

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA DİLİ
FARKINDALIĞINI ARTIRMA VE ETKİLEŞİM STRATEJİLERİNİN
ÖĞRETİMİ

Himmet SARITAŞ
(Doktora Tezi)

İstanbul, 2021

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA DİLİ
FARKINDALIĞINI ARTIRMA VE ETKİLEŞİM STRATEJİLERİNİN
ÖĞRETİMİ

INCREASING SPOKEN LANGUAGE AWARENESS AND TEACHING
INTERACTIONAL STRATEGIES IN TEACHING TURKISH AS A SECOND
LANGUAGE

Himmet SARITAŞ
(Doktora Tezi)

Danışman
Doç. Dr. Ahmet BENZER

İstanbul, 2021

Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2021

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

09/07/2021

Himmet SARITAŞ

ÖZGEÇMİŞ

2002 - 2006	Demirci Yabancı Dil Ağırlıklı Lise
2006 - 2010	Celâl Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği (Lisans)
2012 - 2014	Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Öğretmenliği (Yüksek Lisans)
2012 - 2016	Mehmetçik Ortaokulu (İstanbul/Sultangazi) – Türkçe Öğretmeni
2016 - 2018	Tevfik Kut Ortaokulu (İstanbul/Fatih) – Türkçe Öğretmeni
2018 - ...	Beşiktaş Bilim ve Sanat Merkezi (İstanbul/Beşiktaş) – Türkçe Öğretmeni

ÖNSÖZ

Bu araştırmaya ikinci dil olarak Türkçe (İDT) öğretiminde konuşma dili ve dilbilgisini nasıl öğretebiliriz sorusundan yola çıkarak başlamıştım. Bu süreçte alanda çalışan öğretmenlerle ve öğrencilerle gerçekleştirdiğim görüşmeler, yaptığım gözlemler ve Türkçe öğretme deneyimlerim sayesinde İDT kaynaklarının konuşma dili yapılarına yer vermediğini bir kez daha fark ettim. Birçok öğretmenin derslerde okuma ve dilbilgisi becerilerinin gelişimine öncelik verdiğini düşündüğümüzde bu olası bir sonuç aslında. Ayrıca bu anlayışın konuşma etkinliklerini nasıl biçimlendirdiği de ortadaydı: Öğretmen öğrencilere soru soruyor, öğrenci cevap veriyor ya da öğrenci bir monolog içinde bir şeyler söylüyor. Dolayısıyla öğrenci etkileşiminin sınırlı olduğu bir sınıf ortaya çıkıyor. Bu gözlemler başlangıçta sorduğum soruyu genişletmem gerektiğine işaret ediyordu. Sonuç olarak ortaya hem sınıf içinde öğrenci etkileşimini destekleyecek hem de bu süreçte öğrencilerin konuşma dili farkındalığı kazanabileceği etkinlikler organize etme fikri çıktı.

Derslerde öğrencilerin etkileşim becerilerini geliştirmek ve öğrencilerde konuşma dili farkındalığını oluşturmak için etkileşim stratejilerinin öğretimine öncelik verilmesi düşünüldü. Bu amaçla konuşma etkinlikleri bütüncül bir yaklaşımla ele alındı ve etkileşim sürecinin tüm bileşenlerinin bir arada olduğu bir ders planı tasarlamak hedeflendi. Bu amaçla hem söylem çözümlemesi ve hem de konuşma çözümlemesi çalışmalarının sağladığı iç görü ile etkileşim sürecindeki dil ve söylem özellikleri ve bu süreçte kullanılan stratejiler betimlendi. Son aşama olan bir ders modeli tasarlayıp uygulama noktasında ise ikinci dil ediminde konuşma çözümlemesi (İDE-KÇ) çalışmalarından yararlanıldı.

İDE-KÇ çalışmaları dil edinim sürecini hem KÇ ile araştıran hem de derslerde KÇ'yi bir öğretim yöntemi olarak kullanan güncel bir yaklaşımdır. Özellikle İDE süreçlerini uzun süreli olarak gözlemleyerek bu süreçleri betimlemekte ve etkileşimdeki dilin nasıl öğretileceği sorusuna yanıtlar aramaktadır. Dolayısıyla İDT öğretiminde konuşma dili farkındalığını artırmak ve etkileşim stratejilerini öğretmek için derslerde KÇ'ye bir öğretim yöntemi olarak yer verilmiştir.

Araştırmam boyunca her zaman yanımda olan danışman hocam Doç. Dr. Ahmet Benzer'e, tez izleme süreçlerinde yapıcı yorumlarıyla araştırmama katkıda bulunan hocalarım Prof. Dr. Latif Beyreli ve Dr. Öğretim Üyesi Dilek Uygun Gökmen'e, hiçbir sorumu yanıtsız bırakmayan dönütleriyle araştırma sürecimi besleyen hocam Prof. Dr. Fatma Nihan Ketrez Sözmen'e, desteğini ve enerjisini her zaman hissettiğim yüksek lisans

danışman hocam Doç. Dr. Nevin Akkaya'ya, çalışmalarımı ilgili görüş ve önerilerine baş vurduğum Doç. Dr. Fatma Bölükbaş Kaya ve Doç. Dr. Dilek Fidan'a, araştırmanın katılımcılarına ulaşmam konusunda desteklerini esirgemeyen Dr. Gözde Demirel'e, dönem arkadaşlarım Ayşegül Sefer ve Zeyneb Ören'e, araştırma sürecimde hem birkaç adım hem de kilometrelerce öteden yardımına koşan arkadaşlarım Deniz Ekin Yavaş, Nihal Acar ve Sinem Köklü'ye, desteklerini her zaman hissettiğim anneme, babama ve kardeşime teşekkür ederim.

Himmet SARITAŞ

İstanbul, 2021



ÖZET

Etkileşim stratejileri farklı etkileşim bağlamlarında (karşılıklı konuşma, röportaj, tartışma gibi) etkileşim sürecini organize eden ve muhatapların karşılıklı olarak bu süreci yönetmelerini sağlayan yollardır. İkinci dilde etkileşim stratejilerini kullanabilmek için dil ve söylem bilgisi gereklidir. Bu çalışmada İDT öğretimi derslerinde etkileşim stratejilerinin nasıl öğretilebileceği araştırılmıştır. Bu amaçla araştırma yöntemi olarak nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırma süreci ihtiyaç analizi ve eylem döngüsü olmak üzere iki bölümde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ihtiyaç analizi bölümünde İDT öğretiminde konuşma dilinin yeri ve söylem belirleyicilerin (SB) kullanımı araştırılmıştır. SB'ler etkileşim sürecinde söylemi farklı işlevlerle düzenleyen, yapılandıran kullanımlardır. İhtiyaç analizi sürecinde üç farklı veri kaynağı kullanılmıştır: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı (TÖMER, 2015), Yarı Yapılandırılmış Öğretim Elemanı Görüşme Formu (ÖEGF) ve Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu (ÖGF). Tüm görüşmelerde ses kaydı yapılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler CHAT çeviriyazı formatıyla yazılarak kodlanmıştır (MacWhinney, 2000). Öğrencilerin kullandıkları SB'lerin neler olduğu oluşturulan kod listelerine göre CLAN programı ile hesaplanmıştır. İhtiyaç analizi sonucunda öğretim programında (TÖMER, 2015) ve derslerde SB'lere doğrudan yer verilmediği tespit edilmiştir. Yapılan görüşmeler derslerde önceliğin okuma ve dilbilgisi çalışmalarına verildiğini, konuşma dili yapılarına ve öğrenci etkileşimini destekleyen etkinliklerin geri planda kaldığını göstermiştir. Öte yandan öğrencilerin konuşmaları incelendiğinde, akıcılığı sağlamak için bazı sesleri ve sözcükleri (*ee, u, şey* gibi) sıklıkla SB olarak kullandıkları gözlenmiştir. Bununla birlikte, bazı öğrencilerin kendi dillerinde de olan SB'leri (hem Arapçada hem de Türkçede olan *şey, yani* gibi) Türkçe konuşurken sıklıkla kullandıkları görülmektedir.

İhtiyaç analizinden elde edilen bulgular ışığında, araştırmanın eylem döngüsü planlanmıştır. Eylem döngüsündeki uygulama dersleri ZOOM üzerinden çevrim içi olarak uygulanmıştır. Eylem döngüsü sürecinde yedi farklı veri toplama aracı kullanılmıştır: Öğrenci Tanıma Formu (ÖTF), Konuşma Görevi (Ön-Görev/Son-Görev), Odak Grup Görüşmesi (OGG), Araştırmacı Günlüğü (AG), Yapılandırılmış Öğrenci Günlüğü (YÖG), Yapılandırılmış Gözlem Formu (YGF) ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (YYGF). Nitel veriler uygulama süreci boyunca sistematik olarak betimsel analizle çözümlenmiş ve bir sonraki eylem planı tasarlanmıştır. Eylem döngüsü tamamlandıktan sonra araştırma raporunu sunmak için tüm veriler içerik analiziyle ayrıca çözümlenmiştir. Eylem

döngüsünün başında ve sonunda uygulanan konuşma görevlerinden elde edilen veriler ise CHAT çeviriyazı formatıyla yazılmıştır ve CLAN programında FREQ komutu ile hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde etkileşim stratejilerinin öğretimi için beş aşamalı bir ders planı modeli önerilmiştir. Bu dersler ile öğrencilerin etkileşim sürecini nasıl yöneteceklerini öğrendiği, Türkçe konuşma ve yazı dili hakkında bir farkındalık geliştirdiği ve özgüven geliştirdikleri gözlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: İkinci Dil Olarak Türkçe, Konuşma Dili, Etkileşim Stratejileri, Konuşma Çözümlemesi



ABSTRACT

Interaction strategies are ways that enable interlocutors who organize the interaction process in different interaction contexts (such as conversation, interview, discussion) to manage this process mutually. Language and discourse knowledge is required to use interaction strategies in the second language. In this study, it was investigated how interaction strategies can be taught in Turkish as a second language (TSL) teaching. For this purpose, action research, one of the qualitative research designs, was used as a research method. The research process was carried out in two parts as needs analysis and action cycle. In the needs analysis part of the research, the place of the spoken language in teaching TSL and the use of discourse markers (DMs) were investigated. DMs are uses that organize and structure the discourse with different functions in the interaction process. Three different data sources were used in the needs analysis process: Turkish as a Foreign Language Curriculum (TÖMER, 2015), Semi-Structured Lecturer Interview Form (LIF) and Semi-Structured Student Interview Form (SIF). All interviews were recorded. The interviews with the students were written and coded in the CHAT transcription format (MacWhinney, 2000). DMs used by the students were calculated using CLAN program based by the code list. As a result of the needs analysis, it was determined that DMs were not directly included in the curriculum (TÖMER, 2015) and courses. The interviews showed that the priority was given to reading and grammar studies in the lessons, and activities that support spoken language structures and student interaction disregarded. On the other hand, when the speech acts of the students were examined, it was observed that students often use some sounds and words (such as *ee*, *u*, *şey* ‘well’) as DMs to ensure fluency. However, it was seen that some students often use DMs like *şey* ‘well’ and *yani* ‘I mean’ which exists both in their first and second languages (Arabic and Turkish), when they speak Turkish.

The action cycle of the research was planned with the findings obtained from the needs analysis. Implementation lessons within the action cycle were applied online on ZOOM due to the Covid-19 outbreak. Seven different data collection tools were used in the action cycle process: Student Recognition Form (SRF), Speaking Tasks (Pre-Task / Post-Task), Focus Group Interview (FGI), Researcher Diary (RD), Structured Student Diary (SSD), Structured Observation Form (SOF) and Semi-Structured Interview Form (SSIF). Qualitative data were systematically analysed through descriptive analysis throughout the implementation process and the next action plan was designed. After the action cycle was completed, all data were analysed separately with content analysis in order to present the research report. The data

obtained from the speech tasks applied at the beginning and end of the action cycle were written in CHAT transcription format and calculated with the FREQ command in the CLAN program. When the data obtained as a result of the research were examined, a five-stage lesson plan model was proposed for teaching interaction strategies. With these lessons, it was observed that students learned how to manage the interaction process, developed an awareness of Turkish speaking and written language, and developed self-confidence.

Key Words: Turkish as Second Language, Spoken Language, Interactional Strategies, Conversation Analysis



İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANI.....	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ	xv
TABLolar LİSTESİ	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
GRAFİKLER LİSTESİ	xxii
RESİMLER LİSTESİ	xxiii
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem	3
1.2. Amaç	6
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.5. Araştırmanın Varsayımları	8
1.6. Araştırma Tanımları ve Kısaltmalar	9
BÖLÜM II: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR/ALANYAZIN BÖLÜMÜ	11
2.1. Konuşma Dili ve Yazı Dili	11
2.1.1. Konuşma Dilinin Doğası	12
2.1.2. Konuşma Dili ve Yazı Dili Dilbilgisi	13
2.2. İkinci Dil Öğretiminde Etkileşim ve Karşılıklı Konuşma	15
2.2.1. İkinci Dil Öğretiminde Konuşma Dilinin Öğretimi ve Bütüncül Yaklaşım ..	20
2.2.2. İkinci Dil Öğretiminde İletişim Stratejileri	25
2.3. Konuşma Dili Dil ve Söylem Bilgisi	28
2.3.1. Dilbilgisel Özellikler	28
2.3.1.1. Karmaşıklık	29
2.3.1.2. Yantümceler ve öbekler	30
2.3.1.3. Eksilteli kullanımlar	30
2.3.1.4. Gösterim	31
2.3.1.5. Baş ve kuyruk sözcükler	31
2.3.1.6. Sorular, etiketler , aktarım	33

2.3.1.7. Dilbilgisel tamamlanmama	33
2.3.2. Sözlüksel Özellikler	34
2.3.2.1. Kalıplaşmış dil	35
2.3.2.2. Söylem belirleyiciler	35
2.3.2.3. Sözlüksel öbekler	35
2.3.2.4. Eşdizimlilikler	36
2.3.2.5. Cümle çerçeveleri	36
2.3.3. Söylemsel Özellikler	36
2.3.3.1. Söylem belirleyiciler	37
2.3.3.2. Çit Sözcükler	38
2.3.3.3. Sıralı çiftler	38
2.3.3.4. Söz sırası alma	38
2.3.3.5. Konu ve etkileşim yönetimi	39
2.3.3.6. Değişke	40
2.3.3.7. İş birliği ilkesi	40
2.3.3.8. İncelik	41
2.3.3.9. Belirsiz dil	41
2.3.4. Tür (Janr) Özellikleri	41
2.3.4.1. Sohbet parçaları ve sohbet bölümleri	42
2.3.4.2. Hikâye anlatma	43
2.3.4.3. Dedikodu	43
2.3.4.4. Sınıfıçı sezdirimler / etkileşimler	44
2.3.4.5. Anlatı	44
2.3.4.6. Anekdot	45
2.3.4.7. Kıssa	45
2.3.4.8. Olay aktarımı	45
2.3.4.9. Aktarımsal	46
2.3.4.10. Kişilerarası	46
2.3.4.11. Hizmet alımı/sunumu	46
2.3.4.12. Etkileşimsel – etkileşimsel değil	47
2.3.4.13. Planlanmış – Planlanmamış	47
2.3.5. Konuşma Dili Dil ve Söylem Bilgisinin Genel Görünümü	47
2.4. İkinci Dil Ediniminde SÇ ve KÇ	49
BÖLÜM III: YÖNTEM	52

3.1. Araştırmanın Modeli.....	52
3.2. Çalışma Grubu	55
3.2.1. İhtiyaç Analizi Çalışma Grubu.....	55
3.2.2. Eylem Döngüsü Çalışma Grubu.....	60
3.3. Veri Toplama Araçları	63
3.3.1. İhtiyaç Analizi Veri Toplama Araçları.....	63
3.3.1.1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı TÖMER (2015).....	63
3.3.1.2. Yarı yapılandırılmış öğretim elemanı görüşme formu (ÖEGF)	63
3.3.1.3. Yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu (ÖGF).....	64
3.3.2. Eylem Döngüsü Veri Toplama Araçları.....	64
3.3.2.1. Öğrenci tanıma formu (ÖTF).....	64
3.3.2.2. Konuşma görevi (Ön-Görev/Son-Görev)	64
3.3.2.3. Odak grup görüşmesi (OGG).....	65
3.3.2.4. Araştırmacı Günlüğü (AG)	66
3.3.2.5. Yapılandırılmış Öğrenci Günlüğü (YÖG)	66
3.3.2.6. Yapılandırılmış gözlem formu (YGF)	66
3.3.2.7. Yarı yapılandırılmış görüşme formu (YYGF).....	66
3.4. Verilerin Toplanması	67
3.4.1. İhtiyaç Analizi Verilerinin Toplanması.....	67
3.4.2. Eylem Döngüsü Verilerinin Toplanması.....	67
3.4.2.1. Plan	71
3.4.2.2. Eylem.....	77
3.4.2.3. Gözlem.....	78
3.4.2.4. Yansıtma	78
3.5. Verilerin Çözümlemesi	79
3.5.1. İhtiyaç Analizi Verilerinin Çözümlemesi.....	79
3.5.2. Eylem Döngüsü Verilerinin Çözümlemesi.....	79
3.6. Araştırmacının Rolü.....	80
3.6.1. İhtiyaç Analizi Sürecinde Araştırmacının Rolü	80
3.6.2. Eylem Döngüsünde Araştırmacının Rolü.....	81
BÖLÜM IV. BULGULAR.....	82
4.1. İhtiyaç Analizinden Elde Edilen Bulgular	82
4.1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programından (TÖMER, 2015) Elde Edilen Bulgular	82

4.1.2. Öğretim Elemanlarıyla Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular	86
4.1.3. Öğrencilerin Konuşmalarında SB'ler	90
4.2. Eylem Döngüsünden Elde Edilen Bulgular	99
4.2.1. Konuşma Görevinden (Ön-Görev/Son-Görev) Elde Edilen Bulgular	100
4.2.2. Eylem Döngüsü Boyunca Elde Edilen Bulgular	102
4.2.2.1. Dönüt Çalışmalarından Elde Edilen Bulgular	103
4.2.2.1.1. Öğrenci Konuşmalarından Kesitlerin İzletilmesi	103
4.2.2.1.2. Öğrencilerin Anlama Durumları	108
4.2.2.1.3. Öğrencilerin Konuşmalarını Dinledikten Sonra Yazması	111
4.2.2.2. Hazırlık ve Farkındalık Artırma Çalışmalarından Elde Edilen Bulgular	115
4.2.2.2.1. Öğretmen Soruları	115
4.2.2.2.2. Öğrenci Katılımı	117
4.2.2.2.4. Öğrencilerin Öğrendikleri Hakkındaki Farkındalığı	123
4.2.2.3. İzleme ve Konuşma Çözümlemesi Çalışmalarından Elde Edilen Bulgular	127
4.2.2.3.1. Dinleme/İzleme Materyali ve Bunun Uygulanması	128
4.2.2.3.2. İzleme Öncesi Transkripsiyonu Okuma/Anlama Çalışmaları	135
4.2.2.3.3. Konuşma Çözümlemesi	138
4.2.2.3.4. Yansıtma Çalışması	145
4.2.2.4. Sınıf İçi Konuşma Görevleri Hakkında Elde Edilen Bulgular	146
4.2.2.4.1. Öğrenci Duygu ve Tutumları	146
4.2.2.4.2. Konuşma Görevlerinin İçeriğine Dair Bulgular	149
4.2.2.4.3. Konuşma Görevlerinde Öğrencilerin Etkileşim Stratejilerini Kullanma Durumu	154
4.2.2.5. Uzaktan Öğretim Süreci Hakkında Elde Edilen Bulgular	162
4.2.2.6. Uygulama Dersleri Boyunca Öğrencilerin Derslerle İlgili Görüşleri	165
4.2.2.6.1. Derslerle İlgili Düşünceler	165
4.2.2.6.2. Dersle İlgili Neyi Değiştirmek İstersiniz?	168
4.2.2.6.3. Dersle İlgili Öneriler	170

4.2.3. Eylem Döngüsü Sonunda Öğrencilerle Yapılan Birebir Görüşmelerden	
Elde Edilen Bulgular	172
4.2.3.1. Öğrencilerin Dönüt Bölümünde Yapılan Uygulamalar	
Hakkındaki Görüşleri.....	173
4.2.3.1.1. Öğrencilerin Derslerde Kendi Konuşmalarından	
Kesitleri İzleme Hakkındaki Görüşleri	173
4.2.3.1.2. Öğrencilerin Kendi Konuşmalarını Dinleyip Yazma	
Uygulaması Hakkındaki Görüşleri	175
4.2.3.2. Öğrencilerin Hazırlık ve Farkındalık Artırma Çalışmaları	
Hakkındaki Görüşleri.....	176
4.2.3.2.1. Derslerde Öğrenilen Etkileşim Stratejileri Hakkındaki	
Öğrenci Görüşleri.....	177
4.2.3.2.2. Derslerde Öğrenilen Türkçe Konuşma Dili Özellikleri	
Hakkındaki Öğrenci Görüşleri.....	183
4.2.3.3. Öğrencilerin İzleme ve Konuşma Çözümlemesi Çalışmaları	
Hakkındaki Görüşleri.....	188
4.2.3.3.1. Derste İzlenen Doğal Videolar Hakkındaki Öğrenci	
Görüşleri	188
4.2.3.3.2. İzlenen Videoların Transkripsiyonları Hakkındaki	
Öğrenci Görüşleri.....	191
4.2.3.3.3. Derslerde Yapılan Konuşma Çözümlemesi Çalışmaları	
Hakkındaki Öğrenci Görüşleri.....	193
4.2.3.4. Öğrencilerin Sınıf İçi Konuşma Görevleri Hakkındaki Görüşleri..	200
4.2.3.4.1. Breakout Rooms'ta Yapılan Konuşma Görevleri	
Hakkındaki Öğrenci Görüşleri.....	200
4.2.3.4.2 Konuşma Görevlerinin İçeriği Hakkındaki Öğrenci	
Görüşleri	205
4.2.3.5. Öğrencilerin Sınıf Dışı Konuşma Görevleri Hakkındaki Görüşleri	208
4.2.3.6. Genel Olarak Dersler Hakkındaki Öğrenci Görüşleri.....	213
4.2.3.7. Uzaktan Eğitimle İlgili Öğrenci Görüşleri.....	219
BÖLÜM V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	225
5.1. İhtiyaç Analizi Bulgularından Elde Edilen Sonuçlar.....	225
5.1.1. TÖMER (2015) Programından Elde Edilen Sonuçlar.....	225
5.1.2. Öğretim Elemanlarıyla Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Sonuçlar	227

5.1.3. Öğrenci Edimlerinde SB’lerle İlgili Sonuçlar	230
5.2. Eylem Döngüsü Bulgularından Elde Edilen Sonuçlar.....	232
5.3. Öneriler	244
KAYNAKÇA.....	246
EKLER	257
EK-1: Yarı Yapılandırılmış Öğretim Elemanı Görüşme Formu (ÖEGF) – İhtiyaç Analizi	257
EK-2: Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu (ÖGF) – İhtiyaç Analizi.....	258
EK-3: Öğrenci Tanıma Formu – Eylem Döngüsü	259
EK-4: Konuşma Görevi (Ön-Görev/Son-Görev).....	265
EK-5: 1. Odak Grup Görüşmesi Formu.....	266
EK-6: Araştırmacı Günlüğü.....	267
EK-7: Yapılandırılmış Öğrenci Günlüğü (YÖG)	268
EK-8: Yapılandırılmış Gözlem Formu (YGF).....	269
EK-9: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (YYGF) – Eylem Döngüsü.....	271
Ek-10: Örnek Ders Planı.....	272
Ek-11: Uygulama İzin Yazısı.....	277

KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ

CHAT çeviriyazı formatına göre kullanılan bazı işaret ve semboller (MacWhinney, 2000):

- * Her satır * ile başlar ve ne söylenen sözcükleri gösterir. Bunlar ‘ana satır’ olarak adlandırılır. Devamında büyük harflerle yazılmış üç harfli konuşmacı kodu bulunur (*Örneğin; *MGE*).
- &- Duraksama belirleyicilerinin önünde kullanılır (*Örneğin; &-ee*).
- &+ Sözcüğün ilk hecesini veya sesini parçalı olarak söyleyip devamında sözcüğü tam bir şekilde söyleme (*Örneğin; &+g geldim*).
- +< Aynı anda konuşma, örtüşme.
- [:] Konuşma dilinde yazılan ifadenin yazı dilindeki halini göstermek için kullanılır (*Örneğin; bi [: bir]*).
- [/] Konuşma sırasında aynı ifadenin değiştirilmeden tekrar söylendiğine işaret eder (*Örneğin; geldim [/] geldim*).
- [//] Konuşma sırasında aynı ifadenin düzeltilerek tsöylendiğine işaret eder (*Örneğin; geldi [//] geldim*).
- < > [/] Bir sözcük grubunun tekrar edilmesi durumunda sözcük grubu < > işareti arasında yazılır devamında [/] eklenir ve tekrar edilen kısım yeniden yazılır (*Örneğin; <dün geldim> [/] dün geldim*).
- < > [//] Bir sözcük grubunun düzeltilerek tekrar edilmesi durumunda ilk söylendiği durumdaki sözcük grubu < > işareti arasında yazılır devamında [//] eklenir ve düzeltilmiş hali yazılır (*Örneğin; <dün geldi> [//] dün geldim*).
- &= Konuşma sırasında konuşmacının duygu ve bazı eylemlerini yansıtmak için kullanılır. İşaretin devamında konuşmacının sergilediği duygu, durum veya eylem yazılır (*Örneğin; &=güler*).
- (.) Kısa süreli duraklama, sessizlik.
- (..) Uzun süreli duraklama, sessizlik.

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2. 1. Yazı Dili Dilbilgisi ve Konuşma Dili Dilbilgisi Arasındaki Farklar	14
Tablo 2. 2. B2 Düzeyi Konuşma Dilinin Nitel Özellikleri (CEFR, 2018: 171)	18
Tablo 2. 3. Temel Konuşma Becerilerinin Dört Kategorisi (Goh ve Burns, 2012: 59)	24
Tablo 2. 4. İkinci Dilde Konuşma İçin İletişim Stratejileri (Goh ve Burns, 2012: 66)	26
Tablo 2. 5. CEFR 2018 B2 Düzeyi Etkileşim Stratejisi Yeterlikleri	28
Tablo 2. 6. Konuşma Dilinin Dil Bilgisel Özellikleri	29
Tablo 2. 7. Konuşma Dilinin Sözlüksel Özellikleri	34
Tablo 2. 8. Konuşma Dilinin Söylemsel Özellikleri	37
Tablo 2. 9. İş Birliği Prensipleri (Grice: 1975; 1991)	40
Tablo 2. 10. Konuşma Dilinin Tür Özellikleri	42
Tablo 2. 11. Konuşma Dilinin Dil ve Söylem Özellikleri	48
Tablo 3. 1. Öğretim Elemanlarının Eğitim Geçmişi ve Deneyimleri	56
Tablo 3. 2. İhtiyaç Analizi Çalışma Grubu Öğrencilerin Demografik Bilgileri ve Dil Künyeleri	57
Tablo 3. 3. Eylem Döngüsü Çalışma Grubu Öğrencilerinin Demografik Bilgileri ve Dil Künyeleri	61
Tablo 3. 4. Uygulama Süreci Boyunca Yapılan İşlemler	70
Tablo 3. 5. Derslerde Öğretilen Etkileşim Stratejileri	73
Tablo 4. 1. Dinlediğini Anlama, Sözlü Anlatım ve Karşılıklı Konuşma Kazanımlarında SB'ler	83
Tablo 4. 2. TÖMER (2015) Programında Dilbilgisi Kazanımlarında SB'ler	84
Tablo 4. 3. TÖMER (2015) Programında Konuşma Becerisi Ölçütlerinde SB'ler	84
Tablo 4. 4. TÖMER (2015) Programında Sözlü Anlatım Ölçütlerinde SB'ler	85
Tablo 4. 5. TÖMER (2015) Programında Karşılıklı Konuşma Ölçütlerinde SB'ler	85
Tablo 4. 6. Öğretim Elemanlarının Derslerinde Kullandıkları Kaynaklar Hakkındaki İfadeleri	87
Tablo 4. 7. Öğretim Elemanlarının SB Kavramından Haberdar Olma Durumu	87
Tablo 4. 8. Öğretim Elemanlarının Gözünden Ders Kitaplarında veya Öğretim Programlarında SB'lerin Yeri	88
Tablo 4. 9. Öğretim Elemanlarının Derslerinde SB'lerin Yeri	88
Tablo 4. 10. SB'lerin Derslerde Öğretiminin Önemine Dair Öğretim Elemanı Görüşleri	89
Tablo 4. 11. Öğrencilerin Sözlü Edimlerindeki SB'ler ve İşlevleri	91

Tablo 4. 12. Ön-Görev ve Son-Görev Etkileşim Süreleri	101
Tablo 4. 13. Uygulama Süresi Boyunca Öğrencilerin Dersle İlgili Düşünceleri	165
Tablo 4. 14. Dersle İlgili Neyi Değiştirmek İstersiniz?	168
Tablo 4. 15. Dersle İlgili Ne Önerirsiniz?	170



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2. 1. Konuşma Becerisinin Genel Görünümü (Bygate, 1987:50)	16
Şekil 2. 2. İkinci Dil Konuşma Yetisinin Görünümü (Goh ve Burns, 2012: 53)	17
Şekil 2. 3. Bütüncül Yaklaşımla Konuşma Öğretimi İçin Yöntemsel Çerçeve (Goh ve Burns, 2012: 139)	23
Şekil 2. 4. Alımlama, Üretme, Etkileşim ve Aracılık Arasındaki İlişki (CEFR, 2018: 32) 25	
Şekil 2. 5. İletişimsel Dil Stratejileri (CEFR, 2018).....	27
Şekil 2. 6. Etkileşimsel Pratikler Modeli (Wong ve Waring, 2010).....	39
Şekil 3. 1. EA Etkileşimli Sarmalı (Action Research Interacting Spiral) (Stringer, 2014) .	52
Şekil 3. 2. EA Döngüsü (Kemmis ve McTaggart'dan (1988) aktaran Burns 2010: 9)	53
Şekil 3. 3. Araştırma Süreci Bölümleri.....	54
Şekil 3. 4. Eylem Döngüsü	68
Şekil 4. 1. Öğrenci Konuşmalarından Kesitlerin İzletilmesi	103
Şekil 4. 2. Öğrencilerin Anlama Durumları	109
Şekil 4. 3. Öğrencilerin Konuşmalarını Dinledikten Sonra Yazması.....	111
Şekil 4. 4. Hazırlık ve Farkındalık Artırma Çalışmalarında Sorulan Öğretmen Soruları	116
Şekil 4. 5. Öğrencilerin Hazırlık ve Farkındalık Artırma Çalışmalarına Katılımı	118
Şekil 4. 6. Öğrencilerin Hazırlık ve Farkındalık Artırma Çalışmalarında Anlama Durumları	119
Şekil 4. 7. Öğrencilerin Hazırlık ve Farkındalık Artırma Çalışmalarında Öğrendikleri Hakkındaki Farkındalığı.....	123
Şekil 4. 8. Dinleme/İzleme Materyali ve Bunun Uygulanması.....	128
Şekil 4. 9. İzleme Öncesi Transkripsiyonu Okuma/Anlama Çalışmaları.....	135
Şekil 4. 10. Konuşma Çözümlemesi.....	139
Şekil 4. 11. Yansıtma Çalışması.....	145
Şekil 4. 12. Sınıf İçi Konuşma Görevlerinde Öğrenci Duygu ve Tutumları	147
Şekil 4. 13. Öğrencilerin Sınıf İçi Konuşma Görevleri Konusundaki Düşünceleri	149
Şekil 4. 14. Sınıf İçi Konuşma Görevinde, En Çok Kim Konuştu?	149
Şekil 4. 15. Oyun Oynarken Konuşmak (Temalar)	150
Şekil 4. 16. Oyun Oynarken Konuşmak Nasıldı?.....	150
Şekil 4. 17. Karikatür Hakkında Konuşmak (Temalar).....	151
Şekil 4. 18. Karikatür Hakkında Konuşmak Nasıldı?	152
Şekil 4. 19. Tatil Türleri Hakkında Konuşmak (Tema).....	152

Şekil 4. 20. Tatil Türleri Hakkında Konuşmak Nasıldı?	153
Şekil 4. 21. Breakout Rooms'ta Yapılan Konuşma Görevi ile İlgili Düşünceler (Temalar)	153
Şekil 4. 22. Breakout Rooms'ta Konuşma Görevleri Hakkında Ne Düşünüyorsunuz? ...	154
Şekil 4. 23. Konuşma Görevi Sırasında Yaşanan Sessizliklerle Baş Etme	155
Şekil 4. 24. Konuşma Görevi Sırasında Üst Üste Konuşma	156
Şekil 4. 25. Söz Sırası Alma (Öngörülebilirlik)	156
Şekil 4. 26. Ortak Kararlar Alma (Temalar).....	157
Şekil 4. 27. Oyun Oynarken Ortak Kararları Nasıl Aldınız?.....	157
Şekil 4. 28. Fikirlerini Söyleme / Muhatabının Fikirlerini Onaylama (Temalar)	158
Şekil 4. 29. Karikatür Hakkında Tartışma Yaptınız mı? / Fikirlerini Söyledin mi? / Arkadaşının Fikirlerini Nasıl Dinledin?	158
Şekil 4. 30. Öğrencilerin 5. Ders (Sol) ve 8. Ders (Sağ) Konuşma Görevleri Sırasında Kullandıkları Söz Sırası Alma İfadeleri	159
Şekil 4. 31. Arkadaşlarıyla Konuşurken Konuşma Sırasını Almak İçin Hangi Sözcükleri Kullandın?	160
Şekil 4. 32. Arkadaşınla Konuşurken Konuşma Sırasını Korumak İçin Hangi Sözcükleri Kullandın?	161
Şekil 4. 33. Arkadaşınla Konuşurken Hangi Öykü Başlatma ve Listeleme İfadelerini Kullandın?	161
Şekil 4. 34. Uzaktan Eğitim Süreci Hakkında Oluşan Temalar	162
Şekil 4. 35. Derslerde Kendi Konuşmalarından Kesitleri İzleme (Temalar).....	173
Şekil 4. 36. Öğrencilerin Derslerde Kendi Konuşmalarından Kesitleri İzleme Hakkındaki Görüşleri	174
Şekil 4. 37. Kendi Konuşmalarından Kesitleri Dinleme ve Yazma (Temalar)	175
Şekil 4. 38. Öğrencilerin Kendi Konuşmalarını Dinleyip Yazma Uygulaması Hakkındaki Görüşleri	175
Şekil 4. 39. Konuşma Sürecinde Yardımcı	177
Şekil 4. 40. Mesajı Kısa Sürede İletme	178
Şekil 4. 41. Günlük Hayatta Faydalı.....	179
Şekil 4. 42. Uygun İfadeyi Uygun Zamanda Kullanmayı Öğrenmek	180
Şekil 4. 43. Benzer Stratejiler – Dilsel Farklar	181
Şekil 4. 44. Kitapların Aksine Öğrenci ve Etkileşim Odaklı.....	182
Şekil 4. 45. Kitaplarda Bu Bilgiler Yok	182

Şekil 4. 46. Konuşma Dilini Daha İyi Anlama.....	183
Şekil 4. 47. Konuşurken Bazı Seslerin Düşmesi	184
Şekil 4. 48. Resmi ve Resmi Olmayan Konuşma Ayrımı	185
Şekil 4. 49. Dinleme ve Yazma Becerilerini Geliştirme	186
Şekil 4. 50. Derslerde Konuşma Dili Özellikleri Yok.....	187
Şekil 4. 51. Alışıldandan Farklı.....	188
Şekil 4. 52. Anlaması Zor.....	189
Şekil 4. 53. Doğru Telaffuzu Öğrenmek İçin Yararlı.....	190
Şekil 4. 54. Doğal Dili Anlamak İçin Önemli	191
Şekil 4. 55. Videoları Anlamayı Kolaylaştırıcı	192
Şekil 4. 56. Konuşma ve Yazı Dili Farkını Gösteriyor	193
Şekil 4. 57. Anlaması Kolay	194
Şekil 4. 58. Kalıcı Öğrenme	195
Şekil 4. 59. Öğrenmeye Yardımcı	196
Şekil 4. 60. Nasıl Konuşulacağını Gösterme	196
Şekil 4. 61. Bilinmeyen Sözcükleri Anlamak.....	197
Şekil 4. 62. Türkçeyi Daha İyi Anlama	198
Şekil 4. 63. Olumlu Transfer	198
Şekil 4. 64. Kısa Vadede Hızlı Öğrenmeyi Destekliyor.....	199
Şekil 4. 65. Karşılaştırma Yaparken Telaşlanma	200
Şekil 4. 66. Konuşmaları Kaydetme ve Öğretmenle Paylaşma.....	201
Şekil 4. 67. Konuşma Kaygısını Azaltma.....	201
Şekil 4. 68. Daha Uzun Konuşma Süresi ve Daha Fazla Pratik	202
Şekil 4. 69. Derste Öğrenilenleri Kullanma Fırsatı	203
Şekil 4. 70. Öğrenci Etkileşimini Destekleme.....	204
Şekil 4. 71. Kendi Hızında Öğrenme.....	204
Şekil 4. 72. Konu Odaklı Konuşmalar.....	205
Şekil 4. 73. Esnek Konuşma Konuları.....	206
Şekil 4. 74. Farklı Fikirleri Paylaşma	207
Şekil 4. 75. Yeni Şeyler Öğrenmeyi /Birbirini Tanımayı Destekleyici.....	208
Şekil 4. 76. Anadil Konuşurları ile Konuşma Fırsatı	209
Şekil 4. 77. Zorunlu Bir Görev Hissi.....	209
Şekil 4. 78. Konuşma Kaygısı ve Konuşma Kaygısında Azalma	210
Şekil 4. 79. Öğrenmeye ve Konuşma Dilini Geliştirmeye Yardımcı	212

Şekil 4. 80. Öğrenme ve Konuşma Pratiği Fırsatı	213
Şekil 4. 81. Konuşmayı Planlamayı Öğrenme.....	214
Şekil 4. 82. Öğrenci Katılımını Artıran Sorular	215
Şekil 4. 83. Derste Öğrenilenleri Anadil Konuşurları ile Pratik Yapma	216
Şekil 4. 84. Özgüven Kazanma	216
Şekil 4. 85. Konuşurken Ne Diyeceğini Bilme / Konuşmaya Dahil Olma	218
Şekil 4. 86. Daha Fazla Ders Almayı İsteme.....	218
Şekil 4. 87. Yüz Yüze Derslerden Farklı Değil.....	219
Şekil 4. 88. İstedğin Yerden Derslere Erişme Fırsatı	220
Şekil 4. 89. Başlangıçta Zordu Şimdi Normalleşti	220
Şekil 4. 90. Teknik Problemeler	221
Şekil 4. 91. Evdeki Kişi Sayısı	222
Şekil 4. 92. Derslere Odaklanma Sorunu	223
Şekil 4. 93. Öğrenciler Arasında Sınırlı Etkileşim	223
Şekil 5. 1. Etkileşimdeki Konuşma (talk-in-interaction) Öğretimi İçin Ders Planı	233

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 4. 1. Öğrencilerin Konuşmalarındaki Tür ve Türce Sayıları.....	91
Grafik 4. 2. Öğrencilerin Edimlerindeki SB İşlevlerinin Sıklığı.....	93
Grafik 4. 3. Öğrencilerin Edimlerindeki Duraksama Belirleyicileri	94
Grafik 4. 4. Öğrencilerin Edimlerindeki Genişletme-Yayılm Belirleyicileri (<i>yani, hani, şöyle</i>).....	95
Grafik 4. 5. Öğrencilerin Edimlerindeki Söylem Kurma Belirleyicisi (<i>ve</i>).....	96
Grafik 4. 6. Öğrencilerin Edimlerindeki Söylem Yönü Değişikliği Belirleyicileri (<i>ama, da</i>)	97
Grafik 4. 7. Öğrencilerin Edimlerindeki Vurgulayıcı Odak Belirleyicileri (<i>hani, yani, ya</i>)	97
Grafik 4. 8. Öğrencilerin Edimlerindeki Bakış Açısı Ekleme – Konu Başlatma Belirleyicileri (<i>yani, ya, şöyle, bilmiyorum</i>)	98
Grafik 4. 9. Öğrencilerin Edimlerindeki Konuyu Yuvarlama Belirleyicisi (<i>falan, bilmem ne</i>)	99
Grafik 4. 10. Konuşma Görevi (Ön-Görev)	102
Grafik 4. 11. Konuşma Görevi (Son-Görev)	102

RESİMLER LİSTESİ

Resim 4. 1. Dönüt Bölümünden Bir Kesit (3. Ders).....	107
Resim 4. 2. Elena'nın 6. Ders Ödevi.....	113
Resim 4. 3. Hamadou'nun 1. Ders Ödevi.....	114
Resim 4. 4. Mustafa'nın 1. Ders Ödevi	115
Resim 4. 5. İzleme ve Konuşma Çözümlemesi Çalışması (8. Ders).....	127



BÖLÜM I: GİRİŞ

Her birey içinde bulunduğu toplumun dilini/dillerini doğal bir gelişim süreci içinde beden dili, dinleme ve konuşma pratikleri aracılığıyla edinir. Birey, doğal dil edinimi sürecinde -her ne kadar günümüzde artan toplumsal okuryazarlık oranı ve teknolojinin de etkisiyle farklı göstergelerin dil edinimi sürecine etkisi olsa da- dilin daha çok sözlü boyutuna maruz kalır. Okulla birlikte artık dilin sadece yazılı ‘özelliklerini öğrenir’/‘özellikleri öğretilir’. Bunun üzerine okullar vasıtasıyla edinilen dilin ‘yazılı’/‘standart’ ‘kuralları’/‘kullanımları’ ön plana çıkar. Bu yol anadili eğitiminde de ikinci/yabancı dil eğitiminde de izlenir. Ancak konuşurken öğretilen/öğrenilen yazılı dil kuralları bir kenarda kalır, pratikte çok da tercih edilmez. Durum böyleyken neden dil öğretiminde sadece standartlaştırılmış yazılı dili özelliklerine yer verilir? Bu sorunun ardında yazılı dil özelliklerinin göz ardı edilmesi düşüncesi yoktur. Aksine yazılı dil özellikleriyle birlikte sözlü dilin özelliklerinden de dil öğretiminde yararlanılmalıdır düşüncesi vardır.

Yazının icadı konuşulan dilin standartlaştırılması yolunda atılan ilk adım olarak düşünülebilir. Atılan bu adım, yazı dili gibi sistematik bir yapının oluşmasını sağlarken konuşma dilinden tamamen bağımsız olmasa da konuşma dili ve yazı dili arasında öne çıkan önemli farkları da peşinden getirmiştir. Ong (2003:54) yazılı söylemin sözlü söylemden daha ayrıntılı ve sabit dilbilgisi kuralları geliştirdiğini, çünkü yazıda ‘anlamın verilebilmesinin’ dilin düzenlenişine bağlı olduğunu belirtir. Bunun da nedenini, sözlü söylemdeki gibi dilbilgisine pek gerek kalmadan ‘anlamın belirlenmesine’ yardımcı olan canlı ortamın yazılı söylemde var olmamasına bağlar.

Yazı dili ve konuşma dili ayrımından bahsederken, dilin bu iki farklı kullanım alanının tamamen birbirinden bağımsız olmadığı göz önünde bulundurulmalıdır. Söz gelişi, Carter ve McCarthy (2006: 168) konuşma dili dilbilgisinin bazı yapılarının yazıda (yazılı dialoglar hariç) görünmese de önemli ölçüde ortaklıklar taşıdıklarını belirtirler. Ayrıca daha önceleri sadece konuşma dilinde kabul edilen formların resmi olmayan yazılı metinlerde geniş ölçüde arttığını vurgulamaktadırlar. Özellikle gelişen teknolojiyle birlikte çevrim içi yazışmalar konuşma dili kullanımlarının yazıya aktarımını teşvik etmiştir. Dolayısıyla dilin yazılı ve sözlü formları günlük hayattaki farklı bağlamlarda farklı işlevlere göre düzenlenmektedir. Bu durum kullanılan dilin incelenmesinin önemini göstermiş ve modern dilbilim yaklaşımları dili kullanıldığı sosyal bağlamlar içinde betimsel olarak incelemeye başlamıştır.

Böylece söylem çözümlemesi (SÇ) çalışmaları ile kullanılan dil incelenmeye başlamıştır (Brown ve Yule, 1983; Harris, 1952; Hymes, 1964; 1972).

SÇ çalışmalarının sağladığı farkındalıkla birlikte, dilin sosyal hayatta farklı bağlamlarda farklı işlev ve özelliklere sahip olduğu gerçeği ikinci/yabancı dil öğretimi yaklaşımlarını etkilemiştir. Özellikle iletişimsel yaklaşımla birlikte dil öğretiminde dilin işlevsel boyutunun öğretimi öne çıkmıştır. Ancak dilin işlevsel boyutlarının öğretilmesi için bu özelliklerin betimlenmiş olması ve daha sonra pedagojik olarak düzenlenerek sınıf ortamına uyarlanması gerekmektedir. Örneğin, İngilizcenin konuşma dili üzerine yapılan çalışmalar (Brazil, 1995; Halliday, 1990) ikinci dil öğretiminde konuşma dilinin öğretimi üzerine yapılan çalışmalara referans olmuştur (Hughes, 2008; Thornbury ve Slade, 2007). SÇ temelli bu çalışmaların yanı sıra konuşma çözümlemesi (KÇ) temelli çalışmalar da günlük hayatta kullanılan dilin etkileşim içindeki kullanımını dilbilimsel olarak incelemiş (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974; Schegloff, Jefferson, & Sacks, 1977) ve bu çalışmaların sağladığı içgörü dil öğretimi çalışmalarına da yansımıştır (Firth & Wagner, 1997; Hellermann, 2008).

İkinci/yabancı dil öğrenmek isteyen bireylerin dil öğrenme nedenleri çeşitlilikler göstermesine rağmen nihai amaç öğrenilen dilde etkileşime geçebilme becerisine sahip olmaktır. Etkileşim iki veya daha fazla muhatabın hem konuşur hem de dinleyici olarak karşılıklı geliştirdiği bir süreçtir. Etkileşim kavramı, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) dil kullanımı planının merkezinde yer alır ve öğrenmede temel ilkedir (CEFR, 2018: 81). CEFR dil öğretiminde etkileşimi öncelemiş ve bu kavramı iletişimsel dil etkinlikleri altında alımlama, üretme, etkileşim ve aracılık olmak üzere dört boyutta değerlendirmiştir.

Bu çalışmada İkinci dil olarak Türkçe (İDT) öğretiminde konuşma etkinliklerinin konuşma dili farkındalığı oluşturacak ve etkileşimsel becerileri geliştirecek şekilde nasıl düzenlenebileceği araştırılmıştır. Bu amaçla alanyazın taraması yapılmış ve konuşma dilinin dil ve söylem özellikleri derlenmiştir. Oluşan alanyazın bilgisi kullanılarak bir ihtiyaç analizi yapılmış ve İDT öğretiminde konuşma dilinin yeri araştırılmıştır. Son olarak elde edilen veriler ışığında bir uygulama planı tasarlanmıştır. Böylece konuşma etkinliklerinin konuşma dili farkındalığını ve etkileşimsel becerileri geliştirecek şekilde nasıl tasarlanabileceğini gösteren bir ders modeli geliştirilmiştir.

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve varsayımları belirtilmiştir. Son olarak araştırmada öne çıkan bazı kavramlar tanımlanmış ve sık geçen bazı kısaltmalar gösterilmiştir.

1.1. Problem

Dil öğretiminde konuşma dili yapılarına ve kullanımsal özelliklerine yer verilmesi konuşma becerisi gelişimini desteklemektedir. McCarthy (2006: 29) konuşma becerisinin öğrenilmesini ve öğretilmesini desteklediğini iddia eden dil pedagojisi konuşma dili hakkında bildiklerimizi görmezden gelirse kendine kötülük yapmış olur diyerek konuşma dili yapılarının dil öğretiminde yer verilmesi gerektiğine dikkat çeker. Willis (2015: 4) yazılı dilin dil öğretiminde tek norm olarak ele alınması durumunu eleştirmekte ve bu şekilde yapılan bir dil öğretiminde öğretmenlerin kendilerini öğrencilere konuşmayı yazılı bir dille öğretirken bulacaklarını belirtmektedir. Dolayısıyla konuşma diline ve onun kendisine has yapısına dil öğretiminde yer verilmelidir (Cullen ve Kuo, 2007; Goh, 2009; Hilliard, 2014; McCarthy, 2006; Mumford, 2009; Timmis, 2002).

Konuşma dili yapılarının dil öğretimi sürecine dahil edilmesi ikinci dilde iletişimsel dil yetisi gelişimini desteklemektedir. İkinci dilde iletişimsel dil yetisini sağlamak için dilbilimsel yeti, sosyodilbilimsel yeti ve edimsel yetinin geliştirilmesi oldukça önemlidir (CEFR, 2018). Buna göre ikinci dilde konuşma yetisi temel konuşma becerisi, dil ve söylem bilgisi ve etkileşim stratejileri ile sağlanır (Goh ve Burns, 2012; Thornbury, 2005). Dolayısıyla bir ikinci dil konuşurunun öğrendiği dilde çeşitli bilgi ve becerileri bir arada etkin bir şekilde kullanması beklenir. Bu haliyle konuşma yetisinin arka planında karmaşık bir sistem olduğu görülmektedir. Bu karmaşık sistemin bileşenleri incelendiğinde konuşma öğretimi için gerekli bilgiler tespit edilebilir ve bu bilgilerin düzenli organizasyonu ile konuşma etkinlikleri yapılandırılabilir.

İkinci dilde konuşma yetisinin bileşenleri incelendiğinde üç temel bileşen arasında doğal bir ilişki olduğu ve zaman zaman örtüştüğü görülmektedir. Örneğin, Goh ve Burns (2012: 59) temel konuşma becerilerini telaffuz, konuşma işlevi, etkileşim yönetimi ve söylemin düzenlenmesi olmak üzere dört başlık altında ele almıştır. Buradaki etkileşimi yönetim işlevi ve söylemin düzenlenmesi etkileşim stratejisi bilgisi gerektirme ve aynı zamanda bu stratejinin kullanımı için dil ve söylem bilgisine de ihtiyaç duyulmaktadır.

Bir diğ er bile  en olan dil ve s  y lem bilgisi kendi i inde be   alt   zellik  e sahiptir: dilbilgisel   zellikler, s  zl  ksel   zellikler, s  ylemsel   zellikler, t  r   zellikleri ve sesbilgisel   zellikler. Konu  ma dilinin kendine has yapısından dolayı dil ve s  y lem bilgisi konu  ma dilindeki dilbilisel   zelliklerin farkında olmayı gerektir. Cullen ve Kuo (2007) ve Mumford (2009),   ğrencilerin konu  şulan gramer   zelliklerini yalnızca fark etmeleri ve analiz etmeleri değ il, aynı zamanda bu   zellikleri kendi konu  şmalarında   retmeleri gerektiğ ini vurgulamaktadır. Cullen ve Kuo'nun (2007, 382) belirttiğ i gibi, konu  şulan dilbilgisinin   zellikleri “konu  şmanın plansız, etkile  şimli ve ki  şilerarası doğ asıyla ilgili”   nemli ileti  şim i  şlevlerine hizmet ettiğ i i  in, “daha geleneksel yapılar tarafından ele alınamazlar”.   ğrencilerin kendi   zel durumlarına ve gereksinimlerine bağ lı olarak   ğrencilerin farkına varabilmeleri veya   retebilmeleri i  in konu  şulan dilbilgisinin belirli   zelliklerini se  mek en faydalı yakla  şım olacaktır (Hilliard, 2014: 5). B  ylece konu  şma dilinin kendine has yapıları   ğretim s  recine dahil edilebilir.

    nc   bile  en olan etkile  şim stratejileri ise dil ve s  y lem bilgisi verilerinden yola   ıkarak etkile  şim s  recini y  r  tebilmeyi destekler. Hem dil ve s  y lem bilgisinin hem de etkile  şim stratejilerin etkin bir   ekilde kullanılması temel konu  şma becerisini besler. B  ylece ikinci dilde konu  şma yetisi geli  şir.

Konu  şma yetisini geli  ştirmek i  in gerekli olan bile  şenlerin nasıl   ğretilebileceğ ine ili  şkin   e  itli   alı  malar yapılmı  tır (Carter ve McCarthy, 2006; Hillard, 2014; McCarthy and Carter, 1995; Timmis, 2005). Goh ve Burns (2012) konu  şma yetisini geli  ştirmek i  in b  t  nc  l yakla  şım ile tasarlanan bir ders modeli   nermi  ştir. Bu modele g  re konu  şma yetisi bile  şenlerini bir arada   ğretmek m  mk  nd  r. B  ylece konu  şma dili yapılarının etkile  şim stratejileriyle birlikte   ğretilebileceğ i bir ders planı ortaya   ıkmı  tır.

G  nl  k hayatta konu  şmalar genellikle tek taraflı değ il, etkile  şim i  inde olu  şmaktadır. Etkile  şim s  recinde ise   e  itli stratejiler kullanarak muhataplar kar  şılıklı bir s  y lem olu  şturur. CEFR (2018) etkile  şim stratejilerini ileti  şimsel dil stratejileri ba  lığ ı altında ele almı  ştır. Buna g  re etkile  şim stratejileri zemini alma-s  z sırası alma, i  ş birliğ i ve a  ıklık getirmeyi isteme olmak   zere     ba  lık altında değ erlendirilmi  ştir. CEFR her bir etkile  şim stratejisi i  in gerekli olan yeterli   l    tlerini dil d  zeylerine g  re a  ık bir   ekilde belirtmi  ştir. Belirtilen bu   l    tler ders i  eriğ ini tasarlar  ken program geli  ştirmecilere, akademisyenlere ve   ğretmenlere rehberlik edecek niteliktedir. Bu noktada bu stratejilerin nasıl   ğretilieceğ i sorusu olu  şmaktadır.

Günlük konuşma bağlamlarını mikro düzeyde inceleyen KÇ çalışmalarının sağladığı veriler ikinci dilde etkileşim yetisini artırmak için KÇ'nin bir yöntem olarak kullanılabileceğini göstermektedir (Balaman ve Can Daşkın, 2019; Wong ve Waring, 2010). Wong ve Waring (2010) önerdiği etkileşimsel pratikler modeli ile öğrencilerin etkileşimsel yetilerinin geliştirilebileceğini belirtmektedir.

Bu nokta İDT öğretimindeki durumun nasıl olduğu önemlidir. İDT öğretimi ders kitapları incelendiğinde konuşma etkinliklerinin genellikle etkileşimsel süreçleri desteklemediği ve tek taraflı konuşmalar ile konuşma etkinliklerinin yürütüldüğü görülmektedir (Hasırcı, 2019; Yavuz Kırık, 2015). Nimer'in (2019: 32) Türkiye'deki Suriyeli mültecilerin dil deneyimlerini incelediği çalışmasında da ders kitaplarında konuşma dilinin yazı dilinden farklı olmasından dolayı kitaplarda diksiyonun olması gerektiği ifade edilmiştir. Yine aynı raporda katılımcıların konuşma becerilerinin diğer becerilere kıyasla en zayıf beceri olduğu belirtilmiştir (Nimer, 2019: 27). Hauber'in (2021: 119 -120) Suriyeli üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmasında ise öğrencilerin Türkiye'deki deneyimleri sırasında karşılaştıkları zorluklar arasında dil engeli ($f=29$) ilk sıradadır. Üniversiteye başladıkları dönemde ise bu sürecin çok stresli olduğunu ($f=29$) ve Türkçe öğrenme süreci ile ilgili sorunlar yaşamaya devam ediklerini belirtmişlerdir ($f=21$).

Hauber (2021) ve Nimer'in (2019) çalışmalarına baktığımızda katılımcıların Türkçe konuşmada yaşadıkları güçlükler ön plana çıkmaktadır. Nimer'in raporunda öğrencilerin genellikle Türklerle temaslarının sadece öğretmenleriyle veya merkezin idarecileriyle yaptıkları konuşmalarla sınırlı olduğu görülmüştür (2019: 29). Dolayısıyla raporda sosyal etkileşimi artırmaya yönelik öneriler öne çıkmaktadır. Rapora göre öğretmenler ve kurumların öğrencilerin daha çok pratik yapmaya ihtiyaç duyduğunun farkında olduğu görülmektedir:

Bir kurum, kursun içeriğine ve dil eğitimi müfredatına sosyal dili ve konuşmaya dayalı dili dahil etmenin önemine dikkat çekti (79. Görüşme). Kimi kurumlar, konuşma dersleri düzenliyor veya Türklerle temas etme imkânı yaratıyor. Türk üniversite öğrencilerini yabancı öğrencilerle sistemli biçimde Türkçe konuşmak üzere gönüllü olmaya teşvik ediyorlar (98. Görüşme). (Nimer, 2019: 30).

Rapora göre, kimi kurumların konuşma dili özelliklerini müfredatlarına dahil etme eğiliminde olduğu görülmektedir. Bazı kurumlar da öğrencileri için ek konuşma dersleri düzenleyerek veya öğrencilerin anadil konuşurları ile buluşmalarını sağlayarak konuşma becerisi gelişimini desteklemektedir. Hauber'in (2021) çalışması ise öğrencilerin kurslarda dil öğrendikten sonra gerçek hayatta karşılaştığı çarpıcı deneyimler sunmaktadır.

Araştırmanın katılımcılarından Steve Türkçeyi iyi konuşamadığı için üniversitedeki derslere aktif katılamadığını sadece dinlediğini belirtmiştir. Ancak dinleme sırasında da dersin hocasını anlama sorunları yaşamıştır. Ancak yaşadığı dil probleminin tanıştığı Türk arkadaşlarının yardımıyla ilerleyen zamanlarda üstesinden geldiğini belirtmiştir (Hauber, 2021: 179-183). Araştırmadaki başka bir katılımcı da benzer bir duruma işaret etmektedir. Hauber (2021) katılımcının kursta öğrendiği Türkçe ile sınıfta ihtiyacı olan dil arasındaki boşluğu keşfettiğinde yaşadığı dil şokuna değinmiştir. Katılımcı derslerde hiçbir şeyi anlamadığını, dersin hocasının çok hızlı konuştuğunu ve bilmediği sözcükler kullandığını ifade etmiştir. Katılımcıya göre aslında bu ifadeler basit cümlelerdir ancak bunları ilk defa duymaktadır. Üniversitedeki ikinci yılından itibaren bu durumun değiştiğini ve anlamaya başladığını belirtmiştir (s. 213). Sonuç olarak kurslardaki içeriğin genellikle öğrenci ihtiyacını karşılamadığı ve derslerde konuşma becerilerini geliştirmek için yeterli fırsatlar sunmadığı gözlenmiştir. Öte yandan bazı katılımcılar öğretmenlerinin derslerde etkin konuşma ve dinleme teknikleri kullandığını belirtmiştir. Buna rağmen katılımcıların neredeyse tamamı gerçek hayatta kullanılan dil karşısında şaşkınlığa uğramıştır (Hauber, 2021: 285-286).

Hem Hauber ve hem de Nimer'in çalışmaları ikinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin deneyimlerine ilişkin somut örnekler sunmaktadır. Bu çalışmalarda katılımcıların yaşadıkları dil deneyimleri dil kurslarında genellikle konuşma becerisinin ihmal edildiğini, günlük hayatta kullanılan konuşma dili yapısından uzak kaldığına işaret etmektedir. Bu durumun farkında olan kimi kurumlar öğrencilerin konuşma becerisini destekleyecek alternatifler arama yoluna gitmiştir. Sonuç olarak İDT sınıflarında ve ders kitaplarında konuşma etkinliklerini yeni bir bakış açısıyla ele almak önemlidir. Özellikle konuşma etkinliklerinin içeriğinin öğrenci ihtiyaçlarından yola çıkılarak öğrenciler arası etkileşimi destekleyecek, öğrencilere gerçek hayat deneyimi kazandıracak ve konuşma dili özelliklerini içerecek şekilde düzenlenmelidir.

1.2. Amaç

Bu çalışmada İDT derslerinde konuşma etkinliklerinin nasıl yeniden düzenlenebileceği araştırılmıştır. Konuşma etkinliklerinin öğrencilerin etkileşimsel yetisini geliştirebilecek bir şekilde tasarlanması hedeflenmiştir. Bu amaçla araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki gibidir:

- İDT öğretiminde konuşma etkinlikleri konuşma dili farkındalığını ve etkileşimsel becerileri geliştirecek şekilde nasıl tasarlanabilir?

Araştırmanın problem cümlesini cevaplamak için araştırma süreci ihtiyaç analizi ve eylem döngüsü olmak üzere iki bölümde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ihtiyaç analizi ve eylem döngüsü alt problemleri aşağıdaki gibidir:

1. İhtiyaç analizi alt problemler
 - a. İDT öğretiminde konuşma dilinin ve söylem belirleyicilerin (SB) yeri nedir?
 - b. TÖMER Türkçe öğretim programında konuşma dilinin ve SB'lerin yeri nedir?
 - c. Derslerde konuşma dilinin ve SB'lerin yeri nedir?
 - d. Öğrencilerin edimlerindeki SB'ler nelerdir?
 - e. Öğrencilerin edimlerindeki SB'lerin işlevleri nelerdir?
2. Eylem döngüsü alt problemler
 - a. İDT öğretiminde konuşma dili farkındalığı nasıl artırılır?
 - b. İDT öğretiminde etkileşim stratejileri nasıl öğretilir?
 - c. İDT öğretiminde bir öğretim yöntemi olarak KÇ nasıl kullanılır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırmanın temel hedefi İDT öğretimi derslerinde konuşma etkinliklerini konuşma dili farkındalığını artıracak ve etkileşim stratejileri kullanımını sağlayacak biçimde düzenlemektir. Bu amaçla araştırma sonunda önerilen ders modeli derslerinde konuşma dili özelliklerine yer vererek etkileşim stratejileri öğretmen isteyen öğreticiler için önemlidir.

Araştırma süreci ihtiyaç analizi ve eylem döngüsü olmak üzere iki aşamadan oluşmuştur. Araştırmanın ihtiyaç analizinden elde edilen sonuçlar İDT sınıflarında konuşma dilinin yerini öğretim programı – öğretim elemanı – öğrenci üçgeninde ele alarak incelemesinden dolayı önemlidir. Ayrıca bu bölümde İDT konuşan öğrencilerin konuşmalarındaki SB'ler ve bunların işlevleri ilk kez bu çalışmada incelenmiştir.

Eylem döngüsünden elde edilen veriler konuşma etkinliklerinin hem etkileşim odaklı hem de konuşma dili farkındalığını artıracak şekilde düzenlenebileceğini göstermiştir. Wong ve Waring'in (2010) ikinci dil ediniminde etkileşimsel yetiyi artırmak için derslerde KÇ'yi

bir yöntem olarak kullanma önerisi ilk kez İDT öğretiminde uygulanmıştır. Böylece KÇ'nin İDT öğretiminde derslerde nasıl kullanılabileceği görülmüştür.

Eylem döngüsü sonucunda beş aşamalı bir ders modeli ortaya çıkmıştır. Bu model söylem çözümlemesi (SÇ) ve KÇ çalışmalarından elde edilen verilerin sağladığı iç görüyle pedagojik uygunluk sağlanarak öğretim sürecine uygun olacak biçimde tasarlanmıştır.

Araştırma derslerde otantikliği ve etkileşimi artırmayı desteklemektedir. Özellikle derslerde günlük dili yansıtan otantik dinleme/izleme materyalleri öğrencilerin konuşma dili farkındalığını artırmayı, sınıf içi ve sınıf dışı konuşma görevleri ise öğrencilerin etkileşim süreçlerine dahil olmalarını desteklemektedir.

Sonuç olarak, araştırma SÇ ve KÇ verilerinin pedagojik olarak dil sınıflarına nasıl uyarlanabileceğini göstermesi açısından oldukça önemlidir. Böylece teorik dilbilim çalışmalarının uygulamalı dilbilim çalışmaları için uyarlanabileceği gözlenmiştir.

Eylem döngüsü dünya genelinde yaşanan Kovid-19 salgını nedeniyle uzaktan sürdürülmüştür. Bu yeni durum, uzaktan öğretim sürecinde de konuşma etkinliklerinin etkileşimsel yetiyi geliştirecek şekilde organize edilebileceğini göstermiştir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırmanın ihtiyaç analizi verileri Mayıs 2019 ile sınırlıdır.
- İhtiyaç analizi verileri 'Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı' (TÖMER: 2015), İstanbul'da çalışan öğretim elemanları ve öğrencileri ile sınırlıdır.
- Araştırmanın eylem döngüsü verileri Ekim – Aralık 2020 ile sınırlıdır.
- Eylem döngüsünde uygulama dersleri uzaktan derslere düzenli katılan beş öğrenciyle sınırlandırılmıştır.
- Eylem döngüsü uzaktan eğitimle gerçekleştirilmiştir.
- Öğrencilerle yapılan görüşmeler öğrencilerin Türkçe yeterlikleriyle sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

- Araştırma sürecinin ihtiyaç analizine katılan öğretim elemanı ve öğrencilerin görüşme sorularını içten ve yansız cevapladıkları varsayılmıştır.

- Araştırmanın uygulama derslerine katılan öğrencilerin görüşme sorularını içten ve yansız cevapladıkları varsayılmıştır.

1.6. Araştırma Tanımları ve Kısaltmalar

Konuşma Dili: Bu çalışmada konuşma dili, etkileşimsel süreçlerde kişilerarası kullanımlarla ortaya çıkan anlık bir şekilde gelişen konuşulan dili ifade etmektedir. Sinema ve tiyatro sahnelerindeki gibi bir metne bağlı olan konuşmalar bu ifadenin dışında tutulabilir çünkü bunlar yazılı bir metin çerçevesinde düzenlenmiş konuşmalardır ve gerçek zamanlı olarak ortaya çıkmazlar. Ancak günlük dilde karşılıklı konuşma ortamları belirttiğimiz konuşmalardan farklı olarak gerçek zamanlı, canlı, hareketli ve doğaldır.

Etkileşim Stratejileri: Etkileşim stratejileri etkileşim sürecinde muhatapların etkileşim sürecini organize ederken kullandığı söz sırası alma, açıklık getirmeyi isteme gibi yollardır. Bu stratejiler anadil (birinci dil) ediniminde doğal yollarla edinilir.

Konuşma Çözümlemesi (KÇ): KÇ etnometodolojiden evrilmiştir ve sıradan insanların günlük yaşamlarına katılmak ve günlük yaşamlarını anlamlandırmak için kullandıkları yöntemleri inceler. Anlamlandırma (sense-making) toplumsal düzenliliği sağlar ve katılımcıların eylemleri ve pratikleri aracılığıyla toplumsal düzen, etkileşimsel düzeyde, elde edilir. Bunun için dil tek kaynak olmasa da merkezdir (Kasper ve Wagner, 2011: 117). KÇ ile karşılıklı konuşma sürecindeki katılımcıların bu süreci oluştururken kullandıkları etkileşimsel kaynaklar/araçlar incelenerek çözümleme yapılır.

İkinci Dil Edinimi/Öğretimi: Bu çalışmada ikinci dil edinimi/öğretimi ile anadilin (birinci dilin) üzerine ek olarak edinilen/öğrenilen diğer diller ifade edilmektedir. Bu dillerin sayısı ikiden daha fazla da olabilir. İkinci dil edinimi o dilde eğitim almak, dilin konuşulduğu ülkede yaşamak, o dilde sosyal ilişkiler kurmak istemek gibi çeşitli amaçlarla sınıf ortamında veya doğrudan dile maruz kalarak edinilebilir (Saville-Troike, 2006). Araştırmanın bazı katılımcılarının Türkiye’de hali hazırda bir üniversitede öğrenim görüyor olmaları, kimilerinin dil kursunu tamamladıktan sonra Türkiye’de bir üniversitede eğitim almak istemeleri, kimi katılımcıların ise Türkiye’de sosyal ilişkilerini sürdürmek için Türkçe öğrendiği ve tüm katılımcıların dil edinim sürecini Türkiye’de bir kurs aracılığıyla gerçekleştirdiği bilinmektedir. Dolayısıyla hem araştırmanın başlığında hem de içeriğinde ikinci dil kullanımı yeğlenmiştir.

Tür/Türce (Type/Token): *Tür* ve *türce* derlem dilbilim terimleridir. Buna göre, *türce* herhangi bir metindeki toplam sözcük sayısına karşılık gelmektedir. Bu durumda metindeki tüm sözcük birimleri sayılır. *Tür* ise aynı metin içindeki birbirinden farklı olan sözcük formlarıdır. Metin içindeki *tür* sayısı hesaplanırken, *türce* sayısının aksine, tekrar eden aynı sözcük birimleri bir kez sayılır (Brezina, 2018; McEnery ve Hardie, 2012).

Araştırmada en sık kullanılan kısaltmalar aşağıdaki gibidir. Diğer kısaltmalar ilgili bölümlerde ilk geçtiği yerde tam yazılarak yanına parantez içinde kısaltılmış hali eklenmiş ve sonrasında belirtilen kısaltma kullanılarak devam etmiştir:

CEFR:	Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assesment (Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme, Değerlendirme)
EA:	Eylem Araştırması
İDT:	İkinci dil olarak Türkçe
KÇ:	Konuşma Çözümlemesi
SÇ:	Söylem Çözümlemesi
SB:	Söylem Belirleyiciler

BÖLÜM II: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR/ALANYAZIN BÖLÜMÜ

Bu bölümde konuşma dili ve yazı dili ayrımına, dil öğretiminde etkileşim ve karşılıklı konuşmaya, konuşma dilinin dil ve söylem bilgisi özelliklerine ve ikinci dil ediniminde SÇ ve KÇ'nin yerine değinilmiştir.

