



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı

**YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE KONUŞMA
BECERİSİNİN YEDİ İKLİM B1 DÜZEYİ DERS MATERYALLERİ
ÜZERİNDEN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Meryem ÇOLAK

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2018

YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE KONUŞMA BECERİSİNİN YEDİ
İKLİM B1 DÜZEYİ DERS MATERYALLERİ ÜZERİNDEN
DEĞERLENDİRİLMESİ

Meryem ÇOLAK

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

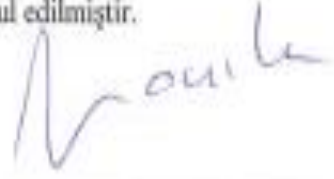
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı

Yüksek Lisans Tezi

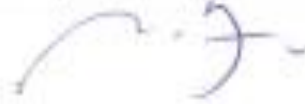
Ankara, 2018

KABUL VE ONAY

Meryem ÇOLAK tarafından hazırlanan "Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Konuşma Becerisinin Yedi İklim B1 Düzeyi Ders Materyalleri Üzerinden Değerlendirilmesi" başlıklı bu çalışma, 11/06/2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans/doctora tezi olarak kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Fatma AÇIK (Başkan)



Doç. Dr. Mustafa DURMUŞ (Danışman)



Doç. Dr. Bülent GÜL

Yukarıdaki imzaların adığeçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Yunus KOÇ

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin 6. ay süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

04/07/2018

Meryem ÇOLAK

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezimin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

- Tezimin tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir. (Bu seçenekle teziniz arama motorlarında indekslenebilecek, daha sonra tezinizin erişim statüsünün değiştirilmesini talep etmeniz ve kütüphane bu talebinizi yerine getirse bile, teziniz arama motorlarının önbelleklerinde kalmaya devam edebilecektir.)
- Tezimin 04.02.19 tarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç Kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum. (Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir, kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir.)
- Tezimin .../.../.... tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.
- Serbest Seçenek/Yazarın Seçimi

04/07/2018



Meryem ÇOLAK

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Doç. Dr. Mustafa Durmuş danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

04/07/2018



Meryem ÇOLAK

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın yürütölmesinde bilgi ve deneyimlerini benimle her daim paylaşarak yol gösteren saygıdeğer hocam Doç. Dr. Mustafa Durmuş'a ve yüksek lisans eğitimim süresince üzerimde emeği olan ve birlikte çalışma olanağı elde ettiğim için kendimi şanslı hissettiğim kıymetli hocalarım Prof. Dr. Ayten Genç'e, Doç. Dr. Nazmiye Topçu Tecelli'ye, Yrd. Doç. Dr. İbrahim Atabey'e teőekkürlerimi bir borç bilirim.

Ayrıca tez çalışmam boyunca yoğunluğumu ve stresimi benimle paylaşmaktan geri durmamıő, sabrına ve sağduyusuna hayran kaldığım can eőim Yusuf'a ve türlü zahmetlerle beni bugünlere getiren, sevinçleri sevincim hüznüleri hüznüm olan, desteklerini ve dualarını attığım her adımda bana hissettiren canım annem Arife ve babam Duray elik'e sonsuz teőekkürlerimi sunarım.

Yeğenim Halis Asaf Çelik'e

ÖZET

ÇOLAK, Meryem. *Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Konuşma Becerisinin Yedi İklim B1 Düzeyi Ders Materyalleri Üzerinden Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2018.

Yabancı/İkinci dil öğretim sürecinde, sınıf içi uygulamalarının büyük bir bölümünü ders materyallerinde sunulan etkinliklerin oluşturduğu görülmektedir. Bu nedenle bir dersin ne kadar verimli olacağı noktasında ders materyallerinin etkililik düzeyi ayrıca önemli olmaktadır. Yabancı dil öğretiminde yaşanan gelişmelerle birlikte, konuşma becerisinin daha da önem kazandığı göz önüne alınırsa, ders materyallerinin işlevi ve iletişimsel açıdan yeterliği tartışılan bir konu haline gelmiştir.

Bu çalışmayla, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders materyallerinden, *Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti Yedi İklim B1* düzeyi ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin, güvenilir bir başvuru metni haline gelen diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (AOÖÇ) ölçütleriyle ne kadar örtüştüğü üzerine bir değerlendirme yapılması amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında, AOÖÇ’de yer alan konuşma becerisi tanımlayıcıları, öz değerlendirme ölçekleri, konuşma etkinlikleri tanımlayıcı ölçekleri ve iletişimsel yetinin kazandırılması üzerine görüşler temel alınarak, *Yedi İklim B1* düzeyi ders kitabındaki 49 konuşma etkinliği incelenmiş, daha sonra etkinliklerin türleri, iletişimsellik ve etkileşimsellik düzeyleri üzerine nitel desenli gözlemler yoluyla betimlemeler yapılmıştır.

Elde edilen bulgular, incelenen ders kitabındaki konuşma etkinliklerinin büyük bir kısmının sadece konuşma üretimlerine yönelik olduğunu; etkileşim ve iletişim durumlarına yer veren konuşma etkinliklerinin ise sayıca az olduğunu göstermiştir. Verilerden yola çıkarak, seçilen etkinliğin türü ve etkinliğin uygulama biçimi ile AOÖÇ’de dil öğretiminin en önemli amacı olarak görülen iletişimsel yetinin kazandırılması arasında yakın bir ilinti olduğu anlaşılmıştır. Bu bağlamda, *Yedi İklim B1* düzeyi ders kitabındaki konuşma etkinliklerinin büyük bir bölümünün, iletişimsel yetiyi geliştirmek için yeterince uygun olmadığı söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, iletişimsel yeti, konuşma becerisi

ABSTRACT

ÇOLAK, Meryem. *The Evaluation of Speaking Skill in Turkish as a Foreign/Second Language in Yedi İklim B1 Level Course Materials*, Master's Thesis, Ankara, 2018.

In a foreign/second language teaching process, it can be seen that a major part of the in-class implementations is provided through the activities presented in the course materials. This can clarify why the level of effectiveness of the course materials is also important to determine how productive a lesson will be. Bearing in mind that speaking skill has become even more important within the current developments in foreign language teaching, it can be stated that it has become a controversial issue how efficacious the course materials are, regarding their function and communicativeness.

With this study, it has been aimed at evaluating how well the speaking activities in *Yunus Emre Institute Teaching Turkish Set Yedi İklim B1* level course book correspond with the criteria of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) that has already been a reliable reference text. In the scope of this study, based on the speaking skill descriptors, self-assessment grids, speaking activities illustrative scales and the views on acquiring communicative competence covered in CEFR, 49 speaking activities in *Yedi İklim B1* level course book have been analyzed, then the types of the activities and their level of interaction and communicativeness have been described by means of the qualitative designed observations.

The findings obtained from the analysis have shown that the majority of the activities in the course book which have been analyzed merely focus on the spoken production, and the speaking activities with a good coverage of interaction and communication context are few in number. Based on the data, it has been found out that there is a strong correlation between the activity type within the way it is applied and the acquisition of the communicative competence which is considered in CEFR as the most important goal of teaching a language. In this context, it can be said that a big portion of the speaking activities in *Yedi İklim B1* level course book is not convenient enough to improve the communicative competence.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, communicative competence, speaking skill.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	iii
ETİK BEYAN.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZET.....	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	ix
ÇİZELGELER DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
GİRİŞ.....	1
1. BÖLÜM: YABANCI DİL/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİ	6
1.1. Konuşma nedir?	6
1.1.1. Konuşmanın Bilişsel Süreçleri	6
1.1.2. Konuşmada Seslerin Üretimi	7
1.2. Ana Dili Eğitiminde Konuşma Becerisi	8
1.3. Yabancı/İkinci Dil Öğretiminde Konuşma Becerisi	10
1.3.1. Yabancı/İkinci Dil Konuşma Becerisinde Sesletim	12
1.3.2. Konuşma Becerisinin Yabancı/İkinci Dil Öğretim Yaklaşım ve Yöntemlerindeki Yeri	14
1.4. Konuşma Etkinlikleri Yoluyla Yabancı/İkinci Dil Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi	20
1.4.1. İyi Bir Konuşma Etkinliğinin Özellikleri	21
1.4.2. Konuşma Etkinliklerinin Türleri Üzerine Farklı Görüşler	22
1.4.2.1. Littlewood'un Görüşleri	22
1.4.2.2. Brown ve Yule'nin Görüşleri	22
1.4.2.3. Thornbury'nin Görüşleri	23
1.4.3. Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Kullanılan Etkinlikler	24

1.4.3.1. Mekanik Alıştırmalar	25
1.4.3.2. Soru-Cevap Üzerine Kurulu Etkinlikler	26
1.4.3.2.1. Isınma (Warm-up) Etkinlikleri	26
1.4.3.2.2. Bilgi Toplama Etkinlikleri	27
1.4.3.2.3. Bilgi Boşluğu Etkinlikleri (Information Gap)	29
1.4.3.2.4. Tahmin Oyunları	29
1.4.3.3. Düşünce Paylaşımı ve Tartışma Üzerine Kurulu Etkinlikler	30
1.4.3.3.1. Tartışma	30
1.4.3.3.2. Sıralama Etkinlikleri (Ranking)	31
1.4.3.3.3. Problem Çözme Etkinlikleri	32
1.4.3.4. Rol Yapma ve Benzeri Etkinlikler	33
1.4.3.4.1. Rol Yapma	34
1.4.3.4.2. Karşılıklı Konuşma/Diyalog	35
1.4.3.4.3. Benzetim	37
1.4.3.5. Anlatım Üzerine Kurulu Etkinlikler	37
1.4.3.5.1. Söylev	37
1.4.3.5.2. Doğaçlama	38
1.4.3.6. Sesletimin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlikler	38
1.5. Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Karşılaşılan Güçlükler	39
1.5.1. Öğretmen Etkeni	39
1.5.2. Duyuşsal (Affective) Etkenler	42
1.5.3. Türkçenin Dil Özelliklerinden Kaynaklanan Etkenler	45
1.5.4. Öğretim Araç Gereçleri	47
2. BÖLÜM: DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK ÖNERİLER ÇERÇEVESİNDE B1 DÜZEYİ KONUŞMA BECERİSİ.....	49
2.1. Yabancı Dil/İkinci Dil Öğretiminde Başarım (Performans) Düzeylerini Tanımlama Çalışmaları	49
2.1.1. Yabancı Dil/İkinci Dil Öğretiminde Başarım Düzeylerini Tanımlayan Ölçek Örnekleri	49
2.1.1.1. Yabancı Dillerin Öğretiminde Amerika Konseyi Ölçeği (American Council on the Teaching of Foreign Languages/ACTFL Scale)	51

2.1.1.2. Kanada Dil Ölçütleri (Canadian Language Benchmarks)	53
2.1.1.3. Uluslararası İkinci Dil Yeterlik Değerlendirmeleri (International Second Language Proficiency Ratings/ISLPR)	54
2.1.1.4. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi/AOÖÇ (Common European Framework of Reference for Languages/CEFR)	56
2.2. AOÖÇ’de B1 Düzeyi Konuşma Becerisi	60
2.2.1. AOÖÇ’de İletişimsellik	61
2.2.1.1. İletişimsel Yeti	62
2.2.2. B1 Düzeyi Konuşma Becerisi Tanımları	64
2.2.3. B1 Düzeyi Konuşma Etkinlikleri	66
2.2.3.1. Sözlü Üretim Etkinlikleri	67
2.2.3.2. Sözlü Etkileşim Etkinlikleri	68
2.2.4. B1 Düzeyi Sesletim Tanımları ve Örnek Sesletim Etkinlikleri	71
3. BÖLÜM: YEDİ İKLİM TÜRKÇE B1 DÜZEYİ DERS KİTABINDAKİ KONUŞMA ETKİNLİKLERİNİN AOÖÇ’YE GÖRE İNCELENMESİ	73
3.1. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti	73
3.2. Yedi İklim B1 Düzeyi Ders Kitabındaki Konuşma Etkinlikleri	73
3.2.1. Haberin Var Mı? Ünitesi Konuşma Etkinlikleri	74
3.2.2. Yorumlar ve Görüşler Ünitesi Konuşma Etkinlikleri	79
3.2.3. Eğitim Ünitesi Konuşma Etkinlikleri	86
3.2.4. Gelin Tanış Olalım Ünitesi Konuşma Etkinlikleri	92
3.2.5. Engelleri Kaldıralım Ünitesi Konuşma Etkinlikleri	98
3.2.6. Kurgu Ünitesi Konuşma Etkinlikleri	102
3.2.7. Kutlama Ünitesi Konuşma Etkinlikleri	107
3.2.8. Ömür Dediğin Ünitesi Konuşma Etkinlikleri	112
4. BÖLÜM: BULGULAR	118
4.1. Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı Ölçeklerine İlişkin Bulgular	118
4.2. Konuşma Etkinliklerin İletişimsel Yeterliğine İlişkin Bulgular	119
4.3. Etkinlik Çeşitliliğine İlişkin Bulgular	119
4.4. Sesletim Etkinliklerine İlişkin Bulgular	120
SONUÇ ve ÖNERİLER	121

KAYNAKÇA	126
EK 1. Etkinlik Öneri Örnekleri	135
EK 2. Etik Kurul İzin Muafiyeti Formu	138
EK 3. Orijinallik Raporu	139
EK 4. Turnitin Benzerlik İndeksi	140

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1: Kanada Dil Ölçütleri Beceri Tanımlar	54
Çizelge 2: Uluslararası İkinci Dil Yeterlik Değerlendirmeleri Dil Düzeyleri	55
Çizelge 3: Uluslararası İkinci Dil Yeterlik Değerlendirmeleri Düzey 2 Beceri Tanımları Kesiti	56
Çizelge 4: AOÖÇ Genel Ölçütler Çizelgesi Bağımsız Kullanıcı (B) Kesiti	59
Çizelge 5: B1 Düzeyi Konuşma Becerisi Tanımlayıcıları	65

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1: Sesletim Organları	8
Şekil 2: Evet-Hayır Sorularında Cümle Tonlaması	13
Şekil 3: Soru Sözcükleriyle Oluşturulan Cümlelerin Tonlaması	13
Şekil 4: Tekrar Etkinliği Örneği	26
Şekil 5: Isınma Etkinliği Örneği	27
Şekil 6: Anket Etkinliği Örneği	28
Şekil 7: Tartışma Etkinliği Örneği	31
Şekil 8: Sıralama Etkinliği Örneği	32
Şekil 9: Problem Çözme Etkinliği Örneği	33
Şekil 10: Karşılıklı Konuşma Etkinliği Örneği	36
Şekil 11: ACTFL Temel Seviyelerin İşlevlerini Gösteren Ters Piramit	52
Şekil 12: AOÖÇ Düzeyleri	58
Şekil 13: Haberin Var mı? Ünitesi Üniteye Hazırlık Etkinliği	74
Şekil 14: Haberin Var mı? Ünitesi Okuyalım Tartışalım Etkinliği	75
Şekil 15: Haberin Var mı? Ünitesi Okuyalım Konuşalım Etkinliği	76
Şekil 16: Haberin Var mı? Ünitesi Konuşalım Etkinliği	77
Şekil 17: Haberin Var mı? Ünitesi Okuyalım Konuşalım Etkinliği	78
Şekil 18: Yorum ve Görüşler Ünitesi Üniteye Hazırlık Etkinliği	79
Şekil 19: Yorum ve Görüşler Ünitesi Konuşalım(Sanatlarımız) Etkinliği	80
Şekil 20: Yorum ve Görüşler Ünitesi Okuyalım Konuşalım Etkinliği	81
Şekil 21: Yorum ve Görüşler Ünitesi Canlandırılalım Etkinliği	82
Şekil 22: Yorum ve Görüşler Ünitesi Okuyalım, Cevaplayalım, Anlatalım Etkinliği ...	83
Şekil 23: Yorum ve Görüşler Ünitesi Konuşalım (Başrol) Etkinliği	84
Şekil 24: Yorum ve Görüşler Ünitesi İşaretleyelim Konuşalım Etkinliği	85

Şekil 25: Eğitim Ünitesi Üniteye Hazırlık Etkinliği	86
Şekil 26: Eğitim Ünitesi Konuşalım (Üniversitem) Etkinliği	87
Şekil 27: Eğitim Ünitesi İnceleyelim Konuşalım Etkinliği	87
Şekil 28: Eğitim Ünitesi Sorular Hakkında Düşünelim ve Konuşalım Etkinliği	88
Şekil 29: Eğitim Ünitesi Okuyalım Anlatalım Etkinliği	89
Şekil 30: Eğitim Ünitesi Konuşalım Etkinliği	90
Şekil 31: Eğitim Ünitesi Anlatalım Etkinliği	91
Şekil 32: Gelin Tanış Olalım Ünitesi Üniteye Hazırlık Etkinliği	92
Şekil 33: Gelin Tanış Olalım Ünitesi Karşılıklı Konuşalım Etkinliği	92
Şekil 34: Gelin Tanış Olalım Ünitesi Okuyalım Özetleyelim Etkinliği	93
Şekil 35: Gelin Tanış Olalım Ünitesi Anlatalım Etkinliği	94
Şekil 36: Gelin Tanış Olalım Ünitesi Konuşalım Anlatalım Etkinliği	96
Şekil 37: Gelin Tanış Olalım Ünitesi Anlatalım Etkinliği	97
Şekil 38: Engelleri Kaldıralım Ünitesi Üniteye Hazırlık Etkinliği	98
Şekil 39: Engelleri Kaldıralım Ünitesi Konuşalım (Yönetici) Etkinliği	99
Şekil 40: Engelleri Kaldıralım Ünitesi Konuşalım(Engelli Dünya) Etkinliği	100
Şekil 41: Engelleri Kaldıralım Ünitesi Konuşalım(Engellerimiz) Etkinliği	100
Şekil 42: Engelleri Kaldıralım Ünitesi Konuşalım(Engelli Sanatçılar) Etkinliği	101
Şekil 43: Kurgu Ünitesi Üniteye Hazırlık Etkinliği	102
Şekil 44: Kurgu Ünitesi Konuşalım (Rüyalar Âlemi) Etkinliği	103
Şekil 45: Kurgu Ünitesi Dinleyelim Anlatalım Etkinliği	104
Şekil 46: Kurgu Ünitesi Tamamlayalım Konuşalım Etkinliği	105
Şekil 47: Kurgu Ünitesi Konuşalım (Etkilendiğiniz Bir Film) Etkinliği	105
Şekil 48: Kurgu Ünitesi Konuşalım (Festivallerimiz) Etkinliği	106
Şekil 49: Kutlama Ünitesi Üniteye Hazırlık Etkinliği	107

Şekil 50: Kutlama Ünitesi Okuyalım Konuşalım Etkinliği	108
Şekil 51: Kutlama Ünitesi Konuşalım (Olağanüstü) Etkinliği	109
Şekil 52: Kutlama Ünitesi Konuşalım (Ülkenizdeki Bayramlar) Etkinliği	110
Şekil 53: Kutlama Ünitesi Konuşalım (İyi ki Doğdun) Etkinliği	111
Şekil 54: Ömür Dediğin Ünitesi Üniteye Hazırlık Etkinliği	112
Şekil 55: Ömür Dediğin Ünitesi Konuşalım (Aşk Öyküleri) Etkinliği	113
Şekil 56: Ömür Dediğin Ünitesi İnceleyelim Konuşalım Etkinliği	114
Şekil 57: Ömür Dediğin Ünitesi Konuşalım(Önemli Kişiler) Etkinliği	115
Şekil 58: Ömür Dediğin Ünitesi Anlatalım Etkinliği	116
Şekil 59: Ömür Dediğin Ünitesi Konuşalım (Başımdan Geçenler) Etkinliği	116
Şekil 60: Konuşma Etkinlikleri Tanımlayıcı Ölçeklerine Göre Yedi İklim B1 Ders Kitabı Konuşma Etkinlikleri	118
Şekil 61: Yedi İklim B1 Ders Kitabı Konuşma Etkinliklerinde İletişimsel Yeti	119
Şekil 62: Yedi İklim B1 Ders Kitabı Konuşma Etkinliği Türleri	120

GİRİŞ

Yabancı dil öğretimi; küreselleşen, kültürlerin birbirine daha da yakınlaştığı, ilerleyen teknoloji ve ulaşım olanaklarıyla kilometrelerin artık sadece rakamlardan ibaret olduğu bir dünyada, gündün günden önem kazanmaya devam etmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi de bu doğrultuda dikkat çeken, önemli görülen ve yükselmekte olan bir alan haline gelmiştir. Kuramsal ya da uygulamalı pek çok bilimsel çalışma yapılmakta, yabancı dil olarak Türkçe öğretim setleri hazırlanmakta, üniversitelerde Türkçe öğretim merkezleri kurulmakta ve daha bunlar gibi birçok faaliyet yürütülmektedir. Yapılan bu çalışmaların daha sistemli, ölçünlü ve süreç adına daha verimli olması noktasında, AOÖÇ ilkeleri göz önünde bulundurulmaya ve düzenlemeler bu doğrultuda yapılmaya başlanmıştır.

Öğretildiği dönemin gereklilikleri ve gereksinimleri çerçevesinde, yabancı dil öğretim süreci pek çok farklı yöntem ve farklı uygulamaya tanıklık etmiştir. Geliştirilen yöntem ve uygulamaların eksik yönleri veya artıları, yapılan eleştiriler, ortaya çıkan yeni fikirler vs. yabancı dil öğretimi adına daha etkili yolların belirlenmesine ışık tutmuş ve sonraki çalışmalar için de, bu bilgi ve deneyimler oldukça yol gösterici olmuştur. Bu verilerden yola çıkarak, alanında uzman kişiler ve eğitimciler, en etkin yöntem ve uygulamaları, uzun süren çalışmalar, değerlendirmeler ve toplantılar sonucunda bir metin haline getirmiştir. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (AOÖÇ) olarak adlandırılan bu belge, yabancı dil öğretiminde ihtiyaç duyulabilecek neredeyse her konuda, dil öğretimiyle ilgilenen kişilere bir rehber olmuştur. 2001 yılında yayımlanan bu metinle birlikte, Avrupa'da pek çok ülke dil öğretim süreçlerini, hedeflerini, yöntemlerini, müfredatlarını vb. gözden geçirmeye, düzeltmeye ve AOÖÇ'de yer alan ilkeleri kendi dil politikalarına uyarlamaya başlamışlardır. Türkiye'nin de Avrupa Birliği adayı bir ülke olduğu düşünüldüğünde, bu öneriler metnini benimsemesi ve yabancı dile yönelik çalışmalarını bu çerçevede ilerletmesinin doğru bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Yabancı dil öğretiminde dikkat gerektiren pek çok konu vardır. İyi bir öğretmen, etkili bir müfredat, doğru ölçme ve değerlendirme, ders kitapları vb. bu süreçte önemli bir görev üstlenmektedir. Özellikle ders materyallerinin, öğrencilerin dil öğrenmek adına başvuracakları birincil bir kaynak ve her zaman yanlarında taşıyabilecekleri bir dil

rehberi konumunda olduğu düşünöldüğünde, bu kaynakların doğru şekilde hazırlanması oldukça önemlidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarının kapaklarına bakıldığında, ya AOÖÇ doğrultusunda gözden geçirildiklerini ya da AOÖÇ'ye uyumlu hazırladıklarını belirten ifadelerin yer aldığı görölmektedir. Konuşma becerisine yönelik etkinliklerin de yer aldığı bu ders kitaplarının, iletişimsel bir yaklaşım benimsemiş AOÖÇ ilkelerinin örnek alınarak hazırlanıyor olması umut verici ve önemli bir gelişmedir. Özellikle, dört temel dil becerisi arasında kazandırılması belki de en güç ve en çok çaba gerektiren konuşma becerisi olduğu için, bu ders kitaplarında bu becerinin ne şekilde ele alındığı daha da önemli olmaktadır. Çünkü yabancı bir dili öğrenen kimseler, elbette o dilde okuma yapmayı, yazmayı, dinlerken anlamayı isterler; fakat ilk arzuları, o dili konuşabilmektir. Konuşma gündelik hayatta var olan iletişim durumlarının en büyük parçasını oluşturur. Çünkü konuşmak demek, anlamak, anlatmak ve anlaşmak demektir. Kısacası, etkili bir iletişim sağlamak adına, gereken en temel unsurları içinde barındıran bir eylem niteliğindedir.

Bu tez çalışması, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ve AOÖÇ'ye göre hazırlanmış olan *Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti Yedi İklim B1 Düzeyi* ders kitabındaki konuşma etkinliklerinin, AOÖÇ'de yer alan ilkeler, ölçütler ve tanımlayıcılarla ne derece uyumlu olduğu sorusuna cevap bulma amacıyla yapılmaktadır.

İlk olarak, çalışmada ele alınan problem durumu, çalışmanın amacı ve önemi, benimsenen yöntem, çalışmanın varsayımları ve sınırlılıkları üzerine bilgiler sunulacaktır.

Birinci bölümde konuşma eylemi ve konuşma becerisi ile ana dili arasındaki ilişkiye değinilecek, sonrasında ise yabancı dilde konuşma becerisinin önemi üzerine tartışılacaktır. Bunlara ek olarak, konuşma becerisini kazandırmaya yönelik kullanılan etkinlikler de bu bölümde ele alınacak ve her bir etkinlik için Türkçenin yabancı dil öğretiminde kullanılan etkinler ya da eğitmenler tarafından önerilen etkinlik türleriyle örnekleme yapılacaktır. Bu bölümde ayrıca, yabancı dil olarak Türkçe konuşma becerisinin öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle de değinmenin doğru olacağı

düşüncesinden hareketle, alan taraması ve yapılan diğer çalışmalardan elde edilen sonuçlar ve değerlendirmeler kapsamında tespit edilen sorunlara yer verilecektir.

İkinci bölümde AOÖÇ'yi daha iyi anlamak adına, dünya üzerinde geliştirilmiş diğer beceri tanımlama ölçekleri tanıtılacak ve bu başarımların düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmaların AOÖÇ ile farklılaştığı noktalar ele alınacaktır. Daha sonra AOÖÇ konuşma becerisi tanımları ve öz değerlendirme ölçekleri incelenerek, B1 düzeyi konuşma becerisine yönelik tanımlamalar sunulacaktır. Ayrıca dil öğretiminin nihai amacını ortaya koyan ve AOÖÇ'de sıkça yer verilen iletişimsel yeti kavramına da bu bölümde yer verilecektir. Son olarak, özellikle bir sonraki inceleme bölümünde betimlemeler ve değerlendirmeler yapılırken sıkça başvurulacak B1 düzey konuşma etkinliklerinin tanımlayıcılarının neler olduğu açıklanacaktır.

Üçüncü bölümde, AOÖÇ B1 Düzey konuşma becerisi tanımları, konuşma etkinlikleri tanımlayıcıları ve iletişimsel yeti kavramı ışığında Yedi İklim B1 Düzeyi ders kitabındaki konuşma etkinliklerinin her biri ayrı şekilde incelenip betimlemeler yapılacaktır.

Dördüncü bölümde, yapılan incelemeler sonrasında, etkinlik türleri, etkinliklerin iletişimselliği ve etkileşimselliği üzerine nitel gözlemler yoluyla elde edilen bulgular, grafikler ve betimlemeler yoluyla sunulacaktır.

Araştırmanın son bölümünde ise, incelenen ders materyalindeki konuşma etkinliklerine ilişkin elde edilen bulgulardan yola çıkarak varılan sonuçlar ele alınacak, üzerine tartışılacak ve daha sonraki çalışmalara yol göstermesi açısından birtakım önerilere yer verilecektir. Öneriler kapsamında ayrıca, incelenen ders kitabından seçilen bir etkinliğe, daha etkileşimli ve iletişim düzeyi daha yüksek iki farklı etkinlik örneği sunulmuştur.

Çalışmanın Konusu

Çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi Yedi İklim B1 Düzeyi ders kitabındaki konuşma etkinlikleri AOÖÇ metninden elde edilen veriler doğrultusunda incelenmiş ve konuşma becerisinin kazandırılması noktasında bu çalışmaların etkililik düzeyleri, iletişimsel ve etkileşimsel açıdan betimlenmiştir. Bu betimlemeler yapılırken,

etkinliklerin türleri ve işleyiş biçimlerinin, iletişimsel yeti ve etkileşim düzeyi üzerinde ne derece etkili olduğu ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, örnek bir ders kitabındaki konuşma etkinlikleri ele alınarak, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin hem AOÖÇ ile daha uyumlu olmasına, hem de iletişimsel ve etkileşimsel açıdan daha etkin ve verimli alıştırmaya türlerinin hazırlanmasına katkıda bulunacak bir değerlendirme sunmaktır. Çalışmamızda *Yedi İklim B1 Düzeyi ders materyallerindeki konuşma etkinlikleri, diller için AOÖÇ konuşma becerisi tanımlayıcıları, öz değerlendirme ölçekleri ve konuşma etkinlikleri tanımlayıcıları kapsamında değerlendirildiğinde konuşma becerisinin kazandırılması için yeterince uygun mudur?* sorusunun cevabı bulunmaya çalışılacaktır.

Araştırmanın temel sorusuna ve problem durumuna ilişkin olarak cevap aranacak diğer sorular şunlardır:

1. AOÖÇ konuşma becerisi tanımlayıcıları ve öz değerlendirme ölçekleri ve konuşma etkinlikleri tanımlayıcılarına göre, Yedi İklim B1 Düzeyi ders kitabındaki konuşma etkinliklerinde öğrencilerden beklenen konuşma davranışları ve AOÖÇ’de B1 düzeyindeki öğrencilerin yapabileceği düşünülen konuşma davranışları birbiriyle uyumlu mudur?
2. AOÖÇ konuşma etkinlikleri tanımlayıcılarına göre Yedi İklim B1 düzeyi ders kitabındaki konuşma etkinliklerinin türleri nelerdir?
3. Yedi İklim B1 düzeyi ders kitabındaki konuşma etkinlikleri, iletişimsel yetiyi tam anlamıyla kazandırabilmek için yeterince uygun mudur?
4. Yedi İklim B1 düzeyi ders kitabındaki konuşma etkinliklerinin etkileşimsel açıdan durumu nedir?
5. Yabancı dilde konuşma becerisinin önemli bir bileşeni olan sesletim ögesi adına Yedi İklim B1 düzeyi ders kitabında ne tür çalışmalar yapılmıştır?

Çalışmanın Önemi

Bir yabancı dili öğrenen kişilerin sağlıklı bir iletişim kurabilmesi noktasında konuşma becerisinin önemi ve bu becerinin dört temel dil becerisi arasında en çok dikkat ve çaba gerektiren becerilerden biri olarak değerlendirilmesi, dil öğretim sürecinin en önemli kaynaklarından olan ders kitaplarında bu becerinin etkili bir şekilde öğretilmesini gerekli kılmaktadır. Bu çalışma, dil öğretimi politikaları adına güvenilir ve kabul görmüş bir metin olarak AOÖÇ’de yer alan konuşma becerisinin kazandırılmasına yönelik görüşlerin ve iletişimsel yaklaşım temelli ilkelerin, ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinde nasıl ele alınması gerektiğini ortaya koymasından önemlidir.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Çalışma konusu üzerine alan taraması yapıldıktan sonra, hedef doküman alan taramasından elde edilen veriler doğrultusunda nitel gözlemler yoluyla betimlenmiştir. Sonraki aşamada ise ulaşılan bulgular yüzdesele olarak ele alınarak değişkenler arasındaki ilişki açıklanmaya çalışılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma Yunus Emre Enstitüsü B1 düzey ders materyallerindeki konuşma etkinlikleriyle sınırlıdır. Yedi İklim Türkçe B1 setinde öğretmen kitabı, dinleme CD’si, öğrenci ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabı yer almasına rağmen, çalışma kapsamında sadece öğrenci ders kitabı değerlendirilmiştir. Bunun nedeni ise, konuşma etkinliklerinin ders kitabında yer alıyor olmasıdır. Ayrıca ders kitabında sadece, *konuşalım, konuşalım anlatalım, karşılıklı konuşalım, anlatalım, dinleyelim anlatalım, okuyalım tartışalım, inceleyim konuşalım, canlandıralım, okuyalım anlatalım* talimatlı etkinlikler konuşma etkinliği olarak ele alınmıştır.

1. BÖLÜM

YABANCI DİL/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİ

1.1. KONUŞMA NEDİR?

Konuşma, bilgiyi üreterek, alarak, işleyerek bir anlam oluşturma eylemini etkileşim içinde ortaya koyan bir iletişim sürecidir. Konuşmanın biçimi ve anlamı gerçekleştiği bağlama, katılımcılara ve konuşma amaçlarına göre şekillenir (Burns ve Joyce, 1997). Türk Dil Kurumu (TDK) Sözlüğü ise *konuşma* eylemini ‘Bir dilin kelimeleriyle düşüncesini sözlü olarak anlatmak’ şeklinde tanımlamıştır (2011).

Konuşma eylemi, duyguları ve düşünceleri ifade etme, bir eylemi gerçekleştirme isteğini dile getirme, bir sorun üzerine çözüm üretme ve görüşme yapma ya da sosyal ilişkiler kurma ve bu ilişkileri sürdürme gibi amaçları gerçekleştirmeyi sağlayan bir beceridir (McDonough, Shaw ve Masuhara, 2013, s. 157).

Brudden(1995) ise konuşmayı bireyin başkalarıyla duygu düşünce ve fikir paylaşımı yapmasına yarayan ve özel bir amaca hizmet eden bir etkinlik olarak tanımlar (s. 85).

Konuşmanın doğasını hakkında aslında pek çok şey bilinmektedir. Bu bilgiler konuşmayı bir süreç olarak ele alan ve konuşma eyleminin üretim aşamasına odaklanan betimlemelerle iki farklı çatı altında değerlendirilebilir (Burns ve Hill, 2013, s.231). Bu nedenle, konuşmanın bilişsel süreçlerini ve konuşmada seslerin nasıl üretildiğini bilmek konuşma eylemini daha iyi anlamaya yardımcı olacaktır.

1.1.1. Konuşmanın Bilişsel Süreçleri

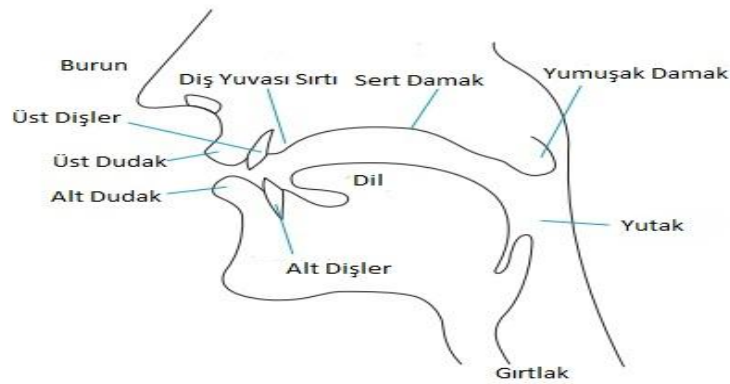
Konuşmanın eş zamanlı bir şekilde, çeşitli bilişsel becerileri bir araya getiren karmaşık ve zihinsel bir sürecin ürünü olduğunu ifade eden Levelt (1989), bu sürecin kavramsallaştırma (conceptualization), kurallara uydurma (formulation) ve sesletim (articulation) olmak üzere üç önemli bilişsel aşamayı içine aldığından söz eder:

Kavramsallaştırma, istedik bir konuşma eyleminde, bir konuşma amacının belirlenmesi, bu amaca hizmet edecek konuyla alakalı bilgilerin seçilmesi, bu bilgiler sunulurken takip

edilmesi gereken sıra gibi, konuşmacının daimi dikkatini gerektiren pek çok zihinsel süreci barındırır. Konuşma eyleminin ilk aşamasıdır. *Kurallara uydurma*, kavramsal bir yapıyı dilsel bir yapıya dönüştürme sürecidir. Sözdizimsel yapıların, başsözcüklerin (lemma), dilbilgisi kurallarının işleyişiyle ilgilenen dilbilgisel kodlama ve dile getirilmesi planlanan söylemin, konuşma eylemi gerçekleşmeden önce nasıl dile getirilmesi gerektiğinin içsel bir provası niteliği taşıyan sesbilgisel kodlama bu aşamanın iki temel adımıdır. *Sesletim*, yapılan içsel kodlamanın solunum sistemi kasları, gırtlak ve gırtlak üzeri ses sistemleriyle uygulamaya konulduğu, yani konuşma eyleminin gerçekleştiği aşamadır. İçsel konuşma taslakları sıralı bir şekilde ara bellekten alınır ve ortaya çıkması için bu düzen harekete geçirilir (s. 9-12).

1.1.2. Konuşmada Seslerin Üretimi

Konuşmanın sürekliliği, ses olarak adlandırılan, bir dizi ayırık birimden oluşmaktadır ve dilsel ifadeler de bu ses dizilerine göre analiz edilmektedir (Kracht, 2007, s. 15). Konuşma eyleminin gerçekleşmesi için bu seslerin üretilmesi gereklidir. Sesler, kasların kasılması sonucunda oluşur. Soluk almak için kullanılan göğüs kasları, neredeyse tüm seslerin üretimi için ihtiyaç duyulan hava akışını sağlar ve göğüsten ağza doğru ilerleyen hava akışında ise gırtlak kaslarının hareketleri pek çok değişik sesin üretimine katkı sağlayacak şekilde işlevini sürdürür. Gırtlaktan geçen hava, ses yolunu takip ederek ağız ve burun deliklerine ulaşır. Ağız olduğu kısım ağız boşluğu, burun deliklerine doğru ilerleyen kısım ise geniz boşluğu olarak adlandırılır. Ciğerlerden atmosfere uzanan bu hava akışında, sesletim organları olarak bilinen bir dizi organın kasları yardımıyla ses yoluna değişik biçimler kazandırılabilen ve konuşma için gerekli olan sesler üretilebilmektedir. Gırtlak, yutak, ağız boşluğu, alt-üst dişler, dil, dudak, damak ve diş yuvası sırtı seslere değişkenlik kazandıran sesletim organları olarak bilinir (Roach, 2009, s. 8).



Şekil 1. Sesletim Organları (Roach, 2009, s. 8)

1.2. ANA DİLİ EĞİTİMİNDE KONUŞMA BECERİSİ

Bu bölümde, ana dili kavramının ne olduğu, ana dilinde konuşma becerisinin gelişim süreçleri ve yabancı/ikinci dil öğretimiyle ana dili arasındaki ilişkiye değinilecektir. Çünkü Brown'un da belirttiği gibi ana dili edinimi ve ikinci bir dilin öğrenimi dilbilimsel ve bilişsel süreçler açısından oldukça benzeşmektedir (2000, s. 67). Bu sebeple, bir dilin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde ana dilden kaynaklanabilecek durumların farkında olmak, karşılaşılabilecek muhtemel zorluklara hazırlıklı olmak ve öğretim sürecini daha verimli bir şekilde yönetmek açısından faydalı olabilir.

Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde ana dili 'Çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı toplulukta edindiği dil' olarak tanımlanır (2011). Yürüme, yemek yeme gibi davranışların ötesinde, daha karmaşık ve insanoğluna özgü bir nitelik olan konuşma becerisinin gelişimi, şüphesiz ki, bir çocuğun gelişim sürecinin en büyüleyici parçasıdır (Van Riper, 1950, p.3). Brown da aynı şekilde çocukların ana dili edinme süreçlerinin dikkate değer bir konu olduğunun altını çizer (2000, s. 21). Çünkü ana dili bir anda ortaya çıkıp sonra kaybolan bir beceri değildir. Kendi içinde sürekliliği vardır. Ana dili edinimi sürecindeki işlem basamakları ve ebeveynlerin bu sürece ne kadar dâhil olduğu ya da edilmesi gerektiği konusunda görüş ayrılıkları ve farklı yaklaşımlar olsa da, bu yolun zorluklarla dolu uzun bir süreç olduğu konusunda uzmanlar tarafından görüş birliği sağlanmıştır. Bu sebeptendir ki, ana dilinde konuşma edinimi uzun yıllardır üzerinde çalışılan dikkat çekici bir konu haline gelmiştir (Chastain, 1976, s. 45-46).

Ana dili edinme sürecinin nasıl bir yol izlediğine çalışmasında yer veren Brown (2000), bu serüvenin küçük bir bebekken başladığından söz eder. Çocuklar ilk aşamalarda mırıldanıp çağıldayıp ağlayıp sesleri kullanarak ya da sessiz kalarak sayısız mesaj gönderir ve alırlar. İlk yaşın son evrelerine ulaşıldıkça, etraflarındaki sesleri ve sözcükleri taklit etmeye çalışan bebek ana dil gelişimi sürecinin ilk meyveleri olan tek sözcüklü kullanımları edinmeye başlar. Yaklaşık 18 aya kadar ise, tek sözcüklü ifadeler yerini, 'telegrafik' söylemler olarak da bilinen, 'Bana ver', 'Süt bitti' gibi iki ya da üç sözcüklü kısa cümlelere bırakır. Bu aşamadan sonra, hızlı bir gelişim kaydedilir ve çocuk artık daha fazla sözcük kullanarak farklı ve gelişmiş cümle yapılarıyla karşımıza çıkar. Üç yaşına kadar ise pek çok dilbilimsel girdiyi anlamlandırabilecek duruma gelen çocuk, sürekli etrafındakilerle konuşmak ister ve bu dönemden okul

sürecini de içine alan evreye kadar daha karmaşık yapıları tanıyarak, sözcük bilgisini geliştirerek ve iletişim yetisini artırarak konuşmada akıcılık sağlanır (s. 21).

Ervin-Tripp (1974) tarafından yapılan bir çalışmada, yabancı/ikinci dil öğretimi ve ana dili ediniminde ‘oluşturulan ilk cümleler, bu cümlelerin işlevleri, anlam bilimsel açıdan gereksiz tekrarlar (semantic redundancy), kısa süreli belleğe karşı duyulan güven, sözcükleri biçimsel özelliklerine göre aşırı genelleme vb.’ süreçlerin benzer özellikler taşıdığı görülmüştür (s. 126).

Yabancı/ikinci dil öğretiminde, özellikle ana dilinden geçişlere sıklıkla rastlanmaktadır. Çünkü insan, hedef dili öğrenirken, doğası gereği daha önceden öğrenmiş olduğu bilgilerden yardım alma yoluna gidecektir. Ana dili ikinci bir dilin öğretimini farklı şekillerde etkileyebilir. Bu noktada *aktarma (transfer)* ve *çatışma (interference)* olmak üzere iki etkiden söz edilebilir. Aktarma önceki bilgilerin sonradan öğrenilenlere taşınmasıdır. Bu aktarmalar olumlu ve olumsuz olarak iki şekilde gerçekleşebilir. Olumlu aktarmalarda ikinci bir dil öğrenilirken ana dili bilgisinden faydalanılabilir ve önceki öğrenmeler yeni öğrenmelere doğru ve sorunsuz bir şekilde uyarlanabilir. Olumsuz aktarmalarda ise önceki bilgiler ortaya çıkan yeni öğrenmelerde karışıklığa sebep olur. Çatışma ise, olumsuz aktarma türüne bir örnektir. Daha önce öğrenilen bir bilgi ya doğru bir şekilde aktarılmaz ya da öğretilecek olan yeni bilgilerle yanlış ilişkilendirilir (Brown, 2000, s. 94-95).

Erdem, çalışmasında yabancı/ikinci dil öğretiminde ana dilinden geçiş sorunlarına değinmektedir. Hedef dili öğrenen bireylerin, dil kullanımlarında sıklıkla ana diline başvurarak ve bu dilden çeviriler yaparak iletişim kurduklarından söz etmektedir. Öğrenilen dilde ana dilinin etkileri görülmektedir, fakat bu geçişler iletişimi ve konuşma becerisinin gelişimini sekteye uğratabilmektedir (Erdem, 2014, s. 121). Kısacası ana dilinden gerçekleşen bu geçişler, iletişimi sekteye uğrattığı ve yanlış kullanımlara ortam hazırladığı için olumsuz aktarmalar olarak değerlendirilebilir.

Ervin-Tripp’in çalışmasında ise ana dili İngilizce olan ve ikinci dil olarak Fransızca öğrenen çocukların, bu iki dilin birbirine oldukça benzeyen sözdizimsel yapılarından dolayı cümle oluşturmada daha az zorlandıkları görülmüştür (1974, s. 125). Bu örnek ise ana dilinden hedef dile olumlu bir aktarma olarak düşünülebilir.

1.3. YABANCI/İKİNCİ DİL ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİ

Bu bölüme başlamadan önce, *yabancı dil* ve *ikinci dil* arasındaki farka değinmek faydalı olacaktır. Hammerly, yabancı dilde, dil öğrenim sürecinin gerçekleştiği sosyal ve kültürel çevre ile ikinci dilin edinimindeki ortamın oldukça farklı özellikler taşıdığından söz eder. İkinci dil ediniminde dilin kuralları, kullanım durumları, sosyal durumlar vb. dâhil, dilin her yönüyle iç içe bir örüntüyle ilerleyen bir sürecin aksine, yabancı dilde hedef dil deneyimleri ve etkinliklerinin sınıf ortamında ve belirli bir zamana sıkıştırılmış şekilde gerçekleştirildiğinden söz edilebilir (1991, s. 148-149). Özetle, bu çalışmanın başlığında yer alan *yabancı dil* ve *ikinci dil* kavramlarının her ikisi de, aslında ana dili dışında öğretilmek istenen bir dile işaret etmektedir. Başkalaşan şey ise, dilin kullanılabilirliğinde belirleyici bir görev üstlenen dilin öğretildiği sosyal ortamdır. Yabancılarla Türkçe öğretimi çalışmalarının hem ülkemizde, hem de yurtdışında artarak devam ettiği düşünüldüğünde, konuşma becerisinin kazandırılması ele alınırken, farklı koşullarda aynı amaca hizmet eden bu iki kavramın bilincinde olmak faydalı olacaktır. Yabancı dil ifadesi ağırlıklı olarak kullanılsa da, bu araştırma kapsamında her iki kavram da aynı derecede önemli görülmektedir.

