkmuyorum. Hatamızı düzeltiyorlar.*" diyerek öğreticilerin kendisine karşı olumlu tavrının hedef dilde hata yapma ile ilgili kaygı durumunu ortadan kaldırdığını ifade etmektedir. Hata yapma ile ilgili bir başka öğrenci *K23* ise *"Hata yapmak doğaldır. Eğer hata yapmazsam öğrenemem. Ben korkmuyorum."* şeklinde görüş bildirerek hedef dilde hata yapmanın doğal bir öğrenme aracı olduğunu ifade etmekte, hata yapmayı öğrenme sürecinin bir parçası olarak görmektedir. Araştırmacının farklı sınıflarda gerçekleştirdiği gözlemlerine göre sınıf içi etkileşimi güçlü olan sınıflarda hata yapma kaygısı taşıyan öğrenciler azınlıktadır. Bu tür sınıflarda öğrenciler hata yapsalar bile öğreticinin onları nazikçe ve esprili bir dille uyardığı, çoğu zaman da hatalarının üstünde pek durmadığı, ders süreci içinde hatayı sezdirerek düzeltmeye çalıştığı tespit edilenler arasındadır. Konu ile ilgili tez günlüğüne yansıyan bilgiler şu şekildedir:

> -*"Bugün, öğrenmekten keyif alan bir sınıfta, T3'te Konuşma dersinde gözlem gerçekleştirdim. Öğrencilerden ikisinin doğum günü kutlamasına denk geldim. Bu sınıftaki öğrenciler ders işlerken de ders dışında da birbirlerini destekliyorlardı. İçlerinden hata yapan biri olursa diğerini esprili bir dille uyarıyordu. Öğretmen sınıfa geldiğinde öğrencilerin bu eğlenceli ortamına destek sağlamaya çalıştı. Derse geçişte, dersin konusunu öğrencilerin doğum günü kutlamasıyla da ilişkilendirdi. Öğrenciler anlamadıkları bir kelimede ortak başka bir dil (İngilizce) kullanarak birbirlerine yardım etseler de öğretici onlara sert bir tavır sergilemeyip esprili bir dille onları uyardı. Etkinliklere geçildiğinde hemen hemen bütün öğrenciler yüksek bir katılım gösterdiler. Ders arasında öğretici ile kısa bir sohbet etme imkânı bulduğumda öğretici dersi* ***iletişimsel bir yaklaşımla*** *işlediğini söyledi. Araştırmamın konusu açısından gayet faydalı bir bilgi elde etmiş oldum." (13.02.2019) (Tez günlüğü)*

Öğretmen tutumlarına bağlı olarak hata yapma kaygı düzeyinin değiştiğini ifade eden öğrencilerden *K4 "Bazen korkuyorum. O bana, dur yanlış, derse ben korkarım."* şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer şekilde *K24"Hata yapmaktan korkuyorum. Hoca uyarırsa ben çekiniyorum. İlk hocam Yazma hocasıydı. O çok kızıyordu. Bu yüzden yazma dersi bana sıkıntılıdır."* diyerek öğretmenin tavrının kendisinde oluşturduğu etkiyi ve sonucunu ifade etmektedir. Öğrencilerin farklı sebeplerle hedef dilde hata yapmaları oldukça doğal karşılanması gereken bir durumdur. Öğrenciler, hedef dilin ses

özelliklerine henüz hâkim değillerken onlardan hedef dili kendi dilleri kadar iyi kullanmalarını beklememek gerekmektedir.

Bir başka öğrenci/kursiyer *K20"Sesli okumaktan korkuyorum. Yanlış okurum diye düşünüyorum. Hocalar iyidir ama en sevdiğim hoca hata yapınca kızmayan hocadır."* şeklindeki görüşüyle hedef dili kullanırken özellikle telaffuz konusunda hata yapınca sert bir tavır sergilemeyen öğreticilerin kendisinde oluşan kaygı düzeyini etkileyebileceğini ifade etmek istemektedir. Kaygı düzeyi yüksek olan bir başka öğrenci/kursiyer *K5* ise "*Evet, biraz, o yüzden bazen sınıfta biraz etkinliklere katılmıyorum ben."* diyerek hata yapmaktan çekindiği için sınıf ortamında gerçekleştirilen etkinliklere katılmadığını söylemektedir. Bu tür öğrenciler pasif kalmakta, hedef dile karşı herhangi bir motivasyona sahip olamamaktadır. Bu durumda olan öğrenciler eğer tespit edilip konu ile ilgili sorunları çözülmezse hedef dile karşı bir önyargılı olabilirler. Konu ile ilgili tez günlüğüne yansıyan bilgiler şu şekildedir:

> -*"Öğretmen etkinliklere katılımda gönüllü olan olmayan herkesin derse katılım sağlamasını istedi.. Sınıfta, öğretmenin metin işleme sürecinde, hata yapmaktan çekinen iki öğrenciye rastladım. Bu öğrenciler metni okurken heyecanlanıp birden fazla telaffuz hatası yaptılar. Öğretmen her telaffuz hatasında onları durdurup düzeltme yaptı. Öğrencilerin stresli olduğu anlaşılıyordu." (12.03.2019) (Tez günlüğü)*

Görüşme verilerinde elde edilen bilgilere göre hedef dilde iletişim kurma ile ilgili hata yapma kaygısı taşıdığını kişisel sebeplere bağlayan öğrencilerden *K1 "Korkmuyorum aslında ama ben "utangacım" bu yüzden o kadar konuşma istemiyorum."* diyerek özgüven eksikliğinden kaynaklı olarak hedef dilin öğretildiği sınıf ortamında iletişim kurmak istemediğini belirtmektedir. Bir başka öğrenci/kursiyer *K17 "Ben daima hata yapmaktan korkarım. Ve hata yapınca çok üzülüyorum. Böylece her zaman ben üzgünüm."* diyerek yine özgüven eksikliğinden kaynaklı kendisi ile ilgili bir önyargı oluşturduğunu ifade etmektedir. Benzer ifadelerle bir başka öğrenci/kursiyer *K19* ise "*Hocalar kızmıyorlar ama ben hata yapmaktan korkuyorum. Bu yüzden de her şeyi unutuyorum."* diyerek strese bağlı olarak hedef dilde iletişim kurmada problem yaşadığını belirtmektedir. *K15* de "*Ben hata yapmaktan korkuyorum ve bundan nefret ediyorum. O yüzden utanıyorum. İnsanlar benle dalga geçer diye korkardım."* diyerek yine psikolojik sebepli hata yapma kaygısı taşıdığını belirtmektedir.

Sonuç olarak görüşmeden elde edilen verilere göre öğrencilerin/kursiyerlerin çoğunun hata yapma kaygı düzeyinin düşük olduğu, geri kalanın ise öğrenme ortamlarında hata yapma kaygılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir:

Tablo 12. Öğrencilerin Hata Yapma Kaygılarına İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin Sınıf Ortamında Hata Yapma ile İlgili Kaygı Durumları		**(n)**
Hata yapma kaygısı taşımayan öğrenciler		17
	Öğretmen Tutumları	8

Değişken faktörlere bağlı olarak hata yapma kaygısı taşıyan öğrenciler	Kişisel faktörler	5
Toplam		**30**

4.2.6. Sınıf Ortamının Günlük Hayatla İlişkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Araştırmacının öğrencilere yönelttiği bir başka soru "*Sınıfta öğrendiklerinizin günlük hayatta karşınıza çıkan iletişimsel sorunları çözmede yeterli geldiğini düşünüyor musunuz?"* şeklindedir. Öğrencilere yöneltilen bu soruyla öğrenme ortamında gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerin günlük hayatta karşılarına çıkan hedef dille ilgili iletişimsel sorunlarını çözme açısından yeterli gelip gelmediğini tespit etmek ve uygulamaların içeriklerinin sosyal hayatla uyumunu ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Konu ile ilgili görüş bildiren kimi öğrenciler, günlük hayata dair sınıf ortamında elde edemeyip öğrenme ihtiyacı duydukları bilgileri sosyal medya ortamında sık kullanılan uygulamalardan veya arkadaş çevrelerinden edindiklerini belirtmişlerdir. Öyle ki *K28 "Yeterli değil bunlar. Arkadaşlarımdan daha fazla yardım aldım ben*." şeklinde görüş bildirerek günlük hayattaki iletişimsel ihtiyaçlarını daha çok arkadaşlarından destek alarak giderdiğini belirtmektedir. Benzer şekilde bir başka öğrenci *K23 "Burada günlük konuşmaları çok bilmiyordum. Youtube'tan da öğrendim. Arkadaşlarımdan yardım aldım*." diyerek günlük iletişimsel ihtiyaçlarını karşıladığı ortamları ifade etmektedir. Konu ile ilgili görüş bildiren başka bir öğrenci *K9* ise "*Yeterli olmuyor. Bazen ben dışarıda zorlanıyorum."* şeklinde görüş bildirerek öğrenme ortamında öğrendiklerinin sınıf dışındaki ortamlarda hedef dilde iletişim kurmak için yeterli olmadığını, sıkıntı yaşadığını ifade etmektedir. Konu ile ilgili bir başka öğrenci *K27 "Dışarıda hiç Türk arkadaşım yok. Ailemle yaşıyorum. Türkçeyi çok kullanamıyorum. Dizi izliyorum. Ben orada anlıyorum*." diyerek hedef dildeki iletişim ihtiyacını aile ortamında da karşılayamayıp hedef dilde dizi izleyerek konu ile ilgili eksikliğini gidermeye çalıştığını ifade etmektedir. Benzer görüş bildiren bir başka öğrenci *K19* ise *"Benim için verimli olmadı. Geldiğimden beri konuşmada ilerleyemedim. Dışarıda yeterli olmuyor."* diyerek sınıftaki öğrendiklerinin hedef dilde iletişim kurmada yeterli gelmediğinden yakınmaktadır. Bir başka öğrenci *K16"A2'deyken pratik vardı. Daha sonra konular zorlaştı. Pratik azdır. Ben kendim de öğrenmeye çalıştım."* diyerek başlangıç seviyesinde hedef dilde iletişim kurma ile ilgili pratik yaptıklarını, ancak B1-B2 seviyelerine geldiklerinde öğrendikleri konuların zorluk derecesinin arttığını ve buna paralel pratik yapma durumlarının azaldığını ifade etmektedir.

Görüş bildiren bazı öğrenciler sınıf ortamında dinleme ilgili yeterli uygulama yapılmadığından öğrendiklerinin günlük hayattaki iletişimsel sorunları çözmeye yetmediğini açıklamışlardır. Nitekim *K25"Dinleme olmadığı için yeterli değildir*." diyerek yeterli gelmemesinin sebebini dinleme etkinliklerinin eksikliğine bağlamaktadır. Benzer şekilde *K10 "Hayır, özellikle dinleme etkinlikleri yeterli değildir. Dersler daha fazla olmalıdır. Zaman faktörü önemlidir. Bir amaç, bir motivasyon olmalıdır*." şeklindeki görüşüyle dinleme etkinliklerinin olmayışından yakınarak öğrenme ortamında verilen sürenin hedef dili öğrenmeye yeterli gelmediğini ve hedef dille ilgili motivasyonun öğrenmede etkili olabileceğini ifade etmek istemektedir. *K20* ise konu ile ilgili olarak "*Hayır, yetmiyor. Sadece iki hoca bu etkinlikleri yapıyor. Mesela drama yaptırıyor. Biz bunu dışarıda kullanıyoruz. Diğerleri pek drama yaptırmıyor. Ben kendim*

de öğretmenim. Teknik biliyorum. Buna bakıyorum." şeklindeki görüşüyle drama tekniğini örnek göstererek uygulamaları günlük hayatla ilişkilendirmek için farklı teknik kullanan kurumdaki öğreticilerin azınlıkta olduğunu ifade etmektedir. Araştırmacının konu ile ilgili tez günlüğüne yansıyan verileri şu şekildedir:

> -*"T3 sınıfında Konuşma dersinde gerçekleştirdiğim gözlemlerden çıkardığım en önemli sonuç, diğer sınıflarla karşılaştırdığımda drama tekniğinin en çok kullanıldığı sınıf olması, teneffüslerde bile başka bir dile ihtiyaç duymadan hepsinin (çoğunlukla) Türkçe konuşmalarıydı. Ders aralarında birbirleriyle sohbet ederken anladım ki en çok aktif oldukları ve keyif aldıklarını söyledikleri dersler, günlük hayatla öğrenme konusunu ders kitabı dışında en çok bağdaştıran öğretmenlerin dersleriydi. Öyle ki derslerine giren öğretmenlerden en çok dediğim tarzda ders işleyen birkaç öğretmeni daha çok sevdiklerini söylediler. Söz konusu öğretmenler, öğrencilerin iletişimsel becerilerini geliştirmek için onları pikniğe ve alışveriş yapmaya götürmüşler ve drama yaptırmayı ihmal etmemişlerdir." (27.03.2019) (Tez günlüğü)*

Konu ile ilgili görüş bildiren öğrencilerden *K18 "Evet, öğretmenlerimiz her şeyi sınıfta net açıkladıkları için bizim için yeterli olur."* şeklindeki sözleriyle yukarıda görüşlerine verdiğimiz öğrencilerin tam tersi bir görüş bildirmiştir. Konu ile ilgili bir başka öğrenci *K26 "Yeterli geliyor benim için. Konuşmada yeterli olabiliyor. Birkaç hoca konuşma yaptırıyor. Bir hocayla pazara gittik. Alışveriş yaptık. Bu iyi oldu."* diyerek öğretmenin sınıf dışı yaptığı etkinliklerin iletişimsel becerilerinin gelişimine katkısı olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmacının, kurumda öğrencilere verilen materyalleri incelemesi sonucu ders içeriklerinin çoğunun günlük hayatla ilişkili olduğunu tespit etmesine rağmen, öğrencilerin çoğu sınıfta öğrendiklerinin günlük hayattaki iletişimsel sorunlarını çözmede yeterli gelmediğini ifade etmişlerdir. Unutulmamalıdır ki görüşme gerçekleştirilen 30(otuz) öğrenci aynı seviyelerde fakat farklı sınıflarda öğrenim görmektedirler. Anlaşılmaktadır ki kurumdaki öğretmenlerden çok azı ders ortamıyla sosyal ortamı bağdaştıracak sınıf dışı etkinlikler (tiyatro, gezi vb.) gerçekleştirmektedir. Olumlu görüş bildiren öğrencilerin de neredeyse hepsi sınıf dışı etkinlik yapan söz konusu öğretmenlerin uygulamalarına denk gelmişlerdir. Bu durum da iletişimsel becerilerin her alanda geliştirilmesi açısından öğrenme ortamında sunulan etkinliklerin ders kitaplarına bağlı kalınmadan, sosyal hayatla ilişkilendirilerek öğretici tarafından uygulanmasını önemli kılmaktadır. Elde edilen veriler aşağıdaki gibidir:

Tablo 13. Öğrencilerin Sınıfta Öğrendiklerinin Günlük Hayattaki İletişimsel Sorunları Çözme Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Öğrenme Ortamıyla Sosyal Ortam İlişkisi	(n)
Öğrenilen bilgilerin sosyal ortamla ilişkisini yetersiz gören öğrenciler	22
Öğrenilen bilgilerin sosyal ortamla ilişkisini yeterli gören öğrenciler	8

Toplam	**30**

4.2.7. Öğrencilerin Konuşma ve Dinleme Becerilerini Geliştirme İle İlgili Genel Görüşleri

Araştırmada öğrencilere yöneltilen son soru "*Sizce konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmek için neler yapılabilir?"* şeklindedir. Bu soruyla, hedef dil öğrencilerinin iletişimsel yetilerini geliştirme ile ilgili görüş ve önerilerini tespit etmek ve elde edilen verilere göre araştırma konusu ile ilgili alanda birtakım öneriler sunmak amaçlanmıştır.

Öğrencilerin genel görüşleri, dinleme etkinliklerinin dil bilgisi etkinlerinin geri planında kalması, kurumda ders kitabına bağlı kalmadan dinleme etkinlikleri gerçekleştiren sadece birkaç öğretmenin olması ve hedef dil konuşurlarıyla pratik yapma imkânı elde edebilecekleri sınıf dışı etkinliklerin yetersiz olması şeklindedir. Sınıf dışı etkinliklerle ilgili öneri ve görüş bildiren *K26 "Pikniğe gidebiliriz. Film izlemiştik. Farklı kelimeler öğrendik. Dinleme etkinliklerinde daha iyi verim alırız. Dışarıda daha iyi öğrenebiliriz."* diyerek film izlemenin kelime dağarcığına katkısından ve dinleme etkinliklerinin hedef dili öğrenme ile ilgili etkisinden bahsetmiştir. Bir başka öğrenci *K21 "Dinleme etkinliği çok az oluyor. Başka kurslarda var. Şarkı söyletilmelidir. Pikniğe sadece bir kez gittik. Her şey sınıfta değil. Dışarıda başka öğrencilerle tanıştık. Bu çok güzel oldu bana."* şeklinde görüş bildirerek kurumda dinleme etkinliklerinin başka kurslara kıyasla yetersiz olduğundan yakınmakta ve katıldığı sınıf dışı etkinlikten elde ettiği tecrübenin hedef dili öğrenme konusunda kendisinde bıraktığı etkiden bahsetmektedir. Hedef dile maruz kalma ile ilgili görüş bildiren bir başka öğrenci *K5 "Konuşma için daha çok konuşma gerek. Hata yapabilmemi bile çaba gösterip geliştirebilirim. Bir de daha fazla Türk arkadaşla arkadaşlık kurmam lazım. Dinleme için ise filmleri veya Türk şarkıları dinleme devam ediyorum."* şeklinde görüş ve önerilerini bildirmiştir. Benzer şekilde K10 ise "*Her zaman konuşabilecek birinin olması lazım. İnsanın sevebileceği şeyler olmalıdır. Dile maruz kalabileceğimiz ortamlara girmeliyiz. Ortam çok önemlidir. Gramer ağırlıklı olmasın."* diyerek hedef dile maruz kalabileceği ortamların oluşturulması, konuşma-dinlemenin dil bilgisinin gerisinde kalmaması ve hedef dile yönelik motivasyonun artırılması gerektiğini ifade etmektedir. Dinleme ve konuşma etkinliklerinin yetersiz olduğunu belirten bir başka öğrenci *K16 "Sinemaya gidebiliriz. Pikniğe gidebiliriz. Daha mutlu oluruz. Türkçe şarkı söyleyebiliriz. Dinleme ve konuşma daha çok olsun."* şeklinde görüş bildirmiştir. Konu ile ilgili bir başka öğrenci *K20 "Kahvaltı yapmaya gittik. Film izledik. Tiyatro yapmak iyi oluyor. Bunlar hep olmalıdır. Dil bilgisi için olan kitaplar çok karışıktır. Biz anlamadık. Oyun oynamalıyız. Oyun oynarken yazma, okuma için çok faydalıdır. Bu oyunları sadece iki hoca yapıyor. Daha farklı olmalıdır. Kelime öğreniyoruz ve cümle içinde kullanmıyoruz. O zaman akılda kalmıyor."* diyerek sınıf dışı etkinlikler gerçekleştirmenin, oyun oynamanın iletişimsel yetileri geliştirdiğini ve gerçekleştirdikleri dil bilgisi ile ilgili etkinliklerin kalıcı öğrenme açısından kendisi için yararlı olmadığını ifade etmiştir.

Aynı sınıfta olup yaş, meslek gibi farklı faktörlerin olduğu karma sınıflarda öğrenim görme ile ilgili görüş ve öneri bildiren öğrencilerden *K25 "Öğrencilerin seviyesi karma olunca verim olmuyor. Aynı sınıfta farklı statüde öğrenci olmasın. Seviye çok sorunlu. Bazısı Azeri, onlar çok daha iyi anlıyor. Bunlar ayrılmalıdır. Hoca tek tek "Anladın mı?" demelidir. Bazısının yaşı küçük, hemen anlıyor. Bazısı yaşı büyüktür. Ona zor oluyor. Bunlar ayrılmalıdır."* ve *K8 "Meslekler aynı olmayabiliyor. Bazı terimlere*

ihtiyaç duyuyorum. Aynı yaşta olmayanlar aynı sınıfta oluyor. Ayrılmalıdır. Ayrıca sinema izletilmelidir." diyerek homojen yapıda sınıflar oluşturulması gerektiğini ifade etmek istemişlerdir. Söz konusu durum ile ilgili K25 ve K8 kodlu öğrenciler ihtiyaca ve yaş grubuna yönelik homojen bir sınıfta öğrenim görmeye ihtiyaç duymakta ve özellikle Türk dili ile köken bakımından aynı dil ailesine mensup öğrencilerin diğerlerine oranla daha hızlı öğrenmelerinin sınıf ortamındaki etkilerinden bahsetmektedirler. Araştırmacının uygulama gerçekleştirdiği sınıfta elde ettiği bilgiler de bu bilgileri doğrulamaktadır:

> -*"Bugün uygulama gerçekleştirdiğim sınıfla (T20) ilgili uygulama öncesi ortamın durumunu incelemek için kısa bir gözlem gerçekleştirdim. Kendi yapacağım uygulama öncesindeki derste öğrenciler kendi ülkeleri hakkında sunum yaptılar. Türk soylu öğrencilerin çoğunlukta olduğu bu sınıfta etkinliklere katılım en çok onlar tarafından sağlandı. Özellikle Kazakistanlı öğrenciler öğretmenin sorduğu her soruya etkin katılım gösterdiler. Normalde en fazla on dakikalık yapmaları gereken sunumu neredeyse bir ders saatine yayarak oldukça rahat bir şekilde gerçekleştirdiler. Türk soylu öğrencilere kıyasla Arap öğrenciler etkinliklere daha az katılım sağladılar. Kazak öğrencilerin öğretmenin anlattığı her konuyu kendi ülkelerindeki bir konuyla bağdaştırma imkânına sahip olduklarını gördüm. Bu durum da ortak dil ailesi, ortak geçmiş, ortak kültür konularını gündeme getirmiştir." (31.10.2019) (Tez günlüğü)*

Konu ile ilgili başka öneri ve görüş bildiren öğrencilerden *K13 "Ben hep okudum. TÖMER'de en çok eksik olan okumadır. Çocuk dergileri okudum. Dinleme de çok eksiktir. Etkinliklerde dinlemeye çok az yer veriliyor. Gramerden dolayı bazı arkadaşlarım Türkçeyi bıraktılar."* diyerek çoğu görüşten farklı olarak okumanın en az üzerinde durulan etkinlik olduğundan, dinleme ile ilgili de etkinliklerin yetersiz olduğunu ve son olarak da dil bilgisi etkinliklerinin zorluğundan dolayı Türkçe ile ilgili motivasyon kaybeden arkadaşlarından bahsetmektedir.