2.1. Konuşma Dili ve Yazı Dili

Her birey doğal yollarla içinde bulunduğu toplumun dilini/dillerini konuşabilir. Doğal yollarla gerçekleşen bu süreçte edindiğimiz dil konuşma dilinin ta kendisidir. Dilbilim Terimleri Sözlüğü konuşma dilini günlük konuşmalardan parlamento konuşmalarına, konferanslardan meydanlardaki konuşmalara, kitle iletişim araçlarındaki konuşmalardan tiyatro sahnelerindeki oyuncuların konuşmalarına kadar her türlü sözlü iletişimde kullanılan dil olarak tanımlar. Ayrıca konuşma dilinin bölgesel değişkelere karşıt olarak daha çok ölçünlü dilin özelliklerini gösterdiği vurgulanarak ağızlardan ayrımına dikkat çekilir (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2013: 182).

Yazmada, dilin düzenlenme imkanına sahip olması genellikle metni planlama ve hiyerarşik olarak oluşturma fırsatı verir. Böylece, yazar genellikle yazılanları düzenleyebilir ve yeniden oluşturabilir. Konuşmada ise sözceler (*utterances*) bir zincir gibi birbirlerine bağlıdır. Bir parça bilgi kendinden sonra gelen bir diğerini takip eder ve konuşur yeniden başlamak için çok az bir fırsata sahiptir (Carter ve McCarthy, 2006: 168). Yani, konuşmada yazmada olduğu gibi ifadeleri düzenlemek için geniş bir zaman yoktur. Dolayısıyla,

yazı dilinde tümceler yapısal bakımdan sözlü dilden bazı ayrımlar sergiler; cümlelerde yancümle bağlaçları (*iken, -DığI halde, eğer vb.*), mantıksal bağlayıcılar *ancak, bununla birlikte, olsa da vb.* daha sık kullanılır; daha uzun tamlamalar, yoğun bilgi yığılmaları, edilgen yapı, genel sözcükler yerine özel nitelikli sözcükler kullanımı yazı dilinde daha yaygındır. (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2013: 273).

Bunun aksine konuşma dilinde ise daha kısa tamlamalar, eksilteli kullanımlar, ard arda sıralanmış sözceler, doğrudan anlatım, belirsiz dil kullanımı ön plandadır.

“Sözlü anlatımla düşünce her an uçar gider. Yazı düşünceyi başka uzam ve zamana taşıyarak, gerçeklerin bilinmesi için gerekli olan farklı görüşlerin aynı konu üzerinde karşılaştırma yapmasını sağlar.” (Günay, 2016: 219). Yazılı dilde kısalık ve doğruluk üstün tutulurken konuşma dilinde sıklıkla laf kalabalığı mevcuttur. Bu durum şaşırtıcı değildir, çünkü dinleyicilerin mesajı işlemek için zamana ihtiyacı vardır. Bu laf kalabalığı onlara zaman kazandırır (Willis, 2015: 6).

Bu çalışmada konuşma dili, etkileşimsel süreçlerde kişilerarası kullanımlarla ortaya çıkan anlık bir şekilde gelişen konuşulan dili ifade etmektedir. Sinema ve tiyatro sahnelerindeki gibi bir metne bağlı olan konuşmalar bu ifadenin dışında tutulabilir çünkü bunlar yazılı bir metin çerçevesinde düzenlenmiş konuşmalardır ve gerçek zamanlı olarak ortaya çıkmazlar. Ancak günlük dilde karşılıklı konuşma ortamları belirttiğimiz konuşmalardan farklı olarak gerçek zamanlı, canlı, hareketli ve doğaldır. Bu farkı daha iyi görebilmek için konuşma dilinin doğasını anlamak gerekmektedir.

2.1.1. Konuşma Dilinin Doğası

Konuşma dilinin doğasını anlamak için yazı dilinin kalıplaştırdığı düşünce sistemimizi biraz esnetmeye ihtiyaç vardır. Çünkü yazı dilinin getirdiği keskin kuralcı anlayış konuşma dilinin doğasını anlamamızı engeller. Bu anlayış, konuşma dili kullanımlarındaki yazı diline uygun olmayan yapıların yanlış ve hatalı olduğunu iddia eder. Ancak modern dilbilim yaklaşımlarıyla birlikte bu anlayış yavaş yavaş kırılmaya, konuşma dili üzerine yapılan çalışmaların niteliği ve niceliği artmaya başlamıştır. Özellikle İngilizce özelinde baktığımızda İngilizcenin konuşma dili üzerine pek çok çalışmanın yapıldığını görebiliriz (Bkz. Brazil, 1995; Carter ve McCarthy, 2006; Goh ve Burns, 2012; Halliday, 1990; Hughes, 2002; 2008; Thornbury ve Slade, 2007). Bu çalışmalarda konuşma dilinin karakteristik özelliği belirtilmiş ve bunların dilbilgisel özellikleri ve işlevlerine odaklanılmıştır. Bu çalışmalardan bir tanesinde Carter ve McCarthy (2006: 164) konuşma dilinin öne çıkan dört temel özelliğini şöyle sıralar:

1. Konuşma dili gerçek zamanlı ortaya çıkar ve planlanmamıştır.
2. Konuşma dili genel olarak yüz yüzedir.
3. Konuşma dilinde yakın sosyal ilişkileri ve kişiye özel kullanımları yansıtan seçimler ön plandadır.
4. Konuşma dili ve yazı dili keskin bir şekilde ayrı değildir ancak bir devamlılık içindedir.

Carter ve McCarthy bu dört özelliğin örtüştüğünü ifade eder. Örneğin iki arkadaş yolda karşılaşıyor (*planlanmamış*) ve ayak üstü sohbet etmeye başlıyorlar (*yüz yüze etkileşim*). Çok yakın arkadaş olduklarından dolayı samimi bir dil kullanarak konuşuyorlar (*yakın sosyal ilişkiler*). Bu arkadaşlardan bir tanesi genelde kötü espriler yapar ancak diğeri bu kötü esprilere karşılık olarak iğneleyici ifadeler kullanır (*kişiyeye özel kullanımlar*). Konuşma dilinin gerçek zamanlı olması plansızlığıyla ilgilidir. Bu gerçek zaman konuşma ediminin

ortaya çıktığı zamana işaret eder (Verilen örnekte iki arkadaşın karşılaştığı an gibi). Thornbury ve Slade de (2007: 25) karşılıklı konuşmanın öncelikle konuşulduğunu ve kendiliğinden planlanıp üretildiğini, yani gerçek zamanlı ve dilsel olarak yazılı dilden veya daha önce kodlanmış olan konuşma dilinden (haber yayınlarında olduğu gibi) farklı şekillerde ele alındığını belirtir. Bu örnekte verilen haber yayınları da yazı dilinin anlayışı çerçevesinde biçimlenmiştir. Tüm bunlara rağmen konuşma dili ve yazı dilini birbirinden keskin bir şekilde ayırmak mümkün değildir çünkü her iki sistem de birbirini tamamlayan bir devamlılık içindedir. Yazı dili anlamı sağlamak için dili imla ve yazım kurallarıyla düzenlemeye ihtiyaç duyarken konuşma dili gerçek zamanlı üretildiğinden ve canlı bir ortama sahip olduğundan böylesi bir düzenlemeye ihtiyaç duymaz, bu düzenlemeyi bedensel (jest, mimik vb.) ve sözel (söylem belirleyiciler gibi) başka araçları kullanarak gerçekleştirir.

2.1.2. Konuşma Dili ve Yazı Dili Dilbilgisi

Her ne kadar konuşma dili ile yazı dili arasında keskin bir ayrım olmasa da dil ediniminde bazı farklılıklar ortaya çıkmaktadır çünkü yazı dili konuşma dili üzerine oluşturulan bir standartlaşma ile yapılandırılmış bir sistemdir. Standartlaştırmanın bir sonucu olarak daha sistemli ve düzenli yapılar yazı dilinde ön plana çıkar. Bunun bir nedeni de yazma sürecinin düşünsel bir süreç olması ve yazılı üretimin bu düşünsel süreçlerden geçmesidir. Yazı dilinde oluşan bu standartlaşma yazı dili dilbilgisi ve konuşma dili dilbilgisi arasındaki bazı yapılarda farklılıkları da beraberinde getirmiştir. Thornbury (2005: 21) yazı dili ve konuşma dili grameri arasındaki farklılıkları Tablo 2.1'deki gibi ifade etmiştir:

Tablo 2. 1. Yazı Dili Dilbilgisi ve Konuşma Dili Dilbilgisi Arasındaki Farklar (Thornbury, 2005: 21)

Yazı Dili Dilbilgisi	Konuşma Dili Dilbilgisi
Cümle temel yapı birimidir	Cümlecik (<i>clause</i>) temel yapı birimidir
Cümlecikler (<i>clauses</i>) genellikle gömülüdür. [yantümceleme (<i>subordination</i>)]	Cümlecikler (<i>clauses</i>) genellikle sıralanır [sıralama (<i>co-ordination</i>)]
Özne + Fiil + Nesne yapısı	Baş (<i>head</i>) + gövde (<i>body</i>) + kuyruk (<i>tail</i>) yapısı
Dolaylı aktarım tercih edilir.	Doğrudan aktarım tercih edilir.
Kesinlik tercih edilir.	Belirsizlikler hoşgörülür.
Eksiltili kullanım oldukça azdır.	Eksiltili kullanım yaygındır.
Soru etiketleri (<i>question tags</i>) yoktur.	Soru etiketleri yaygındır.
Edim (kullanım) etkisi yoktur.	Edim (kullanım) etkileri içerir: duraksamalar, tekrarlar, yanlış başlangıçlar, yarım kalan ifadeler, söz diziminin harmanlaması (<i>Syntactic blends</i>)

Tablo 2.1'e baktığımızda yazı dili dilbilgisi ve konuşma dili dilbilgisi arasındaki ayrımları açıkça görebiliriz. Özellikle söz dizim boyutunda çeşitli farklılıkların olduğu görülmektedir. Bu farklılıklar her ne kadar İngilizce üzerinden ifade edilmiş olsa da Türkçe için de benzer farklardan bahsedebiliriz. Türkçede yantümceleme (*subordination*) zengin çeşitlilikte sola-dallanma yapılarına bitişik olan fiilimsiler, yani çekimsiz fiil yapıları, (*sıfat-fiil, isim-fiil, zarf-fiil*) ile sağlanmıştır. Konuşulan Türkçenin yapısı sola-dallanmanın (*left-branching*), çekimsiz yantümcelemenin baskınlığıyla ve ayrıca cümledeki sözcük sıralamasında fiilin sonda olma durumu ile ters düşen bazı edimsel ilkelere tabiidir (Schroeder, 2002: 73). Fiilin sonda olma durumu (ÖNY) özellikle Türkçe konuşma dilinde devrik yapıların kullanımıyla değişmektedir. Öte yandan Türkçede yüklem özneyi üzerinde kişi ekleri vasıtasıyla taşınması bu dizilimi NY^Ö şeklinde değiştirmektedir.

Konuşma dilinde konuşurlar en az çaba ile konuşma edimlerini gerçekleştirirler. Bunun bir sonucu olarak temel yapı birimi olan cümlecikler sıralanarak kullanılır. Yazı dilinin aksine eksiltili kullanımlar ve doğrudan aktarım yaygındır. Ayrıca yazı dilinde edim etkisinin olmaması, konuşma dilinde olması dikkat çekicidir. Buna göre konuşma sürecindeki duraksamalar, tekrarlar, yarım kalan ifadeler gibi edimler konuşma dilinin karakteristiğini yansıtmaktadır.

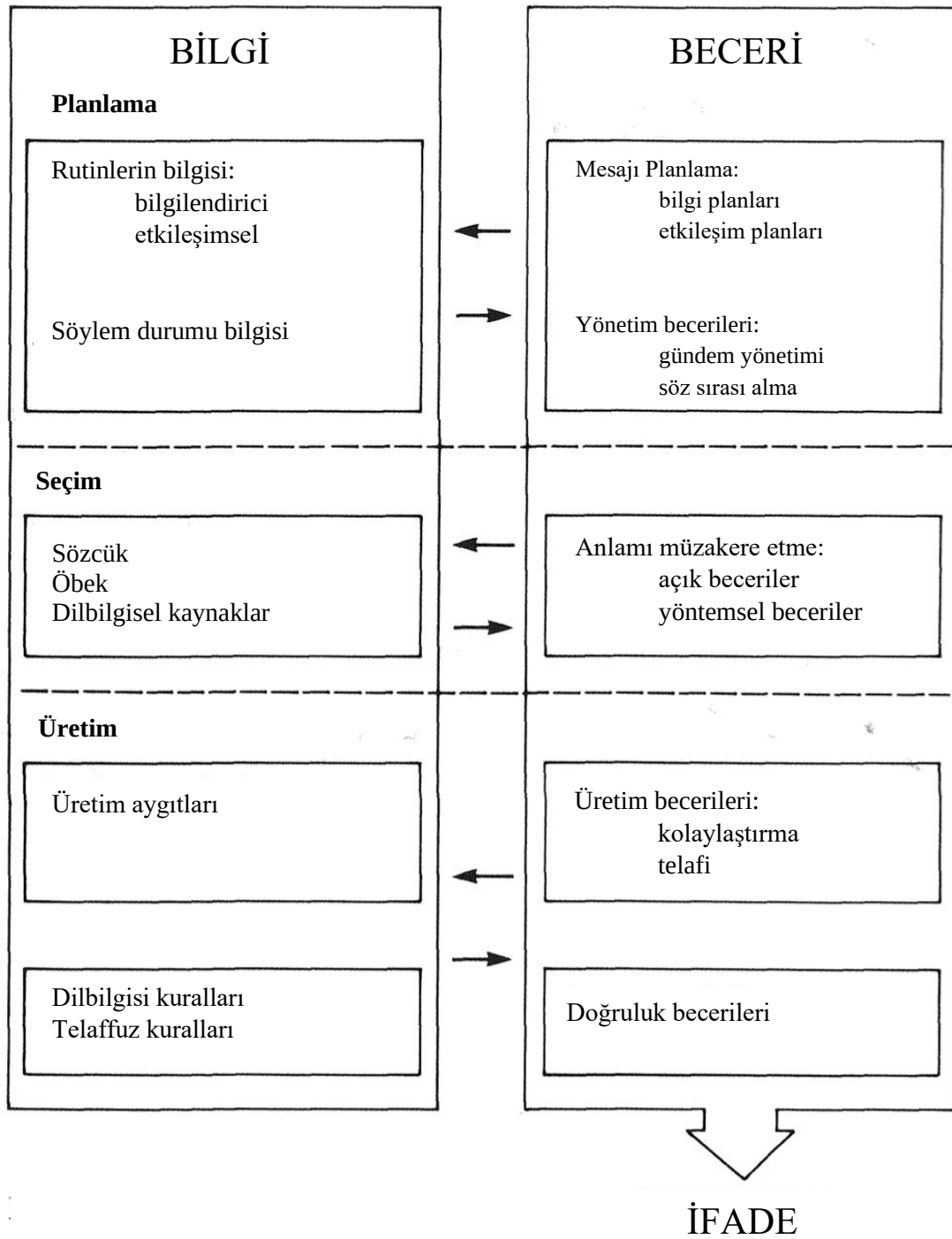
Yukarıdaki ifadelerde de görüldüğü gibi konuşma dili kendine özgü özellikleri ile yazı dilinden ayrılmaktadır. Durum böyle olunca ikinci dil edinim süreçlerinde de öğrencilerin

bu farkların farkında olması onların dili etkileşimsel süreçlerde (karşılıklı konuşmalarda) etkili kullanabilmeleri için gereklidir. Willis (2015: 4) yazılı İngilizcenin hatalı bir şekilde konuşma dili için model olarak alındığını ve bunun talihsiz bir sonucu olarak da dil öğretmenlerinin kendilerini yazılı İngilizceyle konuşmayı öğretirken bulduğunu belirtir. Yazılı bir dil üzerinden konuşma öğretimi hatasına düşmemek için ikinci dil öğretimi derslerinde konuşma dili yapılarının ve kullanımlarının öğrenciler tarafından fark edilmesi önemlidir. Dolayısıyla konuşma dili gramerinin karakteristiğini ve bunları öğrencilere öğretme yollarını öğrenmek öğrencilerin genel akıcılığını ve yüz yüze konuşmalarını geliştirmeyi sağlar, konuşma derslerinin otantikliğini artırır ve öğrencilerin bir ders kitabı gibi konuşmasını önler (Hilliard, 2014: 2). Tüm bunları sağlamak için de konuşma dili özelliklerinin pedagojik süreçler göz önünde bulundurularak öğretim ortamlarına taşınması sağlanmalıdır.

2.2. İkinci Dil Öğretiminde Etkileşim ve Karşılıklı Konuşma

Konuşma dili üzerine yapılan analizler onun özgün yapısını anlamayı ve betimlemeyi amaçlamaktadır (Bkz. Brazil, 1995; Halliday, 1990; Tannen, 1984/2005). Özellikle konuşma dilinin sosyal bağlamlar içinde hangi söylemsel işlevlerle kullanıldığı ve etkileşim düzeyinde bu yapıların nasıl iş gördüğü incelenen konuşma verileri ile betimlenmiştir (Bkz. Brown ve Yule, 1983/1988; Couldhard, 1992; Gee, 2018; Miller ve Weinert, 1998; Widdowson, 2007;). SÇ çalışmalarının alana sağladığı bu katkı uygulamalı dilbilim çalışmalarına ve buna bağlı olarak dil öğretimi çalışmalarına da yansımıştır (Bkz. Biber vd. 1999; Biber vd. 2002; Carter ve McCarthy, 2006; Goh ve Burns, 2012; Hughes, 2002; 2008; Timmis, 2005; Thornbury, 2005; Thornbury ve Slade, 2007). Bu çalışmalar konuşma yetisinin edinilmesi sürecinde dil derslerinde söylem bilgisine ve konuşma dili dilbilgisi özelliklerine yer verilmesi gerektiğini önermektedir.

Bygate (1987:50) konuşma becerisinin genel görünümünü Şekil 2.1'deki gibi göstermiştir:

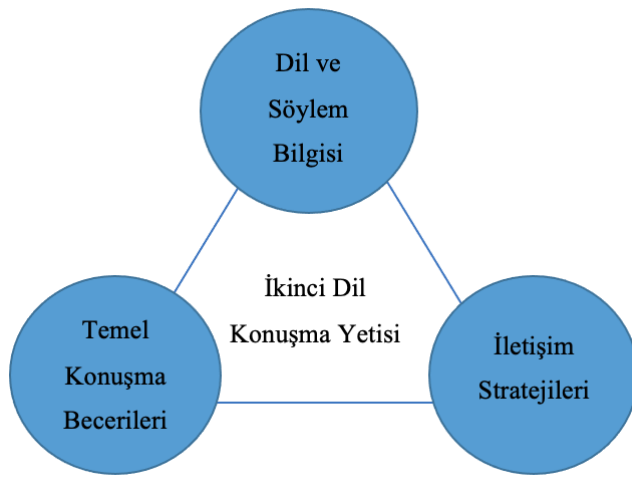


Şekil 2. 1. Konuşma Becerisinin Genel Görünümü (Bygate, 1987:50)

Bygate konuşma becerisinin bilgi ve becerinin alt bileşenlerinin kullanımıyla birlikte ifade edilmesiyle ortaya çıktığını belirtir. Konuşma becerisi için gerekli olan iki temel bileşen bilgi ve beceri kendi içlerinde karşılıklı ilişkiler kuran üç alt içeriğe sahiptir: planlama, seçim ve üretim. Şekle göre konuşma becerisi ile ilgili iki önemli özellik öne çıkmaktadır. Birincisi, becerilerin bazı uygun bilgi kaynaklarına bağlı olmasıdır. Örneğin,

yönetim becerileri için söylem durumu bilgisi gerekmektedir. Şekilde gösterilen her bir beceri şeklin sol tarafında bulunan bilgiye ihtiyaç duymaktadır. İkincisi ise, tüm becerilerin birbirine bağlı olması durumudur. Örneğin tam bir ifadenin oluşması için doğruluk becerileri tek başına yeterli değildir. Konuşma becerisi için şekilde yukarıdan aşağıya gösterilen tüm beceriler gereklidir.

Goh ve Burns ise (2012: 53) ikinci dil konuşma yetisini üç temel boyutta ele almıştır. Bu boyutlar; temel konuşma becerileri, iletişim stratejileri ve dil ve söylem bilgisidir (Şekil 2.2).



Şekil 2. 2. İkinci Dil Konuşma Yetisinin Görünümü (Goh ve Burns, 2012: 53)

Şekil 2.2'yi incelediğimizde ikinci dilde konuşma yetisinin üç temel bileşen üzerine kurulu olduğu görülmektedir: temel konuşma becerileri, iletişim stratejileri, dil ve söylem bilgisi. Buna göre akıcı, doğru ve sosyal bağlamlara uygun bir sözce ve söylem üretimini sağlamak için dil ve söylem bilgisini, temel konuşma becerilerini ve iletişimsel stratejileri kullanarak ikinci dilde konuşma yetisini geliştirmek hedeflenmektedir. Dil ve söylem bilgisi dilbilgisel bilgiyi, sesbilgisel bilgiyi, sözlük bilgisini (*lexical knowledge*) ve söylem bilgisini (*discourse knowledge*); temel konuşma becerileri telaffuzu, konuşma işlevini, etkileşim yönetimini ve söylem organizasyonunu; iletişim stratejileri ise bilişsel stratejileri, üstbilişsel stratejileri ve etkileşimsel stratejileri kapsamaktadır. Thornbury ise (2005) konuşurların bilmesi gereken üç temel alandan bahseder: Dil dışı (*extralinguistic*) bilgi, dilbilimsel (*linguistic*) bilgi ve konuşma durumları (*spoken mode*). Dil dışı bilgi sosyokültürel bilgiyi; dilbilimsel bilgi tür (*genre*) bilgisini, söylem bilgisini, edimsel bilgiyi, dilbilgisini, kelime bilgisini ve sesbilgisini; konuşma durumları ise bilişsel faktörler, duyuşsal faktörler ve

edimsel faktörleri kapsamaktadır. Goh ve Burns ile Thornbury'nin oluşturdukları kategorizasyonda adlandırmalarda farklılıklar olsa da her ikisinin uygulamaları birbirine paraleldir. Dolayısıyla ikinci dilde konuşma yetisi edinimini sağlamak için bu üç temel bileşeni göz önünde bulundurmalıyız.

CEFR (2018:171) konuşma dilinin nitel özelliklerini çeşitlilik (*range*), doğruluk (*accuracy*), akıcılık (*fluency*), etkileşim (*interaction*), bağdaşıklık (*coherence*) ve sesbilgisi (*phonology*) olmak üzere altı alt başlıkta dil seviyelerine göre incelemiştir. Buna göre her bir seviyedeki konuşma yeterliliği konuşma dilinin nitel özellikleri ile ilişkilendirilmiştir. Bu özellikler Goh ve Burns (2012) ile Thornbury'nin (2005) ikinci dil konuşma yetisi edinimi için belirttiği gerekliliklerin bir bileşimidir. Tablo 2.2'de B2 düzeyi için gerekli yeterlilikler konuşma dilinin nitel özellikleri altında gösterilmiştir.

Tablo 2. 2. B2 Düzeyi Konuşma Dilinin Nitel Özellikleri (CEFR, 2018: 171)

B2	Çeşitlilik	Göze batacak şekilde kelimeleri aramadan; açık bir şekilde tanımlamalar yapabilmek, birçok genel konuda bakış açısını ifade edebilmek için yeterli bir dil aralığına sahiptir. Bunu yapmak için bazı karışık cümle formlarını kullanır.
	Doğruluk	Nispeten yüksek derece dilbilgisel kontrol gösterir. Yanlış anlaşılmaya sebep olacak hatalar yapmaz ve birçok hatasını düzeltir.
	Akıcılık	Gözle görülür derecede uzun duraklamalar vardır. Kalıpları ve ifadeleri ararken tereddüt etmesine rağmen, oldukça eşit bir tempoda dil uzantıları üretebilir.
	Etkileşim	Söylemi başlatabilir, uygun olduğunda söz sırasını alabilir ve gerektiğinde konuşmasını sonlandırabilir, ancak bunu her zaman zarif bir şekilde yapmaz. Kavrattığını onaylama, başkalarını dahil etme gibi stratejilerle aşına olduğu konu ve ortamlarda tartışmaya katkıda bulunur.
	Bağdaşıklık	Uzun bir katkıda biraz 'gerginlik' olmasına rağmen, açık, tutarlı söylem içinde sözcelerine bağlı sınırlı sayıda bağdaştırıcı aygıtlar kullanabilir.
	Sesbilim	Genel olarak uygun tonlamayı kullanabilir, stresi doğru yerleştirebilir ve bireysel sesleri net bir şekilde ifade edebilir; aksan, konuştuğu dilden / dillerden etkilenme eğilimindedir, ancak anlaşılabilirlik üzerinde çok az etkisi vardır veya bir etkisi yoktur.

Tablo 2.2'yi incelediğimizde B2 düzeyindeki bir konuşurun kullanabileceği konuşma dili yeterlilikleri ifade edilmiştir. Bu yeterlilikleri konuşma yetisinin üç temel bileşenine göre incelediğimizde söylemi başlatmak ve söz sırası almak dil ve söylem bilgisi gerektirirken, tartışma sürecine katkıda bulunmak temel konuşma becerisine, aşına olunan bir konu durumu ise bilişsel iletişim stratejisine sahip olmayı gerektirir.

Halliday (1990: 46) konuşma ve yazı dili arasındaki temel farklılıkları ortaya çıkarmanın en iyi yolunun örnek bir durum paradigması seçip bunu kategori temsilcisi olarak

belirleme stratejisi olduğunu ifade eder. Konuşma dili için de spontane konuşmayı paradigma formu olarak kabul etmeyi önerir. Bunun ‘ideal’ biçiminin de diyalog olduğunu söyler. Fakat diyalog ile monolog arasındaki ayrıma dikkat çekenler için de çok sayıda spontane sohbetin içinde çok miktarda monoloğun olduğunu vurgular. Dolayısıyla etkileşimsel bir süreç olan karşılıklı konuşmalar araştırma nesnesi olarak seçilerek konuşma dili yapıları analiz edilebilir.

Doğal bir karşılıklı konuşmada yazılı dilden farklı olan bazı özellikler gözlenmektedir. Carter ve McCarthy (2006: 165-167) bir diyalog kesitinden yola çıkarak bu gözlenen özellikleri on iki maddede açıklamıştır. Bu maddeleri şöyle özetleyebiliriz:

1. Bir cümleden diğerine geçişler yapmak yerine iletişim birimleri üretimi ve söz sırası alma ifadeleri daha önemlidir.
2. Konuşma, tam cümlelerden çok sadece tek kelimelerden veya kelime gruplarını içeren küçük iletişim birimleri (duraklar, nefes almalar vb.) tarafından belirtilir/işaretlenir.
3. En küçük iletişim birimi yükselen veya alçalan bir tonda biten en az bir tonlama konturundan oluşan ton birimidir (*tone unit*).
4. Konuşmacıların söz sırası alışı, yazılı cümlelerin aksine, tertipli ve düzenli değildir.
5. Dinleyiciler pasif alıcılar olmayıp ‘Hımm, evet’ gibi dinleyicinin dönüt verdiği art-kanal birimleri ve haklısın gibi diğer destekleyici yanıtlar vardır.
6. Vazgeçilen veya tamamlanmayan yapılar vardır.
7. Konuşma anı durumundaki olaylara ve kişilere yapılan atıflar/gönderimler transkripti dışardan okuyan biri için anlaşılabilir olabilir (Zamirlerin ve gösterim ifadelerinin sık kullanımında kaynaklı.).
8. Konuşma dilinde yancümleler (*subordinate clauses*) mevcuttur, ama bunlar belirli bir ana cümleye her zaman açık bir şekilde bağlı değildir.
9. Konuşma dilinde etiketlemesi zor olan yapılar vardır.¹
10. Konuşma dilinde eksiltili kullanımlar yaygındır.²

¹ Örneğin diyalogda geçen ‘*take that off*’ ifadesi ‘*I’ll just take that off*’un eksiltili hali midir? Buyrum (*imperative*) mudur? ‘*And they’re like*’ ifadesinin konumu nedir? Burada *like*, doğrudan konuşma aktarımına işaret etme işlevinde görünüyor. *And they said* kullanımındaki gibi (Carter ve McCarthy, 2006: 166).

² Eksiltili kullanımlar genellikle zorunlu kabul edilen kelimelere gerek duyulmadığında ortaya çıkarlar. Çünkü böyle kullanımlar konuşmacılar arasında paylaşılan bilgidir veya konuşma anı bağlamından yola çıkılarak anlaşılabilir. Konuşurlar ve dinleyiciler için, kayıp kelime yoktur. Eksiltili kullanım dediğimiz şey tipik olarak yazılı dil bilgisinden farklı olan ekonomik ve etkili bir iletişim şeklidir. Çünkü yazılı metinler genellikle üretildiği

11. Bazı kelimelerin dilbilgisi açısından belirsiz bir durumu vardır (vay ‘wow’, şimdi ‘now’).³
12. Sözlü transkripsiyonların kendilerine has bu özelliklerine rağmen, konuşma ve yazmada dilbilgisi öğelerinin ve yapılarının büyük bir kısmının önemli olduğunu hatırlamak önemlidir.

Carter ve McCarthy gibi Willis de (2015: 8) spontane olarak gelişen sözlü etkileşim için benzer özelliklere işaret eder: karşılıklı konuşma düzensiz olarak görünür, değişken birimlerden oluşur (kesinlikle sadece cümlelerden değil), eklentilidir (genellikle konuyorum yapısına sahiptir), genellikle tekrarlayıcıdır, genellikle belirsizdir, açık bir şekilde etkileşimseldir, duraklamalar ve yer tutucular (*place holders*) içerir, söylem belirleyiciler kapsamlı bir şekilde kullanılır, değişimler genellikle kalıplaşmıştır, bazı söylemler (*speech acts*) rutinlerle yönetilir ve karşılıklı konuşma yaratıcıdır.

Dil öğretim süreçlerinde konuşma yapılarını bilmek ve öğrenci farkındalığını arttırmak amacıyla bu yapılara derslerde yer verilmesi önerilmektedir (Carter ve McCarthy, 1995; 2006; Goh ve Burns, 2012; Hilliard, 2014; Hughes 2011; Mumford, 2009; Timmis, 2005; Thornbury, 2005; Thornbury ve Slade, 2007; Willis, 2015). Ancak bu yapıların ne gibi özellikler taşıdığını bilmek ve buna göre öğretim sürecini planlamak gerekmektedir.

2.2.1. İkinci Dil Öğretiminde Konuşma Dilinin Öğretimi ve Bütüncül Yaklaşım

Dil öğretiminde her bir dil becerisinin öğretimi aynı oranda önemlidir. Ancak konuşma becerisi diğer becerilere nazaran sosyal hayatta en sık kullanılan dil becerisidir. Dolayısıyla bu yönüyle ayrı bir öneme sahiptir. Goh ve Burns, (2012: 1) öğretmenlere konuşma öğretimi neden önemlidir diye sorulduğunda alınan bazı yanıtları şöyle sıralamıştır:

1. Dil öğrenen herkes dilin diğer konuşurlarıyla iyi bir şekilde sohbet edebilmelidir.
2. Öğrencilerim İngilizce öğreniyor ve okullarında dili iyi bir şekilde kullanmaları gerekiyor.

ortamdan farklı bir zaman ve mekânda okunduğu için daha fazla ayrıntıya ve belirliliğe ihtiyaç duyarlar (Carter ve McCarthy, 2006: 167).

³ Örneğin, *wow* ünlem fonksiyonuna sahiptir. Konuşmacının bir olay karşısındaki tepkisini gösterir. *Right* ve *now* ise zamanı işaret etme görevinden farklı olarak ifadenin sonunda sohbet sırasındaki bir konuyu veya aşamayı kapatmak ve bir başka aşamaya geçmek için kullanılabilir. *Right* ve *now* kelimelerinin böyle kullanımları söylem belirleyici kullanımıdır. Bunun gibi sık kullanılan kelimeler genellikle söylemin bir aşamasını diğerine bağlar ve dilbilgisi kelime öbeklerinin, yancümlelerin ve cümlelerin yapısına atıfta bulunduğu ‘dilbilgisi’ tanımının dışında kalır (Carter ve McCarthy, 2006: 167).

3. Öğrencilerimin hepsi İngilizceyi iyi bir şekilde okuyup yazabiliyor ama konuşma ve dinlemede çok zayıflar.
4. Sözlüklerden kelimeleri ezberleyen çok sayıda öğrenci gördüm ancak İngilizce dinleyip konuşamıyorlar.
5. Öğrencilerimin birçoğu kendi kendilerine çok fazla pratik yaptıklarını söylüyor (duydukları ses kayıtlarını tekrar ederek) ama anadil konuşurlarıyla konuşmaları gerektiğinde başarısız oluyorlar.
6. Bazı öğrencilerimin konuşmaları çok kitabi, sanki kitaptan okuyor gibi.
7. Öğrencilerim günlük konuşma dilinde standart olmayan türde bir İngilizce konuşuyor. Onlara resmi iletişim kurabilmeleri için standart İngilizcede konuşmayı öğretmem lazım.

Öğretmenlerin vermiş olduğu yanıtlara baktığımızda öğrencilerin en çok konuşma konusunda problem yaşadığını görebiliriz (3, 4 ve 5. cevaplar). Özellikle öğrencilerin konuşma dili farkındalığının olmadığına işaret eden 6 ve 7. cevaplar konuşma dili farkındalığının olmadığı durumlarda görülebilecek olası durumlara bir örnek niteliğindedir. Timmis (2002) tarafından yapılan araştırmaya göre öğretmenler öğrencilerin en azından konuşma dili grameri özelliklerine maruz kalmaları gerektiğini hissetmektedir. Goh'un (2009) Çin ve Singapur'dan öğretmenlerle yaptığı anketin sonucuna göre ise öğretmenler konuşma dili grameri bilgisinin öğrencilerin konuşma ve yazı dili farkındalığını artırmada yararlı olduğunu düşünmektedir.

Konuşma dili farkındalığını oluşturmak bu kadar önemli iken konuşma dilini nasıl öğretebiliriz? Bu soruya cevap olabilecek farklı araştırma sonuçları bulunmaktadır. Örneğin, McCarthy and Carter (1995: 217) konuşma dili gramerini öğretirken 'üç I' modelinden bahseder: gösterme (*illustration*), etkileşim (*interaction*), ve tümevarım (*induction*). Konuşma verisi öncelikle sunulur, konuşma dili grameri vurgulanır ve öğrencilerin konuşulan İngilizcenin özelliklerini fark etmeleri için kendi sonuçlarını çıkarmaları ve kapasitelerini geliştirmeleri teşvik edilir. Timmis (2005) konuşma İngilizcesinin karakteristik özelliklerinin öğretiminde dört tür görevin kullanılmasını tavsiye eder: kültürel erişim görevi, küresel anlayış görevi, fark etme görevi ve dil tartışması görevi. Konuşulan İngilizce öğretimine yönelik bu yaklaşımların her ikisi de üretim faaliyetlerinden ziyade fark etme ve farkındalık yaratma faaliyetlerini vurgular.

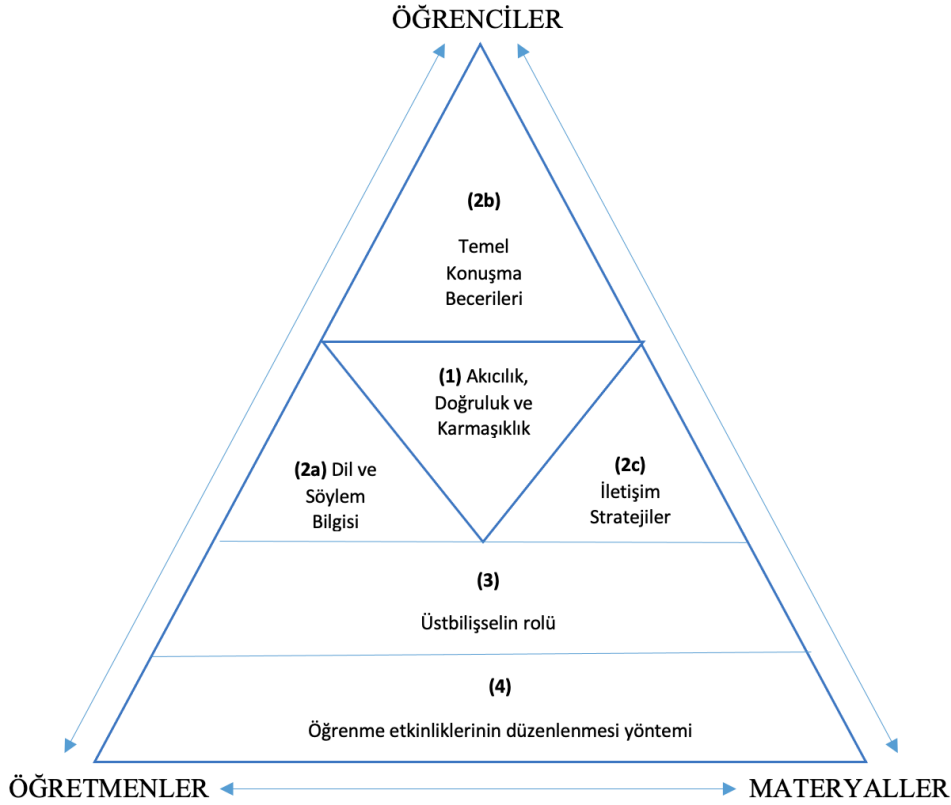
Willis (2015:17) söylem belirleyicileri, ‘well (şey)’, ‘Okay (tamam)’, ve ‘A funny thing happened to me (başıma çok komik bi(r) şey geldi)’ gibi kelime ve kalıpları, öğrencilere dinlemesini ve tekrarlamasını söyleyerek öğretemeyeceğimizi ifade eder. Bu ifadelerle ilgili karmaşık olan durum onları kavramak değil, nasıl ve ne zaman kullanıldıklarını bilmektir. Bu yüzden, etkili bir öğrenme stratejisinin bu tür ifadeleri kullanma fırsatlarıyla farkındalık artırmayı birleştirmesi gerektiğini belirtir.

Konuşma dili farkındalığını artırmaya yönelik olarak Goh ve Burns (2012) bütüncül bir yaklaşımla tasarlanan bir dil öğretim modeli sunar. Bütüncül yaklaşım, dil öğrenme sürecinde öğrenenlerin iyi bir konuşma yetisi geliştirmesi için onların bilişsel, duyuşsal ve sosyal ihtiyaçlarını dikkate alır. Yaklaşım dil öğreniminde öğrenmenin sadece bilişsel değil sosyal süreçler olduğu görüşünü benimseyen sosyo-bilişsel perspektif temellidir. Yaklaşımın öne çıkan dört temel öğrenme özelliği vardır:

1. Öğrenme aktif, stratejik ve yapısal bir süreçtir.
2. Kalkınma yollarını (*trajectories*) takip eder.
3. Öğrencilerin içgözlem farkındalığı ve zihinsel süreçlerinin kontrolüyle yönlendirilir.
4. Öz-yönelimli (*self-directed*) öğrenci diyaloguna değer veren sosyal, işbirlikçi ortamlarla kolaylaştırılmıştır (Bruer’den aktaran Goh ve Burns, 2012: 4).

Bütüncül yaklaşım öğretmen, öğrenci ve materyal üçgeninde tasarlanmıştır. Bütüncül yaklaşımla konuşma öğretimi için Goh ve Burns (2012) tarafından tasarlanan yöntemsel çerçeve bir ders planını tasarlama sürecinde göz önünde bulundurulması gereken amaçlar için anahtar kavramları tanımlar (Şekil 2.3). Buna göre dört önemli boyut vardır: (1) akıcılık, doğruluk ve karmaşıklık; (2) dil ve söylem, temel konuşma becerileri ve iletişim stratejileri; (3) üstbilişsel rolü; (4) öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi yöntemi.

(1) Nolu boyut konuşma kalitesi ile ilgilidir. Akıcılık, doğruluk ve karmaşıklık öğretim sürecinin istenen sonuçlarındandır ve yöntemsel çerçevenin merkezinde bulunur. (2) nolu boyut ise konuşma yetisinin üç temel özelliğine işaret eder: dil ve söylem bilgisi, temel konuşma becerileri ve iletişim stratejileri. (3) nolu boyut ise üstbilişin rolüyle veya düşünmeyi düşünme/öğrenenlerin konuşma gelişiminden öğrenmeyle ilgilidir. Bu üç boyut (4) nolu boyut tarafından desteklenir. Bu dört boyut ve öğretmenler, öğrenciler ve materyaller arasındaki etkileşim konuşma sınıfındaki tüm öğretme ve öğrenme etkinlikleri için kavramsal bir yapı sağlar (Goh and Burns 2012:139–40).



Şekil 2. 3. Bütüncül Yaklaşımla Konuşma Öğretimi İçin Yöntemsel Çerçeve (Goh ve Burns, 2012: 139)

Bütüncül yaklaşımla konuşma öğretimi için bir ders planı hazırlarken bu dört boyutun nasıl organize edileceği oldukça önemlidir. Bu organizasyonu oluşturabilmek için her bir boyutun içeriği önceden belirlenmelidir. (1) nolu boyut öğrencilerin konuşmalarında beklenen akıcılık, doğruluk ve karmaşıklıkla ilgili hedeflerdir. Bu hedefler CEFR’da (2018) her düzey için tanımlanmıştır (Bkz. Tablo 2.2: B2 Düzeyi Konuşma Dilinin Nitel Özellikleri CEFR, 2018: 171)). (2) nolu boyut ise akıcılık, doğruluk ve karmaşıklığı oluşturacak konuşma yetisi özelliklerini içermektedir: dil ve söylem bilgisi, temel konuşma becerileri ve iletişim stratejileri. Çalışmamızda dil ve söylem bilgisi ve iletişim stratejileri ayrıntılı olarak ifade edilmiştir (Bkz. 2.2.2. İkinci Dil Öğretiminde İletişim Stratejileri; 2.3. Konuşma Dili Dil ve Söylem Bilgisi)

Goh ve Burns (2012: 59) temel konuşma becerilerini telaffuz, konuşma işlevi, etkileşim yönetimi ve söylemin düzenlenmesi olmak üzere dört bölümde incelemiştir (Tablo 2.3). Goh ve Burns Tablo 2.3’teki her bir temel beceri kategorisinin önemli konuşma becerisi olduğunu vurgular. Ancak tablonun sol sütununda verilen listenin detaylı olmadığı ve etkileşim yönetiminin (*interaction management*) bazı dilbilimciler tarafından söylem yönetimi

(*discourse management*) olarak ifade edildiğinin altını çizerler. Temel konuşma becerileri aslında doğrudan dil ve söylem bilgisi ile ilişkilidir.

Tablo 2. 3. Temel Konuşma Becerilerinin Dört Kategorisi (Goh ve Burns, 2012: 59)

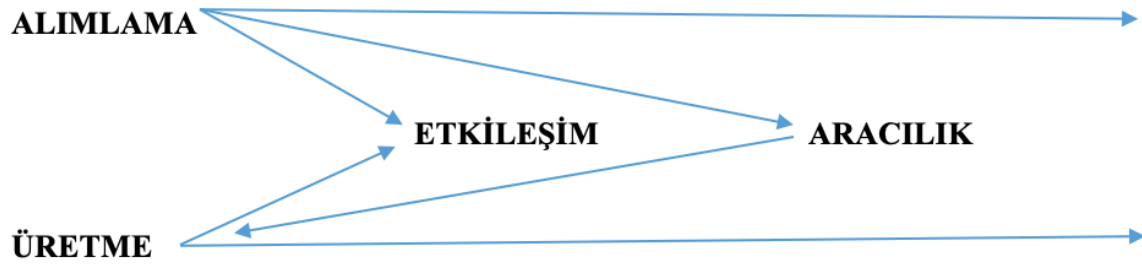
Temel Beceri	Özel Beceriler
a. Telaffuz Parçalar ve parçalarüstü düzeylerde hedef dilin seslerini üretir.	- İngilizcenin seslileri, sessizleri ve harmanlanmış seslerini açık bir şekilde telaffuz eder. - Anlamı belirtmek için belirgin kelimelerde kelime stresi saptar. - Yeni ve eski bilgiyi iletmek için farklı tonlama kalıplarını kullanır.
b. Konuşma İşlevi Kesin bir iletişimsel işlev veya söylem sergiler.	- Talep: söz verme, yardım etme, açıklık getirme, destekleme gibi. - İfade etme: cesaretlendirme, onaylama, teşekkür, pişmanlık, iyi dilekler, reddetme gibi. - Açıklama: gerekçeler, amaçlar, süreçler, sebep-sonuç gibi. - Verme: yönerge, komut, emir, görüş gibi - Sunma: tavsiye, alternative, taziye gibi - Betimleme: etkinlikleri, insanları, nesneleri gibi - Diğerleri
c. Etkileşim Yönetimi Etkileşim süresince sohbetleri ve tartışmaları düzenler.	- Sohbeti başlatma, sürdürme ve bitirme - Söz sırası sunma (offer turns) - Doğrudan sohbetler - Anlama açıklık getirme - Konu değiştirme - Sözlü ve sözlü olmayan işaretleri farketme ve kullanma
d. Söylemin Düzenlenmesi Sosyokültürel bağlamda dilin düzenine uygun çeşitli konuşma türlerinde geniş söylemler tasarlar.	- Sözlüksel ve dilbilgisel seçimler vasıtasıyla genişletilmiş söylemde bağdaşıklık ve tutarlılığı oluşturur - Söylemde işaret değişikliği için söylem belirleyicilerini ve tonlamayı kullanır, örneğin konu değiştirme. - Çeşitli iletişimsel amaçlar için konuşma metni yapısında dilbilimsel düzenlemeler kullanır, örneğin hikâye anlatma ve anlatılar.

(3) nolu boyut üstbilişselin rolüdür. Üstbilişsel kavramı ikinci dilde konuşmayı öğrenmede farkındalık oluşturma konusunda önemli bir bilişsel süreçtir. Üstbiliş öğrenenlere kendi öğrenme süreçlerini izleme ve değerlendirme imkânı sağlar. Bunun için konuşma sınıflarında öğretmenler öğrencilerin kendi öğrenmelerinin iletişimsel süreçlerinin farkında olması için onlara yardım edebilir. Tüm bu üç boyutun gerçekleşmesi için öğrenme

etkinliklerinin nasıl düzenlendiği oldukça önemlidir. Dolayısıyla (4) nolu boyut ders sürecinin planlanması ve organizasyonu ile ilişkilidir.

2.2.2. İkinci Dil Öğretiminde İletişim Stratejileri

CEFR (2018) iletişimsel dil etkinliklerini ve stratejilerini alımlama (*reception*), üretme (*production*), etkileşim (*interaction*) ve aracılık (*mediation*) kavramları ile dört alt başlıkta incelemiştir. Her bir etkinlik alanı kendine özgü çeşitli stratejilere sahiptir. Öncelikle bu etkinlik alanlarını inceleyip devamında ilgili stratejilere değinilmiştir.



Şekil 2. 4. Alımlama, Üretim, Etkileşim ve Aracılık Arasındaki İlişki (CEFR, 2018: 32)

Alımlama ve üretim etkinliklerinin (sözlü ve/veya yazılı) her ikisi de etkileşim için gerekli olduğundan önceliklidir. Alımlama etkinlikleri sessiz okuma ve medya takibini içerir. Bunlar öğrenmenin birçok formu için de çok önemlidir (kurs içeriğini anlama, ders kitaplarına başvurma, referans ve belge çalışmaları). Üretim etkinlikleri birçok akademik ve profesyonel alanlarda (sözlü sunum, yazılı çalışmalar ve raporlar) önemli bir işleve sahiptir ve belirli sosyal değerler bu etkinliklerle ilişkilidir (yazılı olarak sunulan ifadeler veya konuşmanın ve sözlü sunumun akıcılığı hakkında yapılan değerlendirmeler). Etkileşim, en az iki katılımcının sözlü ve/veya yazılı değişimlerle üretim ve alımlama etkinliklerini dönüşümlü olarak kullanmasıyla gerçekleşir. Sözlü iletişimde bu dönüşümler bazen örtüşebilir. Muhataplar sadece konuşmazlar aynı zamanda birbirlerini dinlerler. Söz sırası almak için saygı ile beklenirken, dinleyici genellikle konuşmacının mesajının geri kalanını önceden tahmin eder ve bir yanıt hazırlar. Etkileşime girmeyi öğrenmek, sözceleri alımlamayı ve üretmeyi öğrenmekten daha fazlasını içerir. İletişimdeki merkezi rolü nedeniyle dil kullanımında ve öğreniminde etkileşim oldukça önemlidir. Hem alımlamada hem de üretmede, yazılı ve/veya sözlü aracılık etkinlikleri herhangi bir sebepten dolayı birbiriyle doğrudan iletişim kuramayan kişiler arasındaki iletişimi mümkün kılar. Çeviri veya yorum, açıklama, özetleme veya kayıt üçüncü kişilerin doğrudan erişemedikleri bir

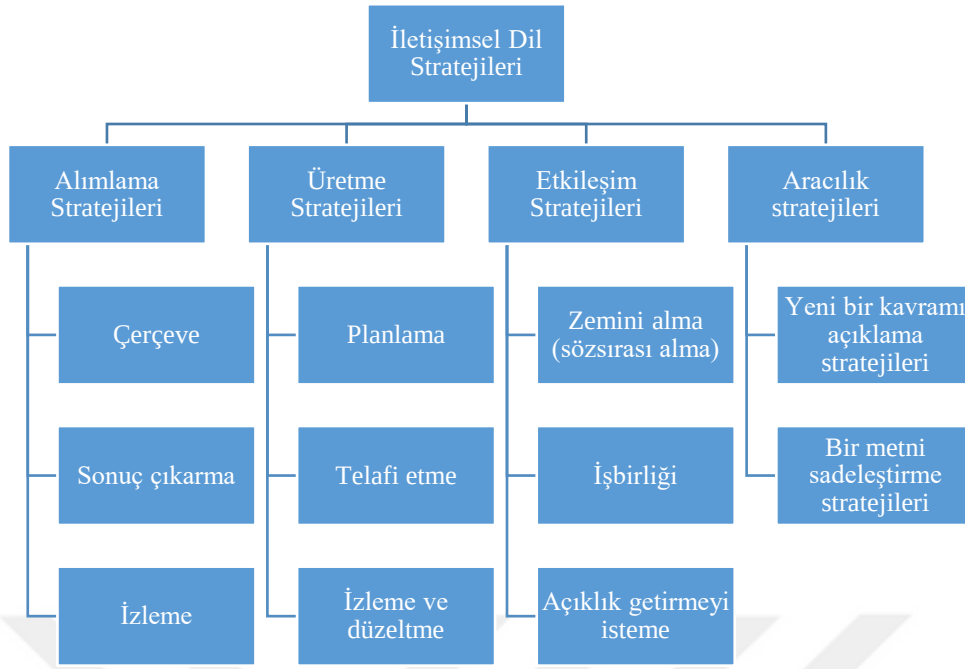
kaynak metne erişimlerini sağlar. Aracı dil etkinlikleri -mevcut bir metni (yeniden) işlemek- toplumlarımızın normal dilsel işleyişinde önemli bir yer tutar (CEFR, 2001: 14).

Goh ve Burns (2012:65–66) ikinci dilde konuşma için üç iletişim stratejisinden bahseder: bilişsel stratejiler, üstbilişsel stratejiler ve etkileşimsel stratejiler (Tablo 2.4). Goh ve Burns bu stratejilerin kullanımının tüm öğrencilerde doğal bir şekilde gelişmeyebileceğini ve bu stratejilerin açık bir şekilde geliştirilmesi gerektiğini ifade eder. Bu nedenle bir konuşma öğretimi programında ve derslerde strateji eğitimi aktivitelerinin dahil edilmesinin önemli olduğu, böylece öğrencilerin iletişim stratejileri ile ilgili farkındalığının artırılacağı vurgulanır.

Tablo 2. 4. İkinci Dilde Konuşma İçin İletişim Stratejileri (Goh ve Burns, 2012: 66)

İletişim Stratejileri	Öne Çıkan Stratejiler
a. Bilişsel Stratejiler Dilbilimsel problemlerle ilişkili ve sözlüksel bilgedeki boşluklar için telafi etme teknikleri	- Açıklama (<i>paraphrase</i>): belirli bir kelimenin anlamını anlamak için bir nesneyi, kişiyi veya durumu betimlemek veya dolambaçlı yoldan anlatmak. - Yaklaştırma (<i>approximation</i>): Alternatif bir terim kullanma (<i>squirrel</i> için <i>chipmunk</i>) - Kalıp ifadeler: dil yığınlarını kullanma. <i>What I am trying to say is ... Zaman kazanmak için</i> - Mesaj çerçeveleri (<i>message frame</i>): betimlemeye teşebbüs etmeden önce betimlenenin ne olduğunu kültürel bağlamda kurmak.
b. Üstbilişsel Stratejiler Konuşma boyunca düşünce ve dili düzenleyen zihinsel işlemler	- Planlama: mesajın biçimini ve içeriğini hazırlama - Öz-denetim: mesaj üretimi boyunca birinin dilini ve mesajını fark etme - Öz-değerlendirme: mesaj üretiminden sonra birinin dilini ve mesajını fark etme
c. Etkileşimsel Stratejiler Etkileşim boyunca anlamı müzakere eden sosyal davranışlar	- Örnekleme: birinin ifadesini daha açık hale getirmek için bir örnek vermesi - Onay kontrolleri: dinleyicilere mesajı anlayıp anlamadıklarını sorma. - Anlama kontrolleri: birinin anladığını onaylamak için duyduğunu açıklamak - Tekrarlama: birinin kendi anladığını kontrol etmek için söylenenin bir kısmını veya tamamını tekrarlamak. - Açıklığa kavuşturma talebi: konuşmacıdan ifadesini daha fazla açıklamasını istemek - Tekrarlama talebi: konuşmacıdan söylediği bir şeyi tekrarlamasını istemek - Örnekleme talebi: konuşmacıdan bir örnek vermesini istemek - Destek çağırısı: zor kelimeler için dinleyiciden yardım istemek.

CEFR (2018) dil sınıflarında öğretilmesi gereken iletişimsel dil stratejilerini alımlama, üretme, etkileşim ve aracılık stratejileri olarak dört ana kavram altında incelemiştir. (Şekil 2.5).



Şekil 2. 5. İletişimsel Dil Stratejileri (CEFR, 2018)

Bu çalışmanın odağında konuşma dilindeki etkileşim stratejileri olduğu için CEFR’da belirtilen etkileşim stratejileri incelenmiştir. Buna göre, etkileşim stratejileri; Zemini alma (söz sırası alma), iş birliği ve açıklık getirmeyi isteme olmak üzere üç başlık altında sunulmuştur. İş birliği ölçeğinin ise iki boyutu vardır: bilişsel stratejiler (konuşmanın düşünsel içeriğini çerçevelemek, planlamak ve düzenlemek) ve iş birliği stratejileri (kişilerarası ve ilişkisel durumlarla baş etme). Açıklık getirmeyi isteme, bir kişinin konuşmayı takip edip etmediğini belirtmek için bir etkileşime müdahale etme ve belirli konularda takip soruları sorma, anlamayı kontrol etme ile ilgilidir. Bunun için seviyelere göre anlama veya anlama problemini belirtme (daha düşük seviyeler), tekrar talebinde bulunma, anladığını kontrol etme veya daha fazla ayrıntı istemek için takip soruları sorma gibi becerilerin kullanımı ile gözlenir (CEFR, 2018: 100-101). Aşağıdaki Tablo 2.5’te B2 düzeyinde verilen etkileşim stratejileri yeterlikleri sıralanmıştır. Bu çalışmada zemini alma (söz sırası alma) yeterliklerinden 2, 3 ve 4 numaralı maddeler uygulama derslerinde kazanım olarak kullanılmıştır.

Tablo 2. 5. CEFR 2018 B2 Düzeyi Etkileşim Stratejisi Yeterlikleri

Etkileşim Stratejileri	B2 Düzeyi Yeterlilikleri
Zemini Alma (Söz Sırası Alma)	1. Uygun bir dil kullanarak tartışmaya münasip bir şekilde müdahale edebilir. 2. Etkili bir şekilde söz sırası olarak söylemi uygun bir biçimde başlatabilir, sürdürebilir ve bitirebilir. 3. Söylemi başlatabilir, uygun olduğunda söz sırası alabilir ve her zaman nazik bir şekilde olmasa da gerek duyduğunda sohbeti sonlandırabilir. 4. Ne söyleyeceğini hazırlarken zaman kazanmak ve söz sırasını elinde tutmak için kalıp sözleri kullanır.
İş Birliği	1. İfade ve çıkarımlara dönüt verebilir ve bunları sürdürebilir böylece tartışmanın gelişmesine yardımcı olabilir. 2. Akademik veya profesyonel yeterliliğin olduğu konularda tartışmanın ana noktasını özetleyebilir ve değerlendirebilir. 3. Kavradığını onaylayarak, diğerlerini davet ederek aşına olduğu zeminde tartışmanın sürmesine yardım edebilir. 4. Bir tartışmada geleneksel noktayı özetleyebilir ve bir sonraki adımları önerebilir.
Açıklık Getirmeyi İsteme	1. Konuşmacının ne söylemek istediğini anladığını kontrol etmek için takip soruları sorabilir ve belirsiz noktalara açıklık getirebilir. 2. Arkadaşları ile birlikte yapılan resmi olmayan tartışmalarda karmaşık ve soyut fikirleri anlamayı sağlamak için açıklama veya açıklık getirilmesini isteyebilir. 3. İmalî veya zayıf bir şekilde söylenen bir konuyu açıklığa kavuşturmak için bir grubun üyesine takip sorularını formüle edebilir.

2.3. Konuşma Dili Dil ve Söylem Bilgisi

Alan yazında SÇ, KÇ ve dil öğretimi alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde konuşma dilinin dil ve söylem bilgisi beş alt özellikte toplanabilir: dilbilgisel özellikler, sözlüksel özellikler, söylemsel özellikler, tür (janr) özellikleri ve sesbilgisel özellikler. Çalışmada sesbilgisel özellikler dışındaki özellikler inceleme nesnesi olarak ele alınmıştır.

2.3.1. Dilbilgisel Özellikler

Konuşma dili dilbilgisel olarak yazı dilinden farklılıklar sergilemektedir. Yazı dilinin aksine dilbilgisel karmaşıklık oldukça yaygındır. Bununla birlikte konuşma dilinde gösterimler ve eksiltili kullanımlar ile yazı dilinin aksine bir sadeleşmeye gitme yolu da bulunmaktadır. Sözcükler, yantümceler veya öbekler şeklinde üretilirken söz dizimi yazı dilinden farklı olarak yaygın bir biçimde baş ve kuyruk sözcüklerle yapılabilmektedir. Tablo 2.6'yı incelediğimizde konuşma dilinin öne çıkan dil bilgisel özelliklerinin dokuz başlık altında toplandığı görülmektedir: karmaşıklık (*complexity*), yantümceler ve öbekler (*clauses and phrases*), eksiltili kullanımlar (*ellipsis*), gösterim (*deixis*), baş (*heads*) ve kuyruk (*tails*)

sözcükler, sorular, etiketler (*tags*), aktarım (*reporting*) ve dil bilgisel tamamlanmama. Sınıflandırılan bu özellikler üzerine çalışan dilbilimciler tabloda ✓ işareti ile gösterilmiştir.

Tablo 2. 6. Konuşma Dilinin Dil Bilgisel Özellikleri

Dil bilgisel Özellikler	Tannen (1984/2005)	Bygate (1987)	Carter vd. (2000)	Cornbleet ve Carter (2001)	Thornbury (2005)	Timmis (2005)	Carter ve McCarthy (1995; 2006)	Cullen ve Cuo (2007)	Thornbury ve Slade (2007)	Mumford (2009)	Goh ve Burns (2012)	Hilliard (2014)
Karmaşıklık	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	
Yantümceler ve Öbekler		✓			✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
Eksiltili Kullanımlar	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Gösterim	✓		✓	✓	✓		✓		✓		✓	
Baş ve Kuyruk Sözcükler			✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Sorular							✓	✓	✓			
Etiketler			✓	✓			✓	✓				
Aktarım					✓	✓	✓	✓	✓		✓	
Dil Bilgisel Tamamlanmama		✓					✓		✓			

Tablo 2.6'yı incelediğimizde araştırmalarda sıklıkla konuşma dili dilbilgisinin karmaşıklık, gösterim, eksiltili kullanım, tümce ve öbekler ile baş ve kuyruk sözcükler gibi özellikleri üzerinde çalışılmıştır. Bazı özelliklere (sorular, aktarım, dil bilgisel tamamlanmama gibi) bazı araştırmacıların çalışmalarında rastlanmadığı görülmektedir. Bunun nedeninin araştırmacıların çalışmalarındaki yöntemden veya araştırmanın sınırlılığından olduğu söyleyenebilir. Bu durum sözlüksel özellikler, söylemsel özellikler ve tür (janr) özelliklerinde de görülmektedir (Bkz. Tablo 2.7, Tablo 2.9 ve Tablo 2.10). Tablo 2.6'da belirtilen konuşma dili dilbilgisi özellikleri aşağıda kısaca açıklanmıştır:

2.3.1.1. Karmaşıklık

Konuşma dilinde konuşurlar sözcelerini gerçek zamanlı bir ortamda zaman baskısı altında üretirler. Bu üretim sürecinde konuşmalarını planlama süreleri kısıtlıdır. Dolayısıyla bu sınırlılık dilbilgisel karmaşıklığı da beraberinde getirir. Halliday (1990: 63) yazılı dildeki karmaşıklığın sözlüksel (*lexical*) iken konuşma dilindeki karmaşıklığın dil bilgisel olduğunu belirtir. Bu karmaşıklığın dil bilgisel olmasının en büyük nedeni üzerine-ekleme (*add-on*) stratejisidir. Biber ve arkadaşları (1999: 1068) tarafından kullanılan üzerine-ekleme terimi

konusurların konuşmalarında akıcılığı sağlamak amacıyla sözcelerini anlamlı bir şekilde nasıl üst üste getirerek yapılandırdıklarını ifade eder.

2.3.1.2. Yantümceler ve öbekler

Konuşma bölümlerini (*chunks*) birbirine bağlayarak akıcılık kazanma yeteneği konuşma dilinin temel ilkelerinden birisidir; bu konuşmanın yazı dilindeki gibi cümle cümle değil yantümce yantümce (*clause by clause*) ve öbek öbek (*phrase by phrase*) oluşturulduğu anlamına gelir (Thornbury ve Slade, 2007: 12-13). Dolayısıyla konuşma dili yapıları genellikle yantümceler ve öbeklerle yapılandırılır. Bu durum aynı zamanda dilbilgisel karmaşıklıkla da yakından ilgilidir.

2.3.1.3. Eksiltili kullanımlar

Eksiltili kullanımlar, cümle yapısından bir birimin veya ögenin düşürülerek kullanılmasıdır. Özellikle düşürülen birim veya öge anlam bulanıklığına veya anlamın bozulmasına yol açmaz. Carther ve McCharty (2006: 180) eksiltili kullanımın sıklıkla normalde dil bilgisel olarak zorunlu olan öğelerin yokluğu olarak tanımlanmasına rağmen (örneğin İngilizcede öznenin yüklemden önce gelmesi) gerçekte eksiltilmiş iletiden hiçbir şeyin kaybolmadığını; iletişim amacını sağlayacak kadar içeriğe sahip olduğunu belirtir. Çünkü, eksiltili konuşma bağlamından anlaşılacağından iletişim sürecinin doğal akışını sürdürür. Hatta günlük konuşmalarda bazı durumlarda eksiltili kullanımların tersi bir kullanım (eksiltmenin yapılmaması) anadil konuşurları tarafından tuhaf karşılanabilir:

A: Kaç yaşındasın?

B: Yirmi beş.

B cevap verirken yüklemi düşürerek kullanmıştır. Eğer A'nın sorduğu sorunun ne olduğunu bilmeseydik 'yirmi beş' pek çok şeyin karşılığı olabilirdi. Ancak bu bağlamda 'yirmi beş' B'nin yaşını işaret etmektedir ve 'yirmi beş yaşımdayım' diye belirtmek konuşma dilinde gerekli değildir. Günlük hayatta yaşını sorduğumuz biri yazı dili mantığında olduğu gibi tam bir söz diziminde cevap verirse bu ifade kulağımıza yapay gelebilir.

Carter ve McCarthy'ye göre (2006) eksiltili kullanımlar ya durumsal, metinsel ya da yapısal olabilir. Durumsal eksiltili kullanım demek konuşma durumu yakınındaki insanlara ve şeylere açık bir şekilde işaret etmemektir (s. 181) Cullen ve Kuo da (2007) durumsal eksiltili kullanımların konuşma dilinde yaygın olduğunu vurgular:

A: ***Don't know** what's gone wrong here.*

B: Oh. ***Need** any help?*

Yukarıdaki diyalogdaki eksiltili kullanım durumsal kullanımlara örnektir. Buradaki eksikliğe rağmen A'nın ifadesinden '*I don't know*' B'nin ifadesinden ise '***Do you need***' anlaşılır.

2.3.1.4. Gösterim

Gösterim (*deixis*⁴) dilbilimsel ve durumsal bağlamın dışına işaret etmek için kullanılan ögeleri ifade eder (Goh ve Burns: 2012: 91). Carter ve McCarthy (2006: 177) gösterimin, konuşurların, konuşma anı ve durumu ile ilgili olarak, zaman ve mekân bakımından insanları ve eşyaları ifade etme şekli ile ilgili olduğunu belirtir. Bu noktada bunların işaret zamirleri olduğunu söyleyebiliriz. Gösterimsel (*deictic*) özelliklerinin hem yazı hem de konuşma dilinde görüldüğünü belirten Carter ve McCarthy (2006: 178) yazılı bir ilanda 'Buraya araç park edilmez. / *Vehicles must not be parked here.*' ifadesinde geçen 'buraya' zamirinin ilanın bulunduğu çevreye işaret ettiğini ifade eder. Bununla birlikte, söylem ve konuşma durumu arasındaki ilişki daha yakın olduğu için gösterimsel unsurlarının konuşma İngilizcesinde daha yaygın olduğunu vurgular.

2.3.1.5. Baş ve kuyruk sözcükler

Baş sözcükler, yazı dili gramerindeki katı sözdizim yapısını bozarak cümle başına gelen kelime, kelime grupları gibi yapıları ifade eder. İngilizcede söz dizimi ÖYN şeklinde iken Türkçede ÖNY şeklindedir. Özellikle Türkçenin yazı dili gramerinde kurallı cümle yapısı olarak adlandırılan bu sözdizimi sırasının kullanımı tercih edilir. Türkçenin çalkantılı yapısından dolayı öge dizilişindeki farklılıklardan kaynaklı durumlar yüklemi sonda olmayan sözdizimi yapılarına devrik kullanım denir. Türkçede devrik yapıların yazı dilinde kullanılması pek tercih edilmez. Ancak hikâye, roman, gibi kurgu türlerde (konuşma ifadelerinin yer almasının önemli etkisi var), deneme, söyleşi gibi yer yer konuşma diline yaklaşan düşünce yazılarında, şiir gibi edebi sanatlarda devrik yapıların kullanımı yadırganmaz. Devrik yapılar yazı dilinin mekanikliğinden sıyrılarak konuşma dilinin doğallığını, kıvraklığını, duygu aktarımını yazıya dahil etmeye çalışır. Dolayısıyla devrik yapıların konuşma dilinin doğasına uygun olduğunu söyleyebiliriz.

⁴ Yunanca, parmak

Türkçede devrik yapılar öğelerin yer değiştirmesi suretiyle gerçekleşir. Yazı dili grameri sözdizimine göre cümle başında olmayan sözcükler cümle başına gelebilir, ya da tam tersi bir durum gerçekleşebilir. Carter ve McCarthy (2006) öne getirmeyi özellikle konuşmacının önemli olduğunu düşündüğü bir şeyi vurgulamak için kullandığını belirtir. Öne getirilen ve cümlecikte ilk sırada gelen kelime veya kelime öbeği söz dizimi tarafından vurgulanmıştır veya ‘konulaştırılmıştır’. Belirtecimsiler (*adjunct*) hem konuşma hem de yazı dilinde vurgulanmak için sıklıkla öne getirilir. Nesneler ve tamlamalar da öne getirilebilir. Bu özellikle konuşma dilinde yaygındır:

“*I like David but **Pat** I find rather odd.*” (Nesne Pat öne getirilmiş ve baş konumundadır.)

Carter ve McCarthy (2006: 193) konuşulan İngilizcede cümlecik yapısı içindeki ögenin cümlecik yapısından önce yer alıp cümlecikte kendini tekrarladığı (genellikle bir zamir olarak) özel bir yapı türünün yaygın olduğunu belirtir (Ö/S= özne ‘*subject*’, Y/V= yüklem ‘*verb*’ T/C= konu tümleci ‘*subject complement*’):



The teacher with glasses, he seems very nice.

Gözlüklü öğretmen, O çok hoş görünüyor.

Ö T Y

(Öne getirilmemiş: *The teacher with glasses seems very nice.*)⁷.

Türkçe konuşma dilinde yukarıdaki gibi kelime veya kelime grubundan oluşan öğeler cümlecik başına çekildiğinde İngilizce örnekte olduğu gibi kendilerini bir zamirle tekrarlamazlar. Ancak konuşma dili yapılarında baş sözcük kısmı ana cümleden farklı bir tonlama ve kısa bir durakla ayrılabilir. Ya da bu sözcüklerde araya var ya söylem belirleyicisi girer:

*Gözlüklü öğretmen **var ya** çok hoş görünüyor.*

⁵ İngilizce, heads.

⁶ İngilizce, clause.

⁷ Türkçe, “Gözlüklü öğretmen çok hoş görünüyor.”

Carter ve McCarthy (2006: 194-195) kuyruk sözcüklerin ö-n-x tümce yapısının dışına yerleşen öğeler olan baş sözcüklere benzediğini fakat cümleden sonra görüldüklerini belirtir. Kuyruk sözcükler tipik olarak ad öbekleridir. Çok yaygın biçimde, bir kuyruk sözcük kendisinden önce gelen yan tümcedeki bir zamirinin gönderimini açıklayan veya tekrarlayan tam bir ad öbeğinden oluşur. Baş sözcükler gibi, kuyruk sözcükler çok nadiren yazılı İngilizcede görülür ancak resmi olmayan konuşma İngilizcesinin standart bir özelliğidir:

← cümlecik → ← kuyruk →

*He's amazingly clever, **that dog of theirs**.*

Türkçede de kuyruk sözcük görünümlerine örnek olarak aşağıdaki cümleye bakabiliriz:

[Okul bahçesinde eşya taşıyan görevlilerden biri bir diğerini çağırmaktadır. Eşyanın taşınacağı konumdan taşıyanlardan birinin geri geri yürümesi gerekecektir.]