Yabancı dil öğretiminde kazandırılması hedeflenen becerilerden söz edilecek olursa, Harmer (2001) yabancı dil öğretiminde kazandırılması gereken dört temel beceri olduğunu ve bu becerilerin iki başlık altında toplandığını ifade eder. Birincisi okuma ve dinleme becerilerini kapsayan, anlamın söylemden çıkarıldığı *alan* beceriler (s. 199); diğeri ise yazma ve konuşma becerilerini kapsayan, öğrencilerin kendi dil kullanımlarını ürettikleri *üretici* becerilerdir (s. 246).

Yabancı dil/ikinci öğretiminde konuşma becerisi, dört temel dil becerisi arasında en dikkat gerektirenidir (Richards, 1994, s. 151). Ur da çalışmasında dört temel dil becerisi arasında konuşma becerisinin en önemlisi olduğuna vurgu yapar. Çünkü konuşma eyleminin, bir dilin sahip olduğu tüm bilgileri içinde barındırdığı düşünüldüğünde, bir dili biliyor demek için o dilin konuşuluyor olması gerekir. Bu sebeple yabancı dil öğrenenler öncelikli olarak konuşmayı öğrenmek isterler (1996, s. 120).

Öte yandan, günümüzde en çok kullanılan dil öğretim programlarının genel amaçlarından biri, konuşma dili becerisini geliştirmek ve konuşma dili ile yazı dili arasında etkileşim sağlamaktır. Bazı programlarda ise konuşma dili becerilerine öncelik verilir. Bu durum özellikle yabancı dil öğretimi başlangıç programlarındaki, ikinci dilin kullanıldığı ortamlara katılabilmek için konuşma becerilerini geliştirmeye güçlü bir şekilde güdülenmiş öğrencileri kapsamaktadır (Burns ve Joyce, 2002, s. 54).

Harmer'a göre, sınıf ortamında yabancı dil öğretimi çalışmaları düzenlenirken, üretken bir dil becerisi olan konuşma becerisine gereken özen gösterilmelidir. Çünkü öğrenciler gerçek hayatta karşılaşacakları durumlarda kullanabilecekleri farklı dil durumlarını ve üslupları nispeten onlar için daha güvenli olan sınıf ortamında prova edebilecekler ve deneyimleyebileceklerdir. Aynı zamanda, konuşma becerisinin ne düzeyde olduğu, öğretim sürecinin verimliliğine dair, hem öğrenciye hem de öğretmene bir değerlendirme yapma şansı verir (2001, s. 249).

Dil öğretimi için okula gelenler, hem dili akıcı ve anlaşılır bir şekilde konuşmak, hem de dinleyicinin iletilmek istenen mesajı zorlanmadan anlayabilmesini isterler. Kısacası, konuşurken kendilerine güvenmek isterler (Njagi, 2017, s. 195). Bu nedendir ki, öğrencinin beklentilerini karşılamak da bu becerinin kazandırılmasında mühim bir yere sahiptir.

Bu becerinin önemi konusunda eğitim dünyasında mutlak bir görüş birliği sağlanmıştır. Fakat şu göz ardı edilmemelidir ki; bu beceriyi geliştirirken öğrenciler pek çok güçlüklerle baş etmek durumundadırlar. Thornbury (2011) bu zorlukları iki temel başlık altında özetler: '*Bilgi etkenleri* öğrencinin, dili üretebilmeyi sağlayan gereksinimlerden yoksun olmasıyla, *beceri etkenleri* öğrencinin bilgisinin, akıcılığı gerçekleştirecek kadar kullanıma hazır olmadığıyla ilgilidir. Bunların sonucu olarak da belki, öz bilinç ve güven eksikliği gibi akıcılığa ket vuran *duyuşsal etkenler* de ortaya çıkabilir' (s. 39). Çünkü dil öğelerinin sadece kuramsal boyutta nasıl bir araya geleceğini bilmek tek başına yeterli değildir. Bu üretilen yapıların, hızlı karar alma ve uygulama yetisi gerektiren problem durumlarına uyumlu olması ve buna göre kullanılması gerekmektedir. Kısacası beceri de bilgi kadar önemlidir. Bir dilin dilbilgisi ve kelime bilgisine hâkim olmak kadar, o bilgiyi doğru şekilde kullanabilme becerisi de yabancı dil öğretiminin bir parçasıdır (Bygate, 1987, s. 3).

Eğitimde ve sosyal hayatta sıklıkla kullanılan konuşma eyleminin, gündelik yaşamın önemli bir parçası olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu sebeple yabancı/ikinci dil olarak Türkçenin öğretiminde de, konuşma becerisinin önemi konusunda farkındalık oluşturmak gereklidir (Emiroğlu, 2013, s. 277).

1.3.1. Yabancı/İkinci Dil Konuşma Becerisinde Sesletim

Yabancı bir dili öğrenme amacıyla yola çıkan çoğu kişi, o dilin konuşurları gibi konuşmayı hedef dilde okuma yazmadan daha önemli görür ve bu yönde kendilerini geliştirmeyi isterler. Sadece biçimsel açıdan doğru ve anlamlı bir konuşma değil, aynı zamanda sesletim açısından da yeterlik kazanmayı arzu ederler. Bunun için ise hedef dilde gerçekleşen dil durumlarını olabildiğince duyması, taklit etmesi ve uygulaması gerekmektedir. Bu noktada bebeklerin nasıl dil edindikleri bir örnek teşkil edebilir. Çoğu bebeğin iyi birer taklitçi olduğunu söylemek mümkündür. Zamanla bu sesleri duyar, algılar ve duyulan seslere benzeterek aynı türde sesleri çıkarmaya çalışırlar. Yabancı dil öğrenenlerin de bu şekilde, hedef dili sık sık duymaları ve duyduklarını deneyimlemeleri gerekmektedir (O'Connor, 1980, s. 1-2).

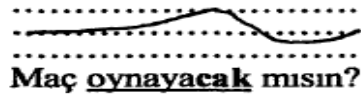
Hebert'in de çalışmasında söz ettiği gibi, konuştuğunuz kişiler tarafından anlaşılmaq için, sadece bağlama uygun sözcükleri doğru sıralama içinde kullanma yetmeyebilir. Konuşan kişi eğer sözcüklerin ve cümlelerin vurgu ve tonlamalarını doğru şekilde kullanmazsa, vermek istediği asıl mesajı karşı tarafa iletemeyebilir. Bu nedenle sesletim çalışmalarının yabancı/ikinci dil öğretimlerinin önemli bir parçası oldukları söylenebilir (2002, s. 188).

Kısacası, konuşma becerisinin geliştirilmesinin ne kadar önemli olduğu düşünöldüğünde, hedef dilin doğru bir şekilde sesletilmesinin de aynı şekilde önemli olduğundan söz etmek mümkündür. Çünkü iletişimin temel amacı anlamak, anlatmak ve anlaşılmaqdır. Bu noktada iletişimi sekteye uğratabilecek engellerin ortadan kaldırılması önemlidir ve bu nedenle sesletim çalışmalarına dil öğretim programlarında da etkin şekilde yer vermek yararlı olacaktır.

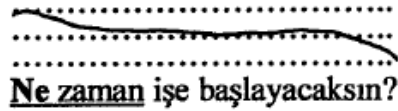
Demirel özellikle başlangıç düzeyindeki öğrencilerin hedef dilde sesletim konusunda sorun yaşayabileceklerini, fakat ilerleyen düzeylerde anlaşılabilirliğin tam anlamıyla gerçekleşmesi için, bu yanlış sesletimlere yönelik alıştırmaların yapılması ve sorunların

düzeltilmesi gerektiğini ifade eder. Sadece sözcüklerin değil, cümlelerin de bir vurgusu ve tonlaması olduğunu ve bu tonlamaların da soru cümlelerinde ya da düz cümlelerde değişiklik gösterebileceğini dile getirir (2007, s. 104-106).

Örneğin; Türkçede soru cümlelerinde tonlama ve vurguda değişiklikler olduğu gözlemlenmektedir. Demir ‘Maç oynayacak mısınız?’ gibi cevabı evet ya da hayır olan sorularda vurgunun /mI/ soru ekinden önceki sözcükte; hangi, ne, nasıl, nerede gibi soru sözcükleriyle oluşturulan sorularda vurgunun soru kelimesinin üzerinde olduğundan ve bu kelimedenden sonra tonlama düşüşe geçtiğinden söz eder. Çalışmasında bu durumları şu şekilde göstermektedir (2002, s. 80-82):



Şekil 2. Evet-Hayır Sorularında Cümle Tonlaması



Şekil 3. Soru Sözcükleriyle Oluşturulan Cümlelerin Tonlaması

Özetlemek gerekirse, her dilin kendine özgü bir doğası ve varoluş biçimi vardır. Sesletim, vurgu, tonlama gibi özellikler bu farklı dillerin kendilerini ifade ediş biçimleridir ve dilden dile değişiklik gösterir. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde de, Türkçenin sesletimsel özelliklerinin öğrencilere doğru ve etkili bir şekilde aktarılmasının, konuşma becerisinin geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken noktalardan biri olduğu söylenebilir.

1.3.2. Konuşma Becerisinin Yabancı Dil Öğretim Yaklaşım ve Yöntemlerindeki Yeri

Tarihsel açıdan bakıldığında görülebilir ki, geçmişte modern ve yenilikçi öğretim yöntemlerine sevk eden kaygılar ile günümüzde de yabancı dil öğretiminin merkezinde olan kaygılar benzerlikler taşımaktadır. Tarih boyunca dil öğretim yöntemlerinde meydana gelen değişiklikler, öğrencinin ihtiyaç duyduğu yeterlik türünün tanımına da yansımıştır. Örneğin, bir dil çalışmasının amacı olarak, okuduğunu anlamadan ziyade,

sözlü yeterlik becerilerini kazandırmaya doğru bir yönelim mevcuttur. Bu değişiklikler dil ve dil öğretimi kuramlarına da yansımıştır (Richards ve Rodgers, 2001, s. 3). Kısacası, yabancı dil öğretimi, değişen dünya düzeninin beklentilerine cevap verebilmek adına rotasını zaman içinde farklı yönere çevirmiş ve her bir becerinin önem sırası da bu doğrultuda değişmiştir.

Dil öğretimindeki bu beklenti durumlarının süregelen değişimleri, işleyişleri farklı pek çok yaklaşım ve yöntemi de beraberinde getirmiştir. Kumaravadivelu (2006), bu konu üzerine çalışmalar yapan en ünlü yazarların bile kaç farklı yöntem olduğuna dair kararsızlık yaşadığından bahsetmektedir (s. 163). Fakat genel bir değerlendirme yapılacak olursa, öğretim yöntemleri, dil yapılarının biçimlerine yoğunlaşan *dil-odaklı yöntemler*, öğrencilerin beklentilerine uygun hareket eden *öğrenci-odaklı yöntemler* ve öğrenmenin bilişsel süreçlerini temel alan *öğrenim-odaklı yöntemler* olmak üzere üç farklı kümede toplanabilirler (s. 90-91).

Konuşma becerisinin, yabancı dil öğretim yöntemlerindeki tarihsel gelişimine bakılacak olursa, ilk sırada yabancı dil öğretiminde en eski yöntemlerden biri olarak kabul edilen *Dilbilgisi Çeviri Yöntemi* görülür. Bu yöntem 18. ve 19. yüzyıllarda Almanya'da geliştirilen bir yöntemdir. Temel çerçevesi, geleneksel diller olan Latince ve Yunancanın öğretimi için kullanılan geleneksel yöntemi benimsediği için *Geleneksel Yöntem* diye de adlandırılır. Genel olarak konuşmak gerekirse, bu yöntemde geleneksel diller klasik edebiyattan seçilen okuma ve çeviri metinleriyle öğretilirdi (Kim, 2008, s. 331). Stern ise bu çeviri metinleri üzerinde çalışılmadan önce, ilk olarak hedef dilin dilbilgisi kurallarının detaylı bir analizinin yapıldığından söz eder (1983, s. 455).

Dilbilgisi Çeviri Yönteminde konuşma becerisi ele alındığında, hedef dilde iletişim kurma becerisinin yabancı dil öğretiminin amaçları arasında olmadığı görülür (Larsen-Freeman, 2000, s. 16). Bu yöntem için okuma-yazma becerileri odak noktasıdır; konuşma ve dinleme becerilerine verilen önem ise yok denecek kadar azdır ya da tamamen yoktur. Yeni kavramları açıklayabilmek ve yabancı dille anadil arasında kıyaslamalar yapmak için ise anadil kullanılır. Bu yöntem dilin konuşma bilgisine çok az ihtiyaç duyulan, edebi metinleri anlama odaklı çalışmalarda hala kullanılmaktadır (Richards ve Rodgers, 2001, s. 6).

Fakat Dilbilgisi Çeviri Yöntemi, öğrencilere hedef dilin iletişimsel açıdan etkili bir şekilde kullanılacağını öğretmede çok başarılı değildi. İletişim kurmak için dilin nasıl kullanılması gerektiğinin öncelikli olarak öğrenilmesi yabancı dil eğitiminin amacı olarak kabul görünce, *Doğrudan Yöntem* hayat bulmuştur (Larsen-Freeman, 2000, s. 23).

İlk olarak Almanya ve Fransa’da ortaya çıkan, daha sonra Sauveur ve Maximilian Berlitz tarafından ticari amaçlı dil okullarında başarılı bir şekilde kullanılmasıyla, Amerika Birleşik Devletleri’nde de geniş bir kitle tarafından tanınan Doğrudan Yöntemde, sözlü iletişim becerileri, öğrenci ve öğretmen arasında basamakları dikkatli bir şekilde derecelendirilmiş soru-cevap zinciriyle oluşturulmaktaydı (Richards ve Rodgers, 2001, s. 12). Bu yöntem öğrencilerin, kullanım sıklığı az olan sözcüklerdense, mantıklı sözcük gruplarını telaffuz etme ve düşünmelerine çok yardımcı olmuştur; fakat anlamlı ve özgün bir süreklilik içinde kalıp cümleleri beceriyle kullandırabilme konusunda tek başına yeterli olmamıştır (Hannan, 1996, s. 360).

1940’lara gelindiğinde ise davranışçı kuramı temel alan İşitsel-Sözel Yöntem geliştirilmiştir (Richards ve Rodgers, 2001, s. 56). Dilbilimci Bloomfield’in Ordu Yöntemi olarak da adlandırdığı bu yöntem, İkinci Dünya Savaşı sırasında Amerikan askerlerinin yabancı dil gereksinimlerini karşılamayı ve farklı dilleri en kısa zamanda öğretmeyi amaçlamıştır (Güneş, 2011, s. 130). İşitsel-Sözel yöntemde öğretmen, öğrencilerin sözel becerilerini geliştirmek amacıyla, diyalog tekrarları, ardışık soru-cevap etkinlikleri ve zincirleme alıştırmalar kullanır (Larsen-Freeman, 2000, s. 43).

Konuşma yetisi bu yöntemde ilk sırada gelmektedir. Fakat konuşma becerileri, hedef dilin önemli ses bilimsel özelliklerini doğru bir şekilde algılama ve üretmeye bağlıdır. Dildeki önem arz eden dilbilgisi yapılarını ve yapıya uygun düzeydeki sözcükleri kullanma akıcılığı ise ayrıca önem taşımaktadır (Richards ve Rodgers, 2001, s. 58)

Yerini alabilecek başka bir yöntemin bulunmaması nedeniyle, İşitsel-Sözel Yöntem 1970 ve 1980’lerde de kullanılmaya devam etmiştir. 1970’lerde yenilikçi ve deneysel bazı çalışmalar yapılmış ve bunların sonucunda Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi, Sessiz Yol Yöntemi ve Toplulukla Dil Öğrenme gibi pek çok yöntem önerilmiştir. Nitekim bu çalışmalar başlarda dikkat çekmiş olmalarına rağmen, yeterince kabul görmemiştir (Richards ve Rodgers, 2001, s. 67). Kumaravadivelu’nun *yöntem patlaması* (method

boom) dönemi olarak değerlendirdiği bu dönemdeki sözü geçen yöntemlerin hepsi (Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi, Sessiz Yol Yöntemi vb.), *insancıl* bir yaklaşım üzerine temellendirilmiştir (2006, s. 92).

Bu yenilikçi uygulamalardan biri olan Sessizlik Yöntemi, Caleb Gattego tarafından geliştirilmiştir. Dil alıştırmalarında renkli çubuklar ve sesletim tabloları kullanılır. Öğretmenin mümkün olduğunca sessiz kalması gerekirken, öğrencilerin ise dil öğelerini olabildiğince çok üretebilmeleri için cesaretlendirilmeleri gerektiğini savunan bir yöntemdir (Richards ve Rodgers, 2001, s. 81). Öğretmenin sessiz kalmasının öncelikli amacı öğrenciler arasındaki etkileşimsellik düzeyini artırmaktır. Farkındalık oluşturmak adına uygun dil durumları kurarak, süreç içindeki dil döngüsüne sınırlı bir oranda da olsa katkı sağlayarak ve öğrencilerin konuşmalarına etkin bir dinleyici olarak katılarak öğretmen de aslında dil öğretimi sürecinde etkin bir role sahiptir (Larsen-Freeman, 1987, s. 56).

Diğer bir yöntem ise Toplulukla Dil Öğretim Yöntemidir. Amerikalı bir psikiyatrist olan Curran tarafından geliştirilen bu yöntem, ikinci dil öğretiminde, öğrencilerin hata yapma kaygıları ve korkularının olduğu görülmüş ve bu durumun önüne geçebilmek için, hem öğrencinin hem de öğretmenin öğretim sürecinde bazı sorumlulukları paylaşması gerektiğine vurgu yapılmıştır (Demirel, 2007, s. 61). Bu yöntemde konuşma becerisinin, küçük grup tartışmaları, diyaloglar, bir konu üzerine hazırlanan sunular, hikâye anlatma ve öğrencilerin kendi arasında ya da öğretmenle yaptığı serbest konuşma etkinlikleriyle kazandırılması hedeflenir (Richards ve Rodgers, 2001, s. 94).

1970'lerde geliştirilen yenilikçi denemelerden biri olan diğer bir yöntem de Tüm Fiziksel Tepki Yöntemidir. Bir psikoloji profesörü olan James Asher tarafından geliştirilen bu yöntem, konuşma ve eylem arasındaki uyum etrafında kuruludur ve dil öğretimini fiziksel etkinlikler yoluyla gerçekleştirmeye çalışır (Richards ve Rodgers, 2001, s. 73). Asher (1969) bu yöntemin, çocukların ilk dillerini nasıl öğrendiğiyle benzerlikler taşıdığını belirtmiştir. Çocukların konuşmaya başlamadan evvel aldıkları talimatları anlamlandırıp harekete geçmeleri gibi, öğrenciler de yabancı dilde gelen bir komutu dinleyip ve anlamlandırıp fiziksel bir eylemle itaat ederler (s. 4).

İnsancıl yaklaşımı benimsemiş diğer bir yöntem ise Telkin Yöntemidir. Bu yöntem Bulgar psikiyatrist ve eğitimci Georgi Lazanov tarafından geliştirilmiştir. Bireyleri

öğrenememe ve başarısız olma korkusundan arındırarak, öğretmenin dolaylı telkinleriyle birlikte, rahat ve öğrenmeye güdüleyen bir atmosfer oluşturarak, yedek zihinsel kapasiteyi birkaç katına ulaştırılabilme amaçlanır. Bu sayede yetişkinler, kısa bir zaman dilimi içinde ve çok hızlı bir şekilde dil öğrenebilirler (Demircan, 2013, s. 252). Anadildeki çevirilerinin de etkinlik içinde yer aldığı ve bazen müzik eşliğinde öğrenciye sunulan diyalog alıştırmaları, karşılıklı söyleşiler, soru-cevap etkinlikleri ile konuşma becerisinin kazandırılması amaçlanır (Larsen-Freeman, 2000, s. 78-80).

Yöntem olarak adlandırılan ve kuramsal temelleri öğrenci-odaklı öğretim modellerine dayanan Sessiz Yol Yöntemi, Toplulukla Dil Öğrenme, Telkin Yöntemi gibi çalışmalar aslında bir yöntem değil sadece sınıf içi uygulamalardır. Yenilikçi olmaları ve bazı durumlarda gerçekten işe yaradıklarına rağmen, tam anlamıyla beklentiyi karşılayamıyorlardı (Kumaravadivelu, s. 94). Dil öğretim yöntemlerindeki bu eksikler, öğretim işlevselliği ve öğrenme ihtiyaçlarının ne derece üzerinde durulduğu 1970'lerin sonlarında da sorgulanmaya devam etmiştir. Dilbilimsel yetiye ek olarak iletişimsel bir yetinin de kazandırılması gerektiği Hymes ve Wilkins gibi eğitimciler tarafından vurgulanmıştır. Yani birey neyi ne zaman kime ve nasıl söyleyeceğini bilmeli ve bunları doğru bağlamlar içinde kullanabilmeliydi (Larsen-Freeman, 2000, s. 121). 1980'lere geldiğinde ise dil öğretim yöntemlerinde gözlemlenen bu durumların da etkisiyle, iletişimsellik daha da önem kazanmaya başlamış ve İletişimsel Dil Öğretim Yöntemi, İçerik-Temelli Öğretim ve Görev-Temelli Öğretim gibi iletişimsel bir yaklaşımı benimseyen yeni çalışmalar ortaya çıkmıştır (Richards ve Rodgers, 2001, s. 151). Kumaravadivelu'nun öğrenci-odaklı yöntemler olarak değerlendirdiği bu dönemde, öğrencilerin ihtiyaçları, beklentileri ve öğrenme durumları üzerinde durulmuştur. Önceden belirlenen dil yapılarının ve dilin iletişimsel işlevlerinin anlamlı etkinlikler yoluyla kazandırılması ve böylece biçimsel ve işlevsel dağarcığın sınıf dışında da iletişimsel ihtiyaçlara cevap verebilmesi amaçlanmıştır (2006, s. 91).

1980'lerde önerilen bir prensip haline gelen İletişimsel Dil Öğretim Yöntemi, günümüzde hala en makul dil öğretim yöntemi olarak varlığını sürdürmektedir (Richards ve Rodgers, 2001, s. 244). Bu yöntemin amacı, Chomsky'nin yeti kuramı ve iletişimsel dil yaklaşımının karşılaştırmalı bir çalışmasının ürünü olan Hymes'ın 'iletişimsel yeti' kavramını gerçekleştirmektir (Richards ve Rodgers, 2001, s. 159). Hymes ise 'iletişimsel yeti' kavramını mesajları iletip yorumlamak ve bağlam içinde

başka kişilerle görüş alışverişi yapmamızı sağlayan bir yeterlik düzeyi olarak değerlendirir (Brown, 2000, s. 246).

Bu yönetime göre iletişim ve dil birbirinden ayrı tutulamaz (Larsen-Freeman,2000, s. 121). Bu sebeple, iletişimsel yaklaşımı benimsemiş öğrenme ortamlarında öğrencilerin, daha önce prova edilmemiş doğal bağlamlar içinde dili üretken ve etkili bir şekilde kullanabilmesi gerekmektedir. Öğretim teknikleri de buna uygun olarak edimsel, gerçekçi ve işlevsel dil kullanımlarına uygun olarak tasarlanır. Konuşma etkinliklerinde ise *akıcılık* (fluency) ve *doğruluk* (accuracy) birbirini tamamlayan iki ilke olarak karşımıza çıkar (Brown, 2000, s. 267), fakat öğrencilere dili rahatça kullanabilme fırsatını tanıyabilmek adına, doğruluğun göz ardı edildiği zamanlar da vardır (Carter ve Nunan, 2001, s. 18). Bu yöntemde karşımıza çıkan konuşma etkinliklerinin hepsi iletişimsel yaklaşıma uygun olarak geliştirilmiştir. Öğrenciler dili, konuşma, soru-cevap, problem çözme, rol oynama ve oyunlar gibi tamamı iletişimsel temelli etkinliklerle deneyimlerler (Larsen-Freeman, 2000, s. 129).

İletişimsel yaklaşımın ışığında geliştirilen bir başka yöntem olan, Görev Temelli Dil Öğretimi, adından da anlaşılacağı üzere belirli dil kullanımı görevlerini içermektedir. Bu görevler dişlerini fırçalama, kahvaltı hazırlama, çocuğu okula götürme, elektronik postaları cevaplama, telefon üzerinden satış yapma, iş görüşmesi gibi gündelik hayatları planlarken ve idame ettirirken karşılaşılan gerçek yaşam durumlarını kullanarak iletişimsel beceriyi kazandırmayı hedefler (Long, 2015, s. 6). Öğrenciler bu görevleri tamamlamak için, çalıştıkları süre boyunca, birbirlerini dinlemek, anlamak, kendilerini ifade etmek ve diğer öğrencilerle sürekli iletişim ve etkileşim halinde olmak durumundadırlar. Böylece dili kullanmak ve geliştirmek adına pek çok fırsatları olur (Larsen-Freeman, 2000, s. 144).

İçerik Temelli Dil Öğretimi ise Lyster ve Ballinger'in çalışmasında 'coğrafya ve fen bilgisi gibi dilbilimsel olmayan ders içeriklerinin, öğrenilmekte olan ek bir dilin araç olarak kullanılmasıyla öğretildiği bir öğretim yaklaşımı' olarak tanımlanır (2011, s. 279). Yani dil öğretiminde başlıca amaç olarak dil öğelerinin öğretilmesini öneren geleneksel yaklaşımların aksine, bu öğretim modeli, içerik olarak tanımlanan konular üzerinde uzmanlaşarak dil öğretimini gerçekleştirmeyi amaçlar (Richards ve Rodgers, 2001, s. 209). Bu yöntem iletişimsel yetiyi kazandırırken sadece sözsel iletişime değil,

çok daha fazlasına yer verir. Çünkü diğer alanlar hakkında konuşmak için aynı zamanda okumak, tartışmak ve yazmak da gerekmektedir. Bu içeriklerin anlamlandırılmasında ise öğretmen bir yardımcı görevindedir (Larsen-Freeman, 2000, s. 141).

20. yüzyılın sonlarına gelindiğinde ise *yöntem-sonrası dönem (post-methods era)* olarak adlandırılan yeni bir akım ortaya çıkmış ve dil öğretimi sürecinde başarıya ya da başarısızlığa giden asıl yolun yöntemler olmadığını savunmuştur (Richards ve Rodgers, 2001, s. 247).

Bu dönem aslında, dil öğretim yöntemlerinde gözlemlenen bazı yetersizlikler ve sınırlılıkların sonucudur. Yöntemlerin en büyük sorunu, kuramcılar tarafından kavramsallaştırılan yöntemler ile öğretmenler tarafından uygulanan yöntemler arasındaki ayrışma olmuştur. Daha açık bir şekilde ifade etmek gerekirse, yöntemler, ülküleştirilmiş (idealized) durumlarda ülküleştirilmiş kavramlara yer verme üzerine kuruludur. Fakat ihtiyaçlar, beklentiler ve durumlar bazen değişebilmekte ve bu değişimlerin önceden kestirilmesi pek mümkün olmamaktadır. Yani, karşılaşılabilecek zorluklara karşı, tüm bu değişkenleri öngörüp öğretmenlere duruma özgü tavsiyeler verebilecek bir yöntem henüz ortaya koyulmamıştır. Ayrıca yöntemler, öğretmen bilişi, öğrenci algısı, siyasi durumlar, toplumsal ihtiyaçlar vb. karmaşık değişkenleri de çoğu zaman hesaba katmamaktadır (Kumaravadivelu, 2003, s. 28-29). Özetlemek gerekirse, yöntem-sonrası olarak adlandırılan bu dönemde, ihtiyaçlar ve beklentiler dil öğretim çalışmalarına yön vermekte, durumsal öğelere bağımlı olarak uygulamalar değişkenlik göstermektedir

1.4. KONUŞMA ETKİNLİKLERİ YOLUYLA YABANCI/İKİNCİ DİL KONUŞMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Sınıf hem dil kurallarının öğrenildiği hem de bu kuralların tecrübe edildiği bir yerdir. Ders esnasında yapılan konuşma etkinlikleri kelime bilgisini, dil bilgisini ve dilin işlevselliğini güçlendirir, öğrencilere dil kullanımlarını uygulama şansı verir ve daha ileri düzeydeki öğrencilere, farklı konular hakkında ve farklı durumlarda dili deneyimleme fırsatı sunar. Yani sınıf içinde konuşma alıştırmaları yapmak için pek çok faydalı sebep vardır (Baker ve Westrup, 2003, s. 5-6). Ayrıca öğrenilenlerin etkinlikler

yoluyla deneyimlenmesi, daha kalıcı öğrenmeleri de beraberinde getirecektir (Emiroğlu, 2013, s. 289).

Öğrenciler aynı zamanda sınıf içi konuşma etkinliklerin yardımıyla, kendilerini ifade etme becerilerini de geliştirirler. Bu sebeple, dil öğrenme ortamlarının önemli bir parçasıdırlar (Ur, 1996, s. 120).

Fakat yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi iletişimsel becerilerin gelişiminde kullanılan uygulamalara bakıldığında, çoğu zaman doğru etkinliklere başvurulmadığı gözlemlenmektedir. Bu sorunun kaynağı, Türkçede yapılan alan çalışmalarının beklentiyi karşılayacak yeterlikte olmaması olabilir (Erdem, 2014, s. 140). Bu nedenle iyi bir konuşma etkinliğinin ne tür özelliklere sahip olması gerektiğinin bilincinde olmak ve gereksinimlere göre doğru etkinliklere başvurabilmek, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde önem arz eden bir konu haline gelmiştir.

1.4.1. İyi Bir Konuşma Etkinliğinin Özellikleri

Çubukçu ve Sanga Görgü çalışmalarında, dil etkinliklerinin *İletişimsel Yaklaşım*a uygun olarak tasarlanması gerektiğine vurgu yapar. Çünkü öğrencilerin hedef dilde etkili bir şekilde iletişim kurmaları önemlidir. Bu hedefe giden yolda ise dilin kuramsal bilgisi tek başına yeterli değildir. Öğrencinin bu süreçte farklı dilsel yapıların kullanımını, işlevlerini ve ne anlama geldiklerini bilmeleri gerekmektedir ve iletişimi ön plana çıkaran etkinliklerin sınıf içinde kullanımına özen gösterilmelidir (2016, s. 113).

Konuşma becerisinin geliştirilmesinde kullanılan kaynakların, öğrencilere hedef dil aracılığıyla bilgi alışverişi ve karşılıklı görüşmeler adına imkân tanıyabiliyor olmasının gerekliliğı son zamanlarda çok dikkat çeken bir konu haline gelmiştir. Onları konuşmaya güdülemek için ise anlamlı bağlamların sunulduğu etkinliklere ihtiyaç duyulmaktadır (McDonough vd., 2013, s. 171).

Thornbury'e göre öğrenciler, dilin kurallar bütününden haberdar olarak, sahip olduğu bilgileri var olan bilgilerin de üzerine koyarak, bağımsız bir şekilde, herhangi bir denetim organına ihtiyaç duymaksızın hedef dili istenilen düzeyde kullanabiliyor olmalıdır (2011, s. 40). Öğrencilerin hedef dilin birer bağımsız kullanıcıları haline

gelebilmeleri için ise konuşma etkinliklerine büyük görevler düşmektedir (Sim ve Pop, 2016, s. 267).

Ur ise başarılı bir konuşma etkinliğinin özelliklerini dört madde halinde sıralar:

- 1.Öğrencilerin konuşması önemlidir: Konuşma etkinliklerine tanınan süre boyunca, bu sürenin olabildiğince öğrenci tarafından kullanılması gerekir. Bu oldukça anlaşılır bir özellik olarak görülebilir, fakat çoğunlukla öğretmen konuşur vaziyettedir ya da duraksamalarla bu zaman meşgul edilir.
- 2.Katılım dengelidir: Sınıf tartışmalarında, konuşkan az sayıdaki bir grup katılımcının etkinlik üzerinde hâkimiyet kurması kabul edilemez bir durumdur. Herkesin konuşmaya hakkı vardır ve katılım adaletli ve eşit bir şekilde bölüştürülmelidir.
- 3.Motivasyon yüksektir: Öğrencilerin konuşmaya istekli olmaları gerekir. Ancak bu şekilde konuya ilgi duyup konu hakkında söyleyecek yeni şeyler üretirler ya da etkinliği başarıyla tamamlamak adına katkıda bulunmak isterler.
- 4.Dil düzeyi uygun olmalıdır: Öğrenciler kendilerini, konuyla alakalı, birbirlerini kolaylıkla anlayabilecekleri, dilin düzeye uygun doğru kullanıldığı söylemlerle ifade etmelidirler (1996, s. 120).

1.4.2. Konuşma Etkinliklerinin Türleri Üzerine Farklı Görüşler

Konuşma etkinliklerini, amaç, işleyiş ve yapısal özelliklerine göre farklı şekilde ele alan görüşler göze çarpmaktadır. Bu bölümde bu görüşlerin neler olduğuna ve yapılan çalışmalarda konuşma etkinliklerine hangi açılardan yaklaşıldığına değinilecektir.

1.4.2.1.Littlewood'un Görüşleri

Littlewood (1981) iletişimsel konuşma etkinliklerini *İşlevsel İletişim Etkinlikleri* ve *Sosyal Etkileşim Etkinlikleri* olmak üzere iki gruba ayırır.

a)*İşlevsel İletişim Etkinlikleri*: Öğretmen tarafından yapılandırılan ya da etkinlikte sunulan bir durum karşısında, öğrencilerin, eksik bilgileri tamamlamaya ya da problem çözmeye çalışarak çözüm üretme ve karar alma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen etkinliklerdir. Etkinlik süresince kişiler bilgiyi işler ve birbirleriyle paylaşırlar (s. 22).

b)*Sosyal Etkileşim Etkinlikleri*: Dilin işlevselliği görüşüne, sosyal bağlamlarda iletişim kurabilme becerisini de ekleyen bu etkinlikler, işlevsel etkinliklere sosyal bir boyut kazandırır. Örneğin; iletişimsel bir etkinlikte iki nokta arasındaki en kısa yolu bulmaya çalışan iki arkadaş düşünelim. Böyle bir problem durumda, toplumsal değerleri de göz önünde bulundurarak, kendilerini nasıl ifade etmeleri gerektiğine dair bu iki

arkadaşa sosyal etkileşim temelli roller kazandırılır (s. 43). Tartışma, karşılıklı konuşma, rol oynama ve benzetim gibi etkinlikler bu tür etkinliklerin örnekleri arasındadır (s. 47).

1.4.2.2.Brown ve Yule'nin Görüşleri

Dil öğretimi, öğrenenin hedef dilde kendini ifade edebilmesi, temel etkileşim durumlarından başarıyla çıkabilmesi ve ihtiyaçlarını dile getirebilmesi gibi amaçları gerçekleştirmeye çalışır. Bu 'ihtiyaç' ve 'yönelim' çerçevesi içinde, öğrencilerin etkileşimsel (interactional) ve aktarımsal-işlemsel (transactional) türde üretimler yapmaları beklenir. Etkinlikler de bu işlevlere göre düzenlenir (Brown ve Yule, 1983a, s.27).

Brown ve Yule (1983b) etkileşimsel ve aktarımsal-işlemsel üretimlerden şu şekilde bahseder:

a)Aktarımsal-İşlemsel Görüş: Başlıca amaç bilginin doğru bir şekilde iletilmesidir. Yani iletilmek istenen bilginin ayrıntıları alıcı tarafından etkili bir şekilde anlaşılmalıdır. Bir deneyi anlatan bir bilim adamı, seyahat eden bir kişiye yol tarifi yapan bir polis, hastasına ilaçları nasıl uygulaması gerektiğini anlatan bir doktor vb. durumlar bu görüşe örnek durumları olarak düşünülebilir. Görüldüğü üzere etkileşim olgusundan öte, konuşmacıdan gelen bir bilgi akışının egemen olduğu tek yönlü bir iletişim modeli vardır (s. 2). Öğrencilere verilen sunum ödevleri, bir öykü ya da bir anıyı anlatma gibi etkinlikler aktarımsal-işlemsel görüş temelli etkinliklere örnek olarak verilebilir.

b)Etkileşimsel Görüş: Sosyal ilişkileri kurmak ve devam ettirmek adına karşılıklı konuşma, bilgi alışverişi, eş dayanışması gibi her gün karşılaşılan, iki yönlü iletişimin sağlandığı sosyal durumlardır. Örneğin; soğuk bir havada durakta bekleyen iki insandan biri diğerine dönüp 'Hava ne kadar soğuk!' dediğinde, asıl amacın bilgi paylaşımı olmadığı, dost canlısı bir yaklaşımla sadece muhabbet etmek için konuşma yöneliminin gerçekleştiği görülür. Kısacası, gündelik hayatta ön plana çıkan kişiler arası iletişim, bu görüşün etkileşim boyutudur (s. 3).

1.4.2.3.Thornbury'nin Görüşleri

Thornbury (2011) çalışmasında, konuşma becerisinin kazandırılmasında başvurulan etkinlikleri, *farkındalık oluşturma, benimseme ve özerklik* olmak üzere üç ana başlık altında değerlendirir.

a)Farkındalık oluşturma etkinlikleri: Öğrenciler, bazen bilgi eksikliğinden dolayı, zorlayıcı sorular karşısında ya da bir konuya dikkat çekmek istediklerinde neyi nasıl söyleyeceklerini bilmezler. Eksik olan bu boşlukların tamamlanmasını amaç edinen etkinlikler farkındalık oluşturma etkinlikleridir. Öğrenciye kendi eksiklerini tanıma ve tamamlama şansı verir (s. 41). Önceden hazırlanmış ya da radyo ve televizyonlardan alınmış, tamamen özgün konuşma metninin dinlenmesi, bu metnin öğrenciler tarafından prova edilmesi ve farklı uyarlamalarının yapılması, sunulan etkinliğin öğretmen tarafından gerektiğinde yeniden şekillendirilmesi ve öğretmenin sınıf içi konuşmaları öğrenciler için nerede yetersiz oldukları üzerine bir farkındalık oluşturur (s.62). Etkinliğin zorluk derecesine göre, geçmiş bilgileri harekete geçirecek ya da yeni bilgilerin ortaya çıkmasını sağlayacak, soru-cevap, beyin fırtınası gibi etkinlik öncesi uygulamalar da bu aşamada başvurulabilecek tekniklerdir (s. 47).

b)Benimseme etkinlikleri: Bu etkinliklerle öğrencilerin, konuşma becerileri üzerinde kendi öz denetim sistemlerini oluşturarak dili benimsemeleri istenir. *Taklit ve tekrar etme (drilling), ritmik veya melodik tekrarlar (chant), yüksek sesle okuma, karşılıklı konuşma, ezber yapma* gibi teknikler (s. 88) ve *eksik bilgiyi tamamlama (information gap activity), anketler, tahmin oyunları* gibi iletişimsel etkinlikler bu aşamada karşımıza çıkan alıştıırma türleridir (s. 80-84).

c)Özerklik etkinlikleri: Öğrencinin başkalarının yardımına ihtiyaç duymadan kendi dil üretimlerini gerçekleştirmeye başladığı etkinliklerdir (s. 89). *Sunular ve topluluk önünde yapılan konuşmalar, öykü ve fıkra anlatma, rol yapma ve benzetim, tartışmalar ve bir konu hakkında muhabbet etme* gibi etkinlikler öğrenci özerkliği için kullanılan dil alıştıırmalarıdır (s. 111).

1.4.3. Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Kullanılan Etkinlikler

Konuşma becerisinin geliştirilmesinde kullanılan etkinlikler, konunun ne olduğu, hedef dili öğrenen kitlenin genel özellikleri (yaş, cinsiyet, düzey vb.), çevresel etkenler, yabancı/ikinci dil öğrenme amaçları vb. durumlara göre çeşitlilik gösterir. Hedge (2000), alıştırma seçerken bu değişkenlere ek olarak, öğrencilerin dil düzeylerinin ve öğrenmeye karşı tutumlarının da göz önünde bulundurulması gerektiğine vurgu yapar (s. 270). Yani konuşma etkinliklerinin seçiminde göz ardı edilemeyecek, bunlar gibi pek çok değişken varken, hem ders kaynaklarına hem de sınıf ortamına farklı türde etkinlikler taşıyarak yelpazeyi genişletmek, seçim aşamasında öğretene kişiye de kolaylık sağlayacaktır. Bu düşünceye dayanarak, bu bölümde yabancı/ikinci dilde konuşma öğretimi yapılırken kullanılan etkinlik türlerinin neler olduğuna değinilecek ve örnekler verilecektir.

1.4.3.1. Mekanik Alıştırmalar

Paulston mekanik alıştırmaları ‘tam denetimli cevapların yer aldığı ve tek bir cevaplama şeklinin doğru kabul edildiği alıştırmalar’ olarak tanımlar (1970, s. 189). Bu alıştırmalar bir bağlam içerisinde hareket eden anlamlı alıştırmalardan farklı olarak, dilin kurallar bütününe, yani dilbilgisini merkez olarak alır (Allen, 1972, s. 16).

Krashen, özellikle İşitsel-Sözel Yöntemde kullanılan bu mekanik etkinliklerin *tekrar*, *değiştirme*, *dönüştürme* ve *çeviri* alıştırmaları olmak üzere dört farklı türde olduğundan söz eder (1982, s. 130). Buna benzer bir sınıflandırmaya Demirel (2007) de çalışmasında yer vermiştir. Yazar *tekrar*, *yer değiştirme* ve *çevirme* olmak üzere üç farklı türden bahseder. Öğrencilerin *tekrar* alıştırmalarında dinlemeden sonra duyduklarını tekrar ettiklerini; *yer değiştirmede*, özellikle temel düzeydekilerin cümle yapılarını öğrenirken, sunulan bir cümle ve sonrasında verilen örnek sözcüklerle cümlede değişiklikler yaparak yeni cümleler oluşturduklarını; *çevirme* alıştırmalarında ise etkinlik-edilgenlik, olumluluk-olumsuzluk gibi cümlenin biçimiyle alakalı değişiklikler yaptıklarını ifade eder (s. 102-103).

Bu türle ilgili olarak, üzerinde durulması gereken diğer bir nokta ise, anlamdan çok dilsel yapılar üzerine yoğunlaşmaları yani biçim odaklı olmaları sebebiyle, bir ders

izlencesi oluşturulurken, anlamlı bağlamlar içinde akıcı konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler ile mekanik etkinlikler arasındaki dengenin iyi kurulması gerektiğidir. Başlangıç düzeyinde sıkça yer verilebilecek bu alıştırmalar, düzey ilerledikçe ve öğrencilerin dil kullanım deneyimleri ve yeterliği arttıkça yerini daha iletişimsel ve akıcılığı ön plana çıkaran etkinlikler türlerine bırakır (Brown ve Nation, 1997, s. 12).

Örnek: Aşağıda görülen kesit, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi için kullanılan A1 düzeyi bir kitaptan alınan bir tekrar alıştırması örneğidir. Mekanik alıştırmalar kümesinde yer alan bu tip tekrar etkinlikleri, daha önce de bahsedildiği gibi, katılımcıların ilk önce dinleme yaparak bir girdi oluşturmalarına, daha sonra da aynı ses ve sözcüklerde tekrar yoluyla kalıcılık sağlamalarına ve sesletim yönünden yanlışları varsa düzeltmelerine yardımcı olur. Verilen örnekte öğrenciler ilk önce sayıları dinler ve böylelikle hedef dili duyma olanağı elde ederler. Sonrasında ise tekrar yoluyla hem öğrenme hem de sesletim alıştırması yaparlar.

6. Dinleyelim, tekrar edelim, yazalım.
Sayılar

0	sıfır	18	on sekiz
1	bir	19	on dokuz
2	iki	20	yirmi
3	üç	30	otuz
4	dört	39	otuz dokuz
5	beş	40	kırk
6	altı	50	elli
7	yedi	60	altmış
8	sekiz	62	altmış iki
9	dokuz	70	yetmiş
10	on	80	sekse
11	on bir	90	doksan
12	on iki	100	yüz
13	on üç	123	yüz yirmi üç
14	on dört	1.000	bin
15	on beş	10.000	on bin
16	on altı	100.000	yüz bin
17	on yedi	1.000.000	bir milyon

Şekil 4. Tekrar Etkinliği Örneği (Gültekin, Kalfa, Atabey, Mete, Eryiğit ve Kılıç, 2015, s. 27)

1.4.3.2. Soru-Cevap Etkileşimi Üzerine Kurulu Etkinlikler

Demirel, dinleme ve okuma etkinliklerinde katılımcıların anlama becerisini geliştirmeye yardımcı olmaları ve kişiler arası konuşma alıştırmalarına olanak tanıyan iletişimsel yönlerinden dolayı, soru-cevap etkinliklerine yabancı dil öğretiminde sıkça yer verildiği ve etkin bir şekilde kullanıldıkları takdirde bu tekniğin oldukça faydalı olduğu

görüşündedir (2007, s. 67). Kısacası iki yönlü bir bilgi akışının egemen olduğu bu etkinliklerde, katılımcıların hem dinleyip anlamak, hem de cevaplar üretmek durumunda olmasının, konuşma ve anlama becerilerinin gelişimine büyük katkı sağlayacağından söz edilebilir. Etkinlik öncesinde kullanılan bazı ısınma alıştırmaları, bilgi toplama ya da eksik bilgileri tamamlamaya yönelik etkinlikler ve bazı eğitsel oyunlarla, soru-cevap tekniğine sınıf içi uygulamalarda yer verilebilir.