Görüşmeden elde edilen bulgulardan anlaşılmaktadır ki öğrencilerin çoğu konu ile ilgili sınıf dışı etkinlikler yapılmasını, dinleme ile ilgili etkinliklerin yeterli olmayışından kaynaklanan sorunların ortadan kaldırılmasını ve dil bilgisi etkinliklerinin ikinci plana atılmasını vb. ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler birden fazla görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin iletişimsel yetilerinin gelişmesi açısından araştırmacıya sundukları öneriler şu şekildedir:

Tablo 14. Öğrencilerin İletişimsel Yetilerinin Gelişimi ile İlgili Görüş ve Önerileri

İletişimsel Yetilerin Gelişimi İle İlgili Öğrenci Görüş ve Önerileri	**(n)**
Türkçe kısa film, dizi izlemek	11
Türkçe şarkı dinlemek, söylemek	8
Sınıf dışı etkinlikler yapmak (gezi, piknik, alışveriş vb.)	22
Gramer yerine konuşma-dinleme etkinliklerini artırmak (Dil bilgisinin etkisini azaltmak)	5

Sınıfları yaş ve meslek gruplarına göre ayırmak (homojen gruplar oluşturmak)	2
Dikte yapmak	1
Öğretim anlayışını değiştirmek	1
Sözlük kullanmak	1
Oyun oynamak	2
Daha çok sesli okuma yapmak	2
Toplam	**55**

4.3. Uygulama Öncesi Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

4.3.1. Öğretmenlerin Genel Olarak Dinleme ve Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Başvurdukları Uygulamalara İlişkin Bulgular

Araştırmacının kurumda çalışan 12 (on iki) öğretmene yönelttiği görüşme sorularından ilki "*Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek için neler yapıyorsunuz?"* şeklindedir. Bu soruyla öğretmenlerin hedef dil öğrencilerinin öncelikli iletişimsel yetilerini geliştirmek için gerçekleştirdikleri uygulamaları tespit etmek amaçlanmıştır.

Konu ile ilgili *Ö4 "Bu beceriler en önemli becerilerdir. Günlük hayatta daha çok kullanılıyor. Bu bağlamda ben de alt yazılı Türkçe kısa film izlettim. Durdurup açıklattım. Oradaki terimleri çok kullandılar."* şeklindeki görüşünde öğrencileri sınıfta dinleme-izleme becerilerini aktif kılmak ve konuşma becerilerini geliştirmek açısından kısa film izletirken ara ara kaydı durdurup öğrencilere soru sorarak hedef dili içselleştirmelerini sağladığını ifade etmektedir. Benzer şekilde *Ö1 "Genel olarak dinleme etkinliği uygularken ara ara kaydı durdurup ne anladıklarını ifade etmelerini isterim. Böylece iki beceri aynı anda gelişmiş oluyor."* diyerek öğrencilerin iletişimsel yetilerini aynı anda geliştirdiğini belirtmektedir. Bu tür uygulamalarda öğretmen, soracağı soruların cevapları için öğrencilerden kaydı dikkatli dinlemeleri gerektiğini söyler. Kayıt sırasında ara ara öğrencilerin dinleme-izleme ve anlama ile ilgili durumlarını kontrol ederek etkili bir ders ortamı oluşturmuş olur. *Ö11* ise "*Sesli okuma yaptırıyorum. Soru-cevap yöntemini kullanıyorum"* şeklinde görüş bildirmiştir. Araştırmacının sesli okuma uygulamaları ile ilgili elde ettiği bilgiler notlarına da yansımıştır:

> -*"Anlama derslerinde genel olarak sesli okuma yöntemine sıkça başvurulmaktadır. Öğretmen bu sınıfta, ders kitaplarındaki metinlerin seslendirilme aşamasında öğrencilerin isteklerine bakmaksızın hemen hemen hepsini (11 öğrenci mevcut) sesli okumaları için teşvik etmiştir." (15.02.2019) (Tez günlüğü)*

Öğretmenlerden Ö10 konu ile ilgili olarak "*En önemlisi öğrencilerin aktif olmalarını sağlamaktır. Bunun için de konu dikkat çekici olmalıdır. Örneğin bazen kendimle ilgili örnekler veriyorum. Doğrudan anlatım olunca anlamıyorlar. Örnek olay bulmalarını istiyorum. Takdir cümleleri ile ödüllendiriyorum. Oyunlar oynatmakta, şarkılar dinletip söyletmekteyim."* şeklinde görüş bildirerek sınıf içinde atılması gereken en önemli adımın öğrencileri aktif kılacak şarkı dinletme, oyun oynatma, doğaçlama yapma gibi etkinlikler gerçekleştirmek olduğunu ifade etmiştir. Böylece ders konusu ile ilgili kendi tecrübelerini öğrencilere aktararak samimi ve doğal bir öğrenme ortamı oluşturmakta ve böylece hedef dili öğrenenler açısından motivasyon sağlamaktadır.

Seviye ilerledikçe hedef dildeki mecazlı söylemlerin öğrenciler tarafından anlaşılmasını sağlamaya çalışan bir başka öğretmen *Ö8 "Kitabı takip ediyorum. Tahtaya şiir yazıyorum. Şiiri seslendirmeyi bazen kendim yapıyorum. Kayıt cihazını durdurup soru soruyorum. B1-B2 seviyesinde mecaz kullanıyorum. Yazmaya da önem veriyorum. Konuşmada aynı anlama gelen kelimeleri işliyorum. Nedenlerini, aralarındaki farkları soruyorum. Tamlamalarda kafa karışıklığı olabiliyor."* şeklinde görüş bildirerek öğrencilerin seviyeye göre günlük dilde kullanılan mecazları içselleştirmeleri açısından şiire başvurduğunu, sadece dinleme, okuma ve konuşma(seslendirme) değil bütünsel bir bakış açısıyla yazmaya da bu esnada yer verdiğini açıklamaktadır. Konu ile ilgili *Ö6* ise "*Doğası gereği bu iki beceri ayrılmamalıdır. İletişimsel yaklaşım açısından ayrılamaz. Kitapta olandan hariç öğrenciyi harekete geçirmek için etkinlikler yapıyoruz. Görseller, atasözleri, kısa okuma parçaları veriyoruz. Doğal yaklaşımla yaklaşıyoruz."* diyerek iletişimsel yöntem açısından bu iki becerinin birlikte düşünülmesi gerektiğini, öğrencilere ders kitabı dışında onları aktif hale getirmek için farklı etkinlikler sunduğunu ve doğal bir yaklaşım sergilediğini ifade etmektedir.

Bir başka görüş bildiren öğretmen *Ö2 "Rahat bir ortam oluşturulmalıdır. Konuşma için öğrencilerin birbirleriyle konuşmaları daha iyi olabilir. Öğretmenin baskısıyla olmaz."* diyerek öğrenme ortamında öğrencilerin kaygı taşımamaları açısından öğretmen tarafından doğal, rahat, samimi bir ortam oluşturulması ve sınıf içi etkileşimin artması açısından öğrencilerin birbirleri ile iletişim sağlamaları için onları teşvik etmeleri gerektiğini ifade etmektedir.

Genel olarak konu ile ilgili öğretmenler iki becerinin gelişimi açısından video kayıt izletme veya dinletme aşamasında ara ara durdurup öğrencileri konu ile ilgili konuşturma, şarkı dinletip öğrencilerden seslendirmelerini isteme, şiir vb. etkinlikleri yaptıklarını ifade etmektedirler:

Tablo 15. Öğretmenlerin Başvurdukları Dinleme-Konuşma Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin Genel Konuşma-Dinleme İle İlgili Başvurdukları Uygulamalar	**(n)**
Video kayıt (reklam, kısa film vb.) dinletme/izletme aşamasında durdurup soru sorma	4
Öğrencilerin kendi aralarında iletişim ortamı oluşturmalarını sağlama	1
Yarışma düzenleme, oyun oynama	2
Kitap dışı etkinlik tasarlama, doğaçlama yaptırma	2
Şiir okuma, okutma	1
Şarkı öğretme	1
Sesli okuma yaptırma	1
Toplam	**12**

4.3.2. Öğretmenlerin Konuşma Becerisinin Gelişimi Açısından Başvurdukları Uygulamalara İlişkin Bulgular

Araştırmada öğretmenlere yöneltilen ikinci soru "*Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınıf ortamında konuşma becerisini geliştirmeye yönelik hangi yaklaşım/yöntem/teknik kullanıyorsunuz?*" şeklindedir. Bu soruyla daha önce genel iletişimsel yetilerin gelişimi ile ilgili öğretmenlerin başvurdukları uygulamalardan bu aşamada özel olarak hedef dil öğrencilerinin "konuşma" becerilerini geliştirmek açısından hangi uygulamalara başvurduklarını tespit etmek amaçlanmıştır.

Hedef dil öğrencilerinin konuşma yetilerinin gelişimi için öğretmenlerin çoğunun hazırlıksız konuşmaya başvurdukları tespit edilmiştir. Nitekim *Ö1 "Hazırlıksız konuşma yaptırıyorum. Bu konuşmalar çoğunlukla gündelik konuşma konularından ibaret olmaktadır."* diyerek öğrencilerin iletişimsel becerilerini geliştirmek için gündelik konulardan oluşan hazırlıksız konuşmalar yaptırdığını ifade etmektedir. Konuşma becerisinin gelişimi açısından birden fazla uygulamaya başvuran *Ö10* ise "*Orta seviyede tek başına konuşturuyoruz. Sunumlarda veya tartışmada konu belirlerken farklı kültürlerden (farklı dinlerden hariç) siyasi görüş içermeyen konulardan seçmeye özen gösteriyorum. Münazara, hazırlıksız konuşmalar, yorum yapma gibi etkinlikler yaptırıyorum. Film izletip daha sonra da değerlendirme yaptırıyorum. Deyimleri anlattırdım. Doğrudan soru sormak yerine anlamlandırmalarını bekliyorum (örnek olay çerçevesinde)."* şeklinde görüş bildirerek öğrencileri sınıf içinde aktif kılacak etkinliklere başvurduğunu ve konu seçiminde titiz davrandığını ifade etmektedir. Günlük hayatla ders konularını ilişkilendirmeye özen gösterdiğini söyleyen *Ö9 "İletişimsel yöntem/yaklaşım kullanıyoruz. Günlük hayatta karşılaşılan sorunlara odaklı etkinlikler yapıyoruz. Banka, operatör, market vb. etkinlikler… Önce kendini tanıtma, sonra günlük ihtiyaçlarını karşılayabilmesini sağlıyoruz."* şeklinde görüş bildirerek günlük hayatta iletişimsel becerilerin gelişimi açısından iletişimsel yöntemi kullandığını belirtmektedir.

Konuşma becerisinin gelişimi ile ilgili *Ö7 "Dışarıda pratik yapmalarını öneriyorum. Burada beş-altı saatlik derse sığdırılmamalıdır."* diyerek sınıf içinde gerçekleştirilen konuşma etkinliklerinin ders saati açısından hedef dili öğrenenler açısından yeterli gelmeyeceğini, öğrencilerin bu eksikliklerini sınıf dışındaki sosyal ortamda pratik yaparak gidermeleri gerektiğini ifade etmektedir. Öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimi açısından oyuna başvuran Ö4 "*Bir materyal oluşturdum. Zarda kelimeler yazıyordu. Sosyal medya üzerinden zarla oynatarak onları konuşturdum. Çok etkili oldu. Daha sonra bir küp oluşturduk. Resimlerle hikâye anlattılar."* şeklindeki açıklamasıyla konuşma becerilerinin gelişimi açısından materyaller tasarladığını, materyalin konularını günlük hayatımızı meşgul eden sosyal medya olarak belirlediğini ve böylece öğrencilerde etkili bir öğrenme gerçekleştiğini ifade etmektedir.

Öğrencilerin dikkatlerini çekebilecek konuları seçmeye özen gösteren bir başka öğretmen *Ö2 "Öğrencilerin kendi kişisel hayatlarına yönelik konuları konuşmalarını sağlamalıyız."* şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer şekilde *Ö11 "Kendilerini tanıtmaları için onlara fırsat veriyorum. Resim yorumlatıyorum, anlattırıyorum."* diyerek öğrencilerin özgüvenleri açısından kendileriyle ilgili bilgiler sunmaları için ortam oluşturduğunu, çeşitli görselleri betimlemeleri için etkinliklere yer verdiğini ifade etmektedir. Araştırmacının gözlem notlarında ve tez günlüğünde konu ile ilgili yansıyan veriler şu şekildedir:

-*"Bugün konuşma dersinde öğretmen derse geçmeden önce öğrencilerden dün derse gelmeyenlerin neden gelmediklerine dair kişisel sorular yöneltti. Geri kalan öğrencilere de tek tek isimleriyle hitap ederek "Bugün nasılsın?" diye sordu. Ders aralarında öğrencilerden öğrendiğim kadarıyla dersine zevkle katıldıkları iki hocadan biri söz konusu hocadır. Sanırım öğrenciler, kendileri ile ilgilendiği için öğretmenlerini samimi buluyorlar." (31.10.2019) (Tez günlüğü)*

-*"Konuşma dersinde öğrenciler kendi ülkelerine dair sunum gerçekleştirdiler. Bazı teknik aksaklıklar olsa da öğretici sunumu gerçekleştirmeleri için öğrencilere destek olmuştur." (13.02.2019) (Tez günlüğü)*

Öğretmenlerin görüşme sorusuna verdikleri yanıtların çoğunluğunu gündelik konularla ilgili hazırlıksız konuşma yaptırma uygulaması oluşturmaktadır. Kimi öğretmenler konu ile ilgili birden fazla görüş bildirmiştir:

Tablo 16. Öğretmenlerin Konuşma Becerisinin Gelişimi Açısından Başvurdukları Uygulamalara İlişkin Görüşleri

Konuşma Becerisine Yönelik Uygulamalar	**(n)**
Hazırlıksız konuşma yapma	4
Öğrencilerin kişisel hayatlarına yönelik konuşma konuları oluşturma	3
Resim yorumlatma	2
Film değerlendirme	2
Sunum yaptırma	3
Sosyal hayata yönlendirme	1
Oyun oynatma, münazara yaptırma	2
Toplam	**17**

4.3.3. Öğretmenlerin Dinleme Becerisinin Gelişimi Açısından Başvurdukları Uygulamalara İlişkin Bulgular

Araştırmada öğretmenlere yöneltilen üçüncü soru *"Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınıf ortamında dinleme becerisini geliştirmeye yönelik hangi yaklaşım/yöntem/teknik kullanıyorsunuz?"* şeklindedir. Bu soruyla öğretmenlerin hedef dil öğrencilerinin iletişimsel yetilerinin gelişimi açısından "dinleme" becerisi için hangi uygulamaları gerçekleştirdiklerini tespit etmek amaçlanmıştır.

Öğretmenlerden hem konuşma hem de dinleme becerisinin gelişimi açısından sunum yaptırmayı tercih eden *Ö5 "Öğrencilerin hem konuşma hem de dinleme becerilerinin gelişimi için sunuma başvuruyoruz."* şeklinde görüş bildirmiştir. Sunum tekniği ile öğrenciler konu ile ilgili bilgi aktarımı yaparken hem konuşma hem dinleme yetilerini geliştirirler. Konuyu anlatan öğrenci bilgi verirken diğer arkadaşları tarafından dikkatlice dinlenir. Dilerse dinleyen öğrenciler, konu ile ilgili soru sorabilmektedir. *Ö12*ise *"Kendi ülkeleri ile ilgili sunum gerçekleştirirken onlara soru soruyorum. Böylece hem konuşma hem de dinleme anlama yetileri gelişmiş oluyor."* diyerek sunumun her iki iletişimsel beceri açısından etkisini ifade etmektedir.

Hedef dil öğretiminde müziği araç olarak kullanmanın öğrencilerin psikolojik anlamda rahatlaması, öğrenmeyi kolaylaştırması, hedef dile karşı motivasyon sağlaması,

kelimelerin bir ezgi içinde sunulmasıyla kalıcı öğrenmeyi sağlaması gibi birçok faydası bulunmaktadır. Kurumda çalışan öğretmenlerin çoğu öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişimi için müziği araç olarak kullanmanın öneminden bahsetmektedirler. Nitekim *Ö10 "Şarkı dinlettirip orada geçen kelimeler üzerine konuşturuyorum. Böylece pasiften aktif hale getiriyorum. Başka diller de şarkılar dinledik. Anlamadığımız dillerde de şarkı dinlettirdik."* diyerek sadece hedef dilde değil farklı dillerde de müziği kullanarak öğrencileri ders ortamında aktif hale getirdiğini ifade etmektedir. Öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişimi için müziği kullanan bir başka öğretmen *Ö8* "*Müzik dinletme etkinliği yaptım. Beğeni ve korkularına odaklandım. Koridorda bile ders süreci devam etmektedir."* şeklindeki görüşüyle sadece sınıf içinde değil sınıf dışında da hedef dil öğrenim sürecinin devam ettiğini göz önünde bulundurduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde *Ö4* ise "*Şarkı dinlettik. Şarkının sözlerini birlikte açıklıyoruz. Ne anladıklarını soruyorum."* şeklinde görüş bildirerek müzikle ilgili etkinliklerini nasıl işlediğini ifade etmektedir. *Ö3* konu ile ilgili "*Film izletme olabilir. Basit düzeyde şarkılar dinletip dinleme becerileri geliştirilebilir."* diyerek hedef dilde film izletme ve şarkı dinlemenin öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişimi açısından faydalı olduğunu düşünmektedir. Dinleme derslerinde müziğin kullanımı ile ilgili olarak *Ö2* ise "*Türkçe müzikler dinletilmelidir. Dinleme-konuşma birlikte olmalıdır."* şeklindeki görüşüyle iletişimsel becerilerin birbirinden ayrılamayacağını ifade etmektedir.

Dinleme/izleme becerilerinin gelişimleri açısından hedef dilde kullanılan görsel/işitsel araçların öğrenenler açısından birçok faydası bulunmaktadır. Bazı öğrenci görüşmelerinden elde edilenlere göre hedef dilde film, dizi, reklam vb. izleyerek daha hızlı ve etkili öğrenme gerçekleştirdikleri tespit edilenler arasındaydı. Bu bağlamda hedef dil öğretmenlerinin, öğrencilerin dinleme becerilerinin etkili ve hızlı gelişimi açısından bu tür uygulamalara yer vermeleri gerekir. Konu ile ilgili farkındalık sahibi olan öğretmenlerden Ö1 "*Özellikle film-dizi önerilerinde bulunuyorum. Derste konu ile ilgili mümkün olduğu kadar ses kayıtları dinletiyorum, video izletiyorum."* diyerek dinleme becerilerinin gelişimi açısından görsel/işitsel araçlara başvurduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde *Ö7 "Anlayabileceklerini düşündüğüm Türkçe diziler, filmler, tiyatro öneriyorum. Bazen kısa reklam filmleri izletiyorum ve hakkında konuşturuyorum."* şeklindeki ifadesiyle yine görsel/işitsel araçları dinleme becerisinin gelişimi için kullandığını belirtmiştir.

Öğrencilerin telaffuz becerilerine yönelik uygulama gerçekleştiren *Ö11 "Doğru telaffuz için onlara kitap okuyorum. Daha sonra özellikle zorlandıkları "ü, ö, i vb." sesleri doğru dinleyip doğru telaffuz etmeleri için onları yönlendiriyorum.*" diyerek öğrencilerin dinleme-konuşma-okuma becerilerinin tümünün aynı anda gelişmesi için telaffuz konusunda rol model olarak kitap okuma etkinliği gerçekleştirdiğini ifade etmektedir. Daha önce öğrenci görüşmelerinde elde edilen bilgilerde öğrencilerin sesletimde zorlandıkları seslerin *Ö11* kodlu öğretmenin görüşünde yer verdiği seslerle aynı olması verilerin doğruluğu açısından önemlidir. Telaffuz çalışmalarına önem veren bir başka öğretmen *Ö9* ise "*Öncelikle kelime telaffuzuna yönelik etkinlikler yapılıyor. Cümle, sonra kısa diyaloglar, sonra uzun metinlere geçiliyor. Haberlerde de duyabilecekleri konulara değiniliyor."* diyerek basitten karmaşığa yakın alandan uzağa doğru aşamalı bir öğretme gerçekleştirdiğini ifade etmektedir.

Öğretmen görüşmelerinden elde edilen verilere göre dinleme becerisinin gelişimi açısından öğretmenlerin çoğunun müziğe başvurduğu, tiyatro veya kısa filmler izletmeyi tercih ettikleri tespit edilmiştir. Kimi öğretmenler birden fazla görüş bildirmişlerdir:

Tablo 17. Öğretmenlerin Dinleme Becerisinin Gelişimi Açısından Başvurdukları Uygulamalara İlişkin Görüşleri

Dinleme Becerisine Yönelik Uygulamalar	**(n)**
Telaffuzlarını geliştirme amaçlı kitap okuma vb. etkinlikler yapma	2
Türkçe şarkı dinletme	7
Türkçe film, tiyatro, reklam izletme	3
Ses değerleri açısından doğal yaklaşıma odaklanma	1
Sunum yaptırma	2
Toplam	**15**

4.3.4. Öğretmenlerin Sınıf Ortamında Kullanılan Ders Kitabı ve Materyallerin Öğrenci Motivasyonu Açısından Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmada öğretmenlere yöneltilen bir başka soru *"Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimi için ders kitapları ve materyallerle gerçekleştirilen etkinlikler öğrencinin derse motivasyonu açısından yeterli oluyor mu?"* şeklindedir. Bu soruyla öğrenme ortamında hedef dili öğretmeye yardımcı ders kitabı ve materyallerin hedef dil öğrencilerinin iletişimsel becerilerinin gelişimi açısından yeterliklerini tespit etmek amaçlanmıştır.

Araştırmacının gözlemlerine göre sınıf ortamında en çok kullanılan hedef dili öğretmeye yardımcı araç, öğrencilere verilen ders kitaplarıdır. Ancak dinleme etkinlikleri için hazırlanan ve ders kitaplarının yanında verilen CD'lerin gerçekleştirilen gözlemler boyunca öğretmenler tarafından kullanıldığı bir derse rastlanmamıştır. Yalnızca bazı öğretmenlerin, iletişimsel becerileri desteklemek açısından ders konusu ile ilgili kendilerinin ayrıca yanlarında getirdiği bazı görsel/işitsel materyallere rastlanmıştır.

Konu ile ilgili araştırmacı tarafından yöneltilen soruya öğretmenlerden *Ö1 "Kesinlikle yetersizdir. Okuma metinleri açısından yeterli olabilir ancak diğer üç beceri tamamen öğretmenin yarattığı imkânlara bağlı kalmaktadır."* şeklindeki açıklamasında ders kitabı ve materyallerin yalnız okuma becerilerinin gelişimi açısından yeterli olduğunu; konuşma, yazma ve dinleme becerileri açısından yetersiz olduğunu ve bu eksikliğin yalnızca öğretmenin bilgi, beceri ve tecrübeleriyle giderilebileceğini ifade etmektedir. Ders araçlarının yetersiz oluşuyla ilgili başka bir öğretmen *Ö3 "Geliştirilmelidir. Yeterli olduğunu düşünmüyorum. Özelikle bu becerilerin üstüne gramerin zaman içerisinde öğretilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü Türkçe istisnalara dayalı bir dildir."* diyerek hedef dil öğrencileri için tasarlanan ders kitabı ve materyallerin geliştirilmesi gerektiğini ve dil bilgisi konularının derslerde ağırlıklı işlenen konular olmayıp iletişimsel becerilerden sonra süreç içinde öğretilmesini Türkçenin istisnalara dayalı bir dil olması görüşüyle açıklamaktadır. Başka bir öğretmen *Ö4* ise konu ile ilgili olarak "*Ders kitapları yeterli olmuyor. Mesela 'ikna etme' konusunda kitaptan değil kendim etkinlik üretiyorum. Ayrıca drama olmalıdır."* şeklindeki görüşüyle ders kitaplarının hedef dili öğretme konusundaki yetersizliğinden ve drama etkinliği oluşturmanın hedef dile olumlu etkisinden bahsetmektedir.