'Kezban abla gel, geri vitesi iyi olan vatandaş.'

Virgülden önceki kısım ana cümledir. Ana cümle bir seslenme öbeği ve yüklemden oluşmaktadır. Ana cümleden sonra gelen kuyruk sözcük yapısı ise ana cümlede geçen seslenme öbeğindeki kişiye gönderimde bulunmaktadır.

2.3.1.6. Sorular, etiketler, aktarım

Sorular, etiketler ve aktarım özellikleri ise sadece birkaç araştırmacının çalışmasında ayrı bir başlık altında tartışılmıştır. Örneğin Carter ve McCarthy (2006) konuşma dilindeki soru tiplerini farklı alt başlıklar altında daha da detaylandırmıştır: 'Önsöz/Öncül Sorular: (Ne var/Noldu) biliyor musun?', 'İki-adım Soruları ve Yanıtlar', 'Takip Soruları', 'Yankı Sorular'. Carter ve McCarthy (2006: 197) soru etiketlerinin sıklıkla konuşulan İngilizcede görüldüğünü ve konuşmacıyla yakınlaşmaya davet etmeye ve dinleyiciyi dahil etmeye hizmet ettiklerini belirtir. Soru etiketleri genellikle farklı tonlamalarla birlikte görülür. Yükselen ve alçalan tonlama çeşitli anlam türleri üretmek için soru etiketleriyle kaynaşabilir.

2.3.1.7. Dilbilgisel tamamlanmama

Dilbilgisel tamamlanmama karşılıklı konuşmanın doğası gereği konuşma sırasında planlama yapma baskısı konuşma dilinin genellikle dilbilgisel olarak tamamlanmamasıyla ortaya çıkar. Bunlar daha çok ya konuşur sözünü tamamlamaktan vazgeçtiği, konuşurun sözü kesildiği veya diğer konuşucu tarafından sözü tamamlandığı için görülebilir

(Thornbury ve Slade, 2007: 83). Dolayısıyla dil bilgisel tamamlanmamayı daha önce bahsettiğimiz karmaşıklık, yantümceler ve öbekler ve eksiltili kullanımla doğrudan ilişkili olduğunu söyleyebiliriz. Buna rağmen Tablo 2.6’da ilgili satırda sadece üç farklı çalışmada bu ifadenin geçtiğini görmekteyiz⁸. Bunlardan sadece Thornbury ve Slade (2007) ayrı bir başlık altında dil bilgisel tamamlanmamayı ele almıştır. Bygate (1987) ve Carter ve McCarthy (1995; 2006) dil bilgisel tamamlanmamadan bahsetmiş ancak bunu ayrı bir başlık altında ele almamıştır.

2.3.2. Sözlüksel Özellikler

Konuşma dili sıklıkla etkileşimsel bağlamlarda ortaya çıktığından dolayı yazı dilinden farklı olarak bazı sözlüksel özelliklere sahiptir. Bu sözlüksel özellikler daha çok konuşma sırasında farklı işlevlere sahip olan söylem belirleyiciler veya konuşmaya özgü kalıplaşmış dil birimleridir. Tablo 2.7’de konuşma dilinin sözlüksel özellikleri kalıplaşmış dil (*formulaic language*), söylem belirleyiciler (*discourse markers*), eşdizimlilikler (*collocations*), sözlüksel öbekler (*lexical phrases*) ve cümle çerçeveleri (*sentence frame*) olmak üzere beş alt başlıkta sınıflandırılmıştır. Sınıflandırılan bu özellikler üzerine çalışan dilbilimciler tabloda √ işareti ile gösterilmiştir.

Tablo 2. 7. Konuşma Dilinin Sözlüksel Özellikleri

Sözlüksel Özellikler	Tannen (1984/2005)	Bygate (1987)	Willis (2003)	Thornbury (2005)	Carter ve McCarthy (2006)	Cullen ve Kuo (2007)	Thornbury ve Slade (2007)	Mumford (2009)	O’ Grady (2010)	Goh ve Burns (2012)	Flowerdew (2013)	Hilliard (2014)
Kalıplaşmış Dil	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Söylem Belirleyiciler	√		√	√	√		√		√	√	√	√
Eşdizimlilikler			√	√	√		√		√		√	
Sözlüksel Öbekler			√	√	√		√		√		√	
Cümle Çerçeveleri			√	√	√		√					

Tablo 2.7’yi incelediğimizde konuşma dilinin sözlüksel özelliği üzerine yapılan çalışmaların kalıplaşmış dil ve söylem belirleyiciler üzerinde yoğunlaştığını görebiliriz.

⁸ Carter ve McCarthy (1995; 2006) aynı konuda iki farklı yayına sahip olmasına rağmen bu yayınların aynı yazarlar ve bakış açısıyla yayınlanmasından dolayı tek olarak değerlendirilmiştir.

2.3.2.1. Kalıplaşmış dil

Kalıplaşmış dil ifadeleri, yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış çok-kelimeli öbekler (*multi-word phrase*) veya sözlüksel bölümler (*lexical chunks*) karşılıklı konuşma akıcılığını sağlamada önemli bir role sahiptir. Bu sözlüksel öbeklere (*lexical phrases*) ait karakteristik özellikleri tanımlamak zor olduğundan bu özellikleri tanımlamak için çeşitli sayıda terim kullanılmıştır: çok-kelimeli öbekler (*multi-word phrase*), sözlüksel bölümler (*lexical chunks*), sözlükleşmiş cümle gövdeleri (*lexicalized sentence stems*) tümce sözler (*holophrases*), kalıplaşmış dil (*formulaic language*), prefabrik sözceler (*prefabricated utterances*) ve prefabrik yapı (*prefabs*) (Thornbury, 2005: 2; Thornbury ve Slade, 2007: 62). Konuşma dilinin bu zengin sözlüksel özellikleri kalıplaşmış dil yapıları içindeki eşdizimlilikler, öbek eylemler, söylem belirleyiciler gibi sözlüksel birimler ile görülmektedir. Bu yönüyle kalıplaşmış dil ifadesi oldukça genel ve diğer sözlüksel özellikleri kapsayıcı bir terimdir. Özellikle eşdizimlilikler, sözlüksel öbekler ve öbek eylemler ve cümle çerçeveleri aynı zamanda kalıplaşmış dil birimleridir.

2.3.2.2. Söylem belirleyiciler

Söylem belirleyiciler hem sözlüksel özellikler hem de söylemsel özellikler bölümünde ele alınmıştır. Çünkü söylem belirleyiciler söylem boyutunda çeşitli işlevlere ve geniş bir kullanım alanına sahiptir. Söylem belirleyiciler sözlüksel olarak ayrı birimler de olduğundan sözlüksel özelliklerde bu kavramlara değinilmiş ancak ayrıntılı özellikleri genellikle söylemsel özellikler altında incelenmiştir. Örneğin, Thornbury ve Slade (2007: 57) söylem belirleyicilere söz varlığı başlığı altında değinmişler ancak söylem belirleyicileri daha ayrıntılı olarak ‘Sohbetin Söylem Özellikleri’ başlığı altında anlattıklarına ifade etmişlerdir.

2.3.2.3. Sözlüksel öbekler

Sözlüksel öbekler basit anlamları olan öbeklerdir: zaman aşımı (*time out*), yara bere içinde (*black and blue*), adamakıllı/tepeden tırnağa (*head over heels*) gibi. Sınıf ortamında sözlüksel öbeklerin bir kısmını öğretmek akıcılığı arttırabilir. Çünkü karşılıklı konuşmada bir miktar boşluk doldurucuların, sözlüksel tekrarların, belirsiz terimlerin ve alışılmış sözlüksel öbeklerin kullanımı konuşma akıcılığına katkı sağlamaktadır (Thornbury ve Slade, 2007).

2.3.2.4. Eşdizimlilikler

Eşdizimlilikler, bazı kelimelerin sıklıkla bir arada kullanılma şeklidir. Özellikle derlem dilbilim çalışmaları ile sayısallaştırılan dil birimleri hesaplanarak eşdizimli yapılar incelenebilmektedir. Birçok araştırmacı hem birinci dil öğretiminde hem de ikinci dil öğretiminde eşdizimlilik bilgisinin dil becerilerini geliştireceği konusunda hem fikirdir (Bkz. Bahns, 1993; Herbst, 1996; Kita & Ogata, 1997; Partington, 1998; Hoey, 2000, 2004; Shei & Pain, 2000; Altenberg & Granger, 2001; McEnery & Wilson, 2001; Nesselhauf, 2003; Aijmer, 2009; McEnery ve Xiao, 2011; Atar, 2017; Doğan, 2019).

2.3.2.5. Cümle çerçeveleri

Cümlelerin kalıplaşmış bileşenleridir ve özellikle cümle başında bulunurlar. Çerçeve bir alan açar. Örneğin ‘*would you like a ...?*’ gibi (Thornbury, 2005: 23). Türkçede -mak istiyorum kalıbını bir cümle çerçevesi olarak düşünebiliriz. Türkçe söz diziminden dolayı bu yapılar İngilizceden farklı olarak cümle sonunda olabilir.

2.3.3. Söylemsel Özellikler

Konuşma dili, doğasından dolayı kendine has söylemsel özelliklere sahiptir. Kendine özgü dilbilgisi ve sözlüksel özellikleri olan bir sistemin farklı söylemsel özelliklere sahip olması da doğal bir sonuçtur. Konuşma dilinin söylemsel özellikleri farklı çalışmalarda çeşitli boyutları ile ele alınmıştır. Tablo 2.8’de konuşma dilinin söylemsel özellikleri dokuz alt başlıkta toplanmıştır: söylem belirleyiciler, çit sözcükler (*hedges*), sıralı çiftler (*adjacency pairs*), söz sırası alma (*turn-taking*), konu ve etkileşim yönetimi (*topic and interaction management*), değişke (*register*), iş birliği (*cooperation*) ilkesi, incelik (*politeness*) ve belirsiz dil (*vague language*). Bu özelliklere çalışmalarında değinen dilbilimciler ✓ işareti ile gösterilmiştir.

Tablo 2. 8. Konuşma Dilinin Söylemsel Özellikleri

Söylemsel Özellikler	Tannen (1984/2005)	Bygate (1987)	Dörnyei (1995)	Carter vd. (2000)	Willis (2003)	Thornbury (2005)	Timmis 2005	Carter ve McCarthy (2006)	Thornbury ve Slade (2007)	Mumford 2009	O' Grady (2010)	Wong ve Waring (2010)	Hughes (2011)	Goh ve Burns (2012)	Flowerdew (2013)
Söylem Belirleyiciler	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Çit Sözcükler	✓			✓		✓		✓	✓	✓					✓
Sıralı Çiftler	✓					✓					✓	✓	✓	✓	✓
Söz Sırası Alma	✓	✓				✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
Konu ve Etkileşim Yönetimi	✓	✓						✓				✓	✓	✓	✓
Değişke	✓					✓		✓					✓		✓
İş Birliği İlkesi	✓					✓			✓		✓				✓
İncelik	✓					✓		✓					✓		✓
Belirsiz Dil	✓				✓	✓	✓	✓	✓	✓					

Tablo 2.8'i incelediğimizde konuşma dilinin söylemsel özellikleri üzerine yapılan çalışmaların söylem belirleyiciler, söz sırası alma, çit sözcükler ve belirsiz dil üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Diğer özellikler nispeten daha seyrek. Aşağıda konuşma dilinin söylemsel özellikleri detaylı olarak açıklanmıştır.

2.3.3.1. Söylem belirleyiciler

Konuşma dilinde sıkça karşımıza çıkan söylem belirleyiciler konuşmaya yön veren, söylem içinde anlam kazanan ancak söylemden, cümleden çıkarıldığında cümlenin bütünlüğünü, cümlenin anlama dayalı yapısını etkilemeyen sadece etkileşim sürecinde belirli işlevleri yüklenen ve bürünsel unsurlar taşıyan *ee*, *ım* gibi sesler, kelimeler veya kelime gruplarıdır. Söylem belirleyiciler sözlerin birden fazla işlevde kullanılarak anlatımını güçlendirmede etkili; bilişsel dayalı, anlatıma dayalı, sosyal ve metne dayalı alanlarda işlevleri olan bir dizi dilbilimsel öğelerdir (Schiffrin, 2001; Yeh ve Huang, 2016). Özbek (1998, s. 45) Söylem belirleyicilerin bilişsel dayalı düzeyde iş görmesine rağmen kullanım amaçlarının iletişim kolaylığı sağlamada, konuşmacı ve dinleyici arasındaki yakınlığı ve bütünlüğü kurmada etkili olduğunu ifade eder.

2.3.3.2. Çit Sözcükler

Çit sözcükler, konuşmacıların sözcelerini daha az iddialı yapmalarını sağlayan belirleyicilerdir. Carter ve McCarthy (2006: 223) İngilizcede günlük dilde kararlılık derecelerini vurgulayan çit sözcükleri şöyle sıralamıştır: anlaşılan (*apparently*), sayılır (*kind of*), galiba (*probably*), muhtemelen (*arguably*), gibi (*like*), yaklaşık olarak (*roughly*), şans eseri (*by any chance*), belki (*maybe*), bir nevi (*sort of*), bence (*I think*), bir ihtimal (*perhaps*), muhakkak (*surely*), hemen hemen (*just about*), zannedersem (*presumably*)...

2.3.2.3. Sıralı çiftler

Sıralı çiftler KÇ ile ilgili bir terimdir. Analistler, konuşmacılar arası takasların genellikle karşılıklı konuşmanın en küçük birimini meydana getiren iki söz sırası ile oluştuğunu belirtir. Bu birimler birbirine bitişiktir ve farklı konuşurlar tarafından üretilir. Bazı sıralı çiftler şöyledir: soru / cevap, teklif / kabul, talimat / uygulama, karşılama / karşılama, rica etmek / onaylamak. Yanıtlar, yeğlenmiş yanıtlar (*preferred*) (konuşmacının ilk sözceye olumlu cevap vermesi⁹) veya yeğlenmemiş yanıtlar (*dis-preferred*) (genellikle farklı reddetme biçimleri¹⁰) olarak görülmektedir (Goh ve Burns, 2012: 105).

2.3.3.4. Söz sırası alma

Söz sırası alma konuşmacıların birbiriyle etkileşim kurma sürecidir. Söylem ve konuşma çözümlemesi üzerine yapılan birçok çalışma konuşurların konuşma sırasının onlarda olduğunu ve doğru zamanı nasıl bildikleriyle ilgilenmiştir (Hughes, 2011: 208). Aslında, söz sırası alma KÇ için bir başlangıç noktasıdır. KÇ bir konuşmacının diğerini takip edip konuşma sırasını aldığı ve bu şekilde ilerleyen karşılıklı konuşma ortamını sıradan bir gözlemle başlar (Flowerdew, 2013: 119). Bu tamamen etkileşimsel bir süreçtir ve konuşurlar etkileşim sürecini etkileşimsel yeti becerileri ile yönetir. Söz sırası alma konu ve etkileşim yönetiminin önemli bir parçasıdır.

⁹ Soru / Cevap

A: Saat kaç?

B: Altı.

¹⁰ Soru / Cevap

A: Saat kaç?

B: Bilmem. Saatim yok.

Teklif / Kabul

A: Bu gece bende kalmak ister misin?

B: Evet, çok iyi olur.

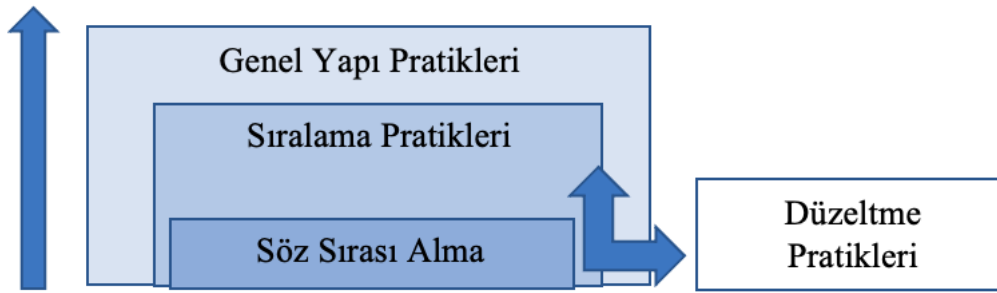
Teklif / Kabul

A: Bu gece bende kalmak ister misin?

B: Mümkün değil. Ödevim var.

2.3.3.5. Konu ve etkileşim yönetimi

Uzun söz sıraları ile baş edebilmek için, karşılıklı konuşmanın katılımcıları konuşma konuları yönetebilmelidir. Bu, konuyu başlatabilmek, başlattıkları konuyu geliştirebilmek, bir konudan başka bir konuya geçebilmek ve konuşma sona ulaştığında bitirebilmek demektir (Flowerdew, 2013: 127). Tüm bu süreçte etkileşimsel yeti becerisi etkilidir. Etkileşimsel yeti, söz sırası alma veya anlama problemleri ile baş etme gibi çeşitli etkileşimsel kaynakları kullanma becerisidir (Wong ve Waring, 2010: 7). Etkileşim sürecini daha iyi anlamak için konuşurların etkileşimsel üretimlerinin ilişkisel boyutunu görmek önemlidir. Wong ve Waring (2010) etkileşimsel pratikler modeli ile (Bkz. Şekil 2.6) etkileşim pratiklerini dört alanda ele almıştır: söz sırası alma pratikleri, sıralama pratikleri, genel yapı pratikleri ve düzeltme pratikleri.



Şekil 2. 6. Etkileşimsel Pratikler Modeli (Wong ve Waring, 2010)

Etkileşimsel pratikler katılımcıların sosyal etkileşime dahil olmak için kullandığı sözel veya sözel olmayan olmayan yöntemlerdir. Söz sırası alma pratikleri söz sırası almayı yapılandırma (*constructing a turn*) ve tahsis etme (*allocating turn*) yollarıyla ilgiliyken, sıralama (*sequencing*) pratikleri aktif bir şekilde istek, davet, hikâye anlatma veya konu başlatma gibi performanslar sergilenirken konuşmayı açma ve yanıtlama yollarıdır. Genel yapı pratikleri ise sıralama ve söz sırası alma pratiklerini kapsamaktadır. Yani bir sohbeti tamamen başlatma veya bitirme gibi karşılıklı konuşmayı düzenleme yollarıdır. Bu pratikler içinde düzeltme pratikleri konuşmadaki duyma veya konuşmayı anlama problemlerine işaret eder. Söz sırası olmadan sosyal etkileşim olmayacağından söz sırası alma pratikleri bu modelin temelini oluşturmaktadır. Dolayısıyla söz sırası karşılıklı konuşmanın temel birimidir (Wong ve Waring, 2010: 8-9).

2.3.3.6. Değişke

Konuşurun konuşma seçimlerini yönetmesi durumudur. Muhatap (*tenor*), alan (*field*) ve biçim (*mode*) olmak üzere üç bileşenden oluşur. Muhatabın kim olduğu konuşurlar arasındaki ilişkiye bağlıdır. Muhatap yakın bir arkadaş, akraba veya bir tanıdık olabilir. Konuşur muhatabına göre dil tercihlerinde bulunur. Dil tercihlerinde belirleyici unsur sadece muhatap değildir. Konuşma alanın ne olduğu ve konuşma biçiminin nasıl olacağı da önemlidir. Konuşma alanı ne sorusuna işaret eder: ‘Ne oluyor?’, ‘Ne hakkında konuşuluyor?’ gibi. Örneğin sıfatlar hakkında bir ders veya yiyecekler hakkında bir sohbet konuşma alanı olabilir. Biçim ise nasıl sorusuna işaret eder ve iletişim kanalları seçimine bağlıdır. Örneğin konuşmanın telefon üzerinden mi yoksa yüz yüze mi gerçekleştirileceği biçimi belirler. Bu üç bileşen muhatap, alan ve biçim konuşurun değişke seçimlerini etkilemektedir (Thornbury, 2005: 19).

2.3.3.7. İş birliği ilkesi

Konuşmanın iş birliği ile oluşturulduğu görüşü Grice’in (1975) çalışmalarıyla yakından ilgilidir. Grice (1975: 45-46) başarılı bir konuşmacının dinleyiciler ile iş birliği içinde olduğunu ve böyle yaparak dinleyicilerin bilgiyi işleme yükünü hafiflettiğini ifade eder. Araştırmacı bu bakış açısıyla iş birliği prensiplerini dört ilke altında toplamıştır:

Tablo 2. 9. İş Birliği Prensipleri (Grice: 1975; 1991)

İş Birliği Prensipleri	
Nicelik	Doğru miktarda bilgi verin 1. katkınızı gerektiği kadar bilgilendirici yapın. 2. Katkınızı gerektiğinden fazla bilgilendirici yapmayın. “Örneğin, araba tamir eden birine çıraklık yapıyorsunuz ve ilk aşamada sadece dört vida ihtiyacı var. Sizin 4 vida uzatmanızı bekler, 2 veya 6 vida değil.”
Nitelik	Katkınızı doğru olanla yapmaya çalışın: 1. Yanlış olduğuna inandığınız şeyi söylemeyin. 2. Yeterli kanıtı sahip olmadığınızı söylemeyin. Diyelim ki kek yapan birine yardım ediyorsunuz ve tarife göre şeker gerekiyor. Bu durumda ona şeker uzatmanız beklenir, tuz değil.
İlişki	Amaca uygun olun Diyelim ki kek için malzemeleri çırpıyorsunuz, size iyi bir kitap veya fırın bezi uzatılmasını beklemezsiniz (bunlar bir sonraki aşamalarda uygun katkılar olmasına rağmen)
Tutum	Akıllıca davranın: 1. Anlaşılmaz ifadelerden kaçın 2. Belirsizlikten kaçın 3. Kısa ve öz olun (zorunlu olmayan laf kalabalığından kaçın) 4. Düzenli olun

Tablo 2.9’da gösterilen dört ilkeyi birlikte değerlendirdiğimizde konuşurun dinleyicilerin bilgiyi işleme yükünü nasıl hafiflettiğini görmekteyiz. Bu ilkeleri açıklamak için kullandığı analojiler ise iş birliği ilkelerine somut bir bakış açısı getirmektedir.

Kısacası konuşur ve dinleyici arasındaki iş birliği dinleyicinin bilgiyi işlemle yükünü hafifletmeye yönelik bir ortaklıktır. Böylece konuşmacı mesajını açık, konu çerçevesinde sınırlandırılmış ve konu ile ilgili olacak şekilde dinleyiciye ulaştırır.

2.3.3.8. İncelik

İncelik, konuşurlar arasında iyi ilişkilerin kurulmasına katkı sağlar. Lakoff (1973) inceliğin net olma ve kibar olma olmak üzere iki temel kuralı olduğunu ifade eder. Kibar olmanın alt kuralları ise; dayatmamak, seçenekler sunmak ve arkadaşça olmaktır. Leech (1983) ise incelik prensipleri olarak yedi alt özellik sunar: nezaket (*tact*), cömertlik (*generosity*), onay (*approbation*), tevazu (*modesty*), anlaşma (*agreement*), sempati (*sympathy*) ve ilişkisel (*phatic*).

2.3.3.9. Belirsiz dil

Carter ve McCarthy (2006: 202-3) belirsiz olma durumunun kişilerarası anlamda önemli bir özellik ve özellikle günlük karşılıklı konuşmalarda yaygın olduğunu belirtir. Onlara göre, belirsiz dil kullanımı şey (*thing, stuff*), gibi (*like*), ya da her neyse (*or whatever*), bir tür (*kind of, sort of*) gibi kelime ve kelime öbeklerinin kullanımını içerir.

2.3.4. Tür (Janr) Özellikleri

Konuşma dili kullanıldığı ortamlara bağlı olarak farklı tür (janr) özellikleri göstermektedir. Örneğin iki arkadaşın sohbet sırasında bir olay veya kişi hakkında konuşmaları farklılık gösterebilir. Tür, belirli bir konuşma etkinliğinin amaç veya sonucunu tanımlamak için kullanılan bir terimdir. Örneğin bir ders anlatımı, bir rapor, bir anlatı veya tartışma janra olabilir. Janra her bir durumunda bir takım dil formları ve yapıları tarafından işaretlenir (Cornbleet ve Carter, 2001: 124). Bu farklılıklar kullanıldığı bağlama göre adlandırılır; dedikodu, hikâye anlatmak gibi. Tablo 2.10'da konuşma dilinin tür (janra) özellikleri on üç başlık altında ele alınmıştır: Sohbet parçaları (*chat*) ve sohbet bölümleri (*chunks*), hikâye anlatma, dedikodu, sınıfi sezdirimler (*classroom implications*)/etkileşimler, anlatı, anekdot, kıssa, olayların aktarımı (*recount*), aktarımsal (*transactional*), kişilerarası (*interpersonal*), hizmet alımı/sunumu (*service encounters*), etkileşimsel – etkileşimsel değil (*interactive – non-interactive*) ve planlanmış – planlanmamış (*planned-unplanned*). Bu özelliklere çalışmalarında değinen dilbilimciler ✓ işareti ile gösterilmiştir.

Tablo 2. 10. Konuşma Dilinin Tür Özellikleri

Tür (Janr) Özellikleri	Tannen (1984/2005)	Bygate (1987)	Willis (2003)	Thornbury (2005)	Carter ve McCarthy (2006)	Thornbury ve Slade (2007)	O' Grady (2010)	Wong ve Waring (2010)	Hughes (2011)	Goh ve Burns (2012)	Flowerdew (2013)
Sohbet Parçaları ve Sohbet Bölümleri				√		√	√		√	√	√
Hikâye Anlatma	√	√	√		√	√		√	√	√	√
Dedikodu						√					√
Sınıfçı Sezdirimler/ Etkileşimler		√	√			√					√
Anlatı	√	√	√		√		√	√	√	√	√
Anekdot			√		√					√	√
Kıssa										√	√
Olayların Aktarımı	√				√					√	√
Aktarımsal		√		√	√				√		√
Kişilerarası	√	√	√	√	√		√		√		√
Hizmet alımı/sunumu	√	√	√	√	√			√	√		√
Etkileşimsel – Etkileşimsel Değil	√	√	√	√	√		√	√	√		√
Planlanmış - planlanmamış	√		√	√	√				√		√

Tablo 2.10'u incelediğimizde konuşma dilinin tür özellikleri üzerine yapılan çalışmaların daha çok hikâye anlatma, anlatı, kişilerarası, hizmet alımı/sunumu, etkileşimsel – etkileşimsel değil ve planlanmış – planlanmamış özellikler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Tür özellikler ile ilgili özellikler ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.3.4.1. Sohbet parçaları ve sohbet bölümleri

Konuşmadaki sohbet bölümleri kelime kelime bir araya toplanmamış ama tekrarlanan kullanımlar sonucunda önceden bir araya gelmiş ve şimdi tek bir birim olarak geri kazanılmış konuşma dizileridir. Bunlar geniş bir şekilde bir araya gelen herhangi bir kelime kombinasyonu olarak tanımlanabilir. Sözlüksel öbekler, tümce sözler (*holophrases*), kalıp dil ve prefabrik yapı olarak da bilinirler (Thornbury, 2005: 2). Dolayısıyla sohbet bölümlerinin kalıplaşmış dil ifadeleri ile doğrudan ilişkili olduğunu söyleyebiliriz (Bkz. Tablo 2.7). Ancak tür olarak bahsedeceğimiz sohbet bölümleri kalıplaşmış dil ifadelerinden farklıdır.

Sohbet parçaları ve sohbet bölümleri kavramı Eggins ve Slade (1997), Thornbury ve Slade (2007) çalışmalarına dayanmaktadır. Sohbet parçaları bir konuşmacıdan diğerine hızlı söz sırası transferleri ile ortaya çıkan oldukça yüksek etkileşimsel sıralardır (Eggings ve

Slade, 1997: 227). Sohbet bölümleri ise karşılıklı konuşma sırasında konuşurlardan birinin söz sırasını aldıktan sonra daha uzun bir süre söylemi tek başına sürdürmesi ve muhatabının bir süre dinleyici pozisyonunda kalması durumudur. Bu durumlarda konuşur bir durum aktarıyor, hikâye anlatıyor veya bir anekdot paylaşıyor olabilir. Sohbet parçaları yapılarında akıcı bir etkileşim vardır ve konuşurlar peş peşe söz sıraları alır, birbirlerinin sözcelerini tamamlar.

2.3.4.2. Hikâye anlatma

Hayatımızın büyük çoğunluğunda hikayeler anlatırız. Günlük hayatta yaşadığımız ve bizi mutlu eden, üzen, şaşırtan ve bazen şoke eden anekdotları çevremizdeki insanlarla paylaşırız. Bunlar sosyal etkileşimin kumaşı gibidir. Hikayeler aracılığıyla aileler kurarız, iş arkadaşlarımızı tanırız ve işlerimizi hallederiz. İkinci dil öğrencilerine hikâye anlatma becerilerini öğretmek onları hedef dildeki konuşma topluluğu içine dahil ederek sosyalleşmelerini sağlamada önemli bir adımdır. Hikâye anlatma birbiriyle bağlantılı olarak sıralanmış üç tür konuşma tarzından oluşur: hikâyeyi başlatmak, hikâyeyi anlatmak ve hikâyeye karşılık vermek. Bu sıralamalar normalde değişimli olarak ilerleyen söz sırasını askıya alır ve hikâye anlatma sıraları tamamlandıktan sonra değişimli olarak ilerleyen söz sırası yeniden başlatılır (Wong ve Waring, 2010: 127). Hikâye anlatma kendi içinde de anlatı, anekdot, kıssa ve olayların aktarımı olmak üzere dört alt türlere sahiptir. Bu alt türler Tablo 2.10’da ayrıca gösterilmiştir.

2.3.4.3. Dedikodu

Dedikodu, katılımcı karmaşıklığı gerektiren ve genellikle katılımcılar tarafından birlikte yapılandırılan son derece etkileşimsel bir türdür. Bu sebeple doğal olarak monoloğa dayalı olmaktan çok diyaloga dayalıdır, yani katılımcılar dedikodunun devam etmesi için açık veya sözsüz anlaşmayı belirtmek üzere sık sık sorular sorar ve geri bildirimde bulunurlar. Dedikodu son derece etkileşimsel olduğundan dolayı karşılıklı konuşmanın bölümleri daha çok ‘sohbet parçaları’ şeklindedir. Bir dedikodu metni genel olarak üçüncü kişi odağı ile başlar, ardından bir veya daha fazla küçümseyici değerlendirme ve davranışa neden gösterme dizisi ile devam eder (Thornbury ve Slade, 2007: 172). Dedikodu bir önceki paragrafta bahsedilen hikâye anlatma ile bir takım ortak özelliklere sahiptir. Hem hikâye hem de dedikodu, etkileşimde bulunanların paylaşılan değerlerin keşfi yoluyla dayanışma inşa etmeleri için bir alan sağlamak gibi birincil bir konuşma amacını paylaşır (Thornbury ve Slade, 2007: 180).

2.3.4.4. Sınıfıçi sezdirimler/etkileşimler

Willis (2003: 20-22) sınıf içinde öne çıkan iki farklı dil kullanımını ve bunların sınıf içi sezdirimlerde öğrenme üzerindeki etkisini doğaçlama pratikleri (*improvisation*) ve hazırlanmış pratikler (*consolidation*) kavramları üzerinden tartışır. Doğaçlama pratikleri öğrenenlerin hazırlık için ya çok az ya da hiç zamanının olmadığı dil üretimleriyle ilgiliyken, hazırlanmış pratikler ise öğrenenlerin mesajlarını daha yapılandırılmış bir biçimde üretebilecekleri zamana sahip olmalarıyla ilgilidir. Doğaçlamada temel ilke olarak öğrenciler kısa bir mesajı muhatabına iletmeyi hedefler. Eşzamanlı olarak muhatabını dinleyip ve kendini ona ifade edeceğinden öğrenme sürecinin başında bu öğrencilere zor gelebilir. Öğrenciler sınıfta doğaçlama imkanına sahip olması özellikle başlangıç ve orta düzeyde oldukça önemlidir. Çünkü bu öğrenciler dili sınıf dışında kullanmaya başlar başlamaz doğaçlama yapmak zorunda kalacaklardır. Başlangıç ve orta düzeydeki öğrenciler için en kıymetli beceri öğrendikleri dile dair sahip oldukları çok az girdi ile uzun bir şekilde üretimde kalabilmektir. Bunu sınıf içi doğaçlama çalışmaları desteklemektedir. Öte yandan doğaçlama pratikleri sırasında öğrenciler üretimlerindeki bilgi boşluklarını fark edecek ve vermek istedikleri mesajı vurgulayamadıklarını göreceklerdir. Böylece sadece dilbilgisi bilgilerinin dışına çıkarak ifade edebilecekleri başka anlamlar olduğunu fark edeceklerdir, muhtemelen bunun için birinci dillerine başvuracaklardır. Bu farkındalık öğrencilerin girdiye duyarlı olmasını sağlar ve bu boşlukları kendi dillerinde nasıl tamamladığının yollarını aramaya başlar. Doğaçlamanın aksine hazırlanmış pratiklerde öğrenciler üretim öncesinde yeterli bir hazırlanma süresine sahiptir. Böylece üretim sürecine dair ön okumalar, araştırmalar yapabilir, sunacaklarını öncesinde yapılandırabilir. Hazırlanmış pratiklerin iki önemli avantajı vardır. Birincisi; öğrenciler bu pratikler sayesinde farkında oldukları dil öğelerini ve kalıplarını adım adım parçalar halinde bir araya getirebilirler ve organize edebilirler. Ancak bunları spontane bir konuşmada bu şekilde yapamazlar. İkinci olarak; bu çalışmalar sayesinde spontane konuşma sürecindeki edimleri adım adım geliştirebilirler. Böylece öğrenciler edimlerinde, üretim süreçlerinde bilinçli olarak üzerinde çalıştığı bir sistemden çok otomatik olarak üretilen yeni bir sistem oluşturmaya başlayacaktır. Akıcı bir edim için gerekli olan dil rutinlerini oluşturmaya başlayacaklardır.

2.3.4.5. Anlatı

Bir anlatının ana bileşenleri kurgu, zaman, katılımcılar, olay ve bir son olmak üzere beş tanedir. Herhangi bir hikâyeyi yönetebilmek için konuşmacı ekonomik ve bir o kadar da bu

bileşenlerin her birini doğru bir şekilde verebilmelidir. Böyle bir görevin zor yanı her bir kategori altındaki eleman sayısına bağlıdır. Örneğin, birden fazla katılımcı varsa veya kurgu hikâye boyunca değişiyorsa anlatı daha zor olacaktır. Zaman referansları bile değişebilir. Hikâyeyi oluşturan birden fazla olay olabilir. Hatta hikâyeyi sonlandıran birden fazla son olabilir (Bygate, 1987: 24). Tüm bu çeşitlilik anlatının üretim sürecini ve yönetimini etkilemektedir.

2.3.4.6. Anekdot

Anlatılardan farklı olarak anekdotlarda bir sonlanma durumu yoktur. Eğlenceli, şaşırtıcı veya şok edici olan olağan dışı bir şeyin meydana geldiği bir durum yaratılır ve bu durum diğer konuşmacılarla paylaşılacak üzere sunulur (Thornbury ve Slade, 2007: 154).

2.3.4.7. Kıssa

Kıssalar ahlaki bir noktaya değinmek için anlatılan hikayelerdir. Kıssalar, anlatıldıkları kültürel bağlamda kabul edilebilir davranış olarak kabul edilenleri reçete etme işlevini yerine getirir. Kıssalar ve diğer anlatı metinleri arasındaki yapısal fark, anlatı aşamasının konuşmacının çizdiği ahlaki düşünce için örnek kanıt görevi görmesidir: olaylar zorunlu olarak sorunsallaştırılmaz (anlatılarda olduğu gibi) veya dikkat çekici değildir (anekdotlarda olduğu gibi) ancak konuşmacının sosyal olarak kabul edilebilir veya kabul edilemez davranışları neyin oluşturduğuna dair yargısını göstermek için söylenir (Thornbury ve Slade, 2007: 156).

2.3.4.8. Olayların aktarımı

Anlatılar ve anekdotlar genellikle eğlendirme işlevine, kıssalar ise öğretici bir işleve sahipken olay aktarımı açıklayıcı bir işleve sahiptir. Olay aktarımı basit olarak olayları bir sıra içinde anlatmaktır. Örneğin bir alışveriş gezisi veya spor etkinliği anlatmak, tatil sonrası bazı tatil deneyimlerini paylaşmak veya bir ilişkinin nasıl başladığını söylemek gibi geçmiş yaşantıları aktaran türlerdir. Bu anlamda, olay aktarımı hikâyenin en az ayrıntılandırılan biçimidir. Bir olay aktarımının temel bileşeni yaşanmış olayların basitçe bir kayıdır. Çözülen karmaşık ve önemli bir olay veya vurgulanacak ahlaki bir mesaj yoktur (Thornbury ve Slade, 2007: 157).

2.3.4.9. Aktarımsal

Bir janranın aktarımsal olması demek konuşurun muhatabı ile sosyal etkileşim ihtiyacı duymadan iletişime geçmesidir. Bu tür etkileşimlerde konuşurun niyeti amacını aktarmaktır. Konuşmacı muhatabı ile sosyal bir etkileşime girme ihtiyacından çok niyetini tamamlamaya odaklanır. Örneğin otel rezervasyonu yapmak, bir şeyler satın almak veya bir iş görüşmesi yapmak bu tür iletişime girmektedir. Genel olarak aktarımsal konuşmalar daha öngörülebilir aşamalarla ortaya çıkmasından dolayı dil sınıflarında öğretimi etkileşimsel olanlara göre daha kolay olabilir. Aktarımsal etkileşimleri üst düzeylerde tanımlamak genellikle daha kolaydır. Örneğin, bir doktora şikayetinizi nasıl anlatacağınız birçok dil ve kültürde nispeten öngörülebilir. Bu öngörülebilirlikten dolayı, alt düzeylerde, söylemin ortaya çıkış şeklini, hangi tür kelimelerin olduğunu ve kullanılan dilbilgisi yapılarını (örneğin, kalıplaşmış karşılaşmalar, vücudun bölümleri, muayene sırasında kullanılan fiiller) öğrencilerle incelemek daha kolaydır. Etkileşimsel sohbetleri öğretmek ise daha zordur. Çünkü daha az öngörülebilir bir yapısı vardır, son derece spontane olmasından dolayı, konuşmacılar tarafından söz sıraları alınarak ortaklaşa yapılandırılır ve çok spesifik bir içeriği vardır. İlişkiler ve etkilerin gücünün doğasından dolayı karşılıklı konuşmalar kişilerarası duyarlılığa sahiptir ve dil bilgisel olarak daha karmaşıktır (Goh ve Burns, 2012: 115).

2.3.4.10. Kişilerarası

Konuşmacıların muhatapları ile sosyal bir etkileşim kurma ihtiyacı ile geliştirdikleri etkileşim şeklidir. Ayak üstü sohbetler, yakın arkadaşlar arası gelişen uzun muhabbetler bu tür etkileşimlere örnek olarak gösterilebilir. Aktarımsal etkileşimlerden farklı olarak etkileşimsel etkileşimlerde konuşurlar sohbet yapısını birlikte örerler. Bir konuşur bir şey söyleyip diğeri onun üzerine sözünü ekler bir başkası sözü alır ve konuyu sürdürür ve diğeri konuyu örneklendirir öteki ise konuya yeni bir boyut ekler. Dolayısıyla etkileşimsel etkileşim süreçlerinde konuşurlar dinamik bir sohbet gerçekleştirir. Ancak aktarımsal etkileşimlerde konuşurlar hedefi tamamlamaya odaklanır. Örneğin bir iş görüşmesinde iş veren sorular sorar işe başvuran bunları cevaplar (Goh ve Burns, 2012: 115).

2.3.4.11. Hizmet alımı/sunumu

Hizmet alımı/sunumu, çok fazla bilgi içeriğine dayalı olmayan etkileşimsel rutinlerdendir. Örneğin, telefon görüşmeleri, görüşme durumları, sıradan karşılaşmalar, partilerdeki konuşmalar, bir akşam yemeğinde masa etrafında yapılan konuşmalar, dersler,

radyo veya televizyon görüşmeleri... Hepsi karakteristik şekillerde organize olma eğilimindedir. (Bygate, 1987: 25).

2.3.4.12. Etkileşimsel – etkileşimsel değil

Bir tür (janr) yapısının etkileşimsel veya etkileşimsel olmadığına karar vermek önemli bir faktördür. Çok katılımlı konuşmalar alışveriş sırasındaki müşteri satıcı arasında geçen konuşma veya arkadaşlar arasındaki günlük konuşma taraflarca birlikte yapılandırılmıştır ve etkileşimseldir. Monologlar ise etkileşimsel değildir. Örneğin bir haber spikerinin haberleri sunması, üniversitede anlatılan bir ders veya telefona sesli mesaj bırakmak (Thornbury, 2005: 14).

2.3.4.13. Planlanmış – Planlanmamış

Konuşmalar planlanarak veya planlanmadan yapılabilir. Örneğin akademik bir konferansta yapılacak sunum, bir politikacının halka yapacağı konuşma önceden planlanmıştır. Sunum yapmak, halka hitap etmek gibi belirli konuşma türleri planlıdır. Hatta bu tür konuşmalar genellikle önceden tamamen yazılmış olabilir. Bu durumda bu tür konuşmalar genellikle yazı dilinin dilbilimsel özelliklerini yansıtır. Öte yandan telefon ile bir tren bileti almak için yapılan konuşma önceden planlanmamıştır. Katılımcıların her biri konuşma anında spontane olarak söylemi yapılandırır (Thornbury, 2005: 14).

2.3.5. Konuşma Dili Dil ve Söylem Bilgisinin Genel Görünümü

İkinci dilde konuşma yetisi üç bileşen üzerine kuruludur: Dil ve söylem bilgisi, temel konuşma becerileri ve iletişim stratejileri. Bu çalışmada bu bileşenlerden dil ve söylem bilgisinin alt bileşenleri ve özellikleri incelenerek dört başlık altında toplanmıştır: dil bilgisel özellikler, sözlüksel özellikler, söylemsel özellikler ve tür (janr) özellikleri. Buna göre konuşma dilinin dil ve söylem bilgisinin genel özellikleri Tablo 2.11'deki gibidir:

Tablo 2. 11. Konuşma Dilinin Dil ve Söylem Özellikleri

Konuşma Dilinin Dil ve Söylem Özellikleri	Dil Bilgisel Özellikler	• Karmaşıklık • Yantümceler ve Öbekler • Eksiltili Kullanımlar • Gösterim • Baş ve Kuyruk Sözcükler • Sorular • Etiketler • Aktarım • Dil bilgisel Tamamlanmama
	Sözlüksel Özellikler	• Kalıplaşmış Dil • Söylem Belirleyiciler • Eşdizimlilikler • Sözlüksel Öbekler • Cümle Çerçeveleri
	Söylemsel Özellikler	• Söylem Belirleyiciler • Çit sözcükler • Sıralı Çiftler • Söz Sırası Alma • Konu ve Etkileşim Yönetimi • Değişke • İş Birliği İlkesi • İncelik • Belirsiz Dil
	Tür Özellikleri	• Sohbet Parçaları ve Sohbet Bölümleri • Hikâye Anlatma • Dedikodu • Sınıfçı Sezdirimler /Etkileşimler • Anlatı • Anekdot • Kıssa • Olayların Aktarımı • Aktarımsal • Kişilerarası • Hizmet Alımı/Sunumu • Etkileşimsel – Etkileşimsel Değil • Planlanmış - Planlanmamış

Tablo 2.11’de gösterilen konuşma dilinin dil ve söylem özelliklerinin ikinci dil öğretim ortamlarında da öğretilmesi araştırmacılar tarafından önerilmektedir (Bygate, 1987; Carter vd., 2000; Carter ve McCarthy, 1995; 2006; Cornbleet ve Carter, 2001; Cullen ve Cuo, 2007; Dörnyei 1995; Flowerdew, 2013; Goh ve Burns, 2012; Hilliard, 2014; Hughes, 2011; Mumford, 2009; O’Grady, 2010; Tannen, 1984/2005; Timmis, 2005; Thornbury, 2005; Thornbury ve Slade, 2007; Willis, 2003; Wong ve Waring, 2010). İkinci dil ve yabancı dil öğretimi ders kitabı yazarlarının otantik konuşma dili verilerini dil öğretimi materyallerini tasarlarken kullanması önerisi giderek önem kazanmaktadır (Burns, 1998; Thornbury, 2005). Dolayısıyla dil öğretim materyalleri konuşma dili yapıları da göz önüne alınarak yeniden düzenlenmelidir.

Burns (1998) iletişimsel dil öğretiminin birkaç yıldır önerilen bir yöntem olmasına rağmen öğretim materyalleri ve öğretim teknikleri açısından her zaman iyileştirilmeye gerek duyulduğunu belirtmektedir. İletişimsel dil öğretimi ikinci veya yabancı dil öğretiminde iletişimi dil öğrenmenin hem amacı hem de aracı olarak vurgulayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğrenciler düzenli olarak ikili veya çoklu gruplarla birlikte çalışır, otantik materyaller ve görevler kullanılır ve beceriler başlangıçtan itibaren entegre edilir (Wong ve Waring, 2010: 7). İletişimsel dil öğretiminin temel işlevi olan iletişim yönünün iyileştirilebilmesi için konuşma dili yapılarına öğretim sürecinde yer verilmelidir.

Konuşma becerilerinin gelişmesi için öğrencilerin rutin etkileşim türlerinde pratik yapmaları önemlidir. Bunlar; resmi komite tipi toplantılar, halka açık toplantılar, münazaralar, bir arkadaşıyla resmi olmayan bir sohbet, hizmet alımı/sunumu, sosyal etkileşim, sözlü sunumlar, resmi olmayan tartışmalar, resmi olmayan planlama ve karar verme ve oyun oynamadır (Bygate, 1987: 35). Tüm bu etkileşim türlerini derslerde etkili bir şekilde kullanabilmek için de ilgili türlerin dil bilgisel, sözlüksel ve söylemsel özelliklerinin de bilinmesi önemlidir.

Dil derslerinde sıklıkla kullanılan yapma diyaloglar gerçek konuşma ortamlarından son derece uzaktır. Etkili bir karşılıklı konuşma becerisi geliştirmek için öğrenciler karşılıklı konuşmanın dil bilimsel, sözlüksel, söylemsel ve tür özelliklerinin farkında olmalıdır. Willis (2015: 5) karşılıklı konuşmanın etkili bir şekilde öğretilmesi için üç temel durumun gerçekleştirilmesi gerektiğine işaret eder; (1) Karşılıklı konuşmanın ne olduğuna dair net bir fikrimiz olmalı. (2) Bunu öğrencilerimize iletmeliyiz. (3) Spontane konuşma diline gerçek bir benzerlik gösteren dil örneklerini sınıfa getirmeliyiz.

Sonuç olarak ikinci dilde konuşma yetisini geliştirmek için doğal konuşma verilerinden yararlanmak ve bu verileri pedagojik filtreleme yollarından geçirerek sınıf ortamına taşımak son derece önemlidir. Konuşma etkinlikleri ve materyalleri otantik olarak düzenlenerek dilin gerçek bağlamına uygun hale getirilebilir. Böylece öğrencilerin dili etkileşimsel olarak akıcı ve doğru bir şekilde kullanmasına katkı sağlanabilir.

2.4. İkinci Dil Ediniminde SÇ ve KÇ

Bir önceki bölümde konuşma dili dil ve söylem bilgisinin alt bileşenlerinin derlendiği tablolarda (Bkz. Tablo 2.6, Tablo 2.7, Tablo 2.8, Tablo 2.10) SÇ ve KÇ çalışmalarının ulaştığı veriler bir arada sunulmuştur. SÇ ve KÇ temelli çalışmalar dilbilim ve sosyoloji

temelli ortaya çıksa da zamanla dil öğretimi pedagojisini de etkilemiştir. Dolayısıyla, ikinci dil ediniminde konuşma becerisinin ve etkileşimsel yetinin geliştirilmesi amacıyla günümüzde SÇ ve KÇ çalışmalarından sık sık yararlanılmaktadır.

SÇ hem sözlü hem de yazılı dilin sosyal bağlam içindeki kullanımını inceler. SÇ kavramı Zellig S. Harris'in '*Discourse Analysis*' başlıklı çalışmasıyla yaygınlık kazanmıştır (Harris, 1952). Harris çalışmasında betimsel dilbilimin tek seferde tek bir cümle sınırlılığına ve 'kültür' ve dili ilişkilendirme sorununa alternatif bir çözüm olarak SÇ yaklaşımını sunmuştur. Dell Hymes ise SÇ'ye etnografik bir bakış açısı katmıştır (Hymes, 1964; 1972). Zamanla yeni bakış açıları eklenmiş ve SÇ çalışmaları çeşitlenmiştir (Brown ve Yule, 1983; Coulthard, 1992; Sinclair ve Coulthard, 1975; Widdowson, 2007).

Amerikan ekolünde SÇ çalışmaları etnometodolojiden (*ethnomethodology*) evrilmiştir ve KÇ olarak ifade edilmektedir (McCarthy, 2000: 6). KÇ, sıradan insanların günlük yaşamlarına katılmak ve günlük yaşamlarını anlamlandırmak için kullandıkları yöntemleri inceler (Kasper ve Wagner, 2011: 117). Sosyolog Erving Goffman'ın (1959; 1981) yüz yüze etkileşim üzerine yaptığı analizler dilin sosyal yaşamın belirli koşullarında nasıl bulunduğu ve bu koşullara anlamı ve yapıyı hem nasıl yansıttığına hem de nasıl eklediğine bir anlayış sağlar. Öte yandan dilbilimsel antropolog John Gumperz'in (1971, 1982a, 1982b) sözlü iletişim analizleri insanların bir dilin dil bilgisel bilgisini nasıl paylaşabileceklerini anlamamıza yardımcı olur. Goffman ve Gumperz'in çalışmalarının altında yatan varsayımlar, teoriler ve yöntemler sosyal etkileşim dilinin çağdaş çözümlemelerine rehberlik etmiştir (Schiffrin, 2009: 307).

KÇ sosyoloji temelli başlamasına rağmen Sacks, Schegloff, ve Jefferson'un yayınladıkları iki makale ile dilbilim alanında kendisini göstermiştir (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974; Schegloff, Jefferson, ve Sacks, 1977). Bu çalışmalarda karşılıklı konuşmada söz sırası alma sistemi ve onarım (*repair*) organizasyonunda kendini-düzeltilme (*self-correction*) seçimleri (*preference*) incelenmiştir.

SÇ temelli bazı çalışmalar konuşma dili yazı dili ayrımına değinerek konuşma dilinin özgün yapısını anlamayı ve betimlemeyi amaçlamaktadır (Bkz. Brazil, 1995; Halliday, 1990; Tannen, 1984/2005). Özellikle konuşma dilinin sosyal bağlamlar içinde hangi söylemsel işlevlerle kullanıldığı ve etkileşim düzeyinde bu yapıların nasıl iş gördüğü incelenen konuşma verileri ile betimlenmiştir (Bkz. Brown ve Yule, 1983/1988; Coulthard, 1992;

Miller ve Weinert, 1998; Widdowson, 2007; Gee, 2018). SÇ çalışmalarının alana sağladığı bu katkı uygulamalı dilbilim çalışmalarına ve buna bağlı olarak dil öğretimi pedagojisine de yansımıştır (Bkz. Biber vd. 1999; Biber vd. 2002; Carter ve McCarthy, 2006; Goh ve Burns, 2012; Hughes, 2002; 2008; Timmis, 2005; Thornbury, 2005; Thornbury ve Slade, 2007). Bu çalışmalar konuşma yetisinin edinilmesi sürecinde dil derslerinde söylem bilgisine ve konuşma dili dilbilgisi özelliklerine yer verilmesi gerektiğini önermektedir.

SÇ'den farklı olarak etkileşimdeki dili daha ayrıntılı olarak mikro düzeyde inceleyen KÇ çalışmaları etkileşimdeki konuşma düzenini sosyal bağlamlar içinde incelemiştir (Liddicoat, 2007; Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974; Schegloff, 2007; Schegloff, Jefferson, & Sacks, 1977; Sidnell, 2012; Ten Have, 2007). Bu çalışmalar KÇ'nin sosyal bir bağlam olarak ikinci dil edinimi ve dil sınıflarında sınıf içi etkileşimi incelemek için de kullanılmasına ilham vermiştir. (Hellermann, 2008; Hellerman, Eskildsen, Pekarek Doehler ve Piirainen-Marsh, 2019; Kasper ve Wagner, 2011; Markee, 2009, Markee ve Kunitz, 2015; Sert, 2015). KÇ çalışmalarıyla elde edilen bulgular, ikinci dilde etkileşim yetisinin incelenabilirliğini (Firth ve Wagner, 1997; Pekarek Doehler, 2018; Pekarek Doehler ve Berger, 2018; Skogmyr Marian ve Balaman 2018) ve derslerde etkileşim yetisini artırmak için bir öğretim yöntemi olarak KÇ'nin uygulanabilirliğini göstermiştir (Balaman ve Can Daşkın, 2019; Barraja-Rohan, 2011; Huth ve Taleghani-Nikazm, 2006; Wong ve Waring, 2010).

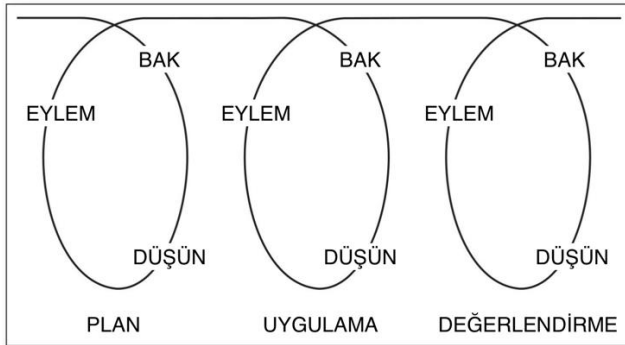
Bu çalışmada hem SÇ hem de KÇ temelli çalışmaların ikinci dil edinime sağladıkları katkıdan yola çıkılarak İDT öğretiminde Türkçe konuşma dili farkındalığının nasıl oluşturulacağı ve etkileşim stratejilerinin nasıl öğretileceği araştırılmıştır. Bu amaçla Goh ve Burns'ün (2012) bütüncül yaklaşımla konuşma öğretimi için yöntemsel çerçeve modeli Wong ve Waring'in (2010) ikinci dil pedagojisinde KÇ modeli ile genişletilmiştir. Böylece KÇ'ye bir ders öğretim yöntemi olarak yer verilmiştir. Bu dersler ile öğrencilerin Türkçe konuşma dili farkındalıklarını artırmak ve onlara etkileşim stratejilerini öğretmek amaçlanmıştır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın yöntemi nitel araştırma desenlerinden eylem araştırmasıdır (EA). EA sınıf araştırması (*classroom research*) (Hopkins, 2014; Nunan ve Bailey 2009) veya öğretmen araştırması (*teacher research*) (Freeman, 1998) olarak da adlandırılmaktadır. EA, insanların günlük yaşamlarında karşılaştıkları sorunlara etkili çözümler bulmalarını sağlayan sistematik bir araştırma yaklaşımıdır. Az sayıda değişkenle ilgili genelleştirilebilir açıklamalar arayan deneysel veya nicel araştırmalardan farklı olarak, eylem araştırması herhangi bir sosyal bağlamda yer alan karmaşık dinamikleri ortaya çıkarmaya çalışır (Stringer, 2014:27). Bu amaçla EA; veri toplamayı, veriler aracılığıyla eylem üzerine düşünmeyi, verilerden kanıt oluşturmayı ve doğrulanmış kanıtlardan elde edilen sonuçlara dayanarak iddialarda bulunmayı içeren bir uygulama biçimidir (McNiff ve Whitehead, 2002:16).

EA doğrusal bir düzlemde ilerlemeyen, dinamik ve sürekli değişen döngüsel ve dönüşümsel bir sisteme sahiptir (Burns, 2010; Efron ve Ravid 2013; Johnson, 2015; Kemmis, McTaggart ve Nixon 2014; McNiff ve Whitehead 2002; Stringer, 2014). Dolayısıyla EA sürecini sarmal olarak ilerleyen bir spirale benzetebiliriz. Stringer (2014:33) temel bir EA döngüsünü bak (*look*), düşün (*think*) ve eylem (*act*) olmak üzere üç bölümde ele alır. Bu döngü bir EA rutinidir ve araştırma süreci boyunca devam etmektedir. Bu döngü araştırmacıların sorgulamalarına basit bir şekilde başlamasına ve sorunların karmaşıklığı arttıkça prosedürlere daha fazla ayrıntı eklemesine olanak tanır. Stringer (2014) bu döngüyü Şekil 3.1'deki gibi göstermiştir:

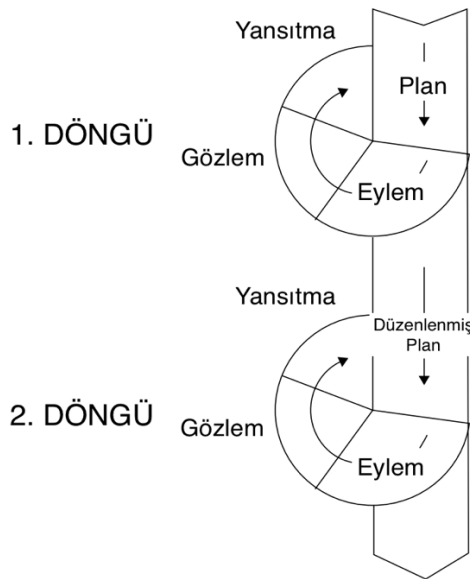


Şekil 3. 1. EA Etkileşimli Sarmalı (*Action Research Interacting Spiral*) (Stringer, 2014)

Stringer, EA'nın her bir rutininin *bak*, *düşün* ve *eylem* basamaklarından oluştuğunu Şekil 3.1'deki gibi göstermiştir. Bu rutin her ne kadar doğrusal gibi görünse de devamlı bir

şekilde dönüşümsel olarak oluşturulan bir dizi etkinliği içermektedir. Buna göre her bir rutin içinde öncelikle araştırma durumu ile ilgili veriler toplandıktan sonra tanımlanır ve betimlenir (*bak*). Bir sonraki aşamada tanımlanan ve betimlenen veriler ile keşif ve analiz süreci gerçekleşir (*düşün*). Bu aşamada araştırma ortamında nelerin olup bittiği sorgulanarak analiz yapılır. Yapılan analizler yorumlanarak açıklanır. *Bak* ve *düşün* aşamalarından elde edilen sonuçlar ile eyleme geçilir (*eylem*). Her bir eylem için yeniden veri toplanarak (tekrar *bak*), yeniden analizler yapılarak (tekrar *düşün*) ve yeniden uygulamaya geçilerek (yeni *eylem*) bu döngü gerçekleşir. Bu süreç araştırmacı tatmin edici bir sonuç elde edene ve durma zamanının geldiğini hissedene kadar sürer.

EA döngüsü farklı araştırmacılar tarafından farklı aşamalarla çeşitlendirilmiştir. Burns (2010) dil öğretimi araştırmalarında EA'nın nasıl kullanılabileceğini gösterdiği çalışmasında alandaki önemli yazarlardan olduğunu belirttiği Kemmis ve McTaggart'ın¹¹ dört aşamalı EA döngüsünden yararlanmıştır. Buna göre EA döngüsü planlama (*planning*), eylem (*action*), gözlem (*observation*) ve yansıtma (*reflection*) olmak üzere dört basamaktan oluşmaktadır (Şekil 8).



Şekil 3. 2. EA Döngüsü (Kemmis ve McTaggart'dan (1988) aktaran Burns 2010: 9)

Şekil 3.2 EA'nın döngüsel süreçlerini göstermektedir. Buna göre her bir döngü araştırma sürecinde gerçekleştirilen eyleme işaret etmektedir. EA doğası gereği araştırma

¹¹ Kemmis, S., ve McTaggart, R. (Eds.). (1988). The action research planner. 3rd edition. Geelong: Deakin University Press.

süreci boyunca araştırma verilerini analiz edip, gözlemleyip yeni bir eylem planı oluşturur. Böylece araştırma döngüsü tatmin edici sonuçlar elde edene kadar sürer. Her bir döngü plan, eylem, gözlem ve yansıtma basamaklarına sahiptir. Plan basamağında, araştırma bağlamının belirli bir alanında iyileştirmeler sağlamak için bir problem durumu belirlenir ve bir eylem planı geliştirilir. Eylem basamağında ise bir önceki basamakta oluşturulan eylem planı uygulanır. Gözlem basamağında, eylemin etkileri araştırmacı tarafından sistematik olarak gözlemlenir. Yansıtma basamağında, neler olduğunu anlamlandırmak ve keşfedilen sorunu daha net anlamak için eylemin etkileri üzerinde derinlemesine düşünülür, etkileri değerlendirilir ve tanımlanır. Bu değerlendirme ve tanımlamalar sonucunda ya durumu daha da iyileştirmek için başka EA döngüleri yapılır ya da tatmin edici bir sonuca ulaşıldıysa araştırmanın ‘hikâyesi’ başkalarıyla paylaşılabilir (Kemmis ve McTaggart’dan (1988) aktaran Burns 2010: 8).

Bu çalışmada İDT öğretiminde Türkçe konuşma dili ve dilbilgisi özelliklerinin derslerde nasıl öğretileceği EA yöntemi kullanılarak araştırılmıştır. Bu amaçla, araştırma süreci üç ana bölüme ayrılmıştır:



Şekil 3. 3. Araştırma Süreci Bölümleri

Araştırmanın ihtiyaç analizi bölümünde İDT öğretiminde konuşma dilinin öğretimdeki yerini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla aktif olarak Türkçe öğreten beş (n=5) öğretim elemanı ve bu öğretim elemanların öğrencileriyle (n=23) görüşmeler yapılmıştır. Bu iki farklı veri kaynağına Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı TÖMER (2015) eklenerek araştırma durumu sınırlandırılmıştır. Bu bölümden elde edilen veriler ışığında durum tespiti yapılmış ve öğrenme ihtiyaçları belirlenmiştir. Bu bölümde elde edilen bulgulardan eylem döngüsünü planlama sürecinde yararlanılmıştır.

Araştırmanın eylem döngüsü bölümünde ise konuşma dilinin ve etkileşim stratejilerinin İDT öğretimi sınıflarında nasıl öğretileceği araştırılmıştır. Bu amaçla bir ders planı hazırlanmış ve hazırlanan bu plan EA döngüsüne uygun olarak plan – eylem – gözle – yansıt basamakları izlenerek uygulanmıştır. Eylem döngüsü boyunca elde edilen veriler eş zamanlı olarak analiz edilmiştir. Yapılan gözlem ve yansıtma çalışmaları sonucunda bir sonraki

eylem döngüsü gözden geçirilerek yeniden planlanmıştır. Bu şekilde toplam sekiz eylem döngüsü gerçekleşmiştir.

Bulguların analizi bölümünde eylem döngüsü boyunca elde edilen bulgular bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmiş eylem döngüsünden elde edilen veriler raporlanmıştır. Buna ek olarak eylem döngüsüne katılan öğrencilerle birebir görüşmeler yapılmış ve eylem döngüsü sürecindeki uygulamalar hakkında görüşleri alınmıştır. Tüm bunların yanında eylem döngüsünden önce uygulanan konuşma görevi (ön-görev) son eylem döngüsünden sonra tekrar uygulanmıştır (son-görev).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada ‘İhtiyaç Analizi Çalışma Grubu’ ve ‘Eylem Döngüsü Çalışma Grubu’ olmak üzere iki farklı çalışma grubu ile çalışılmıştır. ‘İhtiyaç Analizi Çalışma Grubu’ katılımcıları Türkçe öğreten beş (n=5) öğretim elemanı ve bu öğretim elemanlarının öğrencilerinden (n=23) oluşmaktadır. Bu çalışma grubuyla sadece görüşmeler yapılmıştır. ‘Eylem Döngüsü Çalışma Grubu’ katılımcıları (n=5) ise Türkçe öğrenen öğrencilerden oluşmaktadır. Bu çalışma grubuyla araştırmanın uygulama dersleri (eylem döngüsü) yürütülmüştür. Araştırmanın etik kurul izni İstanbul Bilgi Üniversitesi’nden alınmış ve araştırma etik açıdan uygun bulunmuştur.

3.2.1. İhtiyaç Analizi Çalışma Grubu

Araştırmaya İstanbul’da çalışan öğretim elemanları (n=5) ve bu öğretim elemanlarının öğrencileri (n=23) katılmışlardır. Araştırmacı öncelikle öğretim elemanlarıyla iletişim kurup araştırmanın içeriğinden bahsetmiştir. Araştırmaya katkı sağlamak isteyen öğretim elemanları uygun gün ve saatte görüşmeye katılmışlardır. Öğretim elemanları araştırmacının öğrencilerle yapacağı görüşmeler için araştırmacıyı sınıfına davet etmiş öğrencilerle tanıştırmıştır. Böylece araştırmacı öğrencilere araştırma konusundan bahsedebilmiştir. Öğrencilerden gönüllü olanlar araştırmaya katkı sağlamak için dersleri bittikten sonra birebir görüşmelere katılmışlardır. Öğretim elemanlarının araştırmacıya sağladıkları bu destek öğrencilerin araştırmacıya karşı güven oluşturmalarını sağlamıştır. Araştırmaya katılan öğretim elemanları ve öğrenciler hakkındaki genel bilgiler Tablo 3.1 ve Tablo 3.2’deki gibidir:

Tablo 3. 1. Öğretim Elemanlarının Eğitim Geçmişi ve Deneyimleri

ÖE	Cinsiyet	Lisans - Bölüm	Lisans Üniversite	Türkçe Öğretme Süresi	Yüksek Lisans	Doktora
O1	E	TDE	Boğaziçi Ü.	6 Yıl	-	-
O2	E	TDE	Kocaeli Ü.	4 Yıl	Tarih	-
O3	K	YDE	Boğaziçi Ü.	5 Yıl	YÖY	-
O4	K	Dilbilim	Dokuz Eylül Ü.	4 Yıl	YTÖ - TÖ	TÖ
O5	K	İDE	Boğaziçi Ü.	10 Yıl	TDE	YTÖ

ÖE: Öğretim Elemanı, **TDE:** Türk Dili ve Edebiyeti, **YDE:** Yabancı Diller Eğitimi, **İDE:** İngiliz Dili ve Edebiyatı, **YÖY:** Yüksek Öğretim Yönetimi, **YTÖ:** Yabancılarla Türkçe Öğretimi, **TÖ:** Türkçe Öğretmenliği

Görüşme yapılan öğretim elemanlarından iki tanesi TDE, bir tanesi YDE, bir tanesi Dilbilim ve bir diğeri de İDE bölümünden mezun olmuştur. YDE genel olarak yabancı dil öğretimi üzerine odaklanmış bir bölümdür. Öğretim elemanlarından sadece iki tanesi doktora yapmaktadır. Öğretim elemanlarından iki tanesi farklı alanlarda yüksek lisans yapmış bir tanesi ise yüksek lisans yapmamıştır. Öğretim elemanlarının tamamı alanlarında 4-10 yıl arasında deneyim sahibidir.

Tablo 3.2’de görüşme yapılan öğrencilerin demografik bilgileri ve dil künyeleri gösterilmektedir. Öğrenciler konuştukları bazı dillerde yetkin olmadığını belirtmiştir. Bu durum öğrencilerin konuştuğu dilleri gösteren (KD) sütunda bazı dillerin yanında bulunan ~ işareti ile ifade edilmiştir. Öğrencilerin Türkçe öğrenme süresini (TÖS) gösteren sütundaki süreler öğrencilerin Türkçe öğrenmeye başladıkları ilk günden görüşme yapılan güne kadar geçen süreyi göstermektedir. Ancak buradan ilgili süre boyunca aralıksız Türkçe öğrenildiği bilgisi her öğrenci için çıkarılamaz. Özellikle uzun öğrenme süresine sahip öğrenciler belli dönemlerde dil kurslarına katılmış kurs bittikten sonra aralar vermiş ve sonrasında yeniden kursa başlamış veya kendi kendine ve çevresindeki Türklerden Türkçe öğrenip sonra bir kursa katılmıştır.