1.4.3.2.1. Isınma (Warm-up) Etkinlikleri

Öğrencilerin, öğretim programının içeriğine bağlı kalarak, gündelik hayatları ve kendi haklarında konuşmaları istenir ve etkinlik öncesinde konuya ısınmaları sağlanır (McDonough vd., 2013, s. 71). Bunun dışında, hemen hemen her konuyla ilgili ve her düzeyde pek çok ısınma etkinliği mevcuttur. *Resimler üzerine konuşma, sözcük gruplandırma, benzer ve farklı yönler hakkında konuşma* gibi etkinlikler, hem grupla hem de eşli çalışma ile etkili şekilde kullanılabilen ısınma etkinliği örneklerindedir (Klippel, 1984, s. 13-20).

Thornbury'ya göre (2011), yeni bir konuya giriş yaparken, dinleme ya da okuma etkinliklerinden önce, öğrencileri konuya hazırlamak için kullanılan, genel bilgiler kişisel cevaplar üzerine kurulu tartışma soruları da ısınma etkinlikleri arasındadır (s. 103).

Örnek: Aşağıda görülen alıştırma Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanmış A2 düzey bir kitaptan alınmıştır. Ünitenin teması gezip görülecek yerler ve seyahattir. Üniteye başlamadan önce, öğrencilerin cevaplama için sorulan bu iki soru, onlarda hem dersin içeriği hakkında bir farkındalık oluşturacak hem de kendi deneyimlerini aktarmalarına aracı olarak konuşmalarına olanak tanıyacaktır. Bu şekilde, öğrenciler ünite içindeki temel etkinliklere başlamadan önce, konuya ısınmış ve uyarılmış olacaklardır.

HAZIRLIK ÇALIŞMASI

- 1 Hangi ülkelere gittiniz?
- 2 Aşağıdaki yerleri hiç gördünüz mü?



Şekil 5. Isınma Etkinliği Örneği (Bölükbaş, Gedik, Gönültaş, Keskin, Özenç, Tokgöz ve Ünsal, 2012, s. 42)

1.4.3.2.2. Bilgi Toplama Etkinlikleri

Öğrencilerin hedef dil becerilerini kullanarak bilgi toplamaya çalıştığı *anket*, *görüşme* ve *araştırma* etkinlikleridir (Richards, 2006, s. 19). Harmer (2001) bu tür etkinliklerin, özellikle anketlerin sözel becerilere çok faydalı olduğu görüşündedir. Çünkü önceden hazırlanmış bu etkinlikler, soru-cevap ilişkisi üzerine kurulu bir seyir izlediği için, katılımcıların sürekli etkileşim ve iletişim içinde olmaları gerekmektedir (s. 274).

Bailey ise bu tür etkinliklerin iletişim ödevleri (contact assignment) olarak öğrencilere verilebileceğinden bahseder. Belirli bir amaç doğrultusunda, öğrencilerin hedef dili konuşan diğer insanlarla görüşmeler yapmaları istenir. Dilin ikinci dil olarak öğrenildiği durumlarda, öğrenciyi hedef dili konuşan bir bakkala göndererek, bazı konular hakkında bilgi toplamaları istenebilir; yabancı dil öğretim ortamlarında ise turistler, değişim öğrencileri ve yabancı uyruklu diğer kişiler bu görüşmelerin bir parçası olabilir. Anket ve görüşme sonuçları toplandıktan sonra, öğrencilerin bir bildiri hazırlayıp sınıfta sunmaları istenebilir (2003, s. 58).

Örnek: Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi için kullanılan bir kitaptan alınmış bu kesitte, öğrencilerin etkinlikte yer alan soruları kullanarak arkadaşlarına bir anket uygulamaları ve cevapları not etmeleri istenmektedir. Seçilen konu ve sorulan soruların gündelik yaşamla alakalı olması öğrencilerin üretkenliği açısından olumlu sonuçlar doğuracaktır. Ayrıca etkinliğin soru-cevap döngüsü üzerine kurulu olmasının, sınıf içi iletişim ve etkileşim açısından da önemli getirileri olacaktır.

KONUŞMA

1. Arkadaşlarınıza küçük bir anket yapın. Aşağıdaki soruları sorun. Not alın.



1. Futbol oynar mısınız?
– Ne kadar sık?
– Ne zaman?
– Nerede?
2. Formumuzu korumak ve vücudunuzu zinde tutmak için düzenli spor yapar mısınız?
– Ne kadar sık?
– Ne zaman?
– Nerede?
3. Yürüyüş yapar mısınız?
– Ne kadar sık?
– Ne zaman?
– Nereden nereye yürürsünüz?
4. Vücudunuzu zinde tutmak için başka ne tür etkinlikler yaparsınız?

Şekil 6. Anket Alıştırması Örneği (Öztürk, Akçay, Yiğit, Taşdemir, Başak, Demir ve Gürdal, 2008, s. 89)

1.4.3.2.3. Bilgi Boşluğu Etkinlikleri (Information Gap)

İletişimsel yaklaşıma uygun etkinliklerden biri olan bilgi boşluğu etkinlikleri, gerçek hayat durumlarında var olan, eksik olan ya da öğrenilmek istenen bilgilerin toplanması için iletişim kurma yönelimini temel alır. Öğrenciler, bilgiye ulaşmak için dil yapılarını deneyimlemenin ötesine geçerek kendi iletişimsel ve dilbilimsel kazanımlarını kullanarak etkinliği tamamlarlar. Böylelikle daha gerçekçi ve özgün bir iletişim ortaya çıkar (Richards, 2006, s. 18). Bailey bu etkinlikleri ‘bir kişinin bildiği bir bilginin diğer kişi tarafından bilinmediği ve etkinliğin tamamlanması için her iki kişinin de hedef dili kullanıp bilgi paylaşımı yapması gereken faydalı etkinlikler’ olarak tanımlar (2003, s. 56).

Littlewood bu etkinlikleri *işlevsel iletişim etkinlikleri* olarak değerlendirir. Önemli olan bilginin doğru sorular ve ipuçlarıyla elde edilmesidir. Bu sebeple, arkadaşıyla işbirliği içine girip kısa yoldan etkinliği tamamlamaya çalışan öğrencilere dikkat edilmeli ve bu konuda gereken bilgilendirmeler yapılmalıdır (1981, s. 22).

Örnek: Bir rol alma etkinliğinde öğrencilere farklı iki kart verilir ve roller tanımlanır. Biri tren istasyonunda danışma hizmeti vermekte ve tren varış-kalkış saatlerini, bilet

ücretlerini vb. bilmektedir. Diğer öğrencinin ise bilgi almaya ihtiyacı vardır ve görevliye sorular sorar. Etkinlik bu şekilde tamamlanır. Fakat öğrencilerin etkinlik boyunca birbirlerinin kartlarına bakması yasaktır (Richards, 2006, s. 18). Bu nedenledir ki, etkinliğin tamamlanabilmesinin öncelikli koşulu, ihtiyaç duyulan tüm bilgileri elde etmek için sürekli iletişim ve etkileşim döngüsü içinde kalmaktır. Yani, katılımcılar sorular sorup cevaplar aldıkları sürece yol alabileceklerdir.

1.4.3.2.4. Tahmin Oyunları

Kara çalışmasından elde ettiği sonuçlara dayanarak, oyunların derslerin daha eğlenceli geçmesine yardımcı olduğundan, öğrencilerin derse olan istek ve ilgilerini arttırdığından ve öğrenmeleri daha kalıcı hale getirdiğinden bahseder (2010, s. 419). Özellikle de tahmin oyunları, bilgi ve beceri yanında şans da gerektiren yapıları ve dil uygulamalarını eğlence ve heyecanla buluşturmaları sebebiyle her yaş grubundan bireyler için kullanışlı bir dil öğretim etkinliğine dönüşebilir (Klippel, 1984, s. 31).

Örnek: Thornbury bu tür etkinliklere ‘*Mesleğim ne? Ben hangi hayvanım? Ben kimim?*’ gibi tahmin oyunlarını örnek gösterir. Katılımcılardan birinin belirlediği bir meslek, bir hayvan ya da ünlü bir kişinin bulunması için diğer katılımcılar sorular sorarlar ve tahminlerde bulunurlar. ‘*İçeride mi dışarıda mı çalışıyorsun? Ellerini kullanıyor musun? Üniforma giyiyor musun?*’ gibi aynı dilsel yapıları barındıran soruların doğal bir tekrar içinde sorulması, öğrencilerin aynı zamanda bu yapıları içselleştirmelerine de katkı sağlar (2011, s. 84).

1.4.3.3. Düşünce Paylaşımı ve Tartışma Üzerine Kurulu Etkinlikler

1.4.3.3.1. Tartışma

Lazaraton, tartışma etkinliklerini iletişim becerilerinin gelişiminde en yaygın kullanılan tekniklerden biri olarak değerlendirir. Bu türde, öğrencilerin eşli ya da grupla çalışması sağlanarak dinleme-okuma metinleri ya da görsel kayıtlarla sunulan bir konu üzerinde tartışmaları ve tartışmadan sonra da çözüm önerileri ve yeni fikirlerle gelmeleri hedeflenir (2001, s. 106).

Özetlemek gerekirse, yabancı/ikinci dil öğretimi için hazırlanan etkinliklerde, artık aranan başlıca özelliklerin iletişimsellik ve etkileşimsellik olduğu göz önüne alındığında, düşünceleri ifade edebilmeye, diğer görüşlere karşı kendi düşüncelerini savunabilmeye ve eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye olanak sağlayan tartışma etkinliklerinin, konuşma becerisinin kazandırılmasında önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Tartışma etkinlikleri ise, işleyiş ve biçim olarak çeşitlenebilmektedir. Ur bu konuda, *iki resim arasındaki farkları bulma, bir görsel üzerine betimlemeler ve yorumlar yapma, iki kavram ya da iki kişi arasındaki benzer ve ortak olan şeyleri belirleme* gibi etkinliklerin de tartışma etkinliklerinin bir parçası olduğundan bahseder (1996, s. 128). Bunlara ek olarak sıralama, problem çözme etkinlikleri ve tartışma oyunları da bu etkinlik türünün birer örnekleridir.

Örnek: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan A2 düzey bir kitaptan alınmış bu açık uçlu soru tipi de tartışma etkinliğine bir örnek olarak verilebilir. Tahmini bir durum üzerine varsayımlar yapmaları beklenen öğrenciler, aynı zamanda bu varsayımlarını sınıf içinde arkadaşlarıyla tartışır ve görüş alışverişi yaparlar. Konuşma becerisinin yanında, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi noktasında da bu etkinliğin oldukça faydalı olabileceği söylenebilir.



Şekil 7. Tartışma Alıştırması Örneği (Bölükbaş vd., 2012, s. 71)

1.4.3.3.2. Sıralama Etkinlikleri (Ranking)

Bu etkinlikte öğrencilerin, verilen bir dizi öğeyi kendi tercihleri, değer yargıları ve bu öğelere biçtikleri önem derecesine göre sıraya koymaları istenir. Etkinlik elbette bu şekilde sonlanmaz. İletişimsellik ve sözel beceri gelişimine katkı sağlayacak kısmı özellikle bundan sonra başlar. Öğrencilerin bu sıralamayı takiben eşli ya da grup çalışmasıyla bu sıralamayı hangi ölçütlere göre yaptıklarını nedenleriyle birlikte tartışmaları istenir (Klippel, 1984, s. 58). Örneğin, öğrenciler eş seçerken dikkat

edilmesi gerektiği düşünölen altı farklı ölçütü, önem derecesine göre sıralar ve bunun üzerine tartışrlar (Richards, 2006, s. 19). Etkinliğin işleyişinden de anlaşılacağı üzere, konuya ve düzeye uygun olarak hazırlanmış, doğru bir sıralama etkinliğiyle, öğrencilerin kendi düşünceleri, inanç ve değerleri çerçevesinde seçimler yapmaları ve bu seçimleri diğer katılımcılarla anlamlı bağlamlar içerisinde ve gerçek yaşam durumlarından uzaklaşmadan paylaşmaları sağlanabilir.

Örnek 1: Konunuz spor ile alakalı ise, öğrencilerin en çok sevdikleri spor dalından en az sevdiklerine ya da insan sağlığı için en faydalı gördüklerinden daha az faydalı olduğunu düşündüklerine doğru bir sıralama yapmaları ve üzerine konuşmaları istenebilir (Riddell, 2010, s. 145).

Örnek 2: Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan B1 düzeyi bir kitaptan alınmış bu örnekte, öğrencilerin çalışma koşulları ile ilgili verilen durumları kendi düşüncelerine göre bir sıraya koymaları, devam alıştırmasında ise tercihleri konusunda arkadaşlarıyla karşılaştırma ve tartışma yapmaları istenmektedir.

KONUŞMA

12 Sizce çalışanlar için en önemli şey nedir? Aşağıdakileri kendimize göre sıralayalım. (1: en önemli, 8: en önemsiz)

- İlginç görevler
- esnek saatler
- uzun tatiller
- yetenekleri gösterebilme
- yüksek maaş
- iş arkadaşlarıyla iyi ilişkiler
- iyi bir patron
- büyük bir firmada çalışma

13 Arkadaşlarımız ile bu konu hakkındaki düşüncelerimizi karşılaştıralım. Tartışalım.

Şekil 8. Sıralama Etkinliği Örneği (Gedik, Göçen, Gönültaş, Keskin, Özenç, Tokgöz, Ünsal ve Yavuz, 2012, s. 27)

1.4.3.3.3. Problem Çözme Etkinlikleri

Bu etkinliklerde verilen bir problem durumu üzerine, öğrencilerin akıl yürütmeleri, tartışmaları, muhtemel cevaplar ve açıklamalar sunmaları beklenir (Gower, Phillips ve Walters, 1995 s. 108). Buna benzer olarak, Willis de bu tür etkinliklerle, öğrencilerin ipuçlarını bir araya getirerek ve parçaları birleştirerek bir öykünün sonunu bulmaya çalışmaları ya da daha karmaşık bir yapısı olan durum çalışmalarında pek çok ölçüt, tespit ve araştırmayla cevaba ulaşmaya çalışmalarının hedeflendiğinden söz eder (1996, s. 27).

Benzetim etkinliklerinde olduğu gibi, kendilerini olayın içinde bulmaları ve problemi yaşayan kahramanlara gerçeklik algısıyla yaklaşmaya başlamalarından dolayı özellikle gençler ve yetişkinler arasında katılım ve güdülenme oranı oldukça yüksek etkinliklerdir (Ur, 1996, s. 128).

Örnek 1: Bir problem durumu üzerinden bir örnek vermek gerekirse, öğrencilerden düşen bir uçaktan kurtulup ıssız bir adaya ulaşmayı başaran bir grup kazazede olduklarını hayal etmeleri istenir. Sınırlı sayıda yiyecek ve birkaç alet ve eşya vardır. Bu durumda ne yapmaları gerektiği üzerine bazı kararlar almaları ve çözümler üretmeleri gerekmektedir (Bygate, 1987, s. 72).

Örnek 2: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için kullanılan bir kitaptan alınan bu kesitteki etkinlik de problem çözme etkinliğine bir örnektir. Etkinlikte, insanların her gün karşı karşıya kaldığı bazı küresel problemlere yer verilmiş ve öğrencilerin bu konular üzerine çözüm önerileri üretmeleri istenmiştir. Hem öğrencilerin güncel problemlere karşı farkındalığını arttırmak hem de eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek açısından yararlı bir etkinlik olabileceği söylenebilir.

KONUŞMA

1. Okulda, evde, toplumda, üyesi olduğunuz bir kulüpte, sahip olduğunuz haklarınız ve sorumluluklarınız nelerdir?
2. Aşağıdaki problemleri çözmek için kendi teklif ve düşüncelerinizi söyleyiniz.
 - ✓ Bugün 800 milyon insan, yatağa aç yatıyor.
 - ✓ Yılda 15 milyon insan, açlık ve gıdasızlıktan ölüyor.
 - ✓ Her 10 çocuktan 3'ü, 5 yaşına varmadan ölüyor.
 - ✓ 100 milyon insanın içme suyu yok.
 - ✓ Milyonlarca insanın evi yok. Bu insanlar, sokaklarda, caddelerde yaşıyor ve onların çocukları da hiç "ev" görmemiş.



Şekil 9. Problem Çözme Etkinliği Örneği (Öztürk vd., 2008, s. 100)

1.4.3.4. Rol Yapma ve Benzeri Etkinlikler

Rol yapma ve benzeri etkinliklerin her düzeye ve her konuya kolayca uyarlanabilmeleri, dilsel üretim açısından hayli verimli oluşları ve öğrencilere dil özerkliğini deneyimleme fırsatı sunmaları ve yok denecek kadar az malzemeyle ya da hiç malzeme gerektirmeksizin uygulanabilmeleri, onları dil öğretim sürecinde önemli bir yere taşır (Thornbury, s. 98).

Arslan ve Gürsoy çalışmasında, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde yaygın olarak kullanılan bu etkinliklere ders kaynaklarında nasıl yer verildiği merceğe altına alınarak, yabancı/ikinci dil olarak Türkçenin öğretimine de uyarlanabileceğinden bahseder (2008, s. 112).

1.4.3.4.1. Rol Yapma

Rol yapma etkinliklerinde kişiler kendilerini başkalarıymış gibi düşünerek, başka durumlar ve başka yerlerde olduklarını hayal ederler (Ur, 1996, s. 131) ve verilen bir durum karşısında öğrendikleri ifadelerin birebir aynısını yerine, bağlama uygun olmak koşuluyla kendi cümleleriyle konuşmaları beklenir (Demirel, 2007, s. 69).

Lazaraton (2001), bu etkinlik türünün rica, övgü, şikâyet gibi söz edimlerin, hedef dilde farklılaşabilen sosyo-kültürel boyutlarına ışık tutmak açısından oldukça uygun olduğundan söz etmektedir. Ayrıca öğrencilerin düzeylerine göre, etkinliğin işleyişinin de değişebileceğine dikkat çekmektedir. Rol yapma, bir konuşma metnine bağlı ya da herhangi bir metinden bağımsız şekilde gerçekleşebilmekte ve sunulan ufak yönlendirmeler ve ipuçları tarafından desteklenebilmektedir (s. 107).

Harper-Whalen ve Morris düzeye göre değişkenlik gösterebilen rol yapma etkinlikleriyle ilgili olarak üç farklı türden söz eder. Birincisi, söylenecek her sözlü davranışın yazılı bir şekilde öğrenciye sunulduğu ve oldukça kontrollü gerçekleşen önceden *yazılmış(scripted)* konuşma metinlerine dayalı etkinlikleridir. Daha az risk alacak olmaları ve yazılı bir metnin de sağlamış olduğu güven ortamıyla, öğrenciler, konuya çok hâkim olmasalar da etkinliklere kolaylıkla katılabilirler. İkincisi, *kısmen yazılmış (semi-scripted)* rol yapma etkinlikleridir. Öğrenci, öğretmen ve sunulan metin arasındaki kontrol nispeten daha dengelidir, yani ipler tamamen öğretmende ya da metinde değildir. Öğrenci ise o zamana kadar edindiği tecrübeler ve dil becerileriyle, gerçek durumlara uygun ifadeler kullanarak kendini ifade etmeye ve konuşmanın anlamlı bir seyir içinde sürekliliğini sağlamaya çalışır. Sonuncusu ise, *önceden yazılmamış (non-scripted)* veya prova edilmemiş rol yapma alıştırmalarıdır. Diğer türlerde olduğu gibi hazır bir metin ya da taslak verilmez, fakat üzerinde roller dağıtıldıktan sonra, öğrencilere düşünmeleri için kısa bir süre vermek etkinliğin verimini arttıracaktır. Öğrencilere sadece, problem durumu ve üstlenecekleri rollerin özellikleri hakkında küçük açıklamaların yer aldığı *rol kartları* verilir. Yani öğrencilerin etkinlikte kullanılacak hedef dil yapılarına yabancı olmamaları gerekir, bu sebeple de başlangıç düzeyindeki katılımcılar için çok da uygun olmayabilirler (2005, s. 2-3).

Örnek: Erdem'in çalışmasında, önceden hazırlanmamış, yani prova edilmemiş bir rol alma etkinliği örneği yer almaktadır. Öğrencilere verilen boş kimlik kartlarını diledikleri gibi doldurup, yeni kimlikler yaratmaları istenir. Tamamlama işlemi bittikten sonra, toplanan bu kartlar açıklama yapmaları, özür dilemeleri, iltifat ya da teşekkür etmeleri gereken durumların yazılı olduğu diğer kartlarla birlikte öğrencilere geri verilir. Sunulan bu bilgilerle öğrencilerin durumu canlandırmaları ve duruma uygun

düşen söz kalıplarını ve ifadelerini kullanarak problemin üstesinden gelmeleri beklenir (2014, s. 139).

Örnek bir durum kartı şu şekildedir:

A: Otobüste yanlış koltuğa oturdunuz. B geldi, Elindeki bilete baktı ve sizin koltuğunuzda oturması gerekiyor.

B: Otobüse bindiniz, bilet numaranıza baktınız ve koltuğunuzu buldunuz. Ama koltuğunuzda başka biri oturuyor (Erdem, 2014, s. 139).

Örnekteki durum, öğrencilerin gündelik hayatta karşılaşma olasılığı yüksek durumlardan biridir. Bağlam içinde, öğrencinin bir açıklama yapması ve özür dilemesi beklenir. Böylece öğrenci hem böyle bir sorunla baş başa kaldığında duruma nasıl müdahale etmesi konusunda bir fikir edinir, hem de özür, rica gibi söz eylemleri doğru yer ve zamanda nasıl kullanacağını deneyimleme olanağı elde eder.

1.4.3.4.2. Karşılıklı Konuşma/Diyalog

Karşılıklı konuşma etkinliklerinde, yabancı dil öğretimi kitaplarındaki karşılıklı konuşma metinlerinin öğrenciler tarafından dikkatli bir şekilde okunup daha sonra aynı durum üzerinden benzer yapıları kullanarak kendi aralarında konuşma yapmaları (Demirel, 2007, s.103) ya da kendilerinin hazırlamış olduğu konuşma metinlerini, diğer katılımcıların önünde canlandırmaları istenebilir (Harmer, 2001, s. 271).

Ur özellikle başlangıç düzeyinde dil öğrenciler için diyalogların oldukça faydalı olabileceği görüşündedir. Bunu şu şekilde açıklar:

...yeni başlayanlar ya da kendine daha az güvenenlerin, hedef dil söylemlerini tereddütlerden uzak ve pek çok farklı bağlam içinde deneyimlemeleri için iyi bir yoldur... (1996, s. 132).

Ur'un da ifade ettiği gibi, güven eksikliği yaşayan ya da dışarıdayken farklı insanlara herhangi bir muhabbete girebilecek kadar kendini yeterli görmeyen bireyler için, sınıf ortamına bu doğal dil durumlarının taşınması, öğrencilere gerçek durumlar öncesinde tecrübe kazanmaları adına bir verilen fırsat olarak görülebilir.

Örnek: Aşağıda yer alan okuyalım, *önceden hazırlanmış* karşılıklı konuşma etkinliği yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan A1 düzeyi bir kitaptan alınmıştır. Öğrencilerden ilk önce metni okumaları, daha sonra ise iki yönlü bir şekilde, konuşma metnini bir arkadaşlarıyla okumaları istenir. Öğrenciler böylece alışverişte miktar

bildiren temel ifadeleri bir market ortamındaymış gibi canlandırma ve deneyimleme fırsatı bulurlar.

7. Okuyalım, karşılıklı konuşalım. Alışveriş Sepeti

- Asuman Hanım** Merhaba Meltem Hanım. Nasılsınız?
- Meltem Hanım** Merhaba Asuman Hanım. İyiyim, siz nasılsınız?
- Asuman Hanım** Teşekkür ederim, ben de iyiyim. Alışveriş sepetiniz çok dolu. Neler aldınız?
- Meltem Hanım** Bir kilo pirinç, bir buçuk kilo mercimek, beş yüz gram yoğurt, bir litre ayran, iki kilo domates, iki kilo soğan, bir kilo kıyma, bir tepsi baklava ve biraz kuruyemiş aldım.
- Asuman Hanım** Akşama misafiriniz mi var?
- Meltem Hanım** Evet, Adana'dan kardeşim geliyor. Evde ziyafet var.
- Asuman Hanım** Gözünüz aydın!
- Meltem Hanım** Sağ olun.
- Asuman Hanım** Hoşça kalın!
- Meltem Hanım** Güle güle!



Şekil 10. Karşılıklı Konuşma Etkinliği (Gültekin vd., 2015, s. 66)

1.4.3.4.3. Benzetim

Benzetim ve rol yapma etkinlikleri pek çok açıdan benzeşmeler de (Klippel, 1984, s. 121; Durmuş, 2013, s. 128), aralarında farklılıklar bulunmaktadır. Göze çarpan en önemli fark, rol yapma etkinliklerinde sunulan bir problem durumunda katılımcılar başka dünyalarda başka kimliklere bürünürken, benzetim tekniğinde ise kendi benlikleriyle kararlar alır, çözümler üretir ve konuşma eylemini bu şekilde devam ettirirler (Gower vd., 1995, s. 107; Thornbury, 2011, s. 98; Ur, 1996, s. 132; Çetinkaya ve Altıparmak, 2013, s. 221).

Rol yapmadan diğer bir farkı ise, benzetim tekniğinde problem durumu ve olay yeri yapılan çeşitli düzenlemeler veya buna ek olarak dışarıdan getirilen gerçek nesnelere sınıf ortamına taşınmaya çalışır (Klippel, 1984, s. 121; Bailey, 2003, s. 57).

Durmuş bu tür etkinliklerde, bağlamın geçtiği ortamı sınıf ortamına taşıma konusunda güçlükler yaşanabileceğinden bahseder. Fakat aynı problem durumunun sınıf dışı bir ortamda yaratılıp, öğrencilerin bağlamı doğal ortamında gözlemlemesinin daha zor bir durum olduğunu belirtir. Yazar bu sebeple, problemlere karşı karar alma ve çözüm üretme noktasında, öğrencilere gerçek durumlarla yüzleşmeden önce konuşma davranışlarını deneyimleme şansı vermesi ve onların zaten var olan yanılma korkularından nispeten sıyrılmalarını kolaylaştırması açısından, bu tekniğin oldukça faydalı olduğunun altını çizer (2013, s. 129). Thornbury'ye göre de, benzetim etkinliklerinin en önemli getirilerinden biri, gerçek durumlardan önce, durumun gerçekmiş gibi prova edilebilmesine olanak tanınmasıdır. Çünkü bu şekilde, özellikle yabancılarla muhatap olunduğunda, tehlike oluşturabilecek ve sözcüklerin özenle seçilmesi gereken şikâyet ve reddetme gibi söz edimsel durumlar nispeten daha az bir risk payıyla sınıf ortamına taşınmış olacaktır (2011, s. 96).

Örnek: C1 düzeyi için uygun olan bu etkinlikte, öncelikle öğrencilere problem durumu bir rapor halinde sunulur ya da sözlü olarak anlatılır. Problem ise, ekonomik sıkıntılar yaşayan bir sivil toplum kuruluşudur. Kurumun kapatılıp kapatılmayacağına yönelik bir toplantı düzenlenecek ve ciddi kararlar alınacaktır. Öğrencilere kendi kimlikleriyle var olmak koşuluyla, dernek başkanlığı, sekreterlik, üyeler vb. kurumsal sıfatlar edinirler. Katılımcıların durumu tartışmaları, akıl yürütmeleri ve benzetime hazırlanmaları için zaman verilir. Etkinlik dernek kurulu, toplum üyeleri ve dinleyerek toplantıya dair notlar almaya çalışan yazıcı öğrenciler olarak 3 grupta gerçekleşir. Hazırlıklar bittikten sonra, öğrenciler toplantıyı gerçekleştirir ve ellerindeki verileri göz önünde bulundurarak soruna yönelik kararlar almaya çalışırlar (Çetinkaya ve Altıparmak, 2013, s. 222).

1.4.3.5. Anlatım Üzerine Kurulu Etkinlikler

1.4.3.5.1. Söylev

Söylev alıştırmaları Demirel'in çalışmasında, öğrencilerin verilen bir konu hakkında hazırladıkları bir konuşmayı sınıf içinde sunmaları şeklinde aktarılır (2007, s. 103).

Riddell, özellikle ileri düzeydeki öğrenciler için uygun gördüğü bu alıştırmalar hakkında, ilgi alanlarına göre her gün bir öğrencinin istediği bir konuda 5-10 dakika konuşabileceği ve sonrasında ise diğer öğrencilerin sorular sorabileceğinden bahseder (2010, s. 146). Bu tekniğin kullanımında, öğrencilerin resmi olmayan (informal) bir dil yerine, biçimsel olarak daha resmi (formal) bir dili tercih etmeleri istenir. Doğru adımlarla planlanan bir söylev, hem konuşmacı hem dinleyiciler için oldukça ilgi çekici bir etkinliğe dönüştürülebilir (Harmer, 2001, s. 274).

Önceden hazırlık yapmaya imkân tanıyan bu alıştırmalarda, katılımcıların öğretilen dilbilgisi kurallarına hem örtük (implicitly) hem de doğrudan (explicitly) başvurabilmeleri, daha nitelikli konuşma çıktılarına ortam hazırlayacaktır (Nation ve Newton, 2009, s. 119).

1.4.3.5.2. Doğaçlama

Diğer bir alıştırma türü olan doğaçalamlarda ise öğrencilerden durumlar ve konular üzerine, daha önceden bir hazırlık yapmamış olmak kaydıyla konuşmaları istenir (Demirel, 2007, s. 104). Bu alıştırmalar öğrencilere, hem dil davranışlarını yaratıcılıklarını kullanarak deneyimleme fırsatı sunar, hem de onların akıcı konuşma becerilerini geliştirmeleri için bir ortam hazırlar. Özelliği gereği hazırlıksız yapılan bu etkinliklerde hatalar ne yazık ki kaçınılmazdır. Çünkü odak noktası dilbilgisinin doğruluğu değil konuşmanın akıcılığıdır. Bu durum sürecin doğal bir parçası olarak görülmeli ve konuşmacıların hatalarına konuşma sırasında müdahale edilmemelidir (Gower vd., 1995, s. 101).

1.4.3.6. Sesletimin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlikler

Dinleme etkinlikleri, hedef dilin sesletim özelliklerinin öğrenilmesi adına önemlidir (Hedge, 2000, s. 268). Fakat öğrencilerin doğru sesleri ve tonlamayı kullanarak konuşabilmesi için, dinlemenin ötesine geçip bu sesletim özelliklerini deneyimlemesi gerekmektedir. Cook (2008) bu noktada, tekerlemeler, taklit ve tekrar alıştırmalarının da seslerin deneyimlenmesi ve denetlenmesi açısından etkili etkinlikler olduğunu ifade

eder. Öğrencilerin bazı sözcükleri dinlemeleri ve daha sonra tekrar etmelerinin istendiği bir etkinlik, tekrar alıştırmaya örnek olabilir (s. 70-81).

1.5. YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE KONUŞMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER

Yabancı/İkincil dil öğretiminde konuşma becerisi diğer becerilerle karşılaştırıldığında daha çok çaba gerektiren bir süreç olarak ele alınmaktadır. Öğretmen, öğrenci, müfredat, materyaller vb. etmenler bu noktada büyük önem taşımaktadır. Bu sebeple, sözü geçen bu unsurlara ilişkin olarak, karşılaşılabilecek olası sorunların tespit edilmesi ya da yürütülen çalışmalar sonucunda ulaşılmış mevcut sorunların ayrıntılı bir şekilde ele alınıp gereken düzenlemelerin yapılması önemlidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisini kazandırmaya yönelik çalışmalarda da, bu tür sorunların kaynağını tespit etmek ve ona göre harekete geçmek doğru bir yaklaşım olacaktır. Eğer konuşma becerisini kazandırmak için etkili adımlar atılmak isteniyorsa, ihtiyaçların ne olduğunu da göz ardı etmemek gerekecektir. Bu bölümde, bu düşünceden yola çıkarak, yabancı dil olarak Türkçede bilimsel çalışmalar ışığında ortaya koyulmuş, konuşma becerisini ilgilendiren sorunlara değinilecek ve önerilere yer verilecektir.

1.5.1.Öğretmen Etkeni

Konuşma öğretiminin yabancı/ikinci dil öğretimindeki yeri ve önemi göz önüne alındığında, böyle önemli bir becerinin, gelişigüzel seçilmiş ya da yeterince tecrübesi olmayan kişiler yerine, alanında uzman ve iyi yetiştirilmiş öğretmenlere teslim edilmesinde fayda vardır (Emiroğlu, 2013, s. 280). İyi bir yabancı dil öğretmeni ise, alan bilgisine hâkim, kendini geliştirmeye istekli, etkili girdilerin oluşturulmasında kendi rolünün bilincinde olan, öğrenciden kaynaklanacak muhtemel sorunlara karşı farkındalığı yüksek ve öğretmeyi seven biri olmalıdır (Andrews ve McNeill, 2005, s. 174).

Kurudayıoğlu ve Sapmaz 2016'da yapmış oldukları çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğreten bir grup öğretmenin konuşma öğretimine dair görüşlerini incelemiştir. Katılımcılardan yarısı, kendilerini ya kısmen yeterli görmüş ya da yetersiz olduklarını belirtmişler ve kendilerini geliştirmeye çalıştıklarını dile getirmişlerdir (s. 99). Atatürk Üniversitesi DİLMER'de yapılmış olan başka bir çalışmada ise öğrenciler, öğretmenlerin derse iyi hazırlanmadıkları ve ders anlatırken çok hızlı konuştuklarına dair görüşlerini bildirmişlerdir (Biçer, Çoban ve Bakır, 2014, s. 132). Bu çalışmalar, Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yetiştirme programlarının ne durumda ve ne derece verimli olduğu sorusunu doğurmaktadır.

İngilizce pek çok ülkede en yaygın kullanılan yabancı dil durumundadır. Bu egemenlik, elbette ki diğer etkenlerin yanında, dilin bir disiplin içinde öğretiliyor olmasından da kaynaklanmaktadır. Örneğin; İngilizce veya Fransızcanın yabancı dil olarak öğretiminde, *İngiliz Dili Öğretim ve Yabancı Dil Fransızca* olarak ayrı birimler şeklinde çalışmalarını yürütürler. Ülkemizde yer alan yabancılar için Türkçe öğretim çalışmalarına bakıldığında ise, bu konuda, özellikle öğretmen yetiştirmede ciddi sorunlar yaşandığı görülmektedir. Bunun sebebi ise üniversitelerin eğitim fakültelerine bağlı, *Yabancı Dil Türkçe Eğitimi* bölümlerinin olmayışıdır. Bu bölümler açıldığı takdirde, sistemli bir çalışmayla yetiştirilecek öğretmen adayları, şüphesiz ki daha donanımlı ve süreç adına daha verimli olacaktır (Büyükaslan, 2007, s. 1).

Bu konuda Özbay ve Bahar da benzer düşünceler içindedir ve alanında uzman olmayan kişilerce yapılan öğretimin yabancı dil olarak Türkçeyi bir disiplin ortamından nasıl uzaklaştırdığını şu şekilde ifade etmektedirler:

Bu alanda yeterli pedagojik bilgi ve beceriyle (dil öğretiminin özel öğretim yöntemleri, okuma eğitimi, yazma eğitimi, konuşma eğitimi, dinleme eğitimi, dil öğretiminde materyal tasarımı, dil psikolojisi, dil sosyolojisi, dil öğretimi yaklaşımları, yabancı dil öğretim tür ve yöntemleri, gelişim ve öğrenme kuramları vd.) donatılmamış kişilerin de Türkçe öğretiminde görevlendirilmesi yabancılara Türkçe öğretiminde uzmanlaşmayı geciktiren bir diğer etmen olmuştur (2016, s. 5).

Özetlemek gerekirse, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konuşma becerisinin geliştirilmesinde öğretmenler yadsınamayacak bir öneme sahiptir ve bu sebeple, alanda uzmanlaşmış ve her yönden 'iyi' öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Emiroğlu'nun (2013) çalışmasına dayanarak, yabancı dil olarak Türkçe konuşma öğretiminde 'iyi' bir öğretmenin özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

1. Ölçünlü dili etkin ve doğru bir şekilde kullanabilmeli
2. Ölçünlü dili kullanmakla beraber, öğrencileri sınıf dışı ortamlarda karşılaşabilecekleri yerel kullanımlardan da haberdar etmeli
3. Ana dili ve yabancı/ikinci dil öğretiminin hangi noktalarda farklılaştığını bilerek öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmalı
4. Diksiyon, vurgu, tonlama ve duraklama gibi konuşma öğelerini doğru kullanabilmeli
5. İlk zamanlarda anlaşılması güç atasözü ve deyimler, argolar, mecazlı söylemler, ince sözlerden vb. uzak durmalıdır
6. Öğrenciler hata yaptıklarında anlık ya da gecikmeli olarak hangi düzeltme biçiminin daha doğru olacağına karar verebilmeli ve ona göre hatalara müdahale etmelidir.
7. Öğrencilerden alınan geri bildirimlere karşı duyarlı olmalı ve buna göre gerekirse konuşmasını basitleştirebilmeli ya da geliştirebilmelidir.
8. Konuşma dilinin ses ve hece düşmeleri, yumuşama, daralma gibi ses olaylarını öğrenciye aktarmalıdır.
9. Türkçe kökenli olmayan sözcüklerin yazım ve sesletiminde Türkçe okunuşların belirleyici olduğu açıklanmalıdır.
10. Beğenme, özür, rica, deyimler, atasözleri, gündelik kullanımlar vb. kalıp sözler ve sözcük gruplarına konuşmasında yer vererek özellikle temel düzeydeki (A1, A2) öğrencileri bunlardan haberdar etmelidir.
11. Olumlu pekiştirmeler kullanarak öğrencileri konuşmaya isteklendirmelidir.
12. Empati becerisi gelişmiş olmalı ve kendini öğrencilerin yerine koyarak onların yaşadığı zorlukları anlayabilmelidir.
13. İlgiye muhtaç öğrencilere kayıtsız kalmamalı ve gerekirse birebir ilgilenmekten kaçınmamalıdır.
14. Etkinlik sırasında istenmeyen ya da hoş olmayan durumlara karşı gereken uyarıları ılımlı ve olumlu bir şekilde ifade etmelidir. Bu durumları eğlence malzemesi yapmaktan da sakınmalıdır.
15. Özellikle başlangıç düzeyindeki öğrencileri dinlerken sabırlı ve sakin bir tutum benimsemeli ve ilgiyle takip ettiğini karşı tarafa hissettirmelidir.

16. Doğru ve etkili bir beden dili kullanmalıdır. Gerektiğinde Türk kültürüne özgü beden dili hareketlerini de kullanmalı ve öğretmelidir (s. 280-284).

1.5.2. Duyuşsal (Affective) Etkenler

Brown'un *kendine güvenme, ket vurma, bir dil benliği oluşturma, risk alabilme, kaygı, duygudaşlık, dışa dönüklük ve içe dönüklük* şeklinde başlıklara ayırdığı duyuşsal etkenler, kişinin kendiyile ya da iletişim kurduğu diğer insanlarla alakalı davranışlarını *duygusal* boyutlarıyla ele alan bir dizi kişisel özellik olarak tanımlanabilir (2000, s. 143-155).

İlk olarak Dulay ve Burt tarafından 1977 yılında öne sürülen ve Krashen'in *İkinci Dil Edinimi Hakkında Beş Kuram (Five Hypotheses About Second Language Acquisition)* çalışmasında yer verdiği duyuşsal süzgeç (affective filter) kuramı ise yapılan çalışmaların üç temel başlık altında toplanabileceğinden söz eder. Bunlardan ilki *isteklendirmedir*. Yazar, öğrencilerin istek düzeyleri ne kadar yüksek olursa, ikinci dil edinimlerinin de o kadar verimli olacağını ifade eder. İkincisi *kendine güven* basamağıdır. Kendine güvenmenin de tıpkı isteklendirme gibi başarıyı arttıracığı düşünülmektedir. Üçüncü ve son kısım ise bireylerin duyduğu *kaygı*dır. İster kişisel ister sınıf ortamında olsun, kaygı düzeyi azaldığı sürece başarıya giden yolda öğrencilerin önünün açık olacağından bahsedilmektedir (1982, s. 31).

İsteklendirme, diğer bir adıyla motivasyon, söz konusu öğrenme etkinliklerinde, öğrencilerin belirli bir amaca yönelik, istediğini elde etme arzusuyla çaba harcadıkları ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirdikleri bir *duyuşsal etki* alanıdır (Gardner, s. 50).

Acat ve Demiral'ın, Türkiye'de yabancı dil öğrencilerle isteklendirme üzerine yaptıkları bir çalışmada, yapılan görüşmelerde öğrencilerin, kullanılan kaynakların çeşitliliği ve beklentiyi karşılama, öğrenme ortamı ve özellikle de öğretmenin isteklendirme üzerinde çok büyük etkisi olduğu şeklinde görüş bildirdiklerinden bahsedilmektedir. Bunların yanında, cinsiyet, başarılı olamama korkusu, dil öğrenme amaçları gibi değişkenlerin de isteklendirmeyi etkilediği ifade edilmektedir (2002, s. 326).

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde de öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, bireysel ve kültürel farklılıkları, içinde buldukları ruhsal durumlar vb. öğeler göz ardı edilmeden bir öğretim rotası çizilmelidir (Emiroğlu, 2013, s. 284). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenci bireylerin bu dile duydukları ilgi, iş olanaklarını genişletme, akademik başarı, dünya görüşlerini geliştirme arzuları gibi dil öğrenme dürtülerini de harekete geçirip isteklendirme düzeyi arttırılabilir ve böylece öğretim süreci daha etkili bir şekilde devam eder (Durmuşçelebi, 2015, s. 266).

Yabancı dil öğretiminde karşılaşılan diğer bir duyuşsal etken kaygıdır. TDK sözlüğü *kaygı* sözcüğünü ‘Üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa’ şeklinde tanımlar (2011). Kaygı, Raglin tarafından ise ‘Tehdit ya da tehlike olarak algılanan bir duruma tepki olarak ortaya çıkan fiziksel değişiklikler, depresif ruh durumları ve hoş gitmeyen duyguları içine alan bir duygu’ olarak tanımlanmaktadır (2002, s. 139).

Yabancı dil öğretiminde kaygının büyük bir etken olduğunu dile getiren Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından dil öğrencilerin kaygı üzerine görüşlerini araştıran bir çalışma yapılmıştır. Öğrencilerin, başta *konuşma kaygısı* olmak üzere, *hata yapma, diğer öğrencilerin gerisinde kalma ya da onlardan gelecek olumsuz değerlendirmelere maruz kalma ve öğretim esnasında sunulan dil girdilerini anlayamama* gibi kaygılara sahip olduğu bulgulanmıştır (s. 128-130).

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde de benzer kaygılardan söz edilebilir. Bu konuyla ilgili yapılan bir çalışmada, öğrencilerin kaygı düzeylerinin yazma ve konuşma becerisi gibi üretici becerilerde daha fazla olduğu görülmüştür. Göze çarpan başlıca kaygı sebepleri *heyecanlanma, hata yapma, alay edilme ve öğretmenlerinden gelecek eleştiriler* olmuştur. Özellikle konuşma becerisine yönelik kaygılara bakıldığında, öğrencilerin hedef dili etkin bir şekilde konuşmayı istemelerine rağmen, katılım konusunda kaygıları ve tereddütleri olduğu gözlemlenmektedir (Karatay ve Kartallıoğlu, 2016, s. 210-211). Melanlıoğlu ve Demir (2013) bu kaygıların, konuşma ödevleri, sınav olarak değerlendirilecek hazırlıksız ya da öncesinde hazırlık yapılmış konuşmalar ve konuşma temelli etkinliklerde görülebileceği gibi, konuşmaya zorlayacak herhangi bir dış etken olmadığında da konuşmaktan geri durmak şeklinde ortaya çıkabileceğinden söz eder (s. 392).

Sallabaş çalışmasında, konuşma becerisine yönelik hali hazırda bir kaygı durumunun söz konusu olduğunu, aslında dört temel dil becerisi arasında kaygı durumlarının en çok konuşma becerisinde gözlemlendiğini, fakat bu kaygının çok yüksek olmadığını ve kabul edilebilir bir düzeyde olduğunu ifade eder (Sallabaş, 2012, s. 2215).

Boylu ve Çangal'ın çalışmasında, öğrencilerin sınıf dışında konuşma olanağı bulamadıkları ve sınıf ortamını konuşma becerisini geliştirebilecekleri tek yer olarak gördükleri durumlarda da konuşma kaygılarının artabileceğinden söz eder (2015, s. 366). Bu konuda Emiroğlu (2013) konuşma becerisinin sadece sınıf ortamına bağlı kalmaması gerektiğini belirtir ve şu tavsiyeleri verir:

...çocuklara örnek konuşmaları sosyal hayat içerisinde canlı bir şekilde dinlemeleri; pazarda, sinemada, alışveriş merkezinde, hastanede, toplu taşıma araçlarında, insanların nasıl iletişim kurduklarını gözlemleyip bu iletişimlere katılmaları, doğru veya yanlış konuşma endişesi duymadan kısa cümlelerle uygun sosyal ortamlarda kendilerini ifade etmeleri, Türk öğrencilerle iletişime geçip onlardan konuşmalarını düzeltmeleri noktasında yardım istemeleri, gerekirse her yabancı öğrencinin bir Türk öğrenciyle kardeş öğrenci statüsünde bir iletişim oluşturması, çeşitli geziler ve ziyaretlerle, Türkçenin değişik sahalarda nasıl konuşulduğunu öğrenmeleri, öğretmenleriyle sınıf dışında da iletişim geliştirmeleri gerekir (s. 288-289).

Kaygı kaynaklı sorunların önünü alabilmek için öğretmenlere ayrıca büyük sorumluluklar düşmektedir. Sınıfta, öğrencilerin kendilerini güvende ve huzur içinde hissedebilecekleri bir hava yaratılmalı ve etkinlikler öncesinde bireylerin hazırbulunuşluk düzeylerini arttırmak için onlara gereken zaman verilmelidir (İşcan, 2011, s. 591).