Ö6 kodlu öğretmenin konu ile ilgili görüşü *"Gazi TÖMER-Ankara TÖMER-Yunus Emre Enstitüsü'ndeki çalışmalara bakıldığında yeterlik kapsamı nedir? Buna bakılmalıdır. Eksiklikler var. Burada iki beceriye de yer veriliyor. Ancak bunlardan 'dinleme' hep ihmal ediliyor. Dinlemeye hak ettiği kadar değer verilmiyor. Öğrenciler Türkiye'de doğal olarak dinlemeye maruz kalıyor ancak burada daha fazla yer verilmediğinden bu beceri eksik kalıyor. Keşke doğal bir yaklaşımla başlangıçta bir iki ay konuşma ve dinlemeyi daha yoğun yapıp daha sonra okuma ve yazmaya geçirsek öğrenciyi. Çocuğun dil öğrendiği gibi öğrenci de dil edinmeye çalışsa. Bir deney kontrol grubu oluşturup sonuçlara göre konuşsaydık ölçütleri bu şekilde belirleyebilirdik. Bunun için de öncelikle TÖMER'lerin bir araya gelmeleri gerekir ki özellikle bu iki beceri ile ilgili eksiklikler giderilebilsin."* şeklindedir. Ö6 kodlu öğretmen, daha önce alanda elde ettiği bilgi ve tecrübeler ışığında, ders kitabı ve materyallerin yeterliklerinin belirlenebilecek ölçütlere göre değerlendirilmesi gerektiğini, söz konusu iki beceriden özellikle dinleme becerisinin ihmal edilen bir beceri alanı olarak gördüğünü ifade etmiş ve bu konuyla ilgili eksikliğin ise kapsamlı bir çalışmayla doğal yaklaşım bağlamında giderilebileceği fikrini sunmuştur. Konu ile ilgili *Ö5* ise "*Yeterli değil kitaplar. Sadece dinleme için CD var. Kendi hazırladığımız şarkılar, sınıf içinde gerçekleştirilen diyaloglarla aradaki farkı kapatmaya çalışıyoruz."* diyerek ders kitaplarının öğrencilerin iletişimsel yetilerinin gelişimi ve derse motivasyonları açısından yeterli olmadığını belirtmiştir. Anlama için yeterli olsa da ders kitapları ve materyallerin diğer beceri alanları için yeterli olmadığını söyleyen *Ö10* ise "*Konuşma ve dinleme için kitap sadece bir yol göstericidir. Kitaba bağlı kalmam. En özgür beceriler bunlardır. Konuşma dersinde anlamadan bir tık geri gidiyorum. Birkaç ders sonra kitaptan uzaklaşıyorum. Etkinlikler kısır kalıyor. Sadece fikir veriyor."* diyerek iletişimsel becerilerin gelişimi için yardımcı araçların yeterli gelmediğini, bu eksikliği gidermek için kitaplardaki etkinliklere bağlı kalmadan yeni etkinlikler tasarladığını ifade etmektedir. Araştırmacının gerçekleştirmiş olduğu gözlemler de *Ö10* kodlu öğretmenin bu görüşünü destekler niteliktedir:

> -*"Bugünkü gözlem gerçekleştirdiğim sınıfta öğretmen ders kitabı konusunu sadece dersin başlangıcında öğrencilere fikir vermesi için kullandı. Daha sonra konuyu farklı şekillerde öğrencilerin daha basit anlaması için genişletti. Konu, teknoloji bağlamında sosyal medya hesapları ile ilgiliydi. Öğretmen öğrencilerden birine 'Facebook hesabın var mı? Varsa niçin kullanıyorsun?' gibi sorular yönelterek onları konuşturmaya çalıştı. Bunu yaparken de gayet samimi ve esprili bir dil kullanmaya özen gösterdi. Daha sonra öğrenci cevaplarını tahtaya yazarak kalıcılık sağlamaya çalıştı (Arkadaşlarımla kolay iletişim kurmak için/İş ve reklam için/Bağımlılık yapıyor/Paylaşımlara yorum yapılıyor. Ben o insanlar o paylaşım hakkında ne düşünüyor, öğreniyorum vb.)." (13.02.2019) (Tez günlüğü)*

Hedef dil öğrencilerinin öğrenme ortamında yardımcı ders kitapları ve materyallerin iletişimsel yetilerinin gelişimi ve motivasyonları açısından kısmen yeterli olduğu ile ilgili Ö7 "*B1 için bir miktar yeterli olabilir. Ama tabi ki öğrenci kendini zenginleştirmek için farklı kitaplar okumalıdır. Kütüphaneye gitme ödevi verilmelidir. Küçük sunumlarla kendilerine olan güvenlerini pekiştirmek önemlidir. Güven telkini öğrencinin kendini geliştirmesi açısından önem arz etmektedir."* diyerek öğrencinin

hedef dili öğrenme ile ilgili birtakım sorumlulukları olduğundan bahsetme ve özgüven açısından çeşitli etkinlikler yapılması gerektiğini ifade etmektedir.

Sonuç olarak hedef dil öğrenmede öğrencilerin iletişimsel yetilerinin gelişimleri açısından yardımcı ders kitapları ve materyaller tamamen yeterli olmayıp, bu eksikliklerin hem öğrenci hem de öğretmenin taşıdığı sorumluluklar çerçevesinde giderilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Yöneltilen soruya öğretmenlerin büyük çoğunluğu ders kitabı ve materyallerin hedef dili öğretmede tamamen yeterli olamayacağı görüşünü savunmuşlardır. Yalnızca iki öğretmen kısmen yeterli olduğu görüşündedir. Sonuç olarak ders kitabı materyallerin hedef dili öğretmede tamamen yeterli olduğu ile ilgili görüş bildiren öğretmene rastlanmamıştır:

Tablo 18. Öğretmenlerin Ders Kitabı ve Materyallerin Hedef Dil Açısından Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Ders Kitabı ve Materyallerin Hedef Dili Öğretme İle İlgili Yeterliklerine Dair Öğretmen Görüşleri	**(n)**
Kısmen yeterli olduğunu düşünen	2
Yetersiz olduğunu düşünen	10
Toplam	**12**

4.3.5.Öğrencilerin Öğrenme Ortamında Gerçekleştirilen Etkinliklere Katılım Durumları ve Hata Yapma Kaygılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmada öğretmenlere yöneltilen başka bir soru "*Türkçeyi etkili ve verimli kullanma açısından ders kitapları ve materyallerle gerçekleştirilen etkinliklere öğrencilerin katılım durumları nasıldır? Öğrenciler etkinliklere katılırken tereddüt yaşıyorlar mı? Öğrenciler hata yaptıklarında onlara karşı tutumunuz nasıldır?"* şeklindedir. Yöneltilen bu soruyla genel olarak öğretmenlerin hedef dil öğrenenlere karşı ders ortamında tutum ve davranışlarını tespit etmek istenmiştir.

Öğrenme ortamında gerçekleştirilen etkinliklere öğrencilerin katılım durumları ve hatalara bakış açısı ile ilgili *Ö6 "Katılımları oldukça yüksektir. Memnun durumdalar. Bazen tereddüt yaşayan oluyor. Örneğin Çinli öğrenciler biraz tereddüt yaşayabiliyorlar. Milletlere göre zorlanmalar olabiliyor. Geçmişteki kaygılarıyla gelen öğrenciler olabiliyor. Hata yapmanın doğal olduğunun mesajını veriyoruz. Dil öğrenmede insanın yaşı sıfırdır. Hatalara da anında dönüt veriyorum."* diyerek öğrencilerin hedef dili öğrenme sürecinde hata yapmalarını doğal bir durum olarak karşıladığını ve anında düzeltme yaptığını, öğrencilerin kendi ana dil özelliklerinin hata yapma ve derse katılımları ile ilgili etkileri olabileceğini ifade etmektedir. Öğrenci hatalarına anında dönüt verdiğini söyleyen bir başka öğretmen *Ö9 "İçine kapanık öğrenciler dışındaki (yani karakteristik özellikleri olanlar dışında) öğrencileri mutlaka konuşturuyorum. Herkes bir defa konuşmak zorunda. Hiçbir öğrenciyi kendi haline bırakmıyorum. Telaffuz hatalarını anında düzeltirim. Benim dışımda da hiç kimsenin düzeltmesine izin vermiyorum.*" sözleriyle özel durumu olan öğrencileri zorlamadığını, ancak onlar dışında sınıfta bulunan bütün öğrencilerin derse katılımlarını zorunlu tuttuğunu ve hatalarını

anında düzelttiğini ifade etmektedir. Bir başka öğretmen *Ö8* katılım durumları ve hatalar ile ilgili "*Yaşam şartları zor olan gruplarda katılım durumu pek olmuyor. Hata yaptıklarında gülümseyerek anında düzletme yapıyorum. Tahtaya yazıyorum. Düzeltiyorum. Üstüne gitmiyorum ama buna devam ediyorum. Diğer dersler de buna devam ediyorum."* şeklindeki görüşüyle öğrenci katılım durumlarını etkileyen bazı faktörler olabileceğinden bahsetmekte ve öğrenci hatalarını farklı uygulamalarla anında düzelttiğini ifade etmektedir.

Konu ile ilgili görüş bildiren *Ö5* "*Çekingen olanlar var. Diyalog oluştururken yeterince özgüven sahibi değiller. Önce iyi olan öğrencilere öncelik veriyorum. Daha sonra onlar model oluyorlar. Öncesinde motive ediyorlar. Daha çok bildikleri üzerinde yoğunlaşıyorum.*" diyerek çeşitli sebeplerle derse katılımda tereddüt yaşayan öğrencilere rol model olması için hedef dili iyi kullandığını düşündüğü öğrencilere etkinliklerde sınıf motivasyonu açısından öncelik verdiğini ifade etmektedir. Öğretmenin hedef dildeki rolüne vurgu yapan *Ö2* ise *"Öğretmen kesinlikle etkilidir. Bireyin durumu da önemlidir. Kendini geri hissetmemelidir. Hataları görmezden gelmek çözüm değil ama anında yapılan uyarılar da çok sert olmadan düzeltmek gerekir*." öğrencinin derse etkin katılımını sağlamak açısından öğretmenin etkili olduğunu, yapacağı düzeltmelerde ılımlı bir yaklaşım sergilemesi gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmenler tarafından yapılan anında dönüt ve öğrencilerin etkinliklere katılım durumu araştırmacının notlarına da yansımıştır:

> *-"T3 sınıfında öğretici derste öğrencileri konuya mutlaka dâhil ediyordu. Derse katılım, öğrencilerin isteğine bırakılmıyordu."*
> *"Öğrenciler telaffuz konusunda zorluk yaşarlarsa öğretici onları anında olmak koşulu ile sert olmadan ve ses tonuna dikkat ederek uyarıyordu."*
> *"Disiplini elden bırakmadan, seviyeli bir yaklaşım sergileyerek, kimi zaman esprili bir dil kullanarak yapılan hatalara hoşgörülü yaklaşıyordu."*
> *(26.02.2019) (Tez günlüğü)*
>
> *-"Bugünkü Anlama dersinde okuma metnindeki etkinliklerle ilgili öğrencilerden hata yapmaktan çekinen birkaç öğrenci tespit ettim. Ancak ders süreci içinde bu öğrenciler arkadaşları tarafından desteklendiği için hata yapma kaygıları ortadan kayboldu."*
> *"Öğretici hemen hemen her kelime telaffuzu hatasında öğrenciyi uyardı. Öğreticinin, karşılaştırılan gözlemler doğrultusunda öğrenci hatalarına en çok anında dönüt veren öğretici olduğu tespit edilmiştir." (19.02.2019) (Tez günlüğü)*

Öğrenci hatalarını süreç içinde dolaylı yoldan düzeltmeyi tercih eden öğretmenlerden *Ö4 "Seviye ne olursa olsun içine dönük öğrenci mutlaka oluyor. Burada aynı sınıfta ortak kültür devreye giriyor. Hata konusunda izin veririm. Düzeltmem. Sınıftakilerden dönüt alırım. Daha sonra düzeltirim. Süreç içinde hallederim."* şeklinde görüşüyle öğrenme ortamında gerçekleştirilen etkinliklere katılım sağlamada tereddüt yaşayabilecek öğrencilerin her seviye grubunda olabileceğinin doğal karşılanması gerektiğini ve hedef dil öğrencilerinin olası hatalarını öğrenme süreci içinde düzeltmeyi uygun gördüğünü ifade etmektedir. Konu ile ilgili bir başka görüş sahibi *Ö10* ise "*Sınıf ruhu çok önemlidir. Bu hocayı etkiliyor. Temelden 'Burası hata yapma yeridir.' mesajını*

vermek zorundayız. Yanlış bir kelime söylese de bitirmesini bekliyorum. Daha sonra 'Sence bu doğru muydu?' diye kırmadan düzeltiyorum. Ortadoğu'dan gelen öğrenciler çok çekimserler. Onlara 'Ben de hata yapıyorum.' mesajını veriyorum. Anında düzeltmeyi süreç içinde yapıyorum." diyerek sınıf içindeki öğrenen grubunun etkileşimlerinin öğrenim süreci içindeki etkisine vurgu yapmakta, hata yapan öğrencilerle duygudaşlık kurarak düzeltmeyi süreç içine yaydığını ifade etmektedir. Ö10 kodlu öğretmenin dersinde gerçekleşen gözlemler de araştırmacının notlarına şu şekilde yansımıştır:

> -*"Bu sınıfta hata yapmaktan çekinen öğrenciye hiç rastlamadım. Öğretici, hatalara karşı gayet ılımlı bir tavır sergiliyor. Öğrencilerin tamamı hata yapma ihtimallerine karşı konuşma ile ilgili etkinliklerin tamamında yüksek katılım sağlıyorlar. Öğretici ders içinde konu ile ilgili öğrencilere fıkra anlatmayı, ders ortamını eğlenceli hale getirmeyi de ihmal etmiyor. Ders her zaman keyifli geçiyor."(27.03.2019)*
>
> -*"Öğrenciler, dinlerken anlamadıkları kelimeyi çekinmeden sorabiliyorlardı. Öğretici okuduğu her bölümün sonunda 'Problem var mı?' sorusunu sorarak öğrencilerin anlayıp anlamadıklarından emin olmaya çalışıyordu."(04.12.2018)(Gözlem notu)*

Öğrenci görüşmelerinde elde edilen verilere göre öğretmenlerin hatalarla ilgili tutumları öğrencilerin hedef dile yönelik kaygı durumları ile bire bir ilgilidir. Görüşmede elde edilen bilgilere ve araştırmacı gözlemlerine göre öncelikle kurumdaki öğretmenlerin hepsinin öğrencilere ve öğrencilerin yaptıkları hatalara karşı doğal, samimi, ılımlı bir tavır sergiledikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerden kimi, etkinliklere katılmada gönüllülük esasına bağlı kalırken, kimi öğretmenler ise sırayla sınıftaki bütün öğrencilerin zorunlu olarak derse katılımlarını sağlamışlardır. Sonuç olarak araştırma kapsamında elde edilen verilere göre öğreticilerin yarısından fazlası öğrenci hatalarına anında dönüt uygularken geri kalanı ise hataların süreç içinde dolaylı yoldan öğretilmesi görüşünü savundukları tespit edilmiştir.

Tablo 19. Öğrenci Hataları İle İlgili Öğretmen Tutumları

Öğrenci Hataları İle İlgili Öğretmen Tutumları	**(n)**
Anında dönüt/düzeltme	7
Süreç içinde düzeltme	5
Toplam	**12**

4.3.6. İletişimsel Yöntemin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yeri ve Önemi İle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmada öğretmenlere yöneltilen altıncı soru *"İletişimsel yöntemin iletişimsel yetileri geliştirme açısından kullanım işlevleri, amaçları, günlük hayatla ilişkilendirilmesi gibi özellikleri göz önünde bulundurulursa Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sizce yeri nedir?"* şeklindedir. Yöneltilen bu soruyla iletişimsel yöntemin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki yeri ve önemini tespit etmek amaçlanmıştır.

Konu ile ilgili *Ö2 "Başlangıç seviyesinde çok önemli olduğunu düşünüyorum. Jest/mimiklerle anlaşmak da önemlidir."* şeklindeki görüşüyle iletişimsel yöntemin A1-A2 seviyesinde kullanımının öneminden bahsetmektedir. Benzer bir görüşle *Ö3 "Başlangıç düzeyinde olmalıdır. İletişim gramerden her zaman bir tık önde olmalıdır. İletişim sırasında kalıpları öğreniyorlar."* diyerek iletişimsel yöntemin başlangıç seviyesindeki hedef dil öğrencilerine sağladığı katkıdan bahsetmektedir.

İletişimsel yöntemin öğretmenin ve öğrencilerin durumlarına yönelik sadece gerektiğinde kullanılması görüşünü savunan *Ö11 "İletişimsel yöntem gerektirdiği ölçüde alanda kullanılmalıdır."* demiştir. Başka bir öğretmen *Ö7* ise "*Tek bir bakış açısının etkin olduğunu düşünmüyorum. Aslında tüm farklı bakış açılarının bir sentez halinde öğretilmesinin uygun olduğunu düşünüyorum. Onun için tek bir yöntemin öğretmede etkin olmadığı görüşündeyim. Çoğulcu bakış açısından faydalanılmalıdır."* diyerek hedef dil öğretiminde öğretmenin, öğrencinin gelişimi açısından hangi yönteme ihtiyaç duyuyorsa ona başvurmasının faydalı olduğunu ifade etmektedir.

İletişimsel yöntemin uygulamalarda geri planda kaldığını, yöntemler içerisinde sahip olduğu özellikler açısından ön planda tutulması görüşünü savunan öğretmenlerden *Ö9"Arkada kalmıştır. Çok geri planda kalmıştır. Gazi TÖMER olarak bizler önemsiyoruz. Öğrencilere genelde söz hakkı tanınmıyor. Biz mümkün olduğunca ön plana çıkarmaya çalışıyoruz."* şeklindeki görüşüyle iletişimsel yöntemin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çok geri planda tutulduğunu, bu eksikliğin kurumda giderilmeye çalışıldığını ve iletişim yöntemin önemsendiğini vurgulamaktadır. Konu ile ilgili *Ö6 "Etkinliklerde merkezdedir. %80-90 oranında merkezdedir."* görüşünü savunmaktadır. *Ö4* ise "*İkinci bir dil öğrenen herkes sıfırlanır, tıpkı bir çocuk gibidir. Jest/mimik kullanıldığı, günlük hayatla ilişkili olduğu için oldukça önemlidir. Her seviyede kullanılması gerekiyor."* diyerek daha önce iletişimsel yöntemin sadece başlangıç seviyesinde önemli olduğunu savunan öğretmen görüşlerine tam tersi bir görüş ortaya koymuştur. Konu ile ilgili *Ö10* ise *"Tam olarak merkezde olmalıdır. Geleneksel öğretim yönteminde uygulama yapılmamalıdır.*" şeklinde görüşüyle her seviyede iletişimsel yöntem odaklı uygulamaların merkezde olması gerektiğini savunmuştur. Söz konusu durum araştırmacı notlarına şu şekilde yansımıştır:

> *-"Öğretici dersi **iletişimsel** bir bakış açısıyla işlemeye özen gösteriyordu. İletişimsel yöntemin özellikleriyle karşılaştırıldığında öğreticinin öğrenci hatalarının üzerinde durmaması ve anlamı ön plana çıkarması, öğrencilerle iletişim kurarken anlaşılır ifadelere yer vermesi, etkinliklerle ilgili örnekleri günlük hayattan aktarması, esprili bir dil kullanırken Türkçenin kültürel özelliklerinden de örnek vermeyi ihmal etmemesi ve son olarak da beden dilini etkili kullanması gibi özelliklerinin uyuştuğu tespit edilmiştir. Öğretici cümleleri 'Teknoloji her gün gelişiyor. Yani daha iyi, iyi…', 'Bilgisayar size problemse…', 'Cuma sizin sınav var.'...şeklindedir. Öğreticinin anlamı ön planda tutarak kurduğu bu tür cümlelerin öğrencilerin tamamı tarafından anlaşıldığı gözlemlenmiştir."(13.02.2019)(Tez günlüğü)*

Görüşme sorularına verilen yanıtlarından öğreticilerin her birinin iletişimsel yöntem ile ilgili yeterli bilgi ve donanıma sahip oldukları, ancak iletişimsel yöntemi öğrenme ortamında kullanma ile ilgili farklı yaklaşımlar sergiledikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda iletişimsel yönteme başvurulması ile ilgili öğretmenlerin yarısından fazlası

uygulamaların merkezinde olması gerektiğini, bazı öğretmenler sadece başlangıç seviyesinde kullanılması gerektiğini, bazı öğretmenler ise yalnızca gerektiğinde kullanılması gerektiğini ifade ettikleri tespit edilmiştir:

Tablo 20. İletişimsel Yönteme Dair Öğretmen Görüşleri

İletişimsel Yöntemin Türkçenin Yabancı Dil Öğretiminde Yeri ve Önemine Dair Öğretmen Görüşleri	**(n)**
Jest/mimik kullanımı vb. özelliklerinden dolayı sadece başlangıç düzeyinde kullanımı	2
Günlük hayatla ilişkisi bağlamında uygulamaların daima merkezinde kullanımı	7
Gerektiği durumlarda kullanım	3
Toplam	**12**

4.3.7. İletişimsel Yetilerin Gelişimi Açısından Öğretmenlerin Görüş ve Önerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmacının öğretmenlere yönelttiği son soru *"Sizce öğrencilerin Türkçeyi etkili ve verimli kullanımları açısından iletişimsel becerilerinin aktif kılındığı hangi yaklaşım/yöntem/teknikler geliştirilmelidir? Bu konuda bir öneriniz var mı?"* şeklindedir. Yöneltilen bu soruyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin iletişimsel becerilerini geliştirme konusunda öğretmenlerin önerilerini tespit etmeyi amaçlanmıştır.

Konu ile ilgili *Ö10 "Sosyal faaliyetlere daha çok yer verilebilir. Konuşma faaliyetlerine yönelik etkinlik yaptırılmalıdır. Sinema izletilebilir. Şarkı dinletilebilir. Dualingo gibi siteler tavsiye edilebilir."* diyerek iletişimsel yetilerin gelişimi açısından sinema izletmenin, müziği kullanmanın, çeşitli dijital platformlara yönlendirmenin hedef dil öğrencilerine faydalı olduğunu ifade etmektedir. *Ö9* kodlu öğretmen de benzer şekilde "*Her zaman hazır kaynak beklenmemelidir. Kendimiz de etkinlikler üretmeliyiz. Onların seviyesinde dizi, film önerileri verilmelidir. Ankara içinde bowlinge, kahvaltıya götürüyoruz. Dijital platformları (Sokrates vb.) okulda değerlendiriyoruz. A1-B1 aralığında görseller çok önemlidir. Kısa video, film vb. olmalıdır. Seviyeye görelik daima önceliğimdir."* şeklindeki açıklamasıyla seviyeleri göz önüne alınarak dijital platformların ve sınıf dışı sosyal etkinlikler düzenlemenin hedef dil öğrencilerin iletişimsel yetilerini gelişimi açısından öneminden bahsetmektedir. Sınıf dışı sosyal aktivitelerle ilgili *Ö1* ise *"Günlük hayatla ilgili aktivitelere yer verilmelidir. Topluca pazar yerlerine gidilebilir. Dolmuşa, otobüse binerken/inerken, alışveriş yaparken vb. kullanılacak dlii öğretmek amaçlı aktiviteler gerçekleştirilebilir*." diyerek sosyal etkinliklerle öğrencileri hedef dile maruz kalabilecekleri doğal ortamlara dâhil etmenin iletişimsel yetileri geliştirmek için yararlı olabileceği görüşünü dile getirmiştir. Hedef dilin kullanıldığı sosyal ortamlardaki etkinliklerle ilgili bir başka öğretmen *Ö5* ise *"Sadece sınıf içi aktiviteler değil, dışarıdaki aktiviteler olan gezilerle, örneğin esnafla*

muhatap olmaları sağlanmalıdır. Drama çalışmaları yaptırılmalıdır. Tiyatral çalışmalar yaptırılmalıdır. Ben de bireysel olarak aktivite yaptırdım. Ancak ne yazık ki uzun zamandır yapılmıyor." şeklindeki görüşüyle sosyal alanda öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik faaliyetler düzenlemenin öğrencilerin iletişimsel yetileri için faydalı olacağını düşünmüş ve kendisinin de bu tür etkinlikler gerçekleştirmeye önem verdiğinden bahsetmiştir. Benzer şekilde *Ö6* da *"Sınıf dışı uygulamalar daha fazla olmalıdır. Bir konuşma kulübü, resim atölyesinde neler yapılabileceğine bakılmalıdır."* diyerek öğrencileri yine hedef dilin kullanıldığı sosyal ortamla buluşturmanın gerekliliğinden bahsetmiştir.