Tablo 3. 2. İhtiyaç Analizi Çalışma Grubu Öğrencilerinin Demografik Bilgileri ve Dil Künyeleri

Ö	C	Y	DD	Ü	AD	KD	TÖS	TBS	TBN
AAF	E	24	C1	Afganistan	Türkmençe	Farsça Özbekçe~ Azerice~ İngilizce~	4 ay	6 ay	YL
ASU	E	20	C1	Suriye	Arapça	İngilizce~	4 ay	4 Yıl	Göç
BMI	E	23	B2	Mısır	Arapça	İngilizce	3 Yıl	4 Yıl	L
BSU	K	24	C1	Suriye	Arapça	İngilizce	3,5 y	5 ay	YL
CEN	K	19	C1	Endonezya	Endonezyaca	Arapça~ İngilizce~	8 ay	8 ay	YÖS
ECE	E	31	C1	Cezayir	Arapça	Fransızca İngilizce	7 ay	8 ay	D
EIR	E	23	C1	İran	Farsça	İngilizce	8 ay	9 ay	YL
FMA	E	21	C1	Malezya	Malayca	İngilizce Korece~ Arapça~	8 ay	8 ay	YÖS
HSU	E	18	C1	Suriye	Arapça	İngilizce~	8 ay	8 ay	YÖS
IFA	K	18	C1	Fas	Arapça	Fransızca İngilizce Hintçe ~	7 ay	7 ay	YÖS
ISU	E	20	B2	Suriye	Arapça	İngilizce	3 yıl	3 yıl	L
LCI	E	23	C1	Çin	Çince	İngilizce İspanyolca Almanca	9 ay	9 ay	Aile
MAF	K	23	C1	Afganistan	Farsça	İngilizce Peştuca ~	8 ay	8 ay	YL
MEN	E	19	C1	Endonezya	Endonezca	Arapça ~ İngilizce ~	8 ay	8 ay	YÖS
MGE	E	22	A2	Almanya	Almanca	İngilizce Fransızca İspanyolca~	4 ay	4 ay	E.
MIR	K	20	C1	İran	Farsça	İngilizce	2 yıl	1 yıl	YÖS
MSL	K	25	C1	Slovakya	Macarca	Slovakça İngilizce Slovençe Çekçe ~ Almanca~	8 ay	8 ay	Erkek Arkadaş
MSO	E	23	C1	Somali	Somalice	İngilizce Arapça	7 yıl	1 yıl 9 ay	
MUR	E	22	C1	Ürdün	İngilizce Arapça		4 yıl	4 yıl	L
SIR	K	32	C1	İran	Farsça	İngilizce ~	8 ay	8 ay	YÖS
TJA	E	26	C1	Japonya	Japonca	İspanyolca~ İngilizce~	2 yıl	1 yıl	A.
YSU	K	22	C1	Suriye	Arapça	İngilizce Fransızca~	7 yıl	5 yıl	L
YYE	E	22	C1	Yemen	Arapça	İngilizce	2,5 y	4 yıl	L

Ö: Öğrenci, C: Cinsiyet, Y: Yaş, DD: Dil Düzeyi, Ü: Ülke, AD: Anadil, KD: Konuştuğu Diller, TÖS: Türkçe Öğrenme Süresi, TBS: Türkiye’de Bulunma Süresi, TBN: Türkiye’de Bulunma Nedeni, L: Lisans, YL: Yüksek Lisans, D: Doktora, E: Erasmus, YÖS: Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı, A: Açıcılık Eğitimi

Tablo 3.2'yi incelediğimizde öğrencilerin C1 kurunda eğitim aldıklarını görebiliriz. Öğrencilerden iki tanesi Türkçe dil düzeyini B2, bir tanesi de A2 olarak ifade etmiştir. Bu öğrenciler ve bir grup öğrenci daha karma bir dil sınıfında eğitim almaktadır. Bu sınıfta dersler kur sistemi üzerinden yapılmamaktadır. Sınıftaki tüm öğrenciler ya daha önce farklı kurslara katılmış ve/veya dili kendi imkanları ile öğrenmiştir. Bu derse katılma nedenleri ise daha ileri düzeyde Türkçe öğrenmektir. Bu sınıftaki öğrenciler (BMI, ISU, MGE, MUR, YSU, YYE) dil düzeylerini daha önceden aldıkları sertifikalara dayanarak belirtmişlerdir. Diğer öğrenciler ise C1 kurunda eğitimlerine devam edenlerdir.

Katılımcı öğrencilerin Türkiye'de bulunma süreleri ve Türkçe öğrenme süreleri birbirlerinden farklıdır. Ayrıca bazı öğrenciler sınıf dışında da sıklıkla Türkçe etkileşime girdiklerini belirtmişlerdir. Tüm bunlar öğrencilerin konuşma edimleri üzerinde etkili olduğundan bazı öğrencilerle ilgili özel durumları açıklamak katılımcı öğrenci grubunu daha iyi tanımak açısından önemlidir:

- ASU Türkiye'ye dört yıl önce Suriye'den ailesi ile birlikte göç etmiştir. Göçten sonra görüşme yapılan tarihe kadar geçen sürede Türkçeyi sokakta duyarak ve Türk arkadaşlarının yardımıyla öğrendiğini belirtmiştir. Bu süreçte Türkçeyi konuşarak ve etkileşime geçerek biraz edinmiş ancak Türkiye'de üniversite eğitime devam edeceği için dört aydan beri bir dil kursuna kaydolmuştur. Türkiye'ye geldiklerinde bir yıl kadar bir tekstil atölyesinde çalışmış ve sonrasında Arapça eğitim veren bir lisede eğitimini tamamlamıştır.
- BMI dört yıldır Türkiye'de bulunmakta ve bir üniversitede mühendislik okumaktadır. Üç yıl önce bir kursa dahil olarak Türkçe öğrenmeye başlamıştır. Ancak bu kurs üç yıldır devam etmemektedir ve aralar verilmiştir. Erkek öğrenci yurdunda kaldığını ve yurttaki diğer Türk arkadaşları ile sık pratik yaptığını belirtmektedir.
- BSU, Türkçe öğrenmeye henüz Türkiye'ye gelmeden önce başlamıştır. Türkiye dışında öğrendiği için konuşmasını geliştirmek için sık sık Türk dizileri izlediğini belirtmektedir. Bunun yanı sıra Arapça öğrenmek isteyen Türk arkadaşlarıyla dil değişimi yaparak konuşmasını geliştirmiştir.
- HSU liseyi Suudi Arabistan'da okumuş ve YÖS'e girmek için İstanbul'a gelmiştir. Türkiye'de bir üniversite okumak istediği için Türkçe öğrenme motivasyonu yüksektir. Bu durum YÖS'e hazırlık yapan birçok öğrenci için de geçerlidir.

- LCI ailesi Türkiye’de yaşadığından dolayı geldiğini ve Türkçe öğrendiğini ama Türkiye’de uzun süre kalmayı planlamadığını belirtmektedir.
- MGE diğer katılımcılardan farklı olarak Erasmus programı ile Türkiye’de bulunmaktadır. Yaklaşık olarak 4 aydır Türkiye’de bulunmasına rağmen konuşması kendisini Türkçe ifade edebilecek düzeydeydi. Kelimeleri bulamadığı yerlerde İngilizcesini kullanarak iletişimi sürdürdü. Erasmusla geldiği üniversitenin Türkçe derslerinin yanı sıra özel bir dil merkezinde A2 kurunu tamamlamıştır. Ayrıca sokakta sürekli Türklerle konuşmaya çalışmaktadır. Sokakta duyduğu yeni kelimeleri ve cümleleri not defterine yazmakta ve sonra kendi kendine çalışmaktadır.
- MIR iki yıldır Türkçe öğrendiğini belirtmektedir, ancak Türkçe öğrenmeye dizilerle başlamıştır. Bir kursa gitmeden kendi kendine Türkçe öğrenmiştir. Öyle ki Türkiye’ye geldiğinde dersleri B1 kurundan almaya başlamıştır.
- MSO Türkçe öğrenmeye Somali’de lisedeyken başlamıştır. Dolayısıyla uzunca bir süredir Türkçe öğrenmektedir.
- MUR Türkçe öğrenmeye aslında Ürdün’de başladığını söylemektedir. Ancak bunun tam olarak bir öğrenme olmadığını ifade ediyor. Ürdün’deki Türk arkadaşlarından ‘çat pat’ Türkçe öğrendiğini Türkiye’ye gelince de bir kursa başladığını belirtmektedir. Bu kursu B2 seviyesine kadar tamamladıktan sonra kursa ara vermiş ancak günlük hayatta dili kullanmaya devam etmiştir. Şu anda Türkçe dersleri almaya devam etmektedir.
- SIR daha önce ülkesinde iki farklı lisans bölümü tamamlamıştır. Şimdi Türkiye’de diş hekimliği okumak istemekte ve bunun için Türkçe kursuna gitmektedir.
- TJA iki yıl önce Japonya’da Türkçe öğrenmeye başlamıştır. Türk yemeklerini sevdiği ve aşçı olmak istediği için Türkçe öğrenmektedir. Daha sonra aşçılık okuluna gitmeyi planlamaktadır.
- YSU, 7 yıl önce izlediği bir Türk dizisi ile kendi kendine Türkçe öğrenmeye başlamıştır. O zamanlar Türkiye’ye gelmeyi planlamadığını ancak Türkiye’ye geldiğinde o dönemde öğrendiği Türkçenin öğrenme sürecini kolaylaştırdığını ifade etmektedir.

Bu araştırma için görüşme yapılan öğrencilerin hepsi anadillerinde belirli okuryazarlık deneyimine sahiptir. Özellikle bir kısmı yüksek lisans ve doktora eğitimi almakta veya almayı planlamaktadır. Dolayısıyla öğrencilerden elde edilen veriler kendi dillerinde veya

buna ek olarak başka bir yabancı/ikinci dilde sözlü ve yazılı okuryazarlık becerisi yüksek olan bireylerdir.

3.2.2. Eylem Döngüsü Çalışma Grubu

Araştırmanın eylem döngüsüne katılacak öğrencilere ulaşabilmek için İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi'nden (İÜDM) Ekim 2020'de çalışma izni talebinde bulunulmuş ve sonrasında gerekli izinler alınmıştır (**EK-11**). İzin işlemleri tamamlandıktan sonra araştırmacı İÜDM yöneticisinin rehberliğinde çalışmayı yürütebileceği uygun gruplara yönlendirilmiştir. Uygulama derslerinin B2 sınıfı ve üzeri sınıflarda yapılması planlandığından ilgili tarihte B1 sınıfının sonlarına yaklaşmakta olan gruplarla iletişime geçilmesi planlanmıştır.

Araştırmacı dersin öğretmeniyle e-posta yoluyla iletişim kurmuş, araştırmanın içeriği hakkında ayrıntılı bilgiler vermiş ve öğretmenin devam etmekte olan derslerine gözlemci olarak katılma talebinde bulunmuştur. Dersin öğretmeni kurum tarafından önceden bilgilendirilmiş ve araştırma yapılacağından haberdardır. Dolayısıyla, araştırmacının talebinin resmi izinler alındıktan sonra yapıldığını bilmektedir. Öğretmen araştırmacının e-postasını olumlu bir şekilde yanıtlamış ve araştırmacı derslere katılma fırsatı bulabilmiştir. İÜDM'de dersler uzaktan devam etmektedir ve derslerde ZOOM uygulaması kullanılmaktadır. Araştırmacı ZOOM katılım bilgilerini kullanarak derslere kamera ve ses kapalı bir şekilde gözlemci olarak katılmıştır. Bu şekilde dört gün boyunca dersler araştırmacı tarafından gözlenmiştir.

Öğrencilerle tanışmadan ve uygulama derslerine geçmeden önce yapılan gözlemlerin iki temel amacı vardır: (1) Öğrenciler arasında sınıf atmosferinin nasıl olduğunu gözlemlemek, (2) Derslerde neler öğrendiklerini gözlemlemek. Birinci amacın gerekçesi çalışma grubunun etkileşime açık olup olmadığını öğrenmektir. İkinci amacın gerekçesi ise öğrencilerin devam eden öğretim süreçlerine ket vurmamaktır.

Araştırmacı ve öğretmen çalışma grubunu belirleme sürecinde iş birliği içinde çalışmıştır. Her bir gözlem sonrası araştırmacı dersin öğretmeni ile iletişime geçmiştir. Sınıfla ilgili gözlemlerini paylaşmış ve merak ettiklerini öğretmene sormuştur.

Dersin öğretmeni öğrencilere araştırmacıdan ve araştırma içeriğinden kısaca bahsetmiştir. Daha sonra araştırmacı ses ve kamerasını açarak öğrencilere kendini tanıtmış

ve araştırmadan bahsedilmiştir. Öğrencilere araştırmanın amacını, içeriğini, onlardan neler beklendiğini, gizlilik ve haklarının neler olduğu ve bu araştırmanın onlara nasıl bir katkısı olabileceğini anlatan kısa bir sunum yapılmıştır. Sunum sonunda öğrencilerin gönüllü olarak araştırmaya katılabilecekleri belirtilerek öğrenciler davet edilmiştir. Araştırmaya katılmak isteyen öğrenciler WhatsApp yoluyla araştırmacıyla iletişime geçmişler ve derslere katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın uygulama derslerine gönüllü olarak 9 öğrenci katılmıştır. Ancak bu öğrencilerden 4 tanesi derslere düzenli katılamadığı için derse düzenli katılan 5 öğrencinin verileri araştırmada kullanılmıştır. Öğrenciler kendi belirledikleri rumuzlar ile adlandırılmıştır. Böylece rumuzlar sayesinde öğrencilerin kültürel kimlikleri de yansıtılmıştır. Öğrencilere ait bilgiler öğrencilere verilen rumuzlar ile Tablo 3.3'te gösterilmiştir:

Tablo 3. 3. Eylem Döngüsü Çalışma Grubu Öğrencilerinin Demografik Bilgileri ve Dil Künyeleri

Ö	C	Y	Ü	AD	KD	YÜ	TBS	TÖS	TÖN
Yusuf	E	19	Suriye	Arapça	İngilizce	Türkiye	8 Ay	7 Ay	L
Mustafa	E	40	Irak	Arapça	İngilizce~	Türkiye	7 Ay	7 Ay	YL
Elena	K	38	Yunanistan	Yunanca	İngilizce	Yunanistan	-	2 Yıl	İlgi
Hamadou	E	23	Cibuti	Afarca ¹²	Somalice Fransızca	Türkiye	9 Ay	9 Ay	YL
Akram	E	42	Irak	Arapça	İngilizce~	Türkiye	7 Ay	7 Ay	YL

Ö: Öğrenci, **C:** Cinsiyet, **Y:** Yaş, **Ü:** Ülke, **AD:** Anadil, **KD:** Konuştuğu Diller, **YÜ:** Yaşadığı Ülke, **TBS:** Türkiye’de Bulunma Süresi, **TÖS:** Türkçe Öğrenme Süresi, **TÖN:** Türkçe Öğrenme Nedeni, **L:** Lisans, **YL:** Yüksek Lisans

Uygulama derslerine katılan öğrencilerin Türkçe öğrenmelerindeki temel motivasyon kaynağı ileride Türkiye’de yüksek öğretime katılacak ve eğitimlerini Türkçe olarak alacak olmalarıdır. Bir tek Elena’nın motivasyonu diğer öğrencilerden biraz daha farklıdır. Elena Türkçeyi sevdiği, Türk arkadaşları ile Türkçe iletişim kurmak istediği için Türkçe öğrenmektedir. Öğrencilerle B1 sınıfının sonlarına doğru tanışılmış, uygulama dersleri ise B2 sınıfı dersleri ile birlikte başlamıştır. Aynı öğrenciler B1 sonu sınavını başarılı olarak

¹² “Afarca (afar af) Cibuti, Etiyopya ve Eritre’de konuşulan dillerden biridir. Bu üç ülkede toplam 2.6 milyon kişi tarafından konuşulmaktadır. Afar dili hiçbir ülkenin resmi dili değildir, ancak Etiyopya’nın Afar bölgesinde idari ve eğitim dili statüsüne sahiptir.” (<https://tr.wikipedia.org/wiki/Afarca> Erişim Tarihi: 26.10.2020 – 16.07)

geçip B2 kursuna hak kazanmışlar ve kursa aynı ders öğretmeni ile devam etmişlerdir. Ancak öğrencilerden Elena bir üst kurdan ders almakta ve bir önceki kurdan da ek dersler almaya devam etmektedir. Derslere katılan öğrencilerle ilgili daha ayrıntılı bilgiler aşağıdaki gibidir:

- Yusuf öğrenciler arasında yaşı en geç olandır. Babası Suriyeli, annesi ise Türk'tür. Ancak Yusuf Umman'da doğup büyümüştür. Annesi ile evde zaman zaman Türkçe konuştuklarını ama iletişimlerini daha çok Arapça kurduklarını belirtmiştir. Çocukluğundan itibaren annesi ile Arapça konuştuğunu ilkokuldan itibaren de İngilizce eğitim veren bir okula devam ettiğini belirtmiştir. Konuşurken daha çok Arapça ve İngilizce düşündüğünü belirtmiştir. Yusuf'un Türkçe konuşmasında telaffuzu ve akıcılığı arkadaşlarına nazaran daha iyidir. Üniversite eğitimine Türkiye'de devam etmeyi planladığı için Türkçe öğrenmektedir. Türkçe öğrenmeye Türkiye'de başlamıştır. Uygulama sürecinin başında yaptığımız görüşmede 8 aydır Türkiye'de yaşamakta ve 7 aydır da Türkçe öğrenmekte olduğunu belirtmiştir.
- Mustafa elektrik mühendisidir ve Türkiye'de yüksek lisans yapmak istediği için Türkçe öğrenmektedir. Mustafa sınıf arkadaşlarına göre Türkçe konuşma becerisi en zayıf olan öğrencidir. Konuşma sırasında sık sık telaffuz hataları, çok bariz dilbilgisi yanlışları yapmaktadır. Türkçe öğrenmeye Türkiye'de başlamıştır. Uygulama sürecinin başında yaptığımız görüşmede 7 aydır Türkiye'de yaşamakta ve Türkçe öğrenmekte olduğunu belirtmiştir.
- Elena derslere katılan tek kadın öğrencidir. Anadili Yunanca olan Elena Türkçeyi sevdiği ve Türk arkadaşları ile Türkçe iletişim kurmak istediği için Türkçe öğrenmektedir. Elena diğer öğrencilerden farklı olarak hiç Türkiye'de yaşamamıştır. Ancak tatillerde sık sık Türkiye'yi ziyaret ettiğini ve Türk arkadaşları ile hergün telefonda görüştüğünü ifade etmiştir. İki yıldır Türkçe öğrenmektedir. Türkçe öğrenmeye kendi imkanları ile başlamış ve kendi kendine öğrenmeye çalışmıştır. Pandemi süreci ile birlikte çevrim içi Türkçe kurslara katılma kararı almış ve İÜDM'ye başvurmuştur. Diğer öğrencilerden farklı olarak Elena bir üst kurdan ders alırken bir alt kurun derslerine de katılmaktadır. Uygulama sürecinde Elena C1 sınıfından dersler alırken B2 sınıfının da derslerini takip ediyordu.
- Hamadou'nun anadili Afarca ve ikinci dili ise Somalice ve Fransızcadır. Türkiye'ye 9 ay önce gelmiştir ve geldiği zamandan itibaren Türkçe öğrenmeye başlamıştır. Hamadou lisans eğitimini ülkesinde tamamlamıştır ve Türkiye'de yüksek lisans yapmak istediği için Türkçe öğrenmektedir.

- Akram Iraklıdır ve makine mühendisidir. Uygulama sürecinin başında yaptığımız görüşmede 7 aydır Türkiye’de yaşamakta ve Türkçe öğrenmekte olduğunu belirtmiştir. Türkiye’de yüksek lisans yapmak istediği için Türkçe öğrenmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri ‘İhtiyaç Analizi Veri Toplama Araçları’ ve ‘Eylem Döngüsü Veri Toplama Araçları’ olmak üzere iki farklı aşamada gerçekleştirilmiştir. Her bir aşama kendine özgü bir tasarıma sahip olduğundan kullanılan veri toplama araçları çeşitli ve ilgili tasarıma özgüdür.

3.3.1. İhtiyaç Analizi Veri Toplama Araçları

Araştırmanın ihtiyaç analizi sürecinde üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı TÖMER (2015), Yarı Yapılandırılmış Öğretim Elemanı Görüşme Formu (ÖEGF) ve Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu (ÖGF).

3.3.1.1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı TÖMER (2015)

TÖMER (2015) programı İDT öğretimi alanında ilk program olma özelliğini taşımaktadır. Her ne kadar pek çok ders kitabı hazırlanırken bu program referans olarak alınmasa da sahadaki birçok akademisyen ve öğretim elemanları için başvuru kaynağı niteliğindedir. Dolayısıyla program incelendiğinde SB’lerle ilgili elde edilen veriler diğer verilerle karşılaştırıldığında araştırma sorusunu açıklamaya katkı sağlayacaktır.

3.3.1.2. Yarı yapılandırılmış öğretim elemanı görüşme formu (ÖEGF)

ÖEGF ile yapılan görüşmelerde öğretim elemanlarının demografik bilgileri ile eğitim geçmişleri ve öğretim deneyimleri hakkında konuşulmuştur (EK-1). Devamında öğretim elemanları derslerde konuşma etkinliklerini nasıl yaptıklarını ve bu süreçteki deneyimlerini paylaşmışlardır. Öğretim elemanlarına SB özelinde sorular sorularak bu konudaki ders deneyimleri dinlenmiş ve önerileri alınmıştır. Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerde elde edilen veriler öğrencilerin sözlü edimlerinden elde edilen verileri anlamlandırma ve derslerde SB’lerin yeri hakkında fikir verme açısından önemlidir. Görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır.

3.3.1.3. Yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu (ÖGF)

ÖGF ile öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri ve uzun söylemler üretebilmeleri için görüşmeler sohbet havasında gerçekleştirilmiştir (EK-2). Görüşmelere, görüşme yapılan öğretim elemanlarının öğrencilerinden gönüllü olanlar katılmışlardır. Her bir öğrenci ile tek tek görüşülmüş ve görüşmeler ses kaydı ile kaydedilmiştir. Görüşmelerin başında öğrencilerin demografik bilgileri sorulmuş ve sonrasında öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçleri ve deneyimleri hakkında sohbet edilmiştir. Görüşme araştırmacı tarafından yöneltilen sorular ile soru cevap şeklinde başlasa da görüşme ilerledikçe karşılıklı bir sohbe dönmüş yer yer katılımcıların da araştırmacıya soruları olabilmektedir. Bu yönüyle görüşme sürecinin bir mülakat şeklinde olmadığını söyleyebiliriz. Katılımcıların geniş söylemler üretmelerini sağlamak adına anlatı yapımları sağlanmıştır. Bunlardan bir tanesi izledikleri herhangi bir dizi veya filmi, diğeri ise Türkiye'ye geliş öykülerini anlatmalarını isteyerek sağlanmıştır.

3.3.2. Eylem Döngüsü Veri Toplama Araçları

Araştırmanın eylem döngüsü sürecinde yedi farklı veri toplama aracı kullanılmıştır: Öğrenci Tanıma Formu (ÖTF), Konuşma Görevi (Ön-Görev/Son-Görev), Odak Grup Görüşmesi (OGG), Araştırmacı Günlüğü (AG), Yapılandırılmış Öğrenci Günlüğü (YÖG), Yapılandırılmış Gözlem Formu (YGF) ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (YYGF).

3.3.2.1. Öğrenci tanıma formu (ÖTF)

Öğrenci tanıma formu, uygulama sürecine katılan öğrencilerin demografik bilgilerine ulaşmak ve Türkçe konuşma becerilerini etkileyebilecek değişkenlere dair genel bir fikir edinebilmek için hazırlanmıştır (EK-3). ÖTF, Google Formlar aracılığı ile hazırlanmıştır ve öğrencilerle Google Classroom üzerinden paylaşılmıştır.

3.3.2.2. Konuşma görevi (Ön-Görev/Son-Görev)

Konuşma görevi (Ön-Görev/Son-Görev), öğrencilerin uygulama dersleri öncesindeki karşılıklı konuşma edimlerini gözlemlemek için hazırlanmıştır (EK-4). Aynı görev uygulama derslerinden sonra da öğrenciler tarafından yapılmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan konuşma görevi uygulama derslerine katılacak öğrencilere uygulanmadan önce aynı dil merkezinde B1 kurunu henüz bitirmiş ve başarılı olmuş öğrencilere uygulanarak pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulamaya sınıf arkadaşı

olan 4 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler ikişerli gruplar halinde ZOOM toplantısına katılmışlar ve araştırmacı rehberliğinde konuşma görevini gerçekleştirmişlerdir. Pilot uygulamada kullanılan ve çalışmayan bazı konuşma görevleri çıkarılmıştır. Böylece uygulama grubunda uygulanılacak olan konuşma görevi nihai şekline ulaşmıştır.

Konuşma görevi, öğrencilerin doğal bir şekilde etkileşime geçmelerini sağlayan yönergeler içermektedir. Bu yönergeler sohbet başlatan kısa konuşmalar, bilgi paylaşımı ve alışkanlıklar/seçimler olmak üzere üç tema çerçevesinde düzenlenmiştir. Ayrıca öğrencilere sohbeti sürdürmelerini sağlayacak bazı örnek soru cümleleri verilmiştir. Verilen bu cümlelerin yanı sıra öğrencilerin de sohbetin akışına göre kendi sorularını eklemeleri teşvik edilmiştir. Bu sayede öğrenciler arasında doğal bir etkileşimin gerçekleşmesi sağlanmıştır. Araştırmacı konuşma sürecine dair gerekli yönergeleri verdikten sonra öğrencilerin konuşmalarına müdahale etmemiştir. Öğrenciler yönergeleri takip ederek konuşma görevini yerine getirmişlerdir.

Konuşma görevi için öğrenciler eşleştirilirken dersin öğretmeninden destek alınmıştır. Öğretmen öğrencileri uzunca bir süredir tanımaktadır. Hangi öğrencinin hangi öğrenci ile konuşurken kendisini daha rahat hissettiğine dair önemli bir gözleme sahiptir. Böylece öğrenciler konuşurken kendilerini rahat hissettikleri sınıf arkadaşları ile eşleşmiştir.

3.3.2.3. Odak grup görüşmesi (OGG)

Odak grup görüşmesi, Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Görüşmesi Formu ile gerçekleştirilmiştir (EK-5). Uygulama süreci derslerinde derslere katılan öğrencilerle gerçekleşen derslere dair öğrenci görüşlerini almak için uygulama sürecinde uygulanmıştır. İlk odak grup görüşmesi 3. dersten sonra ikinci odak grup görüşmesi ise 6. dersten sonra yapılmıştır. Görüşmeler dersler ile aynı gün yapılmamıştır. Genellikle dersi takip eden birinci veya ikinci günde çevrim içi olarak ZOOM’da yapılmıştır ve kaydedilmiştir.

OGG’de önceden hazırlanan açık uçlu sorular kullanılmıştır. Öğrencilerden gelen yanıtlara göre araştırmacı ek takip soruları da sormuştur. OGG’de kullanılan Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Görüşmesi Formları önceki derslerden elde edilen gözlemler doğrultusunda geliştirilmiştir. Dolayısıyla uygulanan her iki OGG’de ortak veya farklı sorular bulunmaktadır.

3.3.2.4. Araştırmacı Günlüğü (AG)

Araştırmacı günlüğü, uygulama sürecinde araştırmacı tarafından tutulmuştur. Araştırmacı her dersten sonra ders sürecine dair deneyimlerini ve gözlemlerini günlüğüne aktarmıştır (EK-6). Günlük uygulama dersleri sırasında alınan saha notları ve derslerden sonra izlenen ders kayıtları doğrultusunda oluşturulmuştur.

3.3.2.5. Yapılandırılmış Öğrenci Günlüğü (YÖG)

Yapılandırılmış öğrenci günlüğü, her uygulama dersinin sonunda öğrenciler tarafından Google Dokümanlar üzerinde yazılmıştır. Günlük, ders akışı ve içeriğine göre önceden yapılandırılmıştır ve öğrencilere bazı yönergeler verilmiştir. Öğrenciler verilen bu yönergeler doğrultusunda ders sürecine dair deneyimlerini, gözlemlerini ve önerilerini günlüğe yazmışlardır. Günlük her hafta uygulanan ders içeriğine ve akışına göre sıklıkla düzenlenmiştir (EK-7).

3.3.2.6. Yapılandırılmış gözlem formu (YGF)

Yapılandırılmış gözlem formu ile iki dış gözlemci uygulama derslerini gözlemlemiştir. Dış gözlemciler ZOOM derslerine sesi ve kamerası kapalı olarak katılmıştır. Yapılandırılmış Öğrenci Günlüğü'nde olduğu gibi YGF de her hafta uygulanan ders içeriğine ve akışına göre zaman zaman düzenlenmiştir. Ancak formun genel yapısı korunmuştur (EK-8).

Gözlemciler İDT öğretimi alanında hem öğretme hem de araştırma deneyimine sahip doktora öğrencisidir. Gözlemciler dersleri düzenli olarak gözlemlemiştir. Sadece iki derse bir gözlemci katılmış, diğer dersleri iki gözlemci aynı anda gözlemiştir.

3.3.2.7. Yarı yapılandırılmış görüşme formu (YYGF)

Yarı yapılandırılmış görüşme formu, uygulama süreci sonunda uygulama derslerine katılan öğrencilerle birebir olarak uygulanmıştır (EK-9). Bu form ile öğrencilerin ders sürecine dair deneyimleri, görüşleri ve önerileri toplanmıştır.

Uygulama derslerinin sonunda uygulanan Konuşma Görevinden (Son-Görev) sonra her bir öğrenci ile birebir görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler ZOOM üzerinden gerçekleştirilmiş ve kaydedilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması ‘İhtiyaç Analizi Verilerinin Toplanması’ ve ‘Eylem Döngüsü Verilerinin Toplanması’ olmak üzere iki bölümde gerçekleştirilmiştir.

3.4.1. İhtiyaç Analizi Verilerinin Toplanması

Araştırmanın ihtiyaç analizi verileri İstanbul’da Mayıs 2019’da toplanmaya başlanmıştır. İstanbul’da çeşitli kurumlarda çalışan öğretim elemanlarıyla iletişime geçildikten sonra uygun gün ve saatlerde yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretim elemanları aracılığıyla öğrencilere ulaşılmış ve gönüllü olan öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Tüm görüşmeler birebir olarak gerçekleştirilmiş ve ses kaydı ile kaydedilmiştir.

Katılımcıların anonimliğini korumak adına kimlik bilgilerine yer verilmemiş, genel demografik bilgilerinden anonimliklerini koruyacak oranda bahsedilmiştir. Veri toplama sürecinde bu husus katılımcılara belirtilerek katılımcıların görüşme boyunca kendilerini güvenli ve rahat hissetmeleri sağlanmıştır.

Nitel çalışmalarda katılımcıların araştırma için gönüllü ve yüksek motivasyonlu olması araştırmacıya sahayla ilgili zengin bir veri sunmaktadır. Veri toplama sürecinde araştırmacının öğretim elemanları aracılığıyla sınıf ortamına davet edilmesi ve öğrencilerle konuşma fırsatı elde etmesi öğrencileri araştırmaya katkı sağlama konusunda motive etmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin kendi dillerinde veya yabancı/ikinci dilde sözlü ve yazılı okuryazarlık becerisinin yüksek olması bilimsel araştırmalara karşı olumlu bir tutum göstermelerinde etkili olmuş olabilir. Benzer durumu öğretim elemanları için de söyleyebiliriz. Her bir öğretim elemanı ifadesinin bilimsel bir çalışmaya katkı sağladığının bilinciyle açık ve şeffaf ifadeler kullanarak gerçek deneyimlerini anlatmışlardır. Ayrıca öğretim elemanlarının dört tanesi yüksek lisans ve/veya doktora deneyimine sahiptir. Kısacası, arka planda yer alan bu profiller ve duygular sayesinde katılımcıların görüşmelere içtenlikle katıldığı ve gerçek beyanlarda bulunduğu varsayılmaktadır.

3.4.2. Eylem Döngüsü Verilerinin Toplanması

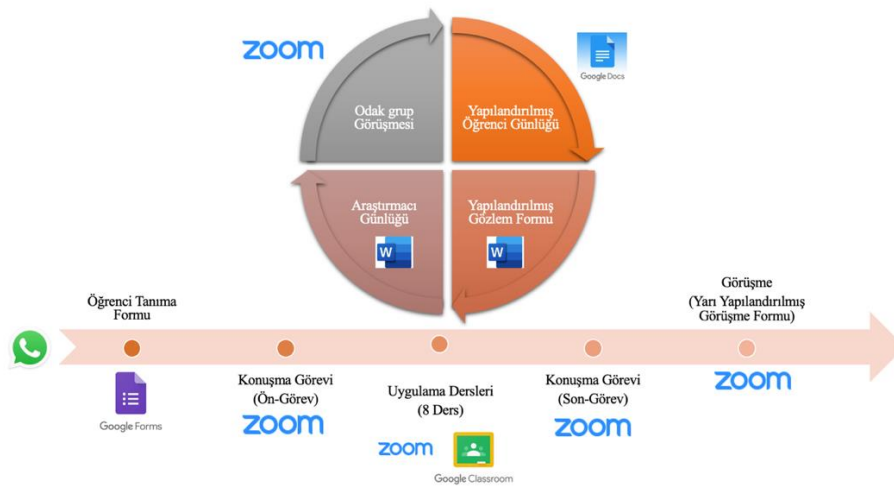
Araştırmanın eylem döngüsü verileri Ekim – Aralık 2020 aralığında toplanmıştır. Covid-19 salgınından dolayı veri toplama süreci tamamen çevrim içi bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çevrim içi kaynakları ZOOM, Google Classroom ve WhatsApp’tır. Tüm görüşmeler ve uygulama dersleri ZOOM üzerinden yapılmıştır. ZOOM

uygulamasının görüşmeyi kaydetme özelliği kullanılarak tüm görüşmeler ve dersler kaydedilmiştir.

Google Classroom, uygulama dersleri boyunca öğrencilerle dosya paylaşımı yapmak için kullanılmıştır. Öğrenciler, öğrenci günlüklerini Google Classroom üzerinden Google Dokümanları kullanarak yazmışlardır. Ayrıca uygulama sürecinde verilen ödevler de Google Classroom’da paylaşılmıştır.

Öğrencilerle iletişim kanalı olarak da Google Classroom düşünülmesine rağmen öğrencilerin WhatsApp uygulaması ile iletişime açık olmalarından dolayı haberleşme kanalı olarak WhatsApp uygulaması kullanılmıştır. WhatsApp uygulaması üzerinden Türkçe Konuşma Dersleri isimli bir WhatsApp grubu oluşturulmuştur. Bu grup üzerinden öğrencilerle görüşme ve ders gün/saatleri belirlenmiştir.

Uygulama sürecinde 8 eylem döngüsü (8 ders) gerçekleştirilmiştir. Her bir eylem döngüsü plan (*plan*) – eylem (*act*) – gözlem (*observe*) – yansıtma (*reflect*) basamaklarıyla düzenlenmiştir (Burns, 2010). Uygulama derslerine başlamadan önce uygulama sürecine dair esnek ve genel bir planlama yapılmıştır (plan). Hazırlanan ilk plan ışığında ilk ders uygulanmıştır (eylem). Ders sonrasında uygulama derslerinde uygulanan eylemin etkililiği elde edilen bulgular aracılığıyla gözlenmiştir (gözlem). Elde edilen gözlemler sonucunda keşfedilen durumlar veya sorunlar değerlendirilmiş ve tanımlanmıştır (yansıtma). Bu değerlendirmeler ve tanımlamalar sonucunda durumu iyileştirmek için yeni bir plan hazırlanmış ve bir sonraki eylem döngüsüne geçilmiştir. Uygulama süreci Şekil 3.4’teki akışta gerçekleştirilmiştir:



Şekil 3. 4. Eylem Döngüsü

Uygulama süreci için gerekli izinler alındıktan ve gönüllü öğrencilere ulaşıldıktan sonra öğrencilerle bir WhatsApp grubu oluşturulmuştur. Öğrenciler WhatsApp grubu aracılığıyla e-posta adreslerini araştırmacı ile paylaşmış ve araştırmacı tarafından Google Classroom'a eklenmişlerdir.

Uygulama derslerine başlanmadan önce öğrencilerin konuşma edimlerini gözlemlemek amacıyla öğrencilerle bir konuşma görevi gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler bu görevleri ikiye bölünmüş olarak gerçekleştirmişlerdir. Öğrencileri eşleştirme işinde İÜDM'den öğrencilerin dersine giren öğretim elemanından destek alınmıştır. Öğretim elemanın önerisi ile eşleştirmeler yapılmıştır. Böylece öğrencilerin konuşurken kendilerini rahat hissetmeleri amaçlanmıştır.

Konuşma Görevini (Ön-Görev) gerçekleştirmek için eşleştirilen her bir öğrenciye ZOOM üzerinden bir toplantı saati ve linki oluşturulmuştur. İlgili link öğrencilerle WhatsApp üzerinden paylaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerle Google Formlar üzerinden hazırlanan ÖTF hem Google Classroom'dan hem de WhatsApp'tan öğrencilerle paylaşılmıştır. Öğrencilerin ZOOM toplantısına gelmeden önce ilgili formu doldurmaları istenmiştir.

Konuşma Görevi (Ön-Görev) için gelen öğrencilerle öncelikle biraz sohbet edilmiştir. Önceden doldurdukları formlar üzerinden konuşulmuş, formda eksik bırakılan bazı alanlar araştırmacı tarafından sözlü olarak sorulmuş ve form üzerinde araştırmacı tarafından tamamlanmıştır. Daha sonra öğrencilere derslerin içeriğinden kısaca bahsedilmiştir. Sonrasında öğrencilere üç aşamalı bir Konuşma Görevi verilmiştir. Bu görev PowerPoint sunusu olarak hazırlanmış ve öğrencilerle ekran paylaşımı özelliği kullanılarak paylaşılmıştır. Araştırmacı yönergeleri öğrencilere açıklamış ve anlamadıkları bir noktanın olup olmadığını sormuştur. Daha sonra öğrenciler hazır olduğunda iki öğrenci karşılıklı sohbet etmeye başlamıştır. Araştırmacı bu süreçte hiç müdahale etmemiştir.

Her öğrenci Konuşma Görevini (Ön-Görev) tamamladıktan sonra uygulama derslerine başlanmıştır. Uygulama derslerinde 8 eylem döngüsü (8 ders) gerçekleştirilmiştir. Her bir döngü kendi içinde plan, eylem, gözlem ve yansıtma adımlarına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Eylem döngüsünde dört farklı veri toplama aracı kullanılmıştır: AG, YÖG, YGF ve OGG. OGG dışındaki veri toplama araçları her bir eylem döngüsünde kullanılmıştır. 3 ve 6. döngüden sonra sadece iki kez OGG yapılmıştır. Eylem döngüsü

boyunca elde edilen veriler sistematik olarak her bir döngü sonrasında analiz edilmiş ve elde edilen bulgular ışığında bir sonraki eylem döngüsü planlanmıştır.

Uygulama dersleri tamamlandıktan sonra öğrencilerle Konuşma Görevi (Son-Görev) yapılmıştır. Araştırmacı, uygulama öncesinde olduğu gibi öğrencilerle ikişerli olarak ZOOM'da buluşmuştur ve yönergeleri öğrencilerle paylaşmıştır. Böylece öğrenciler Konuşma Görevini (Son Görev) tamamlamışlardır. Daha sonra öğrencilerle bire bir görüşmeler yapılmıştır. Birebir görüşmeler için YYGF kullanılmıştır.

Uygulama süreci boyunca yapılan işlemler Tablo 3.4'te ayrıntılı olarak gösterilmiştir:

Tablo 3. 4. Uygulama Süreci Boyunca Yapılan İşlemler

Tarih	Eylem	Yapılan İşlem	Veri Toplama Aracı
28.09.2020	İÜDM'den uygulama onayı talebi.	İÜDM Müdürlüğüne dilekçe yazılmıştır.	
2.10.2020	İÜDM'den uygulama onayının çıkması. Uygulama grubunun belirlenmesi.	Uygulama onayı ulaştıktan sonra İÜDM Müdürlüğü ile uygulama grubunu belirlemek için tekrar iletişime geçilmiştir.	
7.10.2020	Uygulama grubu dersi öğretmeni ile iletişime geçilmesi.	E-posta yoluyla ders öğretmenine bilgi verilmesi.	
8-9.10.2020	Uygulama grubunun çevrim içi derslerinin gözlenmesi.	ZOOM'da yapılan dersler araştırmacı tarafından gözlenmiştir.	
12.10.2020	Uygulama grubu dersi öğretmeni ile görüşme	E-posta üzerinden ders öğretmenine gözlemler sonucunda uygulama grubu öğrencilerini daha iyi tanımaya yönelik sorular sorulmuştur.	
13-15.12.2020	Uygulama grubunun çevrim içi derslerinin gözlenmesi.	ZOOM'da yapılan dersler araştırmacı tarafından gözlenmiştir.	
18.10.2020	Konuşma Görevi (Ön-Görev/Son-Görev) Pilot Uygulama.	Uygulama derslerine katılmayacak 4 öğrenci ile konuşma görevinin pilot uygulaması yapıldı.	Konuşma Görevi (Ön-Görev/Son-Görev)
20.10.2020	WhatsApp grubu oluşturma. Google Classroom'a öğrencilerin eklenmesi. Konuşma Görevi (Ön-Görev)	Uygulamaya katılacak öğrenciler ile bir WhatsApp grubu oluşturuldu. Öğrenciler Google Classroom'da oluşturulan Türkçe Konuşma Dersleri sınıfına eklendi. Öğrencileri tanımak için demografik bilgileri soruldu. Öğrenciler arkadaşları ile eşleştirildikten sonra ikişerli olarak Zoom üzerinden Konuşma Görevini (Ön-Görev) gerçekleştirdi.	ÖTF Konuşma Görevi (Ön-Görev)
31.10.2020	1. Döngü (1. Ders)	Hazırlanan ders planı uygulandı.	AG YÖG YGF
04.11.2020	2. Döngü (2. Ders)	Bir önceki veriler doğrultusunda düzenlenen yeni ders planı uygulandı.	AG YÖG YGF

Tarih	Eylem	Yapılan İşlem	Veri Toplama Aracı
11.11.2020	3. Döngü (3. Ders)	Bir önceki veriler doğrultusunda düzenlenen yeni ders planı uygulandı.	AG YÖG YGF
14.11.2020	Odak Grup Görüşmesi	Üç öğrencinin katılımı ile odak grup görüşmesi yapıldı.	Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Görüşmesi Formu
18.11.2020	4. Döngü (4. Ders)	Bir önceki veriler doğrultusunda düzenlenen yeni ders planı uygulandı.	AG YÖG YGF
21.11.2020	5. Döngü (5. Ders)	Bir önceki veriler doğrultusunda düzenlenen yeni ders planı uygulandı.	AG YÖG YGF
25.11.2020	6. Döngü (6. Ders)	Bir önceki veriler doğrultusunda düzenlenen yeni ders planı uygulandı.	AG YÖG YGF
28.11.2020	Odak Grup Görüşmesi	Üç öğrencinin katılımı ile odak grup görüşmesi yapıldı.	Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Görüşmesi Formu
29.11.2020	7. Döngü (7. Ders)	Bir önceki veriler doğrultusunda düzenlenen yeni ders planı uygulandı.	AG YÖG YGF
7. 12.2020	8. Döngü (8. Ders)	Bir önceki veriler doğrultusunda düzenlenen yeni ders planı uygulandı.	AG YÖG YGF
14 – 22.12.2020	Konuşma Görevi (Son-Görev)	Öğrenciler ikiye ayrılarak ZOOM toplantısına katıldı. Konuşma Görevini yönergeler çerçevesinde gerçekleştirdi.	Konuşma Görevi (Son-Görev)
14-24.12.2020	Birebir Görüşmeler	Her bir öğrenci ile tek tek ZOOM’da toplantı yapıldı.	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Uygulama süreci işlemleri Tablo 3.4’teki gibi gerçekleştirilmiştir. Bu süreçler EA döngüsüne uygun olarak plan, eylem, gözlem ve yansıtma basamaklarında sarmal olarak gerçekleştirilmiştir. Plan basamağında eylem basamağında uygulanacak ders planları hazırlanmıştır. Eylem basamağında ise hazırlanan planlar sınıf ortamında uygulanmıştır. Eylem basamağında sekiz eylem döngüsü gerçekleştirilmiştir. Her bir döngü kendi içinde plan, eylem, gözlem ve yansıtma adımlarını içermektedir. Gözlem basamağında uygulanan sekiz eylem döngüsü bütüncül bir şekilde incelenmiştir. Bu sürece Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formundan ve Konuşma Görevlerinden (Ön-Görev ve Son-Görev) elde edilen veriler de dahil edilmiştir. Yansıtma basamağında ise elde edilen tüm veriler yorumlanıp değerlendirilmiştir. Uygulama sürecinin plan, eylem, gözlem ve yansıtma basamakları ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.4.2.1. Plan

Uygulama sürecini planlama basamağında araştırmannın alanyazın bölümü ve ihtiyaç analizi verilerinden yola çıkılarak bir ders planı tasarlanmıştır. Araştırmannın ana sorusu olan ‘İDT öğretiminde konuşma etkinlikleri konuşma dili farkındalığını ve etkileşimsel becerileri geliştirecek şekilde nasıl tasarlanabilir?’ sorusuna cevap arandığından işe hangi konuşma dili özelliklerini ve etkileşim stratejilerini öğretmeliyiz sorusunun cevabını bulmakla

başlandı. Yapılan alanyazın çalışmasında konuşma dilinin dil ve söylem bilgisi beş alt özellikte toplanmıştır: dil bilgisel özellikler, sözlüksel özellikler, söylemsel özellikler, tür özellikleri ve sesbilgisel özellikler. Araştırmanın uygulama basamağında konuşma dilinin söylemsel özelliklerinin öğretimi ders konusu olarak belirlenmiştir. İhtiyaç analizinden elde edilen bulgulardan yola çıkılarak konuşma dilinin söylemsel özellikleri içinde de bir sınırlamaya gidilmiş, ‘konu ve etkileşim yönetimi’ öğretim nesnesi olarak belirlenmiştir. Konu ve etkileşim yönetimi içinden de Wong ve Waring’in (2010) önerdiği etkileşimsel pratikler modelinden söz sırası alma pratiklerinin uygulama derslerinde öğretilmesine karar verilmiştir. Wong ve Waring’in etkileşim pratikleri modelindeki konuşma diline ait söylemsel özellikler CEFR (2018) B2 düzeyi etkileşim stratejisi ölçütleri ile örtüşmektedir. Dolayısıyla uygulama derslerinin kazanımları CEFR (2018) B2 düzeyi etkileşim stratejisi ölçütleri ile belirtilmiştir.

Öğretilecek konu içeriği belirlendikten sonra araştırmacı öğretim materyallerini ve ders akış planını hazırlamaya başlamıştır. Ders akışı öğrencilerin Türkçe konuşma dili özellikleri hakkında farkındalıklarını artırmaya ve Türkçe konuşma pratiklerini geliştirmeye yönelik düzenlenmiştir. Derslerde kullanılacak materyaller ise derste öğretilecek etkileşim stratejisi ile ilgili örnek kullanımlara sahip otantik videolardır. Bu videolar araştırmacı tarafından YouTube üzerinden bulunmuştur. Video seçiminde içinde doğal etkileşim bulunan içerikler tercih edilmiştir. Derste konuşma etkinlikleri ise sınıf içi konuşma etkinliği ve sınıf dışı konuşma etkinliği olarak iki bölümde tasarlanmıştır. Sınıf içi konuşma etkinlikleri ZOOM programı içinde Breakout Rooms özelliği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler ikişerli veya üçerli gruplar halinde Breakout Rooms’da konuşma etkinliğini yapmışlardır. Araştırmacı öğretmen bu konuşmalara dahil olmamıştır. Öğrenciler konuşmalarını kaydedip daha sonra araştırmacıya e-posta yoluyla göndermiştir. Sınıf dışı konuşma etkinliklerinde ise öğrenciler her ders sonrasında Türk konuşma arkadaşları ile ZOOM’da sohbet etmişlerdir. Öğrencilere konuşma arkadaşı araştırmacı tarafından atanmıştır. Bu konuşmaların kayıtlarını Türk katılımcılar kaydedip araştırmacı ile paylaşmıştır. Her iki konuşma etkinliklerinin konusu aynıdır.

Araştırmacı belirlenen ölçütler çerçevesinde hazırladığı ders planlarını uygulama süreci başlamadan önce hazırlamıştır. Bu planlar alanda çalışan iki uzman ve farklı bölümlerden üç akademisyen (Türkçe Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Dilbilim) tarafından incelenmiştir. İncelemeler sonucunda gelen dönütler doğrultusunda bazı düzenlemeler

yapılmış ve ders planları uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Bu planlar her bir uygulama döngüsünden elde edilen veriler ışığında uygulama sürecinde ayrıca güncellenmiştir.

Uygulama derslerinde öğretilen etkileşim stratejileri Wong ve Waring'den (2010), etkileşim stratejisi ölçütleri ise CEFR'dan (2018) alınmıştır. İlgili etkileşim stratejisi ölçütlerinden söz sırası alma stratejisi ile ilgili dört ölçütten üç tanesi uygulama derslerinde kullanılmıştır. Buna göre derslerde öğretilen etkileşim stratejileri ve etkileşim stratejisi ölçütleri Tablo 3.5'teki gibidir:

Tablo 3. 5. Derslerde Öğretilen Etkileşim Stratejileri

DERSLER	ETKİLEŞİM STRATEJİLERİ	ÖRNEKLER	CEFR 2018 ETKİLEŞİM STRATEJİSİ ÖLÇÜTLERİ
1. DERS	<i>Sohbet başlatma</i>	Soru Sorma – Yeni sorular ile sohbeti geliştirme N'aber? Nasıl gidiyor? Ne var ne yok? Neler yapıyorsun? Bugün n'aptın? (Akşam/Öğleden sonra) Bugün n'apacaksın? (Sabah)	Söylemi başlatabilir, uygun olduğunda söz sırası alabilir ve her zaman nazik bir şekilde olmasa da gerek duyduğunda sohbeti sonlandırabilir. (Sözsırası Alma) - CEFR, 2018: 100)
2. DERS	<i>Öngörülebilirlik (projectability):</i> Söz sırasının tamamlandığını anlama durumu ile ilgilidir. Karşılıklı konuşma sırasında muhatabımızın sözünü tamamladığı yerleri önceden kestirebilme durumlarıdır. Konuşma/söz sırasını tahmin etme.	Karşılama ifadeleri: <i>Günaydın</i> – <i>Günaydın, Selam</i> – <i>Selam, Hoş geldin</i> – <i>Hoş bulduk</i> Soru – Cevap: (<i>Nasılsın?</i> – <i>İyiyim, Naber?</i> – <i>Fena değil</i>) Teklif – Kabul: (<i>Yarın sinemaya geliyor musun?</i> – <i>Evet, geliyorum</i>) Sözü kesin bir şekilde bitirme	Söylemi başlatabilir, uygun olduğunda söz sırası alabilir ve her zaman nazik bir şekilde olmasa da gerek duyduğunda sohbeti sonlandırabilir. (Sözsırası Alma) - CEFR, 2018: 100)
3. DERS	<i>Sıralı çiftler: onaylama ve onaylamama (type-specific sequencing practices: agreement and disagreement)</i> Karşılıklı konuşma sırasında bir önceki konuşmacının ifadesini onaylama veya onaylamama ifadelerine işaret eder.	Onaylama (1) Farklı bir ifade ile onaylama (evet, aynen, kesinlikle) <i>A: Çok güzel bir gün değil mi?</i> <i>B: Evet, muhteşem!</i> (2) Aynı ifade ile onaylama (<i>Ben de</i>) <i>A: Köfte çok lezzetli. Beğendim burayı.</i> <i>B: Ben de beğendim.</i> (3) <i>Değil mi</i> , ile onaylama <i>A: Park çok güzel.</i> <i>B: Değil mi (di mi).</i> Reddetme (Doğrudan) <i>A: Ayşe saat ikide gelecek.</i> <i>B: Hayır, ikide değil. Üçte gelecek.</i> (Dolaylı) <i>A: Ayşe saat ikide gelecek.</i> <i>B: Öyle mi? İlginç. Ayşe bana “Üçte geleceğim” dedi.</i>	Söylemi başlatabilir, uygun olduğunda söz sırası alabilir ve her zaman nazik bir şekilde olmasa da gerek duyduğunda sohbeti sonlandırabilir. (Sözsırası Alma) - CEFR, 2018: 100)

DERSLER	ETKİLEŞİM STRATEJİLERİ	ÖRNEKLER	CEFR 2018 ETKİLEŞİM STRATEJİSİ ÖLÇÜTLERİ
4. DERS	<i>Yanıt işaretleri (response tokens)</i> Karşılıklı konuşma sürecinde muhatabımızı dinlediğimizi göstermek için kullandığımız ifadelerdir.	Dinlediğini ifade etme ve muhatabın konuşmayı sürdürmesini destekleme: - Beden dili <i>hı hı, evet...</i> Ali: <i>Ne zamandır kardeşimle görüşemiyoduk.</i> Can: <i>hı hı</i> Ali: <i>Biliyosun, yurt dışında yaşıyo.</i> Can: <i>Evet.</i> Ali: Dün aradı haftaya geliyomuş. Değerlendirme sunma: <i>güzel, çok güzel, ne güzel, harika, haklısın...</i> Ali: Dün aradı haftaya geliyomuş. Can: Çok güzel. Ali: Aynen. Çok özledim onu. Can: Arabayla mı gelecek? Gereksiz tekrarın önüne geçme: <i>evet evet (evet), tamam tamam (tamam)</i> Can: Arabayla mı gelecek? Ali: Yok, arabasını sattı. Söylemiştim ya. Can: Ha, tamam tamam. Hatırladım. Bi an aklımdan çıkmış. Ali: Uçakla gelecek bu yüzden Konuşma başlangıcı işareti (Söz sırasını almaya hazırlık için): <i>Hı hı, evet...</i> <i>Uzun ve sesli nefes alma</i> Ali: Uçakla gelecek bu yüzden. Can: Mantıklı. Ali: Bence de. Saatlerce araba kullanmak çok yorucu. Can: Hı hı, bence de. Arabam olsa bile uçakla gelirdim. Uzun yolda araba kullanmayı sevmiyorum.	Söylemi başlatabilir, uygun olduğunda söz sırası alabilir ve her zaman nazik bir şekilde olmasa da gerek duyduğunda sohbeti sonlandırabilir. <i>(Söz sırası Alma) - CEFR, 2018: 100)</i>

DERSLER	ETKİLEŞİM STRATEJİLERİ	ÖRNEKLER	CEFR 2018 ETKİLEŞİM STRATEJİSİ YETERLİKLERİ
5. DERS	Söz sırasına giriş araçları (turn-entry device): Söz sırasını almak için yapılan girişimlerdir.	Önceki konuşmaya yeni bir konu/örnek eklemek için: - Onaylama ifadeleri kullanarak: <i>hı hı, evet...</i> Önceki konuşma ile ilgili soru sormak için <i>Ee, yani, peki...</i> Öğretmen: Karantina günlerinde neler yaptın? Öğrenci: Ee yemek yapmayı öğrendim, bol bol kitap okudum... Öğretmen: <u>Peki</u>, hangi kitapları okudun? Bir soruya cevap verirken hazırlanmak için: <i>Şöyle, yani, ee</i> Öğretmen: Türkçe öğrenmeye ne zaman başladın? Öğrenci: <u>Şöyle</u>, aslında buraya gelmeden başladım. Ama çok bilmiyordum. Öğretmen: Daha iyi Türkçe konuşmak için neler yapıyorsun? Öğrenci: <u>Ee yani</u> çok dizi izliyorum. Önceki konuşmadan farklı bir konu/örnek eklemek için: <i>ama</i> Öğrenci: Türkçe konuşurken biraz utanıyorum. Ya yanlış yaparsam falan diyorum. Öğretmen: <u>Ama</u> zamanla alıacaksın buna.	Etkili bir şekilde söz sırası olarak söylemi uygun bir biçimde başlatabilir, sürdürebilir ve bitirebilir. Sözsırası Alma (CEFR, 2018: 100)
6. DERS	Söylem belirleyiciler: söz sırasını koruma (discourse markers: holding a turn)	Planlama yapma: ee, ıı, şey, yani, böyle Önceki cümleyle örnekler ekleme: yani, mesela, örneğin Bilinen bir konuya, duruma işaret etme: biliyorsun, işte, hani Önceki cümle hakkında Sebep-sonuç ilişkileri oluşturma: Çünkü, bu yüzden, dolayısıyla Olayları sıralama: ve, sonra, ondan sonra, bir de, artı Örnekleri kısaca söyleme: falan, falan filan Konuşmayı bitirme: öyle, böyle, böyle işte, bu kadar, tabii	Etkili bir şekilde söz sırası olarak söylemi uygun bir biçimde başlatabilir, sürdürebilir ve bitirebilir. Sözsırası Alma (CEFR, 2018: 100)

DERSLER	ETKİLEŞİM STRATEJİLERİ	ÖRNEKLER	CEFR 2018 ETKİLEŞİM STRATEJİSİ ÖLÇÜTLERİ
7. DERS	<i>Çok birimli söz sırası oluşturma (multi-unit turn): Liste başlatma belirleyicisi ve öykü başlangıcı (list initiating marker and story preface)</i> Çok birimli söz sırası oluşturarak söz sırasını koruyabiliriz. Örneğin listeleme ifadeleri muhatabımıza birden fazla konu hakkında konuşacağımızın bilgisini verir. Eğer söze öncelikle ifadesiyle başlandıysa devamında sonrasında sıra ile anlatılacak olaylar/durumlar vardır. Öykü başlatma ifadeleri de böyledir. Muhataba bir süre sözün bu ifadeyi kullanan kişiye olduğu mesajını verir.	Liste başlatma ifadeleri: (öncelikle, ilk olarak, birincisi, bunlardan bir tanesi, biri bu...) Öykü başlatma ifadeleri: (Bak sana bir şey anlatayım. / Bak şimdi bi hikaye anlatacım. Bir tane fıkra anlatayım mı? Bugün çok güzel bir şey oldu. Sana söylemem gereken çok önemli bir şey var. Bugün olanlara inanmayacaksınız. Noldu, biliyor musun?)	Etkili bir şekilde söz sırası alarak söylemi uygun bir biçimde başlatabilir, sürdürebilir ve bitirebilir. <i>Sözsırası Alma</i> (CEFR, 2018: 100)
8. DERS	<i>Çok birimli söz sırası oluşturma (multi-unit turn): Hazırlığa hazırlık ve derin nefes alma (preliminaries to preliminaries and big inbreath)</i> Çok birimli söz sırası oluşturma yollarından diğer ikisi ise ön hazırlıklara hazırlık ifadeleri ile derin nefes alma durumlarıdır. Ön hazırlıklara hazırlık ifadeleri birkaç aşamada anlatılması gereken durumlar oluştuğunda kullanılır. Örneğin, arkadaşınızdan bir iyilik isteyeceğinizde isteyeceğiniz iyiliği ayrıntılı olarak anlatmadan önce “Bana bir iyilik yapar mısın?” diye asıl konu öncesi bir ön hazırlık yapılır. Konuşma sırasında muhatabın derin nefes alışı bir sonraki söz sırasını almaya hazırlandığının ve bir süre konuşacağının habercisidir.	Hazırlığa hazırlık ifadeleri: (Sana bir soru sorabilir miyim? Senden bir şey isteyebilir miyim? Senden bir iyilik isteyebilir miyim? Bana bir iyilik yapar mısın? Senden küçük bir ricam olacak.) Derin nefes alma	Ne söyleyeceğini hazırlarken zaman kazanmak ve söz sırasını elinde tutmak için kalıp sözleri kullanır. (CEFR, 2018: 100)

Her bir ders uygulandıktan sonra gözlem ve yansıtma çalışmaları sonucunda ders planında düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeler AG, YGF, YÖG ve OGG'den elde edilen veriler ışığında gerçekleştirilmiştir. Bu veriler ders sonrası değerlendirme toplantılarında ders değerlendirme komisyonu ile tartışılmış ve bir sonraki ders planı için yeni kararlar alınmıştır. Ders değerlendirme komisyonu iki alan uzmanı ve bir akademisyenden oluşmaktadır.

3.4.2.2. Eylem

Uygulama öncesinde hazırlanan dersler uygulanarak eyleme geçilmiştir. Bu basamakta toplam 8 ders uygulanmıştır. Her bir ders eylem döngüsüne uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Dersler uygulandıktan sonra gözlem ve yansıtma çalışmaları yapılmış, alınan yeni kararlar ile bir sonraki ders planı hazırlanarak uygulanmıştır.

Uygulama dersleri ZOOM programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Derslerin ana amacı öğrencilerin konuşma dili farkındalığını arttırmak ve etkileşim stratejisi yeterliliklerini geliştirmektir. Bu amaçla derslere öğrencilerin bir önceki dersin konuşma etkinliğinde gerçekleştirdikleri kendi konuşmalarından bazı kesitler izletilerek başlandı. Bu konuşmalarda öğrencilerin öğrendikleri etkileşim stratejilerini konuşmalarında nasıl kullandıkları gösterildi. Bazı konuşma hataları düzeltildi. Daha sonra o dersin etkileşim stratejisi öğretildi. Öğretilen strateji ile ilgili örnek bir video izletildi ve konuşma çözümlemesi yapıldı. Böylece öğrencilerin etkileşim stratejilerini kavramaları hedeflendi.

Konuşma çözümlemelerinden sonra öğrencilerin öğrendikleri etkileşim stratejilerini kullanabilecekleri bir konuşma etkinliği tasarlandı. Bu etkinliklerdeki yönergeler olabildiğince esnek ve öğrencilerin doğal bir etkileşim geliştirebilmelerini desteklemeye yöneliktir. Bazı konuşma etkinlikleri öğrencilerin devam eden B2 kursunun temasına uygun olarak düzenlenmiştir. Konuşma etkinlikleri sınıf içi konuşma etkinlikleri ile sınıf dışı konuşma etkinlikleri olmak üzere iki bölümde uygulanmıştır. Her iki etkinlik de ZOOM'da yapılmıştır.

Sınıf içi konuşma etkinlikleri ZOOM Breakout Rooms eklentisi kullanılarak yapılmıştır. Böylece öğrenciler farklı odalara gönderilmiş ve burada araştırmacıdan bağımsız olarak konuşma alanına sahip olmuşlardır. Öğrenciler burada sınıf arkadaşları ile etkileşime geçmiş ve doğal bir konuşma akışı oluşturmuşlardır. Buradaki konuşmalar öğrenciler tarafından kaydedilmiş araştırmacıya e-posta yoluyla gönderilmiştir.

Sınıf dışı konuşma etkinlikleri öğrencilerin anadili konuşurları ile etkileşime geçmelerini sağlamaya yönelik olarak tasarlanmıştır. Pandemi şartlarından dolayı öğrenciler anadili konuşurları ile günlük hayatta etkileşime geçemediği için öğrenciler için araştırmacı tarafından konuşma arkadaşları atanmıştır. Böylece öğrenciler her dersten sonra derste konuştukları konuşma etkinliği konusunu Türk konuşma arkadaşlarıyla ZOOM’da ayrıca konuşmuştur. Bu konuşmalar Türk katılımcılar tarafından kaydedilmiş ve araştırmacı ile paylaşılmıştır.

3.4.2.3. Gözlem

Uygulama dersleri boyunca her bir eylem döngüsünden elde edilen veriler kendi içinde değerlendirilmiştir. Örneğin, ilk eylem döngüsünden (1. Ders) elde edilen bulgular bir arada incelenmiştir. Bu amaçla, her bir eylem döngüsünde (her bir derste) AG, YGF ve YÖG’den elde edilen veriler bir arada incelenmiştir. Üç farklı veri kaynağından gelen gözlem verileri bir sonraki ders planını hazırlama sürecine katkı sağlamıştır. Ayrıca bu süreç, 3 ve 6. derslerden sonra uygulanan OGG verileri ile derinleştirilmiştir.

Uygulama dersleri sonunda elde edilen tüm veriler bütüncül olarak yeniden incelenmiştir. Bu verilere uygulama dersleri sonunda YYGF ile yapılan birebir görüşmelerden elde edilen veriler eklenmiştir. Böylece uygulama sürecine yeniden bir bakış sağlanmıştır.

3.4.2.4. Yansıtma

Uygulama dersleri boyunca her bir eylem döngüsünden elde edilen veriler gözlenip inceledikten sonra yorumlanmış ve değerlendirilmiştir. Bu yorumlamalar ve değerlendirmelerin sonucu bir sonraki ders planına yansıtılmıştır. Böylece yeni veriler ışığında var olan ders planı düzenlenmiş ve güncellenmiştir. Bu uygulama eylem döngüsü akışına göre uygulanmıştır.

Uygulama dersleri boyunca 8 eylem döngüsü (8 ders) AG, YÖG ve YGF verilerinden gelen bilgiler ışığında sistematik ve döngüsel olarak yenilenmiştir. Bunlara ek olarak 3 ve 6. eylem döngüsünden sonra (3 ve 6. ders) OGG yapılmıştır. Böylece öğrencilerin yazılı anlatımlarından dolayı sınırlı kalan öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler derinlemesine bir şekilde araştırılmıştır.

Uygulama dersleri tamamlandıktan sonra süreç boyunca sistematik ve döngüsel olarak analiz edilen verilerin tamamına yeniden bakılmıştır. Ayrıca, bu verilere uygulama dersleri sonunda YYGF ile yapılan birebir görüşmelerden elde edilen veriler eklenmiştir. Böylece uygulama süreci bütünsel olarak değerlendirilerek yorumlanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın verilerinin çözümülenmesi ‘İhtiyaç Analizi Verilerinin Çözümlemesi’ ve ‘Eylem Döngüsü Verilerinin Çözümlemesi’ olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

3.5.1. İhtiyaç Analizi Verilerinin Çözümlemesi

TÖMER (2015) programından elde edilen veriler doküman analiziyle, ÖEGF’den elde edilen veriler betimsel analizle, ÖGF’den elde edilen veriler ise söylem çözümlemesi ve işlevsel yaklaşım inceleme yöntemleri birlikte kullanılarak edimbilimsel inceleme yapılarak analiz edilmiştir. Edimbilim iletişimdeki dil kullanımını, özellikle kullanıldıkları durumlarda bağlamlar ve cümleler arasındaki ilişkileri inceler. Konuşurların konuşma eylemini nasıl kullandığını ve anladığını, gerçek dünya bilgisine dayalı olan sözcelerin nasıl yorumlandığını ve kullanıldığını, cümle yapısının konuşmacı ve dinleyici arasındaki ilişkiden nasıl etkilendiğini araştırır (Richards ve Schmidt, 2010: 449).

Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmeler yazıya aktarılmış ve daha önceden belirlenen temalar çerçevesinde betimsel olarak analiz edilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler ise CHAT çeviriyazı formatıyla yazılarak kodlanmış ve öğrencilerin kullandıkları SB’lerin neler olduğu iki araştırmacı tarafından oluşturulan kod listelerine göre belirlenmiş ve CLAN programında FREQ komutu ile hesaplanmıştır. CHAT çeviriyazı formatı ve CLAN programı TalkBank veritabanı ve programlarındandır. TalkBank konuşma dili verilerini inceleyen, dilbilimsel araştırmalar için oluşturulan ve Carnegie Mellon Üniversitesi’nde yürütülen bir veri tabanı projesidir (MacWhinney, 2000).

3.5.2. Eylem Döngüsü Verilerinin Çözümlemesi

Eylem döngüsü boyunca elde edilen veriler farklı veri analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Eylem Döngüsü başında uygulanan ÖTF öğrencilerin demografik bilgilerini belirlemek için kullanılmıştır. Eylem döngüsü boyunca ders içeriğini geliştirmek için kullanılan AG, YÖG, YGF ve OGG veriler betimsel olarak her ders sonrasında sistematik olarak çözümülenmiştir.

Eylem döngüsü tamamlandıktan sonra AG, YÖG, YGF ve OGG'den elde edilen tüm veriler ayrıca içerik analizi ile yeniden çözümlenerek uygulama sürecine dair derinlemesine bir bakış açısı sağlanmıştır. Daha sonra öğrencilerle yapılan birebir görüşmeler (Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu) ayrıca içerik analiziyle çözümlenmiştir. Eylem döngüsünün başında ve sonunda uygulanan konuşma görevlerinden (Konuşma Görevi (Ön-Görev/Son-Görev)) elde edilen veriler CLAN programı ile analiz edilmiştir. Konuşma Görevlerinden elde edilen veriler CHAT çeviriyazı formatıyla yazılmıştır ve CLAN programında FREQ komutu ile hesaplanmıştır.

3.6. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda insan faktörü etkisi yadsınamayacağından araştırmacının araştırma sürecindeki rolünü açık bir şekilde göstermek oldukça önemlidir. Merriam (2009) araştırmacı ön yargılarını (*bias*) ve varsayımlarını (*assumptions*) ortadan kaldırmaya çalışmaktansa bu ön yargı ve 'öznelliklerin' tanımlanmasının önemli olacağını belirtir. Bu amaçla araştırma süreci boyunca araştırmacının rolü her iki araştırma süreci için tanımlanmıştır.

Araştırma verilerinin toplanmasında, analizinde ve bulguların yorumlanmasında araştırmacı aktif bir rol oynamaktadır. Nitel araştırmalarda tanımlama, anlama, yorumlama ve iletişim birincil hedefler olduğundan araştırmacı verilerin toplanmasında ve analizinde birincil araçtır, dolayısıyla araştırmanın merkezindedir (Bloomberg ve Volpe, 2019; Ravitch ve Carl, 2016). Böyle olunca araştırmacının araştırma sürecindeki konumu tanımlama, anlama, yorumlama ve iletişim süreçlerinin açıklığına katkı sağlayacaktır. Konumsallık (*positionality*), araştırmanın bağlamı ve ortamıyla ilişkili olarak araştırmacının rolünü ve sosyal konumunu/kimliğini ifade eder (Ravitch ve Carl, 2016: 37).

3.6.1. İhtiyaç Analizi Sürecinde Araştırmacının Rolü

Bu araştırmanın ihtiyaç analizi verilerini toplama sürecinde araştırmacı katılımcılara kendini doktora öğrencisi olarak tanıtmış ve elde edilen verilerin doktora tezinin ihtiyaç analizi için kullanılacağını belirtmiştir. Araştırmacı alanda neler yapıldığını birincil kaynaklardan öğrenmek istediğini belirterek kendisini dil öğretim sınıflarının dışında konumlandırmıştır. Araştırmacı, katılımcı gruptan elde ettiği verilerin analizinde ve yorumlanmasında katılımcı grubun kendi sınırları dahilinde incelenebilmesi için önceki sınıf deneyimlerini bu sürece dahil etmemiştir.

3.6.2. Eylem Döngüsünde Araştırmacının Rolü

Eylem döngüsünde, ihtiyaç analizi sürecinden farklı olarak araştırmacı kendisini doğrudan sınıf içinde konumlandırmış araştırma sürecini araştırmacı öğretmen olarak gerçekleştirmiştir. Bu amaçla öğrencilere kendisini bir araştırmacı olarak tanıtmış ve onlarla Türkçe konuşma dersi yapacağını belirtmiştir. Öğrencilerin uygulama süreci boyunca araştırmacıya ‘hocam’ diye hitap etmesi de araştırmacının öğretici konumunun öğrenciler tarafından onaylandığının bir kanıtıdır.