Bahsedildiği gibi, kişisel, çevresel, yönetsel etkenler, bazen öğrenciler üzerinde ruhsal boyutta istenmeyen durumlar oluşturabilmektedir. Kaygı, isteklendirme ve özgüven olarak değerlendirilen bu ruhsal durumlar kişilerin öğrenmeye karşı tutumunu da etkilemekte ve öğrencilerin öğrenmeye olan inançlarına da zarar vermektedir. Özellikle bireyin kendini en rahat, en güvende hissetmesi gereken zamanlar olan konuşma becerisinin kullanıldığı anlarda ortaya çıkan bu kaygı durumlarının önüne geçilmesi gerekliliği, yapılan çalışmalardan da anlaşılacağı üzere, araştırmacıların üzerinde durduğu bir konu haline gelmiştir. Kaygı etkenini kontrol altına almak için, öğretmenin ve öğrenme ortamının, öğrencilere konuşma davranışlarını sunmaları için gereken güveni ve rahatlığı sağlamasının önemli olduğu düşünülebilir.

1.5.3. Türkçenin dil özelliklerinden kaynaklanan etkenler

Yapılan bir çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerin, Türkçe'nin biçimsel ve yapısal anlamda anadillerinden pek çok yönden farklılaştığını, bu sebeple de öğrenme güçlüğü yaşadıklarını dile getirdiklerinden bahsedilmektedir. Söz dizimsel, sesletimsel ve dilbilgisi yapıları olarak Türkçeden oldukça ayrımlaşabilen bu dillerin konuşurları, Türkçeyi öğrenirken türlü sıkıntılar yaşamakta ve yeni öğrenmeler oluşturulurken kendi dillerinden aktarmalar yaparak hatalı kullanımlara sebep olabilmektedir (Mavaşoğlu ve Tüm, 2010, s. 5).

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin, yumuşama, türeme, benzeşme, ses uyumu, daralma gibi ses olaylarını anlamlandırmada güçlük yaşadıkları ve özellikle kendi anadillerinin özelliklerine göre 'ğ, ş, ç, ı, ü' gibi sesbirimlerin sesletiminde zorlandıkları görülmektedir. Bu sorunun üstesinden gelebilmek için, işitsel alıştırmaların öğretim sürecinde kullanım sıklığının artırılmasında fayda vardır (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012, s. 63).

Tüm tarafından yapılan çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sesletim sorunları beş başlık altında ele alınır:

1. Daha önce karşılaşılmamış ve öğrencilerin anadilinde kullanılmayan bazı sesbirimlerin öğretilmesi ve öğrenci tarafından doğru şekilde sesletilmesi zor ve zaman gerektiren bir süreçtir. Örneğin, 'üzgün' yerine 'uzgun', 'ölmeden' yerine 'ulmeden', 'küçük' yerine 'kujuk', 'kötü' yerine 'keti' gibi farklı sesletilen sözcükler iletişimi de sekteye uğratmaktadır.
2. Sesbirimlerin sesletiminin dillere göre farklılaşması da büyük sorunlar yaratmaktadır. Öyle ki, öğrencilerin bazen ne demek istediği, neredeyse anlaşılma duruma gelmektedir. Örneğin, anadilinde 'c' sesini 's' olarak kullananlar, 'cezaevi' sözcüğünü 'sezaevi' şeklinde, 'g' sesini 'c' olarak kullanan bireyler ise 'çılgin' sözcüğünü 'çılcin' şeklinde sesletebilirler. Bu durum hem anlatmayı hem de anlaşılmayı zorlaştırdığından, etkili bir iletişim durumundan söz edilemez.
3. Anadilde var olan vurgu ve tonlamaların hedef dile aktarılması da konuşmada sorunlar yaratmaktadır. Örneğin 'acil' sözcüğünde 'a' kısa 'i' uzun söylenebilmekte ve sözcük konuşma esnasında 'aciil' şeklinde çıkabilmektedir.

4. Türkçe biçim ve dilbilgisi kuralları açısından bazen çoğu dilden büyük oranda farklılaşabilmektedir. Bu durum, sözcüklerin ve söz gruplarının ne anlama geldiği bilinse bile, öğrencilerin ekler, heceler ve sözcüklerin kullanımında sorun yaşamasına sebep olmaktadır. Örneğin; ‘bunu biliyorum’ demek yerine ‘biliyorum bu’ diyen bir öğrencinin sağlıklı bir iletişim kurması beklenemez.
5. Öğrenciler, kendi dillerine özgü dilsel yapılar ya da öğrendikleri başka dillerin kurallarından hedef dile aktarımlar yaparken, eklerin kullanımında da sıkıntılar yaşamaktadırlar. ‘Saat kaçta kalkıyorsun?’ demek yerine ‘Saat kaç kalkıyorsun?’ şeklinde kullanımlar görülebilmektedir. Konuşma becerisinin gelişiminde bu tür sorunları en aza indirmek adına, öğretmenin, eklerin nerede ve nasıl kullanılacağı konusunda, özel kullanım durumlarını da göz ardı etmeyerek, öğrencilere rehberlik etmesi gerekmektedir (2014, s. 257-259).

Erdem’in de Boğaziçi üniversitesinde öğrenim gören ve çoğunun anadili İngilizce olan öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmada da birinci dilden aktarmaların konuşma sorunları yarattığı görülmüştür. Yazarın kendi tecrübe ettiği bir konuşma durumu üzerinden örnek vermek gerekirse; bir öğrenciyle yaşadığı bir konuşmada ‘Nasılsın?’ sorusuna ‘Biraz hastayım’ diye cevap verilmiş, karşılığında ise ‘özür dilerim’ şeklinde bir dönüt alınmıştır. İngilizcede ‘I am sorry’ ifadesi hem özür dilemek hem de bir konu hakkındaki üzüntüyü dile getirmek için kullanılabilir. Bu ifadeyi birinci dilden aktarma yoluyla Türkçe bir bağlamda doğrudan kullanan bir öğrenci, karşı tarafa iletmek istediği asıl düşünceyi ulaştıramayabilir. Yani bu ifadenin Türkçedeki ‘özür dilerim’ karşılığını, bir konuşma sırasında ‘biraz hastayım’ cümlesine cevap olarak veren bir öğrenci karşıdaki kişi hasta olduğu için üzüntüsünü ifade etmek isterken, belki de hiç alakası olmayan bir durum için özür diler duruma gelmiştir. Aynı türde olumsuz aktarmalara emir cümlelerinde ya da rica ve izin ifadelerinde de rastlanmaktadır (2014, s. 121-123).

C1 düzeyinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrencilerin konuşma becerisi üzerine görüşlerine başvurulmuş bir çalışmada, sesletimi güç birtakım sözcükler, sayısı oldukça fazla olan ekler ve dilbilgisi kuralları sebebiyle konuşmakta güçlük yaşadıkları, özellikle de ‘ı, i, o, ö, u, ü’ sesbirimlerinde zorlandıkları ifade edilmiştir (Büyükikiz ve Hasırcı, 2013, s. 910).

Türkçenin sesletimi, dilbilgisi gibi özellikleri, çalışmalarda da görüldüğü üzere, yabancı dil olarak konuşma becerisinin gelişiminde türlü sorunlar yaratabilmektedir. Bu sorunlarla daha az karşılaşılacak isteniyorsa, gereken çalışmalar ve düzenlemeler yapılmalıdır. Derman (2010) tarafından yapılan bir çalışmada, konuşma becerisi, özellikle sesletim konusunda sıkıntı yaşayan öğrenciler, derslerde işitsel kaynaklara az yer verildiğinden yakınmışlardır (s. 243). Ders malzemeleri seçilirken bu etkenin de göz önünde bulundurulması, bu tür sorunları azaltmaya yardımcı olacaktır (s. 245).

1.5.4.Öğretim Araç Gereçleri

Yabancı dil olarak Türkçede kullanılan ders kaynaklarının yenilikçi ve çağdaş uygulamaların gerisinde kaldığı ve bir takım eksikliklerinin olduğu görülmektedir (Biçer vd., 2014, s. 133). Özellikle hazırlık sınıflarında öğrenim görenlerin görüşleri alındığında, öğretimi destekleyici uygulamalarla ilgili olarak görsel ve işitsel malzemelerin azlığından ve teknolojiye yeteri kadar başvurulmadığından yakınmışlardır (Derman, 2010, s. 242). Yani öğrenciler ihtiyaçları olan şeyin aslında farkındadırlar ve onlar da etkili öğrenmelerin oluşması için, ders araç ve gereçlerinde düzenlemeye gidilmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Bu konuda Büyükaslan (2007) tarafından yapılan çalışmada, basılı ders malzemelerinin görsel ve işitsel açıdan zengin ve çeşitli olmasının önemli olduğu ifade edilmektedir. Çünkü ne kadar çok duyu uyarılırsa, öğrenim o kadar verimli olacaktır. (s. 14-15). İşitsel ve görsel malzemelere ders kaynaklarında yeterince yer verildiği sürece, dinleme becerisi, buna bağlı olarak da konuşma becerisi ve sesletim geliştirecektir (Atış ve Arslan, 2015, s. 722-723).

Duman ise, yabancılarla Türkçe öğretiminde konuşma becerisinde kullanılan ders malzemelerinin *iletişimsellik* ilkesine uygun şekilde tasarlanması gerektiğine vurgu yapar. Öğrencilerin derste etkin bir rol üstlenebilmesi ve dil yapılarını deneyimleyebilmesi şarttır. Bunun için de yapmaları gereken derse tam anlamıyla katılmak olacaktır. Ancak bu şekilde fiili olarak kendi öğrenmelerini oluşturur ve test edebilirler (2013, s. 6).

Yabancılara Türkçe öğretiminde sorgulanması gereken diğer bir konu da, hazırlanan ders kitapları ve diğer dil kaynaklarının Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (AOÖÇ) ilkeleri ve dil tanımlarına ne kadar uygun olduğudur (Er vd., 2012, s. 64). İşisağ ve Demirel tarafından yapılan bir çalışmada, AOÖÇ ilkelerine ve dil tanımlarına uygun etkinliklerle hazırlanan bir öğretim programıyla, geleneksel uygulamaların aksine, konuşma becerisinin geliştirilmesinde daha etkili ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiği ve başarı düzeyinin de aynı doğrultuda arttığı gözlemlenmiştir (2010, s. 202). Bu sebeple, ders malzemeleri hazırlanırken ortak ölçütlere başvurmanın, daha nitelikli kaynaklar hazırlamaya yardımcı olabileceğinden söz edilebilir.

2. BÖLÜM

DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK ÖNERİLER ÇERÇEVESİ'NDE B1 DÜZEYİ KONUŞMA BECERİSİ

2.1. YABANCI DİL/İKİNCİ DİL ÖĞRETİMİNDE BAŞARIM (PERFORMANS) DÜZEYLERİNİ TANIMLAMA ÇALIŞMALARI

Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (AOÖÇ), son yıllarda pek çok ülke tarafından kabul gören ve dil öğretim çalışmalarına rehberlik eden bir metin haline gelmiştir. Fakat AOÖÇ geliştirilmeden önce başarımlar ve beceri düzeylerini tanımlamaya yönelik başka çalışmalar yapılmış mıdır? Yapıldıysa eğer, bu çalışmalar ne tür bir beceri tanımlama yöntemiyle hareket etmişlerdir? Hali hazırda kullanıma hazır başka ölçekler varken, neden AOÖÇ dil öğretimi adına daha fazla benimsenmiş ve daha büyük bir kesim tarafından başvurulmuş bir metin haline gelmiştir? Bu soruların cevabı bilirse, AOÖÇ'nin işlevi ve önemi daha iyi anlaşılabilir. Bu nedenle, ilk olarak diğer beceri tanımlama ölçeklerine dair bir fikir edinmenin ve bu çalışmaların hangi noktalarda AOÖÇ'den ayrıştığını görmenin faydalı olacağı düşüncesiyle böyle bir bölüme yer verilmiştir.

2.1.1. Yabancı Dil/İkinci Dil Öğretiminde Başarımlar Düzeylerini Tanımlayan Ölçek Örnekleri

Dili ölçmeye yönelik çalışmalara bakıldığında, hem zamandan hem de paradan tasarruf sağlaması, sonuçlarının rapora dökülmesinin ve anlaşılmasının kolay olması, en önemlisi ise kişisel değerler ve önyargılardan etkilenmeden nesnel bir değerlendirme yapabilmeye uygun bir ortam oluşturması sebebiyle standart başarımlar testleri uzun süredir dil başarısını ölçmeye yönelik araçlar olarak kullanılmaktadır. Fakat son yıllarda, dil değerlendirmeleri yapılırken öğrencilerin neler bildikleri ve yapabildikleri üzerine yapılan çalışmalar ivme kazanmış ve yaygın olarak kullanılan standart başarımlar testleri eleştirilmeye başlanmıştır. Geleneksel değerlendirme uygulamalarına eleştiride bulunan uzmanlar, değerlendirilmek istenen öğrencinin, düşünme, üretme, sorgulama, problem çözme, bilgiyi toplama ve kullanma becerilerinin de değerlendirme sürecine dâhil

olması gerektiğine dikkat çekerler. Kısacası standart testlerin yanında başarımları değerlendirecek uygulamalara da ihtiyaç duyulduğuna vurgu yaparlar (Salmani-Nodoushan, 2008, s. 1). Çünkü geleneksel değerlendirmeler, dilbilimsel açıdan fazla karmaşık yapıları ve benimsedikleri kültürel yaklaşımlarıyla öğrenci ihtiyaçlarını karşılama konusunda yetersiz kalabilirler (Abedi, 2016, s. 368). Bu sebeple, değerlendirme yaparken sonuç kadar süreç de önemli olmaya başlamıştır.

Yabancı dil becerileri, değerlendirmeye tabi tutulurken, iki kavram arasındaki çizginin net bir şekilde çizilmesinde fayda vardır. Bunlar dil başarımları ve dil yeterliğidir. Dil başarımları (performance) ve dil yeterliği (proficiency) öğelerinin her ikisi de, dili öğrenen kişinin o dille neler yapabileceğinin bir göstergesidir. Fakat aralarında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Şöyle ki, *dil başarımları*, öğretim ortamında öğrenilen ve deneyimlenen dili kullanma kabiliyetidir. Bir öğretici rehberliğinde, ister sınıf ortamında ister internet üzerinden bilindik bağlamlar ve içeriklerle tecrübe edilen dil becerileri olarak da tanımlanabilir. *Dil yeterliği* ise gerçek dünya durumlarında, anlık, etkileşimsel ve prova dilmemiş bağlamlarda, anadil konuşurlarının dillerine uygun ve kabul edilebilir bir şekilde dili kullanma kabiliyetidir. Yeterlik bir dili kullanan kişinin, o dili nerede, ne zaman nasıl öğrendiğine bakmaksızın, neler yapabileceğine odaklanır. Yeterlik göstergesi, bağlamdan, dilin nasıl öğrenildiğinden bağımsız olduğu için değerlendirilmesi yapılırken de müfredat içeriği ve neyin öğretildiği dikkate alınmaz. Başarımda ise bu durumun aksine, belirli aralıklarla öğretilen ve deneyimlenen bağlam ve içeriklerin ne derece etkili olduğunun gösterilmesi ve düzenli olarak değerlendirilmesi şarttır (American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2012, s. 4). Özetlemek gerekirse, başarımlar süreç, yeterlik ise sonuç odaklıdır demek mümkündür.

Bu çalışmalardan yola çıkarak, öğrencilerin dil becerilerini test etmeye odaklanmış geleneksel dil yeterliği ölçme araçlarının, sadece dil çıktılarının niteliğine göre değerlendirme yaptığından ve dilin öğretim sürecine ve bu süreçte kaydedilen gelişmelere kayıtsız kaldığından söz etmek mümkündür. Bu noktada ise, süreç boyunca elde edilen kazanımların neler olduğu ve bu kazanımların ne şekilde ilerleme kaydettiğini değerlendirmeye yönelik düzey belirleme çalışmaları dil yeterliği değerlendirmelerinden farklı olarak ele alınmalıdır.

2.1.1.1. Yabancı Dil Öğretimi Amerika Konseyi Ölçeği (American Council on the Teaching of Foreign Languages/ACTFL Scale)

Modern Diller Birliği (MLA, Modern Languages Association) Programları yönetim sorumlusu ve genel sekreteri Kenneth W. Mildenberger, 1966 yılında, Modern Diller Programları Genel Oturumunda konuşmasını yaparken, ancak teşkilatlı ve birleşik bir çalışmayla etraftaki baskılarla ve güçlüklerle başa çıkılabileceğine hatta bunlardan faydalanabilmenin dahi mümkün olabileceğine dikkat çekmiştir. Genel oturumdaki bu konuşmadan sonra ihtiyaç duyulan şey daha iyi anlaşılmalı ve Yabancı Dil Öğretimi Amerika Konseyinin tohumları atılmış oldu (Abraham, 1969, s. 27).

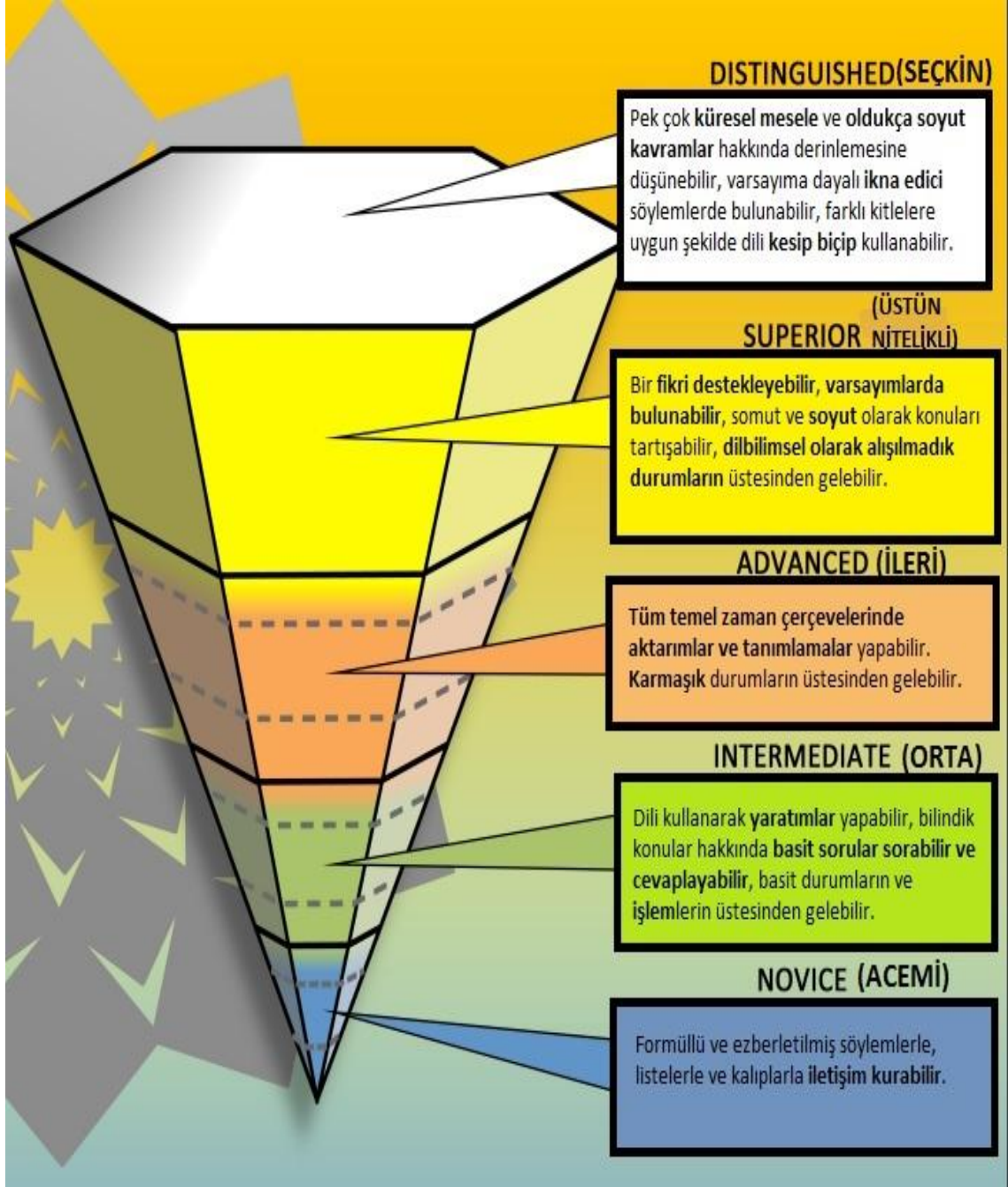
1967 yılında kurulan Yabancı Dil Öğretimi Amerika Konseyi, kendini, dillerin tüm seviyelerde, öğretim ve öğrenim süreçlerinin iyileştirilmesi ve ilerletilmesi çalışmalarına adanmıştır. İlköğretimden lisansüstü eğitime, hükümetten endüstri alanına kadar her alandan 12,500'den fazla eğitimci ve yöneticiyi barındıran bir bireysel üyelik kuruluştur. Kuruluşundan bu yana ise dil eğitimcilerinin ve öğrencilerin değişen ihtiyaçlarına cevap vermek adına yenilik, güvenilirlik ve kaliteyle eş anlamlı hale gelmiştir¹.

ACTFL dil başarımları tanımlayıcıları, bir dil öğretim ortamında açıkça ortaya koyulan öğrenmelerin sonucunu tanımlamaya yönelik tasarlanmıştır. Dilin ne zaman nasıl öğrenildiğine bakılmadan genel ve geniş kapsamlı bir yeterliği kapsayan Yeterlik İlkeleri eşliğinde, dili öğrenciler hakkında daha ayrıntılı bilgi edinmeye olanak sağlar. Aslında bu başarımları tanımlayıcıları, ilk olarak 1998 yılında neyin ne kadar iyi yapılması gerektiğinin tanımını dile getiren ACTFL K-12 Öğrenciler İçin Başarımlar İlkelerinin güncel ve gözden geçirilmiş bir düzenlemesidir (ACTFL Performance Descriptors for Language Learners, 2012, s. 3).

ACTFL Başarımlar Tanımlayıcıları, dil öğrencilerin dili nasıl kullandıklarını, belirli dil özelliklerine göre kişiler arası (interpersonal), yorumlayıcı (interpretive), sunumsal (presentational) olmak üzere üç iletişim biçiminde ele alır. Başarımlar derecelendirmesi yaparken ise Acemi (Novice), Orta Düzey (Intermediate), İleri Düzey (Advanced) olmak üzere üç temel başarımlar aralığını temel alır ve bunları da düşük (low), orta (mid)

¹ <https://www.actfl.org/about-the-american-council-the-teaching-foreign-languages>
About The American Council On The Teaching Of Foreign Languages. Erişim Tarihi: 22.01.2018.

ve yüksek (high) olarak çeşitlendirir. İleri Düzeyi başarıyla tamamlayan öğrenci ise Üstün Nitelikli (Superior) dil kullanıcısı olarak değerlendirilir. Bu düzey tanımlarının en üst basamağında ise Seçkin (distinguished) düzey yer alır.



Şekil 11. Temel Seviyelerin İşlevlerini Gösteren Ters Piramit²

²https://www.actfl.org/sites/default/files/guidelines/ACTFLProficiencyLevels11x17withFunctions_0.pdf (Erişim tarihi: 23.01.2018)

2.1.1.2. Kanada Dil Ölçütleri (Canadian Language Benchmarks)

Diğer tüm çağdaş dil ölçekleri gibi, Kanada Dil Ölçütleri de dil gelişiminin tüm aşamalarını temsil eden bir ölçektir. Bu ölçekler Göçmenlik Bakanlığı tarafından yetişkin göçmenlerin dil çalışmaları için kullanılmaktadır (Jezak, 2017, s. 7).

Jezak (2017) çalışmasında, Kanada'da özellikle 1970 ve 1980'lerdeki etnik çeşitliliğin, göçmenler için daha fazla dil eğitimi ihtiyacı doğurduğundan ve bunun sonucu olarak, özellikle göç dalgasının daha yoğun yaşandığı bölgelerde, dil öğretimi programlarının da sayıca artmak durumunda kaldığından söz eder. O dönemlerde yerel yönetimlerin ve dil eğitiminden sorumlu toplum örgütlerinin ortak çalışmaları mevcut olduğunu, fakat hem dil müfredatı ve sertifika hem de öğretim kalitesi için tek başlarına yeterli olmadıklarını belirtir (s. 10). Bu yetersizliklerin farkında olan Kanada hükümeti, yetişkin göçmenlerin ihtiyaçlarını karşılamak için 1992 yılında bir dil politikası önerir. Şimdiki adı Kanada Vatandaşlık ve Göçmenlik olan bakanlık Kanada dil ölçütlerini araştırmaları için bir proje finanse eder ve yapılan müzakereler sonrasında Kanada Dil Ölçütleri ilk çalışma örneği 1996 yılında yayımlanır (Hajer ve Kaskens, 2012, s. 1).

Dört temel dil becerisini ölçmek için, Yetkinlik Çizelgelerinde (Competency Statements) yer alan ve dili öğrencilerin görev temelli bir yaklaşım ile her bir dil becerisinde neler yapabildiğini ifade eden tanımlamaları kullanır. 12 ölçüt, Temel (Basic), Orta (Intermediate) ve İleri (Advanced) olmak üzere 3 aşamaya ayrılmıştır. Her aşama, bir derece zorluk ve gereksinimle ilişkilendirilmiştir. Aşamalarda başlangıç (initial), gelişmekte olan (developing), yeterli (adequate) ve akıcı (fluent) beceriler olmak üzere dört ölçüt vardır. Temel düzeyin dördüncü, Orta düzeyin sekizinci, İleri düzeyin ise on ikinci ölçütleri akıcılık kabiliyetiyle alakalıdır. Bu seyir, öğrencinin her aşama boyunca ne kadar yol kat ettiğini gösterir (Hajer ve Kaskens, 2012, s. 10-11). CLB'de dil ölçütleri şu şekilde tanımlanmaktadır:

<i>Birinci Aşama: Temel</i> Düzey Dil Yeteneği (Ölçütler 1-4)	Anlık kişisel ilişkiler, gündelik etkinlikler ve temel ihtiyaçlar doğrultusunda, yaygın ve öngörülebilir bağlamlarda iletişim kurmak için gereksinim duyulan becerileri kapsar. Kanada Dil Ölçütlerinde bunlar, dil kullanımının zorlayıcı olmayan bağlamları olarak tanımlanır.
<i>İkinci Aşama: Orta</i> Düzey Dil	Daha geniş bir bağlam çeşitliliğiyle daha kapsamlı bir katılım

Yeteneği (Ölçütler 5-8)	sağlamaya müsait becerileri kapsar. Sosyal, eğitimsel ve mesleki açıdan en bilindik durumlarda ve öngörülmeye daha az müsait bağlamlarda bağımsız bir şekilde işlevleri yerine getirmek için çeşitli becerilere ihtiyaç duyulur. Kanada Dil Ölçütlerinde bunlar, dil kullanımının orta zorluktaki bağlamları olarak tanımlanır.
Üçüncü Aşama: İleri Düzey Dil yeteneği (Ölçütler 9-12)	İletişimsel açıdan zorlayıcı, öngörülebilir olanından bilinmedik olana, genelden karmaşığa çok sayıda bağlam ve durumda etkili bir şekilde, duruma uygun, doğru ve akıcı bir iletişim kurmak için ihtiyaç duyulan becerileri kapsar. Öğrenciler bu aşamada iletişim kurarken hedef kitle ve amaçların bilincindedir. Mesafe, nezaket, resmiyet, üslup, uygun ses düzeyi, iletişim düzlüğü, söylemin doğruluğu ve tutarlılığı, çeşit çeşitliliği ve duyarlılığı gibi gereksinimleri göz ardı etmezler. Bu aşamada, sosyal, akademik ve işle alakalı bağlamlarda ve iletişimin ustalıklı, bazen ise ortama uygun şekilde kurulması gereken, önemli sonuçlar doğurabilecek durumlarda dil kullanımı gerçekleşir. Kanada Dil Ölçütlerinde bunlar, dil kullanımının orta zorluktaki bağlamları olarak tanımlanır.

Çizelge 1. Kanada Dil Ölçütleri Beceri Tanımları

2.1.1.3. Uluslararası İkinci Dil Yeterlik Değerlendirmeleri (International Second Language Proficiency Ratings/ISLPR)

İlk olarak, Avusturalya'da Yetişkin Göçmen Eğitimi Programı kullanımı için kullanılan, Uluslararası İkinci Dil Yeterlik Değerlendirmeleri, David Ingram tarafından 1978 yılında geliştirilmiş ve 1979'da yayımlanmıştır. 30 yıldan fazla ise farklı alanlarda ve farklı amaçlarla kullanılmaya devam etmektedir. Elaine Wylie ile birlikte yürüttükleri çalışmalarla araştırmalarını daha da ilerleten Ingram, öğrencilerin dil yeterliğini ölçmeyi ve mesleki ya da farklı amaçlarla İngilizce yeterliğini belgelemek isteyenlere bu hizmeti vermeyi amaçlamıştır (Ingram, 2011, s. 4).

Ingram ISLPR ölçeğinde, 12 farklı düzeyde dil davranışlarının detaylı tanımlamalarını yapar:

0/Sıfır Yeterlik (Zero Proficiency)	1-/En Düşük 'Yaratıcı' Yeterlik (Minimum 'Creative' Proficiency)	2/Temel Düzy Sosyal Yeterlik (Basic Social Proficiency)	3/Temel Mesleki Yeterlik (Basic 'Vocational' proficiency)	4/Mesleki Yeterlik (‘Vocational’ Proficiency)	5/Anadil konuşuru kadar yeterli (Native-like Proficiency)
0+/Kalıplara Dayalı Yeterlik (Formulaic Proficiency)	1/Temel Düzey Etkileşimsel Yeterlik (Basic Transactional Proficiency)	2+/Sosyal Yeterlik (Social Proficiency)	3+/Temel Mesleki Yeterlik Bir Üst Düzey (Basic 'Vocational' Proficiency Plus)	4+/İleri Düzey Mesleki Yeterlik (Advanced 'Vocational' Proficiency)	
	1+/Etkileşimsel Yeterlik (Transactional Proficiency)				

Çizelge 2. Uluslararası İkinci Dil Yeterlik Değerlendirmeleri Dil Düzeyleri

Dört temel dil becerisi olan konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerileri ayrıntılı bir şekilde ele alınır. Her becerinin her seviyedeki tanımlayıcıları, o düzeyde kendini gösteren dil davranış ve görevlerinin örneklerini içeren ikinci bir dil davranışı genel tanımı sütununa sahiptir. Bunlara ek olarak, diğer iki sütundaki terimleri tanımlayan ve mevzulara açıklık getiren yorum sütunu da ölçeğin diğer bir kısmını oluşturur (2015, s. 9). ISLPR ölçeğinden alınan bir kesitle bu ölçeğin dil becerilerini tanımlama şekli daha belirgin bir şekilde görülebilir:

Numara	İsim	Dil Davranışının Kısaca Tanımları	Bu Seviyede Dilin Nasıl Kullanılabildiğinin Örnekleri
Konuşma:2 Yazma:2 Dinleme:2 Okuma:2	Temel Düzey Sosyal Yeterlik	Temel sosyal ihtiyaçları karşılama, gündelik uğraşları ve ilişkileri kapsayan olağan durumlarla başa çıkabilme ve dilsel	Gündelik konularla alakalı sohbetlere hem yüz yüze hem de telefon üzerinden katılabilir. Mesleki durumlarda, sürekli

		açıdan zor olmayan mesleki alanlarda uygun davranabilme.	etkileşim içinde olduğu insanlara istek ve ihtiyaçlarını iletebilir. Akademik durumlarda kişisel deneyimlerini anlak ve basitçe dile getirebilir. Bazı Teknik ve Yüksek Eğitim kurumları bu düzeyde öğrenci kabul eder. Avusturalya Göç Birimi tarafından gerekli kılınan 'İşlevsel İngilizce' düzeyidir.
--	--	--	---

Çizelge 3. Uluslararası İkinci Dil Yeterlik Değerlendirmeleri Düzey 2 Beceri Tanımları Kesiti³

2.1.1.4. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (Common European Framework of Reference for Languages/CEFR)

Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (AOÖÇ) 1970'lere dayanmaktadır. 2001 tarihinde bu metnin resmi olarak yayınlanmasına kadar geçen sürede pek çok görüşme, tartışma ve toplantı yapılmıştır. Yabancı/İkinci dil öğretiminin tarihsel akışı boyunca, Dilbilgisi Çevri Yönteminden İşlevsel ve İletişimsel bir yaklaşıma doğru ilerleyen ve kendini bu doğrultuda değiştiren yöntemlerle birlikte ilkeler ve uygulamalar da değişmiştir. AOÖÇ dil öğretimindeki değişen ve gelişen bu yaklaşımları benimsemiş ve bu doğrultuda geliştirilmiştir (Cambridge ESOL, 2011, s. 5). Kısacası, dil öğretiminde senelerce benimsenen ve uygulanan farklı yöntemler gözden geçirilmiş ve öğretim faaliyetlerinin daha verimli ve sistemli yürütülebilmesi için tüm Avrupa ülkelerinde herkes tarafından kullanılabilir ortak bir rehber ihtiyacı duyulmuştur ve AOÖÇ bu şekilde ortaya çıkmıştır.

³ <http://islpr.org/why-use-islpr/summary-of-islpr/> Erişim Tarihi:26.01.2018.

Peki, dünya üzerinde başarımları tanımlaya yönelik başka ölçütler varken, özellikle ACTFL'nin bu noktada geniş kapsamlı bir çalışması olduğu düşünülürken, AOÖÇ niçin bu kadar kabul görmüş ve güvenilir bir rehber haline gelmiştir? Cevabı aslında oldukça açıktır. Avusturalya, Kanada ve Birleşik Devletlere ait sözü geçen diğer dil beceri tanımlama çalışmalarına bakıldığında, her düzey için başarımları tanımlayıcılarının yer aldığı görülmekte, fakat dil öğrenim sürecinin ne şekilde gerçekleştiği ya da bu sürecin ne tür bileşenler dâhilinde yürütülmesi gerektiği konusunda yol gösterici herhangi bir unsura yer verilmediği dikkat çekmektedir. Yani, AOÖÇ'de olduğu gibi öğrencilerin belirli düzeylerde gösterebilecekleri belirli dil davranışları sunulmakta, fakat AOÖÇ'nin aksine bu davranışların nasıl kazandırılması, nasıl bir öğretim planının tasarlanması, materyallerin ne şekilde olması ya da değerlendirmelerin hangi yöntemle yapılması gerektiği konusunda ayrıntılı bir çalışmaya yer verilmediği gözlemlenmektedir. Bu nedendir ki, diller için AOÖÇ diğer tanımlama çalışmalardan daha farklı bir konumdadır.

AOÖÇ'nin gelişim sürecini özetlemek gerekirse, bu çalışmanın ilk tohumlarının Avrupa Konseyi Modern Diller projeleriyle birlikte 1960'larda atıldığı söylenebilir. Rüşlikon'daki hükümetler arası sempozyumun ardından yetişkin eğitimi için bir Avrupa birimi programı projeye dâhil edilir. 1973'te *Threshold Level* yani *Eşik Düzeyi* kavramı ortaya çıkar. Daha sonra van Ek tarafından 1975 yılında, AOÖÇ'de şimdiki B1 düzeyi olan Eşik düzeyi ve van Ek, Alexander and Fitzpatrick tarafından 1977 yılında, şimdilerde A2 düzeyi olarak adlandırılan, *Waystage* yani *Ara Düzey* yayınlanmıştır. 1990'lara gelindiğinde ise Ara ve Eşik düzeyinin gözden geçirilmiş ve genişletilmiş bir sürümü ve van Ek ve Trim'in ortak çalışmasının sonucu olarak, AOÖÇ'de B2 olarak adlandırılan, *Vantage* yani *Eşik Üstü Düzey* yayınlanmıştır. Ayrıca bu dönemde Trim tarafından, Ara düzey öncesi bir, *Breakthrough* yani *Keşif Düzeyi* olarak adlandırılmıştır (Cambridge ESOL, 2011, s. 6). Eşik Üstü Düzeyden sonra, Trim'in *Etkin Yeterlik (Effective Proficiency)*, Wilkins'in *Yeterli Eylemsel Yeterlik (Adequate Operational Proficiency)* olarak adlandırdığı *Etkin Eylemsel Yeterlik Düzeyi (Effective Operational Proficiency)* gelmektedir. Sonucu düzey ise ALTE (Association of Language Testers in Europe) tarafından benimsenen programdaki en üst düzey sınav sonucuna denk gelen *Ustalık (Mastery)* düzeyi olarak adlandırılmıştır (AOÖÇ, 2001, s. 23).

Bu düzey belirleme çalışmalarına bakıldığında, aslında bu altı farklı düzeyin tümü ‘Temel, Orta, İleri’ olarak bilinen geleneksel dil düzeyi ifadelerinin alt ya da üst aralığındaki yorumlara denk gelmektedir. Ayrıca bu düzeylere verilen adların çevirilerinin zor olması sebebiyle, daha kolay ve anlaşılabilir bir hiper-metin⁴ (hyper-text) oluşturulmuş ve üç temel düzey sırasıyla A, B, ve C olarak yeniden adlandırılmıştır (AOÖÇ, 2001, s. 23).



Şekil 12. AOÖÇ Düzeyleri (2011, s. 23)

Dil becerisi tanımlarına AOÖÇ’de her bir düzey için ayrı olarak yer verilmektedir. Bu tanımlamaların metin içinde ne şekilde sunulduğunu daha iyi anlamak için, *genel ölçütler çizelgesinden B (Bağımsız Kullanıcı) düzeyindeki beceri tanımları kesiti örnek olarak incelenebilir:*

Bağımsız Kullanıcı	B2	Kendi uzmanlık alanıyla ilgili yapacağı teknik tartışmalar dâhil, soyut ve somut konular hakkındaki karmaşık metinlerin ana düşüncelerini anlayabilir. Belirli bir düzeyde akıcılık ve doğaçlama sayesinde, ana dili konuşurları ile her iki tarafın da gerginlikten uzak olduğu doğal etkileşim durumları içine girebilir. Birçok konuda anlaşılabilir ve ayrıntılı metinler üretebilir ve birbirinden farklı seçimlerin yaratacağı artılar ve eksileri hesaba katarak güncel bir konu üzerinde görüşlerini ifade edebilir.
	B1	Okul, iş, eğlence vb. ortamlarda düzenli olarak karşılaşılan bilindik konular üzerine yapılan açık ve ölçünlü dile uygun konuşmaları ana hatlarını anlayabilir. Dilin konuşulduğu bölgelerde seyahat ediyorken ortaya çıkabilecek muhtemel durumların çoğuyla başa çıkabilir. İlgilendiği ya da yabancı olmadığı konularla alakalı olarak basit metinler üretebilir. Deneyimlerini, yaşadığı olayları, hayallerini, ümitlerini ve arzularını ifade edebilir. Düşünceleri ve planlarıyla ilgili sebepler sunabilir ve açıklamalarda bulunabilir (2001, s. 24).

Çizelge 4. AOÖÇ Genel Ölçütler Çizelgesi Bağımsız Kullanıcı (B) Kesiti

⁴Kullanıcının belirli bir konu hakkında tanım, ayrıntı ve bunlar gibi ek bilgileri edinmesine bir köprü kuran metinsel bilgi topluluğudur (Sweeters, 1994, s. 48).

Genel ölçütler çizelgesinde de görüldüğü gibi öğrencilerin hangi düzeyde genel olarak ne tür yetilere sahip olduğu ve yetileri çerçevesinde neler yapabilecekleri açıklanmaktadır. Becerileri genel anlamıyla tanımlayan bu çizelgeye ek olarak, AOÖÇ içinde, dört temel dil becerisinin (okuma, dinleme, konuşma, yazma) her bir düzeyde nasıl ele alındığını ve öğrencilerden beklenenlerin ne olduğunu ayrıntılı bir şekilde ortaya koyan ve kullanıcıya yol gösteren başka çizelgeler de vardır.

Çerçeve metni, öğretim programları, ders kitapları, ölçme araçları gibi, dil öğretiminde önemli bir yeri olan unsurların, tüm Avrupa Konseyi (Council of Europe) üyesi ülkelerde belirli ölçütlere göre hazırlanması ve değerlendirilmesini sağlamaktadır. Öğrencilerin bir dili etkili bir şekilde kullanabilmeleri için, neyi bilmeleri, neyi öğrenmeleri ve hangi dil becerilerini geliştirmeleri gerektiğine çerçeve içinde ayrıntılı betimlemelerle yer verilmektedir. Bunlara ek olarak kültüre de dikkat çekilmektedir. Dil ve kültürü birbirinden bağımsız iki farklı kavram gibi görmektense, öğrenilen her dilin aynı zamanda bir kültürel altyapısı olduğu ve bu kültürel bağlamın süreçten ayrı bir şekilde değerlendirilemeyeceği ifade edilir. Bu metin ayrıca, sunduğu yeterlik tanımlarıyla, öğrenmelerin her bir düzeyde kazanımların ölçülmesine olanak verir (AOÖÇ, 2001, s. 1).

AOÖÇ'nin üç temel ilkesi vardır. Birincisi, Avrupa'da farklı dillerin ve kültürlerin bir araya gelerek oluşturduğu mirasa sahip çıkmak ve bu farklılıkların iletişim önündeki bir engelden, karşılıklı anlayış ve zenginlik içinde bir iletişim kaynağına dönüştürülmesi adına gereken eğitsel çabayı ortaya koymaktır. İkinci olarak, Avrupa'daki modern dillerin daha iyi bilinmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Çünkü Avrupa hareketliliğini teşvik etmek, karşılıklı anlayış ve işbirliği duygusunu geliştirmek, ön yargıları ve ayrımcılığı geride bırakmak için, farklı ana dilleri konuşan Avrupalılar arasında iletişim ve etkileşimi harekete geçirmek ancak bu şekilde mümkün olacaktır (2001, s. 2).

Özetlemek gerekirse, AOÖÇ hem dil öğretim sürecinin ülkeler arası benimsenen ortak disiplin içinde ilerlemesi için, değerlendirme, müfredat, ders kitapları gibi alanlarda gereken ölçütleri betimlemelerle kullanıcıların hizmetine sunar, hem de kültürel farklılıklara karşı toplumlararası bir bilinç oluşturarak ayrımcılık ve önyargı gibi iletişim önündeki setleri yine dil aracılığıyla kaldırmaya çalışır.

Bu öneri metninde hangi yaklaşımın benimsendiği noktasında ise, eylem odaklı bir yaklaşım benimsendiği ifade edilmektedir. Bu yaklaşımda, dilin her bir kullanıcısı ya da öğreneni sosyal aktör görevindedir. Yapması gereken, belirli koşullar altında, belirli bir ortamda ve belirli bir etkinlik alanında, verilen görevleri (sadece dille alakalı da olamayabilir) başarıyla tamamlamaktır. Konuşma davranışları dil etkinlikleri yoluyla ortaya çıkarken, bu etkinlikler de aslında konuşma davranışlarına anlam veren daha büyük bir sosyal bağlamın parçası olurlar. Bir ya da birden fazla bireyin, bir amaca ulaşmak için kendi dil yetilerini kullandıkları ve harekete geçtikleri durumlarda görevlerden söz edilebilir. Bu sebeple eylem odaklı yaklaşımda, bir sosyal aktör olarak bireylerin bilişsel ve duygusal durumları, beklentileri ve sahip olduğu tüm yetiler göz önünde bulundurulur (AOÖÇ, 2001, s. 9). Yani toplumun üyesi olan bireylerin, toplumsal maceraları dil öğretiminde de devam etmektedir demek mümkündür. AOÖÇ öğrencilere bazı görevler vermekte ve bu görevleri dil yetileriyle birlikte başka değişkenleri de dikkate alarak yerine getirmelerini istemektedir. Amacın aslında, dil etkinliklerini, dil durumlarının doğal bağlamlarından uzaklaştırmamak ve öğrencileri hedef dilde karşılaşılabilecekleri bu bağlamlara hazırlamak olduğundan bahsedilebilir.

2.2. AOÖÇ'DE B1 DÜZEYİ KONUŞMA BECERİSİ

Diller için AOÖÇ'ye bakıldığında, beceri tanımlarına yüzeysel betimlemeler sunan genel ölçütler çizelgesine ek olarak, her bir becerinin aynı zamanda *Öz Değerlendirme Ölçekleri* olarak adlandırılan ve dört temel becerinin farklı düzeylerde ve ayrıntılı bir şekilde ele alınmasına olanak sağlayan çizelgeler vardır. Ayrıca beceri tanımlarının ne tür etkinliklerle geliştirilebileceği konusunda fikir veren ve etkinlik seçiminde rehberlik eden *Tanımlayıcı Ölçek* çizelgelerinde yer alan betimlemeler sayesinde, öğrenciler her bir düzeyde kendi kazanımlarını denetleyebilmekte ve bu tanımlayıcılar aynı zamanda öğretimin nasıl ve ne şekilde olması gerektiği konusuna da ışık tutmaktadır. Yani öğrencilerin belirli bir düzeyde kazanması gereken dil davranışları açıkça ifade edilmiştir ve bu noktada izlenecek yöntemlerin de aynı amaç bilinciyle seçilmesinin, süreç adına önem taşıdığından söz edilebilir.

Bu bölümde AOÖÇ'de, sözü geçen *Öz Değerlendirme Ölçekleri*nde, alt konuşma becerileri ve özellikle çalışma konusunun parçası olan B1 düzeyi konuşma becerisinin

hangi ölçütler kapsamında, nasıl bir yaklaşımla şekillendirildiğine ve ne tür beceri tanımlarını içine aldığına değinilecektir.