Ö4 konu ile ilgili "*Dinleme konusunda sınav olmuyor. Bu konu geliştirilmelidir."* şeklinde kurumda dinleme becerisi ile ilgili ölçme-değerlendirmelerin gerçekleştirilmediğinden bahsetmiş ve devam ederek *"Dinleme ve konuşma için de drama kesinlikle geliştiricidir. Dışarıdaki hayata hazırlar. Pazarda geçen diyaloglar gerçekten yapılmalıdır. Maruz kalması gerekiyor. Ben de şarkı dinletiyorum. Hep beraber söylüyorlar*." şeklinde drama örneğinden yola çıkarak konu ile ilgili önerilerde bulunup bireysel olarak da öğretim için müzikten yararlandığını ifade etmiştir. Öğrenme ortamında gerçekleştirilen görüşmeler öncesi ön incelemelerde de dinleme becerisini ölçmeye dair ölçme-değerlendirme yapılmadığı araştırmacı tarafından da tespit edilenler arasındadır (2018-2019).

Alanda çalışan hedef dil öğreticilerin mesleki yeterlikleri ile ilgili *Ö7 "Tecrübe çok önemlidir. Farklı öğrenci, farklı kültürler tanımak gerekiyor. Teoriyle olmaz, uygulamayla elde edilecek. Genel kültür konusunda dikkatli olmak zorundadır."* şeklindeki görüşüyle hedef dilde rol model olan öğreticilerin muhatap olacakları grupla ilgili kültürel bilgiye ve öğretim konusunda yeterli deneyime sahip olmaları gerektiğinin öneminden bahsetmektedir. Ana dil öğreticileri ile karşılaştırıldığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışan Türkçe öğreticilerinin muhatap oldukları grubun kültürel-dilsel çeşitliliği sebebiyle daha fazla tecrübeye ve kültürel bilgisel donanıma sahip olmaları gerekmektedir. Araştırmacı bu konuyu baz alarak gerçekleştirdiği bir ders gözleminde şu bilgileri elde etmiştir:

> -*"Öğretici her konuyu günlük hayatla ilgili konulara bağlayabiliyor. Bu da öğreticinin rolünün ne kadar önemli olduğunu gösterir. Öğretmenin bilgi birikimi oldukça geniştir. Örneğin kültürün bir parçası olan yöresel yemeklerle ilgili ortak bir yol bulup öğrencileri dersteki etkinliklere bağlayabiliyor. Öğrenciler de derse severek katılıyorlar. Öğretici kültürel karşılaştırmaları yeri ve zamanında yapmaya özen gösteriyor. Bu da öğreticinin alandaki tecrübesinin göstergesidir."(Tez günlüğü-31.10.2019)*

Araştırmacının öğretmen görüşmelerinden elde ettiği bir başka konu başlığı ise materyal tasarımı-üretimi konusudur. Konu ile ilgili *Ö3 "Mutlaka materyaller geliştirilmelidir. Eğlendirerek öğretmek taraftarıyım.*" ve *Ö8 "B2 düzeyinde hikâyeler oluşturuyorum. Keşke bunlar bilgisayar ortamlarına aktarılsa da öğrenciler de oradan dinleseler, daha iyi olurdu."* şeklindeki görüşlerle öğreticilerin bizzat kendilerinin tasarladığı görsel-işitsel-yazınsal materyallerin öğrencilerin iletişimsel yetilerinin gelişimlerine katkısı olacağından bahsetmişlerdir.

Genel olarak ifade etmek gerekirse, kurumda hedef dil öğrencilerinin iletişimsel yetilerinin gelişimi açısından hedef dile maruz kalacakları sınıf dışı sosyal faaliyetlerin artırılması, alanda çalışan öğreticilerin mesleki bilgi ve tecrübelerini artırmaları, görsel-işitsel-yazınsal materyallerin geliştirilmesi ve özellikle dinleme beceri alanının diğer ölçme-değerlendirme yapılan alanlara dahil edilmesiyle ilgili öneriler dikkat çekmiştir. Bu konudaki eksikliklerin giderilmesinin hem öğretici hem de öğrenicinin hedef dil ile ilgili motivasyonlarına olumlu yansıyacağı düşünülmektedir.

Bazı öğretmenler birden fazla görüşe yer vermişlerdir. Konu ile ilgili en çok sınıf dışı sosyal etkinliklere önem verilmesi yönünde görüşlere yer verildiği tespit edilip diğer öğretmen öneri ve görüşleri şu şekildedir:

Tablo 21. İletişimsel Yetilerin Gelişimi İle İlgili Öğretmen Görüş ve Önerileri

İletişimsel Yetilerin Gelişimi İle İlgili Öğretmen Görüş ve Önerileri	**(n)**
Sınıfı dışı sosyal faaliyetler (sinema, tiyatro, alışveriş, kültürel geziler vb.)	9
Sunum yaptırma	1
Şarkı öğretme	2
Dijital platformlara yönlendirme	2
Mesleki tecrübe kazanma	1
Drama yaptırma	4
Materyal tasarlama	2
Toplam	**21**

4.4. Uygulama Sonrası Elde Edilen Bulgular

Araştırmacı, çalışma ortamında gerçekleştirdiği gözlem ve görüşmelerden yola çıkarak, *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri (Göçer,2017b: 146-151)* adlı kaynakta yer alan ders planı örneğini temel alarak tasarladığı ders planı rehberliğinde bir ders saati için uygulama gerçekleştirmiş ve böylece araştırma konusunu derinlemesine inceleme fırsatı bulmuştur. Tasarladığı ders planı "*biçimsel bölüm, içerik bölümü, giriş, genel hazırlık, ön hazırlık, zihinsel hazırlık, derse geçiş, ölçme değerlendirme, ders sonu değerlendirme"* başlıklarını içermektedir. *Biçimsel* bölüm dersin konusu, hedef grubun seviyesi, ders süresi, tema, konu, kullanılacak materyaller ve son olarak da başvurulacak öğretim yöntem ve tekniklerini içermektedir. *İçerik* bölümünde AOÖÇ metni temel alınarak hazırlanan B1-B2 seviyelerinde hedeflenen kazanımlar ve dersin amacı yer almıştır. *Giriş* ve *genel hazırlık* başlıkları altında derse geçiş öncesi genel bir kontrol mevcuttur. *Ön hazırlıkta* öğrencilerin dikkatlerini derse yoğunlaştırmak ve motivasyonlarını artırmak amaçlı, dinleme etkinliğinde kullanılacak olan "ukulele" adlı enstrümanın tanıtımı yapılmıştır. Araştırmacı, bu kısımda öğrencilerin tamamının dikkatlerini çekmeyi başarmıştır. *Zihinsel hazırlık* kısmında ise öğrencilerin "Barış Manço" ile ilgili bilgileri yoklanmış olup uygulamalara geçiş yapılmıştır. *Derse geçiş* bölümünde araştırmacı tarafından tasarlanan sırasıyla *dinleme* ve *konuşma* etkinlikleri, hedeflenen ders süresi içinde gerçekleştirilmiştir.

İlk etkinlik olan *dinleme etkinliğinde* araştırmacı, enstrümanla çalıp seslendirdiği Barış Manço'ya ait şarkıyı, öğrencilere verilen etkinlik formunda öğrencilerden boş

bırakılan yerleri doldurup tamamlamalarını istemiştir. Dinleme yetisini geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen bu etkinlikte, araştırmacı şarkı sözlerini seçerken seviyeye göreliği göz önünde bulundurup şarkının sözlerini anlaşılır bir hızda seslendirmeye özen göstermiştir.



Resim 1.Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen dinleme etkinliği

Dinleme türlerinden özellikle seçici dinleme odaklı tasarlanan şarkı sözlerini tamamlama etkinliğinde sınıfta bulunan 12 (on iki) öğrencinin tamamının ve öğreticinin katılım gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir. Öğretici, araştırmacıya uygulama öncesinde, uygulama aşamasında ve sonrasında destek olmuştur.

Araştırmacı, iki defa seslendirdiği şarkıyı öğrencilerin istekleri üzerine üçüncü kez seslendirmiştir. Dinleme etkinliğinden sonra doldurulması gereken boşluklarla ilgili araştırmacı öğrencilere birtakım sorular yöneltmiştir. Öğrencilerin sormaları muhtemel kelimeler ile ilgili hazırlıklı gelmiş, öğrencilerin kelime dağarcığını görsel materyallerle desteklemiştir. Etkinlik sonunda öğrencilerin hiçbirinde dinleme etkinliği ile ilgili herhangi bir sorun tespit edilmemiştir.

İkinci ve *üçüncü* etkinlik *konuşma* beceri alanına yönelik tasarlanmış etkinliklerdir. Araştırmacı, öğrencilerin dinledikleri bir önceki şarkıda geçen bir atasözünün (*Bir çiçekle bahar olmaz.)* ne anlama gelebileceği üzerine konuşmalarını istemiştir. Soruya yönelik sınıfta yüksek katılım gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Örnek öğrenci yanıtları aşağıdaki gibidir:

-"*Bir kıvılcımla saygı olmaz. Yani bir çiçekle bahar güzel olmaz. Bir çiçek olsa bile bahar gelmiş olmaz. Çok çaba sarf etmek gerektir.*" (*Ö1*)

-*"Küçük şeylerle büyük şeyleri elde edemezsiniz."(Ö2)*

-"Küçük bir çabayla büyük başarılara ulaşılamaz. Daha çok çalışmak lazım."(Ö3)

-"Benim fikrime göre çiçeksiz bahar hiç olmaz."(Ö4)

-"Bir denemekten sonra eğer başarılı olmazsanız hemen tesliminiz olmamalı."(Ö5)

-"Bir şeyi bilmekle her şeyi bildiğin olmaz. Bir kez yenip kazanmakla şöhretli kişi olmazsın. Büyük bir şey çok kazanmak istersen devam etmek gerek." (Ö6).

-"Küçük güzel bir belirti ile doyurucu sonuç olmaz diye anlıyorum."(Ö7)

Söz konusu atasözü ile ilgili yüksek katılım gösteren öğrencilerin araştırmacının ilgili kontrollerinden sonra tamamen anladıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin atasözü ile ilgili birbirleri ile etkileşime geçmelerine, aralarındaki diyaloglara araştırmacı tarafından herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Böylece öğrenme ortamında öğrencilerin birbirlerinden destek almalarıyla doğal bir ortam oluşmuş, öğrencilerin hata yapma kaygılarının ortadan kalktığı düşünülmüştür. Daha sonra araştırmacı konuşma becerisi odaklı diğer etkinlik olan *diyalog* etkinliğine geçmiştir. Üçüncü etkinlikte araştırmacı, Barış Manço ve onunla röportaj yapmak isteyen bir gazeteci arasında gerçekleşen bir diyalogun öğrenciler tarafından seslendirilmesini istemiştir. Diyalog etkinliğine öğrencilerin çoğu gönüllü olarak katılmak istemiş olup araştırmacı tarafından seçilen iki öğrenci metni seslendirmiştir. Katılım sağlayan iki öğrenciden birinin telaffuz ederken yaptığı hata anında sınıftaki diğer öğrenciler tarafından düzeltilmiştir. Araştırmacı, söz konusu hata ile ilgili herhangi bir müdahalede bulunmamıştır. Etkinlikler sırasında öğrencilerin herhangi bir şekilde dikkatlerini dağıtacak bir unsur tespit edilmemiştir. Son olarak diyalog metninde geçen sözlerin her biri ile ilgili açıklamalarda bulunulmuş, öğrencilerin merak ettikleri sorular anlaşılır bir ses tonu ile cevaplanmaya özen gösterilmiştir.

4.4.1. Öğrencilerin Oluşturdukları Dokümanlardan Elde Edilen Bulgular

Genel olarak öğrencilere sunulan etkinlik formlarında çoğunlukla benzer kelimelerde sıkıntı yaşandığını tespit edilmiştir. İncelenen dokümanlardan elde edilen bulgulara göre öğrenciler en çok Arapça zarif anlamına gelen "*zürefa*" kelimesi ile uzun boylu hayvan olan "*zürafa*" kelimesinde sıkıntı yaşamışlardır. Söz konusu durum ile ilgili olarak öğrencilerden Arap kökenli olan öğrencilerin bu iki kelimenin kullanımında sıkıntı yaşamadıkları da tespit edilenler arasındadır.

Öğrencilere sunulan etkinlik formlarında özellikle ilk etkinlik olan şarkı dinleme etkinliğinde öğrencilerin çoğunun etkinliği tamamlamada başarı gösterdikleri tespit edilmiştir. Dinleme etkinliğinde kullanılan çalgı aletinin dikkat çekici olmasının, şarkının üç kez dinletilmesinin ve öğrencilerin diledikleri hızda seslendirilmesinin bu duruma etki ettiği düşünülmektedir. Ayrıca dinleme etkinliği esnasında kimi öğrencilerin etkinliği erken bitirip şarkıya eşlik etmek istedikleri görülmüştür. Anlaşılmaktadır ki dil öğretiminde müziği araç olarak kullanmak, öğrencilerin derse motivasyonlarının sağlanması açısından oldukça önemlidir.

Öğrencilere sunulan konuşma etkinliklerinde öğrencilerin anlamadıkları herhangi bir kelimenin bulunmadığı tespit edilmiştir. Deyim açıklaması olan ikinci etkinlikte

öğrenciler birbirlerinin yanıtlarına benzer ifadeler sunmuşlardır. Diyalog metninde ise gönüllü öğrencilerden birkaçının metnin sonuna kendi istekleri doğrultusunda belirli kalıp ifadeler ekledikleri ve bunları sınıf ortamında paylaştıkları görülmüştür. (*Ör. Hoşça kal, Görüşürüz, Allah'a Emanet ol...)*

4.4.2. Uygulama Sonrası Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmacı, etkinliklerin sonunda öğrencilerle bir arada bulunup doğal bir yaklaşım sergileyerek, dersin kendileri için nasıl bir etki oluşturduğunu sorgulamıştır. Öğrencilerden *Ö8 "Biz çok beğendik. Her zaman müzik olsa, dinleme bizim için az geliyor. Ders için teşekkür ederiz."* şeklinde dinleme becerisi ile ilgili uygulamaların artırılmasını talep etmiştir. Benzer ifadeyle *Ö2 "Şarkıyı çok sevdik. Bir daha olursa biz mutlu oluruz."* diyerek dersle ilgili memnuniyetini ifade etmiştir. Konu ile ilgili *Ö3* ise *"Bizde böyle canlı dinleme olmamıştı. Dinleme zaten az oluyor. Teşekkür ederiz."* diyerek sınıftaki diğer öğrencilerle benzer ifadeler kullanmıştır. Öğrencilerden *Ö7 "Ben anlamadığım zaman telefondan baktım. Zürefa sözünü ben anlamadım önce. Telefondan bakınca bana kolay olur.*" diyerek zorlandığı durumlarda teknolojiden yararlandığını ifade etmiştir.

Öğrencilerden *Ö1 "Ben Kazakistan'dan geldim. Türkçe benim için kolaydır ama zürefa sözünü karıştırdım. Siz anlatınca anladım. Müzik güzeldi. Teşekkür ederiz*." diyerek Türk soylu olmasının Türkçeyi öğrenmedeki kolaylığından bahsetmiştir. *Ö1* kodlu öğrenciyle aynı ülkeden geldiğini belirten *Ö10* kodlu öğrenci ise "*Ben zaten Barış Manço'yu bilirdim. Çok hoşuma gitti. Dinleme böyle çok güzel oluyor.*" diyerek derse konu olan Barış Manço'ya aşina olmasının derse motivasyonunu etkilediğini ifade etmiştir. Öğrencilerden *Ö11* "*Bizim için dinleme önemlidir. Müzik de güzel oldu. Biz keyif aldık.*" diyerek dinleme etkinliklerinin öneminden bahsetmiş ve müzik sayesinde de dersin eğlenceli geçtiğini ifade etmiştir.

Genel anlamda öğrencilerin tamamı dersten oldukça keyif aldıklarını, konuşma etkinlikleri ile ilgili herhangi bir eksikliklerinin olmadığını ancak dinleme etkinliklerinin daha sık olmasını dilediklerini, genel etkinliklerle ilgili anlama konusunda herhangi bir sıkıntılarının kalmadığını, özellikle müziğin derslerde daha sık kullanılmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Son olarak da araştırmacı, etkinlikleri gerçekleştirirken dinleme etkinliğine gönüllü olarak keyifle katılan öğreticinin de öğrencilerle benzer görüşte olduğunu tespit etmiş ve uygulamasını sonlandırmıştır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde bulgulardan yola çıkılarak elde edilen veriler, konu ile ilgili alandaki çalışmalarla ilişkilendirilerek tartışılmış, araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar yansıtılmış ve ortaya çıkan sorunların çözümüne ilişkin uzman desteği ile birtakım öneriler sunulmuştur.

5.1. Tartışma

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında iletişimsel beceriler olan dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimi açısından geçmiş yıllarda ortaya atılmış olup günümüzde kullanımı devam eden yöntemlerden iletişimsel yöntemin kullanımına dair gerçekleştirilen bu çalışmada araştırma deseni olarak durum çalışması tercih edilmiştir. Araştırma, Ankara Gazi Üniversitesi TÖMER'de eğitim görmekte olan farklı ülke ve farklı dil ailesine mensup 30 (otuz) öğrenci ve aynı kurumda çalışan 12 (on iki) öğretmene yönelik uygulanmıştır. Uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrasında araştırmacı tarafından elde edilen veriler, araştırmanın amacına yönelik hazırlanan gözlem, görüşme ve etkinlik formları ile bu verileri destekleyici araştırmacı günlüğü ve ilgili dokümanlardan oluşan farklı veri toplama araçları ile sağlanmıştır.

Araştırma, çalışma ortamının sahip olduğu koşullara bağlı olarak toplam 14 (on dört) hafta sürmüştür. Araştırma sürecinin gözlem, görüşme ve doküman inceleme kısmında *araştırmacı* ve *aktif katılımcı* kimliğiyle hareket eden araştırmacı, tasarladığı etkinlikleri uygulama kısmında *öğretmen* kimliğiyle hareket etmiştir. 14 (on dört) hafta süren araştırma sürecinde danışmanın görüş ve önerileriyle birlikte çalışmaya yön verilmiştir.

Araştırma sürecinde gözlem, görüşme ve doküman inceleme veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin analizi için içerik analizi kullanılmıştır. Öğrenci ve öğretmen görüşme sorularının analizinde okurlara kolaylık sağlamak amacıyla yapılan kodlamalar, oluşturulan tablolara yansıtılmıştır.

5.1.1. Uygulama Öncesinde Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular ile İlgili Tartışma

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Gazi Üniversitesi TÖMER kurumundaki hedef dil öğrencileriyle ve bu öğrencilerin temel dil becerilerinin gelişimlerinden sorumlu öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve araştırma alanında gerçekleştirilen gözlemler sonucunda araştırma sorularına yönelik elde edilen verilerin çeşitlilik gösterdiği görülmüştür. Bu bağlamda veri kaynaklarından elde edilen sonuçlar öncelikle öğrencilerin çoğunun "dil bilgisi" ve "yazma" beceri alanında sıkıntı çektiklerini, bu derslerde yeteri kadar etkili olamadıklarını ve bu durumun da hata yapma kaygılarını ortaya çıkardığından Türkçeyi öğrenme yönünde motivasyon kaybı yaşadıklarını ortaya koymuştur. Görüşme sorularından elde edilen bu sonucun, araştırmacı tarafından tutulan tez günlüğü ve gözlem formuna da yansıdığı tespit edilmiş ve söz konusu verilere, *bulgular* kısmında yer verilmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında gerçekleştirilen çalışmalar da öğrencilerin en çok *yazma* ve bağlantılı olarak *dil bilgisi* alanında zorluk çektiklerini ortaya koymaktadır. Öyle ki Maden, Dincel ve Maden (2015), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin yazma kaygılarına yönelik yaptıkları bir araştırmada araştırmaya katılan 172 öğrencinin çoğunun yazma kaygısı taşıdığını ve

kaygı düzeylerinin alfabe, uyruk gibi faktörlerle ilgili olduğunu ortaya koymuşlar ve bu faktörlerin göz önünde bulundurulmasının söz konusu öğrencilerin kaygı düzeylerinin azaltılmasında fayda sağlayacağı ile ilgili görüş bildirmişlerdir. Benzer şekilde Arslan ve Klicic (2015), Bosna Hersek'te Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 15 öğrencinin katılımıyla yaptıkları bir çalışmada yazmanın öğrencilerin zorlandığı bir alan olmasının, üzerinde çok fazla durulmayan bir beceri alanı olmasıyla ilişkilendirmişler ve öğrencilerin en çok noktalı harflerin yazımıyla ilgili sıkıntı yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Açık (2008: 3) da Ankara, Gazi ve Ege Üniversitesi TÖMER'de eğitim gören 100 katılımcıya, en çok sıkıntı çektikleri beceri alanına yönelik sorduğu soruya öğrencilerin %40'ı yazma beceri alanı olduğunu ifade ettiklerini ortaya koymuştur.

Öğrencilerin sınıf dışında sıklıkla gereksinim duydukları iletişimsel yetiler olan konuşma ve dinleme yeterliklerine yönelik verdikleri cevapların neredeyse yarı yarıya olumlu-olumsuz yanıtlandığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda olumsuz görüş bildiren öğrencilerin sınıf dışındaki herhangi bir sosyal ortamda konuşma becerilerini kullanırken hata yapma kaygılarının konuşma yetilerine etki ettiği ile ilgili görüş bildirdikleri, bazı öğrencilerin süreç başında konuşma ile ilgili yüksek kaygı taşırken orta seviye grubuna geldiklerinde dile maruz kalma gibi etkilerle kaygı taşımadıklarına yönelik görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Süreç başında kaygı taşırken daha sonraki süreçlerde hata yapma kaygısı taşımadığını belirten öğrencilerin öğretim alanı dışındaki hedef dil konuşurlarıyla sıklıkla iletişim halinde olmalarının konuşma ve dinleme yeterliklerine katkı yaptığı, görüşler doğrultusunda ortaya konulmuştur. Ayrıca hem dinleme hem de konuşma yeterlikleri ile ilgili yöneltilen sorularda bazı öğrencilerin ortamın iletişimsel yeterliklerine etki ettiğini, söz gelimi resmi bir ortamda hata yapma kaygısı taşırken arkadaş ortamında bu kaygının azaldığını karşılaştırmalı olarak ifade etmişlerdir.