Araştırmacı öğretmen uygulama dersleri sayesinde öğrencilerin konuşma dili farkındalığının ve etkileşim becerilerinin gelişeceğine inanmaktadır. Bu inançla süreci yönetmiş ve gözlemlemiştir. Ancak bu inancın onun nesnelliğini etkilememesi için süreç sık sık araştırmacı kaynaklı olmayan veri toplama araçlarıyla (YGF, YÖG ve OGG) ve her bir eylem döngüsünden sonra ders değerlendirme komisyonuyla yapılan toplantılarla veri çeşitlemesi yoluna gidilmiştir.

BÖLÜM IV. BULGULAR

Araştırmanın verilerinden elde edilen bulgular iki başlık altında sunulmuştur: ‘İhtiyaç Analizinden Elde Edilen Bulgular’ ve ‘Eylem Döngüsünden Elde Edilen Bulgular’.

4.1. İhtiyaç Analizinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın verileri analiz edildiğinde elde edilen bulgular ‘Yabancı dil olarak Türkçe Öğretim programından (TÖMER, 2015) elde edilen bulgular’, ‘Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular’ ve ‘Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular’ şeklinde üç başlık altında sunulmuştur.

4.1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programından (TÖMER, 2015) Elde Edilen Bulgular

TÖMER (2015) programı incelendiğinde doğrudan SB’ler ifadesine rastlanmamıştır. Ancak dolaylı yollardan SB’ler ile ilgili olan ifadeler tespit edilmiştir. Bu ifadeler dinleme ve konuşma kazanımları, dilbilgisi kazanımları ve performans görevi değerlendirme ölçütlerinin (konuşma becerisi için örnek analitik dereceli puanlama anahtarı, sözlü anlatım ölçütleri ve değerlendirme çizelgesi, karşılıklı konuşma ölçütleri ve değerlendirme çizelgesi) bulunduğu bölümlerde yer almaktadır. Tablo 4.1’de dinlediğini anlama (DA), sözlü anlatım (SA) ve karşılıklı konuşma (KK) kazanımlarından SB’lerin işlevleri ile yakından veya dolaylı olarak ilgili olan bazı kazanımlara yer verilmiştir.

Tablo 4. 1. Dinlediğini Anlama, Sözlü Anlatım ve Karşılıklı Konuşma Kazanımlarında SB'ler

	Kazanımlar
SB' lerle Dolaylı Olarak İlgili Kazanımlar	<i>DA.A2.13 Sözcüklerdeki parçalarıüstü sesbirimlerden vurguyu ayırt eder.</i>
	<i>DA.B1.08 Parçalarıüstü sesbirimlerden tonu ayırt eder.</i>
	<i>DA.B2.03 Radyo programlarının içeriğinin çoğunu yakalar.</i>
	<i>DA.B2.17 Sözcüklerdeki parçalarıüstü sesbirimlerden kavşak ve durağı ayırt eder.</i>
	<i>DA.C1.09 Anadil konuşurları arasındaki hararetli sohbetleri takip eder.</i>
	<i>DA.C2.06 Dil değışkeleri (belli yerleşim bölgelerine veya sınıflarına özgü olan konuşma dili) kullanıldığında konuyu yakalar."</i>
	<i>KK.A2.10 Göçmenlik bürosu, belediye, emniyet gibi yerlerdeki bürokratik işlemleri halletme, vize uzatma başvurusunda bulunma gibi toplumsal etkileşim içeren konuşmaları gerçekleştirir.</i>
	<i>KK.B1.04 Bir iletişim ortamında görüş alışverişinde bulunur.</i>
	<i>KK.C1.01 Anadil konuşurları arasındaki sohbetlere katılır. (Türk kültürü, toplumu hakkında konuşma, Türk kültürü ve yaşantısı hakkında soru sorma vb.)</i>
	<i>KK.C1.02 Toplumsal etkileşim ortamlarında dili (sezdirim, duygu, espri vb) yetkin bir şekilde kullanır.</i>
	<i>KK.C2.01 Anadil konuşurlarıyla her türlü konuşmaya ve tartışmaya hiç zorlanmadan katılır.</i>
	<i>SA.B2.05 Düşüncelerini ikna edici bir biçimde açıklayarak sunar.</i>
	<i>SA.C2.01 Soyut konularda düşüncelerini akıcı bir biçimde aktarır.</i>
	<i>SA.C2.05 Farklı kaynaklardan alınan bilgileri yeniden yapılandırarak sunar</i>
SB' lerle Yakından İlgili Kazanımlar	<i>DA.A2.01 Günlük yaşamdaki konuşmaları (alışveriş, lokanta, hastane, ulaşım vb.) -ihtiyaç duyduğunda kimi sözcük veya tümcelerin tekrarlanmasını isteyerek- takip eder.</i>
	<i>DA.A2.09 Dolgu sözcüklerin (şey, yani vb.) işlevlerini fark eder.</i>
	<i>KK.B1.08 Bir sohbet ortamında konuyu yönlendirir veya konuyu değıştirir.</i>
	<i>SA.B1.01 Genel veya kendisiyle ilgili bir konuda konuşmayı başlatır, sürdürür ve sona erdirir.</i>
	<i>SA.C1.02 Soyut konularda düşüncelerini duraksayarak da olsa aktarır.</i>

Tablo 4.1'e göre 6 tane dinlediğini anlama (DA) kazanımı, 5 tane karşılıklı konuşma (KK) kazanımı ve 3 tane sözlü anlatım (SA) kazanımı dolaylı olarak; 2 tane dinlediğini anlama kazanımı, 1 tane karşılıklı konuşma kazanımı ve 2 tane sözlü anlatım kazanımı yakından SB'lerle ilgilidir. Dolaylı yoldan ilgili olan kazanımlar doğrudan SB'lere değinmemiş ancak bu kazanımların gerçekleştirilmesi için SB'lere ihtiyaç duyulacaktır. Örneğin KK.C1.01 kodlu kazanımda anadil konuşurları arasındaki sohbetlere katılır ifadesi geçmekte ve bunun gerçekleşmesi için SB'ler ve diğer konuşma dili yapılarının etkili bir şekilde kullanımı gereklidir. DA.A2.09 nolu kazanımda SB'lere ait bir ifade dolgu sözcükler adı altında verilmiştir. KK.B1.08 kodlu kazanıma bakarak bu kazanımın SB'lerin konu başlatma, sürdürme ve sonlandırma gibi işlevleriyle ilgili olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 2. TÖMER (2015) Programında Dilbilgisi Kazanımlarında SB'ler

"Bağlama İlgeçleri"	TÖMER (2015) dilbilgisi kazanımları
"sözde, güya, sanki, duydum ki"	DB.A2.15 Sözcük veya sözcük gruplarını birbirine anlamlı bir şekilde bağlar.
"ancak, zaten, hatta, üstelik, halbuki"	DB.B1.08 Sözcük veya sözcük gruplarını birbirine anlamlı bir şekilde bağlar.
"yoksa, oysa, öyleyse, neyse, nasılsa, nasıl olsa, ne de olsa, hiç değilse, hiç olmazsa"	DB.B1.16 Sözcük veya sözcük gruplarını birbirine anlamlı (neden, sonuç, gerekçe vb.) bir şekilde bağlar.
"ki"	DB.C1.07 "ki" bağlama ilgecinin işlevlerini ayırt eder.

Tablo 4.2'de programda 'bağlama ilgeçleri' olarak gösterilen kelimeler SB işlevi de olan kelimelerdir. Programda farklı bağlama edatlarına da örnek verilmiştir. Ancak bunlar *hem ... hem, ne ... ne, gerek ... gerekse* gibi cümle ile kaynaşık yapılar olduğundan SB olarak değerlendirilemeyeceği için burada yer verilmemiştir.

TÖMER (2015) programında konuşma becerisi için örnek dereceli puanlama anahtarı sesletim, akıcılık, dilbilgisi/dil kullanımı ve söz varlığı ölçütlerine göre tasarlanmıştır. Bu ölçütlerden akıcılık SB'lerin işlevleriyle ilgilidir. Tablo 4.3'e göre bu ölçütler şöyledir:

Tablo 4. 3. TÖMER (2015) Programında Konuşma Becerisi Ölçütlerinde SB'ler

Programda Yer Alan Dereceli Puanlama Anahtarından Bir Kesit	
Akıcılık	(4 Mükemmel) - <i>Anadili konuşan kişinin hızına yakın, duraksamadan ve düzgün konuşur.</i>
	(3 İyi) - <i>Konuşma, temel olarak doğru ifade ve sözcükleri aramaktan kaynaklanan duraksamalar ve tereddütler içerir, ancak çoğu zaman düzgündür.</i>
	(2 Orta) - <i>Konuşma yavaş, çoğunlukla tereddütlü ve kesik kesiktir. Tümceler tamamlanmadan bırakılabilir, ancak konuşmacı tereddütlü de olsa devam edebilir.</i>
	(1 Zayıf) - <i>Kısa ya da ezberlenmiş ifadeler dışında konuşma çok zayıf, yoğun şekilde tereddütlü, doğallıktan uzak ve anlaşıl mazdır. Dinleyen kişi için ifadelerdeki sürekliliği algılamak zordur. Konuşmacı konuşmayı sürdüremeyebilir.</i>

Tablo 4.3'te verilen akıcılık ölçütleri daha çok konuşma sürecindeki duraksama belirleyicilerinin sıklığıyla ilgilidir. Buna göre anadili konuşurlarıyla konuşan kişinin hızına yakın duraksamadan konuşmak mükemmel olarak derecelendirilmiştir.

Sözlü anlatım ölçütleri ve dereceli puanlama anahtarına göre öğrencilerin sözlü anlatımları dilbilgisi, sözcükbilgisi, akıcılık, tutarlılık ve sesletim olmak üzere beş alt ölçüte göre değerlendirilmektedir. Bunlardan akıcılık ve tutarlılık SB'lerin işlevleri ile ilişkilidir.

Buna göre programda sözlü anlatım ölçütlerinde SB'lerle ilişkili olan ifadeler Tablo 4.4'te gösterilmiştir:

Tablo 4. 4. TÖMER (2015) Programında Sözlü Anlatım Ölçütlerinde SB'ler

Programda SB'ler İle İlgili Sözlü Anlatım Ölçütleri	Dereceli Puanlama
Akıcılık	<i>Konuşmasında hiç akıcılık yok. (0)</i>
	<i>Bazı duraksamalarla birlikte, konuşması genel olarak akıcı. (1)</i>
	<i>Kendine güveni yerinde ve akıcı konuşuyor. (2)</i>
Tutarlılık	<i>Tümceler birbiriyle bağlantılı değil. (0)</i>
	<i>Tümceler birbirleri ile çok fazla bağlantılı değil. (1)</i>
	<i>Tümceler mantıksal olarak birbirleri ve konu ile oldukça bağlantılı. (2)</i>

Tablo 4.4'e göre sözlü anlatım sürecinde akıcılık ölçütü Tablo 4.3'te olduğu gibi duraksamalarla ifade edilmiştir. Duraksamaların bir miktar oluşu 1 puan olarak derecelendirilmiştir. Öte yandan tutarlılık için cümlelerin mantıksal olarak birbirleriyle ve konu ile bağlantılı olması en yüksek olan 2 puan ile derecelendirilmiştir.

Programda karşılıklı konuşma ölçütleri ve değerlendirme çizelgesi dilbilgisi, sözcük bilgisi, akıcılık, dinleme becerisi, iletişim kurma ve diyalogu sürdürme olmak üzere altı alt ölçütten oluşmaktadır. Bunlardan akıcılık, iletişim kurma ve diyalogu sürdürme SB'lerin işlevleri ile ilgili olduğundan Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 5. TÖMER (2015) Programında Karşılıklı Konuşma Ölçütlerinde SB'ler

Programda SB'ler İle İlgili Karşılıklı Konuşma Ölçütleri	Dereceli Puanlama
Akıcılık	<i>Konuşmasında hiç akıcılık yok. (0)</i>
	<i>Yavaş konuşuyor, kendine güvenmiyor, sık sık duraksıyor. (1)</i>
	<i>Bazı duraksamalarla birlikte, konuşması genel olarak akıcı. (2)</i>
	<i>Kendine güveni var ve akıcı konuşuyor. (3)</i>
Dinleme becerisi	<i>Konuşan öğrenciyi anlamıyor. (0)</i>
	<i>Konuşulanı anlamak için sık sık tekrar ettiriyor. (1)</i>
	<i>Konuşulanı kolaylıkla anlıyor. (2)</i>
İletişim kurma	<i>Hiç aktif değil. (0)</i>
	<i>Genellikle aktif. (1)</i>
	<i>Oldukça aktif. (2)</i>
Diyalogu Sürdürme)	<i>Sorulara tek sözcükle yanıt veriyor (evet/hayır). (0)</i>
	<i>Sorulara birden fazla sözcükle yanıt veriyor. (1)</i>
	<i>Sorulara birden fazla tümceyle yanıt veriyor. (2)</i>
	<i>Sorulara birden fazla tümceyle yanıt veriyor ve karşı soruyla diyalogu geliştiriyor. (3)</i>

Tablo 4.5'teki akıcılık, dinleme becerisi ve diyalogu sürdürme ölçütlerinin karşılığında verilen dereceli puanlama ölçütleri SB'lerin işlevleri ile ilişkilendirilebilir. Örneğin diyalogu sürdürme becerisi için söylemi sürdürme, söylemi genişletme, söyleme yeni boyut ekleme gibi SB işlevleri anadil konuşurlarının edimlerinde görülmektedir. İletişim kurma stratejisi için verilen ölçütler çok açık değildir. Bu süreçte aktiflik belirtisi net bir şekilde belirtilmemiştir. Ancak bazı SB'ler sohbet sırasında tarafların bir diğerini aktif bir şekilde dinlediğini gösteren işlevlere sahiptir.

TÖMER (2015) programından elde edilen bulguları gözden geçirdiğimizde doğrudan SB ifadesine rastlanmadığı görülmektedir. Ancak bazı dinlediğini anlama, sözlü anlatım, karşılıklı konuşma ve dilbilgisi kazanımlarında; konuşma becerisi, sözlü anlatım, karşılıklı konuşma becerilerinin değerlendirilmesi için kullanılan dereceli ölçme cetvellerinde SB'lerin işlevlerini yansıtan ifadeler mevcuttur. Ayrıca dilbilgisi kazanımlarında bazı SB'ler bağlama ilgeçleri adı altında verilmiştir. Öte yandan programdaki kazanımların etkileşim becerilerinin gelişimini desteklediği ve etkileşim stratejilerine kazanımlarda yer verildiği görülmektedir.

4.1.2. Öğretim Elemanlarıyla Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Öğretim elemanlarından elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiş ve daha önceden belirlenen beş tema altında sunulmuştur. Bu temalar şöyledir: Öğretim elemanlarının derslerde kullandıkları kaynaklar, öğretim elemanlarının SB kavramından haberdar olma durumu, ders kitaplarında veya öğretim programlarında SB'lerin yeri, öğretim elemanlarının derslerinde SB'lerin yeri, SB'lerin derslerde öğretiminin önemi.

Dil öğretimi sürecinde kaynak kitaplar genellikle öğretmenlerin en temel başvuru kaynaklarındandır. Dolayısıyla öğretim elemanlarının derslerini hangi kaynaklarla tasarladıkları derslerinin içeriğine dair de bilgi verecektir. Tablo 4.6'da öğretim elemanlarının derslerinde kullandıkları kaynaklar hakkındaki ifadeleri verilmiştir.

Tablo 4. 6. Öğretim Elemanlarının Derslerinde Kullandıkları Kaynaklar Hakkındaki İfadeleri

Derslerde Kullanılan Kaynaklar	f
İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı	4 (O1, O2, O3, O4)
Diğer (piyasada var olan diğer yardımcı kitaplar, ek materyaller)	4 (O2, O3, O4, O5)
Yabancılar İçin Türkçe Alıştırma Kitabı	2 (O1, O2)
Yabancı Dilim Türkçe (DİLMER)	2 (O2, O4)
Türkçe Öğreniyorum Kitabı	1 (O1)
İzmir Yabancılar İçin Türkçe	1 (O4)

Tablo 4.6'yı incelediğimizde 4 öğretim elemanının (O1, O2, O3, O4) derslerinde 'İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Kitabı'nı kullandıkları görülmektedir. Ancak öğretim elemanları bu kitaplarla yetinmemekte ek kaynaklarla derslerini desteklemektedirler. Öğretim elemanlarından O5 ise belirli bir kitap adı vermemiş piyasada var olan kitaplardan yararlandığını bu çerçevede kendi ders planını hazırladığını belirtmiştir: *“Öncelikle kitaplar. Piyasada var olan kitaplardan yararlanıyorum. (...) Yeni bir konu anlatırken, alıştırma hazırlarken zaman zaman bu kitaplardan yararlanıyorum. Kendim materyal hazırlamak zorunda kalıyorum her zaman. (...) Değiştiriyoruz yeniliyoruz malzemelerimizi.”* Bununla birlikte, O5 kitaplardan yararlandığını ancak kendi materyallerini hazırlamak zorunda kaldığını da eklemiştir.

Öğretim elemanlarına SB kavramından haberdar olup olmadıkları sorulduğunda alınan yanıtlar Tablo 4.7'de gösterilmiştir:

Tablo 4. 7. Öğretim Elemanlarının SB Kavramından Haberdar Olma Durumu

Öğretim Elemanlarının SB Kavramından Haberdar Olma Durumu	f
Evet duydum	3 (O3, O4, O5)
Hayır duymadım	2 (O1, O2)

Tablo 4.7'ye göre öğretim elemanlarının 2 tanesi (O1, O2) SB kavramını duymadığını ifade ederken 3 öğretim elemanı (O3, O4, O5) SB kavramından haberdar olduğunu belirtmiştir. Öğretim elemanlarından O3 *“Discourse Markers aradaki bu u yani”* diyerek İngilizce alanyazından bu terimi hatırlamıştır.

SB'lerden haberdar olmayan öğretim elemanları için SB'lerin ne olduğu bilgisi verilmiştir. Bu bilgi verildikten sonra öğretim elemanları SB ile neyi ifade ettiğimizi anlamışlardır. Devamında öğretim elemanlarına ders kitaplarında veya öğretim

programlarında SB'lere yer verilip verilmediği sorulmuştur. Öğretim elemanlarının bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 4.8'deki gibidir:

Tablo 4. 8. Öğretim Elemanlarının Gözünden Ders Kitaplarında veya Öğretim Programlarında SB'lerin Yeri

Ders Kitaplarında veya Öğretim Programlarında SB'lerin Yeri	<i>f</i>
Ders kitaplarında yok.	5 (O1, O2, O3, O4, O5)
Programda da yok.	5 (O1, O2, O3, O4, O5)

Tablo 4.8'e göre tüm öğretim elemanları ders kitaplarında ve öğretim programlarında SB'lere yer verilmediğini belirtmişlerdir.

Ders kitaplarında veya öğretim programlarında SB'lere yer verilmiyor ancak öğretim elemanlarının derslerinde yer verip vermediği sorulduğunda Tablo 4.9.'daki yanıtlar alınmıştır:

Tablo 4. 9. Öğretim Elemanlarının Derslerinde SB'lerin Yeri

Derslerde SB'lerin Yeri	<i>f</i>
Konuşma derslerinde yeri geldikçe.	2 (O1, O5)
Özel olarak yapmıyoruz.	1 (O2)
Bir kez yaptım sadece.	1 (O3)
Asla öğrencilere öğretmiyoruz.	1 (O4)

Tablo 4.9'a göre öğretim elemanlarının genellikle SB'lere derste yer vermediği söylenebilir. Sadece iki öğretim elemanı derslerde yeri geldikçe yer verdiklerini ifade etmişler ancak bunun sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. O2 özel olarak yapmadıklarını, O3 sadece bir kez derste yer verdiğini ve O5 ise asla öğretilmediğini söylemiştir. O5'in 'öğretmiyoruz' diyerek sadece kendisinin değil genel olarak öğretim elemanlarının bunu öğretmediğine gönderimde bulunmuştur.

Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerde SB'lerden yola çıkılarak hem SB'lerin hem de konuşma dili yapılarının derslerde öğretilmesine yönelik görüşleri sorulmuştur. Öğretim elemanlarının, derslerde SB'lerin ve konuşma dili özelliklerinin öğretiminin önemine ilişkin görüşleri Tablo 4.10'daki gibidir:

Tablo 4. 10. SB’lerin ve Konuşma Dili Özelliklerinin Derslerde Öğretiminin Önemine Dair Öğretim Elemanlarının Görüşleri

SB’lerin ve Konuşma Dili Özelliklerinin Derslerde Öğretiminin Önemi	f
Kesinlikle öğretilmeli	2 (O4, O5)
Metinlerde varsa öğretilmeli.	1 (O2)
Konuşma aktivitelerinin altında verilebilir.	1 (O3)
Var olan her şeyin öğretilmesi gerekir.	1 (O1)

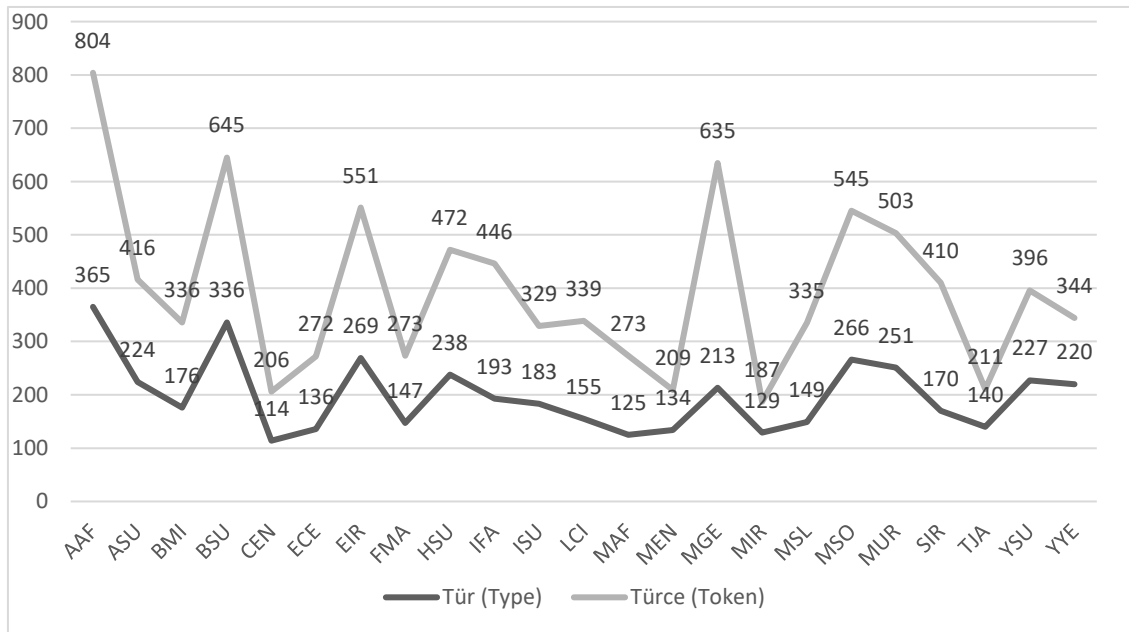
Tablo 4.10’a göre öğretim elemanlarından sadece iki tanesi (O4, O5) SB’lerin ve konuşma dili özelliklerinin derslerde kesinlikle öğretilmesi gerektiğini ifade ederken O3 konuşma etkinliklerinde bunların verilebileceğini, O2 metinlerde varsa öğretileceğini ve O1 ise ‘var olan her şeyin’ öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir. O5 hem SB’lerin hem de konuşma dili özelliklerinin öğretiminin önemini Türkçenin nerede öğrenildiği konusuna da dikkat çekerek ifade etmiştir: “...yurtdışında Türkçe öğrenenler için belki daha sonra öğretilbilir. Ama burda öğrenenler için bu oldukça önemli.”. O2 ise “metinlerde varsa öğretilmeli” demesine rağmen Türkiye’de Türkçe öğrenenlerin sokakta duyduğu ifadeleri öğretmenlere sorma durumunu vurgulamıştır: “...duyduğu zaman ve gelip öğretmene sorduğu zaman bunu öğretmenin anlatması lazım.”. O2 “bu tip kullanımlar kitaplara girmese bile sosyal bağlamlarda uygun konuşma etkinlikleri ile müfredatımıza kendimiz alabiliriz.” diyerek SB’lere ve konuşma dili ile ilgili diğer kullanımlara derslerde yer verilebileceğine dikkat çekmiştir. Ayrıca O2 “A1’de şimdiki zamanı anlatırken derim ki özellikle üçüncü kişilerde konuşurken gidiyor geliyor demeyiz gidiyo geliyo denir.” dediğini ifade etmiş ve konuşma dilindeki yaygın bir sesletim özelliğinden derslerde bahsettiğini belirtmiştir. O3 ise “Konuşma başlatıcılar, konuşma bitiriciler, konuşma değiştirici şeyler yok bizde. Bunları maalesef uygulayamıyoruz. Çünkü takip etmemiz gereken bir program var. Öğrenciyi o programa göre hazırlanmış bir sınava hazırlıyorum.” diyerek öğretim programının ve sonrasında uygulanan yeterlilik sınavının konuşma etkinliklerinin içeriğine olan etkisine işaret etmiştir. Öte yandan “ama tabii ki yeri geldiğinde, üniteler olarak sağladığında, öğretmene bağlı bir şekilde uygulamaya çalışıyoruz. Yeterli miyiz, asla yeterli değiliz.” diyerek müfredatın getirdiği sınırlılığa rağmen öğretmenlerin konuşma dili özelliklerine derslerde yer vermeye çalıştıklarını belirtmekte, ancak bunun yeterliği olmadığını düşünmektedir.

Öğretim elemanlarından elde edilen verilere göre derslerde kullandıkları kaynak kitaplarda ve öğretim programlarında SB'lerden bahsedilmediği ve derslerinde bu kavramların öğretime yer veremedikleri görülmektedir. Ancak bazı etkinliklerde veya öğrencilerin sorduğu durumlarda SB'lerden ve kimi konuşma dili özelliklerinden bahsedilmiştir. Bunlar sınırlı sayıda ve genellikle tek bir işlevine odaklanılmıştır. Öğretim elemanları belirli bağlamlarda SB'lerin ve konuşma dili özelliklerinin derslerde öğretilbileceğini belirtirken iki öğretim elemanı derslerde kesinlikle öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir.

4.1.3. Öğrencilerin Konuşmalarında SB'ler

Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerde derslerde SB'lerin öğretiminin yapılmadığı, kaynak kitaplarda bunlara yer verilmediği sadece bazı durumlarda duraksama ve planlama işlevindeki SB'lerden bahsedildiği görülmüştür. Bu bilgi öğrencilerin konuşma edimlerinde var olan SB'leri ve bunların işlevlerini anlama açısından bulguları anlamada önemli bir parametredir.

Öğrencilerle yapılan görüşmeler toplamda 150 dakika 93 saniye sürmüştür. Yapılan bu görüşmelerde öğrencilerin konuşmalarındaki toplam türce sayısı 9137'dir. Bu sayıya görüşmecinin sözlü edimleri dahil edilmemiştir. Grafik 4.1'de her bir öğrencinin tür ve türce sayıları gösterilmiştir.



Grafik 4. 1. Öğrencilerin Konuşmalarındaki Tür ve Türce Sayıları

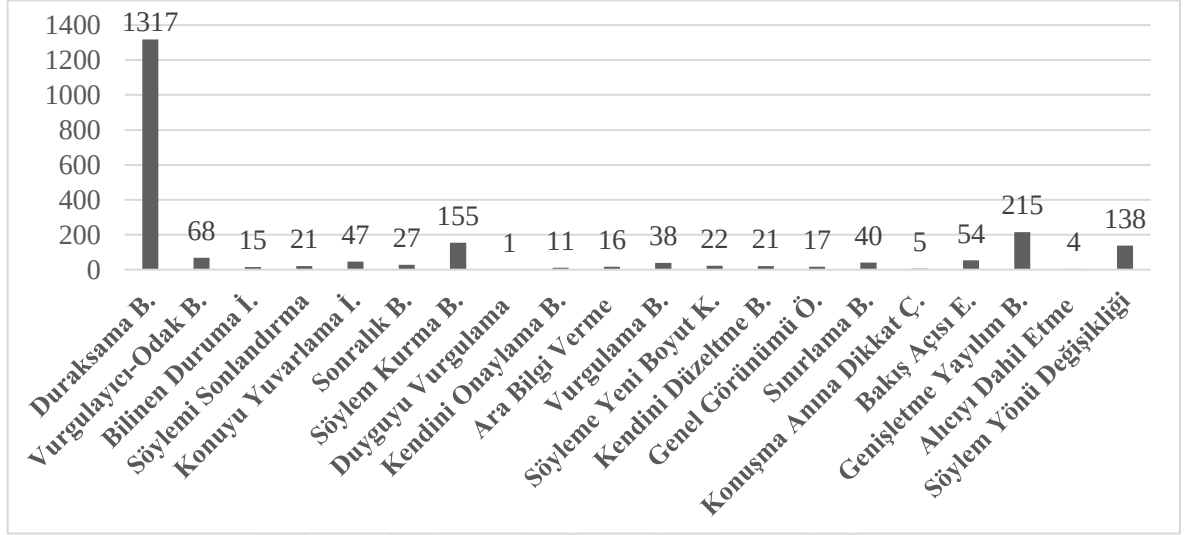
Grafik 4.1'i incelediğimizde öğrencilerin tür ve türce sayılarının birbirinden farklı olduğunu görebiliriz. Bazı öğrenciler daha az tür ile birçok türce üretirken çoğu öğrenci kullandığı tür sayısından biraz fazla türce üretmiştir. Buna göre bazı öğrencilerin az sayıda tür ile çok daha uzun söylemler ürettiği söylenebilir. Grafik 1'e göre en çok tür ve türce üreten öğrenci AAF'dir. Burda ilginç olan Türkçe bilgisinin A2 düzeyinde olduğunu ifade eden MGE'nin tür ve türce sayısıdır. MGE 213 gibi tür sayısı ile 635 türce kullanarak uzun bir söylem üretmiştir. Tablo 3.2'deki öğrenci bilgileriyle Grafik 4.1 karşılaştırıldığında öğrencilerin bireysel farklılıklarının, deneyimlerinin ve kendi öğrenme çabalarının sözlü edimleri üzerindeki niceliği görülebilir.

Öğrencilerin sözlü edimlerinde kullandıkları SB'ler ve bunların işlevleri Tablo 4.11'de gösterilmiştir:

Tablo 4. 11. Öğrencilerin Sözlü Edimlerindeki SB'ler ve İşlevleri

İşlevi	SB(ler)	İşlevi	SB(ler)
1. Duraksama	<i>ee, aa, u, emm, şey, şeyde, şeydir, ya, ne diyeyim, başka</i>	11. Sonralık	<i>ondan sonra - sonra</i>
2. Vurgulayıcı-odak belirleyicisi	<i>hani, yani, ya</i>	12. Söylem kurma	<i>ve</i>
3. Bilinen bir duruma işaret etme/paylaşılan bilgiyi belirtme	<i>işte, hani, biliyorsunuz</i>	13. Duyguyu vurgulama işlevi	<i>ki</i>
4. Söylemi sonlandırma işlevi	<i>bu kadar, o kadar, öyle, evet, böyle, bu işte</i>	14. Kendini onaylama işlevi	<i>evet</i>
5. Konuyu/durumu yuvarlama işlevi	<i>falan, bilmem ne</i>	15. Ara bilgi verme işlevi	<i>ki</i>
6. Vurgulama belirleyicisi	<i>da</i>	16. Genel görünümü özetleme	<i>böyle, öyle, şöyle, yani, öyle bir şey</i>
7. Söyleme yeni boyut katma	<i>hani, yani, bilmiyorum, bir de, artı şöyle</i>	17. Sınırlama belirleyicisi	<i>yani, ya, tamam, bilmiyorum</i>
8. Genişletme yayılım belirleyicisi	<i>hani, yani, şöyle</i>	18. Konuşma anına dikkat çekme belirleyicisi	<i>şimdi</i>
9. Söylem yönü değişikliği	<i>ama, da</i>	19. Bakış açısı ekleme – konu başlatma	<i>yani, ya, şöyle, bilmiyorum</i>
10. Kendini düzeltme belirleyicisi	<i>yani, hani, şey, ya, hayır</i>	20. Alıcıyı dahil etme belirleyicisi	<i>ya, anlatabildim mi</i>

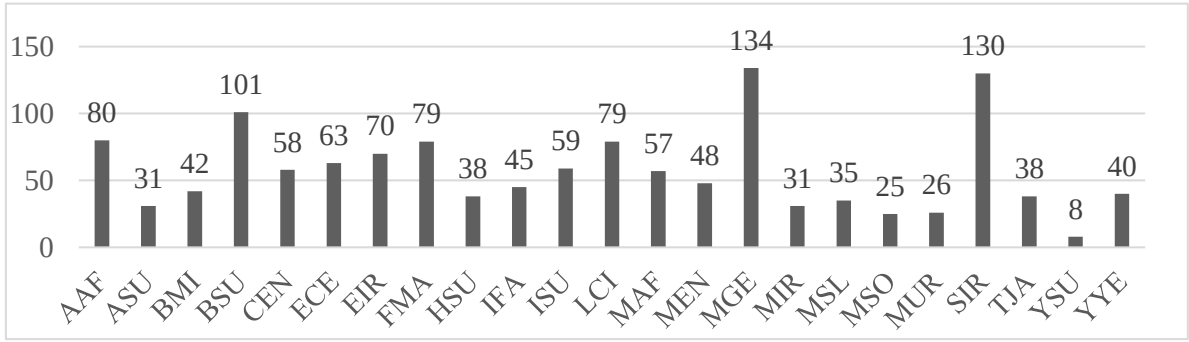
Tablo 4.11'i incelediğimizde öğrenciler tarafından kullanılan 20 farklı işlevde SB'ler olduğu görülmektedir. Bu işlevler farklı SB'lerin kullanımları ile sağlanmıştır. Hatta aynı SB'lerin birden fazla farklı işlevlere sahip olduğu da görülmektedir. Buna göre *yani* yedi; *ya* altı; *hani* beş; *bilmiyorum* üç; *şöyle*, *ki*, *evet*, *da*, *böyle*, *öyle* ve *şey* iki farklı işlevde kullanılmıştır.



Grafik 4. 2. Öğrencilerin Edimlerindeki SB İşlevlerinin Sıklığı

Tablo 4.11'deki bulgular her bir öğrencinin yirmi farklı SB işlevini konuşmalarında kullandığı anlamına gelmemektedir. Buradaki bulgular 23 öğrencinin edimindeki toplam SB işlevi sayısıdır. Her bir işlev birbirinden farklı sıklıkta kullanılmıştır. Bazı işlevler bir kez veya dört kez gibi az bir sıklıkta kullanılırken bazı işlevler de onlu sayılardan daha sık kullanılmıştır. Grafik 4.2'de öğrencilerin edimlerindeki SB işlevlerinin sıklığı gösterilmektedir.

Grafik 4.2'yi incelediğimizde SB işlevlerinden en çok duraksama belirleyicisinin ($f=1317$) kullanıldığı görülmektedir. Duraksama belirleyicileri *ee*, *aa*, *em* gibi sesler veya *şey*, *şeyde*, *ya*, *ne diyeyim* gibi kelimeler veya sözcelerdir. *ee*, *aa*, *em* gibi sesler pek çok dilde de görülen evrensel kullanımlardır. Öğrencilerin edimlerinde de bu sesler daha sıktır. İkinci en sık kullanılan SB işlevi ise genişletme-yayılım belirleyicisidir ($f=215$). En sık kullanılan ikinci ve dördüncü SB işlevi ise söylem kurma belirleyicisi ($f=155$) ve söylem yönü değişikliğidir ($f=138$). Diğer işlevler belirtilen işlevlere nazaran daha az kullanılmıştır. En sık kullanılan bazı işlevlerin kullanım sıklığını öğrenci edimleri doğrultusunda incelemek bireysel farklılıkları gösterecektir.



Grafik 4. 3. Öğrencilerin Edimlerindeki Duraksama Belirleyicileri

Grafik 4.3'ü incelediğimizde duraksama belirleyicilerinin en sık ($f=101$ -134) üç öğrenci (MGE, SIR, BSU) tarafından kullanıldığı görülmektedir. En az ($f=8$) kullanan öğrenci ise YSU'dur. MSO, MUR, ASU, MIR, MSL, TJA, HSU, YYE, BMI, IFA, MEN kodlu öğrenciler 25 – 48 aralığındaki sıklıkta; MAF, CEN, ISU, ECE, EIR, FMA, LCI, AAF ise 57 – 80 aralığındaki sıklıkta duraksama belirleyicisi kullanmışlardır. Aşağıda MGE ile yapılan görüşmeden alınan kesitte &- ile gösterilen ifadeler duraksama belirleyicileridir (INV görüşmeyi yapan araştırmacıyı göstermektedir).

(1)

(1a) *MGE: &-a öğrenmedim hayır .

(1b) *MGE: çünkü &-aa youtube biraz vidyolar &-aa seyrettim .

(1c) *MGE: ama biraz zor .

(1ç) *INV: +< hı hı.

(1d) *MGE: ve &-ım hiçbir şey öğrendim [/] öğrenmedim .

(1e) *INV: +< hı hı .

(1f) *MGE: ve şimdi &-aa biraz sokakta konuşmak &-aa &-ıı seviyorum .

(1g) *MGE: ve pratik [: pratik] yapıyorum .

(1ğ) *MGE: ve &-aa Türkçe ders var .

(1h) *INV: hı hı.

Katılımcılardan bir tanesi (LCI) konuşma sırasında Çincede duraksama belirleyicisi olan ‘en’i kullanıyor.

(2)

(2a) *LCI: çünkü onun [/] onun annesi ve babası büyücü .

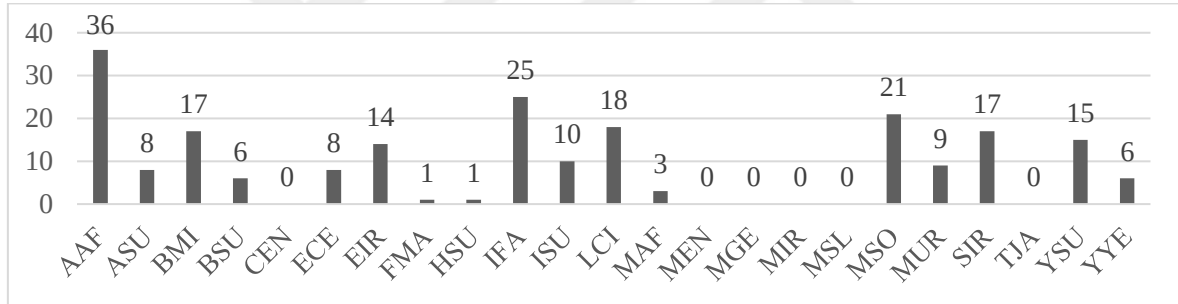
(2b) *INV: +< hı hı .

(2c) *LCI: &-eee (..) &-ee (.) &-en &+ya yani çok (.) ne demek o .

Aynı öğrenci duraksarken diğer öğrencilere göre daha farklı bir tonda ve uzun bir şekilde duraklıyor.

(3)

(3a) *LCI: &-immmm &+ge genellikle benim için &-ım &-ee zor .



Grafik 4. 4. Öğrencilerin Edimlerindeki Genişletme-Yayılım Belirleyicileri (yani, hani, şöyle)

Öğrencilerden genişletme-yayılım belirleyicilerini en sık ($f=36$) kullanan AAF'dir. Bunu sırasıyla IFA, MSO, LCI, BMI, SIR ve YSU takip etmektedir. Bu belirleyicileri hiç kullanmayanlar ise CEN, MEN, MGE, MIR, MSL VE TJA'dır. Aşağıda IFA ile yapılan görüşmeden alınan kesitte genişletme-yayılım belirleyicilerinden yani'nin kullanımına örnek gösterilmiştir.

(4)

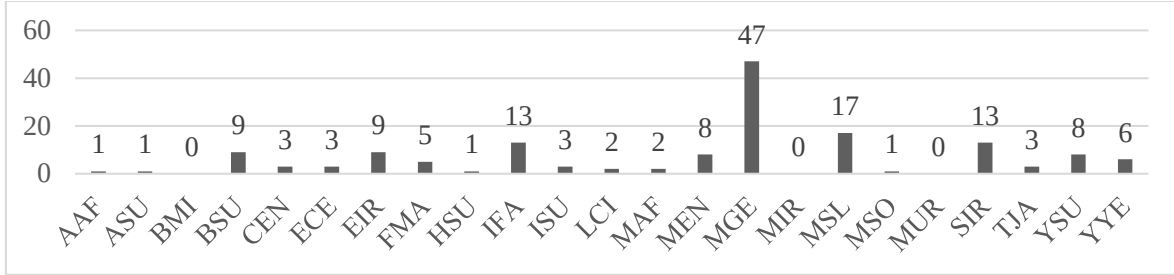
(4a) *IFA: &-ee ben liseyi bittim .

(4b) *IFA: yani Fas'ta .

(4c) *INV: +< h₁ h₁ .

(4ç) *IFA: ve sonra buraya geldim .

IFA yukarıdaki ifadesinde liseyi Fas'ta tamamladığı bilgisi ile bir önceki cümlesini *yani* ile genişletmiştir. Böylece *yani* (4a)'da verilen bilginin devamını (4b)'ye yaymıştır.



Grafik 4. 5. Öğrencilerin Edimlerindeki Söylem Kurma Belirleyicisi (ve)

Grafik 4.5'i incelediğimizde söylem kurma belirleyicisinin en sık (f=47) MGE tarafından kullanıldığı görülmektedir. Diğer öğrenciler MGE'ye nazaran bu işlevi daha az kullanmış üç öğrenci hiç kullanmamıştır. Söylem kurma belirleyicisi olan ve bağlaç olarak da kullanılmaktadır. Ancak sözlü söylemlerde sözceler arasındaki bağdaşıklığı sağlama ve söylem kurma işlevi için kullanıldığı durumlarda SB'dir.

(5)

(5a) *MSL: oo <bir erkek> (.) [//] <bir erkek hak> [//] bir erkek hakkında .

(5b) *MSL: ve o erkek (.) psiko .

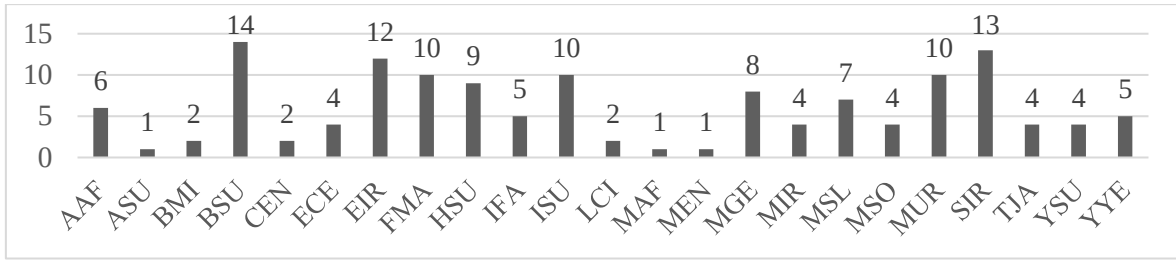
(5c) *INV: h₁ h₁ .

(5ç) *MSL: ve hatırlamıyor ne [//] ne yapıyor .

(5d) *INV: hımm .

(5e) *MSL: evet ve insanlar (.) &-ee ölüyor evet (.) &=güler .

MSL (5b)'deki sözcесinden itibaren ürettiği cümleleri SB ve ile sıralamış ve böyle bir söylem kurma yoluna gitmiştir. Böylece ürettiği sözceler arasında bağdaşıklığı sağlamıştır.



Grafik 4. 6. Öğrencilerin Edimlerindeki Söylem Yönü Değişikliği Belirleyicileri (*ama, da*)

Grafik 4.6'yı incelediğimizde öğrencilerin en az bir kez bu SB'leri kullandıklarını görebiliriz. Bu işlevi en sık kullanan öğrenciler BSU, SİR, EIR, FMA, ISU ve MUR'dur. Aşağıdaki sohbet kesiti MUR kodlu öğrencinin edimindeki söylem yönü değişikliği için bir örnektir:

(6)

(6a) *MUR: şöyle &-ee aslında buraya gelmeden başladım da pek çok bi [: bir] şey bilmiyordum .

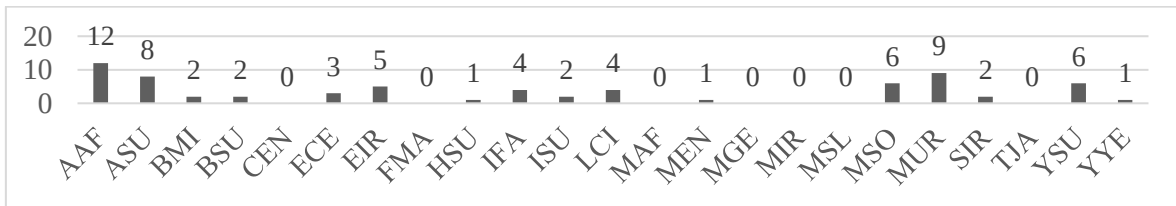
(6b) *MUR: yani orda bir sürü arkadaşın [//] arkadaşlarım vardı Ürdün'de Türk .

(6c) *MUR: ama çat pat biliyordum .

(6ç) *INV: +< hı hı .

(6d) *MUR: &-ee buraya gelince direk başladım öğrenmeye .

Öğrenci (6a)'da söylem yönü değişikliğini 'da' ile sağlamıştır. Böylece Türkçe öğrenmeye ne zaman başladığını anlatırken da'yı kullanarak öğrenmeye ne zaman başladığı konusunda Türkçe bilgisine geçiş yapmıştır. Benzer şekilde (6c)'deki sözcesine ama ile başlayarak bir önceki ifadenin aksine söylem yönü değişiyor ve konu Türkçeyi ne kadar bildiği bilgisine geçiyor.



Grafik 4. 7. Öğrencilerin Edimlerindeki Vurgulayıcı Odak Belirleyicileri (*hani, yani, ya*)

Grafik 4.7'ye göre vurgulayıcı odak belirleyicisini en sık kullanan öğrenciler AFF, MUR ve ASU'dur. Diğer öğrenciler ya çok az kullanmış ya da hiç kullanmamıştır. Bu belirleyicileri hiç kullanmayan öğrenciler CEN, FMA, MAF, MGE, MIR, MSL ve TJA'dır. Aşağıdaki konuşma kesitinde yani vurgulayıcı odak belirleyicisi işlevinde kullanılmıştır:

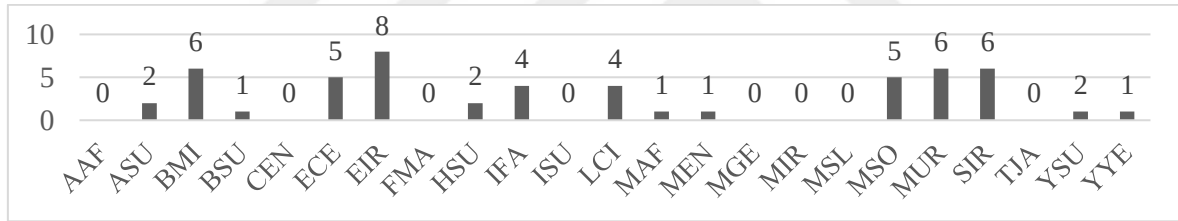
(7)

(7a) *YSU: konuşmakta biraz insan utanıyo [: utanıyor] ya yanlış yaparsam falan diyo [: diyor] .

(7b) *YSU: ama sonra insan alışır yani .

(7c) *YSU: sonuçta yabancı bi [: bir] dil .

Konuşmacı (7b)'de düşüncesini vurgulamak için sözcesini yani ile sonlandırmıştır. (7a)'da yer alan ya ise vurgulayıcı odak işlevinde değil bakış açısı ekleme-konu başlatma işlevinde kullanılmıştır.



Grafik 4. 8. Öğrencilerin Edimlerindeki Bakış Açısı Ekleme – Konu Başlatma Belirleyicileri (yani, ya, şöyle, bilmiyorum)

Birkaç öğrenci bir veya en fazla altı kez bu işlevi söylemlerinde kullanmışlardır. Bu işlevi hiç kullanmayan öğrenciler şunlardır: AAF, CEN, FMA, ISU, MGE, MIR, MSL, TJS. Aşağıdaki söylem kesitinde *yani*'nin bakış açısı ekleme-konu başlatma işlevine örnek gösterilmiştir:

(8)

(8a) *INV: daha iyi konuşmak için neler yapıyorsun ?

(8b) *SIR: +< daha iyi .

(8c) *SIR: &-ee yani şimdi &-ee çok dizi izliyorum .

(8b)'de SIR araştırmacı soru sorarken aynı anda '*daha iyi*' diye tekrar ederek sesli bir şekilde düşünmüştür. Soru tamamlandığında (8c) satırında kısa bir duraksamanın ardından *yani* ile konuyu başlatmıştır. Böylece dinleyiciye yanıt vermeye başladığı mesajını vererek soruya cevap vermek adına girişini yapmıştır.



Grafik 4. 9. Öğrencilerin Edimlerindeki Konuyu Yuvarlama Belirleyicisi (falan, bilmem ne)

Grafik 4.9'u incelediğimizde bu işlevin çok az sayıda öğrenci tarafından kullanıldığı görülecektir. En sık kullanan öğrenciler ise AAF ve MUR'dur. Bu belirleyicilerin sıklıkla sözce sonlarında konuyu kısa kesme, genelleme veya yuvarlama işlevleri ile kullanıldığı görülmüştür. Aşağıdaki söylem kesitinde bu kullanıma bir örnek gösterilmiştir:

(9)

(9a) *MUR: bi [: bir] yıldan sonra bi [: bir] daha şey kaydedecektim .

(9b) *MUR: &-ee Türkçem gelişti diye şey yaptılar .

(9c) *MUR: ce ye girebilirsin rahat rahat falan bilmem ne .

MUR (9) nolu kesitte Türkçe öğrenme sürecinden bahsetmektedir. Öğrenci (9c) satırında sözcesini *falan* ve *bilmem ne* belirleyicilerini birlikte kullanarak konuyu yuvarlamış ve böylece sözcesini tamamlamıştır.

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sırasında Japon bir öğrenci (TJA) sokakta duyduğu falan sözcüğünün anlamını bilmediğini ifade ediyor. Aşağıdaki söylem kesitinde öğrencinin bu durumla ilgili yaşadığı sorun aktarılmıştır:

(10)

(10a) *TJA: &=nefesalma &+fa falan filan bu kelime kullanıyo [: kullanıyor] .

(10b) *INV: +< hı hı .

(10c) *TJA: ama (..) bu kelime ne zaman kullanıl &-e [/] kullanmak zorunda
&+oo olduğunu (.) &+şş şimdi bilmiyorum &=nefesalma .

(10ç) *TJA: &=nefesalma (...) ya da (..) sokak Türkçesi .

Yukarıdaki ifadeye baktığımızda öğrencinin bu kelimeyi sokakta anadili konuşurlarından duyduğu ancak bu sözcüğün ne zaman kullanıldığını bilmediği görülmektedir. Ayrıca sokakta konuşulan dili anlamadığını da ifade etmektedir. Öğrencinin paylaştığı bu deneyim öğretim elemanlarından O2'nin yaşadığı deneyimle örtüşmektedir. Ayrıca O2 bu öğrencinin öğretmeni değildir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulguları genel olarak özetleyecek olursak tüm öğrencilerin edimlerinde toplam yirmi farklı SB işlevlerine rastlanmıştır. Bunlardan en sık duraksama belirleyicisinin (f=1317) kullanıldığı görülmektedir. Bunu sırasıyla genişletme yayılım belirleyicisi (f=215), söylem kurma belirleyicisi (f=155), söylem yönü değişikliği (f=138), vurgulayıcı-odak belirleyicisi (f=68), bakış açısı ekleme-konu başlatma belirleyicisi (f=54) ve konuyu yuvarlama (f=47) işlevleri takip etmektedir. Bu sıklık tüm katılımcıların edimlerindeki SB'ler bir araya geldiğinde oluşmaktadır. Katılımcıların bireysel kullanımlarındaki sıklık sırası ayrıca incelenmemiştir.

4.2. Eylem Döngüsünden Elde Edilen Bulgular

Eylem döngüsünden elde edilen bulgular üç alt başlık altında sunulmuştur: 'Konuşma Görevlerinden (Ön-Görev/Son-Görev) Elde Edilen Bulgular'. 'Eylem Döngüsü Boyunca Elde Edilen Bulgular' ve 'Eylem Döngüsü Sonunda Öğrencilerle Yapılan Birebir Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular'. 'Eylem Döngüsü Boyunca Elde Edilen Bulgular' ve 'Eylem Döngüsü Sonunda Öğrencilerle Yapılan Birebir Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular' araştırma sonucunda oluşan beş aşamalı ders modeli göz önünde bulundurularak sunulmuştur. Böylece her bir uygulama başağından elde edilen bulgular bir arada sunulmuştur.

Öğrencilerin konuşma görevlerinden elde edilen bulgular uygulama öncesi ve sonunda uygulanan Konuşma Görevi (Ön-Görev/Son-Görev) ile sağlanmıştır. Eylem döngüsü boyunca elde edilen bulgular ise dört farklı veri kaynağından toplanmıştır: '*Araştırmacı Günlüğü*' (AG), '*Yapılandırılmış Gözlem Formu*' (YGF), '*Yapılandırılmış Öğrenci Günlüğü*' (ÖG) ve üçüncü ve altıncı derslerden sonra yapılan '*Odak Grup Görüşmesi*'

(OGG). Eylem döngüsü sonunda öğrencilerle yapılan birebir görüşmelerden elde edilen bulgular ise ‘Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu’ndan (YYGF) elde edilmiştir.

YGF’den elde edilen bulgular sunulurken dış gözlemciler için G1(Gözlemci 1) ve G2 (Gözlemci 2) kodları kullanılmıştır. AG’den elde edilen bulgular ise AG kodu ile sunulmuştur. ÖG’den elde edilen veriler öğrencilere daha önceden verilen rumuzlar ile sunulmuştur. Her üç veri toplama aracından elde edilen bulguların hangi ders sürecine ait olduğu yapılan alıntının sonunda parantez içinde, örneğin (5. Ders), gösterilmiştir. Katılımcı öğrencilerin görüşlerini yansıtan üç farklı veri toplama aracı olmasından dolayı ÖG’den alınan alıntılarının sonuna parantez içinde ÖG kodu ve kaçınıcı ders olduğu bilgisi, örneğin (ÖG-1. Ders), ve OGG’den yapılan alıntılarının sonuna parantez içinde (1.OGG) ve (2.OGG) kodları eklenmiştir. Öğrencilerle yapılan birebir görüşmelerden elde edilen bulguların paylaşımında ise alıntı sonuna herhangi bir kod eklenmemiştir.

AG, YGF ve ÖG’den elde edilen tüm nitel verilerden yapılan alıntılarda ifadelerin özgün hali korunmuştur. Örneğin öğrencilerin ifadelerindeki yazım hataları düzeltilmemiştir. OGG ve YYGF’den elde edilen verilerde ise öğrencilerin konuşmalarındaki ifadeler birebir aktarılmış, sesletim hataları veya yapılan anlatım bozuklukları verilerin özgünlüğünü korumak adına değiştirilmemiştir. Sadece bu alıntılarının içinde geçen özel isimler katılımcıların anonimliğini korumak için katılımcılara verilen rumuzlarla değiştirilmiştir.

4.2.1. Konuşma Görevinden (Ön-Görev/Son-Görev) Elde Edilen Bulgular

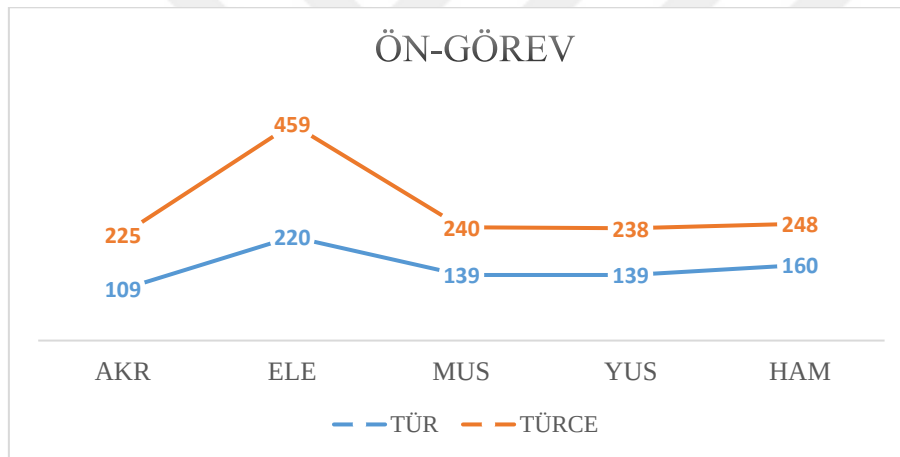
Eylem döngüsü öncesi ve sonrasında uygulanan konuşma görevinde öğrencilerin partnerleriyle konuşmalarının süresi ve bu konuşmalarda ürettikleri tür ve türce sayısı incelenmiştir. Konuşma görevlerinde Akram, Mustafa ve Elena’nın Ön-Görev ve Son-Görev’deki partnerleri farklıdır. Son-Görevde Akram ile Mustafa, Yusuf ile Hamadou ve Elena ile Hamadou konuşma partneridir. Hamadou ilk önce Yusuf ile konuşma görevini gerçekleştirmiş birkaç gün sonra da Elena ile konuşmuştur. Tablo 4.12’de öğrencilerin Ön-Görev ve Son-Görev’de etkileşim süreleri görülmektedir.

Tablo 4. 12. Ön-Görev ve Son-Görev Etkileşim Süreleri

Konuşma Görevi	Akram	Mustafa	Elena	Yusuf	Hamadou
Ön-Görev Etkileşim Süresi	7' 59"	8' 12"	13' 10"	6' 09"	6' 09"
Son-Görev Etkileşim Süresi	14' 40"	14' 40"	18' 31"	26' 51"	26' 51"

Tablo 4.12 incelendiğinde öğrencilerin Son-Görev'deki etkileşim sürelerinde önemli bir artış gözlenmektedir. Ön-Görev'de öğrenciler genellikle verilen yönerge içinde kalmıştır. Son-Görev'de ise öğrenciler konuşma akışına göre yeni sorular eklemiş, partneri ile gelişen etkileşimin akışına göre ilerlemiştir.

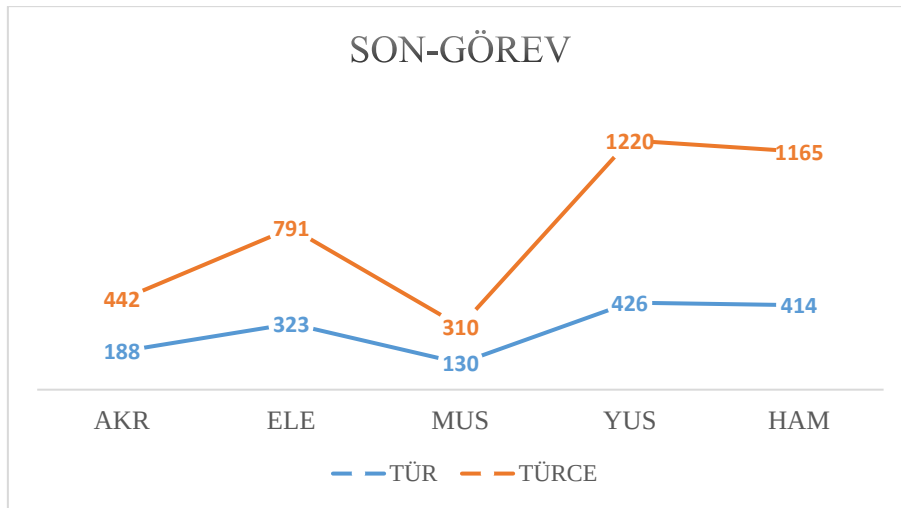
Öğrencilerin Ön-Görev'de etkileşim sırasında ürettikleri tür ve türce sayıları Grafik 10'daki gibidir:



Grafik 4. 10. Konuşma Görevi (Ön-Görev)

Grafik 4.10'a göre en düşük tür ve türce sayısına Akram sahiptir. Onu Yusuf, Mustafa ve Hamadou izlemektedir. En yüksek tür ve türce sayısına ise Elena sahiptir.

Eylem döngüsü sonunda uygulanan konuşma görevinde ise öğrencilerin tür ve türce sayılarının arttığı gözlenmektedir (Grafik 4.11).



Grafik 4. 11. Konuşma Görevi (Son-Görev)

Mustafa'nın Son-Görevde kullandığı tür sayısı Ön-Göreve nazaran daha azdır (ön-görev: 139; son-görev:130). Ancak öğrenci daha fazla türce üretmiştir (ön-görev: 240; son-görev: 310). Mustafa'yı Akram ve Eleni izlemektedir. Tür ve türce sayılarında en fazla artış ise Hamadou ve Yusuf'un konuşmalarında gerçekleşmiştir.

4.2.2. Eylem Döngüsü Boyunca Elde Edilen Bulgular

Eylem döngüsü boyunca her ders AG, YGF, ÖG ve üçüncü ve altıncı derslerden sonra yapılan OGG'den elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiş, değerlendirilmiş ve bu değerlendirmelerin sonucunda bir sonraki ders içeriği planlanmıştır. Ayrıca her ders sonrası 'Ders Değerlendirme Toplantıları' yapılmıştır. Bu toplantılarda uygulanan derse yönelik gözlemler paylaşılmış ve bir sonraki ders için önerilerde bulunulmuştur.

Uygulama dersleri boyunca bir sonraki ders planı için önceden belirlenen temalara göre betimsel olarak incelenen bu veriler, uygulama süreci sonunda bir araya getirilerek daha derinlemesine bir analiz için içerik analiziyle ayrıca çözümlenmiştir. Buna göre eylem döngüsü boyunca elde edilen bulgular altı başlık altında sunulmuştur: '*Dönüt Çalışmalarından Elde Edilen Bulgular*', '*Hazırlık ve Farkındalık Artırma Çalışmalarından Elde Edilen Bulgular*', '*İzleme ve Konuşma Çözümlemesi Çalışmalarından Elde Edilen Bulgular*', '*Sınıf İçi Konuşma Görevleri Hakkında Elde Edilen Bulgular*', '*Uzaktan Öğretim Süreci Hakkında Elde Edilen Bulgular*' ve '*Uygulama Dersleri Boyunca Öğrencilerin Dersle İlgili Görüşleri*'.

4.2.2.1. Dönüt Çalışmalarından Elde Edilen Bulgular

Dönüt bölümü öğrencilerin önceki derste yaptıkları uygulamalara yönelik değerlendirme ve bu değerlendirmelerin öğrenciler ile paylaşılmasını içermektedir. Öğrenciler her ders sınıf içi konuşma görevlerini kaydetmiş ve bu kayıtları araştırmacı ile paylaşmıştır. Araştırmacı öğrencilerin kayıtlarını incelemiş ve öğrencilerin konuşmaları ile ilgili değerlendirmelerini öğrencilerin konuşmalarından kesitler sunarak her dersin başında öğrencilerle paylaşmıştır. Bu bölümle ilgili elde edilen bulgular üç alt başlık altında gösterilmiştir: ‘Öğrenci Konuşmalarından Kesitlerin İzletilmesi’, ‘Öğrencilerin Anlama Durumları’ ve ‘Öğrencilerin Konuşmalarını Dinledikten Sonra Yazması’.

4.2.2.1.1. Öğrenci Konuşmalarından Kesitlerin İzletilmesi

Her derse başlarken öğrencilerin bir ders önceki sınıf içi konuşma görevinden konuşmalarına dair bazı kesitleri izletilmiştir. Bu kesitlerin izletilmesine yönelik oluşan temalar ve bu temalar ile ilişkili veriler Şekil 4.1’deki gibidir:

Keyifli-Güdüleyici	Önemli	Öğretici
• G1: “Öğrenciler kendi video kayıtlarını görmekten çok keyif alıyorlar.” (3. Ders) • G1: “Öğrenciler bundan hemen her derste hoşlanıyorlar.” (7. Ders) • G2: “Öğrenci gülümseyerek ve dikkatini vererek dinliyordu.” (6. Ders)	• Yusuf: “Faydalı bir tarafı var.” (2. OGG) • Hamadou: “Bizim için çok önemli kendinin sesi tekrar konuştuktan sonra video olarak duymak.” (2. OGG) • Mustafa: “Valla bu video çok önemli.” (2. OGG)	• Yusuf: “kendim yanlışları öğrenebilirim bu videolardan.” (2. OGG) • Hamadou: “...bizim konuşma daha iyi geliştirecek...” (2. OGG) • Mustafa: “Ne kelime nasıl telaffuz, nasıl konuşuyorum.” (2. OGG)

Şekil 4. 1. Öğrenci Konuşmalarından Kesitlerin İzletilmesi

Şekil 4.1’i incelediğimizde öğrencilerin kendi konuşmalarından kesitlerin izletilmesi keyifli-güdüleyici, önemli ve öğretici bulunmuştur.

Keyifli-güdüleyici

Her iki gözlemci de öğrencilerin kendi videolarını izlerken keyif aldıklarını vurgulamıştır. Özellikle öğrencilerin bu videoları gülümseyerek ve dikkatli bir şekilde

izlemeleri öğrencilerin bu öğrenme sürecinde iyi hissettiklerini göstermektedir. Öğrencilerden Hamadou günlüğünde *“kendimi konuşma izlerken kendimi iyi hissediyorum”* (ÖG-5. Ders) diyerek kendi videolarını izlerken kendini iyi hissettiğini vurgulamıştır. AG’de yer alan aşağıdaki ifade de bu durumu desteklemektedir:

AG: *“Öğrenciler kendi konuşma videolarını izlerken tebessüm ederek izliyor. Bu bölüm onların dikkatini çekiyor ve bu bölümden oldukça keyif alıyorlar.”* (6. Ders)

Hamadou gibi Yusuf da derslerde kendini iyi hissettiğini çünkü konuşma kayıtlarının yararlı bir şekilde kullanıldığını belirtmiştir. Ancak Hamadou ve Yusuf’un aksine Elena biraz tuhaf hissettiğini belirtmiştir. Bunun nedenini ise alıştırmanın biraz zor olmasına bağlamıştır. Ancak bu alıştırmanın yararlı olduğunu düşünmektedir.

Yusuf: *“Normal hissediyorum, ama mutluyum çünkü yararlı bir şekilde kullanılıyor.”* (ÖG-5. Ders)

Yusuf: *“Mutlu hissettim.”* (ÖG-6. Ders)

Elena: *“Biraz tuhaf hissediyorum. Galiba alıştırma biraz zor ama verimli tabii ki.”* (ÖG-8. Ders)

AG’de 6. derste yer alan aşağıdaki ifade Elana’nın durumunu biraz olsun açıklamaktadır:

AG: *“İlk derslerde öğrenciler bu bölümde zorlanıyordu. Şimdi bu bölümde ne yapacaklarını daha iyi kavradılar. Yorumlar yapabiliyorlar. Düşüncelerini paylaşıyorlar. Ancak yine de onları cesaretlendirmem gerekiyor.”* (6. Ders)

AG’deki bu ifadeden yola çıkarak öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları böyle bir çalışmada başlangıçta zorlandıklarını ancak zamanla alıştıkları görülmektedir. Yine de öğrencilerin sık sık cesaretlendirilmesi gerekliliği vurgulanmıştır.

Öğrencilerin bu etkinlik ile birbirlerinin konuşmalarını daha iyi anladıkları ve bu etkinlik sürecinde kendilerini iyi hissetmelerinin onları derse güdülediği görülmüştür.