2.2.1. AOÖÇ’de İletişimsellik

AOÖÇ’de iletişimsellik ilkesi önemli bir yere sahiptir. Öğretim programlarının, ders etkinliklerinin, değerlendirme süreçlerinin ana çizgilerini belirleyen ve ihtiyaç duyulan uygulamaların seçimi hususunda yol gösteren bu kavrama metin içinde sıkça yer verilmektedir. Özellikle, bir ders kitabındaki etkinlikleri değerlendirilmek amacıyla yola çıkan bu çalışmada, çerçeve metinde yer alan etkinlik örnekleri ve önerilerindeki *iletişimsellik* anlayışı ve *iletişimsel yeti* kavramlarının tam anlamıyla ne ifade ettiği iyi anlaşılmalıdır.

AOÖÇ’de B1 olarak adlandırılan Eşik (Threshold) düzeyini geliştiren van Ek ve Trim (1991) iletişimsel yaklaşım hakkında şunları ifade eder:

İletişimsel bir yaklaşım, öğrencilerin yabancı bir dili kendi amaçları doğrultusunda kullanmalarını sağlamayı amaçlar. Bu amaçların ne olduğu ise öğrencilerin kişiliğine, ilgi alanları ve gereksinimlerine ve koşullara bağlıdır. Asla tam olarak tahmin edilemezler, fakat değişik karakterlere sahip olsalar bile, en azından özel bir hedef gruptan başlanarak, hepsinin yabancı dilde yapmayı diledikleri ya da istedikleri muhtemel şeyleri tanımlamayla işe başlayabiliriz. Bunu fayda sağlayacak şekilde yapmak istiyorsak, bireylerin en çok hangi durumlarda yabancı dili kullandıkları, bu durumlarda nasıl roller üstlendikleri ve eğer yabancı bir dille ilgilenmek zorunda kalırlarsa en çok önem arz eden noktaların neler olduğunu belirlemek için çabalamalıyız (s. 22).

Özetlemek gerekirse, öğrencilerin dil yönelimleri, dilin kullanıldığı bağlamlar, durumlara göre değişen dil davranışları vs. göz önünde bulundurulduğu sürece dil öğretiminde iletişimsel bir yaklaşım olduğundan söz edilebilir demek mümkündür.

AOÖÇ’de de buna benzer olarak, iletişimsel dil eylemlerinin, dili kullanan kişilerin belirli bir durumda, ihtiyaçları ve yönelimleri doğrultusunda, bir ya da birden fazla konuşmacıyla gerçekleşen *etkileşim* sonucunda ortaya çıktığı ifade edilir. İletişim, kişisel alanda evinize gelen bir konukla aileniz üzerine konuşmak, halka açık bir alanda bir giysiyi uygun bir fiyata almaya çalışmak, mesleki alanda iş hakkındaki yeni düzenlemeleri anlamaya çalışmak, eğitsel alanda ise bir bildiri hazırlayıp sunmak gibi özel durumlar ve amaçlar doğrultusunda şekillenir (2001, s. 53). Yani iletişim için karşılıklı bir etkileşim durumuna ve bu iletişimin de oluşması için belirli bir bağlama, bir dil yönelimine ve konuşma amaçlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

AOÖÇ (2001), farklı kültürlerden gelen ve farklı dilleri konuşan Avrupalılar arasındaki *iletişim* kanalını güçlendirmenin, insanların karşılıklı bir anlayış benimsemeleri ve daha yakın ilişkiler kurarak işbirliği içine girmeleri için önemli bir adım olduğuna vurgu yapar (s. 2). Bu öneriler metninin edindiği temel ilkeler ve ulaşmak istediği hedeflere bakıldığında, dil öğretiminde belki de en nihai amacın, etkili iletişim becerileri kazandırmak olduğu söylenebilir. AOÖÇ bu noktada, araştırma ve geliştirme çalışmaları yürütülürken, farklı öğrenme ortamlarına ve bireysel farklılıklara uyumlu yöntem ve ders malzemeleri seçilirken, temel amacın öğrencilere *iletişimsel* bir *yeterlik* kazandırmak olduğunun her zaman göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade eder (s. 3).

2.2.1.1. İletişimsel Yeti

Dil öğrenimini de içine alan dil kullanımı, bireyler ve sosyal aktörler olarak, *iletişimsel dil yetileri* başta olmak üzere, genel olarak bir dizi yetkinlik geliştiren kişiler tarafından ortaya koyulan dil davranışlarını içerir (AOÖÇ, 2001, s. 9).

Burada sözü geçen *iletişimsel dil yetisi* kavramı ‘Öğrencilerin belirli dilsel araçları kullanarak, dil davranışlarını ortaya koymaları için harekete geçmelerini sağlayan beceriler’ olarak değerlendirilmektedir (AOÖÇ, 2001, s. 9). İletişimin tam anlamıyla gerçekleşmesi için, *dünya bilgisi, kültürlerarası farkındalık, sosyokültürel bilgiler, genel sesletim becerileri, etkili çalışma becerileri ve deneysel beceriler* vb. etmenlere ek olarak, özellikle dil ile alakalı *iletişimsel bir yetiye* ihtiyaç duyulmaktadır (s. 108).

AOÖÇ’de iletişimsellik anlayışının ve iletişimsel yeti kavramının oluşturulmasında Hymes’in görüşleri oldukça etkili olmuştur. Hymes (1972), iletişimsel yetinin oluşturulması için gereken tek becerinin dil bilgisi kurallarını ve dilin biçimsel özelliklerini kapsayan dilsel yeti olmadığını ifade etmiştir. Elbette ki sözcük, anlam, cümle ve dil bilgisi önemlidir, aksi takdirde anlamlı üretimler gerçekleşmeyecek ve iletişim sağlıklı ilerlemeyecektir. Fakat iletişim odaklı konuşma eylemlerinin ortaya çıkabilmesi için, biçimsel boyuttan çok daha fazlasına ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir. Dilin bir de hesaba katılması gereken toplumsal bir boyutu vardır. İletişimin ne zaman ve nasıl başlayacağı, nasıl sürdürüleceği, nerede ve hangi anlatım biçimiyle konuşmanın daha uygun olacağı gibi toplumsal durumlar ve ilişkiler çerçevesinde şekillenen kişiler arası etkileşimlerde konuşma davranışlarını doğru yönde

kullanabilme becerisi oldukça önemlidir (s. 269-293). Özetlemek gerekirse, iletişimsel yeti kavramının ayrıntılı ve kapsamlı bir tanımını yapan bu çalışmada, dilin biçimsel özellikleri ve toplumsal ilişkileri kapsayan iletişimsel özelliklerin iletişimsel yetiyi birlikte oluşturdukları ve ikisinin birbirinden ayrı değerlendirilemeyeceğinden söz edilmektedir. Bu yetinin oluşabilmesi için ise, öğrencilerin ihtiyaçları, dil yönelimleri ve sosyal deneyimlerinin doğru şekilde ele alınması büyük önem taşımaktadır.

AOÖÇ’de iletişimsel yeti betimlenirken, Savignon’un görüşlerine de yer verilmiştir ve bu görüşlerin Hymes’in çalışmasında yer alan iletişimsel yeti kavramıyla oldukça benzeştiği görülmektedir. Savignon (2002), iletişimsel yetinin 4 ana bileşeninden söz etmektedir. İlki, biçimsel (sözcük, cümle, anlam ve sesletim ve dil bilgisi) özelliklerden sorumlu dilsel yetidir. İkincisi, sözcüklerin ve cümlelerin mantıklı ve doğrusal sıralamayla anlamlı bir bütünlük sağlayabilmesiyle alakalı anlatım yetisidir. Diğerleri ise dilin toplumsal bağlamlarıyla, kişilerin rolleriyle, paylaşılan bilgiyle, işlev ve etkileşimle ilgili sosyokültürel yeti ve öğrencilerin beklenmeyen ya da daha önce deneyimlenmemiş durumların üstesinden gelmelerine yardımcı olan izlemsel yani stratejik yetidir. Bu alt yetilerin hepsi birbiriyle doğrudan ilişkilidir ve Hymes’in da ifade ettiği gibi, iletişimsel bir dil yetisi kazandırılmak isteniyorsa, bu öğelerin birbirlerinden ayrı şekilde ele alınmaması gereklidir (s. 8-9).

Bunlar gibi çalışmaların ışığında geliştirilen AOÖÇ’deki iletişimsel dil yetisi kavramının ise *dilsel yeti*, *sosyodilbilimsel yeti* ve *edimsel yeti* olmak üzere üç ögesi bulunmaktadır (AOÖÇ, 2001, s. 109).

1. *Dilsel yeti*, biçimsel açıdan doğru ve anlamlı iletilerin bilgisini ve kullanımını içine alan yeterlik türüdür. Dilsel yetinin gerçekleşmesi için sözcüksel (lexically), dilbilgisel (grammatically), anlamsal (semantically), sesletimsel (phonological), yazımsal (orthographic), ve doğru söyleyiş (orthoepic) yetilerinin de kazandırılması gerekmektedir (s. 109).
2. *Sosyodilbilimsel yeti*, dil kullanımının sosyal boyutuyla ilgili bilgi ve becerileri içine alır. Çerçeve metni içinde sıkça yer verilen sosyokültürel kavramı aslında sosyodilbilimsel yeti ile doğrudan alakalıdır. Sosyal ilişkilerin dilsel göstergeleri, nezaket kuralları, halk arasında kabul görmüş genel ifadeler, bağlama göre

sistematik olarak kendini değiştiren dil kullanımları, ağız ve aksan farklılıkları bu yeti türünün ögeleri arasındadır (s. 118).

3. *Edimsel yeti*, anlatım (discourse) yetisi, işlevsel (functional) yeti ve tasarı (design) yetisi olmak üzere üç alt yeti türüyle doğrudan ilişkilidir. Anlatım yetisi, öğrencinin anlatımda süreklilik sağlaması için cümleleri sıraya koyabilmesiyle alakalıdır (s. 123). İşlevsel yetide, belirli işlevlere göre, iletişimde ortaya çıkan söylemler ve yazılı metinler değişkenlik gösterir. Öğrenciler, etkileşim içinde oldukları durumlarda ricada bulunma, yardım isteme, şaşıırma, tavsiye etme gibi dilin iletişimsel işlevlerini kullanabilmelidir (s. 125). Tasarı yetisi ise dil kullanımlarının etkileşimsel ve aktarımsal-işlemsel boyutuyla ilgilenir. Örneğin iki ya da üç kişi arasında, bir hizmet ya da ürün satın almak için gerçekleşen etkileşim sırasında, ne tür bir bilgi alışverişi yapılacağı ve bunun nasıl bir tasarı içinde olacağı bilinmelidir (s. 127).

2.2.2. B1 Düzeyi Konuşma Becerisi Tanımları

AOÖÇ’de yer alan *Öz-değerlendirme Çizelgesi*, dört temel dil becerisini her bir düzey için ayrı ele alır. Bu çizelgelerde, öğrencilerin kendi gelişimlerini takip etmelerine yardımcı olmak amacıyla, beceri tanımlayıcıları ‘can do’ yani ‘yapabilirim’ ifadeleriyle oluşturulmuştur. Bir düzeydeki bir beceri alanında ne ölçüde etkin olduğunu bu ifadeler yoluyla takip edebilmektedirler. Bu ifadeler oluşturulurken ise, daha önce bu yönde geçerli ve güvenilir bir çalışma yürüterek, düzeylere göre öğrencilerin neler yapabileceklerini ortaya koymaya çalışan *Avrupa Dil Ölçme Birliği (Association of Language Testers in Europe/ ALTE)* tanımlayıcılarına başvurulmuştur (AOÖÇ, 2001, s. 22).

Öz-değerlendirme çizelgesinde B1 düzeyi konuşma becerisi şu şekilde tanımlanmaktadır (AOÖÇ, 2001, s. 26):

K O N U Ş	Konuşma Etkileşimi	Dilin konuşulduğu bir bölgede seyahat ederken karşılaşılabileceğim pek çok durumla başa çıkabilirim. Kişisel ilgi alanları, aile, hobiler, iş, seyahat, güncel olaylar gibi gündelik hayatla ilgili ya da yabancı olmayan konular üzerine yapılan konuşmalara hazırlıksız katılabilirim.
-----------------------	-----------------------	--

M A B1	Konuşma Üretimi	Deneyimleri, olayları, hayallerimi, ümitlerimi ve amaçlarımı tanımlamak için deyişleri basit bir yoldan birbirlerine bağlayarak kendimi ifade edebilirim. Düşünceler ve planlar hakkında kısaca sebepler sunabilir ve açıklamalar yapabilirim. Bir öykü anlatabilir ya da bir filmin/kitabın konusu hakkında konuşabilir ve görüşlerimi açıklayabilirim.
------------------	--------------------	--

Çizelge 5. B1 Düzeyi Konuşma Becerisi Tanımlayıcıları

Çizelgeden de anlaşılacağı üzere, konuşma becerisi çerçeve metninde *konuşma etkileşimi* ve *konuşma üretimi* olmak üzere iki şekilde ele alınmaktadır. AOÖÇ, etkileşimin ‘birden fazla kişi arasındaki bilgi alıp verme döngüsü’ olduğundan bahseder (s. 14). Yani çizelgeye bakarak, etkileşimin gerçekleşmesi için belirli bağlamlarda, bir sorunu çözmek, bilgi paylaşımı yapmak, görüş bildirmek, yardım istemek adına başka dil kullanıcılarıyla iletişim kurmanın gerekli olduğundan söz edilebilir. Çizelgede konuşma üretimine yönelik beceri tanımlarına bakıldığında, deneyimleri paylaşma, öykü anlatma ya da bir kitap hakkında düşüncelerini ifade etme gibi kazanımlar olduğu görülmektedir. Yani öğrencilerin, bilgi alışverişinin bir adım ötesine geçerek bir konu ya da durum hakkında uzun süreli dilsel üretim yapmaları beklenmektedir. Konuşma üretiminde, etkileşimden farklı olarak, daha çok tek taraflı bir bilgi aktarımının söz konusu olduğu görülmektedir.

2.2.3. B1 Düzeyi Konuşma Etkinlikleri

Yıllardır devam eden dil ihtiyaçlarını ortaya koymaya yönelik çalışmalarda, pek çok alanda dil durumlarıyla ilgili karşılaşılabilecek muhtemel sorunlara geniş bir yer verilmiş ve dil öğretilirken, öğrencilerin bu durumları deneyimlemesi istenmiştir (AOÖÇ, 2001, s. 53). Özellikle van Ek ve Trim (1991), B1 düzeyinin çerçevesini belirleyen *Threshold 1990* adlı çalışmalarında, öğrencilerin karşılaşılabilecekleri farklı dil durumlarına ve bu durumlarda öğrencilerden beklenen dil davranışlarına yönelik ayrıntılı betimlemeler sunmuştur. Bu B1 düzeyi iletişimsel durum betimlemelerine şu şekilde yer verilir:

- Öğrenciler, öngörülebilir gündelik dil kullanımlarını gerektiren günlük yaşamdaki *aktarımsal-işlemsel* dil durumlarıyla başa çıkabilirler. Bunlar, *yetkili kişilerle (polis, güvenlik vb.) iletişim kurma, kalacak yer ayarlama, yemek için ayarlamalar yapma, alışveriş, toplu taşıma, tiyatrolar ve müzeler gibi halka açık yerleri ziyaret etme, eğitsel hizmetlerden faydalanma, yol bulma, iş yerinde iletişim kurma ve misafir ağırlama* gibi durumlardır. Eşik, yani B1 düzeyinde olan bir öğrencinin, bu durumlarda temel dil kullanımlarına doğru şekilde başvurması beklenir (s. 12-18).
- *Etkileşimsel* düzeyde, öğrencilerin kişisel durumlar ve genel ilgi alanları hakkında bilgi alışverişi yapabilmesi, düşünceleri ifade edebilmesi ve başka düşünceleri anlayabilmesi, konular üzerinde uzlaşabilmesi ya da işbirliği kurabilmesi beklenir (s. 18-19).

AOÖÇ de buna benzer olarak, iletişimsel etkinlikler hazırlanırken, bu beceri ve durum betimlemelerine uyumlu bir çerçeve içinde hareket edilmesini önerir. Bu sebeple bağlam, durum, yer, konuşma amaçları, dil yönelimleri, bireysel farklılıklar gibi dil öğretimine etkileyen çeşitli etmenleri öğretim sürecinden bağımsız olarak değerlendirmez ve bu öğelerin dil etkinlikleri hazırlanırken ya da seçilirken de göz önüne alınması gerektiğine dikkat çeker.

AOÖÇ (2001), bir dili öğrenen ya da kullanan kişilerin iletişimsel yetisinin, *alma (reception), üretme (production), etkileşimde bulunma (interaction), tercüme ya da çeviri ile aracılık etme (mediation)* davranışlarını içeren çeşitli dil etkinlikleriyle harekete geçebileceğini ifade eder. Özellikle alma ve üretme sağlıklı bir etkileşim için oldukça önemlidir (s. 14). İletişimsel yeti kazandırılmasına yardımcı etkinlikler metin içinde şu şekilde betimlenir:

- *Alıcı etkinlikler*, dinleme ve okuma etkinliklerini içine alır (s. 65). Ders içeriğini, ders kitaplarını ve konuyla ilgili metinlerini doğru bir şekilde anlamak gibi öğrenme ile doğrudan alakalı yönelimler için gereklidirler (s. 14).
- *Üretici etkinlikler*, konuşma ve yazma etkinliklerini içine alır (s. 57). Akademik ve profesyonel alanlarda yapılan sözlü sunumlar, yazılı raporlar gibi çalışmalarda bu becerilerin önemi büyüktür (s. 14).

- *Etkileşim etkinlikleri*, en az iki konuşmacının sözlü veya yazılı olarak bilgiyi *dönüşümlü* bir şekilde üretmesi ve alması durumunda gerçekleşir. Her iki tarafın da birbirini dinlemesi ve cevap vermesi gerekir. Bu nedenle iletişimin gerçekleşmesinde doğru bir etkileşimin yadsınamaz bir önemi vardır (s. 14).
- *Aracılık etkinlikleri*, alma ve üretme durumlarında, çeşitli sebeplerle birbirlerini anlamakta güçlük çeken konuşmacıların iletişim kurmalarını sağlamak amacıyla kullanılırlar. Çeviri, tercüme, başka sözcüklerle ifade etmeye çalışma gibi aracı yöntemler, iletilen bilginin anlamlandırılması noktasında sorun yaşayan konuşmacılara yardımcı olur (s. 14).

AOÖÇ'deki konuşma etkinlikleri, *öz-değerlendirme çizelgesinde* de (Bölüm 2.2.2.) görüldüğü gibi konuşma durumlarının ve iletişimin özelliğine göre *konuşma üretimi* ve *konuşma etkileşimi* olmak üzere iki farklı şekilde ele alınmaktadır. Yani *üretici etkinlikler* ve *etkileşim etkinlikleri* olarak değerlendirilmektedirler.

2.2.3.1. Sözlü Üretim Etkinlikleri

Sözlü üretim etkinliklerinde, dili kullanan kişinin bir ya da birden fazla dinleyici tarafından alınan sözlü metinler ürettiği ifade edilir. Bu etkinliklere, bilgi veya talimat vermek gibi söylevler ya da bir seyirci karşısında konuşma yapmak, ders vermek veya bir satış sunumu yapmak gibi topluluğa hitap gerektiren sözlü üretimler örnek olarak verilebilir. Bu etkinlikler, *yazılı bir metnin yüksek sesle okunması, notlar, yazılı bir metin, görsel araçlar vs. yardımıyla yapılan konuşmalar, prova edilmiş bir rolün canlandırılması, kendiliğinden konuşma ve şarkı söyleme* şeklinde gerçekleşebilir (AOÖÇ, 2001, s. 58).

Sözlü üretim etkinliklerinin B1 düzeyi tanımlayıcı ölçekleri şu şekilde sunulmaktadır (AOÖÇ, 2001, s. 58-60):

1. *Genel sözlü üretimler*: İfadelerin doğrusal sıralamasına da uyarak, ilgi alanı dâhilindeki çeşitli konular üzerine bir mantık çerçevesi içinde, akıcı ve anlaşılır anlatımlar yapabilir.
2. *Sürdürülebilir tek kişilik konuşmalar (bir deneyimi anlatma vb.)*: İlgi alanı dâhilindeki bilindik konular üzerine anlaşılır anlatımlar yapabilir. Anlaşılır bir

anlatıyı ya da bir açıklamayı, mantık çerçevesinde, akıcı ve ifadelerin doğrusal sıralamasına uygun bir şekilde aktarabilir. Hislerini ve tepkilerini betimleyerek, deneyimleri hakkında ayrıntılı açıklamalar sunabilir. Kaza gibi tahmin edilemeyen birtakım olayların ayrıntılarını anlatabilir. Bir filmin ya da bir kitabın konusu hakkında konuşabilir ve görüşlerini açıklayabilir. Hayalleri, ümitleri ve amaçlarını anlatabilir. Gerçek ya da hayal ürünü olayları betimleyebilir. Bir öykü anlatabilir.

3. *Sürdürülebilir tek kişilik konuşmalar (bir varsayımı ya da bir örneği tartışmaya açma)*: Çoğunlukla güçlük çekilmeden takip edilecek kadar iyi tartışmalar geliştirebilir. Düşünceleri, planları ve eylemleri hakkında kısaca sebepler sunabilir ve açıklamalar yapabilir.
4. *Halka yapılan duyurular*: Alanındaki günlük olaylarla ilgili, kendi diline özgü vurgu ve tonlamalara yer verme olasılığına rağmen, yine de yeterince açık ve anlaşılır bir şekilde kısa ve prova edilmiş duyurular yapabilir.
5. *Seyircilere hitap etme*: Çoğunlukla güçlük çekilmeden takip edilecek kadar açık, alanıyla ilgili bilindik bir konu hakkında hazırlanmış, anlaşılır ve temel noktaların mantıksal doğruluk içinde açıklandığı sunumlar yapabilir.

2.2.3.2. Sözlü Etkileşim Etkinlikleri

Sözlü etkileşim etkinliklerinde dili kullanan kişi, bir ya da birden fazla konuşmacıyı muhatap alarak, sırasıyla hem dinleyici hem de konuşmacı rolünü üstlenerek konuşma eylemlerini gerçekleştirir. Dili kullanan kişiler böylece, işbirliği ilkesi ve konuşma söylemleri çerçevesinde, anlam üzerine fikir alışverişi yaparak, içeriği diğer katılımcılarla ortaklaşa inşa ederler. Alma ve üretme izlemlerine etkileşim süresince yer verilir. Aynı zamanda, konuşma sırası alma ya da verme, konunun çerçevesini ve bir yaklaşım rotasını belirleme, çözüm önerileri sunma ve değerlendirme, varılan noktayı özetleme ve bir anlaşmazlık durumunda aracılık etme gibi iş birliği ve etkileşim oluşturmaya yönelik izlemler de kullanılmaktadır (AOÖÇ, 2001, s. 73).

AOÖÇ’de sözlü etkileşimin, *alım satım, günlük konuşma, resmi olmayan konuşma, resmiyet gerektiren konuşma, tartışma, görüşme, fikir alış verişi, ortaklaşa plan yapma,*

amaca yönelik işbirliği yapma gibi eylemlerle ortaya çıkabileceği ifade edilir (2001, s. 73).

Sözlü etkileşim etkinliklerinin B1 düzeyi tanımlayıcı ölçekleri şu şekilde sunulmaktadır (AOÖÇ, 2001, s. 73-82):

1. *Genel sözlü etkileşimler:* İlgi alanları ve mesleki alanıyla alakalı, alışlagelmiş ya da beklenmedik durumlarda kendini biraz daha güvende hissederek iletişim kurabilir. Bilgiyi denetleyebilir, onaylayabilir, bilgi alışverişinde bulunabilir, daha alışlagelmişin dışında gelişen durumlarla baş edebilir ve bir şeyin neden sorun olduğunu açıklayabilir. Film, kitap ve müzik gibi daha soyut ve kültürel konular hakkında düşüncelerini paylaşabilir. Seyahat ederken ortaya çıkabilecek olası pek çok durumda çeşitli temel dil kullanımlarından yararlanabilir. Aile, hobiler, iş, seyahat ve güncel olaylar gibi ilgi alanlarıyla ve gündelik yaşamla alakalı, bilindik konular üzerine hazırlık yapmadan sohbet edebilir, kişisel görüşlerini ifade edebilir ve bilgi alışverişinde bulunabilir.
2. *Anadili konuşurunu anlama:* Bazı sözcüklerin ve yapıların yeniden söylenmesine ihtiyaç duyma olasılığına rağmen, içinde yer aldığı gündelik bir sohbette, açık ve doğru sesletilen konuşmaları takip edebilir.
3. *Sohbet etme:* Bilindik konular üzerine hazırlık yapmadan konuşmaya dâhil olabilir. Bazı sözcüklerin ve yapıların yeniden söylenmesine ihtiyaç duyma olasılığına rağmen, içinde yer aldığı gündelik bir sohbette, açık ve doğru sesletilen konuşmaları takip edebilir. Bazen söylemek istediği şeyi ifade etmeye çalışırken takip etmesi zor olsa da, bir sohbeti ya da tartışmayı devam ettirebilir. Sürpriz, sevinç, üzüntü, ilgi ya da ilgisizlik gibi duygulara cevap verebilir ve kendi duygularını paylaşabilir.
4. *Arkadaşlarla yapılan resmi olmayan konuşma:* Diğer konuşmacılar fazla deyimsel kullanımlardan kaçındığı ve söylemleri açıkça ifade ettiği sürece, genel konular üzerine etrafında söylenen şeylerin çoğunu takip edebilir. Müzik ve film gibi soyut ve kültürel konular hakkında düşüncelerini ifade edebilir. Bir şeyin neden sorun olduğunu açıklayabilir. Diğerlerinin görüşleri üzerine kısa yorumlar yapabilir. Nereye gidilmesi, ne yapılması, kimin ya da neyin seçileceği

konusunda bilgi paylaşımı yaparak var olan seçenekleri kıyaslayabilir. Konuşma yeterince açık ve ölçünlü olduğu sürece, arkadaşlarla yapılan resmi olmayan bir konuşmanın ana noktalarını takip edebilir. İlgi alanlarıyla alakalı konuşurken kişisel düşüncelerini paylaşabilir ve diğerlerinin ne düşündüğünü sorabilir. Nereye gidileceği, ne yapılacağı, dışarı çıkma gibi bir ayarlamamanın nasıl yapılacağı gibi sorular ve sorunlara ilişkin görüşlerini ve tepkilerini anlaşılır bir şekilde sunabilir. İnançlarını, düşüncelerini, uzlaştığı ya da karşıt olduğu durumları kibarca ifade edebilir.

5. *Resmiyet gerektiren konuşma ve toplantılar:* Diğer konuşmacılar fazla deyimssel kullanımlardan kaçındığı ve açık bir dilin kullandığı sürece, alanıyla ilgili söylenen şeylerin çoğunu takip edebilir. Bir bakış açısı ortaya koyabilir, ama bir tartışmaya girmedi güçlükler yaşayabilir. Ölçünlü dil çerçevesinde açıkça ifade edilen ve gerçeklere dayanan bir bilgi alışverişi, talimat alma ya da sorunlara çözüm üretmeyi gerektiren bilindik konular üzerine yapılan resmi konuşmalarda yer alabilir.
6. *Amaç odaklı işbirliği kurma (bir arabayı tamir etme, bir etkinlik oluşturma vb.):* Diğer insanların konuşması hızlı ve uzun olduğu durumlarda tekrar ve açıklamaya ihtiyaç duysa da, konuşulanları takip edebilir. Bir şeyin neden sorun olduğunu açıklayabilir, yapılması gereken şeyler üzerine konuşabilir ve seçenekleri birbiriyle kıyaslayabilir. Diğer katılımcıların görüşleri üzerine kısa yorumlar yapabilir. Genel anlamda söylenen şeyleri takip edebilir ve gerektiğinde karşılıklı uzlaşmayı onaylamak adına birinin söylediği şeyin bir kısmını tekrar edebilir. Kısa sebepler ve açıklamalar sunarak, ne yapılması gerektiği sorusuyla alakalı olası çözümler üzerine kendi görüşlerini ve tepkilerini anlaşılır bir şekilde aktarabilir. Diğerlerine, nasıl devam edilmesi gerektiği konusunda görüşlerini bildirmeleri için davette bulunabilir.
7. *Ürün ya da hizmet almak için alışveriş yapma:* Seyahat ederken, bir seyahat ya da kalacak yer ayarlarken, yabancı bir ülkeyi ziyaret sırasında yetkililerle muhatap olurken ortaya çıkması muhtemel işlemlerin üstesinden gelebilir. Örneğin beklediği gibi çıkmayan bir ürünü iade etmek gibi, dükkânda, postanede ya da bankada ortaya çıkabilecek beklenmedik durumlarla baş

edebilir. Şikâyetle bulunabilir. Bir acente yoluyla seyahat ayarlaması yaparken ya da bir yolcuya bilinmeyen bir yere giderken nerede inmesi gerektiğini sormak gibi seyahat ederken ortaya çıkabilecek çoğu durumla baş edebilir.

8. *Bilgi alışverişi:* Alanıyla alakalı alışılmış ya da alışılmamışın dışında konular üzerine, kendini biraz daha güvende hissederek, gerçeğe dayalı bilgi birikimleriyle bilgi alışverişi yapabilir, bu bilgileri kontrol edebilir ve onaylayabilir. Ayrıntılı talimatlar vererek bir şeyin nasıl yapılacağını anlatabilir. Kısa öyküler, makaleler, konuşmalar, tartışmalar, görüşmeler ya da belgeselleri özetleyebilir, kendi düşüncesini aktarabilir ve sonrasında gelebilecek sorulara ayrıntılı cevaplar verebilir. Gerçeğe dayanan bilgiyi bulabilir ve doğru şekilde aktarabilir. Ayrıntılı yönlendirme isteyebilir ve takip edebilir. Daha ayrıntılı bilgiye ulaşabilir.
9. *Görüşme yapma:* Bir görüşme ya da danışmada (bir doktora belirtileri anlatmak gibi) geren somut bilgileri sağlayabilir, ama doğruluğu noktasında sınırlıklar yaşanabilir. Diğer kişinin cevabının hızlı ve uzun olduğu durumlarda bazen tekrara ihtiyaç duysa bile, hazırlandığı takdirde bir görüşmeyi yapabilir ve bilgileri kontrol edip onaylayabilir. Görüşme ya da danışma sırasında yeni bir konu açmak gibi girişimlerde bulunabilir, ama bu etkileşim içinde olduğu görüşmeciye göre değişkenlik gösterebilir. Yapılandırılmış bir görüşmeyi yerine getirmek için hazırlanmış bir anketi, bazı anlık gelişen devam sorularını da kullanarak uygulayabilir.

2.2.4.B1 Düzeyi Sesletim Tanımları ve Örnek Sesletim Etkinlikleri

AOÖÇ’de B1 düzeyindeki bir öğrenci için “Bazen yabancı bir aksanın etkileri görülse ya da ara sıra yanlış sesletimler ortaya çıksa da, sesletim oldukça anlaşılabilir” ifadesine yer verilmektedir (2001, s. 117).

Öğrencilerin sesletim becerilerini şu tür etkinlikler yoluyla geliştirebileceklerinden söz edilmektedir (AOÖÇ, 2001, s. 153):

- Özgün sözlü üretilere maruz kalarak

- Öğretmeni, anadili konuşurlarının işitsel kayıtlarını ya da video kayıtlarını taklit ederek
- Dil laboratuvarlarında bireysel çalışmalar yaparak
- Ses bilgisel açıdan zengin metinleri sesli bir şekilde okuyarak
- Kulak eğitime yönelik ve ses bilgisel alıştırmalar yaparak
- Ses bilgisel sembollerle yazılan metinler üzerinde alıştırma yaparak ya da okuyarak
- Doğrudan bir ses bilgisi eğitimi alarak
- Yazılı dilin nasıl sesletildiğini öğrenmeye çalışarak
- Yukarıda verilen örneklerin bazılarını birlikte kullanarak

3. BÖLÜM

YEDİ İKLİM TÜRKÇE B1 DÜZEYİ DERS KİTABINDAKİ KONUŞMA ETKİNLİKLERİNİN AOÖÇ'YE GÖRE İNCELENMESİ

3.1. YEDİ İKLİM TÜRKÇE ÖĞRETİM SETİ

Yunus Emre Enstitüsü (YEE) Türkçe Eğitim Müdürlüğü tarafından hazırlanan *Yedi İklim Türkçe Seti* A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 olmak üzere altı düzeyde kaynak sunmaktadır. Set kapsamında her bir düzey için bir öğretmen rehber kitabı, bir ders kitabı, bir çalışma kitabı, bir dinleme CD'si ve dinleme metninin yer aldığı bir dinleme kitapçığına yer verilmektedir. YEE internet sitesinde, tüm ders kaynaklarının AOÖÇ ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ilkelerine uygun olarak hazırlanmakta olduğu ve enstitüsü bünyesindeki ya da kurumun işbirliği içinde hareket ettiği pek çok yurt içi ve yurt dışı kuruluştta, yetişkin bireyler için Yedi İklim Türkçe setlerinin kullanıldığı ifade edilmektedir⁵.

3.2. YEDİ İKLİM B1 DÜZEYİ DERS KİTABINDAKİ KONUŞMA ETKİNLİKLERİ

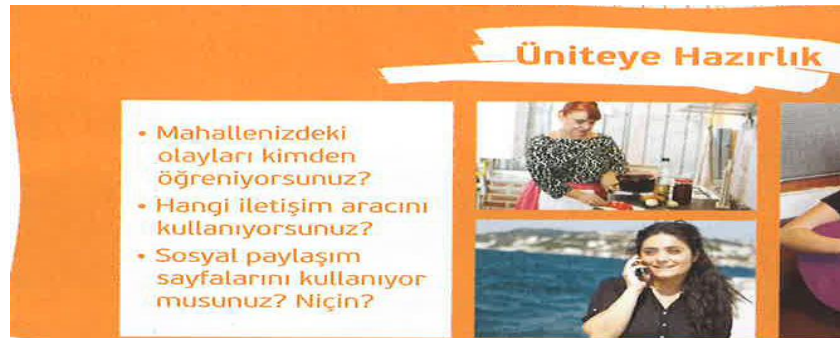
Bu bölümde, Yedi İklim Türkçe B1 düzeyi ders kitabında yer verilen konuşma alıştırmaları her bir ünite için ayrı bir şekilde ele alınıp AOÖÇ'de sunulan B1 düzeyi *sözlü üretim (Bölüm 2.2.3.1.)* ve *sözlü etkileşim (Bölüm 2.2.3.2.)* etkinlikleri tanımlayıcı ölçeklerine göre değerlendirilecek ve etkinliklerin iletişimsellik düzeyleri hakkında betimlemeler yapılacaktır. Etkinliklerin uygulanışları konusunda fikir edinmek adına, *Yedi İklim B1 Düzey Öğretmen Kitabı*ndaki etkinlik yönlendirmeleri de değerlendirme kapsamında göz önünde bulundurulacaktır.

⁵ Yunus Emre Enstitüsü Yabancılar Türkçe Öğretimi Setleri.
<http://www.yee.org.tr/tr/birim/turkce-ogretim-setleri>. Erişim Tarihi: 18.03.2018

İletişimsellik üzerine yapılan değerlendirmelerde, AOÖÇ’de ifade edilen iletişimsellik kavramı (Bölüm 2.2.1.) temel alınacak ve etkinliklerin öğrencilere iletişimsel yetiyi ne düzeyde kazandırabileceği konusunda görüşler sunulacaktır.

3.2.1. *Haberin Var mı?* Ünitesi Konuşma Etkinlikleri

- Üniteye Hazırlık: *Haberin Var mı?*



Şekil 13. *Haberin Var mı?* Ünitesi *Üniteye Hazırlık* Etkinliği (s. 10)

Yedi İklim B1 düzeyi ders kitabında her ünitenin başında *Üniteye Hazırlık* kısımlarında ısınma etkinlikleri olarak soru-cevap alıştırmaları yer almaktadır. Öğrencilere ünitenin temasıyla ilişkili bazı ısınma soruları sorulmakta ve onların sözlü olarak anlamlı dilsel çıktılar üretmeleri istenmektedir.

AOÖÇ’de yer alan *Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı Ölçeklerine* bakıldığında, bu etkinliğin *Genel Sözlü Üretimler ve Sürdürülebilir Tek Kişilik Konuşma* türündeki etkinlikler arasında yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin ilgi alanları ya da gündelik yaşama dair yabancı olmadıkları durumlar hakkında, mantıklı ve gerçeğe uygun bir şekilde düşüncelerini ifade etmeleri istenmektedir. Bu etkinliğin, bireysel ve tek yönlü bir iletişim akışıyla gerçekleşen bilgi ve düşünce aktarımı üzerine kurulu olduğunu söylemek mümkündür.

Etkinliğin iletişimsellik düzeyi ve iletişimsel yetiyi ne ölçüde kazandığı ele alındığında; dilsel yeti ve anlatım yetisini kullanarak öğrencilerin sözlü üretimler yapmalarının beklendiği, fakat gerçek anlamda sosyodilbilimsel yeti, işlevsel yeti ve tasarı yetisini kazandırmaya yönelik bir etkinlik olmadığı söylenebilir. Çünkü öğrencilerin belirli dil durumları çerçevesinde, durumun gerektirdiği şekilde, ne tür

dilsel ifadeler kullanabileceklerini deneyimlemelerine yardımcı türden bir etkinlik olmadığı görülmektedir. Aynı zamanda AOÖÇ'ye göre iletişimsel olarak nitelendirilebilecek etkinliklerin diğer bir özelliği de, öğrencilerin dil yönelimleri ve ihtiyaçlarına cevap verebilmesi ya da kişiler arası etkileşim durumlarına olanak tanıyabilmesidir. Bu sebeplerden dolayı, bu etkinlikte iletişimsellik ilkesinin tam anlamıyla gerçekleşmediği ifade edilebilir.

- Okuyalım Tartışalım: Dedikodu

12. Okuyalım, tartışalım.
Dedikodu

Yanımızda olmayan birinin arkasından olumsuz şeyler konuşmaya dedikodu denir. Dedikodu bazen yalan bazen gerçektir. Ancak her ikisi de insanları üzer. "Dedikodu" tıpkı yalan haber gibidir. İnsanların arasında hemen yayılır. En güzel davranış, insanların yanlışlarını kendilerine söylemek ve onlara kendini düzeltmesi için şans tanımaktır.

Dedikodu yapar mısınız? Niçin?

Diyeelim ki bir arkadaşınız sizin hakkınızda bazı olumsuz şeyler söylemiş. Nasıl bir tepki verirsiniz?

Birisi yanınızda en yakın arkadaşınızın dedikodusunu ediyor. Ne yaparsınız?

Şekil 14. *Haberin Var mı? Ünitesi Okuyalım Tartışalım Etkinliği* (s. 15)

AOÖÇ'de yer alan *Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı Ölçeklerine* bakıldığında, bu etkinliğin diğer katılımcılarla etkileşim içinde, bir konu hakkında düşüncelerini ifade edebilme, bir düşünceyi savunma, bir şeyin neden yanlış olduğunu ya da neden sorun yarattığını açıklayabilme becerilerine odaklandığı görülmektedir. Bu nedenle bu etkinlik türünün, *Sözlü Etkileşim Etkinlikleri* tanımlayıcıları kapsamında *Genel Sözlü Etkileşimler*, *Bilgi Alışverişi* ve *Arkadaşlarla Yapılan Resmi Olmayan Konuşma* tanımlayıcılarına uygun olduğu söylenebilir.

Bu tartışma etkinliğinde 'dedikodu' kavramı tartışma konusu olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin bu sözcüğü daha iyi anlamlandırabilmeleri için ilk olarak bir ön okuma yapmaları istenmektedir. Daha sonra, gündelik yaşamlarında dedikodu ile ilgili karşılaşabilecekleri olası durumlarda ne yapacakları ve nasıl tepki verecekleri üzerine düşünmeleri ve düşüncelerini tartışmaları gerekmektedir. Verilen bir problem

durumunda, bağlama uyumlu olarak ne tür sözlü ifadelerin kullanılması gerektiği konusunda, öğrencilere gerçek durumlar öncesinde sorunu deneyimleme şansı veren bu etkinliğin, etkileşimsel bir etkinlik olmamasına rağmen, iletişimsellik ilkesiyle örtüştüğünden söz etmek mümkündür.

- Okuyalım Konuşalım Etkinliği: Eskiden, Çok Eskiden

7. Okuyalım, konuşalım.
Eskiden, Çok Eskiden



Teknolojinin gelişmesi hayatımızı da kolaylaştırdı. İnternet, akıllı telefonlar, televizyonlar hayatımızı değiştirdi, değiştirmeye de devam ediyor. Teknolojisiz hayat elbette çok zor. Çamaşır ve bulaşık makinesi, buzdolabı, kalorifer, arabalar, fotoğraf makinesi, kamera hatta asansörün bile hayatımızdaki önemini bazen anlayamıyoruz. Çamaşır makinemiz veya buzdolabımız bozukken şikâyet etmeye başlıyoruz. Yanımızda telefonumuz yokken kendimizi yarım bir insan gibi hissediyoruz. Peki geçmişte insanlar elektrik veya teknolojik aletler yokken nasıl yaşıyorlardı?

İnsanlar gaz lambası veya mum kullanıyorlardı. Tabii elektrik yokken teknolojinin de bugünkü gibi olması mümkün değil. Telefon, televizyon ve radyo gibi iletişim araçları da yoktu. Haberleşmek için mektup kullanıyorlardı. O zamanlar bilgiye ulaşmak günümüzdeki kadar kolay değildi, kitap ve yayınlara el baskısı veya daha ilkel koşullarda çıkarılıyordu. Günler, haftalar hatta aylar süren yolculuklara ya da kâğıt yokken insanların taşları kullanmasına ne diyorsunuz?

Eskiden hayat gerçekten çok zormuş. Geçmişini düşünüp günümüzün kıymetini bilelim.

Geçmişini ve günümüzü karşılaştırınız.

- Arabalar yokken
- Elektrik yokken
- Buzdolabı yokken
- Kâğıt yokken

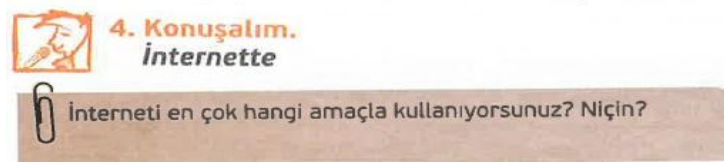
Şekil 15. *Haberin Var mı?* Ünitesi *Okuyalım Konuşalım* Etkinliği (s. 19)

Bu etkinlik, okunan bir metin sonrasında, öğrencilerin teknoloji gelişmeden önceki zamanlar ile günümüz dünyası arasında kendi bilgi birikimleri ve düşüncelerini kullanarak karşılaştırmalar yapmalarını ve düşüncelerini paylaşmalarını istemektedir. Bu karşılaştırmalar yapılırken, yardımcı olması amacıyla öğrencilere tamamlanmamış

yardımcı cümleler sunulmakta ve bu cümleler yoluyla öğrencilerin sözlü aktarımlar yapmaları beklenmektedir. Etkinliğin logosunda karşılıklı konuşmayı işaret eden bir görsel yer almasına rağmen, öğretmen kitabındaki yönlendirmeler (Gültekin, Kalfa, Atabey, Mete, Eryiğit ve Kılıç, 2017, s. 21) ve etkinliğin uygulanış biçiminden yola çıkarak bu etkinliğin tek yönlü sözlü üretilere uygun olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle, AOÖÇ’de yer alan *Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı Ölçeklerine* bakıldığında, bu etkinliğin *Genel Sözlü Üretimler* kapsamında *Sürdürülebilir Tek Kişilik Konuşma* tanımlayıcılarına uygun olduğu söylenebilir.

Etkinliğin iletişimsellik düzeyine bakıldığında ise, tamamlanması gereken bazı cümlelerin öğrencilere verildiği bu etkinliğin, fazla denetimli yapısı ve düşüncelerin bağımsız olarak şekilleneceği serbest bir tartışma ortamına yer vermemesi sebebiyle iletişimsel açıdan yetersiz kaldığı söylenebilir. AOÖÇ’ye göre bir etkinliğin iletişimsel açıdan tam anlamıyla yeterli olabilmesi için, bireysel ihtiyaçlar, yönelimler ve doğal dil durumları doğrultusunda öğrencilere türlü dilsel becerileri kazandırması gerektirmektedir. Bu etkinliğin, sosyodilbilimsel yeti, işlevsel yeti ve tasarı yetisi olarak zayıf kaldığı için, iletişimsel açıdan beklentiyi yeterince karşılamayan bir etkinlik olduğundan söz edilebilir.

- Konuşalım: İnternette



Şekil 16. *Haberin Var mı?* Ünitesi *Konuşalım* Etkinliği (s. 22)

Bu etkinlikte, öğrencilere interneti hangi amaçla kullandıkları sorulmakta ve gerekçelerini açıklamaları istenmektedir. Görüldüğü üzere tek yönlü bir bilgi ve düşünce aktarımı söz konusudur. Bu nedenle, AOÖÇ’de yer alan *Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı Ölçeklerine* bakıldığında, bu etkinliği *Genel Sözlü Üretimler* ve *Sürdürülebilir Tek Kişilik Konuşma* tanımlayıcılarına uygun olarak değerlendirmek mümkündür. Çünkü öğrencilerin bilindik ve ilgi alanları dâhilindeki bir konu hakkında

mantık çerçevesi içinde, bilgi ve deneyimlerini paylaşarak anlatımlar yapması beklenmektedir.