Araştırmada elde edilen veriler, kurumda anlama dersleri adı altında verilen okuma ve dinleme eğitimlerine yönelik etkinliklerde "dinleme" etkinliklerinin "okuma" etkinliklerinin gerisinde kaldığını ortaya koymaktadır. Dinleme ile ilgili olarak tespit edilen sonuçlardan birisi de dinlemeye yönelik her kur sonunda ölçme-değerlendirme sınavının yer almamasıdır. Bu da kurumda dört temel dil beceri alanı içinde dinlemenin en çok ihmal edilen beceri alanı olduğunu ortaya koymaktadır. Dinleme yeterliklerine yönelik sorulan soruda öğrencilerin çoğunun verdikleri yanıtlardan "konuşma hızı", "aksan", "psikolojik etkenler", "ortamın sahip olduğu özellikler" gibi etkenlerin dinleme ile ilgili bir ön yargı oluşturduğu, dinleme becerisine yönelik yeteri kadar etkinlik gerçekleştiren öğretmenlerin azınlıkta olduğu araştırmacı tarafından ortaya konulmuştur. Oysa Topal (2019:429), konu ile ilgili olarak dinleme beceri alanının gelişiminin öğretmen tarafından gerçekleştirilen etkinliklerle bire bir ilgili olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca dinlemeye ek olarak konuşma becerilerine yönelik hem sınıf içi hem de sınıf dışı iletişimsel etkinlikler gerçekleştiren az sayıda öğretmen bulunduğu tespit edilmiştir. Nitekim bulgular kısmında yer verilen öğrenci görüşleri ve araştırmacının gözlem notlarından elde ettiği veriler bu sonucu ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin görüşlerinden yola çıkılarak iletişimsel etkinlik (drama, oyun, müzik vb.) odaklı ders işleyen öğretmenlerin aynı öğretmenler olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu öğretmenlerin "iletişimsel yöntem" odaklı bir bakış açısıyla ders işledikleri ayrıca dikkati çeken bir husustur.

Verilen yanıtlar doğrultusunda, sınıf ortamında öğrencilerin iletişimsel yetilerinin gelişimlerine odaklı etkinlik ve uygulamaların günlük hayatta işe yararlığı ile ilgili olarak öğrencilerin yarısından fazlasının olumsuz görüş bildirdiği ortaya konulmuştur. Sınıf dışı etkinlik ve uygulama gerçekleştiren az sayıda öğretmenin olduğunu belirten öğrencilerin, bu konudaki eksikliklerini dijital platformlardan veya arkadaş gruplarından giderdikleri tespit edilmiştir. Oysa Demiral ve Yavuz (2016:137) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders dışı öğrenme ortamları ile ilgili yaptıkları bir çalışmada bu tür ortamların öğrencinin korku ve kaygılarını yenerek özgüven kazandırdığını ifade etmiş ve ders dışı öğrenme ortamlarının önemine vurgu yapmışlardır. Bu bağlamda hedef dilin kültürel bağlamdan soyutlanmadan, iletişimsel ve doğal bir yaklaşımla öğrenenlere öğretilmesi gerektiğinin önemi ortaya çıkmaktadır.

5.1.2. Uygulama Öncesinde Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular ile İlgili Tartışma

Gerçekleştirilen gözlem ve öğretmen görüşmelerinden elde edilen sonuçların öğrenci görüşlerine yönelik elde edilen sonuçlar gibi değişkenlik gösterdiği görülmüştür. Öğretmenlerin, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimleri açısından başvurdukları uygulamalarda çoğunlukla "sesli okuma", "hazırlıksız konuşma yaptırma", "öğrencilerin kendi kişisel alanlarına yönelik soru sorma" gibi uygulamalar gerçekleştirdikleri, bazı durumlarda ise "şarkı dinletme/söyletme", "diyalog canlandırma" gibi uygulamalara yer verdikleri tespit edilmiştir. Her iki iletişimsel beceri için de elde edilen bu sonucun gözlem ve tez günlüğünden elde edilen notlara da yansıdığı görülmektedir. Özellikle *anlama* derslerinde araştırmacı, "sesli okuma" yöntemine sıklıkla başvurulduğunu tespit etmiştir.

Elde edilen verilere göre ders kitabı ve sınıftaki diğer materyallerin hedef dil öğretimi açısından yeterliği ile ilgili yöneltilen soruya öğretmenlerin çoğunun olumsuz yanıt verdiği tespit edilmiştir. Söz konusu durumla ilgili olumsuz görüş bildiren öğretmenler, oluşan eksikliği kendi hazırlamış oldukları etkinliklerle gidermeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ana dil eğitiminde olduğu kadar Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de materyal kullanımının öğretimde kalıcılığı ve etkililiği açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Duman (2015: 7) da Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında öğrenmenin kalıcı izli olması ve öğrenciye çoklu öğrenme imkânı sunması açısından farklı duyulara hitap eden materyallerin kullanımının öneminden bahsetmiştir.

Araştırmada elde edilen verilere göre öğretmenlerin öğrenci hatalarına karşı tutum ve davranışları ile ilgili ortaya çıkan sonuçlar araştırmacı tarafından "*anında düzeltme*" ve "*süreç içinde düzeltme"* olmak üzere iki kategoriye ayrılarak incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin yarısından fazlasının öğrenci hataları ile ilgili "*anında düzeltme*" yolunu tercih ederken, geri kalanının, öğrencilerin hata yapma kaygılarını göz önünde bulundurarak söz konusu hataları "*süreç içinde düzeltme*" yolunu tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrenci hatalarına yönelik tutumlarıyla öğrencilerin etkinliklere katılırken hata yapma kaygıları arasındaki durum incelendiğinde farklı sonuçlar ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Öncelikle 30 öğrencinin 13'ünün hata yapma kaygısı taşıdığı, hata yapma kaygısı taşıyan öğrencilerin 8'inin kaygı durumlarının "öğretmenin tutumlarına" bağlı olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenin öğrenme ortamında öğrenci tarafından yapılan hataları sürekli durdurarak düzeltmesi öğrencide hata yapma

kaygısını artıracağı düşünülmektedir. Nitekim İşcan'ın (2016: 113) Ürdün Üniversitesinde yabancı dil kaygısının öğrenenler üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 100 öğrenciyle gerçekleştirdiği bir çalışmasında öğrencilerin öğretmenin her hatada kendilerini düzeltmeleriyle ilgili kaygı yaşama durumlarına %51 oranla olumlu yanıt verdikleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde Karçiç ve Çetin'in (2015: 979), Saraybosna'da Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ortaöğretim öğrencilerine yönelik konuşma becerisinin kaygı ile ilişkisini incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri bir çalışmada, öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik olumsuz görüşlerinde en çok öğretmenin tutumunun kaygı durumuyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin çoğunun iletişimsel yöntemin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin merkezinde yer alması gerektiğine yönelik görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler bağlamında öğretmenlerin çoğunlukla sınıf dışı etkinliklere daha sık yer verilmesinin hedef dil öğrencilerinin iletişimsel becerilerinin gelişimi açısından fayda sağlayacağı yönünde görüş ve öneri bildirdikleri tespit edilmiştir. Kimi öğretmenler özellikle iletişimsel becerilerden dinleme ile ilgili ortaya çıkan eksiklerin başında öncelikle dinlemeye yönelik ölçme-değerlendirmenin olmadığını ifade etmişlerdir. Bu durumun araştırmacı notlarına da yansıdığı görülmüştür.

5.1.3. Uygulama Sonrasında Elde Edilen Bulgular ile İlgili Tartışma

Araştırma süreci içinde gerçekleştirilen gözlem ve görüşmelerden yola çıkılarak hazırlanan bir ders planı çerçevesinde Gazi TÖMER'de orta seviye (B1-B2) grubu öğrencilerinin iletişimsel yöntem odaklı dinleme ve konuşma becerilerine yönelik etkinlikler uygulanmıştır. Her iki alana yönelik uygulamada öncelikle seviyeye görelik ilkesi göz önünde bulundurulmuş, uygulama öncesinde hazırlıklar yapılmış, böylece uygulama sırasında herhangi bir sorun yaşanmamıştır. Ders öncesi planlama yapmanın hem öğretmen hem de öğrenci açısından öneminin farkında olan araştırmacı, zamanı etkili kullanmayı başarabilmiştir. Çelikten ve diğerleri (2005: 219) de iyi hazırlanan bir öğretim planının öğrencinin öğretmen tarafından öğrenme işine katılması ve başarı sağlanması açısından önemli rol üstendiğini vurgulamaktadır.

Araştırmada süre açısından dinleme metninin sahip olduğu koşullar göz önünde bulundurularak bir adet dinleme etkinliği, iki adet de konuşma etkinliği tasarlanmıştır. Uygulamada öncelikli olarak dinleme metninin sunulmasının sebebi ise sonraki etkinlikler olan konuşma etkinliklerine zemin hazırlamaktır. Sevim ve Kapcı (2016), 6.sınıf öğrencilerine yönelik gerçekleştirdikleri bir çalışmada "konuşmadan önce dinle" etkinliklerinin öğrencilerin etkili konuşma becerilerine olumlu yansımaları olduğunu tespit etmiş ve etkinlik uygulanırken sıralamaya dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu bağlamda araştırmada öncelikli olarak Barış Manço'ya ait düzeye uygun bir şarkı dinletilmiş, daha sonrasında gerçekleştirilen etkinlikler dinleme etkinliği ile ilişkilendirilmiştir. Böylece öğrencilerin etkinlikleri birbirleriyle ilişkilendirip anlamlandırmalarına yardımcı olunmuştur.

Dinleme etkinliğinde ses kaydı dinletmek yerine araştırmacı dinlemeyi bir enstrüman (ukulele) aracılığıyla kendisi seslendirmeyi tercih etmiştir. Bu şekilde öğrencilerin derse olan ilgilerini ders süreci başından sonuna kadar canlı tutmak

hedeflenmiştir ve bu konuda başarı sağlandığı görülmüştür. Etkinlikler tasarlanırken öğrencilerin iletişimsel becerilerinin gelişimi açısından hedef grubun seviyesine yönelik *şarkı dinletme yoluyla seçici dinleme becerisi kazandırabilme*, *açıklama sorusuyla hazırlıksız konuşma becerisini geliştirme* ve son olarak da *diyalog metniyle de anlatımı güçlendirme* gibi amaçlar hedeflenmiştir. Ayrıca etkinlikte bir diğer hedeflenen amaç da Türk müzik dünyasında eğitici yönüyle de kabul gören sanatçı Barış Manço odağında *kültür aktarımı* gerçekleştirmektir. Boztoprak (2019) da bir çalışmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Türk kültürünün sözlü unsurlarından Dede Korkut'un 20.yüzyıldaki yansıması kabul edilen Barış Manço'nun Türkçeye katkılarından ve sağladığı kültür aktarımdan bahsetmektedir.

Şarkı dinletme etkinliğinde müziğin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkili bir araç olduğu düşünülmüştür. Hedef dil öğrencisi, hedef dile ait şarkılar aracılığıyla hedef dildeki seslere kolaylıkla aşina olabilmektedir. Müziğin dil ediniminde kullanımıyla ilgili yapılan birçok araştırma da hedef dil öğrencilerinin dinleme becerisi, kelime öğrenimi, sözcükleri doğru seslendirme gibi konularda müziğin yararlığını ortaya koymaktadır. Nitekim Zeromskaite (2014: 85), ikinci dil öğretiminde müziğin potansiyel rolünü ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirdiği bir çalışmada müziğin ikinci dil ediniminde kullanımının ya da müziğin ve ikinci dilin eşzamanlı olarak öğretiminin hedef dilde telaffuzun ve hedef dil öğrencisinin fonoloji ve okuma becerilerinin gelişimlerine etkisini ifade etmektedir. Nişancı (2013: 9) da benzer bir çalışmayla, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde şarkıların kullanımının hedef dili temsil eden otantik materyaller olması, öğrencide özgüven ve motivasyon sağlaması, öğrencilerin özerk birer öğrenen konumuna gelmeleri açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda araştırmacı, etkinlik öncesinde konu ile ilgili gerekli literatür taramasını gerçekleştirip iletişimsel becerilerin gelişimi açısından müziği araç olarak kullanma yoluna gitmiştir. Etkinlik sonrasında öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler, iletişimsel yöntem odaklı müzik etkinliğinin özellikle öğrencilerin dinleme becerileri ve derse motivasyonları açısından olumlu etkisini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca sadece öğrencilerin değil öğreticinin de dinleme etkinliğine gönüllü olarak katıldığı tespit edilenler arasındadır.

Araştırmacının öğretmen kimliğiyle etkinliklerde yer verdiği bir başka uygulama ise hazırlıksız konuşmadır. Hazırlıksız konuşma sorusu ilk etkinlik olan dinleme etkinliğiyle bağlantılı olarak sorulmuş ve böylece öğrencilerin dinleme metni bağlamından yola çıkarak etkinliğe katılımlarında kolaylık sağlanmıştır. Hazırlıksız konuşma etkinliklerinin özellikle ikinci/yabancı dil ediniminde öğrencilerin kendilerini ifade edebilme yetisini geliştirmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Konu ile ilgili Kurudayıoğlu (2019: 739), günlük hayattaki iletişimlerin büyük ölçüde hazırlıksız konuşmaya dayandığını, dolayısıyla kişiyi hayatının her alanında çevrelediğini ifade ederek hazırlıksız konuşmanın hayatımızdaki önemine vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda hazırlanan ikinci etkinlik sonucunda öğrencilerin, sorulan soruya çoğunlukla katılım sağladıkları ve çoğunun sorunun cevabını anladıkları tespit edilmiştir.

Araştırmada son olarak iletişimsel yöntem bağlamında tasarlanan etkinlik olan diyalog etkinliğinde gönüllü iki öğrenci seçilmiş ve onlardan metni seslendirmeleri istenmiştir. Diyalog metnindeki Barış Manço'ya ait olan sözleri, onun farklı yer ve zamanlarda söylediği sözlerden, deyişlerden oluşmasının metnin bütünlüğü açısından önemli olduğu düşünülmüştür. Diyalog metinleri, öğrencilerin hedef dilde ifade

becerilerinin gelişimi açısından önemli görülmektedir. Gaonac'h (1991), diyalog gibi karşılıklı etkileşimlerin sözcüklerin tekrarının sağlanması, tekrar sonrası sözcüklerin öğrencinin zihinsel yapısına uygun olarak tekrar kullanılması ve dilsel söyleme hâkimiyet açısından önemli olduğunu ifade etmektedir (akt. Bozavlı, 2012: 35). Bu bağlamda gerçekleştirilen diyalog etkinliğinde seçilen gönüllü öğrencilerin vurgu ve tonlamalara dikkat ederek etkinliği uyguladıkları ve bu durumun öğrencilerin ifade becerileri açısından olumlu yansımalar oluşturduğu tespit edilmiştir.

5.1.4. Öğrenci Dokümanlarından Elde Edilen Bulgular ile İlgili Tartışma

Araştırmada AOÖÇ Metni esas alınarak tasarlanan ders planı çerçevesinde gerçekleştirilen dinleme ve konuşma etkinliklerinden oluşan ve öğrencilere sunulan dokümanlar *bulgular* bölümünde incelenmiştir. Uygulamada öncelikli olarak öğrencilere sunulan dinleme metninin süresi ile diğer iki etkinlik olan konuşma etkinliklerinin süreleri göz önünde bulundurulmuştur. Bir ders saati uygulanması planlanan etkinliklerde süre konusunda herhangi bir aksaklık yaşanmamıştır.

İncelenen dokümanlardan öğrencilerin çoğunun benzer kelimelerde anlama güçlüğü yaşadıkları, bu kelimelerin de ses benzerliklerinden kaynaklı bir karışıklık oluşturduğu, söz konusu kelimeleri aynı ya da yakın dil ailelerine mensup öğrencilerden özellikle Arap kökenli öğrencilerin tanıdığı veya bildiği ve bu sebeple sıkıntı yaşamadıkları, öğrencilerin zorlandıkları kelimelerde birbirlerine yardım ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca söz konusu öğrencilerin hata yaptıkları anda çoğunlukla kendi anadillerini bilenlerle iletişim kurarak çözüm arayışında olduğu tespit edilenler arasındadır. Benzer şekilde Erdil (2018: 98) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yirmi beş okutmana uyguladığı bir çalışmasında okutmanların çoğunun yabancı öğrencilerin hata yapma olasılıklarına karşı kendi anadillerini kullandıklarını ifade etmiştir. Uygulama gerçekleştirilirken iletişimsel yöntemin özellikleri temel alınarak öğrencilerin Türkçe konuşurken yaptıkları hatalara herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

İkinci etkinlik olan hazırlıksız konuşma etkinliğinde öğrencilerden şarkıda geçen atasözünü açıklamaları istenmiştir. Atasözlerinin ifade becerisine olan katkısı ve kültür aktarımındaki rolü göz önünde bulundurulmuştur. Özkan'ın (2017:296) "Sözlü kültür ögeleri olan atasözleri, bireylerin sosyo-kültürel birer aynası niteliği de taşımaktadır. Bu yüzden yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında aktarılması gereken Türk kültür ögelerinin yapı taşlarını oluşturan atasözleri, Türkçemizin öğretilmesinde önem oluşturmaktadır" sözleri de etkinliğin öğrenciler açısından yararlığını desteklemektedir. Verilen cevaplar doğrultusunda öğrencilerin çoğunun şarkıda geçen "*Bir çiçekle bahar olmaz*." atasözünü anladıkları, söz konusu atasözü ile ilgili olarak tüm öğrencilere söz hakkı verildiği, verilen cevapların ise birbirlerine yakın olduğu tespit edilenler arasındadır. Son etkinlik olan diyalog etkinliğinde ise gönüllü iki öğrencinin röportaj metni ile ilgili herhangi bir sıkıntı yaşamadıkları tespit edilmiştir.

5.2. Sonuçlar

Araştırmada araştırma soruları kapsamında öğrenci ve öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulardan ortaya çıkan sonuçlar gözlemlerle elde edilen bulgularla desteklenmek üzere bu bölümde yer almaktadır. Daha sonra araştırmada veri toplama araçlarından elde edilen sonuçlar genel olarak sıralanıp araştırmaya yansıtılmıştır.

5.2.1. Gerçekleştirilen Gözlemlerin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri ile İlişkilendirilmesine Yönelik Sonuçlar

Araştırmada Gazi TÖMER'de Türkçe öğrenmek üzere eğitim gören farklı dil ailelerine mensup orta seviye (B1-B2) grubu öğrencilerinin bulunduğu beş farklı sınıfta toplamda 30 saat olmak üzere katılımcı gözlem gerçekleştirilmiştir. Araştırmada farklı günlerde ve farklı sınıflarda gerçekleştirilen gözlemlerin araştırmanın geçerlik ve güvenirliğine katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Uygulama öncesi gerçekleştirilen gözlemler iletişimsel yöntem baz alınarak hazırlanan gözlem formundaki boyutlara uygun olarak yapılmıştır. Söz konusu gözlem formundaki boyutlar ise "*sınıf ortamı", "sınıfın biçimsel yapısı", sınıf içi etkileşim*" ve "*sınıfın bilişsel yapısı*" olmak üzere dört farklı boyuttan oluşmaktadır.

Gözlem formunda yer alan "*sınıf ortamı*" adı altında elde edilen gözlem verileri, öğrencilerin öğretmen tarafından gerçekleştirilen etkinliklere katılım durumları ve iletişimsel yetilerini kullanırken herhangi bir problem yaşayıp yaşamadıklarına yönelik oluşturulmuştur. Bu bağlamda farklı sınıflarda bulunan aynı seviyedeki öğrencilerin derse katılımları ile öğretmenin teşvik ediciliği arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sınıftaki öğrenci sayısı, aynı ülkeden gelen veya ortak başka bir dil bilen öğrencilerin aynı sınıflarda olmasının da öğrencilerin derse katılım durumlarını etkileyen diğer faktörlerden olduğu tespit edilenler arasındadır. Öğrenci ve öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgular da gözlem yoluyla elde edilen bulguları desteklemektedir.

Gözlem formunda yer alan "*sınıfın biçimsel yapısı*" adı altında elde edilen gözlem verileri, sınıf ortamında öğrencilerin birbirleri ile etkileşimi, iletişimsel yetilerini geliştirirken kendilerine verilen görevlerde sorumluluk üstlenme durumları ve bu konuda öğretmenin rolüne yönelik oluşturulmuştur. Bu bağlamda gözlem gerçekleştirilen sınıfların çoğunda öğrencilerin birbirlerini destekledikleri, iletişimsel yetilerini kullanırken yaptıkları hatalarda birbirlerine yardımcı oldukları ve tüm öğretmenlerin bu konuda öğrencilere rehberlik ettikleri tespit edilmiştir. Öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgularda da öğrencilerin zorlandıkları durumlarda arkadaşlarından yardım aldıkları, öğretmenlerin çoğunun da bu durumu destekledikleri ortaya çıkmıştır.

Gözlem formunda yer alan "*sınıf içi etkileşim*" adı altında elde edilen veriler, sınıf ortamında kullanılan ders kitabı ve diğer materyallerle gerçekleştirilen etkinliklere öğrencilerin katılım durumları, hata yapmaları ile ilgili kaygı durumları ve öğreticinin yapılan hatalara karşı tavrına yönelik oluşturulmuştur. Bu bağlamda gerçekleştirilen gözlemler neticesinde hata yapmaktan çekinen öğrencilerin azınlıkta olduğu, öğrencilerin çok azının uzun kelimeleri telaffuz ederken tereddüt yaşadıkları, öğretmenlerin ise tümümün öğrenci tarafından yapılan hatalara hoşgörüyle yaklaştığı ancak "anında düzeltme" ve "süreç içinde düzeltmenin" öğrenci kaygı durumlarını etkilediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrenci ve öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgularda da

hata yapmaktan çekinen öğrencilerin azınlıkta olduğu, öğretmenlerin ise hatalara karşı ılımlı bir tavır sergiledikleri ortaya koyulmuştur.

Gözlem formunda yer alan "*bilişsel yapı*" adı altında elde edilen veriler ise öğrencilerin sınıf ortamında öğrendikleri bilgileri günlük hayatla ilişkilendirebilme durumları, öğretmen ve öğrenciler tarafından gerçekleştirilen etkinliklere *iletişimsel yöntemin* dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimine katkısı ve iletişimsel yöntemin öğretmen tarafından kullanılan yaklaşım/yöntem/tekniklerin arasındaki yerinin tespitine yönelik oluşturulmuştur. Bu bağlamda gözlem gerçekleştirilen sınıfların çoğunda genel anlamda ders ortamında öğrenilen bilgilerin günlük hayatla ilişkilendirildiği ve kültür aktarımının gerçekleştirildiği, iletişimsel yöntemi temel alarak öğretim gerçekleştiren öğretmenlerin hatalara karşı daha ılımlı bir tavır sergiledikleri, öğrenciyi durdurup anında düzeltme yapma yerine hataları sürecin bir parçası olarak gördükleri ve çoğunlukla etkinlikler dışında öğrencileri sürekli konuşmaya ve anlamaya teşvik ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerden çok azının gözlemlenen ders ortamında *sadece* iletişimsel yöntemi temel alarak ders işlediği, geri kalanının ise gerektiği durumlarda iletişimsel yönteme başvurduğu tespit edilenler arasındadır. Bu bağlamda özellikle öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgularda da öğretmenlerin çoğunun iletişimsel yöntemi sahip olduğu özellikler bakımından öğretimin merkezinde olması konusuyla ilgili görüş bildirdikleri ortaya koyulmuştur.