AG: “Öğrenciler kendi videolarını dikkatlice izliyorlar. Birbirlerinin konuşmalarını daha iyi anlıyorlar. Böylece derse ısınmaları da daha kolay oluyor.” (6. Ders)

Hamadou: “hataları düzeltmek için bizi motive etmek kesinlikle faydalıdır.” (ÖG-6. Ders)

Önemli

Öğrenciler kendi videolarını derste izlemeyi oldukça yararlı bulmuş ve çalışmanın önemli olduğunu vurgulamıştır. Elena zaman zaman kendisini ‘tuhaf’ hissetmesine rağmen bu çalışmanın önemli olduğunu belirtmiştir:

Elena: “...evet biraz tuhaf hissediyorum ama gerçekten önemli bir olan” (ÖG-5. Ders)

Öğrenciler kendi videolarını izlerken kendi konuşmalarını değerlendirme fırsatı buldukları için bu çalışmaların yararlı olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmalar sayesinde ‘konuşmalarında neyi geliştirmeleri gerektiğine’ karar verebildiklerini, derste öğrendiklerini -konuşma sırasını nasıl aldıkları gibi- nasıl kullandıklarını görebildiklerini ve kelimeleri doğru telaffuz edip edemediklerini görebildiklerini vurgulamışlardır:

Hamadou: “...kendimi iyi hissediyorum çünkü dinlerken ne gelişeceğimi karar veriyorum çok yararlı” (ÖG-8. Ders)

Yusuf: “bence bu çok yararlı ve faydalı çünkü biz konuşmalarımız izliyoruz ve konuşma sırası nasıl alabildik.” (ÖG-6. Ders)

Yusuf: “bence yararlı, çünkü biz nasıl konuşuyorduk izleyebiliriz ve bundan yanlışlarımızı bilebiliriz.” (ÖG-7. Ders)

Akram: “Evet çok faydalı çünkü ne dedim yanlış mı? doğru mu? o zamanda bileceğim .” (ÖG-8. Ders)

Mustafa: “çok feda var bu kelime yanlış. bu kelime nasıl telaffuz” (ÖG-7. Ders)

Öğrencilerin bu etkinliği önemli ve faydalı bulmalarının altında yatan temel nedenin bu bölümün öğretici olduğunu düşünmeleridir. Özellikle kendi yanlışlarını/hatalarını görerek konuşmalarını geliştirebileceklerini düşünmektedirler:

Akram: *“bence ders videoları çok yararlıdır ,çünkü ders bitikten sonra yanlışlarım bileceğim.”* (ÖG-5. Ders)

Hamadou: *“Biz bu videoda bizim sesimizi duyarken nasıl geliştireceğiz hangi tür hataları yapıyoruz, sonra bu şekilde değiştiriyoruz.”* (2. OGG)

Yusuf: *“yararlı, çünkü yanlışlıklarımız bilebiliriz.”* (ÖG-8. Ders)

Öğretici

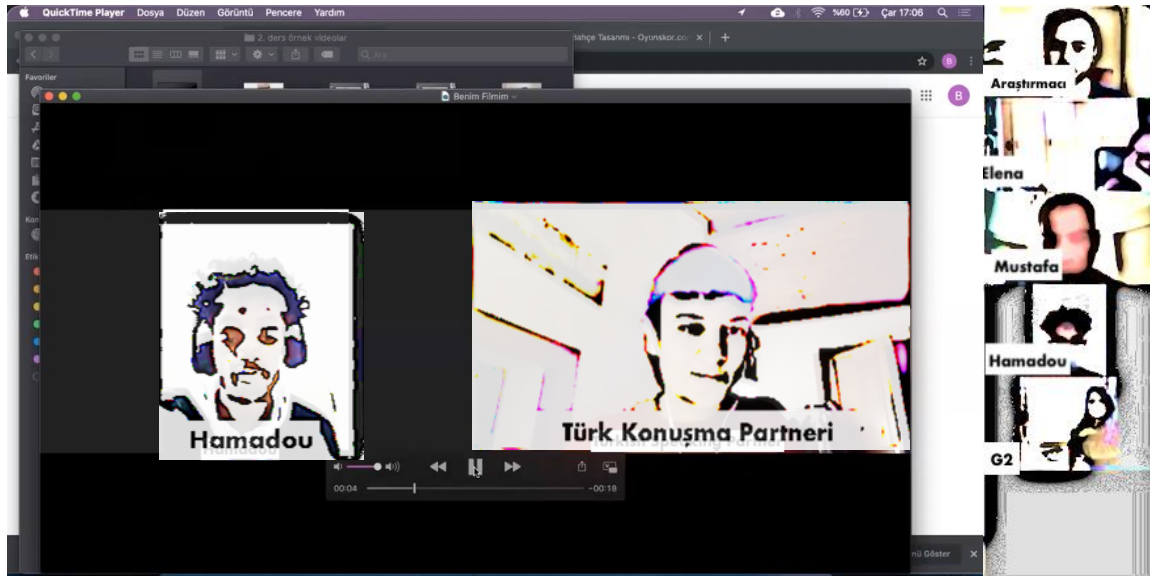
Öğrenciler araştırmacı öğretmenin yönlendirici sorularıyla bu bölümde aktif olarak kendi konuşmalarını değerlendirmiştir. Araştırmacı öğretmen videodan bir kesiti izletmiş ve öğrencilere bu kesitle ilgili sorular sormuştur (Bkz. Resim 4.1). Öğrencilerin kendi konuşmalarını değerlendirirken bir önceki derste öğrendikleri konuları da tekrar etme fırsatına sahip oldukları aşağıdaki ifadelerde de görülebilmektedir:

AG: *“Öğrencilerin kendi konuşmalarını izletmek ve bunlar hakkında dönütler vermek verimli oluyor. Öğrenciler kendi konuşmaları üzerinden çözümlemeleri daha rahat yapabiliyorlar.”* (5. Ders)

AG: *“Bu kayıtları ilgi ile izliyor. Konuşmalarına dönütler veriyorum. Ama bazen ben dönüt vermeden kendileri de söylüyorlar. Konuşma çözümlemesi çalışmalarının yararlı olduğunu düşünüyorum.”* (7. Ders)

G2: *“Kendi konuşmalarını izlerken araştırmacının soruları çerçevesinde önceki öğretilen ders kapsamındaki bilgiler üzerinde konuşuldu. Öğrencilerin bu kısım oldukça dikkatini çekiyor.”* (5. Ders)

AG: “Öğrenciler kendilerini dinlerken çok heyecanlı ve meraklıydı. Kendilerini izlemek oldukça ilgilerini çekti. Derste öğrendikleri bu pratikleri nasıl yaptıklarını fark ettiler.” (3. Ders)



Resim 4. 1. Dönüt Bölümünden Bir Kesit (3. Ders)

AG’de 4. dersle ilgili ifadelerde bazı öğrencilerin evet ve tamam kelimelerini yanlış bağlamlarda kullandıkları gözlenmiştir. Araştırmacı sıklıkla tekrar eden bu hatayı sınıf ortamında öğrencilerle paylaşmıştır. Bu noktada doğru bilgiyi doğrudan öğrencilere vermek yerine onlara bu ifadenin doğru mu yoksa yanlış mı olduğu sorulmuş ve öğrencilerin sürece aktif olarak katılarak ön bilgileri ile doğru cevaba ulaşmaları sağlanmıştır:

AG: “Bazı öğrenciler konuşurken evet demeleri gereken yerde sıklıkla tamam diyorlar. Özellikle Mustafa ve Akram’da bu durumu gözlemledim. Dersin başında Mustafa ve Akram’ın konuşmasından bir kesit paylaştım. Bu kesitte evet yerine tamam diyorlardı. Bunun doğru olup olmadığını sordum. Başka bir öğrenci Hamadou doğru değil. Evet olacak diye cevap verdi. Onlara evet ve tamam arasındaki farkı söyledim. Bunları ne zaman kullanacağımızı belirttim.” (4. Ders)

Öğrencilerin aktif olarak kendi konuşmalarını değerlendirmeleri hakkında öğrencilerin genel olarak olumlu bir izlenime sahip oldukları gözlenmiştir. Aşağıdaki öğrenci ifadelerine bir önceki bulgular ışığında baktığımızda öğrenciler bu etkinliği yararlı ve öğretici bulmaktadır. Hamadou kendi konuşmasından kesitleri merakla izlediğini belirtmektedir.

Böylece yaptığı hataların neler olduğunu görüp sonraki konuşmalar için daha hazır olabileceğini düşünmekte ve nihai olarak konuşmasının gelişeceğine inanmaktadır. Yusuf ve Akram da Hamadou gibi düşünmektedir. Yusuf ayrıca derste öğrendiği etkileşim stratejilerini ve konuşma dili özelliklerini -kendisi bunlardan kural olarak bahsetmiştir- nasıl kullandığını görebildiğini belirtmiştir. Dolayısıyla bu çalışmalar ile öğrenciler hem öğrendikleri nasıl kullandıklarını görebilmekte hem de varsa hatalarını tespit edip bir sonraki konuşmalarında bu hataları daha aza indirmeye çalışmaktadır:

Hamadou: *“konuşurken yaptığım hataları sonraki videodan daha iyi düzenteleteceğim diyerek düşünüyorum nasıl daha iyi konuşma eğim sorular kafamda geliyor bence çok yararlı”* (ÖG-5. Ders)

Hamadou: *“derste kendimi konuşma videolarımı izlerken kendimi iyi hissettiyorum ,çünkü bu konuşma izlerken ne tür hataları yaptım merak ediyorum eğer yaptığımda başka konuşma böyle hataları yapmayacağım diye düşünüyorum gelecek konuşma için hazır olacağım böyle yapa yapa konuşmalarımı geliştirecek”* (ÖG-7. Ders)

Yusuf: *“yararlı, çünkü yanlışlıklarımız bilebiliriz ve aldık ki kurallar nasıl kullandık bilebiliriz.”* (ÖG-8. Ders)

Akram: *“Evet çok faydalı çünkü ne dedim yanlış mı? doğru mu? o zamanda bileceğim.”* (ÖG-6. Ders)

Öğrencilerin kendi konuşmalarından kesitler izlerken genellikle kendilerini iyi hissettikleri görülmüştür. Bir öğrenci kendi konuşmasından bir kesit izlerken kendini tuhaf hissettiğini belirtse de bu çalışmanın yararlı olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin tamamı kendi videolarından kesitleri izlemeyi öğretici bulmaktadır. AG’den ve dış gözlemcilerden elde edilen veriler de bunları desteklemektedir. Öğrenciler konuşmalarından kayıtlar izleyerek öğrendikleri yeni bilgileri nasıl kullandıkları görmekte ve varsa önemli hatalarını görüp düzeltme eğilimindedir.

4.2.2.1.2. Öğrencilerin Anlama Durumları

Dönüt bölümünde yapılan çalışmalarda öğrencilerin anlama durumlarıyla ilgili elde edilen bulgular Şekil 4.2’de gösterilmiştir:

Bireysel farklılıklar	Bilinmeyen kelimeler	Beden dili
•G1: “Daha iyi seviyede olan öğrencilerde problem yok ama Türkçe seviyesi daha geride olan öğrenciler anlama problemleri yaşıyorlar.” (4. Ders) •G2: “Bir öğrenci dışında derste anlatılanları öğrencilerin anladığını düşünüyorum.” (4. Ders)	•G1: “Onaylamak kelimesini bir öğrenci anlayamadı, araştırmacı da açıklama yaparak anlamasını sağladı. Bence öğrencilerin anlama durumlarını yer yer kontrol etmek içeriği anlamaları açısından olumlu bir uygulama.” (3. Ders)	•AG: “Bu bölümde yaptığım açıklamaları başları ile onaylayarak dinlediklerini gözledim. Özellikle Mustafa başı ile açıklamalarımı anladığını gösterir şekilde beni onaylıyordu.” (6. Ders)

Şekil 4. 2. Öğrencilerin Anlama Durumları

Şekil 4.2’yi incelediğimizde öğrencilerin anlama durumları bireysel farklılıklar, bilinmeyen kelimeler ve beden dili olmak üzere üç tema altında sunulmuştur.

Bireysel farklılıklar

Öğrencilerin bireysel farklılıklardan kaynaklı bazı anlama sorunları yaşadığı gözlenmiştir. G1 öğrencilerden Mustafa’nın anlama güçlüğü yaşadığını vurgulamıştır. Araştırmacı öğretmen ise öğrencilerin bulundukları düzeye göre anlama ve ifade etme becerilerinin daha zayıf olduğunu gözlemlemiştir. Bu durumu karmaşık olmayan cümle yapıları kullanarak çözmeye çalışmıştır:

G1: “Seviyelerine göre konuşma yeterlilikleri oldukça gerideydi, dolayısıyla ifade biçimleri de anlaşılır değildi.” (1. Ders)

G1: “Mustafa’nın anlamakta biraz zorlandığı belli oluyor.” (3. Ders)

G2: “Öğrencilerin dil seviyeleri mevcut seviye grubunun altında gibi görünüyor.”... “Öğrencilerin Türkçe becerileri zayıf olduğu için yer yer anlamakta zorlandıkları yerler oldu.” (1. Ders)

AG: “Bazı öğrencilerin dil düzeyi beklediğimden düşük. Bu yüzden karmaşık olmayan kısa cümleler tercih ediyorum.” (1. Ders)

Bilinmeyen kelimeler

Öğrencilerin anlama problemlerinin genellikle öğrencilerin anlamını bilmediği kelimelerden kaynaklandığı gözlenmiştir. G1, anlamı bilinmeyen kelimeler konusuna gözlem formunda değinmiştir. Böyle durumlar için öğrencilerin anlama durumlarının yer yer kontrol edilmesinin olumlu olduğunu vurgulamıştır. AG’de yer alan aşağıdaki ifade de G1’in değindiği noktaya işaret etmektedir. Araştırmacı öğretmen sorular ile öğrencilerin anlama durumlarını kontrol etmiş, bilinmeyen kelimelerin ve anlaşılmayan noktaların öğrenciler tarafından anlaşılmasını sağlamıştır.

AG: “Öğrencilere onaylamak ne diye sordum. Bilmediklerini söylediler. Onlara örnekler vererek kelimenin anlamını açıkladım. Böylece kelimenin anlamını öğrendiler.” (3. Ders)

AG: “Öğrenciler bu bölümde hem kendi hem de arkadaşlarının konuşmalarını izliyorlar. Verdiğim dönütler ile konuşmalarını gözlemliyor ve yer yer kendi/arkadaşlarının konuşmalarını benim desteğimle analiz ediyorlar. Örneğin onlara konuşma sırasını nasıl almış diye soruyorum. Onlar da konuşma sırasını almak için kullanılan ifadeyi söylüyor.” (8. Ders)

Beden dili

Öğrencilerin anlama durumları soru sorma dışında beden dillerinin izlenmesi ile de anlaşılmaya çalışılmıştır. Bunun için araştırmacı öğretmen öğrencilerin beden dilini gözlediğini ve anlayıp anlamadıklarını baş hareketlerinden anladığını belirtmiştir. Ayrıca ilk derslerde daha sık anlama sorunu yaşayan Mustafa’nın artık daha iyi anladığını gözlemlemiştir.

AG: “Özellikle Mustafa başı ile açıklamalarımı anladığını gösterir şekilde beni onaylıyordu. Mustafa öncesinde bu bölümleri bu kadar anlamıyordu. Ya da anladığını bu şekilde göstermiyordu. Bu derste yüzündeki ifade daha netti. Anlamamaktan kaynaklı kaygılı bir bakış yoktu.” (6. Ders)

Öğrencilerin bireysel farklılıklardan kaynaklı bazı anlama problemleri yaşadıkları gözlenmiştir. Özellikle bir öğrencinin daha sık anlama sorunu yaşadığı belirtilmiştir. Bu durumun önüne geçmek için öğrencilerin anlama durumları sık sık soru sorma suretiyle kontrol edilmiş veya beden dilleri izlenmiştir.

4.2.2.1.3. Öğrencilerin Konuşmalarını Dinledikten Sonra Yazması

Öğrencilerin kendi konuşmalarını izlemenin yanı sıra 1, 2 ve 6. derslerde konuşmalarından bir kesiti dinleyip yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin konuşmalarını dinledikten sonra yazma çalışması hakkında elde edilen bulgular Şekil 4.3'teki gibidir:

Farkındalık artırıyor	Yazma için avantajlı	Öğrenci katılımı az olabilir
• G1: “[bir öğrenci] kendi konuşmasını dinlerken çok fark olduğunu söyledi. Konuşmalarını yazmak farkındalıklarını yükseltmiş gibi duruyor. Bence güzel bir uygulama olmuş.” (7. Ders)	• Hamadou: “yazma için avantajlı olabilir. Yani mesela konuşurken farklı telaffuz ve kelimeler yazarken aynı şekilde yazmıyorlar. Çünkü bunları öğrenmeyi çalışmak bizim için çok avantajlı, önemli.” (2. Odak GG)	• AG: “Bir önceki derste verdiğim yazma ödevini sadece üç öğrenci yapmıştı. Diğerleri bu ödevi yapmamıştı.” (2. Ders)

Şekil 4. 3. Öğrencilerin Konuşmalarını Dinledikten Sonra Yazması

Şekil 4.3'ü incelediğimizde öğrencilerin konuşmalarını dinledikten sonra yazma çalışmasının farkındalık artırdığı ve yazma için avantajlı olduğu gözlenmiştir. Öte yandan bu çalışmaya öğrenci katılımının az olduğu görülmüştür.

Farkındalık artırıyor

Öğrenciler kendi konuşmalarından kesitler yazarken konuşmalarını değerlendirme fırsatı bulmuşlardır. Böylece konuşmalarında öğrendikleri stratejileri nasıl kullandıklarını da tespit edebilmişlerdir. Örneğin Elena bu çalışmayı yaparken sık sık ee diyerek durakladığını fark etmiştir:

AG: “Elena ise konuşmasında sık sık ee dediğini ve çok düşündüğünü, planlama yaptığını gözlemlediğini söyledi.” (7. Ders)

Yazma için avantajlı

Şekil 4.3'te Hamadou'nun ifadesine baktığımızda, bu çalışmanın yazma için avantajlı olacağını düşünmektedir. Ona göre bu çalışmayı yaparken konuşma ve yazı dili arasındaki farkları görmek ve öğrenmek mümkündür. AG'den alınan aşağıdaki ifadeler de bazı öğrencilerin bu farkındalığa sahip olduğunu göstermektedir. Örneğin bir öğrenci

konusmasından bir kesit yazarken duyduğu gibi yazmamış gördüğü dilsel hataları düzelterek yazmıştır:

AG: *“Bir öğrenci kendi konuşmasını dinlerken hatalarını bulduğunu söyledi. Bazı cümlelerde zaman eklerini yanlış söylediğini ve kişi eklerini unuttuğunu fark ettiğini ama bunları yazarken duyduğu gibi yanlış olanları değil doğru halini yazdığını belirtti. Ödevini kontrol ettim ve gerçekten de yanlışlarını doğru bir şekilde düzelterek yazmıştı.”* (7. Ders)

Bir öğrencinin ise doğrudan duyduğu gibi yazdığı gözlenmiştir:

AG: *“Mustafa’nın transkripsiyonunda bazı dilsel hatalar vardı. Duyduğu gibi yazmaya çalışmıştı.”* (7. Ders)

Öğrenci katılımı az olabilir

Etkinlik her ne kadar öğrenciler, dış gözlemciler ve araştırmacı tarafından yararlı bulunsa da etkinliğe katılım yüksek değildir. Birinci ders sonundaki ödevi 2 öğrenci yaparken 6. ders sonundaki ödevi 3 öğrenci yapabilmiş, 2. derste ödevi ise hiçbir öğrenci yapmamıştır. Öğrenciler uygulama sürecinde bu etkinliği yapamama nedenlerini farklı şekillerde açıklamıştır. Örneğin Elena kendi sesini duyunca telaşlandığını belirtip bu yüzden ödevi yapmadığını belirtmiştir. Ancak 6. dersin sonunda verilen ödevi yapmış ve ödevi teslim ederken ödevle ilgili düşüncesini de belirtmiştir. Böylece bu çalışmanın verimli olduğunu, yanlışlarını öğrenirken dinleme becerisi için de yararlı olduğunu yazmıştır. Öte yandan derste öğrencilere çalışma ile ilgili görüşleri sorulduğunda çalışmanın yararlı olduğunu belirtmişlerdir.

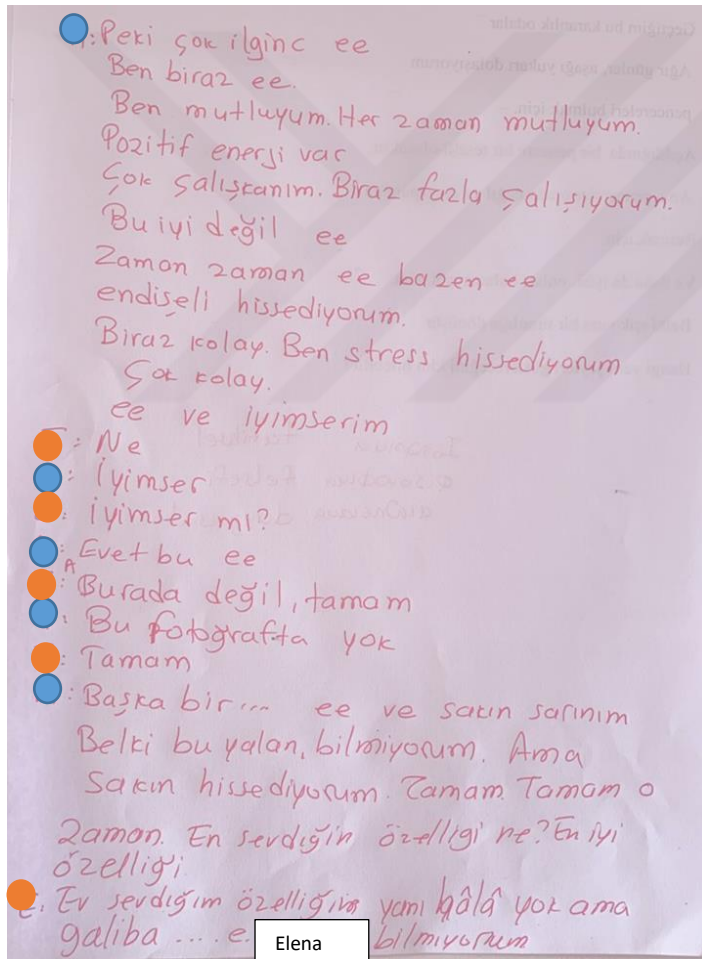
AG: *“Öğrenciler bu çalışmanın yararlı olduğunu söyledi.”* (7. Ders)

Hamadou: *“Zor değil bence.”* (1. OGG)

Elena: *“Ben yapmadım. Çünkü benim ses duyduğum zaman ben telaş yapıyorum. Anlamıyorum neden ben kendime”* (1. OGG)

Elena: *“Çok verimli... çünkü bizim yanlışımız bakabiliriz ve aynı zamanda dinleme yapıyoruz.”* (WhatsApp Yazışmasından)

Öğrencilerin bu ödevleri Google Classroom üzerinden Google Dokümanlar aracılığı ile paylaşılmıştır. Sadece Elena ödevini bir kâğıda yazdıktan sonra fotoğrafını çekip WhatsApp'tan göndermiştir. Resim 4.2'de Elena'nın 6. ders sonunda verilen ödevi görülmektedir. Bu ödev 6. derste Breakout Room'da sınıf arkadaşı Yusuf ile yaptığı konuşmadan bir kesiti göstermektedir. Bu konuşma görevinin teması 'Birbirimizi ne kadar tanıyoruz?' idi. Öğrencilerin sohbet sırasında birbirini daha yakından tanımlarını sağlayacak sorular sorarak konuşmaları istendi. Elena ödevini bir kâğıda yazdıktan sonra fotoğrafını çekip göndermiştir. Fotoğraf üzerinde kişisel bilgileri yansıtacak ifadeler araştırmacı tarafından kapatılmıştır. Mavi daireler Elena'nın, turuncu daireler ise Yusuf'un sözcelerini göstermektedir.



Resim 4. 2. Elena'nın 6. Ders Ödevi

Elena dışındaki diğer öğrenciler ödevlerini Google Classroom üzerinden paylaşılan Google Dokümanlar üzerinde yapmıştır. Resim 4.3 Hamadou'nun, Resim 4.4 ise Mustafa'nın 1. ders sonundaki ödevlerinden alınmıştır. Bu ödevde öğrencilerden Türk

arkadaşları ile yaptıkları konuşmada konuşma sırasında sorulan soruları yazmaları istenmiştir.

SINIF DIŞI KONUŞMA GÖREVİ - 1. DERS

The screenshot shows a Google Docs document titled "SINIF DIŞI KONUŞMA GÖREVİ - 1. DERS". The document contains a list of instructions for a class discussion task. Below the instructions is a table with two columns: "Benim Sorularım ve cevaplarım" (My questions and answers) and "Arkadaşımın Soruları ve cevapları" (My friend's questions and answers). The table contains a conversation between two students, Himmet Sarıtaş and another student. The conversation includes questions about how they are, if they are feeling better, and if they are going to the hospital. The student Himmet Sarıtaş is the one asking the questions, and the other student is the one answering them. The conversation is written in a casual, conversational style with emojis and informal language. To the right of the table, there are two chat messages from Himmet Sarıtaş, dated 23:36 4 Kas, discussing the conversation and asking for feedback.

Benim Sorularım ve cevaplarım	Arkadaşımın Soruları ve cevapları
Merhaba nasılsınız?	iyiyim.
bugün çok iyi değilim	siz nasılsınız?
çünkü hastayım başım ağrıyor ateşim var .	neden ?
bilmiyorum ama hastaneye gitmek zorundayım.	korona misin ? acaba !!!
evet kokuyabiliyorum.	kokuyabilir misin ?
doğru benim adım sizin	senin adın ne ?(tanışmadan koronaya başladık)
adınız ne?	benim adım :
siz kaç senedir fransa'da oturuyorsunuz?	bir sene oldu .
	burda okuyorum üniversiteye gidiyorum yüksek lisans yapıyorum.

Resim 4. 3. Hamadou'nun 1. Ders Ödevi

Resim 4.3'ü incelediğimizde Hamadou'nun konuşmasının ilk bölümünde yer alan soru ve bu soruların cevaplarını yazdığı görülmektedir. Oysa öğrencilerden sadece konuşma sırasında sorulan soruları yazmaları istenmiştir. Bu yüzden öğrenci tablodaki sütun başlığına ayrıca "ve cevaplarım" kısmını eklemiştir. Böylece ödevinin boyutunu kendisi genişletmiştir. Öte yandan öğrencinin sık sık emoji kullandığı görülmektedir. Böylece konuşurların beden jest ve mimiklerini ve duygularını yansıtmaktadır. Google Dokümanlar üzerinden yapılan çalışmalarda çalışma üzerinde dönüt ve düzeltmeler yapmak da mümkündür. Araştırmacı uygulamanın önerme modunu kullanarak öğrenciye dönüt ve düzeltmelerde bulunmuştur. Öğrencilerin bu çalışmaları ile ilgili ayrıca derste de dönüt verilmiştir.

Benim Sorularım	Arkadaşımlın Soruları
1- bu hafta Sonu ne yapıyorsun 2- istanbulda ne yapıyorsun 3- sınavı <u>nanasıl</u>	1- hafta sonu ne yapıyorsun 2- istanbul ne yapıyorsun 3- sınavı nasıl geçiyor 4- hangi üniversiteye oluyorum 5- nerelisin

Resim 4. 4. Mustafa'nın 1. Ders Ödevi

Resim 4.4'te ise Mustafa'nın 1. ders ödevi görülmektedir. Mustafa'nın ödevindeki tablo verilen ödevin orijinal halidir. Hamadou'nun aksine ödevin içeriğinde bir değişikliğe gitmemiş sadece soruları yazmıştır. Ancak konuşma akışındaki tüm soruları yazmamış sadece konuşmanın başında geçen birkaç soruyu yazmıştır.

4.2.2.2. Hazırlık ve Farkındalık Artırma Çalışmalarından Elde Edilen Bulgular

Uygulama derslerinin ikinci bölümü hazırlık ve farkındalık artırma çalışmalarının yapıldığı, öğrencilere etkileşim stratejilerinin öğretildiği bölümdür. Bu bölümde günün konusuna geçmeden önce öğrencilere anlatılacak konu ile ilgili sorular sorulmuştur. Bu soruların amacı öğrencilerin ön bilgilerini yoklamak ve öğrencileri öğrenecekleri yeni konuya hazırlamaktır. Örneğin, öncelikle öğrencilere 'Konuşma sırasını nasıl alıyorsunuz?' sorusu sorulmakta ve öğrenci cevapları alınmaktadır. Daha sonra öğrencilere Türkçede konuşma sırasını almak için kullanılan ifadeler örnekler ile gösterilmektedir. Bu örnekler üzerinden sorulan sorular ile öğrencilerin konu hakkındaki farkındalıkları artırılarak ilgili etkileşim stratejilerini öğrenmeleri hedeflenmektedir. Bu bölümle ilgili elde edilen bulgular dört başlık altında sunulmuştur: '*Öğretmen Soruları*', '*Öğrenci Katılımı*', '*Öğrencilerin Anlama Durumları*', ve '*Öğrencilerin Öğrendikleri Hakkındaki Farkındalığı*'.

4.2.2.2.1. Öğretmen Soruları

Hazırlık ve farkındalık artırma çalışmalarında sorulan öğretmen soruları ile ilgili oluşan temalar Şekil 4.4'te gösterilmiştir:

Aktif katılımı destekleyici	Düzeye uygun	Konuya dikkat çekici
• G1: “Sorular öğrencilerin aktif katılmasını sağlıyor.” (3. Ders) • G2: “Sorular anlaşılırdı, öğrencilerle karşılıklı etkileşimi sağladı.” (1. Ders)	• G1: “Öğrencinin anlayabileceği bir düzeyde soru soruldu. Soruyu anladı.” (6. Ders) • G2: “Sorular anlaşılırdı.” (1. Ders) • G2: “Konuşmaya devam etmek şeklinde daha açık bir ifade vardı.” (6. Ders)	• G1: “Konuya dikkat çekmek için iyi bir soru olduğunu düşünüyorum.” (7. Ders) • G2: “Sorular öğrencilerin ilgilerini çekti.” (8. Ders)

Şekil 4. 4. Hazırlık ve Farkındalık Artırma Çalışmalarında Sorulan Öğretmen Soruları

Şekil 4.4’ü incelediğimizde hazırlık ve farkındalık artırma çalışmalarında sorulan öğretmen soruların aktif katılımı destekleyici, düzeye uygun ve konuya dikkat çekici olduğu görülmektedir.

Aktif katılımı destekleyici

Dış gözlemciler G1 ve G2 soruların öğrenciler tarafından anlaşılır olduğunu ve öğrenciler arasında etkileşimi sağlayarak aktif katılımı desteklediğini belirtmiştir. Ancak AG’de yer alan aşağıdaki ifade araştırmacı öğretmenin zaman zaman sorularına karşılık bulamadığı durumlarla karşılaştığını göstermektedir. Araştırmacı öğretmen bunun nedeninin uzaktan eğitimden kaynaklı olduğunu ifade etmektedir. Ona göre öğrenciler böyle durumlarda kim konuşacak gerilimi yaşamaktadır. Bu durumun önüne geçmek için öğrenci adı kullanılarak soruyu doğrudan kişiye yöneltme yoluna gidilmiştir.

AG: “Hazırlık ve farkındalık oluşturma aşamasında öğrencilere sorduğum sorulara bazen karşılık bulamıyorum. Bu yüzden biraz bekliyorum. Genellikle öğrencilerde şimdi kim konuşacak gerilimi oluyor. Soruyu ortaya sorduğumda sessizlik uzun sürüyor. İsim vererek soru sormak daha etkili oluyor hızlı cevap alabilmek için.” (5. Ders)

Düzeye uygun

Sorulan soruların öğrencilerin düzeyine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Sorular öğrencilerin düzeyine uygun olan dilbilgisi yapıları göz önünde bulundurularak

hazırlanmıştır. Aynı konu ile ilgili birçok terim öğrencilerin anlayabileceği ifadeler olarak yeniden düzenlenmiştir. Örneğin AG’de yer alan aşağıdaki ifadeye göre ‘Yanıt Belirteçleri’ terimi ‘Dinlediğini Gösterme’ olarak ele alınmış ve öğrencilere ‘Dinlediğinizi nasıl gösterirsiniz?’ sorusu sorulmuştur.

G2: “*Sorulan sorular dilbilgisel açıdan uygundu.*” (8. Ders)

AG: “*Yeni konumuz Yanıt belirteçleri idi. Bu kavramı derste “Dinlediğini Gösterme” olarak anlattım. Onlara dinlediğinizi nasıl gösterirsiniz diye sordum. Hamadou ona görüyorum şeklinde cevap verdi. Ona bakıyorsun, diye düzelterek onayladım. Başka bir öğrenci gözlerine bakıyorum şeklinde buna ekleme yaptı. Ayrıca dinlerken konuşmadığını, sustuğunu belirtti.*” (4. Ders)

Konuya dikkat çekici

Konuya giriş amacıyla yöneltilen bu soruların öğrencilerin ilgilerini çekmesi ve bu sorular üzerine öğrencilerin rahat bir şekilde konuşması amaçlanmıştır. Bu noktada öğrencilerin üzerine konuşabileceği, anlayabileceği türden sorular sorularak öğrencilerin dikkatini çekmek hedeflenmiştir.

AG: “*Yeni konuya hazırlık amacıyla da şu soruyu sordum. “Arkadaşınızdan bir şey isteyeceksiniz. Ona ne dersiniz?” 3 öğrenci de uygun cevaplar verdiler.*” (8. Ders)

Hazırlık ve farkındalık artırma çalışmalarında yer alan öğretmen sorularının öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılmalarını sağladığı, öğrencilerin düzeyine uygun olduğu ve konuya dikkat çektiği gözlenmiştir. Soruların öğrenci düzeyine uygunluğu düzeye uygun dilbilgisi yapıları seçimi ve araştırma konusu ile ilgili dilbilim terimlerinin öğrencilerin anlayabileceği formlarda uyarlanması ile sağlanmıştır.

4.2.2.2.2. Öğrenci Katılımı

Öğrencilerin hazırlık ve farkındalık artırma çalışmalarına katılımını gösteren tema ve dış gözlemci görüşleri Şekil 4.5’teki gibidir:

Aktif katılım

- **G1:** “Derse katılımları oldukça iyi.” (3. Ders)
- **G1:** “Derse aktif katıldılar.” (4. Ders)
- **G2:** “Öğrencilerin derse katılımı yerindeydi.” (4. Ders)

Şekil 4. 5. Öğrencilerin Hazırlık ve Farkındalık Artırma Çalışmalarına Katılımı

Şekil 4.5 incelendiğinde öğrencilerin derslere aktif olarak katıldığı görülmektedir. Dış gözlemciler G1 ve G2 öğrencilerin derse katılımlarının yerinde iyi düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. G2 bir öğrencinin derste öğrendiği terimi (konuşma sırası) konuşmasında kullandığını ifade etmiştir. Öğrenciler bu bölümde öğretmen sorularına cevap vererek aktif olarak sürece dahil olmuştur. AG’de yer alan ifadelerle baktığımızda öğrencilerden ilgili konu hakkında örnek istediğinde çeşitli örnekler paylaştığı anlaşılmaktadır. Öte yandan öğrencilerden konuya uygun örnek vermelerini istemek onların kolayca konuya dahil olmasını sağlamaktadır.

G2: “Öğrenci konuşma sırasını kendisi cümle içinde kullandı.” (6. Ders)

AG: “Elena biraz daha ayrıntılı örnekler verdi. Mustafa sigara veririm diyerek farklı bir konuşma başlatma yolu sundu.” (1. Ders)

AG: “Bu konuda öğrencilerden farklı örnekler istemem öğrencileri konunun içine çekti. Daha önceden bildikleri bazı ifadeleri bu bağlamda örnek olarak sundular.” (8. Ders)

Öğrenciler araştırmacıya konu ile ilgili sorular sorarak da sürece aktif bir şekilde sık sık dahil olmuşlardır. AG’de yer alan aşağıdaki ifade de öğrencilerden Akram Türkçe konuşma dilinde yaygın kullanılan ‘hı hı’ ifadesinin çok kullanılıp kullanılmadığını merak etmiştir.

AG: “Akram Türkler ‘hı hı’ yı çok mu kullanıyor diye sordu.” (4. Ders)

Hazırlık ve farkındalık artırma bölümünde öğrencilerin konuyla ilgili farklı örnekler vererek veya sorular sorarak sürece aktif bir şekilde dahil oldukları gözlenmiştir.

4.2.2.2.3. Öğrencilerin Anlama Durumları

Öğrencilerin hazırlık ve farkındalık artırma çalışmalarında anlama durumlarını gösteren temalar ve görüşler Şekil 4.6'daki gibidir:

Bilinmeyen kelimeler	Bireysel farklılıklar	İlk seferde anlayamama	Sorunsuzca anlama
•G1: "Öğrenci 'Hani' kelimesini bilmiyordu. Araştırmacı açıklayınca anladı." (6. Ders) •G1: "Yer yer anlamadıkları kelimeler için araştırmacının eş anlamlı kelimelerle açıklama yapması faydalı oldu." (6. Ders)	•G1: "Sık sık anlama problemi yaşayanlar var. Özellikle Mustafa". (4. Ders) •G2: "Öğrencilerden bazıları anlamadı." (5. Ders)	•G1: "Soruyu ilk seferde anlayamadılar. İkinci defa soruyu dinleyince üç öğrenci cevap verebildi." (7. Ders) •G2: "Araştırmacı örneklerle açıkladı. Bu anlamalarına yardımcı oldu." (5. Ders)	•G1: "Öğrencinin anladığını düşünüyorum. Gösterilen kelimelerin çoğunu bildiğini ve zaman zaman kullandığını söyledi." (6. Ders) •G1: "Öğrenciler soruyu anladılar ve uygun biçimde örnek soru cümleleri söylediler..." (8. Ders) •G2: "Dersin içeriğiyle ilgili herhangi bir problem yaşamadılar." (4. Ders)
Anlama durumlarını kontrol etme	Konuya uygun örnekler/cevaplar verme	Soru sorma	
•G1: "Yer yer acaba anlayamadılar mı diye düşündüğüm oluyor. Belki belli başlıklar verildikten sonra öğrencileri sorularla sürecin içine çekmek mantıklı olabilir." (3. Ders)	•G2: "Verdikleri cevaplar üzerinden her birinin cevabında konuya giriş ifadesi olduğunu araştırmacı belirtti." (8. Ders) •AG: "Öğrenciler ilgili kelimelerin hangi işlevleri olduğunu, anladığını yer yer örnekler vererek gösterdi." (6. Ders)	•AG: "Akram 'gereksiz tekrarın önüne geçme' kullanımında tamam bir kez söylenirse nolur diye sordu." (4. Ders)	

Şekil 4. 6. Öğrencilerin Hazırlık ve Farkındalık Artırma Çalışmalarında Anlama Durumları

Şekil 4.6 incelendiğinde öğrencilerin anlama durumları yedi tema altında sunulmuştur: bilinmeyen kelimeler, bireysel farklılıklar, ilk seferde anlayamama, sorunsuzca anlama, anlama durumlarını kontrol etme, konuya uygun örnekler/cevaplar verme ve soru sorma.

Bilinmeyen kelimeler

Öğrenciler derste karşılaştıkları bilinmeyen kelimelerin ne olduğunu doğrudan araştırmacı öğretmene sorma yoluna başvurmuşlardır. Böyle durumlarda öğrencilerin karşılaştıkları bilinmeyen kelimeler araştırmacı tarafından ilgili kelimenin yakın anlamları kullanılarak açıklanmıştır. Bazı kelimeleri ise öğrenciler sormadan araştırmacı doğrudan öğrencilere ilgili kelimenin anlamını bilip bilmediklerini sormuştur. Öte yandan öğrencilerin etkileşim stratejileri ile ilgili bazı terimleri anlamama durumunda araştırmacı ilgili terimi yakın anlamlı kelimeler aracılığıyla açıklamaya çalışmıştır.

AG: “Öğrencilere onaylamak ne diye sordum. Bilmediklerini söylediler. Onlara örnekler vererek kelimenin anlamını açıkladım. Böylece kelimenin anlamını öğrendiler.” (3. Ders)

AG: “Öğrenciler “söz sırası” kavramını anlamadılar. Onlara bunu örnekler üzerinden açıklamaya çalıştım. Konuşma sırası, konuşmaya ne zaman başlıyor gibi ifadeler kullandım.” (2. Ders)

Bireysel farklılıklar

Bireysel farklılıklardan kaynaklanan bazı anlama problemleri ile karşılaşmıştır. Bir öğrencinin dil düzeyi sınıf arkadaşlarına göre daha geridir. Anlama problemlerini en sık bu öğrencinin yaşadığı gözlenmiştir. Böyle durumlarda araştırmacı sınıftaki tüm öğrencilerin rahatça anlayabileceği sade bir dil kullanımını tercih etmiştir. AG’de yer alan aşağıdaki ifadeye baktığımızda öğrencilerin anlayacağı bir dil seçmenin yorucu olduğunu vurgulanmıştır.

AG: “Öğrencilere açıklamaları yaparken onların anlayacağı bir dil kullanma çabası yorucuydu. Bazı öğrencilerin dil düzeyi beklediğimden düşük. Bu yüzden kompleks olmayan kısa cümleler tercih ediyorum. Farklı kavram veya kelimeler kullanırsam bunu biliyorlar mı diye soruyorum.” (1. Ders)

İlk seferde anlayamama

AG'de yer alan aşağıdaki ifadeye göre araştırmacı öğretmenin öğrencilerin verilen örnekleri anlamadığını düşündüğü görülmektedir. Böyle düşünmesinin nedenini öğrencilerin yüz ifadelerine bağlamıştır. Sonra öğrencilerden ne anladıklarını ifade etmelerini istediğinde konuyu anladıklarını gösteren ifadeler kullanmışlardır.

AG: “Söz sırasının ne olduğunu anlatmak biraz yorucuydu. Verdiğim örnekleri anlamadıklarını düşündüm. Çünkü yüz ifadelerinden sanki anlamıyorlar gibi hissettim. Sonra kendi cümleleri ile benim ne demek istediğimi söylediler. Böylece anladıklarını gördüm.” (2. Ders)

Sorunsuzca anlama

Her ne kadar öğrenciler zaman zaman anlama sorunları yaşasa da derste anlatılanları genellikle anlamışlardır. Öğrencilerin sorunsuzca anladığı ise öğrencilerin ifadelerinden anlaşılmıştır. Örneğin Şekil 4.6'da G1'in belirttiği gibi öğrenciler sorulan sorulara uygun veya doğru cevaplar vererek ve ilgili kelimeleri bildiklerini veya kullandıklarını belirterek anladıklarını göstermişlerdir. AG'de yer alan ifade bu durumu örneklemektedir:

AG: “Konuşmayı sürdürmesini ifade etme örneklerinde Akram, ‘anlat gibi’ diyerek bu yapıları kullanmanın muhataba konuşmaya devam etmesi işareti verdiğini anladığını gösterdi.” (4. Ders)

Anlama durumlarını kontrol etme

Bir önceki temalardan da anlaşılabacağı üzere öğrencilerin anlama durumları sorular sorularak, öğrencilerden yeni örnekler isteyerek ve öğrencilerin anladıklarını kendi ifadeleri ile anlatmaları istenerek gözlenmiştir. Böylece öğrenciler ders sürecine aktif bir şekilde dahil edilmiştir. AG'de yer alan aşağıdaki ifade araştırmacı öğretmenin verilen örneklerden sonra sık sık sorular sorarak öğrencilerin anlama durumunu kontrol ettiği görülmektedir. Araştırmacı öğretmen yüz yüze eğitimde olduğu gibi öğrencilerin yüz ifadelerinden anlayıp anlamadıklarını gözleyemediği için sık sık soru sorma yoluna gittiğini belirtmiştir:

AG: “Örnekleri anladıklarını yüz yüze eğitimde olduğu gibi gözlemleyemiyorum. Bu yüzden her bir örnekten sonra anladınız mı? Soru var mı? diye soruyorum.” (3. Ders)

Konuya uygun örnekler/cevaplar verme

Öğrencilerin bu bölümde anlatılan etkileşim stratejilerini ve ilgili örnekleri anlayıp anlamadıkları ilgili konuya veya konuyla ilgili sorulan sorulara verdikleri uygun örnek veya cevaplardan anlaşılmıştır. Şekil 4.6’da G2’nin gözleminden de aktarıldığı gibi öğrencilerin konu ile ilgili soruya uygun cevaplar vermiş ve bu cevaplar araştırmacı öğretmen tarafından onaylanmıştır. AG’de yer alan aşağıdaki ifade öğrencilerin dersteki ifadelerinin konuyu anladıklarını gösterme durumuna bir örnektir. Buna göre Elana konuşma sırasını nasıl aldığını anlatmış ve sonrasında konuşma sırasını sürdürme durumundan bahsetmiştir. Ders dışında öğrenciler tarafından düzenli olarak yazılan günlükler de öğrencilerin anlama durumlarını kontrol etmede yardımcı olmuştur. Örneğin Elena’nın ikinci dersin sonunda yazdığı günlükte dersle ilgili görüşünü yazarken derste öğrendiği ‘muhatabını onaylama’ stratejisini kendi cümleleri ile ifade etmiştir:

AG: *“Elena, konuşma sırasını nasıl aldığına değindi. Ve sırayı aldıktan sonra cümle devam ediyor diyerek konuşmayı sürdürme durumuna işaret etti. Biraz açıkladıktan sonra bence bir kelime olabilir ya da bana göre diye örnekler verdi.”* (6. Ders)

Elena: *“verimli oldu. Ders, konuşmacının fikrine katılıp katılmamak ve hemfikir ve anlaşmazlığı gösteren kelimelerle ilgiliydi.”* (ÖG-2. Ders)

Soru sorma

Öğrencilerin anlama durumları konuyla ilgili sordukları sorular vasıtasıyla da anlaşılmıştır. Bu sorular bilinmeyen kelimeler gibi anlam odaklı değil daha çok öğrenilen stratejilerin farklı işlevleri olup olmadığını ayırtılama isteğiyle sorulan sorulardır. Örneğin AG’den alınan aşağıdaki ifade de öğrencilerden Akram tamam kelimesinin bir kez söylenmesi ile üst üste iki veya üç kere söylenmesi arasındaki işlev farkını merak etmektedir:

AG: *“Akram ‘gereksiz tekrarın önüne geçme’ kullanımında ‘Tamam bir kez söylenirse n’olur?’ diye sordu. Bu dersi takip ettiğinin bir göstergesiydi.”* (4. Ders)

Öğrencilerin hazırlık ve farkındalık artırma çalışmalarında anlama durumları ile ilgili yedi farklı tema ortaya çıkmıştır: bilinmeyen kelimeler, bireysel farklılıklar, ilk seferde anlayamama, sorunsuzca anlama, anlama durumlarını kontrol etme, konuya uygun örnekler/cevaplar verme ve soru sorma. Buna göre öğrencilerin zaman zaman bilinmeyen

kelimeler ve bireysel farklardan dolayı konuyu ilk seferde anlayamadıkları görülmüştür. Böyle durumlarda yakın anlamlı kelimeler kullanılarak, yeni örnekler verilerek ve ek açıklamalar yapılarak öğrencilerin konuyu anlaması sağlanmıştır. Öğrenciler genellikle birçok konuyu sorunsuzca anlasa da anlama durumları sık sık kontrol edilmiştir. Öğrencilerin anlayıp anlamadıkları ise konuyla ilgili verdikleri yeni örneklerden, sorulan sorulara cevaplarından ve konuyla ilgili sorularından anlaşılmıştır.

4.2.2.2.4. Öğrencilerin Öğrendikleri Hakkındaki Farkındalığı

Öğrencilerin hazırlık ve farkındalık artırma çalışmaları bölümündeki öğrendikleri hakkındaki farkındalığını gösteren temalar Şekil 4.7'deki gibidir:

Kullanıyordum farkında değildim	Konuşma dili - yazı dili farkındalığı	Bilinmeyen kelimeler	Öğrenilen konuları ifade etme
•G1: "Öğrenci derste gördüğü ifadeleri kullandığını söyledi ama neden kullandığının farkında olmadığını, bu derste bunun farkındalığının kendinde oluştuğunu söyledi. Bence bu önemli bir nokta." (6. Ders) •G2: "Öğrenci bizzat kendisi verilen etkileşim stratejilerini kullandığını ifade etti." (6. Ders)	•Elena: "Bu iki kelime biraz farklı. Mesela bi: şı:, di: mi. Biz Türk değiliz bunun için. Biliyoruz şey biliyoruz değil mi ama bu kelime dinlemiyoruz." (1. OGG) •Hamadou: "Şimdi fark ettim değil mi, di: mi aynı kelime." (1. OGG)	•G2: "Hani ne demek diye sordu." (6. Ders) •G2: "Ve, sonra, ondan sonra'yı bildiğini söyledi; ancak 'artı'yı bilmediğini söyledi." (6. Ders)	•Akram: "İyi. Bu ders bize konuşma mekanizmasını gösteriyor. Konuşmacının konuşmayı ne zaman bitirdiğini ve konuşma sıramızın ne zaman başladığını tahmin ediyoruz." (2. Ders)

Şekil 4. 7. Öğrencilerin Hazırlık ve Farkındalık Artırma Çalışmalarında Öğrendikleri Hakkındaki Farkındalığı

Şekil 4.7 öğrencilerin öğrendikleri hakkındaki farkındalıklarını dört tema altında sunmaktadır: kullanıyordum farkında değildim, konuşma dili – yazı dili farkındalığı, bilinmeyen kelimeler ve öğrenilen konuları ifade etme.

Kullanıyordum farkında değildim

Öğrenciler bu bölümde kullanılan bazı ifadeler için önceden bu ifadeleri kullandıklarını ama ne amaçla kullandıklarının farkında olmadıklarını belirtmişlerdir. Şekil 4.7'de G1'in gözlemi öğrencilerin bu durumunu göstermekte ve bu farkındalık gözlemci tarafından önemli bulunmaktadır. Öte yandan G2'nin ifadeleri de G1'in gözlemine desteklemektedir.

G2'nin aşağıda gösterilen alıntısında derste bir öğrencinin ifadeleri aktarılmıştır. Buna göre öğrenci konuşmaya devam etme (konuşmayı sürdürme) stratejilerini kullandığını ama bu dersten önce bunları neden yaptığını bilmediğini şimdi ne amaçla kullandığını anladığını ifade etmiştir. AG'den alınan aşağıdaki ifade anadili Arapça olan öğrencilerin hem Türkçe hem de Arapçada yaygın bir söylem belirleyici olan 'yani'yi sık kullandığını göstermektedir.

G2: *“Türkçede de bu konuşmaya devam etme stratejilerinin hepsini kullandığını söyledi; ama önceden bunları neden yaptığımı bilmiyordum, şimdi konuşma sırası ya da konuşmaya devam etmek için kullanıldığımı anladım, dedi.”* (6. Ders)

AG: *“Öğrencilere Türkçe konuşurken bu ifadelerden (yani, peki, şöyle, ama) en çok hangisini kullandıklarını sordum. Anadili Arapça olan öğrenciler yani olduğunu söyledi.”* (5. Ders)

Konuşma dili – yazı dili farkındalığı

Konuşma dili – yazı dili farkındalığı ile ilgili temaya baktığımızda öğrencilerin bu bölümde yapılan çalışmalar ile konuşma dilindeki yazı dilinden farklı olarak sesletilen ifadeleri fark ettikleri görülmektedir. Elena 'şey' ve 'değil mi' ifadelerine işaret ederek bunların konuşmadaki formlarını anlamadıklarını belirtmektedir. Hamadou ise yazı dilindeki 'değil mi' ile bunun konuşma dilindeki hali olan 'di mi'nin aynı ifade olduğunu bu derste öğrendiğini ifade etmiştir. Hamadou'ya ait aşağıdaki alıntı öğrencinin bu deneyimini kendi ağzından aktarmaktadır:

Hamadou: *“Daha önce duydum ama anlamıyordum. Yeni bir kelime var düşünüyordum. Di: mi kelime gibi düşünüyordum. Şimdi fark ettim değil mi, di: mi aynı kelime. Evet, aynı kelime şimdi öğrendim.”* (1. OGG)

AG'den alınan aşağıdaki ifadeye baktığımızda öğrencilerin konuşma dilinde yaygın olan bazı ses değişimlerini fark etmedikleri ve öğrencilere bu durum anlatıldığında bunu ilginç buldukları görülmektedir. Örneğin öğrencilerden Akram'ın *“Türkler böyle mi konuşuyor?”* diye sorması öğrencinin bu durumu nasıl karşıladığını gösteren bir ilginç bir ifadedir:

AG: *“Akram'ın şimdiki zamanda r sesinin kaybolmasına verdiği tepki ilginçti. Türkler böyle mi konuşuyor dedi. Konuşma dilindeki sesletim farklılıklarını*

ayırmakta güçlük çekiyorlar. Örneğin şimdiki zamandaki ‘-(I)yor’un r’sinin düşmüş hallerini bazen fark edemiyorlar. Değil kelimesinin ‘di:il’ şeklinde söylenişini de. Bunlar Türkçede en yağın olan sesletim formları. Öğrencilere bunların yazılı dildeki karşılıklarını gösterdikten sonra anladılar ve biraz şaşırdılar. Bu tür ayrımları öğrendikçe doğal dinlemelere karşı olan güvenleri artıyor.” (6. Ders)

AG’nin yukarıdaki ifadesine baktığımızda öğrencilerin öğrendikleri bu sesletim farkları onların otantik materyalleri dinleme konusundaki güvenlerini de artırdığı ifade edilmiştir. Başlarda öğrenciler bu ifadeleri anlamakta zorluk yaşasa da öğrenciler bu zorluğu zamanla aşacaklarına inanmaktadır:

Elena: *“Ama şimdi yavaş yavaş anlıyoruz hangi şekilde. Anlayabiliriz. Yavaş yavaş. Biraz zaman istiyoruz. Zaman gidecek daha iyi olacağız, eminim.” (1. Odak GG)*

Bilinmeyen kelimeler

Öğrencilerin etkileşim sürecinde sık kullanılan bazı kelimeleri bildikleri, bazı kelimeleri bilmedikleri ve bazı kelimeleri ise duydukları fakat bunların niçin kullanıldıklarını bilmedikleri görülmektedir. G2’nin gözleminde öğrencinin ‘e, sonra, ondan sonra’ gibi ifadeleri bildiği ancak ‘artı’ kelimesini bilmediği ifade edilmektedir. Yine G2’ye ait başka bir gözlem notunda öğrencilerden Yusuf’a ait olan bir anektot yer almaktadır:

G2: *“Falan, filan’ı çok fazla duyduğunu söyledi: “Bir şeyin hepsini bilmiyorsun; bu yüzden falan filan diyoruz.” dedi. Falan filan öğrenci için güldürücü bir kelimeydi, telaffuz ederken güldü.” (6. Ders)*

Öğrenci falan kelimesini çok fazla duyduğunu ifade etmiş ve bu ifadenin bir konunun tamamının bilinmediği durumlarda kullanıldığını ifade etmiştir. Başka bir öğrenci ise bu ifadeyi ilk kez duyduğunu belirtmiştir:

AG: *“Akram falan kelimesini ilk kez duyduğunu söyledi.” (6. Ders)*

Akram ‘falan’ sözcüğünü ilk kez bu derste duyduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla bu sözcüğün etkileşim sürecindeki işlevini bu derste öğrenmiştir. Öğrenciler bazı ifadeleri daha önce duymalarına rağmen bu ifadelerin ne amaçla kullanıldıklarını ifade etmişlerdir:

AG: “Elena ise daha önce ‘yani’yi arkadaşlarından çok duyduğunu ama bunun anlamının ne olduğunu bilmediğini ve bu yüzden hiç kullanmadığını söyledi. Ama şimdi öğrendim artık kullanabilirim dedi.” (5. Ders)

AG’den aktarılan yukarıdaki ifade de Elena’nın ‘yani’ kelimesini sınıf arkadaşlarından çok sık duyduğunu ancak bu ifadenin ne demek olduğunu bilmediği için hiç kullanmadığını belirtmiştir. Derste bu ifadenin işlevini öğrendikten sonra artık bu ifadeyi kullanabileceğini belirtmiştir.

Öğrenilen konuları ifade etme

Öğrenciler bu bölümde öğrendikleri konulara günlüklerinde de değinmişlerdir. Günlüklerinden öğrenilen etkileşim stratejilerinden bahsetmeleri onların öğrenilen konu hakkındaki farkındalıklarını da göstermektedir. Akram ikinci dersten sonra yazdığı günlüğünde bu dersin konuşma mekanizmasını gösterdiğini vurgulamıştır. Derste ne öğrendiğini de “*Konuşmacının konuşmayı ne zaman bitirdiğini ve konuşma sıramızın ne zaman başladığını tahmin ediyoruz.*” diyerek ifade etmiştir. Farklı öğrencilerin günlüklerinden de derste öğrenilen konular hakkındaki farkındalıklarını yansıtan ifadeler bulunmaktadır:

Yusuf: “*Ders iyiydi, konuşma sırası nasıl devam edebildik öğrendik.*” (ÖG-6. Ders)

Hamadou: “*Konuşmacıya nasıl etkileşim stratejisi oluyor. Konuşmacıya nasıl katılıyoruz veya düşüncede ona nasıl katılmıyoruz?*” (ÖG-6. Ders)

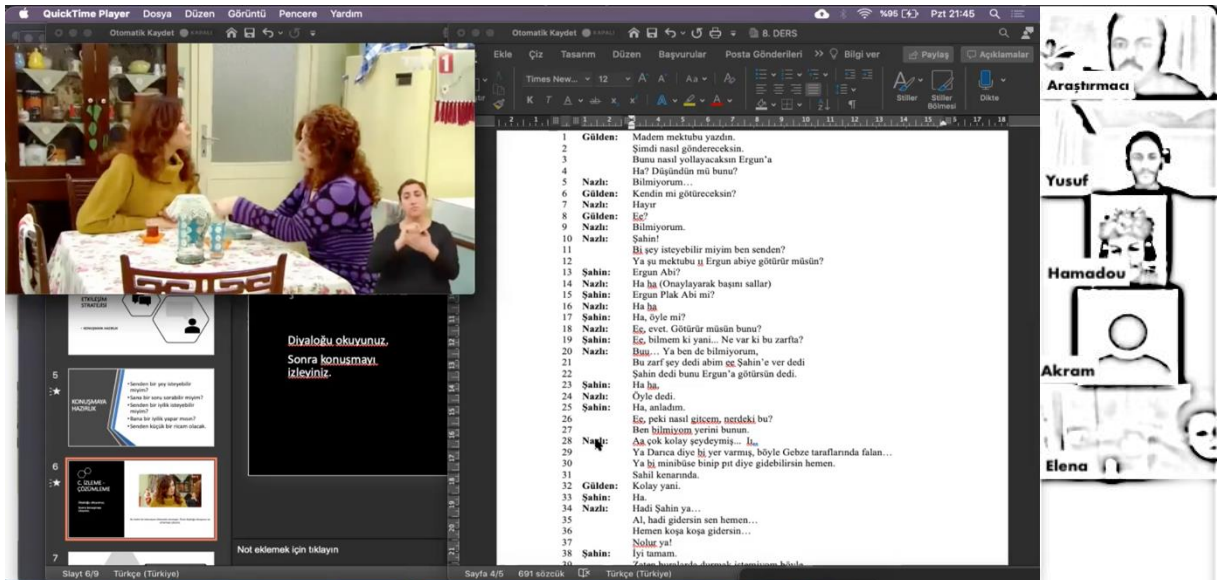
Öğrencilerin yukarıdaki ifadelerinden yola çıkarak o günkü derste öğrenilen etkileşim stratejisinin ne olduğunun günlüklerde doğru bir şekilde bahsedildiği görülmektedir. Ayrıca Hamadou bu stratejinin hangi işlev ile kullanıldığını belirtmiştir.

Öğrencilerin öğrendikleri hakkındaki farkındalıkları incelendiğinde dört temanın ortaya çıktığı görülmektedir: kullanıyordum farkında değildim, konuşma dili – yazı dili farkındalığı, bilinmeyen kelimeler ve öğrenilen konuları ifade etme. Derste öğrenilen etkileşim stratejileri ile ilgili bazı ifadelerin öğrenciler tarafından bu dersten önce de kullanıldığı ancak hangi amaçla bu ifadeleri kullandıklarının farkında olmadıkları ortaya çıkmıştır. Bu bölümde yapılan çalışmalar sayesinde öğrenciler konuşma ve yazı dili arasındaki bazı farklılıkları görebilmiştir. Öğrenciler konuşurken bazı seslerin

söylenmediğini ilk kez bu derste öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu ifadelerden bazılarını anadili konuşurlarından duyduklarını ancak bunların bilmedikleri bir kelime olduğunu sandıklarını ifade etmişlerdir (örneğin değil mi → di: mi). Etkileşimde sık kullanılan bazı kelimelerin öğrenciler tarafından ya hiç duyulmadığı ya da duyulduğu ancak ne demek olduğu bilinmediği için hiç kullanılmadığı gözlenmiştir. Derste öğrenilen etkileşim stratejilerinden öğrenciler günlüklerinde bahsetmişlerdir. Sonuç olarak öğrencilerin öğrendikleri hakkındaki farkındalıkları derslerde yapılan uygulamalar ile artmış öğrenciler farkındalıklarını sözlü olarak derslerde veya yazılı olarak günlüklerinde yansıtmışlardır.

4.2.2.3. İzleme ve Konuşma Çözümlemesi Çalışmalarından Elde Edilen Bulgular

Uygulama derslerinin bu bölümünde bir önceki bölümde öğrenilen etkileşim stratejilerinin kullanıldığı otantik videolar izlenmiş ve bu videoların transkripsiyonları üzerinden konuşma çözümlemesi çalışmaları yapılmıştır (Bkz. Resim 4.5). Çözümleme çalışmaları sonunda yansıtma çalışması yapılmış, böylece öğrencilere kaynak dilleri ile erek dil Türkçe arasında öğrenilen etkileşim stratejileri ve bu stratejilerde kullanılan ifadeleri karşılaştırma fırsatı verilmiştir. Bu bölümle ilgili elde edilen bulgular dört başlık altında sunulmuştur: *‘Dinleme/İzleme Materyali ve Bunun Uygulanması’*, *‘İzleme Öncesi Transkripsiyonu Okuma/Anlama Çalışmaları’*, *‘Konuşma Çözümlemesi’* ve *‘Yansıtma Çalışması’*.



Resim 4. 5. İzleme ve Konuşma Çözümlemesi Çalışması (8. Ders)

4.2.2.3.1. Dinleme/İzleme Materyali ve Bunun Uygulanması

İzleme ve konuşma çözümlemesi çalışmalarında kullanılan dinleme/izleme materyali ve bunun uygulanması ile ilgili oluşan temalar Şekil 4.8'deki gibidir:

Öğrenci seviyesine uygunluk	Transkripsiyonu okuma	Konuya uygun materyal bulma
• G1: "Materyaller öğrencilerin seviyelerine göre oldukça zordu." (1. Ders) • G1: "Bence içerik çok zor değildi, sık sık tekrarlanan ifadeler, eş anlamlı kelimelerle kullanılan ifadeler vardı." (8. Ders) • G2: "Video izlerken anlamakta zorlandılar. Seviyelerine göre hızlı." (1. Ders) • G2: "Öğrenci izleme materyalinin ilk izlendiği kısımda anladığını söyledi." (6. Ders)	• G1: "Öğrenci izleme öncesi transkripsiyonu okuduğu için anlama problemi yaşamadı." (6. Ders) • G2: "Videoyu anlayamadılar, yazılı hâlinin gösterilmesi iyi oldu." (1. Ders)	• AG: "Bu haftanın etkinliğini hazırlarken izleme materyali bulma konusunda çok zorladım." (5. Ders)
Yararlı	Öğretici	Konuşma dili
• Yusuf: "Bence bu videolar faydalı oldu çünkü bu videolarda Türkler konuşurlar." (ÖG-6. Ders)	• Yusuf: "Hem doğru telaffuz dinleriz hem de doğru cümleler ve konuşma sırası kelimeler öğrenebiliriz." (ÖG-6. Ders)	• Hamadou: "Çok kullanışlıdır çünkü insanların konuştuğu dili gösterir." (ÖG-6. Ders)

Şekil 4. 8. Dinleme/İzleme Materyali ve Bunun Uygulanması

Şekil 4.8 incelendiğinde dinleme/izleme materyali ve bunun uygulanması hakkında elde edilen bulgular altı tema içinde incelenmiştir: öğrenci seviyesine uygunluk, transkripsiyonu okuma, konuya uygun materyal bulma, yararlı, öğretici ve konuşma dili.

Öğrenci seviyesine uygunluk

Derste kullanılan dinleme/izleme materyallerinin öğrenci seviyesine uygunluğu ile ilgili temadaki ifadelerle baktığımızda materyallerin ilk derslerde öğrencilerin seviyelerine göre hızlı ve zor olduğu belirtilirken ilerleyen derslerde öğrencilerin bu tür materyallere alışmaya ve anlamaya başladığı gözlenmiştir. AG'de yer alan aşağıdaki ifadeye baktığımızda ilk

derste kullanılan materyalin Elena tarafından zor bulunduğu ifade edilmiştir. Hamadou ise bilmediği kelimeler olduğunda anlamadığını ama bildiği kelimeler olduğunda anladığını ifade etmiştir:

AG: *“Videoyu durdurdum ve ne anladıklarını sordum. Elena biraz zor olduğunu söyledi.”* (1. Ders)

Hamadou: *“Bazen anlıyorum kelimeler var. Bazen anlamıyorum başka kelimeler var.”* (1. OGG)

Öğrencilerin ikinci ve dördüncü derste kullanılan materyali de anlamakta zorlandığı gözlenmiştir. Bunun nedenini G1 konuşmanın hızlı olmasına bağlamıştır:

G1: *“Öğrenciler kaydı dinlerken biraz zorlandılar. Konuşma hızlıydı.”* (2. Ders)

G1: *“Bence materyal öğrenciler için hızlıydı, yine anlamakta zorlandılar. Sonraki dersler için daha yavaş konuşulan videolar kullanılabilir.”* (4. Ders)

Öğrencilerin dinleme/izleme materyallerini hızlı bulmaları ve dinlerken yaşadıkları zorlukların önüne geçmek için araştırmacı öğretmen dinleme/izleme materyalini dersten önce öğrencilerle paylaşmanın uygun olacağını düşünmüştür. Böylece öğrencilerin kendi öğrenme hızında materyali istediği kadar dinleyebileceğini düşünmüştür:

AG: *“İzleme materyallerini derslerden önce öğrencilerle paylaşmam gerektiğini düşünüyorum. ... Dolayısıyla materyali dersten önce gönderirsem öğrenci kendi öğrenme hızına göre metni birkaç kez dinleyebilir.”* (2. Ders)

Öğrenciler izledikleri videoları hızlı bulduklarını ifade etmiştir. Ancak bu duruma olumlu bir açıdan bakmaktadırlar. Hamadou bu videoları izlerken doğal bir konuşmayı nasıl anlayabileceğini öğrendiği belirtmektedir. Elena ise bu videolar sayesinde kendisine güvenmeye başladığını ve daha iyi hissettiğini belirtmiştir.

Hamadou: *“Bu video hızlı konuşuyorlar. Onlar hızlı konuşurken ben nasıl anlayabilirim, bu video izlerken öğrenebilirim.”* (1. OGG)

Elena: *“Bu doğal bir video, gerçek bir video. Bizim kendimize güvenmiyoruz. Ama şimdi çok az bir bölümü izliyoruz. Daha iyi hissediyoruz. Bana göre.”* (1. OGG)

Öğrenciler zamanla derslerde kullanılan izleme materyallerinin hızına alışmış ve anlama sorunları azalmaya başlamıştır. G2'den alınan aşağıdaki gözlem notuna göre öğrenciler materyali ilk izlediklerinde anladıklarını belirtmişlerdir:

G2: *“Etkileşim stratejileriyle ilgili oldukça fazla içerik vardı. Öğrenci izleme materyalinin ilk izlendiği kısımda anladığını söyledi.”* (6. Ders)

Derslerde izleme materyaline ait olan transkripsiyon kullanımı öğrencilerin materyali anlamasına yardımcı olmuştur. Öte yandan, bireysel farklardan kaynaklı olarak, bazı öğrenciler bu materyalleri hızlı bulmaya devam etmiştir. G1 bu durumun bu sınıflarda kaçınılmaz olduğunu belirtmiştir:

G1: *“Bence bu video öğrencilerin seviyelerinin üstünde gibi. İlginç olan transkripsiyonu okudukları halde Mustafa çok hızlı dedi. Daha iyi Türkçesi olan öğrenciler o kadar zorlanmadı ama bu sınıflarda kaçınılmaz bir durum.”* (7. Ders)

Son derste öğrencilerin izledikleri videoyu hızlı bulmasına rağmen anladıkları gözlenmiştir. Öğrenciler bu videoyu iki kez izlemek istediler. G1 bunun nedenini teknik bir soruna bağlamaktadır. Bu derste video ve ses eş zamanlı hareket etmemiş bundan dolayı öğrenciler takipte zorlanmış olabilir. Ancak ikinci izlemede bu durum ortadan kalkmıştır:

AG: *“Videoyu iki kez izlettim. Videoyu hızlı buldular ama anladıklarını söylediler.”* (8. Ders)

G1: *“Bence içerik çok zor değildi, sık sık tekrarlanan ifadeler, eş anlamlı kelimelerle kullanılan ifadeler vardı. Ama ekranda video sesle eş zamanlı oynamadığı için biraz öğrencilere zor gelmiş olabilir. Videoyu ikinci kez izlemek istediler.”* (8. Ders)

Transkripsiyonu okuma

İlk derslerde önce konu ile ilgili materyal izleniyor daha sonra transkript üzerinde konuşma çözümlemesi çalışmaları yapılıyordu. G2'nin de belirttiği gibi ilk derste videoyu anlamadıklarında yazılı hâlinin gösterilmesi öğrencilerin içeriği anlamasını sağladı. Bunun üzerinde uygulamada farklı bir yol izlenmiş önce transkripsiyon üzerinde okuma anlama çalışmaları yapılıp sonra da video izlenmiştir. G1'in de gözlem notundan aktarıldığı gibi

öğrencinin izleme öncesinde transkripsiyonu okumasından dolayı anlama problemi yaşanmamıştır. Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinde önce transkripsiyonu okumanın daha verimli olduğunu göstermektedir. Örneğin, Elena doğal videoların zor olduğunu belirtmiş ama izlemeden önce diyalogu okuduklarında videoyu daha iyi anladıklarını ve bu şekilde daha verimli olduğunu ifade etmiştir. Mustafa da Elena gibi içerikleri hızlı bulmakta ancak transkripsiyonla birlikte takip ettiğinde anladığını söylemektedir:

Elena: *“Bu yazı, sözlere bakıyorsak daha iyi sonra anlıyorum bunun için bence çok verimli.”* (1. OGG)

Elena: *“Doğal videolar biraz Zor Ama İzlemeden önce diyalog okuyoruz ve daha iyi videoyu anlıyoruz.”* (ÖG-6. Ders)

Mustafa: *“Bu vidyo çok hızlı ama bu kelime yazıyor ve okuyorum. Görüyorum bu kelime. Bu vidyo anladım.”* (1. OGG)

Mustafa ikinci ‘Odak Grup Görüşmesi’nde videoları hızlı bulduğunu belirtirken bunun nedenini konuşma dilindeki bazı ifadelerin farklı sesletime sahip olmasına bağlamaktadır. Kullanılan transkripsiyon sayesinde hem konuşma dili yazı dili farkındalığı oluşmakta hem de içeriği anlamak kolaylaşmaktadır:

Mustafa: *“Vallah hocam bu çok hızlı konuşuyor. Yani ama okuyorum bu metin okuyorum ve dinledim ve sonra dinledim. Bu şekilde yani anladım. Ama çok hızlı bazı kelimeler. Yani kısa konuşuyor. Mesela değil > di:il gibi.”* (2. OGG)

Transkripsiyonu okuma anlama çalışmalarında öğrencilere metni okumaları için yeterli bir süre verildi ve sonrasında anlamadıkları noktaları sormaları istendi. Öğrenci soruları ile birlikte dinlenecek içeriğin anlaşılması sağlandı:

G2: *“Öğrencilerin hepsi [transkripti] okudu ve anlamadıkları noktalar üzerinde konuşuldu.”* (5. Ders)

Derslerden önce öğrencilerle paylaşılan videolara ek olarak son üç derste izlenecek videoların transkriptleri de öğrencilerle dersten önce paylaşılmış ve öğrencilerin derse gelmeden önce okumaları istenmiştir. AG’den alınan aşağıdaki ifadeye baktığımızda bazı öğrencilerin dersten önce metni okudukları bazılarının ise okumadıkları görülmektedir:

AG: “Bugün derste çözümleyeceğimiz konuşma örneğinin transkripsiyonunu öğrencilerle WhatsApp grubu üzerinden paylaştım ve derse gelmeden önce okumalarını istedim. Mustafa metni okumadığını söyledi. Elena ve Yusuf derse gelmeden metni okumuştur.” (6. Ders)

Okuma anlama çalışmalarında öğrencilerin bilmedikleri kelimeler araştırmacı öğretmen tarafından açıklanmıştır. Videolarda geçen dilbilgisi yapıları öğrencilerin düzeyine uygundur. Ancak her videoda öğrencilerin bilmedikleri kelimeler mevcuttur. Okuma anlama çalışmalarında bilinmeyen kelimeler üzerinden yapılan çalışmalar dinlenecek video kesitinin içeriğinin öğrenciler tarafından rahatça anlaşılmasını sağlamaya yardımcıdır.