İletişimsel açıdan değerlendirildiğinde ise, bu etkinlikte dilsel yeti ve anlatım yetisi üzerinde durulduğu, buna karşın işlevsel, sosyodilbilimsel ve tasarı yetisini konu edinmediği gözlemlenmektedir. Daha açık bir şekilde ifade etmek gerekirse, dil kullanıcılarının ihtiyaç duyabileceği dil durumlarını deneyimlemelerine olanak sağlayan türde bir etkinlik değildir. Fakat AOÖÇ’de de ifade edildiği gibi, bireysel ihtiyaçlar, yönelimler ve etkileşim durumları hesaba katıldığı sürece iletişimsel eylemlerden söz etmek mümkündür (2001, s. 53). Bu nedenle bu etkinliğin iletişimsel açıdan yeterli olmadığı gözlemlenmektedir.

- Okuyalım Tartışalım: Sosyal Medya

6. Okuyalım, tartışalım.
Sosyal Medya



Hayatı Paylaşıyoruz

Bence, sosyal paylaşım siteleri çok faydalı. Her gün milyonlarca insan, sosyal paylaşım sitelerini kullanıyor. İnsanlar, hayatlarındaki önemli olayları bu sayede arkadaşlarıyla paylaşabiliyorlar. Bazı insanlar fotoğraflarını, bazıları duygularını ve düşüncelerini bazıları da çeşitli etkinlik haberlerini bu sayfalarda paylaşıyor.

İnsanların yanı sıra pek çok kurum ve kuruluş bu sitelerde gruplar kurarak insanlara ulaşmaya çalışıyor. Sivil toplum kuruluşları, üyelerine ve gönüllülere bu sayfalar aracılığıyla mesajlarını iletiyor. Hatta devlet başkanları, cumhurbaşkanları, başbakanlar, bakanlar sosyal paylaşım siteleri aracılığıyla vatandaşlarla iletişim kuruyor. Böylece sosyal paylaşım siteleri, büyük bir rol üstleniyor.

Hayattan Kopuyoruz

Bence, sosyal paylaşım siteleri insanları birbirinden koparıyor. Bazı uzmanlara göre, sosyal paylaşım siteleri insanları yalnızlaştırıyor. Sanal ortam, insanları toplumdaki yakın çevresinden uzaklaştırarak sosyalleşmeyi engelliyor. Aile bireyleri, birbiriyle iletişim kurmak yerine sosyal paylaşım sitelerinde başkalarıyla iletişim kurmayı tercih ediyor. Aynı evin içinde, farklı odalarda, birbirinden habersiz yaşayan insanlar var. Çocuklar anne ve babalarıyla, eşler birbirleriyle iletişim kurmuyor. Saatlerce sosyal paylaşım sitelerinde vakit geçiren insanlar, sanal bir ortamla gerçeklerden uzaklaşıyor. Bu nedenle sosyal paylaşım siteleriyle iletişim kurmak yerine yüz yüze iletişim kurmak gerek. Aynı ortamı paylaşarak sohbet etmek çok daha zevkli.

Siz hangi görüşe katılıyorsunuz? Niçin?

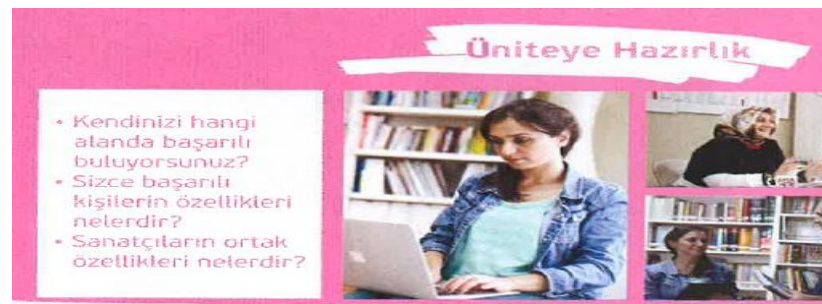
Şekil 17. *Haberin Var mı?* Ünitesi *Okuyalım Konuşalım* Etkinliği (s. 23)

Bu tartışma etkinliğinde, öğrencilerin sosyal medya ile ilgili olarak sunulan iki farklı görüşten hangisiyle aynı düşünceyi paylaştıklarını açıklamaları ve kendi görüşlerini diğer katılımcılarla tartışmaları istenmektedir. Tartışma etkinliklerinin doğası gereği öğrencilerin, bir ya da birden fazla konuşmacıyı muhatap alarak hem dinleyici hem de konuşmacı olmaları, yani bir etkileşim döngüsünde içinde olmaları gerekmektedir. Bu nedenle, AOÖÇ’de yer alan *Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı Ölçeklerine* bakıldığında söz konusu bu etkinliğin, *Sözlü Etkileşim Etkinlikleri* bünyesinde, *Genel Sözlü Etkileşimler* ve *Arkadaşlarla Yapılan Resmi Olmayan Konuşma* tanımlayıcıları çerçevesinde değerlendirilebileceğini söylemek mümkündür.

İletişimsel açıdan ele alındığında ise bu etkinliğin öğrencilere, karşılıklı etkileşim içinde ve gündelik yaşamla alakalı bir durum hakkında düşüncelerini ifade etmeye ve başka düşünceleri tartışmaya olanak tanınması açısından etkili bir etkinliktir. Öğrencilere üstesinden gelebilmeleri için verilen bir problem durumu veya bir görev olmamasına rağmen, AOÖÇ’de yer alan iletişimsellik kavramında sözü geçen ‘birden fazla konuşmacıyla ortaya çıkan dil davranışları’ ifadesi temel alınarak bu etkinliğin iletişimsel bir etkinlik olduğu söylenebilir. Yapacakları açıklamalar dilsel yeti ve anlatım yetisini geliştirirken; konuşma sırasında kullanacakları ifadeler, konuşma sırasını beklemeleri, bir düşünceyi savunurken ya da bir görüşe karşı çıkarken deneyimleyecekleri Türkçeye özgü dilsel ifadeler ise işlevsel yeti, tasarı yetisi ve sosyodilbilimsel yeti açısından yol gösterici olacaktır.

3.2.2. *Yorumlar ve Görüşler* Ünitesi Konuşma Etkinlikleri

- Üniteye Hazırlık: Yorumlar ve Görüşler

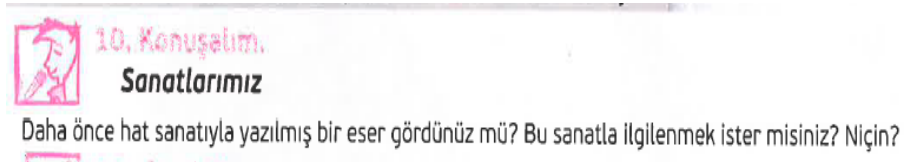


Şekil 18. *Yorum ve Görüşler* Ünitesi *Üniteye Hazırlık* Etkinliği (s. 28)

AOÖÇ’de yer alan *Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı Ölçeklerine* bakıldığında, bu etkinliğin *Genel Sözlü Üretimler ve Sürdürülebilir Tek Kişilik Konuşma* türündeki etkinlikler arasında yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin ilgi alanları, deneyimleri ve gündelik hayatlarına yönelik sorulan başarı ile ilgili sorular ve sanatçıların ortak özelliklerinin neler olduğunu soran üçüncü soruyla, öğrencilerin tek yönlü olarak düşüncelerini ifade etmeleri ve konu hakkında sahip oldukları deneyim ve bilgiyi aktarmaları sağlanır.

Etkinlikte öğrencileri gündelik yaşam dil durumlarına hazırlayan öğelerin olmadığı ve etkileşim düzeyinin düşük olduğu görülmektedir. Yani, etkinliğin dilsel yeti ve anlatım yetisini geliştirmeye daha uygun olduğu; fakat işlevsel yeti, tasarı yetisi sosyodilbilimsel yetiyi kazandırma noktasında yeterince uygun bir etkinlik olmadığı gözlemlenmektedir. Yani iletişimsel açıdan, bu etkinlik örneğinin tam anlamıyla yeterli bir etkinlik olmadığı söylenebilir.

- Konuşalım: Sanatlarımız



Şekil 19. *Yorum ve Görüşler* Ünitesi *Konuşalım(Sanatlarımız)* Etkinliği (s. 32)

Bu etkinlik, öncesinde okunan hat sanatı ile ilgili okuma metni sonrasında yöneltilen bu soruyla, öğrencilerin kendi düşüncelerini ve deneyimlerini aktarmaları istenmiştir. Öğrenci sadece soruyu cevaplayan durumda olduğu için tek yönlü bir konuşma gerçekleşmektedir. Bu nedenle AOÖÇ’de yer alan *Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı Ölçeklerine* bakıldığında bu etkinliğin *Genel Sözlü Üretimler ve Sürdürülebilir Tek Kişilik Konuşma* türündeki etkinlikler arasında yer aldığı görülmektedir.

Bu etkinlik türünde, öğrenciler gündelik hayat durumlarında ihtiyaç duyabilecekleri yapıları ve ifadeleri deneyimleme şansı bulamamaktadırlar. Bu nedenle, etkileşimin de olmadığı gözlemlenen bu alıştırmada, iletişimsel yeti öğelerinden anlatım yetisi ve

dilsel yetinin gelişebileceği, fakat işlevsel yeti, tasarı yetisi ve sosyodilbilimsel yetinin eksik kaldığı söylenebilir. Bu durumda bu etkinliğin iletişimsel bir etkinlik olmadığı söylenebilir.

- Okuyalım Konuşalım: Metin Hoca'nın Ders Notları

 10. Okuyalım, konuşalım.

Metin Hoca'nın Ders Notları

Görüşmeden Önce

- Görüşmenizden önce şirket hakkında bilgi edinin.
- Size ne tür sorular sorabilirler, tahmin etmeye çalışın.
- Siz de onlara sormak için sorular hazırlayın.
- Birçok işveren görüşmede, öz geçmişinizle ilgili sorular sorabilir. Bundan dolayı görüşme öncesinde öz geçmişinizi gözden geçirin.
- Görüşmeye geç kalmayın, ancak "Erken gideceğim." diye, saatlerce önce gidip orada beklemeyin. Beş on dakika önce gitmek yeterlidir.

Görüşme Sırasında

- İlk izlenim ve tanışma anı önemlidir. Kendinizi açık ifade edin ve dürüst davranın.
- Önceki iş yerlerinizi veya yöneticilerinizi hiçbir şekilde kötülemeyin.
- Başarıya odaklanın. Yeteneklerinizi iyi ifade edin.
- Soruların yanıtlarını verirken uzun konuşmak doğru değildir. Kısa ve öz konuşun.
- İş görüşmesinin sonlarına doğru işverenin sizden beklentilerini öğrenin. Farklılık yaratmaya çalışın.

Görüşmeden Sonra

- Birçok işveren, görüşmeden sonra size ne zaman cevap vereceklerini söyleyecektir. Diyelim ki cevap vermek için sizi aramadılar, bu durumda şirketi siz arayın.
- Sizden bir ek belge isteyebilirler, zaman geçirmeden bu belgeyi teslim edin.
- Bazı durumlarda, işveren sizinle çalışma isteğini belli edebilir. Bu durumda, sizi memnun etmeyen şartları işverenle konuşun.



 Sizce, Metin Hoca'nın iş görüşmesi notları Deniz ve Derya için yol gösterici olabilir mi? Hangi yönlerden olabilir/olamaz?

Şekil 20. *Yorum ve Görüşler* Ünitesi *Okuyalım Konuşalım* Etkinliği (s. 38)

İş görüşmeleri konusunda fikir almak için hocalarını ziyaret eden Deniz ve Derya, Metin Hoca'dan çeşitli tavsiyeler almışlardır. Öğrencilerin bu tavsiyelerin yeterince yararlı olup olmayacağı konusunda görüşlerini bildirmeleri istenmektedir. Tek yönlü bir görüş paylaşımı olması sebebiyle etkinliğin yeterince etkileşimsel olmadığı görülmektedir. AOÖÇ'de yer alan *Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı*

Ölçeklerine bakıldığında, bu etkinliğin *Sözlü Üretim Etkinlikleri* kapsamında *Genel Sözlü Üretimler ve Sürdürülebilir Tek Kişilik Konuşma* tanımlayıcıları çerçevesinde değerlendirilebilir.

İletişimsellik yönünden ele alındığında ise, bu etkinliğin gündelik yaşamda karşılaşılabilecek bir duruma karşı, öğrencilerin neleri yapmaları ve neleri yapmamaları konusunda yol gösterdiği fakat uygulama açısından iletişimsel yeti adına yeterli olmadığı görülmektedir. Çünkü öğrencilerden sadece yorum yapmaları beklenmektedir. Yani dilsel yeti ve anlatım yetisi kazandırmaya daha uygun olan bu etkinliğin, işlevsel yeti açısından yetersiz olduğu ve sosyodilbilimsel yeti ve tasarı yetisi açısından da kısmen yeterli olduğu söylenebilir. Etkileşim ögesinin de etkinlik içinde yeterince yer bulmadığı düşünüldüğünde, bu alıştırmaların iletişimsellik açısından eksik kaldığı söylenebilir.

- Canlandırılma: İş görüşmesi



Canlandırılma / Sizin bir şirketiniz var ve eleman arıyorsunuz. Şirketinize biri bu iş için başvurdu. Onunla 3-5 dakikalık bir iş görüşmesi yapınız.

Şekil 21. *Yorum ve Görüşler* Ünitesi *Canlandırılma* Etkinliği (s. 40)

Bu rol yapma etkinliğinde, öğrencilerden örnek bir iş görüşmesini canlandırmaları istenmektedir. Rol yapmada katılımcılar arasındaki etkileşim düzeyinin oldukça yüksek olduğu bilinmektedir. Çünkü kişiler, etkinliği tamamlayabilmek için hem bilgiyi üretmekle hem de almakla yükümlüdürler ve bu etkileşim bir döngü içinde devam eder. Öğrenciler karşılıklı etkileşim ve işbirliği içinde konuşma davranışlarını üretmeleri söz konusudur. Ayrıca öğrenciler, resmi ortamlarda konuşma eylemlerinin ne şekilde olması gerektiğini de deneyimleme olanağı elde ederler. Bu sebeple bu etkinlik AOÖÇ *Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı Ölçeklerinde, Sözlü Etkileşim Etkinlikleri* dâhilinde *Genel Sözlü Etkileşimler ve Resmîyet Gerektiren Konuşma ve Toplantı* tanımlayıcıları çerçevesinde değerlendirilebilir.

Gerçek yaşam durumlarını tecrübe etmeye fırsat sunması ve bu doğrultuda sözlü üretime yer vermesi, aynı zamanda etkileşim düzeyinin de yüksek olması sebebiyle, bu etkinliğin iletişimsel yeti başlığı altında yer alan dilsel yeti, sosyodilbilimsel yeti,

anlatım yetisi, işlevsel yeti ve tasarı yetisini geliştirmeye uygun olduğu gözlemlenmiştir. Kısacası bu etkinliğin iletişimsellik anlayışına uygun olduğu görülmektedir.

- Okuyalım, Cevaplayalım, Anlatalım: Yemek Kokusu



2. Okuyalım, cevaplayalım, anlatalım:
Yemek Kokusu

Yemek kokusu, "mutlu ev" kokusudur. Koca bir sofrada, koca bir aile gelir gözümüzün önüne. Aç kurtlar gibi çocuklar, yorgun ama mutlu bir baba, onlar için bütün gün uğraşmış bir anne... Belki bir babaanne... Neşe, muhabbet...

Yalnızları en çok bu kokular ürkütür... Ne yaparsan yap, yemek kokusunun evine sızmasını engelleyemezsin. Görmemek kolay. Kaparsın panjurunu, çekersin perdeni, "mutlu evler" artık kadrainde değildir. Eh sesi de engellersin. Açarsın televizyonu, koyarsın kendi müziğini, sesler dışarıda kalır...

Fakat koku illa ki sızar bir yerlerden. Durduramazsın... Üstelik ses bir an gelir sonra biter. Koku yerleşir. Koltuğuna oturur, kanepene serilir. Bakarsın yatağına da yatmıştır... Yastığına sinmiştir...

Yemek kokusunu ancak başka bir yemek kokusu durdurur. Yazık ki yalnızların felaketi de işte budur. Çoğu yalnız kişi, yemek yapmaz. Başkalarının kokusu, işte bu yüzden en çok yalnızların evine sızar. Yemek, başkalarıyla güzeldir. Bütün o sarmaları, dolmaları, kat kat börekleri, tek tek mantıları, biri, "Off, çok güzel olmuş!" desin diye yaparsın. Hiç kimse kendisi için sarma sarmaz. Biber dolması doldurmaz. Hem demiyorlar mı, akşam yemeği olmasa daha iyi olur, diye...

İşte bu yüzden yalnızları en çok yemek kokusu rahatsız eder. Yalnızlıklarını, sofrasızlıklarını, muhabbetsizliklerini en çok o hatırlatır çünkü...

(Mutlu Tönbekici, Vatan Gazetesi)

1. Yazara göre yemek kokusu nedir?
2. Yalnızları en çok ne ürkütür?
3. Ses ile koku arasında ne fark vardır?
4. Yemek kokusunu ne engeller?
5. Yemek kokusu, yalnızlara ne hatırlatır?

 Yazarın yemek kokusu konusundaki düşüncelerine katılıyor musunuz? Yemek kokusu size neleri hatırlatıyor?

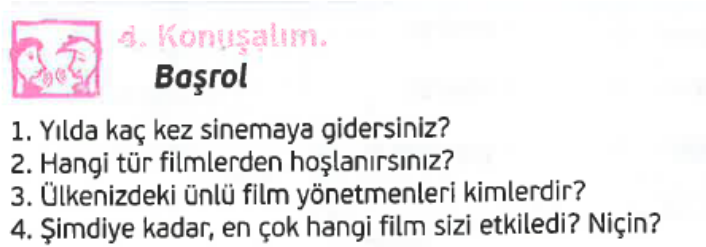
Şekil 22. *Yorum ve Görüşler Ünitesi Okuyalım, Cevaplayalım, Anlatalım* Etkinliği (s. 42)

Yemek kokusu konulu bir okuma metni üzerine, öğrencilerin neler düşündüğü ve yazarın düşüncelerine katılıp katılmadıkları sorulmaktadır. Öğrencilerin kendi düşünce,

duygu ve deneyimlerini tek yönlü olarak ifade etmesi beklenmektedir. Etkileşim ögesi olmadan, doğrudan bir sözlü üretim ve anlatım söz konusudur. Bundan dolayı AOÖÇ’de yer alan *Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı Ölçeklerine* bakıldığında, bu etkinliğin *Sözlü Üretim Etkinlikleri* kapsamında *Genel Sözlü Üretimler ve Sürdürülebilir Tek Kişilik Konuşma* tanımlayıcıları çerçevesinde yer aldığından söz etmek mümkündür.

İletişimsel yeti öğelerinden dilsel yeti ve anlatım yetisinin geliştirilmesine fırsat tanıyan bu etkinlikte, gerçek yaşam durumları ve dil ihtiyaçlarına yer verilmediği ve kişiler arası bir etkileşimin olmadığı görülmektedir. Yani sosyodilbilimsel yeti, işlevsel yeti ve tasarı yetisinin kazandırılması için bir bağlamın olmadığı düşünüldüğünde, bu etkinliğin iletişimsel bir etkinlik olmadığını söylemek mümkündür.

- Konuşalım: Başrol



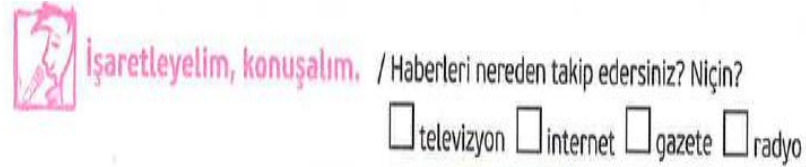
Şekil 23. *Yorum ve Görüşler* Ünitesi *Konuşalım (Başrol)* Etkinliği (s. 43)

Etkinliğin logosunda yer alan karşılıklı konuşma göstergesine rağmen, bu etkinliğin öğretmen kitabında önerilen uygulama şekline bakıldığında (Gültekin vd., 2017, s. 49), öğrenciler arasında bir etkileşim oluşturmaktan çok öğretmenin soruları yöneltmesi yoluyla etkinlik ilerlemektedir. Öğrenciler ise sıraları geldiğinde cevaplarını vermektedir. Bu nedenle, AOÖÇ’de yer alan *Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı Ölçeklerine* bakıldığında bu etkinliğin *Sözlü Üretim Etkinlikleri* dâhilinde *Genel Sözlü Üretimler ve Sürdürülebilir Tek Kişilik Konuşma* tanımlayıcıları çerçevesinde değerlendirilebileceğinden söz etmek mümkündür.

İletişimsel açıdan değerlendirildiğinde, iletişimsel temalara uygun olarak seçilen *sinema* konusu her ne kadar dilsel yeti ve anlatım yetisini geliştirmeye yardımcı olsa da,

etkinliğin uygulanış biçimiyle iletişimsel yetiyi gerçekleştirmede tam anlamıyla yeterli bir etkinlik olmadığı söylenebilir.

- İşaretleyelim Konuşalım



Şekil 24. *Yorum ve Görüşler* Ünitesi *İşaretleyelim Konuşalım* Etkinliği (s. 44)

Öğrencilere etkinlikte haberleri nereden takip ettikleri sorulmakta ve gerekçelerini açıklamaları istenmektedir. Tek yönlü bir bilgi ve deneyim aktarımı söz konusudur. Bu sebeple bu etkinliğin, AOÖÇ’de yer alan *Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı Ölçeklerine* bakıldığında, *Sözlü Üretim Etkinlikleri* kapsamında *Genel Sözlü Üretimler ve Sürdürülebilir Tek Kişilik Konuşma* tanımlayıcıları çerçevesinde olduğu söylenebilir.

İletişimsellik açısından incelendiğinde, bu etkinliğin dilsel yeti ve anlatım yetisi açısından kazanımlar sunduğu, fakat işlevsel yeti, tasarı yetisi ve sosyodilbilimsel yeti açısından yeterli olmadığı görülmektedir. Çünkü öğrencilerin gerçek yaşam durumlarında kullanabilecekleri dil yapılarını uygulamalarına ortam hazırlamadığı ve etkileşimin düşük olduğu gözlemlenmektedir. Buna dayanarak bu etkinliğin iletişimsel yetiyi kazandırma noktasında beklentiyi karşılayamadığı söylenebilir.

3.2.3. Eğitim Ünitesi Konuşma Etkinlikleri

- Üniteye hazırlık: Eğitim



Şekil 25. Eğitim Ünitesi Üniteye Hazırlık Etkinliği (s. 48)

Bu ısınma etkinliğinde yer alan eğitim temalı sorulara öğrencilerin kendi görüş, düşünce, bilgi ve deneyimleri doğrultusunda yanıt vermeleri beklenmektedir. Cevaplar diğer katılımcılarla etkileşim ve soru cevap döngüsü içinde değil, öğrencilerin tek yönlü olarak düşüncelerini paylaşması şeklinde ortaya çıkacaktır. Bu durumda bu etkinliğin, AOÖÇ’de yer alan *Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı Ölçeklerine* bakıldığında, *Sözlü Üretim Etkinlikleri* kapsamında *Genel Sözlü Üretimler ve Sürdürülebilir Tek Kişilik Konuşma* tanımlayıcılarına uygun olduğunu söylemek mümkündür.

Bu etkinliği iletişimsel açıdan ele almak gerekirse, dilsel yeti ve anlatım yetisini deneyimlemeye olanak tanımakta, fakat gündelik yaşamda karşılaşılabilecek dil durumları, dil yönelimlerini barındırmadığı ve etkileşimsel olarak zayıf kaldığı söylenebilir. Yani iletişimsel yeti tanımı içinde yer alan, işlevsel yeti, tasarı yetisi ve sosyodilbilimsel yetinin kazandırılması açısından etkili bir alıştırmaya olmadığı görülmektedir. Bu nedenle, bu etkinlik örneği iletişimsel yönden yeterli bir etkinlik olarak değerlendirilememektedir.

- Konuşalım: Üniversitem



Şekil 26. Eğitim Ünitesi Konuşalım (Üniversitem) Etkinliği (s. 56)

Öğrencilere nasıl bir üniversitede okumak istedikleri üzerine konuşmaları istenmektedir. Etkinlikten de anlaşılacağı üzere, kişilerin tek yönlü bir iletişimle, beklentileri, hayalleri ve kişisel görüşleri çerçevesinde sözlü üretimler yapmaları beklenmektedir. AOÖÇ’de yer alan *Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı Ölçeklerine* bakıldığında, *Sözlü Üretim Etkinlikleri* kapsamında *Genel Sözlü Üretimler ve Sürdürülebilir Tek Kişilik Konuşma* tanımlayıcılarına uygun bir etkinlik olduğu söylenebilir.

Bu etkinliğin dilsel yeti ve anlatım yetisini geliştirmeye daha uygun olduğu görülmektedir. Öğrencilerin, belirli bağlamlar içinde nasıl iletişime girmeleri ve bu iletişimi nasıl sürdürmeleri gerektiği konusunda bir çalışmanın olmadığını söylemek mümkündür. Yani işlevsel yeti, tasarı yetisi ve sosyodilbilimsel yeti açısından yeterli bir değildir. Buna dayanarak, bu etkinliğin iletişimsellik noktasında etkili bir alıştırma olmadığı ifade edilebilir.

- İnceleyelim Konuşalım: Sen Hangi Dilleri Biliyorsun?



Şekil 27. Eğitim Ünitesi İnceleyelim Konuşalım Etkinliği (s. 60)

Öğrencilere hangi dilleri bildikleri sorulmakta ve örnek yanıtları inceleyerek soruyu cevaplamaları istenmektedir. Onların konuşabildikleri diller hakkında aktaracakları bu bilgiler ve deneyimler tek yönlü sözlü üretimler olacaktır. Bundan dolayı bu etkinliğin, AOÖÇ’de yer alan *Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı Ölçeklerine* bakıldığında, *Sözlü Üretim Etkinlikleri* kapsamında *Genel Sözlü Üretimler ve Sürdürülebilir Tek Kişilik Konuşma* tanımlayıcıları kapsamında değerlendirilebileceğinden söz edilebilir. Konuşma konusu olan diller ise AOÖÇ dil teması dâhilindedir.

Öğrencilere belirli bir durumda söylenmesi gereken dil yapılarını sunmasına rağmen, sözlü üretimlerin uygun ve doğal bir bağlamın gerektirdiği şekilde ortaya çıkmasına olanak tanımayan fazla denetimli ve etkileşim düzeyi düşük bu işleyiş, ne yazık ki etkinliği iletişimsel yeti açısından eksik bırakmaktadır.

- Sorular Hakkında Düşünelim ve Konuşalım: Kitap Okumak



Şekil 28. Eğitim Ünitesi Sorular Hakkında Düşünelim ve Konuşalım Etkinliği (s. 62)

Okuma metni öncesinde ısınma etkinliği olarak sorulan sorulara öğrencilerin kendi bilgi ve deneyimleri doğrultusunda cevap vermeleri ve gerekçeler sunmaları istenmektedir. Bu etkinlikte öğrencilerin bireysel olarak sorular üzerinde düşünmesi ve cevap vermesi nedeniyle tek yönlü bir bilgi akışının gerçekleşeceğinden söz etmek mümkündür. AOÖÇ’de yer alan *Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı Ölçeklerine* bakıldığında, bu etkinliğin *Sözlü Üretim Etkinlikleri* kapsamında *Genel Sözlü Üretimler ve Sürdürülebilir Tek Kişilik Konuşma* tanımlayıcıları çerçevesinde olduğu söylenebilir.

İletişimsel açıdan ele alındığında ise, öğrencilerin gündelik dil durumlarını tecrübe edebilmelerine fırsat sunmaktansa, bu etkinliğin daha çok kişilerin dilsel ifadeleri kullanarak anlatım yapmalarını hedeflediği gözlemlenmektedir. Yani dilsel yeti ve anlatım yetisine eğilmekte ve işlevsel yeti, tasarı yetisi ve sosyodilbilimsel yeti gereği deneyimlenmesi önemli olan bağlamlara yer vermemektedir. Ayrıca etkileşim düzeyinin de düşük olduğundan söz etmek mümkündür. Bu sebeple, etkinliğin iletişimsel açıdan yetersiz kaldığı söylenebilir.

- Okuyalım Anlatalım: En Değerli Ödülüm



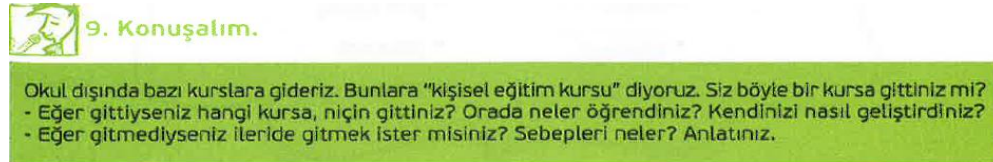
Şekil 29. Eğitim Ünitesi Okuyalım Anlatalım Etkinliği (s. 64)

Etkinlikte, kitap okumayı çok seven bir öğrencinin aldığı belge hakkında öğrencilerin bir metni okuması ve sonrasında onların daha önce buna benzer olarak ne tür belgeler

aldıklarıyla alakalı anlatım yapmaları ve örnekler sunmaları istenmektedir. Öğrenciler bireysel olarak deneyimlerini paylaşacakları için, bu etkinliğin tek yönlü bir sözlü üretim olduğu söylenebilir. AOÖÇ’de yer alan *Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı Ölçeklerine* bakıldığında, bu etkinliğin *Sözlü Üretim Etkinlikleri* kapsamında *Genel Sözlü Üretimler ve Sürdürülebilir Tek Kişilik Konuşma* tanımlayıcıları çerçevesinde olduğundan söz edilebilir.

Etkinlikte dilsel yeti ve anlatım yetisinin öne çıktığı, işlevsel yeti, tasarı yetisi ve sosyodilbilimsel yetiye yönelik bir alıştırmaya yer verilmediği gözlemlenmektedir. Çünkü öğrencilerin günlük yaşamda karşılarına çıkabilecek bir dil durumuna ve böyle bir durumda dili nasıl kullanmalarına rehberlik edecek ya da onların bu dil durumlarını deneyimlemelerine olanak tanıyacak bir etkinlik örneği değildir. Bu nedenle AOÖÇ’de yer alan iletişimsellik ve iletişimsel yeti kavramlarından uzak bir etkinlik olduğu ifade edilebilir. Aynı zamanda kişiler arası etkileşimin de düşük olduğu görülmektedir.

- Konuşalım



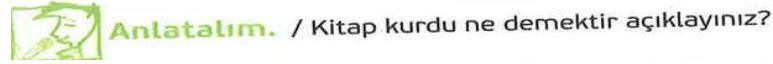
Şekil 30. *Eğitim Ünitesi Konuşalım Etkinliği* (s. 65)

Öğrencilerin kişisel eğitim kursları ile ilgili bilgi, deneyim ve varsa planları üzerine düşünüp anlatım yapmaları istenmektedir. Bu etkinlikte bireysel olarak ve tek yönlü bir bilgi akışının gerçekleşeceğini söylemek mümkündür. Bu nedenle, AOÖÇ’de yer alan *Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı Ölçeklerine* bakıldığında, bu etkinlik örneğinin, *Genel Sözlü Üretimler ve Sürdürülebilir Tek Kişilik Konuşma* tanımlayıcılarına uygun olduğu görülmektedir.

Bu etkinlik iletişimsel açıdan ele alındığında, dilsel yeti ve anlatım yetisine odaklandığı, işlevsel yeti, tasarı yetisi ve sosyodilbilimsel yeti açısından yetersiz kaldığı gözlemlenmektedir. Çünkü AOÖÇ’de yer alan iletişimsellik ilkesi, kişilerin belirli dil bağlamlarında neyin nasıl söyleneceğini deneyimlemelerini ve karşılıklı bir etkileşim

durumu içine girmelerini gerektirmektedir. Buradan yola çıkarak, bu etkinliğin iletişimsel bir etkinlik türü olmadığı söylenebilir.

- Anlatalım: Kitap Kurdu



Şekil 31. *Eğitim* Ünitesi *Anlatalım* Etkinliği (s. 66)

Öğrencilerin daha önce hakkında okudukları kitap kurdu kavramının ne olduğunu kendi cümleleriyle açıklamaları istenmektedir. Yani mantıksal bir çerçeve içinde anlaşılır bir şekilde anlatım yapmaları beklenmektedir. Bu nedenle, AOÖÇ’de yer alan *Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı Ölçeklerine* bakıldığında, bu etkinliği *Genel Sözlü Üretimler ve Sürdürülebilir Tek Kişilik Konuşma* tanımlayıcıları kapsamında değerlendirmek mümkündür.

İletişimsellik yönünden ele alındığında bu etkinliğin, gündelik durumlarda öğrenci ihtiyaçları ve dil yönelimleri doğrultusunda, öğrencilerin dili deneyimlemeleri hedefinden uzak olduğu, yani işlevsel yeti, tasarı yetisi ve sosyodilbilimsel yetiyi kazandırma açısından beklentiyi karşılayamadığı gözlemlenmektedir. Ayrıca kişiler arası etkileşimin de düşük olduğu görülmektedir. Bundan dolayı, dilsel yeti ve anlatım yetisini geliştirmeye odaklı bu etkinliğin iletişimsel bir etkinlik olarak değerlendirilemeyeceğini söylemek doğru olacaktır.

3.2.4. Gelin Tanış Olalım Ünitesi Konuşma Etkinlikleri

- Üniteye Hazırlık: Gelin Tanış Olalım



Şekil 32. Gelin Tanış Olalım Ünitesi Üniteye Hazırlık Etkinliği (s. 70)

Üniteye hazırlık amaçlı sorulan soruların yer aldığı bu ısınma etkinliğinde, öğrencilerin Türkçe kursu hakkında ilgi alanı dâhilinde ve yabancı olmadığı bilgi ve deneyimlerini aktarması beklenmektedir. Kişilerin bu aktarımı bireysel olarak soruları cevaplama şeklindedir, yani tek yönlü bir iletişim söz konusudur. Bu nedendir ki, AOÖÇ *Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı Ölçeklerine* göre, bu etkinliği *Genel Sözlü Üretimler ve Sürdürülebilir Tek Kişilik Konuşma* tanımlayıcıları çerçevesinde ele almak mümkündür.

Bu ısınma etkinliği iletişimsel açıdan ele alındığında, dilsel yeti ve anlatım yetisinin ön planda olduğu gözlemlenmektedir. Öğrencilerin gündelik dil durumlarını deneyimlemeleri ve etkileşim içine girmelerine yeterince olanak tanımamaktadır. Başka bir deyişle, işlevsel yeti, tasarı yetisi ve sosyodilbilimsel yetinin geliştirilmesi noktasında etkili bir değildir. Buna dayanarak, bu etkinliğin iletişimsel yetiyi gerçekleştirmek adına yeterli bir etkinlik olmadığı söylenebilir.

- Karşılıklı Konuşalım: Dün Öğrendiklerimiz



Şekil 33. Gelin Tanış Olalım Ünitesi Karşılıklı Konuşalım Etkinliği (s. 77)

Bu etkinlik, etkileşim ve iletişimsellik açısından konuşma becerisinin geliştirilmesindeki en yararlı etkinliklerinden biri olarak değerlendirilen *benzetim* etkinliği örneğidir. Rol yapmadan farklı olarak, *Bölüm 1*'de de ifade edildiği gibi, benzetim etkinliğinde öğrencilerin kendileri olarak var olmaları, sorunları kendi benlikleriyle ele almaları ve çözümler üretmeleri beklenir. Öğrencilerin verilen konu hakkında karşılıklı olarak sorular sormaları, cevaplar üretmeleri ve etkinliği tamamlamaları istenmektedir. Öğrenciler bilgiyi denetleyebilir, onaylayabilir ve iki yönlü bir bilgi akışı gerçekleştirebilirler. Bu sebeple bu etkinliğin, AOÖÇ'de yer alan *Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı Ölçekleri, Sözlü Etkileşim Etkinlikleri* tanımlayıcıları kapsamında *Genel Sözlü Etkileşimler, Bilgi Alışverişi ve Arkadaşlarla Yapılan Resmi Olmayan Konuşma* tanımlayıcılarına uygun olduğu söylenebilir.

Etkinlik türü olarak, gündelik yaşamda karşılarına çıkabilecek bir sorun bağlamında neler yapabilecekleri ve neler söyleyebilecekleri konusunda, öğrencilere gerçek yaşam durumları öncesinde deneyim edinme olanağı tanıyan bu etkinliğin, öğrencilere iletişimsel yetiyi kazandırmak adına ihtiyaç duyulan işlevsel, dilsel, sosyodilbilimsel vb. pek çok alt yetiyi barındırdığından söz edilebilir. Kısacası, bu etkinliğin iletişimsel açıdan doğru ve yeterli bir etkinlik olduğunu söylemek doğru olacaktır.

- Okuyalım Özetleyelim: Bir Ömür



1. Okuyalım, özetleyelim. Bir Ömür



Mustafa Bey 30 yıl boyunca Anadolu'nun birçok şehrinde görev yaptı. 30 yıl sonra da emekli oldu. Şimdi o, artık emekli bir polis. Eşi Asuman Hanım da onunla birlikte o şehir senin bu şehir benim dolaştı durdu. Asuman Hanım ile Mustafa Bey'in iki çocukları var. Kemal, 45 yaşında ve bankacı. Diğer çocukları Filiz ise 44 yaşında ve avukat.

Mustafa Bey ile Asuman Hanım, şimdiye kadar bir yerde uzun müddet kalmadılar. Bu yüzden de henüz bir ev alamadılar. Artık ev alma zamanı geldi diye düşünüyorlar. Sakin, huzurlu bir hayat yaşayıp emekliliğin tadını çıkarmak istiyorlar. Torunları Yaren'i de yanlarına alıp ev bakmak için emlakçıya gitmeye karar verdiler. Şimdi onların emlakçıda neler konuştuklarını hep birlikte dinleyelim.

"Bir Ömür" adlı metni birkaç cümle ile özetleyiniz.

Şekil 34. *Gelin Tanış Olalım Ünitesi Okuyalım Özetleyelim* Etkinliği (s. 78)

Etkinlikte öğrencilerden okudukları metni kendi cümleleriyle özetlemeleri istenmektedir. Öğrencilerin bir öyküyü, bir olayı ya da bir anıyı kendi sözlü üretimlerini kullanarak, doğrusal sıralamasına uyararak ve mantık çerçevesinde anlatımlar yapmaları beklenir. Bu sebeple, bu etkinlik örneğinde etkileşimden uzak ve tek yönlü bir bilgi aktarımı söz konusudur. AOÖÇ *Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı Ölçeklerine* göre, bu etkinliği *Genel Sözlü Üretimler ve Sürdürülebilir Tek Kişilik Konuşma* tanımlayıcılarına dâhil etmek mümkündür.

Dilsel yeti ve anlatım yetisini kazandırmaya yönelik bu etkinliğin, iletişimsel yeti için oldukça önemli olan işlevsel yeti, tasarı yetisi ve sosyodilbilimsel yetiyi geliştirmeye yönelik bir etkinlik olmadığı gözlemlenmektedir. Çünkü gerçek yaşam bağlamlarına yönelik öğrencilerin neyi nerede söylemesi gerektiği konusunda rehberlik edecek türde bir alıştırmaya örneği değildir ve kişiler arası etkileşimin de olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla, bu etkinliğin iletişimsel yetiyi kazandırmada etkili bir etkinlik olmadığı söylenebilir.

- Anlatım: Hayalimdeki Ev

6. Anlatım.
Hayalimdeki Ev

1. Oturduğunuz evi tanıtınız.
2. Hayalinizdeki evi anlatınız.

Bence...

Yeni bir ev satın alacaksınız. Ancak eşiniz ve çocuklarınızla (ya da anne ve babanızla) evin özellikleri, yeri vb. konularında anlaşamıyorsunuz. Herkes kendi hayalindeki evi satın almak istiyor. Bu yüzden karşınızdakini ikna etmeniz gerekiyor. Konuyla ilgili canlandırma etkinliği yapınız.

Şekil 35. *Gelin Tanış Olalım* Ünitesi *Anlatım* Etkinliği (s. 81)

Bu etkinlik başlığı altında, ilki anlatım ve ikincisi canlandırma olmak üzere iki tür etkinlik olduğu görülmektedir. Bu nedenle, iki etkinlik ayrı olarak ele alınıp değerlendirmeler yapılacaktır.

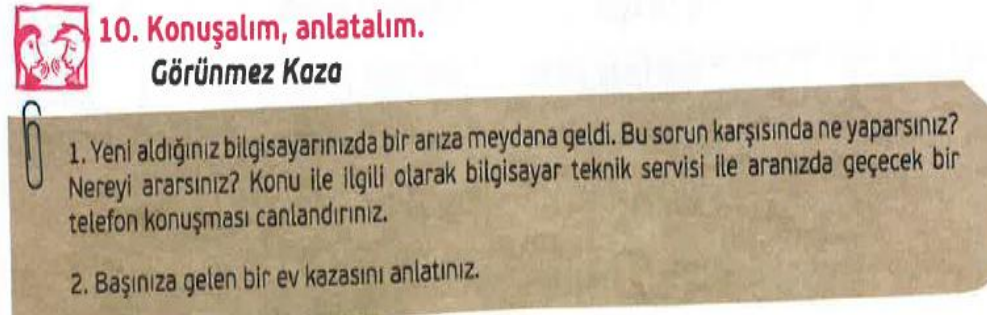
İlk kısımda, öğrencilerin oturdukları ve hayallerindeki evler üzerine betimlemeler yapmaları istenmektedir. Yani mantık çerçevesinde olmak koşuluyla, öğrencilerin bildik konular, hayaller ve ümitleri üzerine anlaşılır anlatımlar yapmaları beklenmektedir. AOÖÇ’de yer alan *Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı Ölçeklerine* bakıldığında, bu etkinliğin *Sözlü Üretim Etkinlikleri* kapsamında *Genel Sözlü Üretimler ve Sürdürülebilir Tek Kişilik Konuşma* tanımlayıcıları bünyesinde ele alınabileceğinden söz edilebilir.

Etkinliğin ilk kısmı iletişimsel açıdan ele alındığında, dilsel yeti ve anlatım yetisini kazandırmaya yönelik bir alıştırma olduğu gözlemlenmektedir. Gündelik yaşam dil durumları, öğrenci yönelimleri ve her ne kadar etkinlik logosunda karşılıklı konuşma şeklinde olsa da etkileşim söz konusu değildir. Çünkü etkileşimin oluşması için doğal konuşma durumlarında ortaya çıkan söz alma ve söz verme durumlarının gerçekleşmesi gerekmektedir. Böyle uzun konuşmalar ve betimlemeler daha çok söylev olarak değerlendirilmektedir. Yani işlevsel yeti, tasarı yetisi ve sosyodilbilimsel yeti açısından etkinliğin yeterince etkin olmadığı söylenebilir. Bu sebeple iletişimsel açıdan yetersiz bir etkinlik olduğu ifade edilebilir.

Etkinliğin ikinci kısmında ise öğrencilerin verilen bir durum üzerine canlandırma yapmaları istenmektedir. Rol yapma etkinliklerinde karşılıklı bir döngü içerisinde katılımcılar sırayla hem dinleyici hem de konuşmacı görevini üstlenirler. Bu sebeple etkileşim oldukça yüksektir. Yani, AOÖÇ’de yer alan *Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı Ölçeklerine* göre, bu etkinliğin *Sözlü Etkileşim Etkinlikleri* tanımlayıcıları kapsamında *Genel Sözlü Etkileşimler, Bilgi Alışverişi ve Arkadaşlarla Yapılan Resmi Olmayan Konuşma* tanımlayıcıları içinde yer aldığından söz etmek mümkündür.

İkinci kısımdaki etkinliğin iletişimsellik açısından doğru ve yeterli bir etkinlik olduğunu söylemek doğru olacaktır. Çünkü AOÖÇ’de yer alan iletişimsel yeti kavramı ve iletişimsellik anlayışı göz önüne alındığında, bu etkinliğin gündelik yaşam durumlarında bağlamın gerektirdiği şekilde, öğrencilere hem durumu hem de dil yapılarını deneyimleme şansı sunduğu ve etkinlik içinde kişiler arası etkileşime de yer verildiği görülmektedir.

- Konuşalım Anlatalım: Görünmez Kaza



Şekil 36. *Gelin Tanış Olalım Ünitesi Konuşalım Anlatalım Etkinliği* (s. 87)

Etkinlik başlığı altında canlandırma ve anlatım olmak üzere iki türde etkinlik olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu etkinlik, birbirinden bağımsız iki ayrı etkinlik olarak ele alınıp değerlendirmeler o şekilde yapılacaktır.

Etkinliğin ilk kısmında, öğrencilerin verilen bir problem durumu karşısında canlandırma yapmaları istenmektedir. Bu etkinlik sayesinde, öğrenciler gerçek yaşamlarında bu sorunla karşılaşmadan önce, sorunu tecrübe etmeye ve çözmeye çalışacaklardır. Ölçünlü dili kullanan bireylerin mantık çerçevesi içinde bilgi alışverişi yapmaları ve var olan sorunu çözmeleri asıl amaçtır. Etkileşimin oldukça yüksek olduğundan söz etmek mümkündür, çünkü katılımcılar arasında bilgi alışverişi ve iki yönlü bir iletişim vardır. Bu değerlendirmeler çerçevesinde etkinliğin, AOÖÇ’de yer alan *Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı Ölçeklerine* göre, *Sözlü Etkileşim Etkinlikleri* tanımlayıcıları kapsamında *Genel Sözlü Etkileşimler*, *Bilgi Alışverişi* ve *Resmiyet Gerektiren Konuşmalar* dâhilinde ele alınabileceğinden söz edilebilir.