5.2.2. Araştırmada Elde Edilen Bulgular İle İlgili Genel Sonuçlar

Araştırmada genel olarak elde edilen *sonuçları* şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Öğrenciler en çok *yazma* ve *dil bilgisi* alanında zorlanmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin hata yapma kaygısı yüksektir.
- Gözlem ve görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda hata yapmaktan korkan öğrenciler azınlıktadır. Öğrencilerin *hata yapma kaygı durumları* ile *öğretmenin tutumu* arasında anlamlı bir ilişki mevcuttur..
- Öğrencilerin hata yapma durumlarında çoğunlukla kendi ana dillerinde iletişim kurarak olası yanlış anlaşılma durumunu ortadan kaldırmaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Söz konusu bu duruma öğretmenlerin çoğu *anında müdahale* ederken geri kalanları ise iletişimsel yöntem temelinde hataları *sürecin bir parçası* olarak görmeyi uygun görmektedirler.
- Sınıf içinde kullanılan ders kitabı ve diğer materyaller öğrenci ve öğretmen motivasyonu açısından yeterli gelmemektedir.
- "Anlama" derslerinde gerçekleştirilen etkinliklerde "*dinleme*", "*okuma*" beceri alanının gerisinde kalabilmektedir.
- Sınıf dışı etkinlikler öğrencilerin iletişimsel becerileri açısından en çok talep edilen etkinliklerdir.
- Öğrenci görüşmelerinden elde edilen veriler doğrultusunda kurumda, öğrencilerin iletişimsel becerilerinin gelişimi odaklı *sınıf dışı etkinlikler* gerçekleştiren öğretmenlerin azınlıkta olduğu tespit edilmiştir.

5.3. Öneriler

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında iletişimsel beceriler olan dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimleri açısından iletişimsel yöntemin kullanımını ortaya çıkarmak amaçlı gerçekleştirilen bu çalışmada elde edilen birtakım bulgular ve sonrasında ortaya çıkan sonuçlardan hareketle sunulan öneriler şu şekildedir:

- İletişimsel yöntemin özelliklerinden hareketle öğrencilerin en çok sıkıntı yaşadıkları yazma ve dil bilgisi alanıyla ilgili etkinlikler, hata yapma kaygısından uzak, otantik materyallerle gerçekleştirilebilir. İletişimsel yöntemde öğrenci tarafından yapılan olası hataların öğrenme sürecinin bir parçası olarak görülmesi gerekmektedir.
- Öğrencilerin özellikle sesli okuma etkinliklerinde yaptıkları hatalar öğrencinin hata yapma kaygısı bağlamında, "anında düzeltilme" yerine daha çok ders süreci içerisinde hatalara gönderme yapılarak ve kontrolü sağlanarak gerçekleştirilebilir. Her öğrencinin gelişim durumu, farklı ülke ve dile sahip olması, yaşı, mesleği ve içerisinde bulunduğu psikolojik durumu göz önünde bulundurulmalıdır.
- Öğrencinin ve öğretmenin öğrenme ortamında kullandığı ders kitabı ve materyallere farklı materyaller eklenebilir. Bu bağlamda iletişimsel yöntemin bir özelliği olarak, hedef dil öğrencisinin iletişimsel becerilerinin gelişimi açısından öğrenme ortamının günlük hayata yakınlaştırılması sağlanabilir.
- Dinleme derslerinin "anlama" dersleri adı altında okuma derslerinin gerisinde kalabilme durumu göz önünde bulundurularak etkinliklerin her iki dil becerisini de öne çıkaracak şekilde planlanması gerekmektedir.
- Müzik, özellikle dinleme becerisinin gelişimi açısından derslerde etkili bir araç olarak kullanılabilir. Öğrencilerin süreç içinde öğrenecekleri şarkıları kur sonunda bir konser etkinliğinde seslendirmeleri istenebilir. Bunun gibi toplu çeşitli müzikal etkinlikler gerçekleştirilebilir.
- Sınıf dışı iletişimsel etkinlikler gerçekleştirmek için öğretmenlerin bu konudaki farkındalıklarının ve öğrencilerin hedef dile karşı motivasyonlarının artırılması açısından kurum yetkilileri tarafından çeşitli uygulamalar düzenlenebilir. Her haftanın belirli bir günü ve saatinde, öğretmen kontrolünde sınıf dışı alanlar (pazar, market, müze, düğün, konser vb.) gezdirilerek öğrencilerin hedef dili kültürel bağlamında daha etkili öğrenmeleri sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Acar, A. (2005). The "Communicative Competence" Controversy. *Asian EFL Journal*, 7(3), 55-60. https://www.researchgate.net/publication/334319185_The_Communicative_Competence_Controversy (Erişim Tarihi: 23.03.2020)

Açık, F. (2008). Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildirisi*. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Lefkoşa.

Adıyaman, A. (2011). *İletişimsel yöntem ışığında yazınsal bir tür olan küçük öykü ile yaratıcı çalışma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akbal, B. (2008). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev odaklılık üzerine uygulamalı bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. https://www.turkcede.org/images/makaleler_pdf/YTO/yabanci-dil-olarak-turkce-ogretiminde-gorev-odaklilik-uzerine-uygulamali-bir-calisma.pdf

Akın, E. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kültürler arasılık. İlhan Erdem, Bahar Doğan ve Hatice Altunkaya (Ed.), *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi* içinde (s.223-240). Ankara: Pegem Yayınları.

Akpınar Dellal, N. ve Çınar, S. (2011). Yabancı dil eğitiminde iletişimsel yararcı yaklaşım, öğretmen rolleri davranışları ve sınıf içi iletişim. *Dil Dergisi*, 154, 21-36.

Akpınar Dellal, N. ve Akbay Pişkin, M. (2015). Yabancı dil öğreten eğitimcilerin telkin yöntemine ilişkin algı ve görüşleri. *Turkish Studies*. 10(3), 37-50. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7267 (Erişim tarihi: 20.02.2020)

Aksan. D. (2009). *Her Yönüyle Dil*, Ankara: TDK 1,2,3.,s.11.

Aksu, D. (2013). *Bütünleştirici dinleme modeli uygulamalarının ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Aktaş, T. (2004). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 45-57.

Aktaş, Ş. (2010). Dilin doğru ve güzel kullanımı üzerine. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 37-42.

Alpar, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde kültürel unsurların önemi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 9(1), 95-106.

Altunkaya, H. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma becerisi öğretimi ve etkinlik örnekler. İlhan Erdem, Bahar Doğan ve Hatice Altunkaya (Ed), *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim*i içinde (s.119-155). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Alyılmaz, S. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef kitlenin / "öğrenen"in önemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 7 (4), 2452-2463. https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/42447/511176

Arıcı, A. F. ve Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 5(2), 185-194.

Arslangilay, A.S. (2019). Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi ve tamamlayıcı kitap. Ülker Şen (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* içinde (s.42-64). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Avrupa Konseyi, Telc (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi*. (2.baskı). Frankfurt. https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf (Erişim tarihi: 07.04.2020)

Aydın, Ş. (2018). *Dinleme/İzleme türlerinin terim ve tasnif bakımından karşılaştırmalı incelemesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ayverdi, İ. (2011). *Kubbealtı Lugatı Misalli Büyük Türkçe Sözlük*. Milliyet Kubbealtı, İstanbul.

Bakır, S. (2014). Türkiye'deki yabancılara Türkçe öğretim merkezleri ve Atatürk Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (Dilmer). *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 51, 435-456.

Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, 1(1), 19-30. https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkiyat/issue/16660/329608

Başaran, A. (2012). Danışmanlı dil öğretim yöntemi ve Türkiyedeki yabancı dil öğretimi bağlamına uygunluğu. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8, 1-12.* http://www.e-dusbed.com/InstitutionArchiveFiles/c305be46-4d62-e711-80f0-00224d68272d/4ce9b3d4-4f62-e711-80f0-00224d68272d/Cilt4Sayi8/fec9cc36-91c5-4294-8500-97c4eec33da9_20170707021.pdf

Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.

BBC (2016). *Bebekler anne karnında ne öğreniyor?. https://www.bbc.com/turkce/dergi/vert_earth/2016/07/160705_vert_ear_anne_karninda_ogrenme* (Erişim Tarihi: 09.04.20)

Berk, F. (2014). Yabancı dil öğretim yöntemlerinde sözsüz iletişim ve beden dili. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*,12 (1-2), 575-587.

Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(4), 107-133. DOI: 10.7884/teke.100

Biçer, N. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyona ilişkin öğrenci görüşleri ve sınıf içi gözlemler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 84-99.

Bilgiç Yıldız, A. ve Savaş, B. (2019). Ezop masallarının dinleme becerisine etkisi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 3(2), 185-208.

Birleşmiş Milletler Mülteci Örgütü (Ağustos 2019) https://www.unhcr.org/tr/unhcr-turkiye-istatistikleri (Erişim Tarihi: 14.10.2019)

Borovkov, A. ve Uygun, Ç. (1954). Özbek yazı dilinin kurucusu Ali Şir Nevaî. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 2, 59-96. https://dergipark.org.tr/tr/pub/belleten/issue/34055/376865

Bozavlı, E. (2012). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemiyle yabancı dil öğretimi (Psikolinguistik Model). *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1(1), 31-40.

Bozkurt, B. Ü. (2017). Türkçe anadili konuşucuları için konuşma becerisi değerlendirme çerçevesi önerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 924-947.

Boztoprak, F. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dede korkut'un 20. yüzyıldaki yansıması Barış Manço tipi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (1), 65-75

Bölükbaş, F. (2018). Dil öğretiminde işbirlikli öğrenme (cooperative learning). M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El kitabı* içinde (2. baskı) (s.73-78). Ankara: Grafiker Yayınları.

Bölükbaş, F. (2018). Grupla dil öğretim yöntemi (community language learning). M. Durmuş ve A. Okur (Ed.). *Yabancılara Türkçe Öğretimi El kitabı*. (2.baskı). (67-71). Ankara: Grafiker Yayınları.

Bölükbaş, F. (2018). İşitsel-dilsel yöntem (audio-lingual method). M. Durmuş ve A. Okur (Ed.). *Yabancılara Türkçe Öğretimi El kitabı* içinde (2.baskı) (s.61-65). Ankara: Grafiker Yayınları.

Breen, M. ve Candlin, C. N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1, 89-112. https://www.academia.edu/1816848/The_essentials_of_a_communicative_curriculum_in_language_teaching (29.03.2020)

Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4). New York: Longman.

Büyükikiz, K. ve Hasırcı, S. (2013). Ana dili öğretiminde konuşma becerisinin yeri/The importance of speaking skill in mother tongue education. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 57-63.

Büyükkınacı, Ş. (2011). *A Suggested Spoken Interaction Syllabus For A2 Level Students In Regard To European Language Portfolio Based On Common European Framework Of Reference For Languages*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence, Clevedon: Multilingual Matters. https://books.google.com.tr (Erişim tarihi: 11.03.2020)

Candaş-Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-278.

Ceyran, K.O. (2016). *Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisine yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaşi Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

Çağlar, M. (2016). Bilgi çağında eğitim-bilgi ilişkisi, bilgiyi plânlama ve bilginin sunumu. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 44-60.

Çakır, İ. (2011). Yabancı dil öğrenme ortamlarında kültürün rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 41 (190), 248-255. https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36192/406923..

Çalışır, G. (2019). Kültürlerarası iletişim ve beden dili. Selin Bitirim Okmeydan ve Mine Saran (Ed.), *Kültürlerarası İletişim* içinde (s.221-237), Konya: Eğitim Yayınevi.

Çalışır Zenci, S. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Muhafazakâr Düşünce/Conservative Thought*, 10(38), (211-218).

Çelebi, M. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 1(21), 285-307.

Çelik, E. (Ed.). (2020). *Türkçe Öğretmenliği ÖABT Konu Anlatımı*. Ankara: Yediiklim Yayıncılık.

Çelik, M.E. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisi ve etkinlik örnekleri. Ülker Şen (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* içinde (s.95-117*),* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.

Çifçi, M. (2001) Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2(2), 165-177.

Dalioğlu, S. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe temel düzey ders kitaplarında etkinliklerin beceri alanlarına dağılımı. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 4, 43-57.

Demir, A. ve Açık, D. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (30), 51-72. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16971/177327

Demir, D. (2017). *Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçları*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

Demir, K. (2016). *Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yaklaşım ve iletişimsel yetinin Avrupa dil portfolyosu çerçevesinde değerlendirilmesi: sekizinci sınıf örneği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Demir, O. (2015). Geçmişten günümüze Türkçe öğretim programlarının konuşma becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 295-306. DOI: 10.17556/jef.10313

Demir, N. ve Yılmaz, E. (2017). *Türk Dili Yazılı ve Sözlü Anlatım*. (5. Baskı). Ankara: Nobel yayınları.

Demiral, H. ve Yavuz, Ş. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders dışı öğrenme ortamları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice*], 7 (13), 129-146.

Dilidüzgün, Ş. (2018). Dinleme Eğitimi. Mustafa Durmuş ve Alpaslan Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (2.baskı) (259-276). Ankara: Grafiker Yayınları.

Doğan, B. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme/izleme eğitimi ve etkinlik örnekleri. Ülker Şen (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* içinde (s.69-94). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Doğan, C. ve Doğan, S. (2011). Yabancı dil öğretiminde dilbilgisi-çeviri yöntemi ve çağdaş yabancı dil öğretiminde vazgeçilemezlik nedenleri. *1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*. 256-261. https://core.ac.uk/download/pdf/153446787.pdf (Erişim tarihi: 09.02.2020)

Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 185-204. http://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26140/275307 (Erişim Tarihi: 12.02.2020)

Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99.

Doğru, E. (2010). İşitsel-dilsel yöntem. *Eskiyeni.* (18). 119-127. https://dergipark.org.tr/tr/pub/eskiyeni/issue/37277/432260 (Erişim Tarihi: 11.02.2020)

Duman, G.B. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*,1(2),1-8.

Durmuş, M. (2018). Doğrudan yöntem (direct method) ve Berlitz okullarındaki uygulamalar. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (2. baskı) (s.55-60). Ankara: Grafiker Yayıncılık.

Durmuş. M. (2018). Yabancı / ikinci dil öğretiminde doğal yöntem (ler) ve doğal yaklaşım (lar) üzerine. *Türkbilig*. (36). 203-212. http://www.turkbilig.com/pdf/201836-580.pdf (Erişim tarihi: 09.02.2020)

Durmuş, M. (2018). Dil öğretiminin erken dönemleri ve dil bilgisi-çeviri yöntemi. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.). *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (2.baskı) (s.49-54). Ankara: Grafiker Yayınları.

Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretimi*. 2.baskı, Ankara: Grafiker Yay.

Emiroğlu, S. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 269-307. DOI: 10.14520/adyusbd.49

Emiroğlu, S. ve Pınar, F.N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies (Elektronik*), 8(4), 769-782.

English First (2019). *EF English Proficiency Index 2019*. https://www.ef.com/wwen/epi/regions/europe/turkey/ (Erişim tarihi: 27.05.2020)

Enginarlar, H. (1983). Yabancı dil öğretiminde çeşitli yaklaşımlar ve işlevsel kavramsal yaklaşım. Özcan Demirel (Ed.), *Ortaöğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları* içinde (s.59–60). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Ensari, A. (2014). Ana dil eğitimi ve ana dil ile eğitimin (Bingöl'deki öğretmen, yönetici, öğrenci, veli görüşlerine göre) incelenmesi. *Bingöl Araştırmaları Dergisi,* 1 (1), 103-124. https://dergipark.org.tr/tr/pub/bad/issue/39603/468306

Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69. DOI: 10.7884/teke.51

Erdem, A. ve Erdem, M. (2014). "DinleİzleAnlat" dinleme ve konuşma yeterlikleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 418-432.

Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies*, 4(3), 887-937.

Erdem, M., Gün, M., Şengül, M. ve Özkan, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yazılmış bilimsel makalelerde geçen anahtar sözcüklere ilişkin bir içerik analizi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*. 34(1), 213-237. 10.7822/omuefd.34.1.13.

Erdem, M.D., Gün, M. ve Sever, P. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem seçimi ve alternatif yöntemler. *Turkish Studies*. 10(11). 549-566.

Erdil, M. (2018). Türkçe Okutmanlarının Yabancı Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerisine Yönelik Subjektif Algıları. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi* (4), 73-101.

Ersoy, A. (2015). Doktora öğrencilerinin ilk nitel araştırma deneyimlerinin günlükler aracılığıyla incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5). 549-568.

Gedik, M. (2015). Siirt örnekleminde ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygılarının incelenmesi. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD),* 5(13), 77-93. https://dergipark.org.tr/tr/pub/odusobiad/issue/27561/289983 (Erişim Tarihi: 16.04.2020).

Girgin, M. C. (2006). İşitme engelli çocukların konuşma edinimi eğitiminde dinleme becerilerinin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(1), 15-28.

Göçer, A. (2009). Türkiye'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin uygulamalarına yönelik nitel bir araştırma. *Dil Dergisi*, (145), 28-47.

Göçer, A. (2007). Bir öğrenme alanı olarak anlama eğitimi ve Türkçe öğretimindeki yeri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(23), 17-40.

Göçer, A. (2011). *Konuşmamızı Etkileyen Etkili ve Güzel Sözler* (2.Baskı*)*. Öncü Kitap Basımevi: Ankara.

Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili*, 729, 54.

Göçer, A. (2013). Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretimi. M. Durmuş ve A. Okur, (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s.171-179). Ankara: Grafiker Yayınları.

Göçer, A. (2017a). Görev temelli öğrenme yönteminin Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde kullanımı, özellikleri ve işlevleri. *Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Özel Sayısı*, 5(2), 313-328. http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3570 (Erişim tarihi: 19.02.2020)

Göçer, A. ve Karadağ, B. F. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev temelli öğrenme yönteminin dilin iletişimsel işlevi açısından önemi*. http://earsiv.ebyu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12432/1958#sthash.Fkj5eQR6.dpbs (Erişim Tarihi: 02.04.2020)

Göçer, A.(2017b). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri. (*2.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Göçer, D., Tabak, A. ve Coşkun, A. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kaynakçası. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 17(32), 73-126. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16973/177363

Göçer, A. (2017c). Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde iletişimsel yöntemin özellikleri, kullanımı ve işlevleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 1-16.

Göçer, A. (2018). Türkiye'de Yabancılara Türkçe Öğretimi. M. Durmuş ve A. Okur, (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (2.baskı*)* (s.171-179). Ankara: Grafiker Yayınları.

Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies* 6(3), 797-810.

Göçmen, E. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde otantik dokümanların kullanımı ve a1-a2 düzeyinde dil becerilerine etkisi* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

Güçlü, İ. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Gün, M. (2018a). Bilişsel Yaklaşım (Cognitive Approach). M. Durmuş ve A. Okur, (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (2.baskı) (s.109-111). Ankara: Grafiker Yayınları.

Gün, M. (2018b). İletişimsel yöntem (Communicative Method). M. Durmuş ve A. Okur, (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (2.baskı) (s.113-116). Ankara: Grafiker Yayınları.

Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 123-148. https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19555/208665

Güneş, F. (2018). Dil öğretimi ve temel dil yaklaşımları. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (2.baskı) (s.37-48). Ankara: Grafiker

Gürbüz, R. ve Güleç, İ. (2016). Türkiye'de eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçeye ilişkin görüşleri: Sakarya Üniversitesi Örneği. *Sakarya University Journal of Education,* 6 (2), 141-153. DOI: 10.19126/suje.18712

Hengirmen, M. (1993). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi,* 10, 5-9.

Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence, J.B. Pride and J. Holmes (eds). *Sociolinguistics, SelectedReadings*. (s.269-293). Harmondsworth: Penguin.

İşcan, A. ve Yassıtaş, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Örneği (B1-B2 Düzeyi). *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 3 (1), 47-66. https://dergipark.org.tr/tr/pub/aydintdd/issue/36339/400678

İşcan, A. (2011). Yabancılara Türkçe öğretiminde suggestopedianın (Telkin yöntemi) kullanımı. *Turkish Studies*, 6(1), 1317-1322. https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/79199/makaleler/6/1/arastirmax-yabancilara-turkce-ogretiminde-suggestopedianin-telkin-yontemi-kullanimi.pdf (Erişim Tarihi: 19.02.2020

İşcan, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 29-36.

İşcan, A. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yabancı dil kaygısının Türkçe öğrenenler üzerindeki etkisi (Ürdün Üniversitesi Örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (17). 106-120.

İşisağ, K. (2008). Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni'nin dilbilimsel açıdan incelenmesi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 105-122. https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlls/issue/9927/122870

Jiang, W. (2000). The relationship between culture and language. *ELT journal*, 54(4), 328-334. https://doi.org/10.1093/elt/54.4.328 (Erişim Tarihi: 30.03.2020)

KaleliYılmaz, G. (2014). Durum çalışması. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (1.baskı) (261-285). Ankara: Pegem Akademi.

Kana, F., Boylu, E. ve Başar, U. (2016). Necessity Of Raising Turkish Language Teachers As a Foreign Language and Proposal For a Bachelor's Degree / Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmeni Yetiştirmenin Gerekliliği ve Lisans Programı Önerisi. *Eğitimde*

Kuram ve Uygulama, 12(5), 1125-1138. https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/24404/258708

Karadağ, B. F. ve Göçer, A. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde drama yönteminin akıcı konuşma üzerindeki rolü. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 431-446.

Karadağ, B, F. (2017). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin anlama-anlatma becerilerine yönelik bir eylem araştırması.* Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Karatay, H. ve Kartallıoğlu, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme tutumu ile dil becerileri edimi arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(4), 203-214.

Kardaş, T. ve Erdağ, R. (2012). Bir dış politika aracı olarak Tika. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 7(1), 167-194.

Karçiç, A. ve Çetin, M. (2015). Yabancı dil Türkçe öğreniminde konuşma becerisinin gelişimini engelleyen kaygılar üzerine (Bosna Hersek Örneğinde). *Prof. Dr. Şefik Yaşar Armağanı,* 10(11), 971-986. DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.

Kayabaşı, O. ve Köse, E. (2019). Ortaokul 5. sınıflarda yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulaması hakkında İngilizce öğretmenleri ve okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 1(2), 101- 120.

Kemiksiz, Ö. (2016). Türkçe derslerindeki dinleme metinlerinde dinleme yöntem/tekniği – metin türü ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 15-30.

Koca, C. (2017). Spor bilimlerinde nitel araştırma yaklaşımı. *Spor Bilimleri Dergisi*, 28(1), 30-48. DOI: 10.17644/sbd.337993

Korkmaz, E. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde yaşanan bazı sorunlar ve çözümleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (1), 89-104. https://dergipark.org.tr/en/pub/ksusbd/issue/37007/329420

Köse, D. (2005). *Avrupa Konseyi Yabancı Diller Ortak Başvuru Metni'ne uygun Türkçe öğretiminin başarıya ve tutuma etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kurt, B. (2019). Türkçenin ana dil olarak öğretilmesiyle yabancı dil olarak öğretilmesi arasındaki farklar. Ü. Şen (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* içinde (s.67-92). Ankara: Pegem Yayınları.

Kurt, B. ve Çakmakcı, C. C. (2018). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçeye maruz kalma durumları. *II. Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu Tam Metin Kitabı* içinde (s.405-414). Türklerin Dünyası Enstitüsü Yayınları: Ankara.

Kurudayıoğlu, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin konuşma türleri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 736-750.

Kuşçu, H. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin yapılandırıcı yaklaşıma göre geliştirilmesinde Türkçe öğretmeninin rolü.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.

Kutlu, A. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürün araç olarak kullanımı: Gazi Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti örneği (B1-B2 Seviyesi). *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, *23*(2), 697-710.