AG: “Dinlemeden önce transkripsiyon üzerinde okuma anlama çalışmaları yaptık. Bilmedikleri kelimeleri sordular. Bir iki kez bilmediğiniz kelimeler var mı diye sordum. Yusuf ve Mustafa birkaç kelimenin ne demek olduğunu sordular. Onlara bunları açıkladım, bazılarını Google arama motorunu kullanarak görsel üzerinden gösterdim.” (7. Ders)

Konuya uygun materyal bulma

Derslerde kullanılan izleme materyalleri seçilirken materyalin o derste öğrenilen etkileşim stratejileri ve ilgili ifadeleri içeriğinde bulundurmasına dikkat edilmiştir. Ancak öğrenilen her bir etkileşim stratejisi ile ilgili uygun materyali bulmak çok da kolay olmamıştır. AG’den alınan aşağıdaki kesitte söz sırası almak için kullanılan *ama, yani, peki, şöyle* gibi ifadelerin geçtiği bir video kaydı bulmanın zorluğundan bahsedilmiştir:

AG: “Karşılıklı konuşma sırasında söz sırası alma için kullanılan *ama, yani, peki, şöyle* gibi ifadelerin bir arada olduğu bir kayıt arıyordum ama aradığım gibi bir örnek bulamadım. Daha önceden elimde olan bir kaydı kullandım. Bu kayıta yani için örnekler vardı. Bu derslerde en zor bölüm öğrencilere örnek olarak gösterilebilecek konuya ve düzeye uygun olan otantik bir konuşma materyali. Bu videoları YouTube da bulmak o kadar kolay değil. Çünkü belirli kullanımların bir arada olduğu uygun videoları bulmak günler alabiliyor.” (5. Ders)

Konuya uygun materyal bulma zorluğunun bir nedeni de doğal konuşma içeriğine sahip bir video bulmaktan kaynaklanmaktadır. Filmler veya diziler bir senaryoya bağlı ve

genellikle yapay bir akışa sahip olmasından dolayı derslerde bu videolardan kesitler kullanılması tercih edilmemiştir. Ancak son derste konuşma akışı oldukça doğal olan ve günlük konuşma diline yakın bulunan bir TV dizisinden kesit kullanılmıştır.

AG: “İzleme ve Çözümleme aşamasında TRT’de yayınlanan bir diziden kesit kullandım. Normalde bu derslerde film, dizi gibi yapılardan kesitler kullanmamaya çalıştım. Çünkü bu yapımlar bir metne dayalı ve konuşmalar çok da doğal değil. Ancak bu dizide konuşma akışı oldukça doğaldı. Oyuncular duraklamalar yapıyor, devrik cümleler kullanıyordu. Bu nedenle doğal bir konuşma bağlamına uyuyordu.” (8. Ders)

Yararlı

Derslerde kullanılan izleme materyalleri öğrenciler tarafından yararlı bulunmuştur. Yusuf bu videolarda Türkler konuştuğu için yararlı olduğunu günlüğünde belirtmiştir. Böylece anadili konuşurlarının nasıl konuştuğunu görme fırsatına işaret etmiştir ve bu videoların faydalı bir şekilde kullanıldığını vurgulamıştır. Mustafa ise günlüğünde bu videolar sayesinde kendi konuşmasının gelişeceğini düşünmektedir. Ayrıca videoların hızlı olmasını da yararlı bulmaktadır. Çünkü günlük hayatta insanların bu hızda konuştuğuna işaret etmektedir.

Yusuf: “bu doğal videolar öğrenmek için faydalı bir şekilde kullanıldı.” (ÖG-8.Ders)

Mustafa: “güzel ve konuşma gelişme” (ÖG-6. Ders)

Mustafa: “Bu şekilde çok yararlı. Yani dışarda bu şekilde hızlı. Ben tekrar dinliyorum bu şekilde çok fayda var.” (2. OGG)

Öğretici

Derslerde izlenen bu videolar aynı zamanda öğretici bulunmuştur. Yusuf bu videolar sayesinde hem doğru bir telaffuz duyduğunu hem de söz sırasını almak için hangi kelimeleri kullanacaklarını öğrenebileceklerini günlüğünde belirtmiştir. Yusuf gibi Akram da bu videolar sayesinde yeni kelimeler öğrendiğini belirtmiştir. Akram’ın yeni kelimeler ile kastettiği etkileşim sürecinde aktif kullanılan bazı ifadelerdir:

Akram: “*bazı yeni kelimeleri öğrendim mesela(falan , işte . ee, yani, ve)*” (ÖG-7. Ders)

Videolar sayesinde sadece bazı kelimelerin nasıl telaffuz edileceği ve etkileşim sırasında kullanılan çeşitli ifadeler öğrenilmemiş dille ilgili kültürel olgular da öğrenilmiştir. Yusuf’un günlüğünden alınan aşağıdaki ifadede öğrencinin derste bir Nasrettin Hoca fıkrası öğrendiği bilgisini paylaştığı görülmektedir:

Yusuf: “*Bugünkü videosu iyiydi, o videondan nasrettin hoca hikayesi öğrendim.*” (ÖG-7. Ders)

İzlenen bu videoların öğrencilerin bir önceki bölümde öğrendikleri etkileşim stratejilerini daha iyi anlamalarını sağladığı görülmektedir. Hamadou’nun aşağıdaki ifadesine baktığımızda öğrencinin derste öğrendiği konu ile videoyu karşılaştırma yoluna gittiği görülmektedir. Öğrenci bu şekilde daha iyi anladığını ifade etmiştir:

Hamadou: “*iyi bir videyodu yaptığım dersiyle ilgili bir videyodu ders video ile karşılaştırarak daha iyi anladım.*” (ÖG-8. Ders)

Konuşma dili

İzlenen videolar konuşma dili özelliklerini içermesi bakımından önemlidir. Öğrencilerden Hamadou videoların bu yüzden kullanışlı olduğunu ifade etmiştir. Elena ise videoların konuşma dili ve yazı dili arasındaki farklılıkları yansıttığına dikkat çekmiş ve dersin bu bölümünü sabırsızlıkla beklediğini ifade etmiştir:

Elena: “*çok ... farklı konuşurken ve yazarken. Bunun için her zaman sabırsızlıkla onu bekliyorum*” (ÖG-7. Ders)

Derslerde kullanılan dinleme/izleme materyalleri ve bunların uygulanması hakkında elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin bu tür materyallere alışık olmadığı, içeriği hızlı bulduğu ve anlamakta zorlandığı görülmüştür. Ancak izleme öncesinde yapılan transkripsiyonu okuma anlama çalışmaları ile öğrencilerin içeriği anlama sorunu çözülmüştür. Öğrenciler içerikleri hızlı bulmalarına rağmen günlük hayatta insanların bu şekilde konuştuğunun farkındadırlar. Bu yüzden bu videolar sayesinde günlük hayatta karşılaştıkları ifadeleri daha iyi anlayacaklarına inanmaktadırlar. Bu yönüyle öğrenciler derste izlenen materyalleri konuşma dili özelliklerini, etkileşim stratejilerini ve kültürel

olguları yansıtması bakımından yararlı ve öğretici bulmaktadır. Ancak ders içeriğiyle ilişkili ve pedagojik olarak uygun otantik materyal bulmanın çok da kolay olmadığı görülmüştür.

4.2.2.3.2. İzleme Öncesi Transkripsiyonu Okuma/Anlama Çalışmaları

İzleme ve konuşma çözümlemesi çalışmalarında izleme öncesinde yapılan transkripsiyonu okuma/anlama çalışmaları ile ilgili elde edilen temalar Şekil 4.9'da gösterilmiştir:

Konuşma/yazı dili farkındalığı	Bilinmeyen kelimeler	Anlamayı kolaylaştırıcı
• G1: “<i>Konuşma-yazı dili farkındalığı için bir giriş oldu bence.</i>” (7. Ders)	• G1: “<i>Öğrenciler bu kısımda bilmedikleri bazı kelimeleri sordular.</i>” (8. Ders) • G2: “<i>Öğrenciler transkripsiyonu okuduktan sonra öğrencilerden biri bir kelime (götür) sordu. Öğrencilerden biri de öğrenciye açıklamaya çalıştı.</i>” (8. Ders)	• Yusuf: “<i>Daha kolay bi şekilde anlayabiliriz.</i>” (2. OGG)

Şekil 4. 9. İzleme Öncesi Transkripsiyonu Okuma/Anlama Çalışmaları

Şekil 4.9 incelendiğinde izleme öncesi yapılan transkripsiyonu okuma/anlama çalışmaları ile ilgili elde edilen bulgular üç tema halinde sunulmuştur: konuşma/yazı dili farkındalığı, bilinmeyen kelimeler ve anlamayı kolaylaştırıcı.

Konuşma/yazı dili farkındalığı

İzleme öncesi yapılan transkripsiyonu okuma anlama çalışmalarının konuşma dili – yazı dili arasındaki farkı göstermek açısından olumlu olduğu gözlenmiştir. G1’in gözlem notları bu durumu desteklemektedir:

G1: “*Konuşma-yazı dili farklılığını göstermek açısından iyiydi.*” (8. Ders)

İzlenen videoların transkripsiyonları videoda geçen ifadeleri olduğu gibi yansıttacak şekilde yazılmıştır. Yani konuşmada ‘bi’ şeklinde ‘r’ sesi düşürülerek kullanılan bir ifade varsa bu ifade ‘bi’ olarak yazılmıştır. Transkripsiyonu okuma/anlama çalışmasında öğrencilerden konuşma dilinde yaygın olan bu gibi ifadeleri bulup yazı dilindeki gibi yeniden ifade etmeleri istenmiştir. G1’in gözlem notlarında yer alan aşağıdaki ifadeye

baktığımızda öğrencilerin konuşma dilindeki ifadeleri yazı dilindeki biçimlerine dönüştürebildikleri gözlenmiştir:

G1: *“Öğrenciler yazı dili ile konuşma dili farklılığına yönelik farkındalık geliştirmişler. Çünkü konuşma ifadelerini yazılı dil ifadelerine dönüştürebildiler.”* (8. Ders)

AG: *“Konuşmada ‘bi’ diye geçen ifadeyi de bir olarak yazdım ve bunu vurguladım.”* (8. Ders)

Transkripsiyon bir Word belgesinde yazılı olarak paylaşılmıştır. Belge üzerindeki konuşma dili ifadeleri yazılı dile uygun olmadığı için otomatik olarak altlarında kırmızı çizgi oluşmuştur. Bu çizgiler öğrenciler için bir rehber görevi de görmüştür. AG’de yer alan aşağıdaki ifadeye baktığımızda öğrencilerden Mustafa’nın ‘gözlüyorsunuz’ kelimesinde bir sorun olduğunu fark ettiği ve bunun neden yanlış olduğunu sorduğu görülmektedir:

AG: *“Ahmet ‘gözlüyorsunuz’ neden yanlış dedi. Çünkü Word dosyasında altında kırmızı çizgi vardı.”* (6. Ders)

AG’de yer alan aşağıdaki bir diğer kesite baktığımızda transkripsiyon üzerinde yapılan okuma/anlama çalışmalarının konuşma dili dilbilgisi konusunda da öğrencilerde farkındalık oluşturduğu görülmektedir. Metinde yer alan devrik cümle kullanımı işaret edilerek araştırmacı öğretmen tarafından *“Bu cümleden ilginç bir şey var mı?”* diye sorulmuştur. Öğrenciler bu cümlede yüklem sona olmadığını fark etmiş ve Elena *“senden sonunda”* diyerek bu duruma dikkat çekmiştir. Bu ifadenin doğru olup olmadığı sorulduğunda ise Yusuf doğru olduğunu belirtirken Elena ise konuşurken doğru olabileceği ihtimaline işaret etmiştir. Hamadou ise bu cümleyi yazı diline uygun olarak kurallı bir şekilde yeniden ifade etmiş ve kurallı cümle öğretmen tarafından transkripsiyondaki ilgili satırın hemen altına yazılmıştır. Böylece öğrenciler konuşma dilindeki ve yazı dilindeki bu iki farklı kullanımı bir arada gözlemleyebilmiştir.

AG: *“Derste öğrendiğimiz kalıp ifade ‘senden bi şey isteyebilir miyim?’ idi. Ama 11. satırda devrik bir kullanım vardı. Öğrencilere bu cümlede ilginç bir şey görüp görmediklerini sordum. Elena: ‘senden sonunda.’ dedi. Bunun doğru olup olmadığını sordum. Yusuf ‘doğru olur’ dedi Elena ise ‘konuşurken belki doğru’ dedi. Bunun üzerine bunu nasıl yazardınız diye sordum.”*

*Hamadou kurallı bir cümle söyledi: “Ben senden bir şey isteyebilir miyim?”
Bu kurallı halini transkripsiyon üzerinde 11. satırdaki ilgili cümlelerin hemen altına yazdım.” (8. Ders)*

Transkripsiyon üzerinde yapılan bu çalışmalar öğrencilerin hem yazı dilini hem de konuşma dilini karşılaştırmalarına fırsat vermişlerdir. Konuşma dili ile yazı dili arasındaki bu farklılıkları bu dersten önce duyduklarında bunların farklı bir kelime olduğunu düşünmüşlerdir. Hamadou’nun aşağıdaki ifadesi bu durumu örneklemektedir:

Hamadou: *“ben bazen konuşan insanlara duyduğum sırada farklı kelimeler kullanıyorlar diye düşünüyordum ben hiç duymadım kelimler kullanıyorlar düşünüyordum ancak şimdi öğrendim yanı yazarken ve konuşarken bazı kelimeler farklı geliyor.” (ÖG-7.Ders)*

Bilinmeyen kelimeler

Transkripsiyonu okuma/anlama çalışmaları öğrencilere bilinmeyen kelimeleri tespit etme ve bunları öğrenme fırsatı sunmuştur. Şekil 4.9’da G2’nin ifadesine baktığımızda öğrencilerin bilinmeyen kelimeler konusunda birbirlerine yardımcı olduğu görülmüştür. Bir öğrenci bilmediği bir kelimeyi sorduğunda bu kelimeyi bilen başka bir arkadaşı ona açıklamıştır. AG’den alınan aşağıdaki ifadeler ders sürecinde bu uygulamanın nasıl yapıldığını göstermektedir. Buna göre ya öğrenciler bilmedikleri kelimeleri doğrudan sormakta ya da araştırmacı bilmediğiniz bir kelime var mı diye öğrencileri sormaya teşvik etmektedir:

AG: *“Videoyu izlemeden önce transkripsiyonu okudular. Transkripsiyonda anlamadıkları yerleri sordular. “Deriz” ne demek diye sordu Mustafa. Başka bir öğrenci ise ‘demek’ filinin anlamını sordu.” (5. Ders)*

AG: *“Dinlemeden önce transkripsiyon üzerinde okuma anlama çalışmaları yaptık. Bilmedikleri kelimeleri sordular. Bir iki kez bilmediğiniz kelimeler var mı diye sordum.” (7. Ders)*

Hamadou: *“iyi çok iyiydi anlamadığım kelimeler vardı ama söyledim anlaştım” (ÖG-7. Ders)*

Anlamayı kolaylaştırıcı

Transkripsiyonu okuma anlama çalışmalarının öğrencilerin izleme materyalini daha iyi anlamalarını sağladığı görülmüştür. Özellikle transkripsiyonun numaralandırılarak satır satır yazılması öğrencilerin konuşma sıralarını daha iyi görmelerini sağlamıştır. Yusuf bu numaralar sayesinde konuşmaların karışmadığını ve daha kolay bir şekilde anladığını belirtmiştir. Öte yandan Akram ise izlerken duymakta zorlandığı bazı kelimeleri transkripsiyon sayesinde anladığına günlüğünde değinmiştir:

Yusuf: *“Bence bu şekilde hocam işte numaralarla bizce daha iyi bir şekilde gelecek. Çünkü bu şekilde numaralar varsa ve isimler varsa yani bu konuşma karışmıyor. Bu küçük şeyler bize daha iyi olur yani. Daha kolay bi şekilde anlayabiliriz.”* (2. OGG)

Akram: *“çok faydalı çünkü bazı kelime iyi duymadım ama bu durumda her şey metine anlacağım .”* (ÖG-6. Ders)

Transkripsiyonu okuma anlama çalışmaları öğrencilerin konuşma ve yazı dili arasındaki farkları görmesini kolaylaştırmış ve öğrencilerin konuşma/yazı dili farkındalığını artırmıştır. Okuma/anlama çalışmaları sayesinde öğrenciler bilinmeyen kelimeleri araştırmacı öğretmenin veya sınıf arkadaşlarının desteğiyle anlamıştır. Kullanılan transkripsiyon formu öğrencilerin izlenecek içeriği anlamasını kolaylaştırmıştır.

4.2.2.3.3. Konuşma Çözümlemesi

İzleme ve konuşma çözümlemesi çalışmalarının önemli bir aşaması olan konuşma çözümlemesi ile ilgili elde edilen bulguların oluşturduğu temalar Şekil 4.10’da gösterilmiştir:



Şekil 4. 10. Konuşma Çözümlemesi

Şekil 4.10 incelendiğinde konuşma çözümlemesi çalışmalarından elde edilen bulgular beş tema altında sunulmuştur: öğretilen konuyu örnekleme, öğrenci farkındalığını arttırma, adım adım analiz, öğrenci katılımlı ve açık-analısır.

Öğretilen konuyu örnekleme

Konuşma çözümlemesinde hazırlık ve farkındalık artırma bölümünde öğretilen etkileşim stratejilerinde öğretilen yapıları içeriğinde barındıran izleme materyallerinin kullanımına dikkat edilmiş ve öğrencilerin öğrendikleri etkileşim stratejilerinin bu örnek konuşmalarda nasıl kullanıldığını konuşma çözümlemesi yaparak bulmaya çalışmaları sağlanmıştır. Şekil 4.10'da G1'in gözlemine baktığımızda kullanılan materyallerin bir önceki bölümde öğrenilen etkileşim stratejilerini örnekleme açısından olumlu bulunmuştur. AG'den alınan aşağıdaki ifadeler ise bu örneklerin konuşma çözümlemesi çalışmasında nasıl uygulandığını göstermektedir. Öğrenciler transkripsiyon üzerinde araştırmacı öğretmenin yönlendirmesiyle adım adım ilerleyerek analiz yaparak kullanılan

stratejileri bulmaya çalışmıştır. Mustafa'nın günlüğünden alınan ifade konuşma çözümlemesi sürecinde sorulan soruları göstermektedir:

AG: “Bu noktada onlardan öğrendikleri etkileşim stratejilerinin doğal etkileşimlerde nasıl kullanıldığını bulmalarını istiyorum. Bu ders öykü başlatma ve listeleme ifadelerini öğrenmiştik. Metin içinde “*Bak! Tarihi bir şey anlatayım sana.*” ifadesi geçiyordu.” (7. Ders)

AG: “*11. satırda bir şey istemeden önce söylenen hazırlık cümlesine örnek bir kalıp ifade vardı. Derste öğrendiğimiz kalıp ifade “senden bi şey isteyebilir miyim?” idi. Ama 11. satırda devrik bir kullanım vardı.*” (8. Ders)

Mustafa: “*bu konuşma nasıl başlıyor. nasıl kelime kurallıyor*” (ÖG-6. Ders)

Öğrenci farkındalığını artırma

Konuşma çözümlemesi çalışmalarının öğrencilerin farkındalıklarını artırdığı gözlenmiştir. Şekil 4.10'da G1'den yapılan alıntıya baktığımızda yapılan çözümlemenin öğrencilerin konuşma akışında geçen ifadelere yönelik farkındalıklarını artırdığı görülmüştür. Bu yüzden G1 yapılan çözümlemeyi olumlu bulmuştur. AG'den alınan aşağıdaki ifadede öğrencilerin bu bölümü ilgi ile takip ettiği anlaşılmaktadır. Hamadou ise konuşma çözümlemesi çalışmasının iyi bir fikir olduğunu belirtmiş ve bu şekilde daha fazla öğrendiğini ifade etmiştir:

AG: “*Öğrenciler bu bölümü merakla dinliyor. Bazı kelimelerin anlamlarını biliyorlar veya sadece arkadaşlarından duymuşlar. Ama bunların işlevi konusunda bilgi sahibi değiller. Bu örnek diyaloglarda çözümleme yaparken bunları görebiliyorlar.*” (6. Ders)

Hamadou: “*çok harika iyi bir fikri çünkü analiz yaparken daha fazla öğreniyorum*” (ÖG-8. Ders)

Konuşma çözümlemesi çalışmalarında öğrenilen etkileşim stratejilerinin yanı sıra konuşma dili ve dilbilgisi farkındalığının oluşturulduğu gözlenmiştir. AG'nin aşağıdaki ifadesi bu duruma işaret etmektedir. Akram'ın günlüğünden alınan bir diğer ifade ise öğrencinin konuşma dili dilbilgisine yönelik yeni bir özellik öğrendiğini göstermektedir.

Sekizinci derste kurallı ve devrik cümlelerden bahsedilmiş, konuşma dilinde devrik cümlelerin yaygın kullanımına değinilmiştir:

AG: *“Bu derslerde amacım etkileşim stratejilerini öğretmek. Ancak bu stratejileri öğretirken konuşma dili ve grameri özellikleri hakkında bir farkındalık da oluşturabiliyorum.”* (8. Ders)

Akram: *“Bugün derste aynı cümlelerin farklı yazılabileceğini öğrendim.”* (ÖG-8. Ders)

Hamadou’nun günlüğünden aktarılan aşağıdaki ifade ise öğrencinin öğrendikleri hakkındaki farkındalığını göstermesi açısından önemlidir. Günlükte yer alan bu ifadeler, öğrencinin derste yapılan konuşma çözümlemesi çalışmaları hakkındaki görüşünü içermektedir. Ona göre bu çalışmalar sayesinde etkileşim stratejilerini öğrenmiştir. Eğer bu dersler olmasaydı bunları öğrenmenin ve anlamının çok uzun bir zaman alacağını belirtmiştir.

Hamadou: *“bu stratejileri öğrendim ne kadar güzel bir fırsat teşekkür ederim hocam eğer size karşılamasaydım bunlara öğrenmeye ve anlamna benden uzun zaman alabilirdi çok memnunum.”* (ÖG-7. Ders)

Adım adım analiz

Konuşma çözümlemesi çalışmalarında adım adım analiz yapılmıştır. Böylece öğrenciler karşılıklı bir konuşmanın doğal akışını takip edebilmiş bu akış içinde kullanılan etkileşim stratejilerini fark edebilmiştir. Bu çözümlemeler hem transkript hem de video birlikte kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Şekil 4.10’da G1’in gözlem notuna baktığımızda videonun yer yer durdurulması öğrencilerin konu ilgili noktaları fark etmesini sağlamıştır. Aynı şekilde G2’nin gözlemi de adım adım ilerlendiğinde öğrencilerin sorulara cevap verebildiği göstermektedir.

AG: *“Her zaman olduğu gibi konuşma çözümlemesini 1. Satırdan itibaren adım adım gerçekleştirdik.”* (7. Ders)

AG: *“Konuşma çözümlemesini 1. satırdan itibaren yapmaya başladık.”* (8. Ders)

Öğrenci katılımı

Konuşma çözümlemesi sırasında öğrencilerin aktif olması hedeflenmiştir. Bu amaçla öğrencilere sık sık sorular sorulmuştur. Şekil 4.10'da G2'nin gözlem notuna baktığımızda öğrencilerin bu sorulara cevap vererek sürece dahil oldukları görülmektedir. G1 ve G2'den alınan aşağıdaki ifadeler de öğrencilerin bu bölüme aktif olarak katıldıklarını göstermektedir:

G1: *“Aktif katılmaya çalışıyorlar.”* (2. Ders)

G2: *“Öğrencilerin neredeyse hepsi derse katıldı ve anlamaya çalıştı.”* (4. Ders)

Bu bölümde sorulan sorular öğrencileri kullanılan etkileşim stratejilerini bulmalarını sağlayan rehber sorulardır. Gelen öğrenci yanıtlarından sonra araştırmacı öğretmen transkripsiyon üzerinde öğrencilerin yanıtlarını doğrulayarak ek açıklamalar yapmıştır:

AG: *“Çözümlerken sürece onları da dahil etmek için sorular sordum. Diyalog üzerinde konuşurların konuşma sırasını nasıl aldıklarını ve konuşma sırasını nasıl sürdüklerini örnek ifadeler üzerinde ilişkilendirerek açıkladım.”* (6. Ders)

Öğrenciler sadece kullanılan etkileşim stratejilerini tespit etmemiş konuşma dili özelliklerini bulmaya çalışmıştır. Özellikle yazı dilinden farklı olarak kullanılan bazı konuşma dili özelliklerini öğrenciler transkripsiyon ile video içeriğini karşılaştırarak tahmin edebilmiştir. Aşağıda G2'den alınan gözlem notu bu çalışmadan bir kesite işaret etmektedir:

G2: *“Cümle değişikliklerine bakıldı öğrenciler aşağıdaki cevapları verdi: ‘Ergun’a götürürsün deme’ dedi... ‘Ben bunun yerini bilmiyorum. Bu nerde ki?’ ‘Zaten buralarda böyle durmak istemiyorum.’ Harf değişiklikleriyle ilgili de öğrenciler sorulara cevap verdi: gidicem..vb..”* (8. Ders)

Öğrenciler sürece aktif olarak katılmasına rağmen her öğrenci aynı oranda katılamamıştır. AG'den alınan aşağıdaki ifadede Elena, Yusuf ve Hamadou'nun konuşma çözümlemesi aşamasında daha aktif oldukları gözlenmiştir. Akram'ın ise daha az katılmasının nedeni yanlış yapma endişesi olarak gözlenmiştir. Ancak Akram sık sık anlamadığı noktaları sorarak süreçte aktif olarak yer almıştır:

AG: *“Videoları çözümlerken Elena, Yusuf ve Hamadou daha aktif. Akram anlıyor. Ama yanlış yapma korkusu diğerlerine göre daha fazla. Bundan dolayı çok*

temkinli. Ama sık sık anlamadığı yerlerde soru sorma cesareti gösteriyor.”

(5. Ders)

Öğrencilerin konuşma çözümlemesi bölümüne aktif katılımını sağlamak için farklı yöntemlerin de kullanıldığı görülmektedir. AG'den alınan aşağıdaki kesitte transkripsiyon üzerinde boşluk doldurma çalışması yapıldığından bahsedilmektedir. Bu çalışma ile öğrencilerin bir önceki derste öğrendikleri söylem belirleyicileri izledikleri videodan duyarak boşlukları tamamlamaları beklenmiştir. Bu şekilde bir önceki dersin konusu ile de ilişki kurulmuştur:

AG: *“Bu kez transkripsiyon üzerinden bazı SB’leri çıkardım. Geçen derste öğrendikleri ‘ee, yani, işte, falan, ve’ gibi ifadeler metin içinde birkaç kez tekrar ediyordu. Metni dinlerken bu ifadeleri bulmalarını istedim. Metin uzun olduğu için iki kez dinlettim. İkinci dinleme sonunda boşluklara hangi ifadelerin geleceğini sordum. Genel olarak yapabildiler. Elena, Yusuf ve Hamadou daha iyi yaptı. Akram ve Mustafa’nın bazı eksikleri vardı.”* (7. Ders)

Açık-anlaşılır

Konuşma çözümlemesi doğası gereği karmaşık bir içeriğe sahiptir. Ancak dersler bu çalışmaların olabildiğince sade, açık ve anlaşılır olması son derece önemlidir. Şekil 4.10’da G2’nin gözlem notuna göre derslerde uygulanan çözümlemeler açık ve anlaşılır bulunmuş, öğrenciler bu çalışmaları anlamakta zorluk yaşamamışlardır. G2’nin ikinci derste gözlem notuna baktığımızda yer yer öğrencilerin anlamadıkları sorular olduğu gözlenmiştir. Böyle durumlarda sorular öğrencilerin anlayacağı şekilde düzenlenerek yeniden sorulmuştur. G1 ve G2’den alınan diğer gözlem notlarında bu sürecin öğrenciler için açık ve anlaşılır olduğu sık sık vurgulanmıştır. Öğrencileri doğru yönlendiren sorular ile öğrencilerin rahat bir şekilde soruları anlaması sağlanmıştır:

G2: *“Öğrenciler anlamakta zorluk yaşamadı.”* (2. Ders)

G1: *“Öğretmenin soruları yönlendirici ve açıktı.”* (1. Ders)

G1: *“Öğrencileri yönlendirmek için yeterliydi.”* (4. Ders)

G2: *“Yer yer öğrencilerin anlamadığı sorular oldu bence.”* (1. Ders)

G2: “*Sorular konuyu anlamaya yönelik yönlendirici sorulardı.*” (4. Ders)

Yusuf’un günlüğünde yer alan aşağıdaki ifadelere baktığımızda bu analizler sayesinde konuyu daha iyi anladığını ifade ettiği görülmektedir. Yusuf, günlüğünde özellikle anlamadığı noktaları konuşma çözümlemesi çalışmaları ile daha iyi anladığını yazmıştır. Böylece hem izlediği içeriği hem de öğrendiği etkileşim stratejilerini daha iyi anladığını belirtmiştir.

Yusuf: “*Bence bu faydalı bir şey çünkü anlamadık bir şey varsa analiz çalışmasından anlayacağız.*” (ÖG-6. Ders)

Yusuf: “*çok faydalıydı, neler dinledik neler izledik söyleyebilirdik ve bir şey anlamadıkça anlayabildik.*” (ÖG-7. Ders)

Yusuf: “*Bence doğal videoları analiz derste en önemli şey, çünkü analizden ne anlamadık anlayabiliriz.*” (ÖG-8.Ders)

Hamadou’nun günlüğünden alınan aşağıdaki ifadeler ise konuşma çözümlemesi çalışmaları öğrenciyi konuşma ve yazı dili arasındaki farklar konusunda düşünmeye itmekte böylece daha iyi anlamasını sağlamaktadır. Hamadou bu çalışmalar sayesinde konuşmacının gerçekte ne söylediğini görebildiğini öğrendiği için bu çalışmaları yararlı bulmaktadır:

Hamadou: “*Çok faydalı çünkü konuşmacının söylediği gerçeği gösteriyor*” (ÖG-6. Ders)

Hamadou: “*konuşurken ve yazarken ne tür farkları var diye düşünerek anlamamı geliştiriyor*” (ÖG-8. Ders)

Konuşma çözümlemesi çalışmalarından elde edilen bulguları incelediğimizde çözümleme çalışmalarının öğretilen etkileşim stratejilerini örneklediği ve öğrencilerin farkındalıklarını artırdığı gözlenmiştir. Konuşma çözümlemesi çalışmaları öğrencilerin anlayacağı bir içerik ile adım adım analiz yapılarak gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte öğrenci katılımına önem verilmiş yönlendirici sorular ile öğrenciler sürece aktif bir şekilde dahil edilmiştir. Çözümlemeler öğrenci düzeyine uygun olarak açık ve anlaşılır bir şekilde yapılmış böylece öğrencilerin daha iyi anlaması hedeflenmiştir.

4.2.2.3.4. Yansıtma Çalışması

İzleme ve konuşma çözümlemesi bölümünün son çalışması olan yansıtma çalışmasında öğrencilerin öğrendikleri etkileşim stratejileri ile konuşma dili özelliklerini kendi dilleri ile karşılaştırabilecekleri bir alan oluşturulmuştur. Şekil 4.11’de yansıtma çalışması ile ilgili elde edilen temalar gösterilmiştir:

Kaynak dil ve erek dili karşılaştırma	Konuyu daha iyi kavrama
• G2: “<i>Kendi dilinde Türkçedekilerin bazılarını kullandığımı söyledi.</i>” (6. Ders)	• G2: “<i>Yansıtma etkinliği oldukça iyiydi, kendi dillerinden örneklerle konuyu daha iyi kavradıklarını düşünüyorum.</i>” (5. Ders)

Şekil 4. 11. Yansıtma Çalışması

Şekil 4.11 incelendiğinde yansıtma çalışması hakkında elde edilen bulguların iki tema altında sunulduğu görülmektedir: kaynak dil ve erek dili karşılaştırma, konuyu daha iyi kavrama.

Kaynak dil ve erek dili karşılaştırma

Öğrenciler öğrendikleri Türkçe konuşma dili özellikleri ile etkileşim stratejilerini kendi dilleri ile karşılaştırmış, ortaklıklardan ve farklılıklardan bahsetmişlerdir. Anadili Arapça olan öğrenciler bazı ifadelerin aynı olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin bu karşılaştırmalar sayesinde öğrendikleri konuyu pekiştirmeleri hedeflenmiştir:

AG: “*Yansıtma bölümünde öğrencilerden anadillerindeki konuşma sırası alma ifadeleri ile Türkçedekileri karşılaştırmalarını istedim. Öğrenciler bu bölüme aktif olarak katıldılar. Ortak olan ifadelerden örnekler verdiler. Anadili Arapça olan öğrenciler ‘yani’nin Arapça olduğu bilgisini arkadaşları ile paylaştı.*” (5. Ders)

AG: “*Konuşmaya hazırlık ifadeleri için anadilleri ile Türkçe arasında karşılaştırma yapmalarını istedim. Enes çok benziyor, aynı diyebiliriz dedi.*” (8. Ders)

Konuyu daha iyi kavrama

Şekil 4.11’de G2’nin gözlem notuna baktığımızda öğrencilerin kendi dillerinden örnekler vererek karşılaştırma yaptığında konuyu daha iyi kavradıkları gözlenmiştir. İkinci OGG’de de öğrencilerden Hamadou, Yusuf ve Mustafa karşılaştırmalar sayesinde daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin Hamadou Türkçe bir ifadeyi kendi diline çevirdiğinde bu kelimeyi unutmadığını belirtmiştir. Yusuf da Hamadou gibi düşündüğünü belirtmiştir. Mustafa ise Türkçe ve Arapça arasında ortak kelimenin çok olması sayesinde daha iyi anladığını söylemiştir:

Hamadou: “Bence hocam, olumlu etkiliyor. Çünkü Türkçe yeni kelimeler, bilmediğim kelimeler duyarken benim anadilime çeviri yapmak zorunda kalıyorum. Eğer bunu yaparsam daha iyi anlıyorum bu kelimeleri unutmuyorum.” (2. OGG)

Yusuf: “Bence Hamadou gibi hocam. Yeni bir kelime anladım mı, öğrendim mi bu anadilimizde bir çeviri yapıyorum unutmamak için.” (2. OGG)

Mustafa: “Çok kelime var. Bazı kelimeler yani Arapça. Anladım bu cümle mesela bu cümle ne hangi mana bu şekilde çeviriyorum sonra anladım.” (2. OGG)

4.2.2.4. Sınıf İçi Konuşma Görevleri Hakkında Elde Edilen Bulgular

Uygulama derslerinin dördüncü bölümünde öğrenciler gruplara ayrılarak verilen konuşma görevini gerçekleştirmiştir. Konuşma görevleri öğrencilerin derste öğrendikleri etkileşim becerilerini kullanabilecekleri bağlamlara sahip olacak şekilde düzenlenmiş ve yönergelerde bu stratejilere gönderimde bulunulmuştur. Buna göre sınıf içi konuşma görevleri hakkında elde edilen bulgular üç alt başlıkta ele alınmıştır: ‘Öğrenci Duygu ve Tutumları’, ‘Konuşma Görevlerinin İçeriğine Dair Bulgular’ ve ‘Konuşma Görevlerinde Öğrencilerin Etkileşim Stratejilerini Kullanma Durumu’.

4.2.2.4.1. Öğrenci Duygu ve Tutumları

Öğrencilerin sınıf içi konuşma görevlerini uygularken sahip oldukları duygu ve tutumlar Şekil 4.12’de gösterilmiştir:

İlginç	Önemli	Rahat
• Elena: "Çok iyi beraber. Benim arkadaşım. Çok ilginç. Pratik yapıyoruz." (1. OGG)	• Hamadou: "Bence hepsi önemli. Güzel bir şeyler öğrendik." (1. OGG)	• Yusuf: "Rahat hissediyorum." (2. OGG)

Şekil 4. 12. Sınıf İçi Konuşma Görevlerinde Öğrenci Duygu ve Tutumları

Şekil 4.12 incelendiğinde sınıf içi konuşma görevlerindeki öğrenci duygu ve tutumları hakkındaki bulgular üç tema altına incelenmiştir: ilginç, önemli ve rahat.

İlginç

Sınıfı içi konuşma görevleri tarafından ilginç bulunmuştur. Şekil 4.12’de Elena bu çalışmanın ilginç olduğunu ifade etmiştir. G1’in gözlem notuna baktığımızda öğrencilerin görevi uygularken eğlendikleri gözlenmiş ve öğrencilerin konuşma görevini keyif alarak gerçekleştirdikleri belirtilmiştir. G2 de konuşma görevinin ilgi çekici olduğunu belirtmiş, konuşma konusunun öğrencilerin üzerinde rahatça konuşacağı bir konu olduğunu vurgulamıştır:

G1: “Sınıf içi konuşma görevi öğrenciler için keyifli oldu. Bu görevi yaparken eğleniyor gibi görünüyorlar.” (2. Ders)

G2: “Sınıf içi konuşma görevi ilgi çekiciydi, bütün öğrencilerin üzerinde konuşabileceği bir konuydu.” (5. Ders)

Önemli

Sınıf içi konuşma görevleri öğrenciler tarafından önemli bulunmuştur. Bu konuşma görevleri sayesinde öğrendiklerini uygulama fırsatı bulmuşlardır. Hamadou’nun aşağıdaki ifadesine baktığımızda ilk derste yaptıkları tanışma pratiğinin gerçek hayatta farklı kişiler ile gerçekleştirecekleri tanışma bağlamlarında işlerini kolaylaştıracağını belirtilmektedir:

Hamadou: “Birinci dersi önemlidi. Çünkü tanışma yaparken mesela biz bildiğimiz kelimeler tekrar kullanıyoruz, kullanıyorduk. Ama sonra başka kişi ile tanışmak için daha kolay olacak bizim için.” (1. OGG)

Rahat

Öğrenciler konuşma görevini gerçekleştirirken kendilerini rahat hissettiklerini belirtmiştir. İkinci OGG'den alınan aşağıdaki ifadeler baktığımızda Hamadou, Yusuf ve Mustafa konuşma görevlerini gerçekleştirirken rahat hissettikleri söylemiştir. Hamadou bu görevlerde derste öğrendiği ifadeleri kullandığını ve bu şekilde pratik yaptığını vurgulamıştır. Öğrendiği ifadeleri kullanmak onu daha rahat hissettiriyor olabilir:

Hamadou: *“Evet, rahatım hocam. Eğer bilmiyor kelimeler kullanmıyorum, yani mesela kitapta gördüğüm kelimeler cümleler öğrendiğim şeyler konuşurken pratik yapıyorum.”* (2. OGG)

Yusuf: *“Her zaman rahatlıyım çok şükür. Bu şekilde rahatlı hissediyorum.”* (2. OGG)

Mustafa: *“Evet hocam.”* (2. OGG)

Öğrencilerin konuşma görevlerini uygulama sırasında rahat hissetmelerin nedeni Breakout Room'da kendilerine ait bir alana sahip olması olabilir. AG'den alınan aşağıdaki ifade de Elena araştırmacı öğretmen konuşma görevi sırasında bulunduğu stresli hissettiğini belirtmiştir:

AG: *“Konuşma etkinliğinde öğrenciler genellikle ikişerli gruplar halinde ‘Breakout Room’da konuşuyorlar. Bu odalarda ben olmuyorum. Bugün odaları ziyaret ederken bir odada biraz uzun kaldım. Elena ben onları izlerken dikkatinin dağıldığını, stresli olduğunu söyledi. Elena yanlış konuşurum kaygısını en çok taşıyan öğrencilerden biri.”* (5. Ders)

Sınıf içi konuşma görevlerindeki öğrenci duygu ve tutumları hakkında elde edilen bulgular incelendiğinde konuşma görevlerinin ilginç bulunduğu görülmüştür. Öğrenciler derste öğrendikleri ifadeleri konuşma görevleri ile kullanabilecekleri bir alana sahip olmanın öneminden bahsetmiş, bu pratiklerin gerçek hayat deneyimlerini destekleyeceğini belirtmişlerdir. Öte yandan konuşma görevlerinin Breakout Room'da uygulanması öğrencilere özel bir alan oluşturmuş ve öğrencilerin rahat hissetmesini sağlamıştır. Böylece öğrenciler konuşma kaygısı yaşamadan rahat bir şekilde konuşabilmişlerdir.

4.2.2.4.2. Konuşma Görevlerinin İçeriğine Dair Bulgular

Uygulama dersleri boyunca öğrenci günlükleri ve odak grup görüşmeleri vasıtasıyla öğrencilerin konuşma görevlerinin içeriğine dair düşünceleri sık sık kontrol edilmiş öğrencilerden gelen dönütlere göre konuşma görevi içerikleri organize edilmiştir.

Şekil 4.13'te öğrencilerin sınıf içi konuşma görevleri konusundaki düşünceleri iki tema altında gösterilmiştir:

Yeterli	Zor ama yararlı
• Yusuf: “Bence zaten bu şekilde mükemmel oldu. Eklemek falan yani bir şey gerek yok.” (2. OGG) • Hamadou: “Bence de hocam Yusuf’a katılıyorum. Bu şekilde devam yapmayı (..) güzel olacak.” (2. OGG).	• Mustafa: “Valla hocam yani çok iyi. Çünkü bu şekilde nasıl konuşuyorum, nasıl yani fazla kelime düşünüyor ama konuşuyor bazı. Yani zor. Ama bu odalar ben ve arkadaşım konuşuyor nasıl bu kelime kullanıyorum ve çok iyi.” (2. OGG)

Şekil 4. 13. Öğrencilerin Sınıf İçi Konuşma Görevleri Konusundaki Düşünceleri

Şekil 4.13 öğrencilerin sınıf içi konuşma görevleri konusundaki düşüncelerini iki tema altında göstermektedir: yeterli, zor ama yararlı. Bu düşünceler öğrencilerle yapılan 2. OGG'den elde edilmiştir. Yusuf ve Hamadou konuşma görevlerinin içeriğinin yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Yusuf konuşma görevlerinin bu haliyle mükemmel olduğunu vurgulamış ve Hamadou da onu onaylayarak bu şekilde devam etmek istediklerini belirtmiştir. Mustafa da bu görevleri yararlı bulmaktadır. Ancak ona göre bu görevler biraz zordur. Fakat zor olmasına rağmen öğrendiklerini nasıl kullanacağını düşünerek konuşmaya çalışmaktadır.

Birlikte konuştuk

- **Yusuf:** “biz beraber konuştuk, kimse çok kimse az yok yi bi şekilde ilerledi.” (ÖG-1. Ders)
- **Mustafa:** “Yusuf* arkadaş beraber konuşma.” (ÖG-1. Ders)
- **Akram:** “Herkes aynı miktarda konuştu.” (ÖG-1. Ders)
- **Yusuf:** “beraber konuştuk birden fazla kimse yok.” (ÖG-2. Ders)
- **Hamadou:** “herkes konuştu.” (ÖG-2. Ders)

Şekil 4. 14. Sınıf İçi Konuşma Görevinde, En Çok Kim Konuştu?

Öğrenci günlüklerinden alınan Şekil 4.14'teki ifadeler incelendiğinde öğrencilerin konuşma görevi sırasında birbirlerine yakın bir oranda konuştuğu görülmektedir. Yusuf'un da belirttiği gibi kimse az ya da çok konuşmamıştır. Öğrenciler birlikte konuşmuşlar, sohbet tek bir kişi tarafından sürdürülmemiştir.

Üçüncü derste konuşma görevi olarak öğrencilere çevrim içi oyun oynama görevi verilmiştir. Bu oyunda amaç bir bahçe tasarlamaktır. Oyun içinde tasarım için çeşitli seçenekler mevcuttur. Öğrencilerin bu oyunu birlikte oynarken ortak kararlar alması istenmiş karar alma sürecinde derste öğrendikleri onaylama ifadelerini kullanmaları beklenmiştir. Şekil 4.15 öğrencilerin oyun oynarken konuşmayla ilgili düşüncelerinden elde edilen temaları göstermektedir:



Şekil 4. 15. Oyun Oynarken Konuşmak (Temalar)

Şekil 4.15 incelendiğinde öğrenciler oyun oynarken konuşmayı iyi, ilginç ve eğlenceli bulmuştur. Ancak bir öğrenci bu görevi anlamadığını ifade etmiştir. Şekil 4.16 ise öğrencilerin “Oyun oynarken konuşmak nasıldı?” sorusuna verdikleri yanıtları göstermektedir:

Oyun oynarken konuşmak

- **Yusuf:** “iyiydi, sınıf arkadaşım ile oyun oynadık ve konuştuk.” (ÖG-3. Ders)
- **Hamadou:** “çok eğlenciliydi oyun oynarken stresiz konuşuyorduk ve çok konuştuk.” (ÖG-3. Ders)
- **Elena:** “iyiydi. Biraz kelime bilmiyordum ama devam ediyordum. Eğlenceli bir parçası” (ÖG-3. Ders)
- **Mustafa:** “bu oyun oyna anlamadım” (ÖG-3. Ders)
- **Akram:** “İlginç. Ders konusu, bir oyun aracılığıyla arkadaşım ile birlikte bir bahçeyi yeniden düzenlemek ve dekore etmektir.” (ÖG-3. Ders)

Şekil 4. 16. Oyun Oynarken Konuşmak Nasıldı?

Şekil 4.16'ya göre Hamadou oyun oynarken konuşma kaygısı hissetmediklerini ve bu yüzden çok konuştuklarını ifade etmiştir. Elena da eğlenceli bir çalışma olduğunu bilmediği kelimelerle karşılaşmasına rağmen devam edebildiğini belirtmiştir. Öğrencilerden Mustafa görevi anlayamadığını belirtmiştir. Bu derste Mustafa araştırmaya verileri dahil edilmeyen bir öğrenci ile eşleşmiş ve görevi gerçekleştirememişlerdir. AG'den alınan aşağıdaki ifade bu durumu açıklamaktadır:

AG: *“Sınıf içi konuşma görevinde öğrencilerden online bir bahçe tasarlama oyunu oynamalarını istedim. (...) Mustafa ve partneri etkinliği yapamadı. Mustafa'nın partneri telefonda katılıyordu. Aynı anda oyunu açıp ekran paylaşımı yapması pek mümkün değildi. Mustafa ise bilgisayar üzerinden giriş yapmasına rağmen ekran paylaşımı yapamadı. (...) Bu yüzden konuşma görevini yapamadılar. (3. Ders)*

AG'nin yukarıdaki ifadelerine baktığımızda öğrencilerin yaşadığı teknik bir sorundan kaynaklı olarak görevi gerçekleştiremedikleri görülmektedir. Bu durum öğrencilerin teknolojik araçları kullanma becerisinin ve sahip oldukları cihazların kapasitesinin uzaktan eğitim sürecinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Dördüncü dersin konuşma görevi ise verilen bir karikatür üzerinden konuşma partneriyle karikatürü yorumlamak ve karikatür üzerine konuşmaktır. Şekil 4.17'de öğrencilerin karikatür hakkında konuşma görevi ile ilgili düşüncelerinden ortaya çıkan temalar gösterilmektedir:



Şekil 4. 17. Karikatür Hakkında Konuşmak (Temalar)

Şekil 4.17 incelendiğinden öğrenciler bir karikatür hakkında konuşmayı iyi olarak değerlendirmiş ve konuşmaya yardımcı bulmuştur. Ayrıca görev öğrenciler tarafından

yararlı bulunmuş ve öğrenciler görevi uygularken zorlanmamıştır. Şekil 4.18’de öğrencilerin “Karikatür hakkında konuşmak nasıldı?” sorusuna verdikleri cevaplar gösterilmiştir:

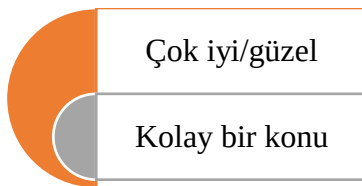
Karikatür hakkında konuşma

- **Yusuf:** "iyiydi" (ÖG-4. Ders)
- **Hamadou:** "karikatür hakkında konuşmak iyidi sohbet ettik ve anlmna çok zor değildi." (ÖG-4. Ders)
- **Elena:** "faydalıydı. Herkes fotoğraf hakkında bizim görüşümüz söyledik ve sohbet ettik." (ÖG-4. Ders)
- **Mustafa:** "bu karikatür çok iyi bir konu" (ÖG-4. Ders)
- **Akram:** "Karikatür iyi ve yardımcı oldu." (ÖG- 4. Ders)

Şekil 4. 18. Karikatür Hakkında Konuşmak Nasıldı?

Hamadou karikatür hakkında sohbet ettiklerini ve karikatürü anlamının zor olmadığını belirtmiştir. Elena ise karikatürler ilgili görüşlerini söyleyerek sohbet ettiklerini belirtmiş ve bu görevi faydalı bulmuştur. Akram karikatürün konuşmaya yardımcı olduğuna işaret etmiştir.

Beşinci dersin konuşma görevi olarak öğrencilerin farklı tatil türleri hakkında konuşması istenmiştir. Şekil 4.19’da öğrencilerin tatil türleri hakkında konuşma ile ilgili düşüncelerinden elde edilen temalar bulunmaktadır:



Şekil 4. 19. Tatil Türleri Hakkında Konuşmak (Tema)

Şekil 4.19’a göre öğrenciler konuşma görevi ile ilgili olarak olumlu düşüncelere sahiptir. Öğrenciler konuşma görevi için verilen konuyu kolay bulmuştur. Şekil 4.20’de öğrencilerin “Tatil türleri hakkında konuşmak nasıldı?” sorusuna verdikleri cevap gösterilmektedir:

Tatil türleri hakkında konuşma

- **Yusuf:** “iyiydi, tatil türleri ve en sevdiğimiz hangisi hakkında konuştuk.” (ÖG-5. Ders)
- **Hamadou:** “çok güzeldi arkadaşlarımla konuştuk ve fikirlerimizi paylaştık, söz sırası sorular sorarak aldık ve birbirinizi anlaştık.” (ÖG-5. Ders)
- **Elena:** “kolay bir konu ve yapabilirim” (ÖG-5. Ders)
- **Mustafa:** “çok iyi” (ÖG-5. Ders)
- **Akram:** “tatil türleri hakkında konuşmak çok iyi ve kolay oluyordu.” (ÖG-5. Ders)

Şekil 4. 20. Tatil Türleri Hakkında Konuşmak Nasıldı?

Öğrenciler konuşma görevi konusunu kolay bulmuş ve yapabildiklerini belirtmişlerdir. Bunun nedeni her öğrencinin konu hakkında bir fikre sahip olması ve konunun günlük hayatla ilişkili olması olabilir. Hamadou konuşma görevi sırasında kullandığı etkileşim stratejilerinden bahsetmiştir.

Öğrencilerin Breakout Rooms’da yaptıkları konuşma görevleri hakkındaki düşünceleri incelendiğinde altı temanın olduğu görülmektedir (Şekil 4.21). Öğrenciler konuşma görevleri ile derste öğrendiklerini pratiğe dökme fırsatı bulduklarını, etkinliklerin birbirlerini daha yakından tanımalarını sağladığını ve aralarındaki etkileşimi artırdığını ifade etmiştir. Böylece öğrenciler arası bir güven oluşmuştur. Ayrıca eğlenceli ve ilginç konuşma konuları sayesinde öğrenciler kolayca konuşabilmiştir. Bu konuşma pratikleri öğrencilerin farklı telaffuzlara alışmalarını da sağlamıştır.



Şekil 4. 21. Breakout Rooms’ta Yapılan Konuşma Görevi ile İlgili Düşünceler (Temalar)

Öğrencilerin Breakout Room’da yaptıkları konuşma görevleri ile ilgili düşüncelerini yansıtan ifadeler Şekil 4.22’de gösterilmiştir:

Breakout Rooms'da konuşma görevleri

- **Yusuf:** “yararlı bir şekilde düşünürüm, çünkü Breakout Rooms’da derste ne öğrendik yapabiliriz ya da söyleyebiliriz.” (ÖG-6. Ders)
- **Elena:** “yavaş yavaş arkadaşlar beraber ile onlara daha güveniyoruz ve daha iyi hissediyoruz. Onun telefuz mesela öğreniyoruz ve onları daha kolay anlıyoruz” (ÖG-6. Ders)
- **Mustafa:** “güzel ve Bu duyguları nasıl ifade edersiniz?” (ÖG-6. Ders)
- **Yusuf:** “faydalı oldu diye düşünüyorum, arkadaşım ile çocukken masalları birbirimizi anlattık.” (ÖG-7. Ders)
- **Hamadou:** “konuşma yapmayı çok önemli çünkü strateleri pratiği olarak kullanıyoruz çok önemli.” (7. Ders)
- **Elena:** “çok eğlenceliydi ve konu interesand” (ÖG-7. Ders)
- **Mustafa:** “çok iyi” (ÖG-7. Ders)
- **Yusuf:** “yararlı oldu, arkadaşımı daha çok tanıyordum.” (ÖG-8. Ders)
- **Hamadou:** “her zamaki gibi konuşma güzel bir şekilde başladık, arkadaşım ile farklı farklı konuda sohbet ettik ve konuşmamızı geliştirdik.” (ÖG-8. Ders)
- **Elena:** “faydalı olur sanırım” (ÖG-8. Ders)
- **Mustafa:** “nasıl soru soruyor. nasıl yardım istiyor.” (ÖG-8. Ders)
- **Akram:** “Sohbetten çok keyif aldım ve faydalandım.” (ÖG-8. Ders)

Şekil 4. 22. Breakout Rooms’ta Konuşma Görevleri Hakkında Ne Düşünüyorsunuz?

Öğrenciler Breakout Rooms’ta gerçekleştirdikleri konuşma görevlerini yararlı bulmuşlardır. Yusuf ve Hamadou’nun yukarıdaki ifadelerine baktığımızda bu görevler derslerde öğrendikleri etkileşim stratejilerini kullanabilecekleri pratik yapma ortamını sağlamaktadır. Elena ise bu görevlerin sınıf arkadaşları arasındaki ilişkiyi güçlendirdiğini vurgulamaktadır. Böylece konuşma sürecinde daha iyi hissetmektedir.

Sınıf içi konuşma görevlerinde kullanılan konular öğrenciler tarafından genellikle eğlenceli, ilginç ve yararlı bulunmuştur. Bu etkinliklerin Breakout Rooms’da yapılması öğrencilerin kendilerine ait bir alan sağlamış ve öğrenciler konuşma kaygısı hissetmeden rahat bir şekilde konuşabilmiştir. Öğrenciler öğrendikleri etkileşim stratejileri konuşma görevleri sırasında kullana fırsatı bulmuştur. Konuşma görevleri sayesinde öğrenciler arası etkileşim artmış bu da öğrenciler arası güven ilişkisini geliştirmiştir.

4.2.2.4.3. Konuşma Görevlerinde Öğrencilerin Etkileşim Stratejilerini Kullanma Durumu

Öğrencilerin konuşma görevlerini gerçekleştirirken derste öğrendikleri etkileşim stratejilerini konuşmaları sırasında kullanıp kullanmadıkları ders sonrası yazılan yapılandırılmış günlüklerde sorulmuştur. Böylece öğrencilerin hem öğrendikleri etkileşim

stratejileri hem de kendi konuşmalarında bunları nasıl kullandıkları konusunda farkındalıkları görülmüştür.

İlk iki derste öğrencilere bir sohbeti başlatma, sohbeti geliştirme ve öngörülebilirlik stratejilerinden bahsedilmiştir. Öğrencilerin sohbeti geliştirmek için konu ile ilgili farklı sorular sorabilecekleri veya konuyu geliştirmek için konu ile ilişki farklı boyutlara geçerek etkileşimi sürdürebileceklerinden bahsedilmiştir. Böylece konuşma sırasında oluşabilecek sessizliklerle nasıl baş edebileceklerini görmüşlerdir. Öğrenci günlüğünde yer alan “Sınıf içi konuşma görevinde, uzun sessizlikler veya duraklamalar oldu mu? Bu durumlarda neler yaptınız?” sorusuna öğrencilerin verdikleri yanıtlar Şekil 4.23’te gösterilmektedir:

Konuşma görevi sırasında yaşanan sessizliklerle baş etme

- **Yusuf:** *"birkaç sessizlik oldu ama kısıydı, sessizlik olup hemen başka sorulara sorduk."* (ÖG-1. Ders)
- **Hamadou:** *"konuşma soru sorarak ilerledik."* (ÖG-1.Ders)
- **Elena:** *"başka bir şey konuştuk."* (ÖG-1. Ders)
- **Yusuf:** *"Evet, birkaç sessiz oldu ama biz hemen konuşamayı başladık"* (ÖG-2. Ders)
- **Elena:** *"Başka bir konu konuştum."* (ÖG-2. Ders)
- **Akram:** *"arkadaşlarımla şaka yapacağım yada yeni bir konu hakkında konuşacağım."* (ÖG-2. Ders)

Şekil 4. 23. Konuşma Görevi Sırasında Yaşanan Sessizliklerle Baş Etme

Şekil 4.23 incelendiğinde konuşma görevi sırasında çok sık sessizlik yaşanmamıştır. Yusuf birkaç kez bu durum yaşansa da başka sorular sorarak sohbeti geliştirdiklerini belirtmiştir. Hamadou da konuşmalarında soru sorarak ilerlediklerini vurgulamıştır. Elena ise böyle durumlarda başka bir şey konuştuklarını belirtmiştir. Öğrencilerin konuşma sırasında derste öğrendikleri etkileşim stratejilerini sohbetlerini geliştirmek için kullandığı görülmektedir.

İkinci derste öğrencilerle sohbet sırasında muhataplarının konuşmasının ne zaman bittiğini nasıl anlayacakları konusunda anekdotlar paylaşılmıştır. Alanyazında öngörülebilirlik olarak geçen ifade öğrencilere ‘konuşma/söz sırasını tahmin etme’ olarak öğretilmiştir. Bu strateji sayesinde muhatabın sözünün ne zaman biteceğinin tahmin edilebileceği ve aynı anda konuşmaların önleneceği bilgisi öğrencilerle paylaşılmıştır.

Öğrenci günlüğünde yer alan “Sınıf içi konuşma görevinde aynı anda konuşma oldu mu?” sorusuna gelen öğrenci yanıtları Şekil 4.24’teki gibidir:

Üst üste konuşma

- **Yusuf:** "Evet oldu." (ÖG-2.Ders)
- **Hamadou:** "evet oldu bazen internet zayıf oluyordu konuşurken sesimizi birlikte geliyordu." (ÖG-2. Ders)

Şekil 4. 24. Konuşma Görevi Sırasında Üst Üste Konuşma

Şekil 4.24'e baktığımızda Hamadou ve Yusuf konuşma görevi sırasında zaman zaman aynı anda konuşmuşlardır. Hamadou bu durumun nedeninin internet bağlantısından olduğunu söylemiştir. Bağlantı zayıfladığı durumlarda üst üste konuşma durumu olmuştur.

Öğrencilerin üst üste konuşmayı önlemek için konuşma görevi sırasında "Söz sırasını ne zaman aldınız?" sorusuna verdikleri yanıtlar ise Şekil 4.25'te gösterilmiştir:

Söz sırası alma

- **Yusuf:** "sessiz olduğu zaman söz sırası aldım." (ÖG-2. Ders)
- **Hamadou:** "Söz sırası tahmin ederek alıyordum ve soru sorduğum zaman alıyordum." (ÖG-2. Ders)
- **Akram:** "ben sırası gelince konuşacağım yada beni bir kişi sorunca" (ÖG-2. Ders)

Şekil 4. 25. Söz Sırası Alma (Öngörülebilirlik)

Şekil 4.25'e baktığımızda Yusuf muhatabının konuşması bitince söz sırası alacağını belirtirken Hamadou söz sırasını tahmin ederek ve soru sorarak aldığını belirtmiştir. Akram da sıra ona gelince veya soru sorarak konuşma sırasını alacağını belirtmektedir.

Üçüncü derste Türkçe onaylama ve reddetme ifadeleri öğrenilmiştir. Konuşma görevi olarak öğrencilerden çevrim içi bir bahçe tasarlama oyunu oynamaları istenmiştir. Öğrencilere oyunu birlikte oynamaları ve ortak kararlar alarak ilerlemeleri gerektiği yönergesi verilmiştir. Öğrencilerin oyun oynarken kararları nasıl aldıklarını ifade ettikleri bulgulardan elde edilen temalar Şekil 4.26'daki gibidir:



Şekil 4. 26. Ortak Kararlar Alma (Temalar)

Şekil 4.26 incelendiğinde öğrenciler oyun oynarken oyundaki seçimlerini ortak karar sonucunda gerçekleştirmişlerdir. Ortak kararlar alabilmek için birlikte veya sıra ile seçme yolunu izlemişler ve sık sık düşüncelerini paylaşmışlardır. Şekil 4.27’de ise öğrencilerin “Oyun oynarken ortak kararları nasıl aldınız?” sorusuna verdikleri yanıtlara doğrudan yer verilmiştir:

Ortak karar alma

- **Yusuf:** "mevcut seçeneklikleri gördük ve en güzeldi seçtik" (ÖG-3. Ders)
- **Hamadou:** "kararlar almak için mesala birinci şey renk seçmek için arkadaşım istediği renk seçiyorduk ve ben onun fikrini katılıyordum sonra ikinci şeyinin renkini seçmek için ben istediğim renk seçiyordum arkadaşım benim fikrini katılıyorum bu şikildi yaptık." (ÖG-3. Ders)
- **Elena:** "beraber ile karar verdik" (ÖG-3. Ders)
- **Akram:** "Doğru renkleri ve şekilleri seçme konusunda fikir paylaşıyorduk" (ÖG-3. Ders)

Şekil 4. 27. Oyun Oynarken Ortak Kararları Nasıl Aldınız?

Şekil 4.27’deki öğrenci yanıtları incelendiğinde öğrencilerin ortak kararlar alarak ilerledikleri görülmektedir. Hamadou ise arkadaşı ile dönüşümlü olarak karar alma yolunu tercih etmiştir. Ancak karar verme sırasına sahip olan kişi kararını partneri ile paylaşarak onun da fikrini almıştır.

Dördüncü dersin konusu ise karşılıklı konuşma sürecinde muhataba alıcının dinlediğini göstermek için kullandığı ifadeler olan yanıt belirteçlerinden (işaretleri) bahsedilmiştir. Bu stratejileri kullanabilecekleri konuşma görevi olarak bir karikatür üzerinde görüşlerini açıklayarak karikatürü değerlendirmeleri istenmiştir. Şekil 4.28 öğrencilerin konuşma görevi

sırasında fikirlerini söyleme / muhatabının fikirlerini onaylama ile ilgili görüşlerinden elde edilen temaları göstermektedir:



Şekil 4. 28. Fikirlerini Söyleme / Muhatabının Fikirlerini Onaylama (Temalar)

Şekil 4.28'i incelediğimizde öğrencilerin karikatür hakkındaki fikirlerini paylaştığı ve partnerlerinin fikirlerini dikkatlice ve merak ederek dinlediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Öğrenciler aynı fikirde oldukları durumlarda evet diyerek partnerlerini onaylamıştır. Farklı fikirlerin olduğu durumlar da olmuş, öğrenciler bu durumlarda ilgili fikre katılmadıklarını belirtmiştir. Fikir ayrılıkları belirtilerek bir anlaşma sağlanmıştır. Bu temalar Şekil 4.29 gösterilen öğrenci ifadelerinden oluşturulmuştur. Oluşan temaları daha iyi anlamak için bu ifadelere daha yakından bakabiliriz:

Fikirlerini söyleme / muhatabının fikirlerini onaylama

- **Yusuf:** "evet karikatür hakkında tartışma yaptık, fikrimizi söyledik arkadaşlarımızın fikirleri iyi dinledim" (ÖG-4. Ders)
- **Hamadou:** "evet tartışma yaptık herkes konuştu fikirlerini paylaştık aynı değildi ama anlaştık. arkadaşlarımız fikirleri merak ederek dinledim evet diyerek onayladım bazen" (ÖG-4. Ders)
- **Elena:** "onun fikirlerini anlıyorum. Bazen katıldık ve bazen katılmadık. Ama önemli bir şey hepimiz bizim kişiliğimize gösterdik." (ÖG-4. Ders)
- **Mustafa:** "1- her insanlar yalnız yaşıyorlar 2- bu teknoloji başladı ama iyi arkadaşım doydum." (ÖG-4. Ders)
- **Akram:** "Evet, düşüncelerimi söyledim ve bunları arkadaşım ile paylaştım, fikirlerini dinledim ve tartışmamızda anlaştılar ." (ÖG-4. Ders)

Şekil 4. 29. Karikatür Hakkında Tartışma Yaptınız Mı? / Fikirlerini Söyledin Mi? / Arkadaşının Fikirlerini Nasıl Dinledin?

Şekil 4.29'daki öğrenci ifadelerini incelediğimizde öğrenciler karikatür üzerinden bir tartışma yapabilmıştır. Öğrenciler tartışma sürecinde kendi görüşlerini ifade etmişler, fikirlerini paylaşmıştır. Yusuf arkadaşlarının fikirlerini iyi bir şekilde dinlediğini ifade etmiştir. Mustafa da iyi bir şekilde dinlediğini belirtmiştir. Hamadou ise partnerini merakla dinlemiş, hemfikir olduğu ifadeleri evet diyerek onayladığını göstermiştir. Öğrenciler muhataplarını ilgi ve merakla dinleyerek yer yer onayladıklarını belli ederek etkileşim sürecinde etkin bir şekilde yer almışlardır. Öte yandan öğrencilerin aynı fikirde olmadığı durumlarda oluşmuştur. Böyle durumlarda öğrenciler farklı düşündüklerini belirtmiş ve görüşlerini anlayışla karşılamışlardır.

Öğrenciler beşinci derste söz sırası alma stratejilerini öğrenmiştir. Söz sırasını almak için hangi ifadeleri kullanabilecekleri ve hangi durumlarda söz sırası alabilecekleri bilgisi paylaşılmıştır. Konuşma görevi olarak ise tatil türleri hakkında konuşmaları istenmiştir. Sekizinci derste ise çok birimli söz sırası oluşturma yollarından hazırlığa hazırlık ifadeleri ve derin nefes alma stratejilerinden bahsedilmiştir. Öğrencilerin konuşma görevleri sırasında kullandıkları söz sırası alma ifadeleri Şekil 4.30'da gösterilmiştir:

ee	ama	ya, evet, bence	ama, peki
bence	evet	Haklısın, Anladım	Öyle mi?
peki	yani	Bir şey (yardım) isteme	Soru sorma
Soru sorma		Sessizlik oluşmasını bekleme	

Şekil 4. 30. Öğrencilerin 5. Ders (Sol) ve 8. Ders (Sağ) Konuşma Görevleri Sırasında Kullandıkları Söz Sırası Alma İfadeleri

Şekil 4.30'un sol tarafı öğrencilerin beşinci ders konuşma görevinde söz sırası almak için kullandıklarını belirttikleri ifadeleri göstermektedir. Öğrencilerin söz sırası almak için sık sık soru sorduğu ve bunun dışında *ee*, *ama*, *bence*, *evet*, *peki*, *yani* gibi söylem belirleyicileri kullandıkları görülmektedir. Şekil 4.30'un sağ tarafı ise öğrencilerin sekizinci ders konuşma görevinde söz sırası almak için kullandıkları ifadeleri sıralamaktadır. Buna göre öğrenciler *ya*, *evet*, *bence*, *ama*, *peki* gibi söylem belirleyicileri söz sırası almak için

kullanmıştır. Ayrıca bazı onaylama ifadelerini kullanarak *-haklısın, anladım, öyle mi?*- söz sırası almıştır. Sekizinci dersin konusu olan hazırlığa hazırlık ifadelerinden yararlanılmış bir konuda yardım istemek için söz sırası alınmıştır. Bunlar dışında soru sorma veya sessizlik olduğunda söz sırası alma yollarına da başvurulmuştur. Şekil 4.31 öğrencilerin “Arkadaşlarıyla konuşurken konuşma sırasını almak için hangi kelimeleri kullandın?” sorusuna verdikleri yanıtları göstermektedir:

Söz sırasını alma (5. Ders)

- **Yusuf:** "eee, ama, bence vb. kelimeler kullandık." (ÖG-5. Ders)
- **Hamadou:** "evet ,peki,yani ,soru" (ÖG-5. Ders)
- **Elena:** "peki..." (ÖG-5. Ders)
- **Mustafa:** "yani ama ee evet" (ÖG-5. Ders)
- **Akram:** "Arkadaşlarımla konuşurken bazı kelimeleri kulladım mesela “ bence vb” " (ÖG-5. Ders)

Söz sırasını alma (8. Ders)

- **Yusuf:** "yaa, evet, ama, bence, vb" (ÖG-8. Ders)
- **Hamadou:** "Arkadaşımla konuşurken sırasımı almak için :peki,soru sorarak alıyordum ve o konuşurken boş bıraktığı zaman yanı süslüyorsa sırasımı alıyordum." (ÖG-8. Ders)
- **Elena:** "haklısın! Öyle mi? Anladım" (ÖG-8. Ders)
- **Mustafa:** "nasıl yardım istiyor." (ÖG-8. Ders)
- **Akram:** "türkçe kursu bittikten sonra ne yapacaksın?" (ÖG-8. Ders)

Şekil 4. 31. Arkadaşlarıyla Konuşurken Konuşma Sırasını Almak İçin Hangi Kelimeleri Kullandın?