İlk kısımdaki canlandırma etkinliği, öğrenciler birbirleriyle etkileşim kurarak, bağlam içinde belirli bir sorunu deneyimleme ve ifadeleri durumun gerektirdiği şekilde kullanabilme fırsatı yakaladıkları için, bu etkinliğin iletişimsel yetiyi kazandırmaya yönelik doğru bir etkinlik olduğu söylenebilir.

Etkinliğin ikinci kısmında ise, öğrencilerin başlarına gelen bir ev kazası hakkında konuşmaları istenmektedir. Öğrencilerin yaşadıkları bir kaza durumunun gerekli ayrıntılarına yer vererek, deneyimlerini anlatmaları ve duygularını betimlemeleri hedeflenmektedir. Bu sebeple, AOÖÇ’de yer alan *Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey*

Tanımlayıcı Ölçeklerine bakıldığında, bu etkinliğin *Sözlü Üretim Etkinlikleri* kapsamında *Genel Sözlü Üretimler ve Sürdürülebilir Tek Kişilik Konuşma* tanımlayıcıları çerçevesinde değerlendirilebileceğinden söz etmek mümkündür.

İkinci kısımdaki etkinlik ise, dilsel yeti ve anlatım yetisi odaklıdır. Konuşma konusu her ne kadar gündelik yaşamdaki bir sorunla alakalı olsa da, aynı problem durumunu, uygun bir bağlamda ve karşılıklı etkileşim halinde aktarmaya olanak tanımadığı gerekçesiyle, iletişimsel yetiyi tam anlamıyla kazandırmaya uygun bir etkinlik olmadığı söylenebilir.

- Anlatılım



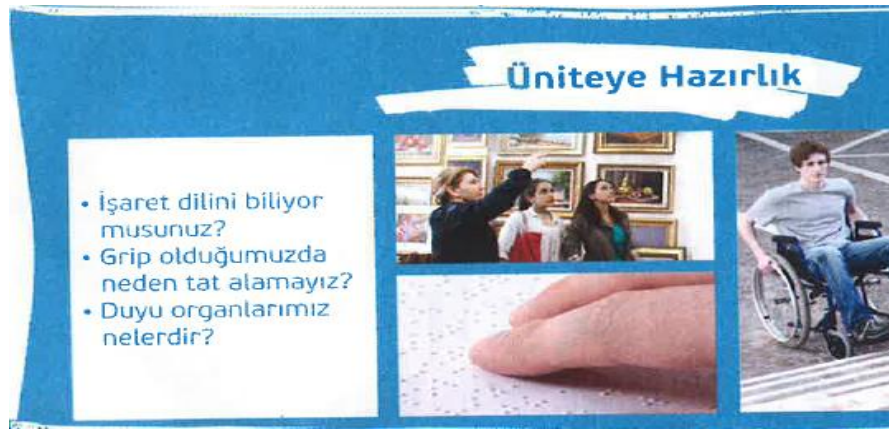
Şekil 37. *Gelin Tanış Olalım* Ünitesi *Anlatılım* Etkinliği (s. 88)

Bu etkinlik örneğinde verilen kelimelerden yola çıkarak, öğrencilerin müşteri-emlakçı, servis görevlisi-müşteri gibi roller üstlenerek, birbirleriyle karşılıklı konuşma metinleri hazırlamaları ve canlandırmaları istenmektedir. Önceden yazılmış bu diyalogları canlandırmaları istenen öğrenciler, bir problem durumundan hareketle, nispeten daha resmi bir konuşma tarzı benimseyerek bilgi alışverişi yapacaklardır. Bu değerlendirmelerden yola çıkarak bu etkinlik örneğinin, AOÖÇ’de yer alan *Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı Ölçeklerine* göre, *Sözlü Etkileşim Etkinlikleri* tanımlayıcıları kapsamında *Genel Sözlü Etkileşimler, Bilgi Alışverişi ve Resmîyet Gerektiren Konuşmalar* dâhilinde ele alınabileceğinden söz etmek mümkündür.

Öğrencilerin, gündelik yaşamda ihtiyaç duyabilecekleri bu bağlamları, sınıf ortamında deneyimleme fırsatı elde etmelerine aracı olan bu etkinlik AOÖÇ iletişimsellik anlayışıyla örtüşmektedir. İletişimsel yetinin gerektirdiği diğer alt yetileri de geliştirmeye uygun bir etkinliktir.

3.2.5. Engelleri Kaldırılma Ünitesi Konuşma Etkinlikleri

- Üniteye Hazırlık: Engelleri Kaldırılma

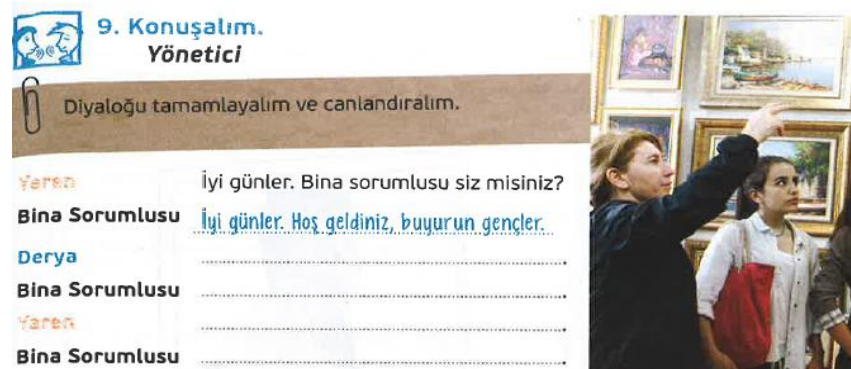


Şekil 38. Engelleri Kaldırılma Ünitesi Üniteye Hazırlık Etkinliği (s. 92)

Öğrencilere ünite temasıyla uyumlu olarak bedensel sağlık hakkında ısınma soruları sorulmakta ve onların bilgi ve deneyimleri doğrultusunda, mantıksal çerçeve içinde anlaşılır cevaplar vermesi beklenmektedir. Kişiler kendilerine yöneltilen bu sorulara bireysel olarak ve tek yönlü bir bilgi akışıyla cevap vermektedirler. AOÖÇ *Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı Ölçeklerine* göre, bu etkinliği *Sözlü Üretim Etkinlikleri* çatısı altında, *Genel Sözlü Üretimler ve Sürdürülebilir Tek Kişilik Konuşma* tanımlayıcıları bünyesinde değerlendirmek mümkündür.

İletişimsel açıdan bakıldığında, bu etkinliğin sadece dilsel ve anlatım yetisini geliştirmeye yönelik olduğu söylenebilir. Sosyal aktörler olarak değerlendirilen öğrencilerin, gündelik yaşam durumlarını deneyimleyebilecekleri bir bağlam yer almamakta ve kişiler arası etkileşimin de olmadığı görülmektedir. Yani işlevsel yeti, tasarı yetisi ve sosyodilbilimsel yetiyi kazandırma noktasında etkili bir etkinlik olmadığı düşünülerek, bu etkinliğin yeterince iletişimsel olmadığı ifade edilebilir.

- Konuşalım: Yönetici

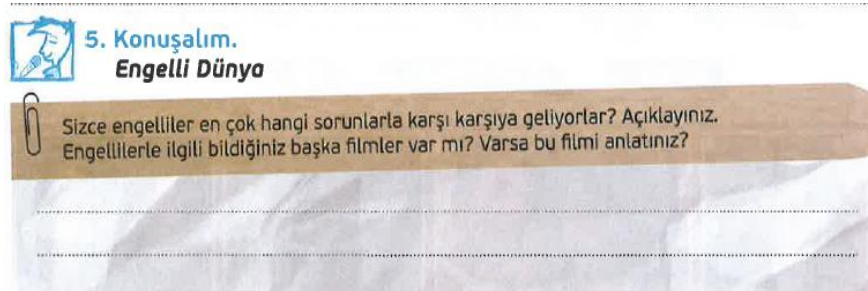


Şekil 39. Engelleri Kaldırılım Ünitesi Konuşalım (Yönetici) Etkinliği (s. 97)

Öğrencilerin bir önceki bölümde işlenen konuşma metninin devamı olarak, engelli bireylere rampa yapılması hakkında bina sorumlusuyla gerçekleşecek bir diyalog yazmaları ve daha sonra bu metni karşılıklı konuşarak canlandırmaları istenmektedir. AOÖÇ Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı Ölçeklerine göre, Sözlü Etkileşim Etkinlikleri tanımlayıcıları kapsamında, bu etkinlik Genel Sözlü Etkileşimler, Bilgi Alışverişi ve Resmîyet Gerektiren Konuşma tanımlayıcıları çerçevesinde ele alınmaktadır.

Bu rol yapma türündeki etkinlik önceden yazılmış bir metine dayalı bir canlandırma alıştırması olacaktır. Fakat katılımcılara ihtiyaç duyulabilecek dil durumlarını ve dilsel ifadeleri sınıf içinde deneyimleme şansı tanıdığı için, bu etkinliğin, AOÖÇ’de sözü geçen iletişimsel yeti kavramının kazandırılması adına etkili bir etkinlik türü olduğu söylenebilir.

- Konuşalım: Engelli Dünya

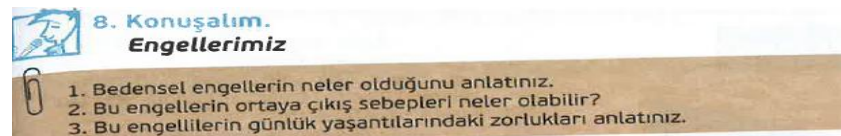


Şekil 40. *Engelleri Kaldırılım* Ünitesi *Konuşalım(Engelli Dünya)* Etkinliği (s. 100)

Engellilerin karşılaştıkları sorunlar ve engellilerle ilgili bildikleri filmler hakkında konuşma yapmaları istenen bu söylev etkinliğinde öğrencilerin, mantıksal bir çerçeve içinde ve anlaşılır şekilde duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri beklenmektedir. Öğrenciler bireysel şekilde çalışacak ve sözlü ifadeler tek yönlü bir bilgi akışıyla sunulacaktır. AOÖÇ *Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı Ölçeklerine* göre, bu etkinliği *Sözlü Üretim Etkinlikleri* kapsamında, *Genel Sözlü Üretimler ve Sürdürülebilir Tek Kişilik Konuşma* tanımlayıcıları bünyesinde değerlendirmek mümkündür.

İletişimsel açıdan ele alındığında, öğrencilerin dil yönelimleri ve ihtiyaç duyabilecekleri dil durumlarına etkinlik içinde yer verilmediği ve kişiler arası bir etkileşim eyleminin söz konusu olmadığı görülmektedir. Bu nedenle, bu etkinliğin işlevsel yeti, tasarı yetisi ve sosyodilbilimsel yetiyi geliştirmek adına yetersiz kaldığı ve daha çok dilsel yeti ve anlatım yetisini geliştirmeye yönelik bir alıştırmaya olduğu söylenebilir. Kısacası iletişimsel olarak nitelendirmek için uygun bir etkinlik değildir.

- Konuşalım: Engellerimiz



Şekil 41. *Engelleri Kaldırılım* Ünitesi *Konuşalım(Engellerimiz)* Etkinliği (s. 105)

Öğrencilerin bedensel engel ve engelliler üzerine, bilgileri dâhilinde, doğrusal bir sıra ve mantık çerçevesi içinde, anlaşılır anlatımlar yapmaları istenen bu etkinlikte, kişilerin

bireysel ve tek yönlü olarak ürettikleri sözlü ifadeler söz konusudur. AOÖÇ *Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı Ölçeklerine* göre, bu etkinliği *Sözlü Üretim Etkinlikleri* kapsamında, *Genel Sözlü Üretimler ve Sürdürülebilir Tek Kişilik Konuşma* tanımlayıcıları çerçevesinde değerlendirmek mümkündür.

Etkinliğin dilsel yeti ve anlatım yetisini geliştirmeye yönelik olduğu ve öğrencilerin ihtiyaç duyabilecekleri bağlamlar ve dil yönelimlerini barındırmadığı gözlemlenmektedir. Kişiler arası etkileşimin de söz konusu olmadığı görülmektedir. Buradan yola çıkarak etkinlik örneğinin, işlevsel yeti, tasarı yetisi ve sosyodilbilimsel yetiyi kazandırma noktasında yeterince iletişimsel olmadığı ifade edilebilir.

- Konuşalım: Engelli Sanatçılar



Konuşalım. / Sizin ülkenizde engelli ve ünlü bir sanatçı var mı?

Şekil 42. *Engelleri Kaldırılım Ünitesi Konuşalım(Engelli Sanatçılar)* Etkinliği (s. 106)

Bu etkinlikte öğrencilere kendi ülkelerinde engelli bir sanatçı olup olduğu sorulmaktadır. Devam soruları ya da konu hakkında başka ayrıntıları işaret eden herhangi bir soru bulunmamasına rağmen, öğrencilerden bu sanatçılar hakkında bilgi de vermeleri istendiği varsayılmaktadır. AOÖÇ *Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı Ölçeklerine* bakıldığında, bu etkinliği *Sözlü Üretim Etkinlikleri* kapsamında, *Genel Sözlü Üretimler ve Sürdürülebilir Tek Kişilik Konuşma* tanımlayıcıları bünyesinde değerlendirmek mümkündür. Çünkü öğrencilerin bilgi ve deneyimlerini mantıksal bir çerçeve içinde ve anlaşılır bir şekilde aktarmaları beklenmektedir.

İletişimsel yetilerden sadece dilsel yeti ve anlatım yetisini geliştirmeye yönelik olduğu gözlemlenen bu etkinliğin, işlevsel yeti, tasarı yetisi ve sosyodilbilimsel yetinin kazandırılması için uygun bir etkinlik olmadığı gözlemlenmektedir. Dolayısıyla etkinliğin iletişimsel açıdan yetersiz olduğu söylenebilir.

3.2.6. *Kurgu* Ünitesi Konuşma Etkinlikleri

- Üniteye Hazırlık: *Kurgu*



Şekil 43. *Kurgu* Ünitesi *Üniteye Hazırlık* Etkinliği (s. 110)

Öğrencilerin, üniteye hazırlık amacıyla sorulan soruları cevaplamaları beklenen bu ısınma etkinliğinde, kendi deneyimleri konusunda, mantıksal bir çerçeve içinde, anlaşılır anlatımlar yapmaları istenmektedir. Etkinliğin işleyişi gereği, tek yönlü bir bilgi ve deneyim aktarımı söz konusudur. Bu nedenle, AOÖÇ *Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı Ölçeklerine* bakıldığında, bu etkinliğin *Sözlü Üretim Etkinlikleri* kapsamında, *Genel Sözlü Üretimler ve Sürdürülebilir Tek Kişilik Konuşma* tanımlayıcıları içinde ele alınabileceğinden söz edilebilir. Fakat etkinliğin uzaylılarla ilgili üçüncü sorusunun, etkinlik bütünlüğüne ve temasına ne derece uyumlu olduğu ayrı bir tartışma konusu olarak değerlendirilebilir.

İletişimsel açıdan bu etkinliğin dilsel yeti ve anlatım yetisini geliştirmeye daha uygun bir etkinlik olduğu söylenebilir. Çünkü gerçek yaşam durumlarında sosyal aktörlerin, konuşma davranışlarını bağlamın gerektirdiği şekilde nasıl kullanacaklarını deneyim etmelerine olanak sağlayan türde bir etkinlik değildir. Yani işlevsel yeti, tasarı yetisi ve sosyodilbilimsel yetiyi geliştirme konusunda yetersiz kalmaktadır. Dolayısıyla, etkinliğin iletişimsel yetiyi kazandırma konusunda etkin bir alıştırmaya olmadığı söylenebilir.

- Konuşalım: Rüyalar Âlemi

3. Konuşalım.
Rüyalar Âlemi

* Görsellerdeki rüyalarda neler anlatılıyor olabilir?
* Sizi en çok etkileyen bir rüyanızı anlatınız.



Korkunç bir rüya



İlginç bir rüya



Mutlu bir rüya

Şekil 44. *Kurgu Ünitesi Konuşalım (Rüyalar Âlemi) Etkinliği* (s. 112)

Öğrencilerin ilk olarak resimlere bakarak, rüyalarla ilgili betimlemeler yapmaları ve tahminde bulunmaları, daha sonra ise etkilendikleri bir rüya üzerine konuşmaları istenmektedir. Her iki etkinlikte de öğrencilerin ilgi alanları, yabancı olmadıkları konular ya da deneyimleri üzerine akıcı, anlaşılır ve mantık çerçevesinde içinde, tek yönlü bir bilgi akışıyla sözlü aktarımlar yapmaları beklenmektedir. Etkinliğin bu özellikleri göz önüne alındığında, AOÖÇ *Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı Ölçeklerine* göre, bu etkinlik örneğinin *Sözlü Üretim Etkinlikleri* kapsamında, *Genel Sözlü Üretimler ve Sürdürülebilir Tek Kişilik Konuşma* tanımlayıcıları içinde ele alınabileceğinden söz etmek mümkündür.

Bu etkinlikte, iletişimsel yeti öğelerinden dilsel yeti ve anlatım yetisine yer verildiği, fakat işlevsel yeti, tasarı yetisi ve sosyodilbilimsel yetiyi kazandırmaya yönelik bir bağlamın bulunmadığı görülmektedir. Bu nedenle, iletişimselliğin yetersiz olduğu söylenebilir.

- Dinleyelim Anlatalım: Ağustos Böceği ile Karınca




Şekil 45. *Kurgu Ünitesi Dinleyelim Anlatalım* Etkinliği (s. 121)


Bu etkinlik örneğinde, Ağustos Böceği ile Karınca metni dinlendikten sonra, öykünün genel konusu üzerine sorular sorulmakta ve öğrencilerin anlatım yapımları istenmektedir. Olayların doğrusal sıralaması, mantık çerçevesi içinde sunulması, açık ve anlaşılır bir bilgi paylaşımı hedeflenmektedir. Öğrencilerin bireysel olarak gerçekleştireceği bu sözlü üretimlerde, tek yönlü bir bilgi akışının olduğu görülmektedir. Buna dayanarak, AOÖÇ *Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı Ölçeklerine* göre, bu etkinliği *Sözlü Üretim Etkinlikleri* kapsamında, *Genel Sözlü Üretimler ve Sürdürülebilir Tek Kişilik Konuşma* tanımlayıcıları içinde ele almak mümkündür. Öğrencilerin bir metin çerçevesinde soruları yanıtlamalarını gerektiren bu etkinlik öykü anlatma türünde bir alıştırmaya örneği olarak değerlendirilebilir.

İletişimsel açıdan ele alındığında ise, etkinliğin dilsel yeti ve anlatım yetisini geliştirmeye yönelik olduğu gözlemlenmektedir. Çünkü öğrencilerin dil durumlarını deneyimledikleri, etkileşimsel bir etkinlik değildir. Yani işlevsel yeti, tasarı yetisi ve sosyodilbilimsel yetinin kazandırılması açısından uygun bir etkinlik olmadığı düşünüldüğünde, bu alıştırmaya örneğinin iletişimsel bir etkinlik olmadığı söylenebilir.

- Tamamlayalım Konuşalım

 **7. Tamamlayalım, konuşalım.**

Derya Merhaba Deniz.
Deniz Merhaba Derya.
Derya Nasılsın?
Deniz İyiyim Derya. Teşekkür ederim. Sen nasılsın?
Derya Teşekkür ederim, ben de iyiyim. Okuldan sonra bir planın var mı?
Deniz Hayır, yok. Senin?
Derya Sinemaya gitmeyi düşünüyorum.
Deniz
Derya
Deniz
Derya




Şekil 46. *Kurgu* Ünitesi *Tamamlayalım Konuşalım* Etkinliği (s. 121)

Öğrencilerin bu *kısmen yazılmış* konuşma metnini tamamlayıp sonrasında da metni canlandırmaları istenmektedir. Nereye gidileceği neler yapılacağı konusunda ayarlamalar yapılmakta ve bunun için de dönüşümlü olarak bilgi ve düşünce paylaşımı gerekmektedir. Kişilerin karşılıklı olarak bilgi alışverişi söz konusudur ve bu sebeple etkinliğin iki yönlü gerçekleşeceği ve kişiler arası bir etkileşim durumunun söz konusu olduğu söylenebilir. AOÖÇ Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı Ölçeklerine göre, *Sözlü Etkileşim Etkinlikleri* tanımlayıcıları kapsamında, bu etkinliğin *Genel Sözlü Etkileşimler*, *Bilgi Alışverişi* ve *Arkadaşlarla Yapılan Resmi Olmayan Konuşma* tanımlayıcıları dâhilinde değerlendirmesi mümkündür.

Etkinliğin gündelik durumları karşılıklı etkileşim içinde ele aldığı düşünüldüğünde, bu etkinliğin iletişimsel yeti kazandırma adına etkili bir etkinlik olduğu söylenebilir.

- Konuşalım: Etkilendiğiniz Bir Film

 **Konuşalım.** / Sizi çok etkileyen bir filmi anlatınız.

Şekil 47. *Kurgu* Ünitesi *Konuşalım (Etkilendiğiniz Bir Film)* Etkinliği (s. 122)

Öğrencilerin bu söylev etkinliğinde, onları etkileyen bir film hakkında gerekli bilgileri doğru sıralama ve mantık çerçevesi içinde sunmaları beklenmektedir. Bireysel ve tek yönlü bir bilgi akışının gerçekleşeceği bu etkinliği, AOÖÇ *Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı Ölçeklerine* göre, bu etkinliği *Sözlü Üretim Etkinlikleri* kapsamında, *Genel Sözlü Üretimler ve Sürdürülebilir Tek Kişilik Konuşma* tanımlayıcıları içinde değerlendirmek mümkündür.

İletişimsel açıdan değerlendirildiğinde bu etkinliğin dilsel yeti ve anlatım yetisini geliştirmeye yönelik bir etkinlik olduğu görülmektedir. Her ne kadar seçilen konu iletişimsel temalarda yer alsada, etkinliğin işleyişi açısından işlevsel yeti, tasarı yetisi ve sosyodilbilimsel yetiyi kazandırmada adına yetersiz kaldığı söylenebilir. Kısacası, AOÖÇ’de yer alan iletişimsellik anlayışıyla örtüşen bir etkinlik olmadığı gözlemlenmektedir.

- Konuşalım: Festivallerimiz



Şekil 48. *Kurgu Ünitesi Konuşalım (Festivallerimiz) Etkinliği* (s. 124)

Öğrencilerin memleketlerindeki festivaller hakkında anlatımlar yapmaları istenmektedir. Ayrıntıların doğrusal sıralaması, düşüncelerin mantıksal bir çerçeve içinde ifade edilmesi, akıcı ve anlaşılır bir bilgi paylaşımının yer aldığı bu etkinlikte, tek yönlü bir sözlü aktarımın olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle, AOÖÇ *Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı Ölçeklerine* göre, bu etkinliği *Sözlü Üretim Etkinlikleri* kapsamında, *Genel Sözlü Üretimler ve Sürdürülebilir Tek Kişilik Konuşma* tanımlayıcıları dâhilinde değerlendirmek doğru olacaktır. AOÖÇ’de sıkça yer verilen kültürel değerlerin paylaşımı ve aktarımı ilkesiyle örtüşen bir etkinliktir.

İletişimsellik anlayışı çerçevesinde değerlendirildiğinde ise, bu etkinliğin dilsel yeti ve anlatım yetisini kazandırmaya yardımcı olabileceği, fakat işlevsel yeti, tasarı yetisi ve sosyodilbilimsel yeti açısından yetersiz kalacağını söylemek mümkündür. Çünkü

öğrencilere, gündelik yaşam durumlarını deneyimleyebilecekleri bir bağlam sunulmamakta ve karşılıklı bir etkileşim ortamının oluşmadığı gözlemlenmektedir. Bu sebeple iletişimsel yetinin geliştirilmesi adına bu etkinliğin uygun bir etkinlik örneği olmadığı ifade edilebilir.

3.2.7. Kutlama Ünitesi Konuşma Etkinlikleri

- Üniteye hazırlık: Kutlama



Şekil 49. Kutlama Ünitesi Üniteye Hazırlık Etkinliği (s. 130)

Öğrencilere kutlama temalı üniteye hazırlık olarak sorulan soruların yer aldığı bu ısınma etkinliğinde, katılımcıların kendi bilgi ve yaşanmışlıkları dâhilinde, tek yönlü olarak sözlü üretimler gerçekleştirmeleri ve mantık çerçevesi içinde anlaşılabilir anlatımlar yapmaları istenmektedir. AOÖÇ *Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı Ölçeklerine* bakıldığında, bu etkinliğin *Sözlü Üretim Etkinlikleri* kapsamında, *Genel Sözlü Üretimler ve Sürdürülebilir Tek Kişilik Konuşma* tanımlayıcıları içinde değerlendirilmesi mümkündür.

Öğrencilere kendi ülkelerindeki kutlamalar üzerine konuşma fırsatı sunan bu etkinlikteki soruların, kültürel öğeleri tanıma ve tanıtmaya açısından AOÖÇ'ye uyumlu olduğu görülmektedir. Fakat etkinliği iletişimsel açıdan ele almak gerekirse, sosyal aktörler olarak görülen öğrencilerin ihtiyaç duyabilecekleri dil bağlamlarını tecrübe edebilecekleri bir etkinlik olmadığı söylenebilir. Dilsel yeti ve anlatım yetisi ön plandayken; işlevsel yeti, tasarı yetisi ve sosyodilbilimsel yetinin geliştirilmesi için

uygun bir etkinlik olmadığı gözlemlenmektedir. Bu sebeple, etkinliğin iletişimsel olarak beklentiyi karşılayamadığı söylenebilir.

- Okuyalım Konuşalım: Festivale Gidelim

**11. Okuyalım, konuşalım.
Festivale Gidelim**

Holi Festivali

Baharın gelişini ve kötülük karşısında iyiliğin zaferini gösteren Holi Festivali Hindistan'da kutlanır. Holi Festivali, insanların rengârenk kıyafetler giydiği bir festivaldir. Hint halkı bu festivalde rengârenk boyaları, önce yüzlerine sürüyor daha sonra ise birbirlerinin vücutlarına atıyorlar. İnsanların üzerine dökülen, etrafa saçılan boyalar, baharın gelişine başlayan çok renkliliği ve yeniden doğuşu simgeliyor. Hayatınıza renk katmak için Hindistan'daki bu coşkulu festivale bir mart ayında mutlaka gidin ve sadece eğlencenin tadını çıkarın. Yanınıza mutlaka eski bir tişörtünüzü ve sulu boya paletlerinizi alın.

Nevruz Bayramı

Nevruz Bayramı, baharın gelişini kutlamak amacıyla yapılan bir şöendir. İran'dan Çin'e, Anadolu ve Batı Trakya'dan Sibiry'a, Orta Asya'ya kadar geniş bir coğrafyada kutlanır. Nevruz kelimesi Farsça "yeni gün" anlamına gelir. Nevruz, uzun süren kıştan sonra gelen baharla birlikte tabiatın yeniden dirilişine duyulan sevinçtir. Nevruz bayramında ziyafetler verilir, eğlenceler düzenlenir, törenler yapılır, gelecek yıl için iyi niyet ve temennilerde bulunulur. 2010 yılında Birleşmiş Milletler Manevi Kültür Mirası Koruma Kurulu, Nevruz'u Dünya Manevi Kültür Mirası Listesi'ne dâhil etmiş ve bu günü "Dünya Nevruz Bayramı" ilan etmiştir.

Venedik Karnavalı

Kanalları ve gondollarıyla tanınan Venedik'te insanların maske takarak sokaklara döküldüğü karnaval, on gün sürer. Geçmiş çok eskilere dayanan ve köklü bir gelenek hâlini alan bu karnavalda insanlar çeşitli maskeler takarlar. Jüri, en farklı ve etkileyici maskeli kişiyi ödüllendirir. Karnaval boyunca insanlar, gondollarla kentü doluşurlar. Bu karnavala ilgili çok büyük. Sizi de bu gizemli karnavala bekliyoruz.

Hangi festivale katılmak istersiniz? Niçin?

Şekil 50. Kutlama Ünitesi Okuyalım Konuşalım Etkinliği (s. 135)

Bu etkinlik örneğinde, üç farklı festival hakkında, öğrencilerin ilk olarak okuma yapmaları ve daha sonra katılmak istedikleri festivali gerekçesiyle birlikte açıklamaları

istenmektedir. Etkinliğin logosunda karşılıklı konuşma görseli yer alsa da, öğretmen kitabında sunulan yönlendirmelere bakıldığında (Gültekin vd., 2017, s. 163), bu etkinlikte bir öğrencinin anlatımı bittikten sonra diğer öğrencinin anlatımının başlayacağı söylenebilir. Yani öğrenciler bu etkinliği, tek yönlü bir bilgi ve düşünce aktarımıyla, mantıksal bir çerçeve içinde sözlü anlatımlar yaparak tamamlayacaklardır. Bu nedenle, AOÖÇ *Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı Ölçeklerine* bakıldığında, bu etkinliği *Sözlü Üretim Etkinlikleri* kapsamında, *Genel Sözlü Üretimler ve Sürdürülebilir Tek Kişilik Konuşma* tanımlayıcıları içinde ele almak mümkündür.

Kültür aktarımı ve farklı kültürleri tanıma açısından etkili bir etkinliktir. Fakat iletişimsellik açısından aynı şekilde etkili olduğunu söylemek pek mümkün görünmemektedir. Çünkü etkinliğin hedefleri göz önüne alındığında, dilsel yeti ve anlatım yetisini kazandırmaya yönelik bu etkinliğin, işlevsel yeti, tasarı yetisi ve sosyodilbilimsel yetinin geliştirilmesi adına yetersiz kalacağı görülmektedir.

- Konuşalım: Olağanüstü

7. Konuşalım. Olağanüstü

Ülkenizde ve kültürünüzde bildiğiniz olağanüstü olaylarla ilgili bir hikâye var mı? Nedir?

Hayatınızda olağanüstü bir olay yaşadınız mı?

Size şans getirdiğine inandığınız bir şey/eşya var mı?

Ellinizde sihirli bir değnek olsa neleri değiştirmek istersiniz?

Şekil 51. Kutlama Ünitesi Konuşalım (Olağanüstü) Etkinliği (s. 141)

Bu etkinlikte, öğrencilerin kendi kültürlerinde var olan olağanüstü olaylar, şans ve bazı doğaüstü konular hakkında konuşmaları istenmektedir. Etkinliğin logosundaki tek yönlü sözlü anlatıma işaret eden görsele rağmen, öğretmen kitabında bu etkinlik türünün öğrenciler arasında bir tartışma havasında yapılması ve karşılıklı bilgi akışına ortam hazırlanması yönünde yer alan talimatlar (Gültekin vd., 2017, s. 169) bu etkinlik örneğini etkileşim düzeyi yüksek bir tartışma etkinliği haline getirmektedir. Ayrıca konuşma konusunun öğrencilere kültürleri tanıma ve tanıtmaya olanağı sunması, AOÖÇ’de dil öğretimine ilişkin aranılan niteliklerden biridir. Bu tespitlere dayanarak, AOÖÇ *Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı Ölçeklerine* göre, bu etkinliğin *Sözlü Etkileşim Etkinlikleri* kapsamında, *Genel Sözlü Etkileşimler ve Arkadaşlarla Yapılan Resmi Olmayan Konuşma* tanımlayıcıları bünyesinde değerlendirilmesi gerekmektedir.

İletişimsel açıdan ele alındığında, öğrencilerin tartışma sırasında birbirlerine karşı olan tutumları, düşüncelerini ifade ediş şekilleri, karşıt oldukları düşüncelere yönelik doğru ifadeleri seçebilmeleri gibi etmenlerin bu etkinlikte önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda dilsel yeti ve anlatım yetisine ek olarak, işlevsel yeti açısından çok yeterli olmasa da, sosyodilbilimsel yeti ve tasarı yetisinin geliştirilmesi için uygun bir uygulama olduğu söylenebilir. Yani bu etkinliğin, iletişimsel yetinin kazandırılmasına yönelik bir etkinlik türü olduğundan söz etmek mümkündür.

- Konuşalım: Ülkenizdeki Bayramlar



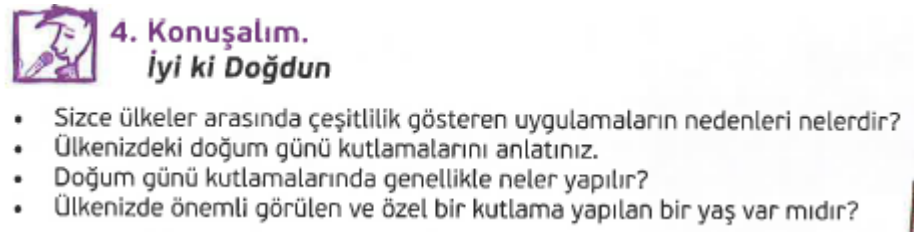
Şekil 52. *Kutlama Ünitesi Konuşalım (Ülkenizdeki Bayramlar)* Etkinliği (s. 141)

Öğrencilerin ülkelerindeki bayramlar hakkında, mantık çerçevesi içinde, doğrusal bir sıralamayla, anlaşılır anlatımlar yapmaları beklenmektedir. Bu bilgi ve deneyim paylaşımının tek yönlü sözlü üretimler şeklinde gerçekleşeceğini söylemek mümkündür. Bu nedenledir ki, AOÖÇ *Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı Ölçeklerine* bakarak, bu etkinliği *Sözlü Üretim Etkinlikleri* kapsamında, *Genel Sözlü Üretimler ve*

Sürdürülebilir Tek Kişilik Konuşma tanımlayıcıları çerçevesinde değerlendirmek gerekmektedir.

Kültürel değerlerin aktarımı noktasında anlamlı bir etkinlik olsa da, iletişimsel açıdan bu etkinliğin yeterince uygun olmadığı gözlemlenmektedir. Öğrencilerin deneyimleyebilecekleri dil durumları ve kişiler arası etkileşim yoktur. Sadece anlatım yetisi ve dilsel yetinin kazandırılabilmesi ve işlevsel yeti, tasarı yetisi ve sosyodilbilimsel yetinin geliştirilmesi için etkin bir alıştırmaya türü olmayacağı söylenebilir.

- Konuşalım: İyi ki Doğdun



Şekil 53. *Kutlama Ünitesi Konuşalım (İyi ki Doğdun)* Etkinliği (s. 144)

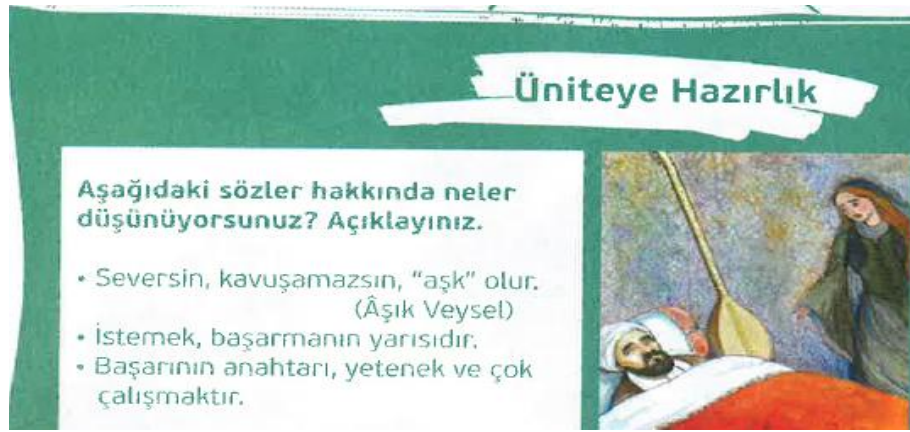
Öğrencilerin doğum günü kutlamaları hakkında konuşmaları istenen bu etkinlikte, bilgi ve deneyim paylaşımının tek yönlü olarak gerçekleşeceği söylenebilir. Kişilerin kendi kültürlerine özgü kutlama şekilleri hakkında, mantıksal bir çerçevede anlaşılır anlatımlar yapmaları beklenmektedir. Fakat ilk soruda göze çarpan ‘çeşitlilik gösteren uygulamalar’ ifadesinin tam olarak ne tür uygulamalar için sorulduğu açık değildir ve bu soru öncesinde doğum günü uygulamalarını hedef alan başka bir soru olmaması durumunun belirsizlik yaratabileceğinden söz edilebilir. AOÖÇ *Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı Ölçeklerine* bakarak, bu etkinliği *Sözlü Üretim Etkinlikleri* kapsamında, *Genel Sözlü Üretimler ve Sürdürülebilir Tek Kişilik Konuşma* tanımlayıcıları dâhilinde ele almak doğru olacaktır.

AOÖÇ’de yer alan iletişimsel yeti öğeleri bağlamında değerlendirildiğinde, bu etkinliğin dilsel yeti ve anlama yetisini geliştirmeye yönelik olduğu; işlevsel yeti, tasarı yetisi ve sosyodilbilimsel yetinin kazandırılması noktasında yetersiz kaldığı görülmektedir. Çünkü öğrencilerin etkileşim içinde dil durumlarını deneyimlemelerine

yardımcı olan bir etkinlik örneği değildir. Bu sebeple, etkinliğin iletişimsellik ilkesine göre yeterince uygun olmadığı ifade edilebilir.

3.2.8. *Ömür Dediğin* Ünitesi Konuşma Etkinlikleri

- Üniteye Hazırlık: *Ömür Dediğin*

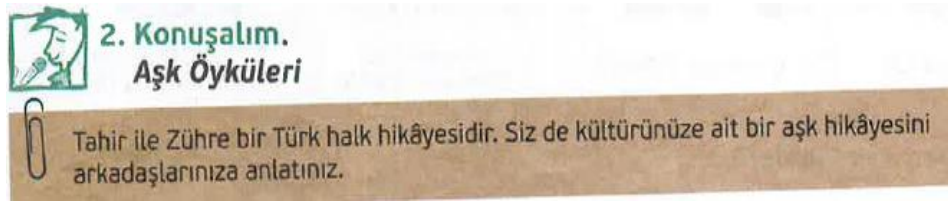


Şekil 54. *Ömür Dediğin* Ünitesi *Üniteye Hazırlık* Etkinliği (s. 150)

Üniteye hazırlık etkinliği olarak verilen ısınma etkinliğinde, diğer ünitelerden farklı olarak öğrencilere bazı özlü sözler verilmiş ve bu sözler hakkında düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin bireysel olarak, mantık çerçevesi içinde ve anlaşılır biçimde kendi görüşlerini paylaşmaları istenen bu etkinlikte, tek yönlü bir bilgi akışının olacağı söylenebilir. Bu nedenle, AOÖÇ *Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı Ölçeklerine* bakarak, bu etkinliği *Sözlü Üretim Etkinlikleri* kapsamında, *Genel Sözlü Üretimler ve Sürdürülebilir Tek Kişilik Konuşma* tanımlayıcıları çerçevesinde değerlendirmek gerekmektedir.

İletişimsel açıdan ele alındığında ise bu hazırlık etkinliğinin yeterince iletişimsel olmadığı gözlemlenmektedir. Çünkü özlü sözler hakkında yaptıkları düşünce aktarımı, işlevsel yeti, tasarı yetisi ve sosyodilbilimsel yetidense; dilsel yeti ve anlatım yetisini geliştirmeye daha uygundur. Etkinlik içinde kişiler arası iletişim ve gerçek yaşam durumlarının söz konusu olmadığı görülmektedir.

- Konuşalım: Aşk Öyküleri



Şekil 55. *Ömür Dediğin* Ünitesi *Konuşalım (Aşk Öyküleri)* Etkinliği (s. 150)

Öğrencilerden bir aşk öyküsü anlatmaları istenen bu etkinlik, kişilerin mantıksal çerçeveye içinde, olayların doğrusal örüntüsüne bağlı kalarak, anlaşılır anlatımlar yapmalarını gerektirmektedir. Etkinliğin işleyişine bakarak, tek yönlü bir aktarım gerçekleşeceği söylenebilir. AOÖÇ *Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı Ölçeklerine* bakarak, bu etkinliğin *Sözlü Üretim Etkinlikleri* kapsamında, *Genel Sözlü Üretimler ve Sürdürülebilir Tek Kişilik Konuşma* tanımlayıcıları çerçevesinde değerlendirilmesi doğru olacaktır.

Bu öykü anlatma etkinliğinin dilsel ve anlatım yetisini geliştirmek adına uygun bir etkinlik olarak düşünülebilir. Fakat işlevsel yeti, tasarı yetisi ve sosyodilbilimsel yetinin geliştirilmesi konusunda beklentiyi tam anlamıyla karşılayan bir etkinlik olmayacağı söylenebilir. Çünkü etkileşim söz konusu değildir ve sosyal aktörlerin dil durumlarını deneyimleyebilecekleri uygun bağlamlara yer verilmemiştir. Bu sebeplere dayanarak, bu alıştırmannın, iletişimsel yetiyi tam anlamıyla geliştirebilecek türde bir etkinlik olmadığı ifade edilebilir.

- İnceleyim Konuşalım: Unutulmayan Türk Aşk Filmleri



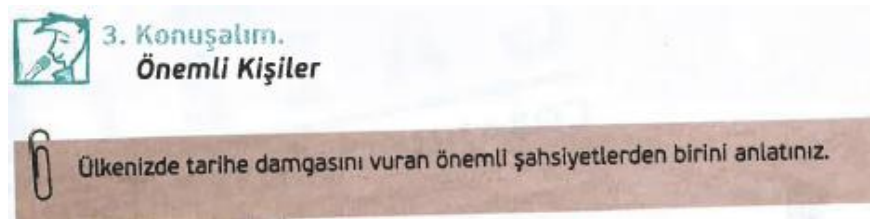
Şekil 56. Ömür Dediğin Ünitesi İnceleyelim Konuşalım Etkinliği (s. 152)

Bu etkinlikte, öğretmen kitabında yer alan yönlendirmeler de göz önünde bulundurularak (Gültekin vd., 2017, s. 184), kişilerin yorum ve görüşlerini, diğer bireylerle etkileşim içine girmeden, yani tek yönlü bir aktarımla sunacakları ifade edilebilir. Bu değerlendirmelere bakarak, AOÖÇ Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı Ölçeklerine göre, bu etkinliği Sözlü Üretim Etkinlikleri kapsamında, Genel

Sözlü Üretimler ve Sürdürülebilir Tek Kişilik Konuşma tanımlayıcıları çerçevesinde ele almak gerekmektedir.

Öğrencilerin ihtiyaçları ve yönelimlerinin geri planda kaldığı ve gerçek yaşam durumlarının deneyimlenmesinden çok, yorum ve görüşlerin ifade edilmesine yer verdiği gözlemlenen bu etkinliğin, iletişimsel yetinin işlevsel yeti, tasarı yetisi ve sosyodilbilimsel yetisinin geliştirilmesi açısından yetersiz kaldığı söylenebilir. Daha çok dilsel yeti ve anlatım yetisine yönelik bir alıştırmadır. Bu sebeple, AOÖÇ’de vurgulanan iletişimsel yetinin kazandırılması adına uygun bir etkinlik olmadığı ifade edilebilir.

- Konuşalım: Önemli Kişiler

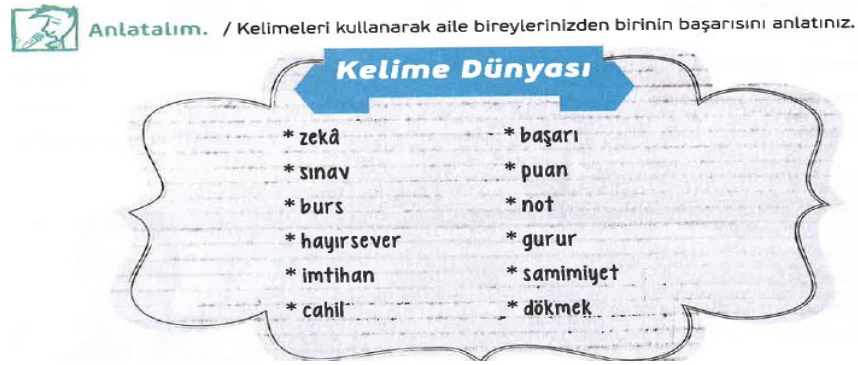


Şekil 57. *Ömür Dediğin Ünitesi Konuşalım(Önemli Kişiler)* Etkinliği (s. 157)

Bu söylev etkinliğinde, öğrencilerin ülkelerindeki önemli bir kişi hakkında, mantık çerçevesi içinde, ifadelerin doğrusal sıralamasına uyararak ve anlaşılır bir şekilde sözlü anlatım yapmaları istenmektedir. Öğrenciler sadece bilgi ve deneyimi aktarmakla yükümlü olduğu için, bu etkinlik tek yönlü olarak değerlendirilebilir. AOÖÇ *Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı Ölçeklerine* göre, bu etkinlik *Sözlü Üretim Etkinlikleri* kapsamında, *Genel Sözlü Üretimler ve Sürdürülebilir Tek Kişilik Konuşma* tanımlayıcıları çerçevesindedir.

AOÖÇ’de yer alan iletişimsellik anlayışına bu etkinliğin yeterince iletişimsel olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin gerçekleştireceği bu sözlü aktarımların dilsel ve anlatımsal yetiyi gerçekleştirmede etkili olabileceği, fakat işlevsel yeti, tasarı yetisi ve sosyodilbilimsel yetinin kazandırılmasında aynı şekilde etkin olamayacağı söylenebilir. Çünkü bağlam, dil durumları, öğrenci ihtiyaçları ve yönelimleri doğrultusunda, bu etkinliğin yetersiz kaldığı gözlemlenmektedir.