Kültür ve Turizm Bakanlığı (29.08.2019)https://basin.ktb.gov.tr/TR-242720/turkiyeye-gelen-yabanci-ziyaretci-sayisi-yuzde-17-artti.html (Erişim tarihi:14.10.2019)

Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques & Principles in Language Teaching (3rd ed.).* New York: Oxford University Press. https://acasearch.files.wordpress.com/2015/03/techniques-in-language-teaching.pdf Erişim tarihi:09.02.20

Littlewood, W**. (**1981). *Communicative Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Liu, Y. H. (2014). Application of CLT in computer-based teaching of listening and speaking. *Open Journal of Modern Linguistics*, 4, 301-306. http://dx.doi.org/10.4236/ojml.2014.42024

Lüle Mert, E. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.

Maden, S., Dincel, Ö. ve Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(2), 748-769.

MEB (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara.

Mehmandoust, N. (2015). *A comparative study on the perception of communicative approaches: the case of Turkey and Iran.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Melanlıoğlu, D. (2018). Sessiz yol (Silent way). M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El kitabı* içinde (2.baskı) (85-88). Ankara: Grafiker Yayınları.

Memiş, M. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies* 8(9), 297-318. https://www.researchgate.net/publication/286624606_Yabanci_Dil_Ogretiminde_Kullanilan_Yontemler_Kullanim_Ozellikleri_ve_Elestiriler Erişim tarihi: 02.09.2020

Mete, F. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenleri değerlendirme ölçeği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 51(2), 171-186. 10.30964/auebfd.445699.

Mutlu, H. H. ve Gülşah, S. E. T. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan c1 seviye ders kitaplarındaki kültür unsurlarının incelenmesi (Gazi Yabancılar İçin Türkçe–İstanbul Yabancılar İçin Türkçe). *Dil Dergisi*, 1(171), 91-108.

Nişancı, İ. (2013). Türkçe şarkıların dil öğretiminde kullanılması. *Uluslararası Dil ve Edebiyat Çalışmaları Konferansı 'Balkanlarda Türkçe'*, 1, 172-189.

Odabaşı, F. (2012). Dil-kültür bağlamında müzik dili ve bunun sosyal bütünleşmedeki yeri. *Journal Of Istanbul University Faculty Of Theology*, 14, 237-258.

Öksüz, A. (2011). Türk soylulara Türkiye Türkçesinin öğretiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1(1), 72-84.

Özbay, M. (2005). Ana dili eğitiminde konuşma becerisini geliştirme teknikleri. *Journal of Qafqaz University*, 16, 177-184.

Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(1), 87-97.

Özen Baykent, U. (2018). Yabancı dil öğretim yöntemlerine felsefece bir bakış. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (66), 35-43. https://dergipark.org.tr/tr/pub/abuhsbd/issue/36996/423778 (Erişim tarihi: 11.02.2020)

Özkan, E. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında Türk kültür ögeleri olarak atasözleri ve deyimler. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, *4*(3), 295-300.

Öztürk, M. ve Atik, A. (2016). Ulusal pazardan küresel pazarlara uzanan süreçte Türk dizilerinin gelişimi. *Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 66-82. https://dergipark.org.tr/tr/pub/iled/issue/29371/314266

Peçenek, D. (1997). *İletişimci Yaklaşımda Öğretim Teknikleri.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Polatcan, F. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kaygı Üzerine Yapılan Araştırmaların İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7, 205-216.

Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. New York, USA: Cambridge University Press.

Richards, J. ve Rodgers, T. (1999). *Approaches And Methods In Language Teaching: A description and analysis*. Cambridge University Press: USA.

Riehl, C. (2001). Bridging to the future: The contributions of qualitative research to the sociology of education. Doç. Dr. İdris Güçlü (Ed.), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* içinde (s.18). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Sadiku, L. (2015). The importance of four skills reading, speaking, writing, listening in a lesson hour. *European Journal Of Language And Literature*, 1(1), 29-31. doi:10.26417/ejls.v1i1.p29-31

Senemoğlu, O. (2012). Dilbilim kuramları ve yabancı dil öğretimi. *Dilbilim*, (9), 193-222. https://dergipark.org.tr/tr/pub/iudilbilim/issue/1090/12391

Sever, S. (1998). Dil ve iletişim (etkili yazılı ve sözlü anlatım). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31(1), 51-66.

Sevim, O. ve Kapcı, M. (2016). 6. Sınıf Konuşmadan Önce Dinle Etkinliklerinin Öğrencilerin Konuşma ve Dinleme Becerileri Üzerindeki Etkileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11 (2), 177-198. DOI: 10.19129/sbad.303

Soysekerci, G. (2013). Dil – kültür bağıntısı ve Avrupa Ortak Başvuru Metni bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisini geliştirmeye yönelik gereç hazırlama. *E-Dil Dergisi,* 1, 36-50.

Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisosbil/issue/34503/424695

Şahin, K. (2018). Türkiye'de yabancı dil öğretimi, sorunlar ve çözüm yolları. https://www.researchgate.net/profile/Kenan_Sahin2/publication/330634106_TURKIYE'DE_YABANCI_DIL_OGRETIMI_SORUNLAR_VE_COZUM_YOLLARI/links/5c4b05ff299bf12be3e29281/TUeRKIYEDE-YABANCI-DIL-OeGRETIMI-SORUNLAR-VE-COeZUeM-YOLLARI.pdf (Erişim Tarihi: 04.04.2020)

Şahin, Ç., Kurudayıoğlu, M., Tunçel, H. ve Öztürk, Y.A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının lisans düzeyinde verilen yabancılara Türkçe öğretimi (YTÖ) dersine yönelik özyeterlik algıları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi,* 1(2), 36-45.

Şen, Ü. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine genel bir bakış. Ülker Şen (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* içinde (s.1-20). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(1), 325-339. DOI: 10.7884/teke.245

Şeylan, A. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: şimdiki zamanı öğretme tekniği. *Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 29-47.

Şimşek, T. ve Yakar, Y.M. (2014). Çocuk ve Edebiyat. Tacettin Şimşek (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı El Kitabı* içinde (s.13-43). Ankara: Grafiker Yayınları.

Tayhani Temizgöl, T. (2013). *The effects of grammar translation method and communicative language teaching on vocabulary teaching*. Yüksek Lisans Tezi, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

TDK- http://tdk.gov.tr (Erişim tarihi:08.02.2020)

TDK- https://sozluk.gov.tr/?kelime=baş%20üstünde%20yeri%20var (Erişim Tarihi: 08.11.2019)

Tekşan, K. ve Çinpolat, E. (2018). Öğretmen adayların kitap okuma tutum ve konuşma öz yeterlik algıları. *Turkish Studies (Elektronik)*, 13(11), 1219-1236.

Temizöz, H. (2008). *Yabancı dil öğretiminde dil bilgisi çeviri yöntemi ve iletişimci yaklaşım uygulamalarının öğrencilerin öğrenme becerisi üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal ilimler Enstitüsü, Malatya.

Topal, Y. (2019). Yabancı öğrencilerin Türkçe dinleme becerilerinin geliştirilmesinde öğretim dili değişkeninin öğrenci başarısına etkisi (Afganistan Örneklemi). *Ekev Akademi Dergisi*, 1(79), 421-431.

Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi* 1(2), 107-135.

Tüm, G. (2010). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde drama tekniğinin rolü. *Turkish Studies*, 5(3), 1898-1920.

Türnüklü, D. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: görüşme, kuram ve uygulamada eğitim yönetimi, 24(24), 543-559. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10372/126941

Uçak, S. (2016). Dil öğrenimi ve edinimi üzerine bir tartışma. *Aydın Tömer Dil Dergisi,* 1(1) ,65-80. https://dergipark.org.tr/tr/pub/aydintdd/issue/32909/365638

Uslu Üstten, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. Ülker Şen (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* içinde (s.120-138). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Uysal, B. (2019). Yabancı dil öğretimi yaklaşımları. Ülker Şen (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim*i içinde (s.24-39). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Uzun, E. (2018). Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine söyleşi. M. Durmuş ve A. Okur, (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (2.baskı) (s.7-11). Ankara: Grafiker Yayınları.

Ünal, D. ve Altay, İ. (2013). Öğretmenlik uygulaması dersinin yabancı dil öğretmeni adaylarının sözsüz iletişim kullanma düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (28-3), 417-429.

Ünal, Dalım Çiğdem (2005). Yabancı dil öğretiminde edebi metinler: yenilikçi yaklaşımlara geçiş süreci ve gerekçeleri. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 29, 203-212

Ünal, K., Taşkaya, S. M. ve Ersoy, G. (2018). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 134-149.

Vandergrift, L. (2002). Listening: theory and practice in modern foreign language competence. https://www.llas.ac.uk//resources/gpg/67 (Erişim tarihi:09.04.2020)

Yağmur, K. (2018). Dil öğretiminde anadili, ikinci dil ve yabancı dil kavramları. M. Durmuş ve A. Okur, (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (2.baskı) (181-200*)*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Yaşlı, K. (2008). *Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti ve iletişimsel yetinin kazandırılmasına ve geliştirilmesine yönelik uygulamalar*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yavuz, N. (2011). Teaching Japanese with total physical response-storytelling method. *Dil Dergisi*, 1(152), 30-45. https://dergipark.org.tr/tr/pub/dilder/issue/47689/602338 (Erişim tarihi: 19.02.2020)

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-11. http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5326/1485

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10.baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, E., Alaçam Akşit, A. C. ve Uyar, S. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinleme sürecine ilişkin görüş ve algıları. *The Journal of International Social Research*, 9(45), 911-923. http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt9/sayi45_pdf/6iksisat_kamu_isletme/yildiz_elif.pdf (Erişim Tarihi: 07.04.2020)

Yoğurtçu, K. ve Yoğurtçu, G. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğreniminde kaygının akademik başarıya etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 6(11), 1115-1158.

Yorulmaz, M. (2009). *Göreve dayalı öğretim yönteminin Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisinde kullanılmasının avantajları.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne. http://193.255.140.18/Tez/0074146/METIN.pdf (Erişim tarihi: 19.02.2020)

Yunus Emre Enstitüsü (2015). *Kurumsal*. (Erişim tarihi:04.02.2020) web sayfası: https://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/yunus-emre-enstitusu

Yüce, S. (2005). İletişim ve dil: yöntemler, Avrupa dil portföyü Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 81-88. https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlls/issue/9921/122828

Zeromskaite, I. (2014). The potential role of music in second language learning: A review article. *Journal of European Psychology Students*, 5(3), 78-88, DOI: http://dx.doi.org/10.5334/jeps.ci

EKLER

EK.1.Araştırma İzni Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 16/01/2019-E.6549

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Türkçe Öğrenim Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürlüğü

Sayı : 33972245-044-
Konu : Anketler (Merve DİNÇER)

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

İlgi : 14/01/2019 tarihli ve 17311665-044- 5683 sayılı yazı.

İlgi yazınızda sözü edilen Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans programı öğrencisi Merve DİNÇER'in "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma ve Dinleme Becerilerinin Gelişimi Açısından İletişimsel Yöntemin Kullanımı " konulu tez çalışması kapsamında Merkezimiz bünyesinde görüşme ve gözlem formu uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla arz ederim.

e-imzalıdır
Doç. Dr. Nezir TEMUR
Merkez Müdürü V.

Emniyet Mahallesi Abant Sokak TOKİ Blokları F Blok Yenimahalle/ANKARA
Tel:0 (312) 202 83 60 Faks:.
e-Posta :tomer@gazi.edu.tr İnternet Adresi :http://tomer.gazi.edu.tr

Bilgi için :Tevfik Doğan
Merkez Sekreteri
Telefon No:03122297800

EK.2.Etkinlik Öncesi Gözlem Formu

Gözlemin Amacı: Bu gözlemin amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ders ortamında konuşma ve dinleme becerilerini geliştirirken yapılan etkinliklere katılım durumları, öğrencilerin kaygı düzeylerinin ne derece olduğu, öğrendiklerini günlük hayatla bağdaştırıp bağdaştırmadıklarını iletişimsel yöntem bağlamında belirlemektir.

Gözlem Boyutları ve Veri Toplama:

Araştırma için Gazi TÖMER'de öğrenim gören B1 seviyesindeki öğrencilerin bulunduğu herhangi bir ders ortamında öğretici tarafından gerçekleştirilen etkinlikleri, kullanılan yöntemler bağlamında incelemek amacıyla gözlem gerçekleştirilecektir. Bu esnada iletişimsel yöntemin temel özellikleri göz önünde bulundurularak ders ortamında yapılan etkinliklerle ilgili sürece yönelik değerlendirmeler yapılacaktır. Gözlem esnasında izin alındığı takdirde ses kayıt cihazı/ video kamera kullanılacak veya not alınacaktır. Araştırma verisi ders ortamının dört boyutu çerçevesinde ele alınacaktır:

1. Sınıf ortamı: Sınıf ortamına ilişkin fiziki bilgiler (sıra sayısı, öğretmen masasının konumu, pencere vb.), sosyal ortamla ilişkili bilgiler (öğrenci sayısı, öğrencilerin ayırt edici özellikleri, öğretmen özellikleri vb.), psikolojik ortama ilişkin bilgiler (öğrenci-öğretmen ilişkisi, beden dili ve jest/mimiklerle sözel olmayan davranışlar vb.)
   a) Sınıf ortamında Türkçeyi etkili ve verimli kullanmaya yönelik öğretici tarafından ders kitapları ve materyallerle gerçekleştirilen etkinliklere öğrencilerin katılım durumu nasıldır?

   b) İletişimsel yetilerini kullanırken öğrenciler ne tür problemler yaşamaktadırlar?

2. Sınıfın biçimsel yapısı: Sınıf içindeki rol dağılımı, öğrencilerin sorumluluk üstlenme durumları vb.
   a) Öğrenciler sınıf ortamında iletişimsel becerilerini geliştirmeye yönelik ders kitapları ve materyallerle gerçekleştirilen etkinliklere katılırken birbirlerinden etkileniyorlar mı?
   b) Öğrencilerin iletişimsel yetilerini geliştirirken öğretmen tarafından verilen görevlerde sorumluluk üstlenme durumları nasıldır? Öğretmen, konuda öğrencileri teşvik ediyor mu?

3. Sınıf içi etkileşim: Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki ilişkiler
   a). Öğrenciler sınıf ortamındaki ders kitapları ve materyallerle gerçekleştirilen etkinliklere katılırken tereddüt yaşıyorlar mı? Hata yapmaktan korkan öğrenciler var mı?

   b) Öğretmenin sınıf ortamında öğrenciler tarafından yapılan hatalara karşı tavrı nasıldır?

4. Bilişsel yapı: Sınıf içinde gerçekleşen tartışma süreçleri, uygun olan ve olmayan öğrenci yanıtları, öğretmenin tartışmalardaki rolü.

   a) Öğrenciler sınıf ortamındayken öğrendiklerini günlük hayatla ilişkilendirebiliyorlar mı?

   b) İletişimsel yöntemin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmede öğretici ya da öğrenciler tarafından gerçekleştirilen etkinliklere katkısı nedir?

c)İletişimsel yöntemin sınıf ortamında öğretici tarafından kullanılan yaklaşım/yöntem/teknikler arasındaki yeri nedir?

EK.3.Etkinlik Öncesi Öğretmen Görüşme Formu

Araştırma Sorusu: Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma ve dinleme becerilerinin gelişiminde kullanılan yöntemler arasında iletişimsel yöntem öğreticiler açısından nasıl değerlendirilmektedir?**/** Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimi açısından iletişimsel yöntemin kullanımı nasıl değerlendirilmektedir?

Tarih:…./…../20.. **Saat(Başlangıç/Bitiş):……../……**

Giriş

Merhaba, adım Merve Dincer. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmede iletişimsel yöntemin kullanımıyla ilgili tez araştırması yapmaktayım. Özellikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan yöntemler arasında iletişimsel yetileri geliştirme odaklı yöntem olan iletişimsel yöntemin kullanımının önemli olduğunu düşünmekteyim. Bu bakımdan sorulara içtenlikle vereceğiniz cevaplar araştırmamız açısından büyük önem taşımaktadır. Vaktinizi ayırdığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Görüşmeye başlamadan önce, görüşmemizin gizli olduğunu ve görüşmede konuşulanların yalnızca araştırmada kullanılacağını, başka hiçbir yerde ve hiçbir kimse ile paylaşılmayacağını belirtmek isterim. Ayrıca tezde isminize yer verilmeyecektir.

Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir soru ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı?

İzniniz olursa konuşmalarımızı video kamera / ses kayıt cihazıyla kaydetmek istiyorum, yoksa not alarak devam edeceğim.

İzninizle sorulara geçmek istiyorum.

Araştırma Soruları

1. **Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek için neler yapıyorsunuz?**

2. **Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınıf ortamında konuşma becerisini geliştirmeye yönelik hangi yaklaşım/yöntem/teknik kullanıyorsunuz?**

3. **Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınıf ortamında dinleme becerisini geliştirmeye yönelik hangi yaklaşım/yöntem/teknik kullanıyorsunuz?**

4. **Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimi için ders kitapları ve materyallerle gerçekleştirilen etkinlikler öğrencinin derse motivasyonu açısından yeterli oluyor mu?**

5. **Türkçeyi etkili ve verimli kullanma açısından ders kitapları ve materyallerle gerçekleştirilen etkinliklere öğrencilerin katılım durumları nasıldır? Öğrenciler etkinliklere katılırken tereddüt yaşıyorlar mı? Öğrenciler hata yaptıklarında onlara karşı tutumunuz nasıldır?**

6. **İletişimsel yöntemin iletişimsel yetileri geliştirme açısından kullanım işlevleri, amaçları, günlük hayatla ilişkilendirilmesi gibi özellikleri göz önünde bulundurulursa Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sizce yeri nedir?**

7. **Sizce öğrencilerin Türkçeyi etkili ve verimli kullanımları açısından iletişimsel becerilerini n aktif kılındığı hangi yaklaşım/yöntem/teknikler geliştirilmelidir? Bu konuda bir öneriniz var mı?**

EK.4.Etkinlik Öncesi Öğrenci Görüşme Formu

Araştırma Sorusu: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmede iletişimsel yöntemin etkileri nelerdir? **/**Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmede iletişimsel yöntemin kullanımı nasıl değerlendirilmektedir?

Tarih: …. /…../…..

Saat (Başlangıç/Bitiş): ……./……

Giriş

Merhaba, adım Merve Dincer. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmede iletişimsel yöntemin kullanımıyla ilgili tez araştırması yapmaktayım. Özellikle ders ortamında olduğu gibi günlük hayatta da karşılaşılan iletişim problemlerini belirlemede görüşlerinizin önemli olduğunu düşünmekteyim. Bu bakımdan sorulara içtenlikle vereceğiniz cevaplar araştırmamız açısından büyük önem taşımaktadır. Vaktinizi ayırdığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Görüşmeye başlamadan önce, görüşmemizin gizli olduğunu ve görüşmede konuşulanların yalnızca araştırmada kullanılacağını, başka hiçbir yerde ve hiçbir kimse ile paylaşılmayacağını belirtmek isterim. Ayrıca tezde isminize yer verilmeyecektir.

Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir soru ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı?

İzniniz olursa konuşmalarımızı video kamera / ses kayıt cihazıyla kaydetmek istiyorum, yoksa not alarak devam edeceğim.

İzninizle sorulara geçmek istiyorum.

Araştırma Soruları

1. **Türkçeyi etkili ve verimli kullanmaya çalışırken ne gibi zorluklar yaşıyorsunuz?**

2. **Sınıf dışındaki herhangi bir ortamda (kafede, arkadaş toplantılarında, otobüste, hastanede…) kendinizi rahatça ifade edebiliyor musunuz?**

3. **Sınıf dışındaki herhangi bir ortamda (hastanede, otobüste, metroda, kafede…) dinlediklerinizi yeterince anlayabiliyor musunuz?**

4. **Sınıf ortamında gerçekleştirilen iletişimsel becerilere yönelik ders kitapları ve materyallerle gerçekleştirilen etkinliklerden verim alıyor musunuz?**

5. **Sınıfta öğretmen tarafından gerçekleştirilen etkinliklere katılırken hata yapmaktan korkuyor musunuz?**

6. **Sınıfta öğrendiklerinizin günlük hayatta karşınıza çıkan iletişimsel sorunları çözmede yeterli geldiğini düşünüyor musunuz?**

7. **Sizce konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmek için neler yapılabilir?**

EK.5.Etkinlik Öncesi Tasarlanan Ders Planı

1.Biçimsel Bölüm

Ders: Türkçe (Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi)

Seviye: B1-B2 (Bağımsız Kullanıcı-Orta Seviye)

Sınıf Mevcudu: Gazi Üniversitesi TÖMER ‘de öğrenim gören ***12*** öğrenci

Süre: Bir ders saati

Tema: Mili Değerlerimiz

Konu: Türkiye’nin Değerli Sanatçılarından Barış Manço

Araç gereçler- Başvurulacak kaynaklar: Barış Manço ile ilgili 3 etkinlik içeren çalışma kağıtları, Ukulele (dinleme etkinliği için bir adet enstrüman), metinde geçen bitki ile ilgili bir adet görsel ve diğer materyaller…,

Öğrenme-öğretme Strateji, Yöntem ve Teknikleri: Anlatma, buluş, soru-cevap, açıklama, seçici dinleme, hazırlıksız konuşma vb. teknikler.

2.İçerik Bölümü

Amaç: Ülkemize Türkçe öğrenmek için gelen öğrencilere, ülkemizin kültür mirasçısı; Türkçeyi ve Türk kültürünü dünyaya tanıtmış olan merhum gezgin, sanatçı Barış Manço’yu tanıtmak.

Hedef ve Kazanımlar:

****Dinleme(B1):***

-Anlaşılır ve ölçünlü bir dil kullanıldığında kendi ilgi alanına ilişkin konuları içeren ses kayıtları ya da radyo yayınlarında verilen bilgilerin çoğunun içeriğini anlayabilir.

****Dinleme(B2):***

-Ölçünlü dilin kullanıldığı belgesel radyo yayınlarının çoğunu anlayabilir; konuşanların ses tonuna yansıyan ruh hallerini doğru olarak kavrayabilir.

Konuşma(B1):

-Çoğu zaman zorlanmadan anlaşılabilmek için, bir gerekçeyi yeterince iyi bir şekilde ortaya koyabilir. (*BAĞLANTILI TEKLİ KONUŞMA: AOÖÇ)*

-Film, kitap ve müzik gibi daha soyut kültürel konular hakkında düşüncelerini dile getirebilir. *(SÖZLÜ ETKİLEŞİM, GENEL: AOÖÇ)*

Konuşma(B2):

-Gerekçelerini mantıklı bir biçimde yapılandırıp aralarında bağlantı kurabilir. (*BAĞLANTILI TEKLİ KONUŞMA: AOÖÇ)*

-Anadili konuşurlarıyla, iki taraf da zorluk çekmeden normal bir konuşmayı ve kalıcı ilişkileri mümkün kılacak şekilde, anında ve akıcı olarak anlaşabilir. (*SÖZLÜ ETKİLEŞİM, GENEL: AOÖÇ*)

3. Giriş

-Ders öncesi metin işlemeye yönelik yapılması gereken genel hazırlıklar

-Her dersin başında yapılması gereken ön hazırlık

-Derse geçişte yapılması gereken zihinsel hazırlık

4.Genel Hazırlık

-Uygulanacak olan etkinlikler ders öncesinde hazırlanmıştır.

5.Ön Hazırlık

- Öğrencilerin dikkatlerini çekmek amacıyla öğretmen, dinleme etkinliği için elinde bulundurduğu "***Ukulele***" adlı enstrümanı gösterir. Daha önce bu enstrümanla ilgili bilgi sahibi olup olmadıklarını sorgular. Dersin akışı ve öğrencilerin cevaplarına göre ön hazırlık evresi, öğretmen tarafından "***ukulele***" adlı enstrümanın kullanım amacını açıklamasıyla sona erer. (*Anahtar kelimeler: ukulele, enstrüman, müzik, sanat, kültür vb.)*

6. Zihinsel Hazırlık

- Öğrencilerin işlenecek konuya ilgilerini artırmak amacıyla genel etkinliğin başlığı "Barış'ın Dünyası" ile ilgili sorular sorulur. Öğrencilerden konuyu tahmin etmeleri istenir.

-Daha sonra "Barış Manço" hakkında öğrencilerin bilgileri yoklanır. "Daha önce aranızda Barış Manço'yu ve şarkılarını duyan var mı?" tarzında sorular sorulur.

-Öğretmen, Barış Manço'nun ülkemizdeki değerinden ve etkinlik için neden onu seçtiğinden bahseder. Son olarak da ilk iki etkinliğin birbiriyle bağlantılı olduğu konusunda öğrencileri uyarır.

7. Derse Geçiş

-Hedeflenen kazanımlar için gerçekleştirilmesi planlanan etkinliklerin gerçekleştirilmesi.

1. *1.etkinlik* olan *dinleme* etkinliği için Barış Manço'nun "Nane Limon Kabuğu" adlı şarkısı *öğretmen* tarafından 3(üç) kez ukuleleyle çalınıp söylenir. Öğrencilerden de şarkıdaki boşlukları doldurmaları istenir. Boşluklarda geçen "hatmi çiçeği" ile ilgili olarak öğrencilerin bilgilerini yoklar ve daha sonra çiçekle alakalı sınıfa getirdiği görseli öğrencilere gösterir. Dersin akışına göre etkinlik uygulanır. Etkinlik içi ölçme-değerlendirme yapılır.

2. 2.etkinlik olan *konuşma* etkinliği için öğretmen," Nane Limon Kabuğu" adlı şarkıda geçen "*Bir çiçekle bahar olmaz.*" sözünü öğrencilerden açıklamalarını ister. Öğrencilere söz hakkı verir ve etkinliğin sonunda öğrencilerden gelen cevapları da içine alan bir açıklama yapar, etkinliği sonlandırır.

3. 3.etkinlik olan konuşma etkinliğinde de öğretmen, iki gönüllü öğrenci seçer. Onlardan, Barış Manço'nun sözlerinden derlenen, Barış Manço ve Gazeteci M.D. arasında geçen diyaloğu canlandırmalarını ister.

8.Ölçme Değerlendirme

-Etkinlik içi ara değerlendirmeler tekrar gözden geçirilir. (*Cevaplar kontrol edilir*.)

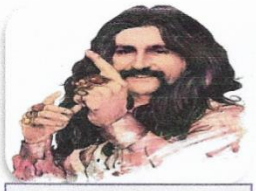
9.Ders Sonu Değerlendirme

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

Merve Dincer

Erciyes Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

EK.6.Dinleme ve Konuşma Etkinlik Formu



BARIŞ MANÇO(1943-1999)

BARIŞ'IN DÜNYASI

*Şarkıcı, besteci, yapımcı ve hatta gezgin kimliğiyle tanınan **Barış Manço,** Türk müziğinin en önemli isimlerindendir. Türk müzik dünyasına unutulmaz eserler bırakmıştır. Şarkılarıyla yediden yetmişe herkesi kucaklamayı başarmıştır.*

1- Barış Manço'nun "*Nane Limon Kabuğu*" adlı şarkısını dinleyiniz. Aşağıdaki boşlukları şarkıya göre doldurunuz.

"Eski ..... doğruyu söylemiş,

Bir çiçekle ..... olmaz.

Kişi kendini.....sağa sola.....,

Can ..... bu oyun olmaz.

.....düşkünü, beyaz giyer.....

Sonunda şifayı ..... da şaşırınca,

Bana gel, beni ....., iyi yaz.

Defteri kalemi al, iyi yaz.

Nane, ... kabuğu,

Bir güzel ..... aman, ha ha ha ha ha

İçine ..... çiçeği,

Biraz çörek otu ..... aman, ha ha ha ha ha

Hatta biraz tarçın,

Bir .....zencefil aman ha ha ha ha ha

Bin ..... deva geliyor,

Biraz daha sabret ..... ha ha ha ha ha

Hapşuu! –Çok yaşa! – Sen de .....!

-Rahat ve iyi yaşa!"

2- "*Bir çiçekle bahar olmaz.*" sözünden ne anlıyorsunuz? Açıklayınız.

3- Aşağıda Barış Manço ile gerçekleştirilen röportajı okuyunuz. Sınıf ortamında canlandırınız.

Gazeteci M.D.: Yediden yetmişe herkesi kucaklayan, Türk müziğinin köşe taşlarından biri olan sevgili Barış Manço ile birlikteyiz. Merhabalar Barış Bey!

Barış Manço: Merhabalar güzel insan!

Gazeteci M.D.: Öncelikle sizin dünya ile ilgili görüşünüzü bilmek isteriz. Sizce şan, şöhret, para mutluluk getirir mi?

Barış Manço: Para pula ihtişama aldanıp kanma dostum. Unutma ki dünya fani... Diyeceğim o ki, kişi yetinmeli, yaşam dediğin kısacık bir çizgi...

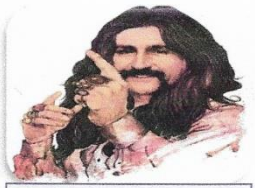
Gazeteci M.D.: Peki, günümüz insanları birbirlerine nasıl davranmalıdır? Özellikle genç nesil için tavsiyeleriniz var mıdır?

Barış Manço: Yoksul görsen besle kaymak bal ile... Garipleri giydir ipek şal ile... Öksüz görsen sar kanadın kolunu... Kimse göçmez bu dünyadan mal ile...

Gazeteci M.D.: Bu değerli sözleriniz için çok teşekkür ederiz. Dünya size minnettar...

Barış Manço: Ne yazık ki, her beraberliğin bir de ayrılığı oluyor; ne yazık ki, her başlangıcın bir sonu olduğu gibi. Hoşça kal Dünya...

EK.7.Uygulamaya Yönelik Öğrenci Etkinlik Kâğıdı Örnekleri



BARIŞ MANÇO(1943-1999)

BARIŞ'IN DÜNYASI

*Şarkıcı, besteci, yapımcı ve hatta gezgin kimliğiyle tanınan **Barış Manço,** Türk müziğinin en önemli isimlerindendir. Türk müzik dünyasına unutulmaz eserler bırakmıştır. Şarkılarıyla yediden yetmişe herkesi kucaklamayı başarmıştır.*

1- Barış Manço'nun "*Nane Limon Kabuğu*" adlı şarkısını dinleyiniz. Aşağıdaki boşlukları şarkıya göre doldurunuz.

"Eski ..... doğruyu söylemiş,
Bir çiçekle ..... olmaz.
Kişi kendini ..... sağa sola ..... sormalı,
Can ..... bu oyun olmaz.
..... düşkünü, beyaz giyer ..... günü
Sonunda şifayı ..... da şaşırınca,
Bana gel, beni ....., iyi yaz.
Defteri kalemi al, iyi yaz.

Nane, ... kabuğu
Bir güzel ..... aman, ha ha ha ha ha
İçine ..... çiçeği,
Biraz çörek otu ..... aman, ha ha ha ha ha
Hatta biraz tarçın,
Bir ..... zencefil aman ha ha ha ha ha
Bin ..... deva geliyor,
Biraz daha sabret ..... ha ha ha ha ha
Hapşuu! –Çok yaşa! – Sen de ..... !
-Rahat ve iyi yaşa!"

2- "*Bir çiçekle bahar olmaz.*" sözünden ne anlıyorsunuz? Açıklayınız.

.....

3- Aşağıda Barış Manço ile gerçekleştirilen röportajı okuyunuz. Sınıf ortamında canlandırınız.

Gazeteci M.D.: Yediden yetmişe herkesi kucaklayan, Türk müziğinin köşe taşlarından biri olan sevgili Barış Manço ile birlikteyiz. Merhabalar Barış Bey!

Barış Manço: Merhabalar güzel insan!

Gazeteci M.D.: Öncelikle sizin dünya ile ilgili görüşünüzü bilmek isteriz. Sizce şan, şöhret, para mutluluk getirir mi?

Barış Manço: Para pula ihtişama aldanıp kanma dostum. Unutma ki dünya fani... Diyeceğim o ki, kişi yetinmeli, yaşam dediğin kısacık bir çizgi...

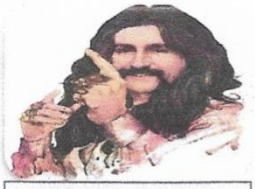
Gazeteci M.D.: Peki, günümüz insanları birbirlerine nasıl davranmalıdır? Özellikle genç nesil için tavsiyeleriniz var mıdır?

Barış Manço: Yoksul görsen besle kaymak bal ile... Garipleri giydir ipek şal ile... Öksüz görsen sar kanadın kolunu... Kimse göçmez bu dünyadan mal ile...

Gazeteci M.D.: Bu değerli sözleriniz için çok teşekkür ederiz. Dünya size minnettar...

Barış Manço: Ne yazık ki, her beraberliğin bir de ayrılığı oluyor; ne yazık ki, her başlangıcın bir sonu olduğu gibi. Hoşça kal Dünya...

ikulele, gitara göre daha küçük, basit.



BARIŞ MANÇO(1943-1999)

BARIŞ'IN DÜNYASI

*Şarkıcı, besteci, yapımcı ve hatta gezgin kimliğiyle tanınan **Barış Manço,** Türk müziğinin en önemli isimlerindendir. Türk müzik dünyasına unutulmaz eserler bırakmıştır. Şarkılarıyla yediden yetmişe herkesi kucaklamayı başarmıştır.*

1- Barış Manço'nun *"Nane Limon Kabuğu"* adlı şarkısını dinleyiniz. Aşağıdaki boşlukları şarkıya göre doldurunuz.

"Eski ...adamlar... doğruyu söylemiş,

Bir çiçekle ...bahar... olmaz.

Kişi kendini...bilip...sağa sola...malı,

Can ...bazarı... bu oyun olmaz.

Yürefanın düşkünü, beyaz giyer...kış günü

Sonunda şifayı ...kapattı... da şaşırınca,

Bana gel, beni ...dinle..., iyi yaz.

Defteri kalemi al, iyi yaz.

tarefi maslahat

Nane, ...limon... kabuğu,

Bir güzel ...kaynasın... aman, ha ha ha ha ha

İçine ...hatmi... çiçeği,

Biraz çörek otu ...katasın... aman, ha ha ha ha ha

Hatta biraz tarçın,

Bir ...tutan... zencefil aman ha ha ha ha ha

Bin ...derde... deva geliyor,

Biraz daha sabret ...et... ha ha ha ha ha

Hapşuu! –Çok yaşa! – Sen de ...gör...!

-Rahat ve iyi yaşa!"

2- *"Bir çiçekle bahar olmaz."* sözünden ne anlıyorsunuz? Açıklayınız.

Bir kıvılcımla saygı olmaz. Yani bir çeçekle bahar güzel olmaz. Bir çiçek olanı bile bahar gelmez. Çok çaba etmelisiniz.

3- Aşağıda Barış Manço ile gerçekleştirilen röportajı okuyunuz. Sınıf ortamında canlandırınız.

Gazeteci M.D.: Yediden yetmişe herkesi kucaklayan, Türk müziğinin köşe taşlarından biri olan sevgili Barış Manço ile birlikteyiz. Merhabalar Barış Bey!

Barış Manço: Merhabalar güzel insan!

Gazeteci M.D.: Öncelikle sizin dünya ile ilgili görüşünüzü bilmek isteriz. Sizce şan, şöhret, para mutluluk getirir mi?

Barış Manço: Para pula ihtişama aldanıp kanma dostum. Unutma ki dünya fani... Diyeceğim o ki, kişi yetinmeli, yaşam dediğin kısacık bir çizgi...

Gazeteci M.D.: Peki, günümüz insanları birbirlerine nasıl davranmalıdır? Özellikle genç nesil için tavsiyeleriniz var mıdır?

Barış Manço: Yoksul görsen besle kaymak bal ile... Garipleri giydir ipek şal ile... Öksüz görsen sar kanadın kolunu... Kimse göçmez bu dünyadan mal ile...

Gazeteci M.D.: Bu değerli sözleriniz için çok teşekkür ederiz. Dünya size minnettar...

Barış Manço: Ne yazık ki, her beraberliğin bir de ayrılığı oluyor; ne yazık ki, her başlangıcın bir sonu olduğu gibi. Hoşça kal Dünya...

Begenjov Solton



BARIŞ MANÇO(1943-1999)

BARIŞ'IN DÜNYASI

*Şarkıcı, besteci, yapımcı ve hatta gezgin kimliğiyle tanınan **Barış Manço,** Türk müziğinin en önemli isimlerindendir. Türk müzik dünyasına unutulmaz eserler bırakmıştır. Şarkılarıyla yediden yetmişe herkesi kucaklamayı başarmıştır.*

1- Barış Manço'nun "*Nane Limon Kabuğu*" adlı şarkısını dinleyiniz. Aşağıdaki boşlukları şarkıya göre doldurunuz.

"Eski adamlar..... doğruyu söylemiş,
Bir çiçekle bahar..... olmaz.
Kişi kendini..bilip.....sağa sola..sarmalı
Can pazarı..... bu oyun olmaz.
Tiryakinin...düşkünü, beyaz giyer.kış günü
Sonunda şifayı ..kapıp.. da şaşırınca,
Bana gel, beni dinle., iyi yaz.
Defteri kalemi al, iyi yaz.

Nane, limon..... kabuğu,
Bir güzel kaynasın aman, ha ha ha ha ha
İçine hatmi çiçeği,
Biraz çörek otu kabarın aman, ha ha ha ha ha
Hatta biraz tarçın,
Bir tutam..zencefil aman ha ha ha ha ha
Bin derde.. deva geliyor,
Biraz daha sabret güzelim ha ha ha ha ha
Hapşuu! –Çok yaşa! – Sen de geç..!
-Rahat ve iyi yaşa!"

2- "*Bir çiçekle bahar olmaz.*" sözünden ne anlıyorsunuz? Açıklayınız.

Küçük, güzel bir belirti ile doyurucu sonuca ulaşılmaz. diye anliyorum.

3- Aşağıda Barış Manço ile gerçekleştirilen röportajı okuyunuz. Sınıf ortamında canlandırınız.

Gazeteci M.D.: Yediden yetmişe herkesi kucaklayan, Türk müziğinin köşe taşlarından biri olan sevgili Barış Manço ile birlikteyiz. Merhabalar Barış Bey!

Barış Manço: Merhabalar güzel insan!

Gazeteci M.D.: Öncelikle sizin dünya ile ilgili görüşünüzü bilmek isteriz. Sizce şan, şöhret, para mutluluk getirir mi?

Barış Manço: Para pula ihtişama aldanıp kanma dostum. Unutma ki dünya fani... Diyeceğim o ki, kişi yetinmeli, yaşam dediğin kısacık bir çizgi...

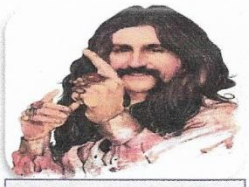
Gazeteci M.D.: Peki, günümüz insanları birbirlerine nasıl davranmalıdır? Özellikle genç nesil için tavsiyeleriniz var mıdır?

Barış Manço: Yoksul görsen besle kaymak bal ile... Garipleri giydir ipek şal ile... Öksüz görsen sar kanadın kolunu... Kimse göçmez bu dünyadan mal ile...

Gazeteci M.D.: Bu değerli sözleriniz için çok teşekkür ederiz. Dünya size minnettar...

Barış Manço: Ne yazık ki, her beraberliğin bir de ayrılığı oluyor; ne yazık ki, her başlangıcın bir sonu olduğu gibi. Hoşça kal Dünya...

Rahim Recepov



BARIŞ MANÇO(1943-1999)

BARIŞ'IN DÜNYASI

*Şarkıcı, besteci, yapımcı ve hatta gezgin kimliğiyle tanınan **Barış Manço,** Türk müziğinin en önemli isimlerindendir. Türk müzik dünyasına unutulmaz eserler bırakmıştır. Şarkılarıyla yediden yetmişe herkesi kucaklamayı başarmıştır.*

1- Barış Manço'nun "*Nane Limon Kabuğu*" adlı şarkısını dinleyiniz. Aşağıdaki boşlukları şarkıya göre doldurunuz.

"Eski ..aldanlar.. doğruyu söylemiş,
Bir çiçekle ..bahar.. olmaz.
Kişi kendini..bilip..sağa sola..sokmalı,
Can ..hazarı.. bu oyun olmaz.
..Türelanın..düşkünü, beyaz giyer..kış günü
Sonunda şifayı ..kapıyta.. da şaşırınca,
Bana gel, beni ..dinle.., iyi yaz.
Defteri kalemi al, iyi yaz.

Nane, ..limon.. kabuğu,
Bir güzel ..kaynasın.. aman, ha ha ha ha ha
İçine ..hatme.. çiçeği,
Biraz çörek otu ..katasın.. aman, ha ha ha ha ha
Hatta biraz tarçın,
Bir ..tutam..zencefil aman ha ha ha ha ha
Bin ..derde.. deva geliyor,
Biraz daha sabret ..güzelim.. ha ha ha ha ha
Hapşuu! –Çok yaşa! – Sen de ..geç..!
-Rahat ve iyi yaşa!"

2- "*Bir çiçekle bahar olmaz.*" sözünden ne anlıyorsunuz? Açıklayınız.

Çaba göstermeden ve iyi çalışmamadan istediğin gibi olmazsın.

3- Aşağıda Barış Manço ile gerçekleştirilen röportajı okuyunuz. Sınıf ortamında canlandırınız.

Gazeteci M.D.: Yediden yetmişe herkesi kucaklayan, Türk müziğinin köşe taşlarından biri olan sevgili Barış Manço ile birlikteyiz. Merhabalar Barış Bey!

Barış Manço: Merhabalar güzel insan!

Gazeteci M.D.: Öncelikle sizin dünya ile ilgili görüşünüzü bilmek isteriz. Sizce şan, şöhret, para mutluluk getirir mi?

Barış Manço: Para pula ihtişama aldanıp kanma dostum. Unutma ki dünya fani... Diyeceğim o ki, kişi yetinmeli, yaşam dediğin kısacık bir çizgi...

Gazeteci M.D.: Peki, günümüz insanları birbirlerine nasıl davranmalıdır? Özellikle genç nesil için tavsiyeleriniz var mıdır?

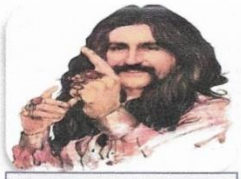
Barış Manço: Yoksul görsen besle kaymak bal ile... Garipleri giydir ipek şal ile... Öksüz görsen sar kanadın kolunu... Kimse göçmez bu dünyadan mal ile...

Gazeteci M.D.: Bu değerli sözleriniz için çok teşekkür ederiz. Dünya size minnettar...

Barış Manço: Ne yazık ki, her beraberliğin bir de ayrılığı oluyor; ne yazık ki, her başlangıcın bir sonu olduğu gibi. Hoşça kal Dünya...

okulell

Eman



BARIŞ MANÇO(1943-1999)

BARIŞ'IN DÜNYASI

*Şarkıcı, besteci, yapımcı ve hatta gezgin kimliğiyle tanınan **Barış Manço,** Türk müziğinin en önemli isimlerindendir. Türk müzik dünyasına unutulmaz eserler bırakmıştır. Şarkılarıyla yediden yetmişe herkesi kucaklamayı başarmıştır.*

1- Barış Manço'nun "*Nane Limon Kabuğu*" adlı şarkısını dinleyiniz. Aşağıdaki boşlukları şarkıya göre doldurunuz.

"Eski adamlar... doğruyu söylemiş,
Bir çiçekle ...bahar.... olmaz.
Kişi kendini...bileip.sağa sola...sormalı,
Can pazarı... bu oyun olmaz.
zütafeni...düşkünü, beyaz giyer...kışgünü
Sonunda şifayı ...kapp... da şaşırınca,
Bana gel, beni dinle., iyi yaz.
Defteri kalemi al, iyi yaz.

Nane, .Limon... kabuğu,
Bir güzel ..kanat.. aman, ha ha ha ha ha
İçine ..hatmı.. çiçeği,
Biraz çörek otu ..kokusu.. aman, ha ha ha ha ha
Hatta biraz tarçın,
Bir ..tutam..zencefil aman ha ha ha ha ha
Bin derdi deva geliyor,
Biraz daha sabret güzelim ha ha ha ha ha
Hapşuu! –Çok yaşa! – Sen de gör..!
-Rahat ve iyi yaşa!"

2- "*Bir çiçekle bahar olmaz.*" sözünden ne anlıyorsunuz? Açıklayınız.

Bir denemekten sonra eğer başarılı olmazanız hemen teslim etmeniz olmamalı.

3- Aşağıda Barış Manço ile gerçekleştirilen röportajı okuyunuz. Sınıf ortamında canlandırınız.

Gazeteci M.D.: Yediden yetmişe herkesi kucaklayan, Türk müziğinin köşe taşlarından biri olan sevgili Barış Manço ile birlikteyiz. Merhabalar Barış Bey!

Barış Manço: Merhabalar güzel insan!

Gazeteci M.D.: Öncelikle sizin dünya ile ilgili görüşünüzü bilmek isteriz. Sizce şan, şöhret, para mutluluk getirir mi?

Barış Manço: Para pula ihtişama aldanıp kanma dostum. Unutma ki dünya fani... Diyeceğim o ki, kişi yetinmeli, yaşam dediğin kısacık bir çizgi...

Gazeteci M.D.: Peki, günümüz insanları birbirlerine nasıl davranmalıdır? Özellikle genç nesil için tavsiyeleriniz var mıdır?

Barış Manço: Yoksul görsen besle kaymak bal ile... Garipleri giydir ipek şal ile... Öksüz görsen sar kanadın kolunu... Kimse göçmez bu dünyadan mal ile...

Gazeteci M.D.: Bu değerli sözleriniz için çok teşekkür ederiz. Dünya size minnettar...

Barış Manço: Ne yazık ki, her beraberliğin bir de ayrılığı oluyor; ne yazık ki, her başlangıcın bir sonu olduğu gibi. Hoşça kal Dünya...

EK.8.Uygulamada Kullanılan Materyaller



EK.8.Gözlemlenen Ortamlara Yönelik Örnek Fotoğraflar



(*Tahtada Halı Saha Maçını Anlatan Öğrenci Görseli)*



(Toplu Gerçekleştirilen Etkinliklerle İlgili Görsel)

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı-Soyadı: Merve Dincer

Uyruğu: T.C.

Doğum Tarihi -Yeri: 14.04.1993- Adıyaman

Medeni Hali: Evli

E-mail: merveylul02@gmail.com

Adres: Duralialıç Mahallesi 925. Sokak 4/15 Mamak/ANKARA

EĞİTİM BİLGİLERİ

Derece	Kurum	Mezuniyet
Lisans	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Türkçe Öğretmenliği	2016
Lise	Kahta Anadolu Lisesi	2011

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2016	Ankara Kadın Çalışmaları Derneği	AB Proje İl Koordinatörü
2018	Ankara Tuzluçayır Anadolu Lisesi	Türkçe Öğretmeni
2019	Mamak Ahmet Yesevi Ortaokulu	İngilizce Öğretmeni
2020	Sanat Yaz Kişisel Gelişim Kursu	Yabancılara Türkçe Öğretmeni

YABANCI DİL

İngilizce (C1)