- Anlatılım: Aile Bireylerinizden Birinin Başarısı

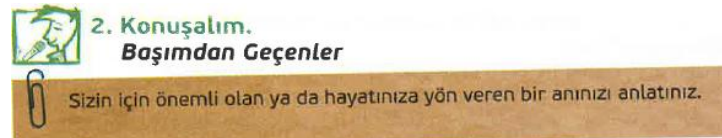


Şekil 58. *Ömür Dediğin* Ünitesi *Anlatılım* Etkinliği (s. 160)

Söylev türündeki bu etkinlikle, öğrencilerin ailelerindeki bir bireyin başarısı hakkında sözlü olarak, mantık çerçevesi içinde ve anlaşılır biçimde anlatım yapmaları istenmektedir. Öğrencilerin bu anlatımları tek yönlü bir bilgi akışıyla gerçekleşecektir. Buna dayanarak, AOÖÇ *Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı Ölçeklerine* bakıldığında, bu etkinliğin *Sözlü Üretim Etkinlikleri* kapsamında, *Genel Sözlü Üretimler ve Sürdürülebilir Tek Kişilik Konuşma* tanımlayıcıları dâhilinde değerlendirilmesi doğru olacaktır.

Bu tek yönlü anlatım etkinliğinin, dilsel yeti ve anlatım yetisini geliştirmeye yönelik olduğu, fakat öğrenci ihtiyaçları ve gündelik yaşam durumlarını barındıran bağlamlarda iletişimi gerçekleştirmeyi hedefleyen işlevsel yeti, tasarı yetisi ve sosyodilbilimsel yetiyi kazandırma konusunda yetersiz kaldığı söylenebilir. Bu nedenle, etkinliğin iletişimsellik düzeyinin beklentiyi ne yazık ki karşılayamadığından söz etmek mümkündür.

- Konuşalım: Başımdan Geçenler



Şekil 59. *Ömür Dediğin* Ünitesi *Konuşalım (Başımdan Geçenler)* Etkinliği (s. 162)

Öğrencilerin onlar için önemli bir olay ya da hayatlarına yön veren bir anıyı anlatmaları istenmektedir. Yani öğrencilerin duygularını betimleyerek, deneyimlerindeki ayrıntıları mantıksal bir çerçevede içinde ve anlaşılır biçimde aktarmaları istenmektedir. Buradan yola çıkarak, AOÖÇ *Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı Ölçeklerine* göre, bu etkinliği *Sözlü Üretim Etkinlikleri* kapsamında, *Genel Sözlü Üretimler ve Sürdürülebilir Tek Kişilik Konuşma* tanımlayıcıları bünyesinde ele almak gerekmektedir.

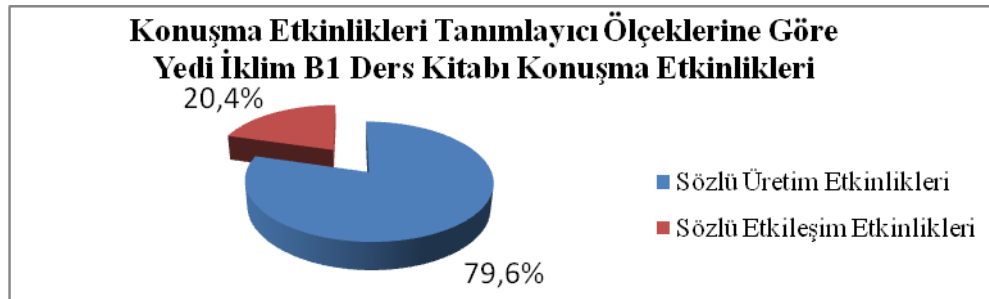
Bu etkinliğin dilsel yeti ve anlatım yetisi odaklı olduğu söylenebilir. Nitekim iletişimsel yetinin gündelik yaşam durumları, dil bağlamları, öğrenci ihtiyaçları vb. üzerinde duran işlevsel yeti, tasarı yetisi ve sosyodilbilimsel yetinin kazandırılması için, işleyiş ve etkinlik planı açısından yeterince iletişimsel olmadığı görülmektedir. Bu nedenle, iletişimsel yetinin geliştirilmesi adına uygun bir etkinlik olmadığından söz edilebilir.

4. BÖLÜM BULGULAR

Çalışmada Yedi İklim B1 düzeyi ders kitabındaki 49 konuşma etkinliği AOÖÇ’de yer alan B1 düzey konuşma becerisi tanımlayıcıları ve konuşma etkinlikleri tanımlayıcı ölçekleri çerçevesinde iletişimsel yeti, etkileşim ve etkinlik türleri açısından ele alınmıştır. Bu bölümde, nitel betimlemelerle yapılan inceleme ile elde edilen bulgular paylaşılacak ve değerlendirmeler sonrası elde edilen bulgular grafikler yoluyla sunulacaktır.

4.1. KONUŞMA ETKİNLİKLERİ B1 DÜZEY TANIMLAYICI ÖLÇEKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

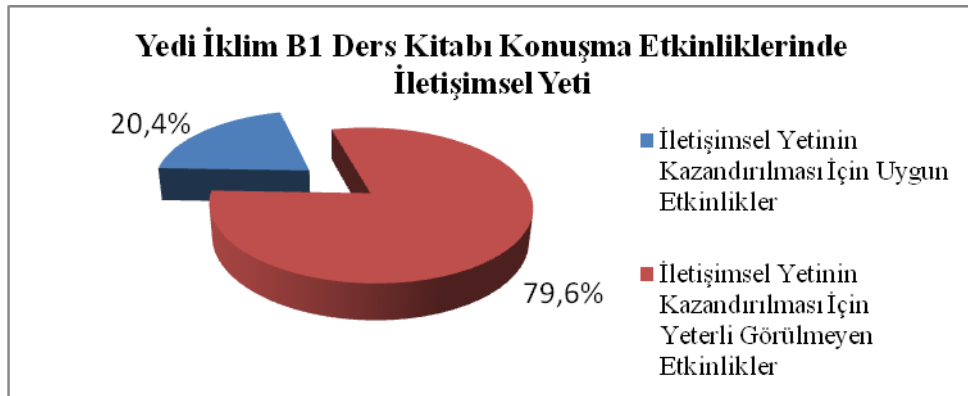
AOÖÇ *Konuşma Etkinlikleri B1 Düzey Tanımlayıcı Ölçeklerine* göre İncelenen 49 konuşma etkinliğinin 39 tanesi *Sözlü Üretim Etkinlikleri*, 10’u ise *Sözlü Etkileşim Etkinlikleri* kapsamındadır. Yani etkinliklerin yaklaşık yüzde %80’inin bireysel sözlü üretimlerin aktarımına yönelik olduğu görülmektedir. Bu üretimsel etkinliklerde, öğrencilerin bir soruya cevap olarak anlatımlar yapmaları istenmektedir. Soru-cevap etkinliği gibi görülen bu etkinliklerin, etkileşimli bir karşılıklı konuşma durumu oluşturmaktan çok, sözlü üretim öncesi bir yönlendirme işlevi taşıdıkları söylenebilir. Bireyler arası bilgi ve düşünce alışverişine olanak tanıyan etkileşim düzeyi etkinlikler ise bu ders kitabındaki konuşma etkinliklerinin sadece yaklaşık %20’lik kısmını oluşturmaktadır.



Şekil 60: Konuşma Etkinlikleri Tanımlayıcı Ölçeklerine Göre Yedi İklim B1 Ders Kitabı Konuşma Etkinlikleri

4.2. KONUŞMA ETKİNLİKLERİNİN İLETİŞİMSEL YETERLİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR

AOÖÇ’de yer alan iletişimsel yeti kavramı ve iletişimsel yetinin oluşabilmesi için gereken diğer alt yetilerin geliştirilmesine ne ölçüde yer verildiği, Yedi İklim B1 düzeyi ders kitabındaki konuşma etkinlikleri tek tek ele alınarak değerlendirmeler yapılmıştır. Etkinlik konularının, her ne kadar AOÖÇ’de yer alan iletişimsel temalarla (gündelik yaşam, eğitim, eğlence, sağlık vb.) örtüşse de, etkinliğin uygulanma şekli açısından ele alındığında, incelenen 49 konuşma etkinliği arasından sadece 10 tanesinin iletişimsel yetiyi kazandırmaya tam anlamıyla uygun etkinlikler olduğu gözlemlenmiştir. Yani AOÖÇ’de vurgulanan iletişimsel yeti kavramını gerçekleştirmek için yeterli olduğu düşünülen konuşma etkinlikleri, tüm konuşma etkinliklerinin yaklaşık %20’sine denk gelmektedir.

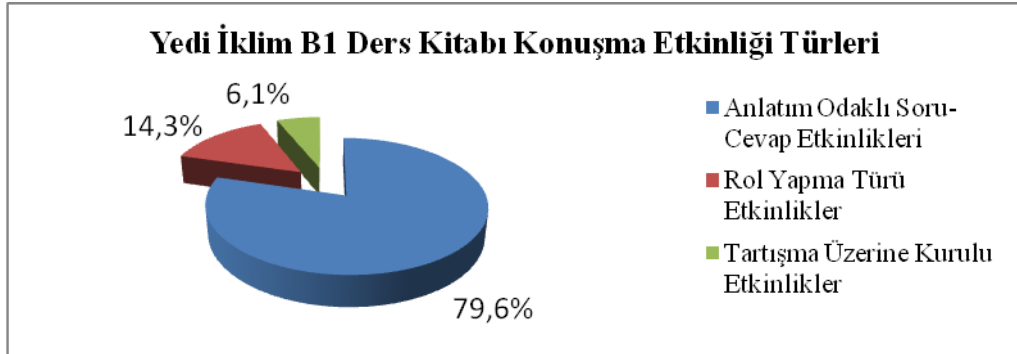


Şekil 61. Yedi İklim B1 Ders Kitabı Konuşma Etkinliklerinde İletişimsel Yeti

4.3. ETKİNLİK ÇEŞİTLİLİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR

Yedi İklim B1 düzeyi ders kitabındaki 49 konuşma etkinliği incelendiğinde dört farklı etkinlik türüne yer verildiği gözlemlenmiştir. Etkinliklerin 39 tanesinin, yani yaklaşık %80’inin bir soru ya da yönlendirme üzerine bireysel sözlü üretimler yapılmasını hedefleyen anlatım odaklı etkinliklerinden oluştuğu görülmektedir. Geriye kalan etkinliklerin ise yaklaşık %14’lük bir kısmını 7 tane rol yapma ve yaklaşık %4’lük bir kısmını ise 3 tartışma etkinliğinin oluşturduğu tespit edilmiştir. Yani ağırlıklı olarak sürdürülebilir tek kişilik konuşma etkinliklerinin yer verildiği bu kitapta, öğrenciler

arası etkileşiminin yüksek olduğu, iletişimsel açıdan daha verimli etkinlikler daha azınlıktadır.



Şekil 62. Yedi İklim B1 Ders Kitabı Konuşma Etkinliği Türleri

4.4. SESLETİM ETKİNLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Yedi İklim B1 Düzeyi Ders Kitabında sesletim için ayrı bir bölüm ya da doğrudan sesletime yönelik bir alıştırmaya olmamasına rağmen, dinleme metinleri ve okuma metinleri birer sesletim etkinliği olarak varsayılabılır. Dinleme etkinlikleri yoluyla, öğrenciler AOÖÇ’de yer alan sesletim etkinliği önerilerinden “Özgün sözlü üretime maruz kalarak” sesletim özelliklerini duyarak öğrenebilirler. Okuma metinleri kullanılarak ise, öğretmenlerin ders sırasında yaptığı yönlendirmelerle bu metinlerin sesli bir şekilde okutulması yoluyla ‘Yazılı dilin nasıl sesletildiğini öğrenmeye çalışarak veya ses bilgisel açıdan zengin metinleri sesli bir şekilde okuyarak’ öğrencilerin sesletim özelliklerini tanıyabileceklerinden söz edilebilir. Fakat dinleme metinlerinden sonra, sadece anlamaya yönelik sorular ya da boşluk doldurma gibi etkinliklerin yer aldığı ve öğrencilerin telaffuz, vurgu, tonlama vb. dil özelliklerini tekrar ve taklit yoluyla doğrudan deneyimlemelerine olanak sağlayan ek uygulamalara yer verilmediği gözlemlenmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada Yedi İklim B1 düzeyi ders materyallerindeki konuşma etkinlikleri üzerine, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde yer alan konuşma becerisi ve konuşma etkinlikleri tanımlayıcıları kapsamında, etkinliklerin her biri ayrı şekilde ele alınarak nitel gözlemler yoluyla betimsel değerlendirmeler yapılmıştır.

İncelenen konuşma etkinliklerinde ilk olarak, AOÖÇ'de *konuşma üretimi* ve *konuşma etkileşimi* olmak üzere iki farklı şekilde ele alınan konuşma eylemleri temel alınarak betimlemeler yapılmıştır. Alıştırmaların hangi tür etkinlikler arasında olduğuna yönelik değerlendirmeler yapılırken, öneriler çerçevesinde yer alan *Konuşma Etkinlikleri Tanımlayıcı Ölçeklerinden* yararlanılmıştır. Bunların yanında, öneriler çerçevesinde sıkça yer verilen iletişimsellik, iletişimsel yeti, iletişimsel etkinlikler gibi ifadelerin konuşma becerisi noktasında taşıdığı anlam ve incelenen ders kitabındaki konuşma etkinliklerinin bu kavramlarla ne ölçüde örtüştüğü çalışma konusu dâhilinde incelenmiştir. Bu incelemeler yapılırken, AOÖÇ'de yer verilen iletişimsel yeti başlığı altında ele alınan dilsel yeti, sosyodilbilimsel yeti ve edimsel yeti açısından, bu etkinliklerin iletişimsel yetiyi kazandırmaya ne ölçüde yardımcı olabilecekleri konusunda nitel gözlemler ve betimlemeler sunulmuştur.

İncelemeler sonucunda, bireylerin çoğunlukla tek yönlü bilgi ve deneyim paylaşımı gerçekleştirmelerini hedefleyen ve ağırlıklı olarak öğretmen tarafından sorulan sorulara cevap olarak verilen anlatımların yer aldığı etkinliklerin %80'lik bir oranla oldukça baskın olduğu görülmüştür. Sözlü üretime odaklanan etkinliklerin, anlatım yetisi ve dilsel yetinin oluşturulması ve bireysel olarak gerçekleşen dilsel çıktılarının anlaşılır ve akıcı bir şekilde, olay örüntüsünün ya da bilgi aktarımının doğrusal sıralamasına da bağlı kalınarak, sürdürülebilir konuşma üretimlerinin ortaya çıkabilmesi için gerekli olduğu söylenebilir. AOÖÇ'de yer alan konuşma becerisi tanımlarına göre Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki bir öğrenci için bu anlatım yeterliği elbette önem taşımaktadır. Çünkü öğrenciler ilgileri dâhilinde pek çok konu hakkında açıklamalar yapabilmeli, deneyimleri üzerine konuşabilmeli, hatta öykü bile anlatabilmedirler. Fakat bu çalışmadan elde edilen bulgular göstermektedir ki, bu tür etkinliklere ne sıklıkla yer verildiği de aynı şekilde önem arz etmektedir.

Yedi İklim B1 düzeyi ders kitabındaki konuşma etkinlikleri, AOÖÇ konuşma etkinlikleri tanımlayıcı ölçeklerine göre incelendiğinde etkinliklerin %80'inin sözlü üretim etkinlikleri, iletişimsel yeti başlığı altında incelendiğinde %80'inin iletişimsel yetiyi kazandırmak adına tam anlamıyla yeterli görülmeyen etkinlikler ve etkinlik türleri açısından incelendiğinde ise yine %80'lik bir kısmının anlatım odaklı soru cevap türü etkinlikler olduğu görülmektedir. Bulgular arasındaki bu oransal benzerlik elbette rastlantı değildir. Sözlü üretim etkinlikleri tek yönlü alıştırma türleri oldukları için, kişiler arası etkileşim ortadan kalkmakta ve bu durum iletişimsel yetiyi de istenmedik şekilde etkilemektedir. Doğal olarak, etkileşim düzeyi düştükçe, iletişimsel yetinin ulaşılabilirliği de zorlaşmaktadır. Bu konuda Savignon (1987), öğrencileri olabildiğince etkileşim içinde tutabilecek iletişimsel etkinliklerin, dil yapıları ve bu yapıların işlevleri kadar önemli olduğunu ifade eder. Çünkü öğrenciler etkileşim içinde buldukları sürece iletişimi deneyimleyebilecekler ve bu şekilde iletişimsel bir yeti kazanabileceklerdir (s. 237).

Konuşma etkinliklerinin iletişimsel ve etkileşimsel açıdan yeterli olabilmesi için, öğrencilerin gerçek yaşam durumlarına uygun bağlamlarda ihtiyaç duyabilecekleri konuşma davranışlarını sınıf içinde deneyimlemeye olanak sağlaması gerekir. Chastain'in de belirttiği gibi "Öğrenciler gerçek dil durumlarında karşılaşabilecekleri benzer durumlarla karşı karşıya getirilmelidirler" (1976, s. 304). Bu noktada ise etkinlik seçimi büyük önem taşımaktadır. Etkinlik çeşitliliğine yönelik bulgular ele alındığında, ağırlıklı olarak anlatım ve söylev türü etkinliklere yer verildiği ve rol yapma, görüşme, tartışma gibi etkileşime imkân tanıyan etkinliklerin ise sayıca oldukça az olduğu görülmektedir. Yedi İklim B1 düzeyi ders kitabında konuşma etkinliklerinin etkileşimsel ve iletişimsel açıdan yetersiz kalmasında bu durumun büyük oranda etkili olduğu söylenebilir.

Çalışma kapsamında incelenen etkinliklere bakıldığında, konuşma etkinliklerinin büyük bir kısmını soruların oluşturduğu görülmektedir. Soru-cevap türündeki etkinlikler doğru bir planlama ve uygulamayla, etkileşimsellik düzeyleri artırılarak iletişimsel işlevi yüksek etkinliklere dönüştürülebilirler. Bunun için bu etkinliklerin uygulanış biçimlerini tek yönlülükten kurtarıp ikili çalışma ya da grup çalışması yapılacak şekilde etkinlik talimatlarını düzenlemek yararlı olabilir.

Bunların yanı sıra, ele alınan konuşma etkinlikleri, B1 yani Eşik düzeyinin geliştirilmesine büyük katkı sağlamış *Threshold 1990* adlı çalışmada sözü geçen dil durumlarıyla kıyaslandığında birbirlerinden oldukça farklılaştıkları gözlemlenmektedir. Yani incelenen ders kitabı için seçilen konuşma konularının, B1 düzeyi için öngörülen, *bir polis memuruyla iletişim kurabilme, kalacak yer ayarlama, alışveriş yapma, tiyatro ve müze gibi halka açık yerleri ziyaret etme* (van Ek ve Trim, 1991, s. 12-18) gibi öğrencilerin karşılaşması muhtemel dil durumlarına ve bu durumlar karşısında göstermeleri beklenen dil davranışlarına yeterince yer vermediği görülmektedir. Buna bağlı olarak, AOÖÇ’de yer alan ve iletişimsel yetinin önemli bir bileşeni olan edimsel yetinin işlevsellik boyutu da geri planda kalacak, yani ricada bulunma, yardım isteme, tavsiye verme veya alma gibi dil işlevleri öğrenci tarafından tecrübe edilemeyecek ve bu nedenle ihtiyaç durumunda doğru şekilde kullanılamayacaktır.

Konuşma becerisinin geliştirilmesinde sesletim unsurunun da önemli bir yeri vardır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen her birey, sınıftan dışarı çıktığında hedef dilde üretimler yapabileceği, öğrendiklerini deneyimleyebileceği ve dili etkin bir şekilde kullanabileceği ortamlara girebilecek kadar şanslı olmayabilir. Özellikle Yedi İklim Türkçe öğretim setlerinin sadece Türkiye’de değil, pek çok ülkede Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi amacıyla kullanıldığı düşünüldüğünde, sınıf dışında dili tecrübe etme olanağı olmayan öğrenciler için, sadece dinleme metinlerinin kullanılması sesletimin öğretilmesi adına yeterli olmayabilir. Özellikle sesletim için geliştirilmiş etkinlikleri sınıf ortamına taşıyabilmek bu noktada ayrıca önem taşımaktadır. Çünkü çalışmalar göstermiştir ki, uyruk fark etmeksizin pek çok yabancı öğrenci sesletimde, vurguda ve tonlamada sıkıntı yaşamaktadır. Bu yanlış kullanımların kalıcı duruma gelmeden önünün alınması için, öğretim materyalleri sesletim etkinlikleri konusunda gereken desteği sağlamalıdır.

Yapılan incelemeler ve elde edilen bulgular ışığında genel bir değerlendirme yapılacak olursa, Yedi İklim B1 Düzey Ders Kitabı örneğinden yola çıkarak, diğer Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ders kitapları ve yürütülen materyal geliştirme çalışmalarına yönelik şu önerilerin faydalı olacağı söylenebilir:

- Sözlü üretimler elbette konuşma becerisinin geliştirilmesi için önemlidir. Fakat AOÖÇ’de de ifade edildiği gibi, etkileşimli etkinlikler yoluyla da bu konuşma

üretimlerini gerçekleştirmek mümkündür (2001, s. 73). Çünkü öğrenciler bir döngü içinde hem bilgiyi almak hem de üretmek, yani sözlü üretimler yapmak durumundadırlar. Bu nedenle, kişiler arası etkileşim durumlarına ortam hazırlayabilecek türde etkinlikler seçmek, konuşma etkileşiminin gerçekleştirilmesi açısından yararlı olacaktır.

- Rol yapma, benzetim, tartışma, görüşme, problem çözme, bilgi boşluğu gibi daha etkileşim düzeyi yüksek alıştırmalara yer vermek iletişimsel yeti açısından daha etkin kazanımların gerçekleşmesine yardımcı olacaktır.
- Konuşma konularının gündelik yaşam ve bilindik durumlarla ilişkili olması, o etkinliğin iletişimsel açıdan uygun bir etkinlik olması için her zaman yeterli olmayabilir. Bu nedenle etkinlikler hazırlanırken etkinliğin uygulanışı açısından da iletişimsel yeti düzeyi göz önünde bulundurulmalıdır.
- Sorularla konuşma üretimini gerçekleştirmeyi hedefleyen etkinlikleri bireysellik ve tek yönlü bilgi akışından kurtarmak adına, etkinlik yönlendirmelerinde ‘Arkadaşlarınıza Sorunuz’, ‘Nedenlerini sorunuz gibi değişikliklerle ya da soruların yer aldığı etkinliklerde, ikili çalışma ya da grup çalışmasıyla etkinliği görüşme, tartışma vb. alıştırmalar haline getirerek etkileşim düzeyi artırılabilir. Etkinliklerin bu tür değişikliklerle nasıl daha etkileşimli ve iletişim odaklı olabileceğine dair örnek sunmak amacıyla, İncelenen ders kitabındaki seçilen bir etkinlik biçim ve işleyiş açısından gözden geçirilmiş ve önerilen yeni düzenlemeleri iki ayrı izlençe olarak çalışma kapsamında sunulmuştur (Ek 2, s. 137). Şu unutulmamalıdır ki, etkinlik seçerken tekdüzelikten uzak, çeşitlilik sunan ve öğrenci etkileşimini merkeze alan etkinlikler, özellikle konuşma becerisinin kazandırılmasında büyük önem arz etmektedir.
- Konuşma etkinlikleri hazırlanırken rica, özür, yardım etme/isteme, tavsiye verme/alma, ikna etme, hüznün ve sevinç gibi duyguları belli etme gibi dilin toplumsal boyutuyla alakalı işlevsel durumlar da göz önünde bulundurulmalıdır.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için kullanılan ders kitaplarında, AOÖÇ’de yer alan sesletime yönelik etkinlik önerileri de örnek alınarak, doğrudan sesletime odaklanan özel olarak hazırlanmış etkinliklere yer vermek etkili konuşma becerilerinin kazandırılması açısından yararlı olacaktır. Buna ek

olarak, ses bilgisel açıdan zengin metinlerin yüksek sesle okutulması da etkili sesletim etkinlikleri arasında değerlendirilebilir.

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çalışmalarının daha sistemli, bütüncül ve etkin şekilde yürütülmesi adına, AOÖÇ'nin sunduğu öneriler doğrultusunda gereken düzenlemelerin yapılması ve bu metnin kuramsal boyutundansa, dil öğretim faaliyetlerine nasıl ve ne şekilde uygulanabileceğini ele alan çalışmaların arttırılması faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Abedi, J. (2016). Language Issues In Item Development. S. Lane, M. R. Raymond, T. M. Haladyna (Ed.). *Handbook of Test Development*. New York: Routledge.
- Abraham, C. K. (1969). American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). *South Atlantic Bulletin*, 34, 3, 27-29.
- Acat, M. B., Demiral, S. (2002). Türkiye’de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları Ve Sorunları. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi*, 8,31, 312-329.
- ACTFL Performance Descriptors for Language Learners*. (2012). 22.01.2018 tarihinde <https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/ACTFLPerformance-Descriptors.pdf> adresinden erişildi.
- Allen, R. L. (1972). The Use of Rapid Drills in the Teaching of English to Speakers of Other Languages. *TESOL Quarterly*, 13-32.
- Andrews S., McNeill A. (2005). Knowledge about Language and the ‘Good Language Teacher’. Bartels N. (Ed.). *Applied Linguistics and Language Teacher Education (Educational linguistics, 4)*. New York: Springer.
- Arslan M., Gürsoy, A. (2008). Rol Yapma ve Drama Etkinlikleriyle Yabancılara Türkçe Öğretiminde Motivasyonun Sağlanması. *Ege Eğitim Dergisi* 9, 2, 109-124.
- Asher, J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *Modern Language Journal*, 53, 1, 3-17.
- Atış, S., Arslan, M. (2015). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dilsel Becerilerin Gelişimine Etkisi Bakımından Ders Materyallerinin Önem Derecelerinin Analitik Hiyerarşi Süreci (AHS) İle Belirlenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 2, 711-726.
- Bailey, K. M. (2003). Speaking. Nunan, D. (Ed.). *Practical English Language Teaching*. New York:McGraw-Hill.
- Baker, J., Westrup, H. (2003). *Essential Speaking Skills: A Handbook for English Language Teachers*. London: Continuum:VSO.

- Biçer, N., Çoban İ., Bakır S. (2014). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Karşılaştığı Sorunlar: Atatürk Üniversitesi Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7, 29, 125-135.
- Boylu, E., Çangal, Ö. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bosna-Hersekli Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* 4, 1, 349-368.
- Bölükbaş, F., Gedik, E., Gönültaş, G., Keskin, F., Özenç, F., Tokgöz, H., Ünsal, G. (2012). *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A2 Düzey*. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. Fourth Edition. New York: Longman.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Longman.
- Brown, G., Yule, G. (1983a). *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, G., Yule, G. (1983b). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, R.S., Nation, P. (1997). Teaching speaking: Suggestions for the classroom. *The Language Teacher*, 21, 1, 11-18.
- Brudden, P.M. (1995). *Effective English Teaching*. Second Edition. New York: The Bob Merrill's Company.
- Burns, A., Hill, D.A. (2013). Teaching speaking in a second language. Tomlinson B. (Ed.). *Applied Linguistics and Materials Development*. London: Bloomsbury Academic
- Burns, A., Joyce, H. (1997). *Focus on speaking*. Sydney: National Center for English Language Teaching and Research.
- Burns, A., Joyce, H. (2002) *Focus on Speaking*. Sydney: Macquire University. p. 40-69.
- Büyükaslan, A. (2007, Mayıs). Yabancı Dil Türkçenin Öğretilmesinde Yeni Yöntemler: Bilişim Uygulamaları, Çözüm Önerileri. I. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim

Teknolojileri Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Büyükikiz, K. K., Hasırcı, S. (2013). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Konuşma Becerisine Yönelik Görüşleri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12, 4, 897-912.

Bygate, M. (1987). *Speaking (Language Teaching: A Scheme For Teacher Education)*. Oxford: Oxford University Press.

Cambridge ESOL. (2011). *Using the CEFR: Principles of Good Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Carter, R., Nunan, D. (2001). Speaking. *In The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chastain, K. (1976). *Developing Second-Language Skills: Theory to Practice*. Second Edition. Boston: Houghton Mifflin Company.

Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Hodder Education.

Council of Europe. (2001). *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Çetinkaya, G., Altıparmak, H. M. (2013). Durmuş, M., Okur, A. (Ed). *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Çubukçu, F., Sanga Görgü, Y. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Ders Kitaplarının Şahsileştirme Açısından Karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy*, 4,4, 109-130.

Demir, İ. (2002). *Türkiye Türkçesinde parçalar üstü ses birimler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon.

Demircan, Ö. (2013). *Yabancı-dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.

Demirel, Ö. (2007). *Yabancı Dil Öğretimi: Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası*. 3. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Derman, S. (2010). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29, 227-247.
- 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. (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Durmuşçelebi, M. (2015). Yabancılara Türkçe Öğretim Programlarının Etkililiği. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4, 2, 247-273.
- Emiroğlu, S. (2013). Konuşma Eğitimi. M. Durmuş, A. Okur (Ed.). *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Er, O., Biçer, N., Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1, 2, 51-69.
- Erdem, B. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İletişim Yeteneklerinin Geliştirilmesine Etkileşimsel Toplumdilbilimsel Bir Yaklaşım. D. Yaylı, Y. Bayyurt (Ed.). *Yabancılara Türkçe Öğretimi: Politika Yöntem ve Beceriler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ervin-Tripp, S. M. (1974). *Is Second Language Learning like the First*. *TESOL Quarterly*, 8, 2, 111-127.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role Of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold Publishing.
- Gedik, E., Göçen, G., Gönültaş, G., Keskin, F., Özenç, F., Tokgöz, H., Ünsal, G., Yavuz, S. (2012). *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1 Düzey*. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Gower, R., Phillips, D., Walters, S. (1995). *Teaching Practice Handbook*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 15, 123-148.

- Gültekin, İ., Kalfa, M., Atabey, İ., Mete, F., Eryiğit, A., Kılıç U. (2015). *Yedi İklim Türkçe Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti Seviye A1 Ders Kitabı*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi.
- Gültekin, İ., Kalfa, M., Atabey, İ., Mete, F., Eryiğit, A., Kılıç U. (2015). *Yedi İklim Türkçe Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti Seviye B1 Ders Kitabı*. Ankara: Başak Matbaacılık.
- Gültekin, İ., Kalfa, M., Atabey, İ., Mete, F., Eryiğit, A., Kılıç U. (2017). *Yedi İklim Türkçe Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti Seviye B1 Öğretmen Kitabı*. Ankara: Semih Ofset Basım
- Hajer, A., Kaskens, A. (2012). *Canadian Language Benchmarks: English as a Second Language for Adults*. Ottawa: Centre for Canadian Language Benchmarks.
- Hammerly, H. (1991). *Fluency and Accuracy : Toward Balance in Language Teaching and Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hannan, D. (1996). Common Sense and the Direct Method in Language Teaching. *The Phi Delta Kappan*, 47, 7, 359-360.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Third Edition. Harlow: Pearson Longman.
- Harper-Whalen, S., Morris, S. (2005). Using a Role-Play Activity in Training. *Training Solutions*, 9, 1-4.
- Hebert, J. (2002). PracTESOL: It's Not What You Say, but How You Say It. J. C. Richards, W. A. Renandya (Ed.). *Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 2, 125–132.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. J.B. Pride, J. Holmes (Ed.). *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin

- Ingram, D. E. (2011). Submission to the “Permanent Employer Sponsored Visa Review” of the Department of Immigration and Citizenship. ISLPR Language Services Pty Ltd: Queensland. 26.01.2018 tarihinde http://migrationalliance.com.au/static/0.0.0/documents/Submission_to_the_DIAC_Review_of_the%20Permanent_Employer_Sponsored_Visa_Categories_%20August_2011.pdf adresinden erişildi.
- Ingram, D. E. (2015). Submission to the Inquiry by the Productivity Commission into the Migrant Intake into Australia. 26.01.2018 tarihinde https://www.pc.gov.au/__data/assets/pdf_file/0011/190379/sub016-migrant-intake.pdf adresinden erişildi.
- İşcan, A. (2011). The Effect of Language Learning Anxiety on the Learner of Turkish as a Foreign Language: The Case of Jawaharlal Nehru University, India. *Educational Research and Reviews* 6, 8, 586-591.
- İşisag, K. U., Demirel, Ö. (2010). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin Konuşma Becerisinin Gelişiminde Kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 35, 156, 190-204.
- Jezak, M. (2017). *Language Is The Key: The Canadian Language Benchmarks Model*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Kara, M. (2010). Oyunlarla Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi TÜBAR*, 27, 407-421.
- Karatay, H., Kartallıoğlu, N. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Tutumu İle Dil Becerileri Edimi Arasındaki İlişki. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 4, 203-213.
- Kim, H. (2008). Grammar-translation method. J. M. González (Ed.). *Encyclopedia of Bilingual Education*, 1. California: SAGE Publications.
- Klippel, F. (1984). *Keep Talking: Communicative Fluency Activities for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kracht, M. (2007). *Introduction to Linguistics*. Los Angeles: Department of Linguistics, UCLA.

- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition (Language teaching methodology series)*. Oxford: Pergamon.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven: Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. London: Lawrence Erlbaum Associates (LEA) Publishers.
- Kurudayıoğlu, M., Sapmaz, S. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Öğretimine Dair Öğretmen Bilişleri. *Journal Of World Of Turks*, 8, 3, 85-102.
- Larsen-Freeman, D. (1987). Recent Innovations in Language Teaching Methodology. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 490, 1, 51-69.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lazaraton, A. (2001). Teaching Oral Skills. M. Celce-Murcia (Ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Third Edition. Boston: Heinle&Heinle.
- Levelt, W. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge: MIT Press.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. West Sussex: Wiley-Blackwell Publishing.
- Lyster, R., Ballinger, S. (2011). Content-based language teaching: convergent concerns across divergent contexts. *Language Teaching Research*, 15, 3, 279-288.
- Mavaşoğlu, M., Tüm, G. (2010). Türkçenin Yabancı Dil (TYD) Olarak Öğretiminde Çukurova Üniversitesinin Uygulamaları, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. 10.03.2018 tarihinde http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/mustafa_mavasoglu_guldem_tum_turkcenin_tabanci_dil_ogretimi_cukurova.pdf adresinden erişildi.
- McDonough, J., Shaw, C., Masuhara, H. (2013). *Materials And Methods in ELT, a Teacher's Guide*. Third Edition. West Sussex: Wiley-Blackwell Publishing.

- Melanlıoğlu, D., Demir, T. (2013). Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6, 3, 389-404.
- Nation, I.S.P., Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL Listening and Speaking*. London: Routledge.
- Njagi, R. (2017). Use of Interactive Techniques in Teaching English Spoken Language in Primary Schools. *Journal of Education and Practice*, 8, 26, 190-197.
- O'Connor, J. D. (1980). *Better English Pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Özbay, M., Bahar, M. A. (2016). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uzmanlık Sorunu. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1, 1, 1-29.
- Öztürk, T., Akçay, S., Yiğit, A., Taşdemir, E., Başak, S. S., Demir, H. H., Gürdal, A. (2008). *Gökkuşaklı Türkçe Ders Kitabı 3*. İzmir: Dilset Yayınları.
- Paulston, C. (1970). Structural Pattern Drills: A Classification. *Foreign Language Annals*, 4,2, 187-193.
- Raglin, J. S. (2002). Anxiety and Optimal Athletic Performance. C. D. Spielberger (Ed.). *Encyclopedia of Applied Psychology*. Oxford: Elsevier Academic Press.
- Richards, J. C. (1994). *New Ways in Teaching Speaking*. Alexandria: TESOL.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press.
- Riddell, D. (2010). *Teach English As a Foreign Language*. London: Hodder Education.
- Roach, P. (2009). *English Phonetics and Phonology: A Practical Course*. Forth Edition.
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7, 3, 2199-2218.
- Salmani-Nodoushan, M. A. (2008). Performance Assessment In Language Testing. *i-manager's Journal on School Educational Technology*, 3, 4, 1-4.

- Savignon, S. (1987). Communicative language teaching. *Theory Into Practice*, 26, 4, 235-242.
- Savignon, S. (2002). Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice. S. Savignon (Ed.). *Interpreting Communicative Language Teaching: Contexts and Concerns in Teacher Education*. London: Yale University Press.
- Sim, M. A., Pop, A. M. (2016). Teaching Speaking Skills. *Annals of the University of Oradea, Economic Science Series*, 25,1, 264-273.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Summary of ISLPR. 26.01.2018 tarihinde <http://islpr.org/why-use-islpr/summary-of-islpr/> adresinden erişildi.
- Sweeters, W. (1994). Multimedia Electronic Tools for Learning. *Educational Technology*, 34, 5, 47-52.
- Thornbury, S. (2011). *How to Teach Speaking*. New York: Longman/Pearson.
- Tüm, G. (2014). Çok Uluslu Sınıflarda Yabancı Dil Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sesletim Sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 2, 255-266.
- Türkçe Sözlük*. (2011). Ankara: TDK Yayınları.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching : Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Ek, J. A., Trim, J. L. M. (1991). *Threshold 1990*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Riper, C. (1950). *Teaching Your Child to Talk*. New York: Harper.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman
- Yunus Emre Enstitüsü Yabancılara Türkçe Öğretimi Setleri Yedi İklim B1 Düzeyi Türkçe Öğretim Seti. 18.03.2018 tarihinde <http://www.yee.org.tr/tr/birim/turkce-ogretim-setleri> adresinden erişildi.

EK 1. Etkinlik Öneri Örnekleri

- Haberin Var Mı? Ünitesi Okuyalım Konuşalım Etkinliği: Eskiden, Çok Eskiden

Ders kitabında yer verilen bu etkinliğe bakıldığında öğrencilerin bireysel olarak geçmiş ve günümüzü karşılaştırmaları ve düşüncelerini tek yönlü olarak paylaşmaları istenmektedir. Bu etkinlikte iletişimsel açıdan yeterli ve daha etkin öğrenmelere olanak tanıyan tartışma türünde bir etkinliğin öğrenci açısından daha verimli olacağı söylenebilir. Aşağıda bu etkinliğin ilk olarak grup tartışması, daha sonra ise sıralama etkinliği örneği ile düzenlenen yeni biçimleri iki farklı izlenim halinde alternatif etkinlik örnekleri olarak sunulmaktadır.

1. Tartışma Örneği (Grup Çalışması)

Düzyey	B1
Kazanımlar	<p>a) Bir konu hakkında tartışmaya katılabilir ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşabilir.</p> <p>b) -ken zarf fiilini basit cümlelerle kullanarak sözü üretimler yapabilir.</p> <p>c) -iyordu yapısını basit cümlelerle bağlama uygun kullanarak sözlü üretimler yapabilir.</p> <p>d) Önemli bilgiler hakkında küçük notlar alabilir.</p>
Süre	15-20 Dakika
İşleyiş	<p>Etkinliğin Talimatı: <i>Gruplar halinde geçmiş ve günümüzü karşılaştırınız ve cevaplarınızı bir kâğıda yazınız.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Öğrencilere 3-4 kişilik gruplar oluşturmalarını söyleyiniz. ✓ Verilen durumlar hakkında (arabalar yokken, elektrik yokken, buzdolabı yokken vb.) daha önce okudukları metinden yola çıkarak geçmiş ve günümüzle ilgili grup arkadaşlarıyla birlikte karşılaştırmalar yapmaları ve düşüncelerini bir kâğıda yazmaları gerektiğini izah ediniz. ✓ Tartışma devam ederken öğrencileri gözlemleyiniz. Her


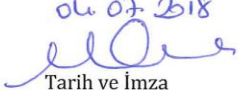

	<p>öğrencinin etkin olarak konuşmaya katıldığından ve etkinliğin doğru şekilde ilerlediğinden emin olunuz.</p> <p>✓ Grup tartışması bittikten sonra öğrencilerin cevaplarını gruplar halinde sunmalarını isteyin ve cevapları tahtaya yazınız.</p>
--	--

2. Sıralama Etkinliği Örneği (İkili Çalışma)


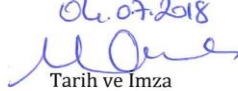
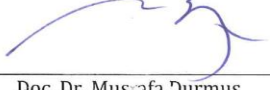
Düzyey	B1										
Kazanımlar	<p>a) Bir konu hakkındaki inançlarını ve görüşlerini nedenleriyle birlikte açıklayabilir.</p> <p>b) -ken zarf fiilini basit cümlelerle kullanarak sözü üretimler yapabilir.</p> <p>c) -iyordu yapısını basit cümlelerle bağlama uygun kullanarak sözlü üretimler yapabilir.</p>										
Süre	10-15 Dakika										
İşleyiş	<p>Etkinliğin Talimatı:</p> <p><i>1. Aşağıdakilerden hangisi sizin için daha önemli? Önemine göre 1'den 5'e kadar sıralayınız.</i></p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td></td> <td>Kalorifer</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Elektrik</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Buzdolabı</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Kâğıt</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Araba</td> </tr> </table> <p>*Bu aşamada, ders kitabı içinde yardımcı öğelerle öğrencilere destek olunabilir. Örneğin; <i>Benim için arabalar birinci sırada, çünkü arabalar yokken insanlar her yere yürüyorlardı</i> gibi bir cümleye yer vermek, hem öğrenci ve öğretmen hem de zaman yönetimi ve hedeflenen kazanımlar için oldukça faydalı olabilir.</p> <p><i>2. Cevaplarınızı arkadaşınızla karşılaştırınız ve nedenlerini birbirinize</i></p>		Kalorifer		Elektrik		Buzdolabı		Kâğıt		Araba
	Kalorifer										
	Elektrik										
	Buzdolabı										
	Kâğıt										
	Araba										

	<p><i>açıklayınız.</i></p> <ul style="list-style-type: none">✓ Öğrencilerinize verilen bilgilerle kendi düşüncelerine göre bir önem sıralaması yapmalarını söyleyiniz. Bunun için 2-3 dakika yeterli olacaktır.✓ Daha sonra eşleriyle birlikte cevapları karşılaştırmalarını ve daha önemli gördükleri durumları nedenleriyle birlikte açıklamaları gerektiğini söyleyiniz.✓ Öğrenciler eşli çalışırken sınıf içinde gezmeyi ve onları gözlemlemeyi ihmal etmeyiniz.✓ Daha sonra isterseniz öğrencilerin sunduğu nedenlerden birkaçını tahtaya yazarak üzerine bir sınıf tartışması başlatabilirsiniz.
--	---

EK 2. Etik Kurul İzin Muafiyeti Formu

	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ TEZ ÇALIŞMASI ETİK KURUL İZİN MUAFİYETİ FORMU
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA	
Tarih: 04/07/2018	
<p>Tez Başlığı / Konusu: YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE KONUŞMA BECERİSİNİN YEDİ İKLİM B1 DÜZEYİ DERS MATERYALLERİ ÜZERİNDEN DEĞERLENDİRİLMESİ</p>	
<p>Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmam:</p>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. İnsan ve hayvan üzerinde deney niteliği taşımamaktadır, 2. Biyolojik materyal (kan, idrar vb. biyolojik sıvılar ve numuneler) kullanılmasını gerektirmemektedir. 3. Beden bütünlüğüne müdahale içermemektedir. 4. Gözlemsel ve betimsel araştırma (anket, ölçek/skala çalışmaları, dosya taramaları, veri kaynakları taraması, sistem-model geliştirme çalışmaları) niteliğinde değildir. 	
<p>Hacettepe Üniversitesi Etik Kurullar ve Komisyonlarının Yönergelerini inceledim ve bunlara göre tez çalışmamın yürütülebilmesi için herhangi bir Etik Kuruldan izin alınmasına gerek olmadığını; aksi durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.</p>	
<p>Gereğini saygılarımla arz ederim.</p>	
<p>04.07.2018  Tarih ve İmza</p>	
<p>Adı Soyadı: Meryem ÇOLAK</p> <p>Öğrenci No: N14126580</p> <p>Anabilim Dalı: Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı</p> <p>Programı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı</p> <p>Statüsü: <input checked="" type="checkbox"/> Y.Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Dr.</p>	
<p><u>DANIŞMAN GÖRÜŞÜ VE ONAYI</u></p>	
<p> Doç. Dr. Mustafa Durmuş</p>	
<p>Telefon: 0-312-2976771 Faks: 0-3122977171 E-posta: turkiyat@hacettepe.edu.tr</p>	

EK 3. Orijinallik Raporu

 HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA	
Tarih: 04/07/2018	
<p>Tez Başlığı / Konusu: YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE KONUŞMA BECERİSİNİN YEDİ İKLİM B1 DÜZEYİ DERS MATERYALLERİ ÜZERİNDEN DEĞERLENDİRİLMESİ</p>	
<p>Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 126 sayfalık kısmına ilişkin, 04/07/2018 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 1'dir.</p>	
<p>Uygulanan filtrelemeler:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, 2- Kaynakça hariç 3- Alıntılar hariç/dâhil 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç 	
<p>Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.</p>	
<p>Gereğini saygılarımla arz ederim.</p>	
<p>04.07.2018  Tarih ve İmza</p>	
Adı Soyadı:	Meryem ÇOLAK
Öğrenci No:	N14126580
Anabilim Dalı:	Türkiyat Araştırmaları
Programı:	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı
Statüsü:	<input checked="" type="checkbox"/> Y.Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Dr.
<u>DANIŞMAN ONAYI</u>	
<p>UYGUNDUR</p>  Doç. Dr. Mustafa Durmuş	

EK 4. Turnitin Benzerlik İndeksi

YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE KONUŞMA BECERİSİNİN YEDİ İKLİM B1 DÜZEYİ DERS MATERYALLERİ ÜZERİNDEN DEĞERLENDİRİLMESİ

ORJİNALLIK RAPORU

% 1	% 1	% 1	% 0
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	www.ices-uebk.org İnternet Kaynağı	<% 1
2	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	<% 1
3	Submitted to Ardahan Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<% 1
4	Submitted to The University of Memphis Öğrenci Ödevi	<% 1
5	www.huseyindemir.net.tr İnternet Kaynağı	<% 1
6	www.journals.istanbul.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
7	www.turkcede.org İnternet Kaynağı	<% 1
8	www.dilbilimi.net İnternet Kaynağı	<% 1