Şekil 4.31 incelendiğinde öğrencilerin derste öğrendikleri etkileşim stratejilerini konuşma görevinde kullandıkları ve kullanımlarını günlüklerinde ifade edebildikleri görülmektedir. Öğrenciler kullandıkları ifadelerin neler olduğunu doğrudan günlüklerine yazmıştır. Bu durum öğrencilerin öğrendikleri etkileşim stratejilerini kullanabildiklerine işaret etmektedir. Öte yandan her dersin başında dönüt bölümünde öğrenciler kendi videolarından kesitler izlerken öğrencilerin bu videolarda yer alan etkileşim stratejilerini de doğru bir şekilde tahmin edebildikleri gözlenmiştir. G2’nin 6. ders gözlem raporundan alınan aşağıdaki ifade de öğrencinin izlediği videolardaki söz sırası alma ifadelerinin hepsini doğru bir şekilde ifade ettiği aktarılmıştır.

G2: “[öğrenci] Videolardaki söz sırası alma ifadelerinin hepsini söyledi (Ama kullandı/ peki kullandım/ Elena çok zenginsin. Peki kullanarak...)” (6. Ders)

Altıncı derste söz sırasını koruma stratejilerinden planlama yapma (*ee, u, şey, yani, böyle*), önceki cümleye örnekler ekleme (*yani, mesela, örneğin*), bilinen bir konuya, duruma işaret etme (*biliyorsun, işte, hani*), önceki cümle hakkında sebep-sonuç ilişkileri oluşturma (*çünkü, bu yüzden, dolayısıyla*), olayları sıralama (*ve, sonra, ondan sonra, bir de, artı*), örnekleri kısaca söyleme (*falan, falan filan*) ve konuşmayı bitirme (*öyle, böyle, böyle işte, bu kadar, tabii*) stratejileri öğrenilmiştir. Öğrencilere “Arkadaşınla konuşurken konuşma sırasını korumak için hangi kelimeleri kullandın?” sorusu sorulduğunda ise alınan yanıtlar Şekil 4.32’deki gibidir:

Söz sırasını koruma

- **Yusuf:** "*yani, hani, çünkü, böyle kullandım.*" (ÖG-6. Ders)
- **Elena:** "*Peki tamam*" (ÖG-6. Ders)
- **Mustafa:** "*ama ,evet,çünkü*" (ÖG-6. Ders)
- **Akram:** "*yani , ama , hi hi , peki , anladım , biliyorum,*" (ÖG-6. Ders)

Şekil 4. 32. Arkadaşınla Konuşurken Konuşma Sırasını Korumak İçin Hangi Kelimeleri Kullandın?

Şekil 4.32 incelendiğinde öğrencilerin bu derste öğrendiği söz sırasını koruma stratejilerinden bazılarını (*yani, hani, çünkü, böyle, biliyorum*) kullandığı görülmektedir. Öte yandan önceki derslerde öğrenilen bazı ifadelerin de (*peki, tamam, ama, evet, hi hi, anladım*) söz sırasını korumak için kullanıldığı gözlenmektedir.

Yedinci derste söz sırasını koruma stratejilerinden liste başlatma ve öykü başlatma ifadelerine yer verilmiştir. Öğrencilere “Arkadaşınla konuşurken hangi öykü başlatma ve listeleme ifadelerini kullandın?” sorusu sorulduğunda alınan yanıtlar ise Şekil 4.33’te gösterilmiştir:

Öykü başlatma ve listeleme ifadeleri

- **Yusuf:** "*başlangıçta derslerimiz ve gelecek sınavımız hakkında konuştuk sonra birbirimize masallara anlattık*" (ÖG-7. Ders)
- **Hamadou:** "*sonra ,genel olarak ,öncelikle*" (ÖG-7. Ders)
- **Elena:** "*yani, evet, tamam*" (ÖG-7. Ders)
- **Mustafa:** "*eee ,tapi*" (ÖG-7. Ders)

Şekil 4. 33. Arkadaşınla Konuşurken Hangi Öykü Başlatma ve Listeleme İfadelerini Kullandın?

Şekil 4.33 incelendiğinde öğrencilerden Hamadou'nun konuşma görevi sırasında *sonra, genel olarak, öncelikle* gibi liste başlatma ifadelerini kullandığı görülmektedir. Yusuf ise konuşma görevi sırasında yapılanları özetlemiş, konuşmanın başında derslerinden ve gelecek sınavlarından konuştuklarını devamında ise birbirlerine masal anlattıklarını belirtmiştir. Ancak, öğrenciler öykü başlatma ifadelerini kullanıp kullanmadığını ayrıca ifade etmemiştir.

Öğrenciler konuşma görevleri sırasında öğrendikleri etkileşim stratejilerini sık sık kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin günlüklerinde yer alan ifadeleri öğrencilerin bu stratejilerin büyük bir çoğunluğunu aktif olarak kullandıklarını göstermektedir. Öğrenciler etkileşim sırasındaki sessizliklerle baş etme ve akıcı bir sohbet geliştirmek için sık sık soru sorma stratejileri kullanmış ve partneri ile sohbeti sürdürmüştür. Etkileşim sırasında aynı anda konuşmayı önlemek için uygun zamanda söz sırası almayı beklemişlerdir. Örneğin sessizlik oluştuğunda, partnerinin konuşmasının sonuna geldiğini tahmin ettiğinde veya söz sırasının ona geldiğini anladığında söz sırası almıştır. Ancak internet bağlantısından kaynaklı olarak zaman zaman üst üste konuşmalar meydana gelmiştir. Öğrenciler söz sırası almak için bazı öğrendikleri bazı söylem belirleyicileri de konuşma görevleri sırasında işlevine uygun olarak kullanmış ve kullandıkları bu ifadelere günlüklerinde yer vermişlerdir.

4.2.2.5. Uzaktan Öğretim Süreci Hakkında Elde Edilen Bulgular

Uygulama dersleri boyunca öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili görüşleri ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları bariyerler de sık sık gözlenmiştir. Şekil 4.34 uzaktan eğitim süreciyle ilgili elde edilen bulgulardan oluşan temaları göstermektedir:

Uzaktan eğitim daha iyi	Teknik sorunlar
• Hamadou: "Bence çok farklı değil uzaktan eğitim ve yüz yüze konuşmak. Ama bence daha iyi uzaktan." (1. OGG)	• Mustafa: "Ama uzaktan çok problem var. Çünkü. İnternet çok zayıf. Çok kötü bazan. Bazen öğrenci korkuyor. Konsantre olamıyor." (1. OGG)

Şekil 4. 34. Uzaktan Eğitim Süreci Hakkında Oluşan Temalar

Şekil 4.34 incelendiğinde uzaktan eğitim süreci hakkında elde edilen bulgular incelendiğinde iki tema ortaya çıkmaktadır: uzaktan eğitim daha iyi ve teknik sorunlar.

Uzaktan eğitim daha iyi

Hamadou uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimden çok da farklı olmadığını uzaktan eğitimin daha iyi olduğunu düşünmektedir. Elena da Hamadou gibi düşünmektedir. Onun uzaktan eğitimin daha iyi olduğunu düşünmesinin sebebi, hatta belki de ana sebebi, Türkiye’de yaşamamasına rağmen Türkiye’de bulunan bir dil merkezinden Türkçe dersi alabilme fırsatıdır. Elena Yunanistan’da yaşadığı, yoğun bir iş hayatı olduğu ve bir çocuğu olduğu için normal şartlarda bu kursa katılamayacağını belirtmektedir. Karantina sayesinde uzaktan eğitim fırsatı yakaladığı için çok memnundur.

Elena: *“Bence tabii aynı görüş var. Çünkü şimdi burda çok toplantı çok iş var. Benim çocuğum burda. Ben başka bir zaman yok. Burda yaşamak istiyorum ama şimdi coğrafik bir hata yapıyorum Yunanistan’dayım. Bunun için şimdi bir fırsat var karantina sayesinde benim için çok faydalı. Çünkü nisanın beri ben devam ediyorum bu üniversite dil. Bunun için uzaktan eğitim çok önemli. Yüz yüze yapamam bunu için.” (1. OGG)*

Teknik sorunlar

Mustafa ise uzaktan eğitimle ilgili yaşanan teknik sorunlara değinmiştir. Özellikle bazı durumlarda internetin zayıf olduğu veya bazen hiç olmadığı durumlardan dolayı yaşanan problemlerden bahsetmiştir. Öte yandan uzaktan eğitim sürecinde odaklanmanın daha zor olduğunu belirtmiş ve öğrencilerin bu süreçte kaygılı olabileceğini söylemiştir. Hamadou uzaktan eğitimle yapılan derslerin daha iyi olduğunu belirtmesine rağmen günlüğüne zaman zaman yaşadığı internet problemlerinden dolayı rahatsız olduğunu yazmıştır. Sadece öğrenciler değil araştırmacı öğretmen de zaman zaman internet bağlantısından kaynaklı sorunlar yaşamıştır:

Hamadou: *“bence ders çok iyidi her zamanki gibi ancak bazen internettim kesiliyor rahtsız oluyorum.” (ÖG-3. Ders)*

AG: *“Çok fazla teknik sorunlar yaşadım. Zaman zaman internet bağlantısı gitti. Bundan dolayı ufak tefek aksaklıklar oldu.” (1. Ders)*

G1 gözlem formunda dersler sırasında zaman zaman yaşanan internet bağlantısından kaynaklı sorunlara değinmiş ve bu durumun kaçınılmaz olduğunu vurgulamıştır. Böyle

durumlarda yaşanan aksaklığı telafi etmek için uygulamayı tekrarlama yoluna gidildiği yine G1'in aşağıdaki gözlem notunda görülebilmektedir:

G1: *“İnternet bağlantısında zaman zaman problemler yaşıyor ve bu ne yazık ki kaçınılmaz. Öğrenci videoları izleyemedi ilk seferde.”* (6. Ders)

İnternet bağlantısından kaynaklı yaşanan problemler öğrencilerin kendi çabaları sayesinde de çözülmüştür. AG'den alınan aşağıdaki kesite baktığımızda Hamadou ve Elena'nın konuşma görevi sırasında internet bağlantısından kaynaklı bir sorun yaşadığı ve Hamadou'nun sık sık hattan düştüğü gözlenmiştir. Hatta düşme sorunu birkaç kez üst üste meydana gelmiş sonrasında ise bağlantı kalitesi iyileşmiş ve öğrenciler konuşma görevini gerçekleştirebilmiştir:

AG: *“Elena ve Hamadou de başlarda biraz zorlandılar. Ama daha sonra bu sorunu birlikte çözdüler. Onların yaşadığı zorluk Hamadou'nun internet bağlantısından kaynaklanıyordu. Çünkü Hamadou sık sık zoomdan düştü. Buna rağmen sonunda bu sorunları çözdüler. Elena da bu süreçte bilgisayarından oyunu açtı ve ekran paylaştı. Böylece birlikte oyunu oynayabildiler.”* (3. Ders)

Uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan bir diğer teknik problem ise öğrencilerin teknolojik araçları kullanabilme becerisi ile ilişkilidir. AG'den alınan aşağıdaki ifadeye baktığımızda öğrencilerin kullanılan araçlar konusunda deneyimli olmadıkları durumlarda stres yaşayabilecekleri vurgulanmıştır. Ancak bu zorluğun başlarda yaşandığı ve öğrencilerin zamanla alıştıkları da belirtilmiştir:

AG: *“Uzaktan eğitim derslerinde kullanılan farklı araçlarla ilgili öğrenciler başlarda bir zorluk yaşayabiliyor. Bu durum biraz da bu tür teknolojik araçları kullanabilme becerileri ile ilişkili. Eğer bu konuda deneyimli değillerse ve alışkanlık kazanmadılarsa öğrenciler bu araçlara anlamaya çalışırken stres yaşayabiliyor.”* (3. Ders)

Uygulama süreci boyunca elde edilen bulgular incelendiğinde uzaktan dil öğrenme ile yüz yüze öğrenme arasında çok farklılık bulunmamıştır. Özellikle farklı ülkelerdeki kurslara ulaşabilme fırsatı ve zamandan tasarruf sağlaması açısından uzaktan öğrenmenin yüz yüze öğrenmeden daha iyi olduğu düşünülmüştür. Öte yandan uzaktan eğitim sürecinde yaşanan

teknik sorunlar da göz ardı edilmemiştir. İnternet bağlantısından kaynaklı sorunların yaşandığı ve bu sorunların öğrenciyi rahatsız ettiği görülmüştür. Ancak yaşanan bu sorunlar kısa vadede çözülerek telafi sağlanmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde odaklanmanın zor olduğunu belirten bir öğrenci dışında odaklanmanın güç olduğuna değinen başka bir öğrenci olmamıştır. Son olarak, uzaktan eğitimle yapılan dersler teknolojik araçları kullanabilme becerisine dayandığından bu araçları kullanmadı yeterli donanımına sahip olmayan öğrencilerin başlarda daha stresli olabileceği ancak birkaç pratik sonrası bu stres durumunun azalacağı gözlenmiştir.

4.2.2.6. Uygulama Dersleri Boyunca Öğrencilerin Derslerle İlgili Görüşleri

Uygulama dersleri boyunca sık sık öğrenci görüşleri alınmış ve öğrencilerin görüşleri ders sürecini planlarken göz önünde bulundurulmuştur. Her dersten sonra yazılan öğrenci günlüklerinde yer alan üç sabit soru ile öğrenci görüşleri alınmıştır: Bu sorularda öğrencilere dersle ilgili düşüncelerinin ne olduğu, dersle ilgili neyi değiştirmek istedikleri ve dersle ilgili ne önerdikleri sorulmuştur. Bu sorulara verilen öğrenci cevaplarından elde edilen bulgular üç başlık altında sunulmuştur: ‘*Derslerle ilgili düşünceler*’, ‘*Dersle İlgili Neyi Değiştirmek İstersiniz?*’ ve ‘*Dersle İlgili Öneriler*’.

4.2.2.6.1. Derslerle İlgili Düşünceler

Birinci dersten sekizinci ders sonuna kadar ders sonrası yazılan öğrenci günlüklerinde öğrencilerin dersle ilgili düşüncelerinin ne olduğu sorulmuştur. Öğrencilere düşüncelerinin öneminden bahsedilmiş, düşüncelerinin bu dersleri geliştirmeye yardımcı olacağı bilgisi vurgulanmıştır. Buna göre öğrencilerin uygulama süresi boyunca derslerle ilgili düşünceleri Tablo 4.13’teki gibidir:

Tablo 4. 13. Uygulama Süresi Boyunca Öğrencilerin Dersle İlgili Düşünceleri

Öğrenci	1. Ders	2. Ders	3. Ders	4. Ders	5. Ders	6. Ders	7. Ders	8. Ders
Yusuf	İyi	İyi	Çok iyi	Çok faydalı	İyi	İyi	İyi	İyi
Hamadou	İyi	İyi	Çok iyi	Çok iyi	İyi	İyi	Harika	İyi
Elena	Çok ilginç	Verimli	Çok ilginç	Değerli	Çok verimli	Daha ilginç ve verimli	Verimli	Çok ilginç
Mustafa	İyi	-	Güzel	Güzel	Çok güzel	Güzel	Güzel	Çok güzel
Akram	Çok iyi	İyi	İyi	Eğlenceli	Faydalı	Çok iyi	Çok eğlenceli ve faydalı	Çok eğlenceli ve faydalı

Tablo 4.13 incelendiğinde öğrencilerin derslerle ilgili düşünceleri olumlu yöndedir. Öğrenciler derslerle ilgili olarak iyi, yararlı, çok ilginç, değerli, verimli, eğlenceli gibi ifadeler kullanarak düşüncelerini ifade etmişlerdir. Aşağıdaki öğrenci ifadeleri ise dersleri neden iyi, yararlı, ilginç ve eğlenceli bulduklarını göstermektedir:

Akram, bu derslerin Türkçe konuşma becerisini geliştirdiğini düşündüğü için iyi olduğunu düşünmektedir. Elena da derslerde kendi konuşmalarını değerlendirerek konuşma becerilerini geliştirebileceğini düşünmekte ve kendilerini daha iyi anladıklarını ifade etmektedir:

Akram: *“bence dersimiz türkçe konuşma için çok iyi oldu .”* (ÖG-1. Ders)

Akram: *“Ders türkçe konuşma için konuda çok faydalıdır.”* (ÖG-5. Ders)

Elena: *“Bizim konuşmamız baktık ve bizim yanlış olanınız anladık. Değerli bir teknik çünkü bizim kendimiz daha iyi anlatabiliriz.”* (ÖG-4. Ders)

Hamadou dersin öğretmen tarafından iyi anlatıldığını ve bu yüzden iyi anladığını, verilen örneklerin güzel olduğunu ifade etmiş ve bu yüzden dersi çok iyi bulduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda derste öğrendiği içeriklerin kolay olduğunu düşünmektedir.

Hamadou: *“ders çok iyidi hem bizi iyi anlatıyorsunuz hem de güzel bir örnekler bizi veriyorsunuz her şeyi anlıyorum sizin derten çıkınca deneyim iletişıyor tekrar çok teşekkür ederim bu fırsat için”* (ÖG-2. Ders)

Hamadou: *“ders her zamanki gibi kolaydı harrikaydı”* (ÖG-7. Ders)

Elena dersleri verimli bulmaktadır. Bunun nedeninin derste öğrendikleri etkileşim stratejileri olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca her ders yeni bir konu öğrenmek onun için dersleri daha ilginç kılmakta ve derslerin daha da verimli olacağını düşünmektedir. Yusuf da Elena gibi derste öğrendikleri etkileşim stratejilerinden dolayı dersi iyi bulmaktadır.

Elena: *“verimli oldu. Ders, konuşmacının fikrine katılıp katılmamak ve hemfikir ve anlaşmazlığı gösteren kelimelerle ilgiliydi.”* (ÖG-2. Ders)

Elena: *“Çok ilginç. Yeni şeyler öğrendik. Bence zaman oldukça çok verimli olacak”* (ÖG-3. Ders)

Elena: “*çok verimliydi. Her zaman yeni şeyler öğreniyoruz*” (ÖG-5. Ders)

Elena: “*Ders zamanın olduğunca daha ilginç ve verimli oluyor*” (ÖG-6. Ders)

Elena: “*her zaman iyi düşüncelerim var. Çok verimli bir ders oldu*” (ÖG-7. Ders)

Elena: “*her zaman çok ilginç ve yeni şeyler öğrendik*” (ÖG-8. Ders)

Yusuf: “*Ders iyiydi, konuşma sırası nasıl devam edebildik öğrendik.*” (ÖG-6. Ders)

Yusuf: “*Ders çok iyiydi.*” (ÖG-8. Ders)

Akram derslerin eğlenceli aynı zamanda da Türkçe becerilerini güçlendirmek için yararlı olduğuna işaret etmektedir. Bu dersler sayesinde dili sosyal hayatta kullanabileceğini ve kolayca sosyalleşebileceğini düşünmektedir. Hamadou da bu derslerde arkadaşları ile sohbet etmekten dolayı memnundur.

Akram: “*Ders eğlenceli ve aynı zamanda Türk dilini güçlendirmek için faydalı oldu . Ders sayesinde yani insanlar tanıyabilir ve tanıdığımız arkadaşlarımızı görebiliriz .*” (ÖG-4. Ders)

Akram: “*Ders çok iyi oldu ve çok yeni kelimeleri öğrendim.*” (ÖG-6. Ders)

Akram: “*ders çok eğlenceliydi ve faydalı oldu .*” (ÖG-7. Ders)

Hamadou: “*iyidi ders anlaştık ve sohbet ettik memnunum*” (ÖG-8. Ders)

Uygulama süresi boyunca öğrencilerin dersle ilgili düşünceleri incelendiğinde öğrenciler derslerle ilgili olumlu düşünceler paylaşmıştır. Öğrenciler bu dersler sayesinde konuşma becerilerini geliştirdiklerini ve gelişen bu becerilerini günlük hayatta rahatça sosyalleşebilmek için kullanabileceklerini belirtmiştir. Ayrıca derste öğrendikleri etkileşim stratejilerini önemli bulmaktadırlar ve bu nedenle derslerin verimli olduğunu düşünmektedir. Öğrenciler tüm bu konuların iyi bir şekilde anlatıldığından ve uygun örnekler sunulduğundan kolay ve iyi bir şekilde anladıklarını da belirtmişlerdir.

4.2.2.6.2. Dersle İlgili Neyi Değiştirmek İstersiniz?

Her ders sonrası yazılan öğrenci günlüklerinde öğrencilere dersle ilgili neyi değiştirmek istedikleri sorulmuştur. Öğrencilerin “Dersle ilgili neyi değiştirmek istersiniz?” sorusuna verdikleri yanıtlarından elde edilen bulgular Tablo 4.14’te gösterilmiştir:

Tablo 4. 14. Dersle İlgili Neyi Değiştirmek İstersiniz?

Öğrenci	1. Ders	2. Ders	3. Ders	4. Ders	5. Ders	6. Ders	7. Ders	8. Ders
Yusuf	Hiçbir şey	Hiçbir şey	Hiçbir şey	Hiçbir şey	Hiçbir şey	Hayır	Hiçbir şey	Hiçbir şey
Hamadou	Hiçbir şey	Hiçbir şey	Süre	Hiçbir şey	Hiçbir şey	Hiçbir şey	Farklı videolar	Hiçbir şey
Elena	Hiç	Hiçbir şey	Yok	Yok	Hayır	Hayır m	Hayır	Hayır
Mustafa	Yok	-	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
Akram	Hiçbir şey	Yaz + Konuş	Hiçbir şey	Yok	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır

Tablo 4.14 incelendiğinde öğrencilerin ders akışından memnun oldukları ve dersle ilgili herhangi bir şeyi değiştirmek istemedikleri görülmektedir. Ancak Hamadou ders süresinin daha fazla ve farklı konu ve türlerde videoların olmasını istemiştir. Akram ise konuşma etkinlikleri öncesinde konuşacaklarını yazıp sonra konuşma etkinliği yapmak istemiştir.

Öğrencilerden Yusuf genel olarak ders akışını faydalı ve iyi buldukları için herhangi bir şey değiştirmek istemediklerini belirtmiştir. Hamadou ise böyle bir gerekliliğin olmadığını belirtmektedir. Çünkü her şeyin yolunda olduğunu vurgulamaktadır. Elena ise derslerin çok eğlenceli ve bir yöntemle sahip olmasından dolayı değişiklik yapmak istememektedir. Bu tekniği çok beğendiğini ve ilginç bulduğunu söylemektedir. Akram ve Mustafa da derslere yönelik olumlu bir görüşe sahiptir ve derslerle ilgili herhangi bir değişiklik istememektedirler:

Yusuf: “hiç bir şey değiştirmek istemem, çünkü çok iyidi” (ÖG-1. Ders)

Yusuf: “bir değiştirmek istemiyorum, ders çok faydalı ve mükemmil oldu.” (ÖG-3. Ders)

Yusuf: “Bir değiştirmek istemem, çünkü bir değiştirmek için gerek yok.” (ÖG-8. Ders)

Hamadou: “hiç bir şey değişmek istemiyorum” (ÖG-1. Ders)

Hamadou: “şimdiye kadar hiç bir şey değiştermek istemiyorum” (ÖG-2. Ders)

Hamadou: “hiç birşey değiştirmek istemiyorum şimdiye kadar her şey yollunda” (4. Ders)

Mustafa: “yok” (ÖG-1. Ders)

Elena: “hiç değiştirme.” (ÖG-1. Ders)

Elena: “hiçbir şey. Method var.” (ÖG-2. Ders)

Elena: “Çok mutluyum. Çok eğlenceli bir ders.” (ÖG-3. Ders)

Elena: “bu tekniği çok beğendim. Her zaman çok ilginç” (ÖG-4. Ders)

Elena: “bu tekniği çok iyi. Değiştirmek istemiyorum 🤖” (ÖG-5. Ders)

Akram: “Bence ders iyi oldu . Derste bir şey değiştirmiyorum” (ÖG-5. Ders)

Akram: “Bu dersle ilgili bir değiştirmek istemedim.” (ÖG-6. Ders)

Öğrencilerin hepsi dersle ilgili olumlu görüşlere sahiptir ve ders içeriğinde bir değişiklik yapmak istememiştir. Ancak Akram konuşma etkinliğinden önce konuşacaklarını yazıp sonra konuşmak istemiştir. Böylece hem yazma becerisinin hem de konuşma becerisinin gelişeceğini belirtmiştir:

Akram: “Düşünüm , eğer bir kişi ne şey söylemek istiyorsa önce bu şey yazmalı sonra ne yazdı konuşacak. çünkü hem yazma konuda hem konuşma konuda daha iyi öğrenecek ?bu bence .” (ÖG-2. Ders)

Hamadou ise ders saatleri ile ilgili bir değişiklik yapılmasını ve derslerin daha fazla olmasını istemiştir. Bu durum öğrencinin derslerle ilgili olumlu bir bakış açısına sahip olduğunu göstermektedir:

Hamadou: “haftada bir gün çok kısa keşke iki gün olsaydı.” (ÖG-3. Ders)

Hamadou derslerde aynı videolardan farklı bölümleri parça parça izlemek yerine farklı konu ve türlerde içeriği sahip videoları da izlemek istediğini belirtmiştir:

Hamadou: “bir şey değiştirmek istiyorum biz dersteyken bir videodan parça parça izliyoruz ama bir derste farklı video farklı konuyla olursa daha güzel olacak mesala ,ekonomi,plolitik,futbol böyle” (7. Ders)

Öğrencilerin uygulama dersleri boyunca ders akışı ile herhangi bir şeyi değiştirmek istemedikleri var olan ders içeriğinden memnun oldukları gözlenmiştir. Dersin belirli bir yöntem ve tekniği takip etmesi öğrenciler tarafından verimli ve ilginç bulunmuştur. Bir öğrencinin ders saatlerinin daha fazla olması öğrencilerin ders içeriğinden aldığı verime örnek olarak gösterilebilir. Öte yandan bir öğrenci derslerde aynı videonun farklı bölümlerini parça parça izlemek yerine farklı konu ve türlerdeki videoların derslerde izlenebileceğini ifade etmiştir.

4.2.2.6.3. Dersle İlgili Öneriler

Uygulama süresi boyunca öğrencilerin dersle ilgili önerileri günlüklerine yazmaları istenmiştir. Her ders sonrası yazılan öğrenci günlüklerinde öğrencilerin “Dersle ilgili önerileriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 4.15’te gösterilmiştir.

Tablo 4. 15. Dersle İlgili Ne Önerirsiniz?

Öğrenci	1. Ders	2. Ders	3. Ders	4. Ders	5. Ders	6. Ders	7. Ders	8. Ders
Yusuf	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
Hamadou	Ders Sayısı	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Ders devam etse
Elena	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
Mustafa	Süre uzun	-	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
Akram	Yok	Basit Yapılar	Yok	Basit Konular	Yok	Yok	Yok	Yok

Tablo 4.15 incelendiğinde uygulama süresi boyunca öğrencilerin genellikle dersle ilgili önerilerde bulunmadığı görülmektedir. Hamadou ilk derste ders süresini artırma önerisinde bulunurken Mustafa ders süresini uzun bulmuştur. Öte yandan Hamadou son derste dersin sona ermesini istemediğini devam etmesini önermiştir. Akram ise konuşma görevleri için basit yapı ve konuların olması fikrini sunmuştur.

Öğrenciler önerileri olmadığını ders içeriği ile ilgili olumlu durumları vurgulayarak göstermiştir. Hamadou dersleri harika bulduğunu ve her zaman bir sonraki dersi beklediğini ifade etmiştir. Elena dersleri PowerPoint ile bir sıra halinde adım adım ilerlediği ve yeni kelimeler öğrenmeyi sağladığı için olumlu bulmaktadır. Mustafa ise derslerde karşılıklı konuşma fırsatı buldukları için önemli olduğunu ifade etmektedir.

Hamadou: “*çok ilginç ve iyiydi*” (ÖG-2. Ders)

Hamadou: “*harıkaydı sevdim .*” (ÖG-3. Ders)

Hamadou: “*her zamanki gibi çok harrikaydı*” (ÖG_5. Ders)

Hamadou: “*çok harrikaydı her zamanki gibi sonraki ders bekliyorum .*” (7. Ders)

Elena: “*yeni cevaplar öğrendik. Mesela benim için Onaylamak yeni bir kelime vb.*” (ÖG-3. Ders)

Elena: “*PowerPoint’te sıraya var ve yeni kelime öğrenebiliriz.*” (ÖG-4. Ders)

Elena: “*yeni kelimeler öğreniyorum*” (5. Ders)

Mustafa: “*bence iki kişi konuşuyorlar çok önemli*” (ÖG-3. Ders)

Yusuf: “*önerileri yok, ders mukemmil oldu*” (ÖG-1. Ders)

Hamadou derslerin sayısının daha fazla olmasını isterken Mustafa ders saatini ilk derste uzun bulmuştur. Ancak sonraki derslerde günlüğüne ders saati ilgili yeni bir şey eklememiştir. Hamadou son dersten sonra yazdığı günlükte “keşke ders bitmese” diyerek derslerin sona ermesini istemediğini belirtmiştir:

Hamadou: “*ders haftada iki gün olsa benim için daha iyi olacaktır daha faydalı olabilirdi.*” (ÖG-1. Ders)

Mustafa: “*vakit uzun oluyor*” (ÖG-1. Ders)

Hamadou: “*Ders çok harika beğendim ,beğeniyorum ,beğeneceğim ,keşke devam etsek keşke ders bitirmese*” (ÖG-8. Ders)

Akram ise konuşma görevi konularında günlük hayatla ilgili olan basit konuların tercih edilmesini önermiştir. Böylece daha basit kelimeler ve cümleler kullanabileceklerini belirtmiştir. Öte yandan konuşma görevlerinde görsellerin bulunmasını yararlı bulmuş ve bunun devam etmesini önermiştir:

Akram: “*diyorum ki günlük hayatımızda hakkında konuları seçmeliyiz, ve basit kelimeleri veya cümleleri konuşurken kullanmalıyız.*” (ÖG-2. Ders)

Akram: “*Günlük hayatımızdan basit konular seçi . Soruyu iyi anlamamıza yardımcı olması için resimlerin kullanılması .*” (ÖG-4. Ders)

Öğrenciler uygulama dersleri boyunca çok fazla öneride bulunmamışlardır. Bir öğrenci ders saatlerinin daha fazla olmasını ve derslerin biraz daha devam etmesini önerirken bir öğrenci ilk dersteki sürenin uzun olduğunu ifade etmiştir. Başka bir öğrenci ise derslerde konuşma görevi konularının basit olmasını önermiş ve bunların görsel destekli olmasını olumlu değerlendirmiştir.

4.2.3. Eylem Döngüsü Sonunda Öğrencilerle Yapılan Birebir Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Uygulama dersleri sona erdikten ve öğrencilerle konuşma görevi (son-görev) tamamlandıktan sonra YYGF aracılığıyla öğrencilerle birebir görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde öğrencilerin uygulama dersleri hakkındaki görüşlerini öğrenmek ve uygulama süreci boyunca gözlemlenen durumlar hakkında daha derinlemesine verilere ulaşmak hedeflenmiştir. Buna göre öğrencilerle yapılan birebir görüşmelerden elde edilen bulgular yedi başlık altında sunulmuştur: ‘*Öğrencilerin Dönüt Bölümünde Yapılan Uygulamalar Hakkındaki Görüşleri*’, ‘*Öğrencilerin Hazırlık ve Farkındalık Artırma Çalışmaları Hakkındaki Görüşleri*’, ‘*Öğrencilerin İzleme ve Konuşma Çözümlemesi Çalışmaları Hakkındaki Görüşleri*’, ‘*Öğrencilerin Sınıf İçi Konuşma Görevleri Hakkındaki Görüşleri*’, ‘*Öğrencilerin Sınıf Dışı Konuşma Görevleri Hakkındaki Görüşleri*’, ‘*Genel Olarak Dersler Hakkındaki Öğrenci Görüşleri*’ ve ‘*Uzaktan Eğitimle İlgili Öğrenci Görüşleri*’.

4.2.3.1. Öğrencilerin Dönüt Bölümünde Yapılan Uygulamalar Hakkındaki Görüşleri

Dönüt bölümünde yapılan çalışmalar hakkındaki öğrenci görüşleri iki alt başlıkta sunulmuştur: ‘Öğrencilerin Derslerde Kendi Konuşmalarından Kesitleri İzleme Hakkındaki Görüşleri’ ve ‘Öğrencilerin Kendi Konuşmalarını Dinleyip Yazma Uygulaması Hakkındaki Görüşleri’.

4.2.3.1.1. Öğrencilerin Derslerde Kendi Konuşmalarından Kesitleri İzleme Hakkındaki Görüşleri

Öğrencilerin derslerde kendi konuşmalarından kesitleri izleme hakkındaki görüşleri incelendiğinde ortaya beş tema çıkmıştır (Şekil 4.35):



Şekil 4. 35. Derslerde Kendi Konuşmalarından Kesitleri İzleme (Temalar)

Şekil 4.35 incelendiğinde öğrenciler derste kendi videolarını izlemeyi hatalarını göstermesi, konuşmalarını geliştirmesi ve kendi konuşmalarını değerlendirme fırsatı sunmasından dolayı faydalı ve öğretici bulmuştur. Bu temaları daha yakından incelemek için Şekil 4.36’da doğrudan aktarılan öğrenci ifadelerine bakılabilir:

Derslerde öğrenci konuşmalarından kesitlerin izletilmesi

- **Yusuf:** "Tabii ki hocam, ee ya ben genellikle işte çok konuşmam konuşmalarım faydalı bir şekilde ee yani kullanıldı. Ee ben ve arkadaşlarım ne hata yaptım, nasıl konuştum, aksanım ağızım nasıldı bilebilirim."
- **Hamadou:** "Kendimin vidyolar yani izlerken mesela şimdi biz konuşurken yani çok hatalar yapıyoruz. Yani kelimeler ifade yani konuşurken doğru söylemiyoruz. Mesela kendi vidyolarımızı izlerken bunlar hakkında fark ediyoruz. Yani konuşmalarımızdan geliştirmek için yani ne yapacağımı duyarak düşünüyorum. Ve çok güzel buldum."
- **Elena:** "Ee bence çok önemli bir parçası bir ders parçası. Çünkü bakıyorsun bizim kendimiz ve ee ve ne kelime kullanıyoruz ne ee ne yanlış ne hata yapıyoruz hangi hata yapıyoruz ee ve mesela ben çok ee ee söyledim. Bu anlamıyorum konuşurken. Ama video baktığım zaman ee bu ee baktım ve ee çalışmak daha lazım söylüyorum."
- **Mustafa:** "Evet hocam bu yani bu vidyolar çok hata var. Bu yani fayda var yani. Öğrendim bu hata öğrendim yani. Ee sonra yani ben yani çok öğrenci telaffuz yani öğrenci başka öğrenci. Yani mesela bazı insanlar yani ee çok siz çok .. çok az.. çok .. değişik başka bir öğrenci ve bu çok önemli..."
- **Akram:** "Yani hocam bu bu konu hakkında, ee ne düşündüm yani bu düşündüm ee yani bazı ee yani konuştuğumda bir arkadaşlarımla ee konuşuyor konuşuyordum ee bazı kelime yanlış ben bazı kelime yanlış ee yani konuşacağım ya da konuştum ee bu vidyo ne faydalı."

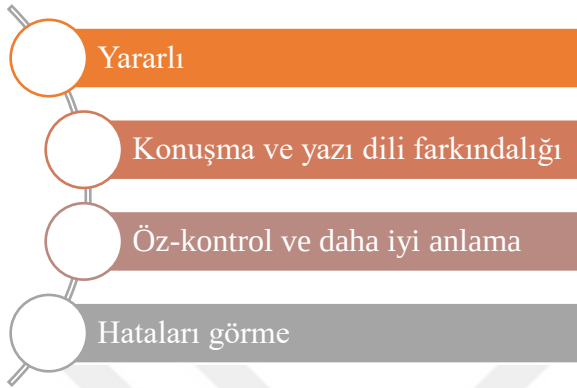
Şekil 4. 36. Öğrencilerin Derslerde Kendi Konuşmalarından Kesitleri İzleme Hakkındaki Görüşleri

Şekil 4.36'daki öğrenci görüşlerini incelediğimizde öğrencilerin hepsinin kendi konuşmalarından kesitleri, videoları, izlemeyi faydalı ve öğretici bulduğu gözlenmektedir. Yusuf bu videoların derslerde faydalı bir amaç için kullanıldığını vurgulamış ve bu sayede hem kendi konuşmasındaki hem de arkadaşlarının konuşmasındaki hataları fark ettiğini belirtmiştir. Öte yandan bu videoları izlerken aksanlarının nasıl olduğunu da gözlemleyebildiğini söylemiştir. Farklı aksanları tanıma konusunda Mustafa da Yusuf gibi düşünmektedir. Farklı öğrenci aksanları olduğunu ve bu videoları izlerken bunları da duyduğunu ve yararlı bulduğunu ifade etmektedir.

Öğrenciler bu videoları izlerken konuşurken fark etmedikleri kullanımlarını fark ettiklerini belirtmiştir. Örneğin Elena, konuşurken sık sık 'ee' diye durakladığını bunu videoları izlerken fark ettiğini söylemiştir. Hamadou da bu videoları izlerken konuşmalarında yaptıkları hataları fark ettiklerini paylaşmıştır. Ona göre bu farkındalık konuşmasını geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Akram da bu videoları izlerken hatalarını görme açısından faydalı olduğunu aktarmıştır

4.2.3.1.2. Öğrencilerin Kendi Konuşmalarını Dinleyip Yazma Uygulaması Hakkındaki Görüşleri

Öğrencilerin kendi konuşmalarını dinleyip yazma uygulaması hakkındaki görüşleri incelendiğinde oluşan temalar Şekil 4.37'deki gibidir:



Şekil 4. 37. Kendi Konuşmalarından Kesitleri Dinleme ve Yazma (Temalar)

Öğrenciler kendi konuşmalarını dinleyip ve buradan bir kesiti yazma uygulaması hakkında olumlu görüşlere sahiptir. Bu uygulama sayesinde hatalarını görebilmektedirler ve uygulamayı yararlı bulmaktadırlar. Ayrıca bu hataları sayesinde konuşmalarını değerlendirerek öz-kontrol yapabilmekte ve böylece daha iyi anladıklarını ifade etmektedirler. Konuşmalarından kesitleri yazarken konuşma ve yazı dili farkındalıklarının da geliştiğini ayrıca ifade etmişlerdir. Ortaya çıkan bu temaları daha yakından incelemek için Şekil 4.38'deki öğrenci görüşlerine bakabiliriz:

Kendi konuşmanı dinleyip yazma

- **Yusuf:** "Ee bence yararlı evet çünkü yani Türkçe konuşuyorsun ve yazıyorsun aynı zamanda. Belki sen biliyorsun ne dedin. Ama arkadaşın ne dedi. Yani yazabilirsin. Bu tabii ee yararlı bir şekilde geliyor."
- **Hamadou:** "Bence yani bu çok iyidi. Çünkü yani mesela dinlediğim konuşmalarımızı yazarken yani bazı kelimeler farklı hakkında yazıyorduk. Çünkü konuşurken çok farklı vardı."
- **Elena:** "Bu ee enteresan bir parçası çünkü ee yazı yazarken ee daha iyi anlıyoruz ne demek ne söylemek istiyoruz. Ve tekrar ne kullanıyoruz ne kelime ee biz bizim kontrol bizim kendimiz kontrol bu şekilde."
- **Mustafa:** "Bu vidyo kaydettik. Sonra yazıyor. Ben ve [arkadaşım] yani çok telaffuz yanlış kelime var, çok hata var çok zamanlar yani zamanlar telaffuz var."
- **Akram:** "ee ben ee ders bittikten sonra bileceğim ne dedim ne konuştum yanlış konuştum ee doğru konuştum hızlı konuştum yani yavaş konuştum bu bu çok faydalı."

Şekil 4. 38. Öğrencilerin Kendi Konuşmalarını Dinleyip Yazma Uygulaması Hakkındaki Görüşleri

Şekil 4.38 incelendiğinde öğrencilerin kendi konuşmaları dinleyip yazma uygulamasını çeşitli sebeplerden dolayı yararlı bulduğu görülmektedir. Yusuf konuşmalardan kesitlerin yazılmasını faydalı bulmaktadır ancak uygulama derslerinde bu ödevi yapmamıştır. Görüşme sırasında nedeni sorulduğunda ise unutmuş olabileceğini belirtmiştir:

Yusuf: “*Bence çok yararlı ama yapmadım maalesef. (...) Maalesef hayır. Bilmiyorum. Hayır galiba unuttum. (...) Bence çok yararlı ama yapmadım maalesef.*”

Hamadou ise bu çalışmanın konuşma dili ve yazı dili arasındaki farklılıkları gösterdiğini bu yüzden yararlı olduğunu düşünmektedir. Bu derslerden önce dışarıda Türkçe konuşanları duyduğunda anlamadığı bazı ifadelerin bilmediği kelimeler olduğunu düşünüp onları neden anlamadığını sorguladığını, bu derslerden sonra kendi konuşmasını dinleyip yazma çalışması sayesinde konuşma ve yazı dili arasında olan farklılıkları daha iyi fark ettiğini belirtmiştir:

Hamadou: “*Dışardayken onlar konuşurken ben yani ben bilmediğim kelimeler mi kullanıyorlar acaba bu insanlar, neden anlamıyorum diyerek ben sorular kendime soruyordum. Ama şimdi bu ders, bu egzersiz yaparken fark ettim yani konuşurken ve yazarken farkı var. Çok güzel bir fırsat yani benim için.*”

Elena’nın Şekil 4.38’deki ifadelerinden ise konuşmasını yazarken kendi konuşmasını değerlendirme fırsatı bulduğunu ve öz-değerlendirme yapabildiği anlaşılmaktadır. Akram ve Mustafa’nın ifadeleri de bu çalışmanın öğrencilerin kendi konuşmalarını değerlendirme fırsatı sunduğuna işaret etmektedir. Öğrenciler kendi konuşmalarındaki hataları yazarken görebilmekte ve bu hatalarını nasıl düzeltebilecekleri üzerine düşünebilmektedir.

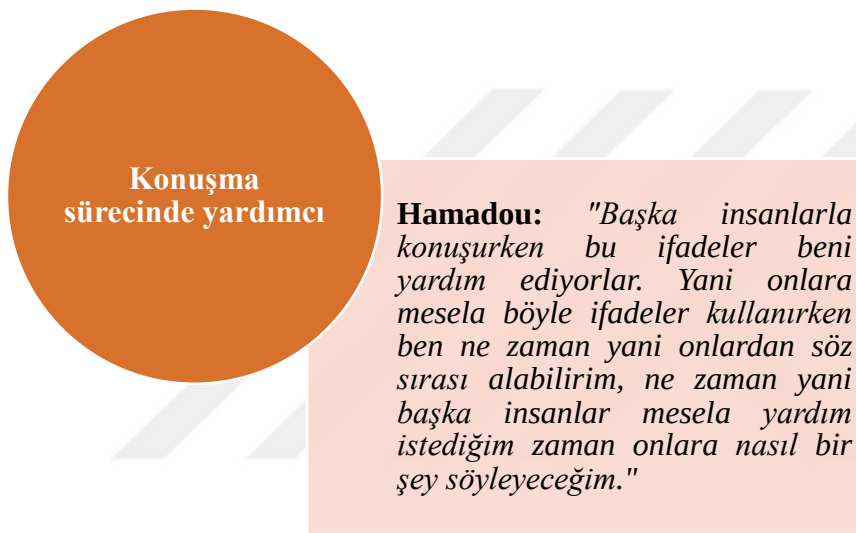
4.2.3.2. Öğrencilerin Hazırlık ve Farkındalık Artırma Çalışmaları Hakkındaki Görüşleri

Hazırlık ve Farkındalık artırma çalışması bölümünde öğrencilerin etkileşim stratejileri ve konuşma dili özellikleri hakkındaki farkındalıklarının geliştirilmesi hedeflenmiştir. Buna göre öğrencilerin bu bölümle ilgili görüşleri iki başlık altında sunulmuştur: ‘*Derslerde Öğrenilen Etkileşim Stratejileri Hakkındaki Öğrenci Görüşleri*’ ve ‘*Derslerde Öğrenilen Türkçe Konuşma Dili Özellikleri Hakkındaki Öğrenci Görüşleri*’.

4.2.3.2.1. Derslerde Öğrenilen Etkileşim Stratejileri Hakkındaki Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerin derslerde öğrendikleri etkileşim stratejileri hakkındaki görüşleri incelendiğinde yedi tema ortaya çıkmıştır: *'Konuşma sürecinde yardımcı', 'Mesajı kısa sürede iletme', 'Günlük hayatta faydalı', 'Uygun ifadeyi uygun zamanda kullanmayı öğrenmek', 'Benzer stratejiler – dilsel farklar', 'Kitapların aksine öğrenci ve etkileşim odaklı' ve 'Kitaplarda bu bilgiler yok'*. Bu temalar ve ilgili öğrenci görüşleri tema tema açıklanmıştır:

Konuşma sürecinde yardımcı



Şekil 4. 39. Konuşma Sürecinde Yardımcı

Şekil 4.39'da Hamadou'nun görüşüne baktığımızda derste öğrenilen etkileşim stratejilerinin günlük hayatta konuşma sürecinde konuşmacıya yardımcı olduğu anlaşılmaktadır. Bu stratejileri kullanarak ne zaman söz sırasını alacağını ve insanlardan nasıl yardım isteyebileceğini öğrendiğini ifade etmektedir. Yusuf da Hamadou gibi benzer bir noktaya dikkat çekmiştir. Yusuf söz sırası almak için belli kelimelerin kullanılması gerektiği bağırarak söz sırası alınamayacağını ve bu yüzden bu stratejileri öğrenmenin önemli olduğunu vurgulamıştır:

Yusuf: *"Yani işte konuşma sırasını sadece bağırarak yani bağırarak alamazsın. Yani bazı kelimeler kullanman lazım. Mesela haa ee evet bence diyebilirsin. Bu yüzden önemli."*

Hamadou'nun aşağıdaki ifadesi ise ders sürecinde öğrendiği etkileşim stratejileri ve bunların konuşma sürecinde yardımcı olması konusundaki farkındalığını göstermektedir. Öğrenci bu stratejileri daha önce bilmediğini bu derste öğrendiğini ifade etmiştir. Öğrencinin aşağıdaki ifadesi derste öğrendiği söz sırasını koruma stratejilerinden liste başlatma ifadelerini kendi konuşmasında nasıl kullandığını göstermesi açısından da uygun bir örnektir. Öğrenci “birinci şey” diyerek düşüncelerini bir sıra dahilinde ifade edeceğini muhatabına iletmektedir:

Hamadou: *“Derste yani çok fazla şeyler öğrendik. Yani birinci şey yani başka insanlar başka kişiyle konuşurken konuşma yani nasıl başlayacağım yani ne diyerek başlayacağız bu birinci şey öğrendik. İkinci şey söz sırası nasıl alacağım yani başka kişiyle konuşurken bu da öğrendim. Başka yani, başka kişiyle konuşurken yani söz sırası almak için hangi tür ifadeleri kullanıyorum, kullanmak zorundayız öğrendik. Yani daha önce bilmiyordum hiçbir şey. Bu ikinci şey. Üçüncü şey yani konuşurken ee başka kişiyle konuşurken benim konuşmam nasıl sürdürmek için yani korumak için hangi tür ifadeler kullanacağım bu da öğrendim.”*

Mesajı kısa sürede iletme

**Mesajı kısa
sürede iletme**

Hamadou: *"Ben stratejiler şimdi biliyorum yani başka bu stratejileri bilmeyen insanlar var mesela. Yani ben ve onları karşılaştırma yaparsak, başka kişiyle konuşurken yani ben istediğim şeyler yani kısa sürede başka kişiye anlatabilirim."*

Şekil 4. 40. Mesajı Kısa Sürede İletme

Hamadou'nun yukarıdaki ifadesine baktığımızda öğrenilen etkileşim stratejilerinin konuşmacıya mesajı kısa sürede alıcıya iletme fırsatı sunduğu görülmektedir. Hamadou bu durumu açıklamak için bu stratejileri bilenler ve bilmeyenleri karşılaştırarak ifade etmiştir.

Bu stratejileri öğrendiği için bu stratejileri bilmeyen insanlara göre kendini daha kısa sürede ifade edebileceğini belirtmiştir.

Günlük hayatta faydalı



Şekil 4. 41. Günlük Hayatta Faydalı

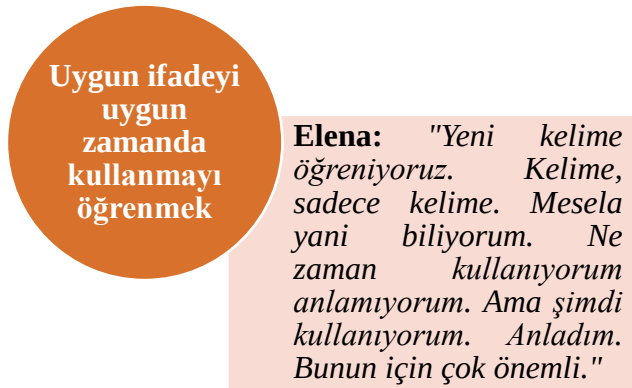
Şekil 4.41’de Yusuf’un ifadesine baktığımızda derslerde öğrendiği etkileşim stratejilerinin günlük hayatta faydalı olduğunu ve sık sık kullandığını belirttiği görülmektedir. Mustafa da bu derste öğrendiği stratejileri dil merkezinde katıldığı derslerde kullandığını ifade etmiştir:

Mustafa: “Meselen yani bazı dersler katılıyorum ee ***** öğretmen bu şekilde yani bu stratejiler kullanıyorum.”

Elena da Yusuf ve Mustafa gibi bu derslerde öğrendiği stratejileri günlük hayatta kullandığını ifade etmiştir. Örneğin onaylamak için kullanılan ‘aynen’ kelimesini bu derste öğrendiğini ve bu dersten sonra bu kelimeyi kullanmaya başladığını ifade etmiştir:

Elena: “Aynen bilmiyorum eskiden. Aynen. Şimdi aynen söylüyorum.”

Uygun ifadeyi uygun zamanda kullanmayı öğrenmek



Şekil 4. 42. Uygun İfadeyi Uygun Zamanda Kullanmayı Öğrenmek

Şekil 4.42’de Elena’nın ifadesine baktığımızda derste etkileşim stratejilerini öğrenirken öğrendiği yeni kelimelerin hangi durumlarda, ne zaman ve nasıl kullanılacağını öğrendiği anlaşılmaktadır. Bunun için ‘yani’den örnek vermiştir. Öğrenci bu ifadeyi daha önce duyduğunu ancak nasıl kullanılacağını bilmediği için hiç kullanmamıştır. Bu derslerde bu ifadenin etkileşim sürecinde hangi durumlarda kullanılacağını öğrendikten sonra kullanmaya başlamıştır. Aynı durumu şey için de belirtmiştir. Önceden şey ifadesini duyduğunda anlamadığını ama artık anladığını belirtmektedir:

Elena: “*eskiden şey ee dinledim anlamadım niye şey söyle, şey, bir şey söylüyoruz. Ama şey ve şimdi anlıyorum daha iyi.*”

Yusuf da benzer bir noktaya değinmektedir. Aşağıdaki ifadesine baktığımızda öğrendiği bu ifadeler ile nasıl konuşma sırasını alacağını öğrendiğini bu dersten önce bunu bilmediğini söylemiştir:

Yusuf: “*Çünkü, yani sizden önce dersten önce bu bilmedim bu kelimeler nasıl konuşma sırası yani alabilirim. Ee ne kelime kullanabilirim.*”

Hamadou’nun aşağıdaki ifadesi Elena ve Yusuf’un ifadeleri ile örtüşmekte onların değindiği noktaları daha ayrıntılı olarak ifade etmektedir. Derste öğrendiği birçok ifadeyi derslerden önce günlük hayatta bir şekilde duyduğunu ancak bu ifadelerin hangi işlevle kullanıldıklarını anlamadığını belirtmektedir. Örneğin dil kursundaki öğretmeni konuşurken onun konuşmasında bu ifadeleri duyduğundan bahsetmiştir. Ancak bu ifadelerin ne zaman ve ne amaçla kullanıldığını öğrenmemiştir. Hamadou bu ifadeleri duymanın yeterli

olmadığını, bunları ne zaman ve hangi amaçlar için kullanılabileceğini öğrenmenin önemli olduğunu söylemektedir:

Hamadou: *“Bu ifadeler dersteyken duydum, duyuyordum. Bu dersten önce, yani bu kelimeler, sizden öğrendiğim kelimeler hepsi biliyordum ama ne için kullanıyorlar, ne zaman kullanabiliriz, bu şeyler bilmiyordum. ... Mesela benim öğretmen konuşurken kullanıyordu ama onları ne zaman kullanıyorlar bilmiyorduk yani. Eğer, yani bir ifade ne zaman kullanabiliyorsun bilmiyorsan kullanamazsın. Çünkü ne düşünüyorsun, çünkü yanlış yapacağım, hata yapacağım diyerek... Çünkü korkuyorsun, yani kendine güvenmiyorsun. Ama şimdi ne zaman kullanabilirim biliyorum. Ne zaman kullanacağım biliyorum. Onlardan yani söz sırası almak istediğim zamanda nasıl alacağım biliyorum, onlara vermek yani istiyorum nasıl onlara veriyorum biliyorum.”*

Hamadou’nun yukarıdaki ifadesi derslerde etkileşim stratejilerinde kullanılan ifadelerin işlevlerini öğrenmenin öğrencilere uygun ifadeyi uygun durumda kullanma becerisi sağladığı anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrenciler bu ifadelerin işlevlerini öğrenmediğinde duysalar dahi yanlış yapma korkusundan dolayı kullanıma dönüştürememektedir. Bu nedenle öğrenciler etkileşim stratejileri sayesinde uygun ifadeleri uygun yerlerde kullanmayı öğrenmektedir.

Benzer stratejiler – dilsel farklar

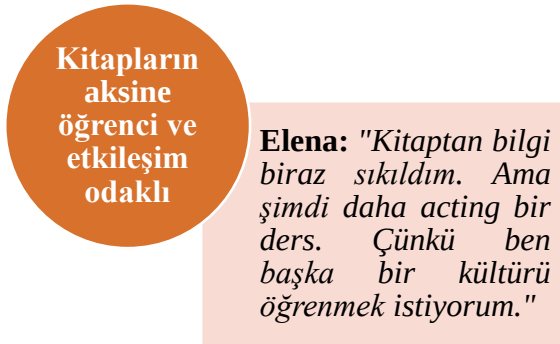


Şekil 4. 43. Benzer Stratejiler – Dilsel Farklar

Etkileşim stratejileri her ne kadar evrensel bir olgu olsa da dilsel farklar yadsınamaz. Hamadou’nun Şekil 4.43’teki ifadesi bu duruma işaret etmektedir. Onun da belirttiği gibi

öğrendiği etkileşim stratejileri kendi dilinde de mevcuttur. Ancak dilsel farklar söz konusudur. Bu farklılıklardan dolayı yeni bir dil öğrenirken o dildeki etkileşim stratejilerini ve bu süreçte kullanılan ifadeleri öğrenmek önemlidir.

Kitapların aksine öğrenci ve etkileşim odaklı



Şekil 4. 44. Kitapların Aksine Öğrenci ve Etkileşim Odaklı

Hazırlık ve farkındalık artırma çalışmaları sırasında etkileşim stratejileri öğretilirken didaktik bir yol izlenmemiş ve öğrencilerin süreçte aktif olması hedeflenmiştir. Öğretmen soruları ile öğrencilerin sürece etkin bir şekilde katılımı sağlanmıştır. Elena derste etkileşim stratejilerini öğrenirken kitaplardaki içeriğin aksine daha aktif olduklarını belirtmiştir.

Kitaplarda bu bilgiler yok



Şekil 4. 45. Kitaplarda Bu Bilgiler Yok

Şekil 4.45'te Mustafa'nın ifadesine baktığımızda kitaplarda etkileşim stratejilerinden bahsedilmediği ve bu bilgileri araştırma sürecindeki uygulama derslerinde öğrendiğini belirtmiştir. Yusuf da derslerde bu ifadeleri öğrenmediklerini, araştırma sürecindeki uygulama derslerinde etkileşim stratejilerini öğrendiğini belirtmektedir. Akram da bu ifadeleri Türklerin konuşmasında duyabileceğini fakat bunları kitapta veya sözlükte bulamayacağını düşünmektedir:

Yusuf: “Nasıl mesela konuşma sırasını alırım daha iyi geldi yani. İşte bu şeyler öğrendim. Yani normal derslerde öğrenmedim bu şeyler.”

Akram: “Çok önemli hocam. Yani bu ee ben kitapta ya da mesela ee sözlükte ee Google sözlükte nasıl ee tercüme olacak bazen yanlış bazen doğru ama ee Türklerle konuşuyordum ee başka bir şey öğreneceğim. Yani çok fark var.”

4.2.3.2.2. Derslerde Öğrenilen Türkçe Konuşma Dili Özellikleri Hakkındaki Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerin derslerde öğrendikleri Türkçe konuşma dili özellikleri hakkındaki görüşleri incelendiğinden beş tema ortaya çıkmıştır: ‘Konuşma dilini daha iyi anlama’, ‘Konuşurken bazı seslerin düşmesi’, ‘Resmi ve resmi olmayan konuşma ayrımı’, ‘Dinleme ve yazma becerilerini geliştirme’ ve ‘Derslerde konuşma dili özellikleri yok’. Oluşan temalar ve bu temalarla ilgili öğrenci görüşleri tema tema incelenmiştir.

Konuşma dilini daha iyi anlama

Konuşma dilini daha iyi anlama

Hamadou: "Afarca farklı, yani bizim dilimizde bilemiyoruz. Çünkü konuşurken ve yazarken kelimeler aynı geliyor, yani fark etmiyoruz biz. Yani o kadar özel ifadeler yok bizim dilimizde. Mesela Türk dilinde çok farklı var. Yani bunlara öğrendim. Çok iyiydi, yani çok güzel fırsattı. Şimdi başka insanlar bu şekilde bu türlü ifadeler kullanıyorlar ben yani anlıyorum."

Şekil 4. 46. Konuşma Dilini Daha İyi Anlama

Hamadou’nun yukarıdaki ifadesine baktığımızda bu derslerde yapılan çalışmalar ile Türkçe konuşma dilinin daha iyi anlaşıldığı görülmektedir. Öğrenci anadili Afarca ile Türkçe arasında karşılaştırma yapmıştır. Ona göre Afarcada konuşma ve yazı dili arasında Türkçedeki gibi farklılıklar bulunmamaktadır. Bu dersler sayesinde konuşma dilini daha iyi anlamış ve yazı dilinden farklı olan yanlarını öğrenmiştir. Hamadou’nun aşağıdaki ifadesi ise Türkçe konuşma ve yazı dili arasındaki bazı farklılıkların bilinmemesi durumunda

öğrencilerin anlama sorunu yaşadığı görülmektedir. Bu ifadeler öğrencilerin bildiği ifadeler olmasına rağmen konuşma dilindeki farklı kullanımlarından dolayı öğrenciler tarafından anlaşılmamaktadır.

Hamadou: *“Yazarken farklı şekilde yazıyoruz ama konuşurken ne yapıyo, napyo, diyorlar. Eğer bu farklılıklar bilmiyorsan bu da fark etmiyoruz, hani başka bir kelime gibi düşünüyorsun.”*

Elena da Türklerle çok sık konuştuğunu ama onları anlamadığını belirtmektedir. O da Hamadou’nun belirttiği noktaya değinmektedir. Örneğin ‘değil mi’ ifadesini bildiğini ama bu ifadenin konuşurken ‘di: mi’ diye söylendiğinde bunu anlamadığını belirtmiştir. Ancak bu dersler sayesinde konuşma dili ve yazı dili arasındaki farkları anladığını ve şimdi bu kullanımları fark ettiğini belirtiyor:

Elena: *“Her zaman Türklerle konuşuyorum, her zaman. Ama her zaman anlamıyorum. Mesela bizim dersimiz di: mi? Değil mi biliyorum. Tabii çok kolay. Değil mi A2 biliyoruz. Ama di: mi anlamıyorum ne demek. Ne demek di mi? Ama dersimiz bitirdikten sonra ee çok şey anlıyorum sizin dilin. Mesela vidyo izliyoruz. Ve mesela ee bi dakika. Ne demek. Bir dakika. Vidyo izliyoruz ve öğreniyoruz.”*

Konuşurken bazı seslerin düşmesi



Şekil 4. 47. Konuşurken Bazı Seslerin Düşmesi

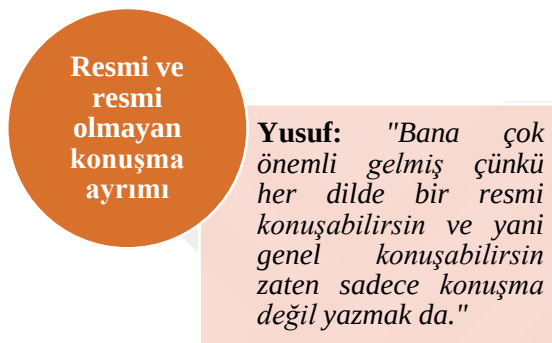
Öğrenciler Türkçe konuşma dilinde bazı seslerin düşürülerek söylendiğini derslerde yapılan çalışmalar sayesinde öğrenmiştir. Mustafa’nın Şekil 4.47’de yer alan ifadesinde Türkçe konuşma dilinde bazı ifadelerin nasıl söylediğini belirtmiştir. Akram ve Elena da

bazı ifadelerdeki r sesinin konuşurken olmadığını belirtmişlerdir. Akram bu derslerden önce bu kullanımı bilmediğini belirtmiştir:

Akram: “Yani mesela bir örnek vereceğim. Mesela bir kelime ee bi. Ama bu kelime bilmiyorum bi ne demek ama derste ee sizden ee öğrendim ee bu bir yani. Bu kelime bir yani. Mesela bu örnek.”

Elena: “Ee çok harf, istiyor, yor, r yok.”

Resmi ve resmi olmayan konuşma ayrımı



Şekil 4. 48. Resmi ve Resmi Olmayan Konuşma Ayrımı

Şekil 4.48’de Yusuf’un görüşü incelendiğinde derste öğrenilen konuşma dili özelliklerinin öğrencilerde resmi ve resmi olmayan konuşma dili ayrımını oluşturduğu görülmektedir. Bu nedenle Yusuf konuşma dili özelliklerini öğrenmeyi önemli olmuştur. Sadece konuşurken resmi ve resmi olmayan kullanımların değil yazarken de resmi ve resmi olmayan kullanımların varlığından bahsetmiştir. Öğrenci sosyal medyayı çok sık kullandığını ve Türkçe paylaşım yapan pek çok hesabı takip ettiğini belirtmiştir. Bu hesaplarda Türkçe konuşurların konuştuğu gibi yazdığını gözlemlemiştir. Ancak bu kullanımların resmi bağlamlarda uygun olmadığını “Mesela bir mail atıcam böyle yazmıycam.” diyerek ifade etmiştir. Yusuf bu durumu aşağıdaki gibi anlatmıştır:

Yusuf: “Değil mesele d-e-ğ-i-l. Yazarken değil olarak yazmalıyım. Konuşurken diil diyorum. Yazarken diil yazmıyorum. Bu konuşurken böyle söyleniyor. Ama işte sosyal medyada çok insanları takip ediyorum. Böyle yazıyorlar. Mesela dcek. Nasıl yazıyorlar (harfleri kodluyor) d-i-c-e-k diyeceğim. Öğrendikten sonra diil d-i-il yazmaya başladım. Zaten bakabilirsiniz. WhatsApp’ta çok yazıyordum. Mesela bir mail atıcam böyle yazmıycam.”

Derslerde öğrendiği konuşma dili özellikleri ve sosyal medyadaki gözleminden yola çıkarak gün içinde WhatsApp gibi mesajlaşma uygulamalarını kullanırken konuşma dilindeki gibi yazdığını belirtmiştir. Bunun üzerine araştırmacı öğrenciye neden böyle yazdığını sormuş ve o da bu şekilde Türkçe konuştuğunu hissettiğini belirtmiştir.

Araştırmacı: *WhatsApp'ta neden böyle yazdın?*

Yusuf: *“Yani işte şey daha çok Türkçe konuşma hissediyorum. Bu yüzden yazdım.”*

Yusuf'un yukarıdaki ifadeleri ele alındığında dilin sosyal bir amaçla kullanıldığı bağlamlarda konuşma dili özelliklerine yer verdiği ve böylece Türkçe konuştuğunu hissettiği görülmektedir. Bununla birlikte resmi amaçlarla yazarken konuşma dili kullanımlarına yer verilemeyeceğinin farkındalığına da sahiptir.

Dinleme ve yazma becerilerini geliştirme

**Dinleme ve
yazma
becerilerini
geliştirme**

Akram: *"Derslerde çok şey öğrendim. Çünkü ne zaman ee iyi Türkçe konuşuyordum ee konuşuyorum ee ve başka konular ee başka konular çok kolay olacak. Nasıl hocam yani yazma ee yazma konu için çok kolay olacak ee dinleme yani dinleme konu daha kolay olacak ne zaman konuştum her şey biliyorum. Ve her şey yani bence bu ee konuşma konuyu en önemli."*

Şekil 4. 49. Dinleme ve Yazma Becerilerini Geliştirme

Akram'ın Şekil 4.49'daki ifadesine göre derslerde çok şey öğrendiğini belirtmekte böylece daha iyi Türkçe konuşacağını düşünmektedir. Ayrıca daha iyi Türkçe konuştuğunda diğer becerileri geliştirmenin de daha kolay olacağını ifade etmektedir. Daha iyi konuşunca daha iyi dinleyeceğini ve yazacağını belirtmektedir.

Derslerde konuşma dili özellikleri yok

**Derslerde
konuşma dili
özellikleri yok**

Hamadou: "Bu dersten önce hiç bilmiyordum. Yani bizim normal derste böyle şeyler öğrenmedik ama sadece bize söylediler konuşurken farkı var ama ne tür farkları var bize anlatmıyorlar. Ama bu derste gördüm, yani şimdi öğrendim."

Şekil 4. 50. Derslerde Konuşma Dili Özellikleri Yok

Hamadou'nun Şekil 4.50 ifadesine göre dil sınıflarında konuşma dili özelliklerine yer verilmediği anlaşılmaktadır. Katıldığı dil derslerinde konuşma dili özelliklerinin öğretilmediğini belirtmektedir. Ancak ders öğretmeni tarafından konuşurken farklılıkların olduğu bilgisinin paylaşılmış fakat ne tür farklılıkların olduğundan bahsedilmemiştir. Bu farklılıkların neler olduğunu ilk kez bu derste öğrendiğini belirtmiştir. Hamadou konuşma dili özelliklerini derslerde öğrenmenin önemini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Hamadou: "Bunları derste öğrenmek çok önemli. Çünkü neden, mesela dersteyken yani öğretmenler yani bizimle konuşurken böyle ifadeler kullanıyorlar. Yani mesela onlar konuşma yaparken böyle sorulan soruları ben de gördüm. Yani bazı öğrenciler anlamıyorlar. Ne dedin hocam tekrar söyleyebilir misin, ama kelime yani bilmediği kelime değil ama aynı kelime ama konuşurken farkı var. Yani farklı anlamına geliyor. Ama öğrenciler, bu ifadeler öğrenmedi, öğrenciler için çok zor oluyor. Ben de önceleri zor geliyordu ama şimdi fark ediyorum. Çok merak ediyorum, konuşurken anlıyorum yani. Önceden benim için de zordu bu dersten önce. Mesela yani derste, bizim normal derste, dışarda insanlarla konuşurken yani zordu. Ama şimdi bunları merak etmiyorum yani. Çok kolay oldu. Anlıyorum."

Hamadou'nun yukarıdaki ifadelerine baktığımızda konuşma dili özelliklerini derslerde öğrenmek oldukça önemlidir. Çünkü ders öğretmeni de konuşurken zaman zaman konuşma dilindeki gibi bazı sesleri düşürerek konuşmaktadır. Ancak Hamadou'nun paylaştığı

gözleme göre sınıftaki öğrenciler öğretmenlerinin söylediğini anlamamakta ve tekrar söylemesini istemektedir. Hamadou öğretmenin yeni bir kelime kullanmadığını aslında bildikleri bir kelimeyi konuşma dilindeki hali ile söylediğinden dolayı diğer öğrencilerin anlamadığını belirtmiştir. Kendisi de bu derslere katılmadan önce aynı durumu yaşadığını ama bu dersler sayesinde artık bu tür kullanımları fark ettiğini ve daha iyi anladığını söylemektedir.

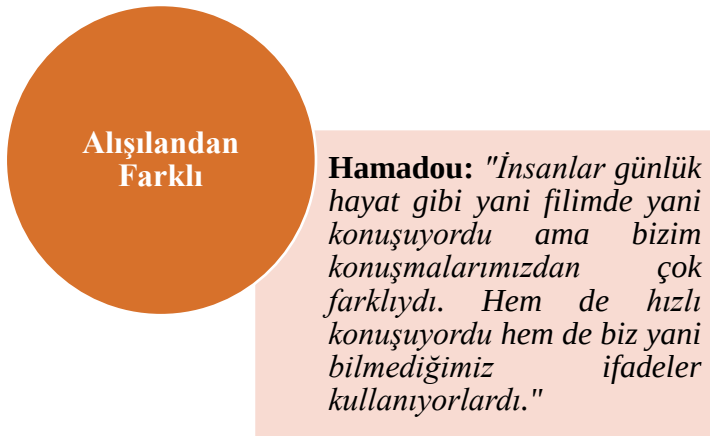
4.2.3.3. Öğrencilerin İzleme ve Konuşma Çözümlemesi Çalışmaları Hakkındaki Görüşleri

Öğrencilerin izleme ve konuşma çözümlemesi çalışmaları hakkındaki görüşleri dört başlık altında sunulmuştur: *'Derste İzlenen Doğal Videolar Hakkındaki Öğrenci Görüşleri'*, *'İzlenen Videoların Transkripsiyonları Hakkındaki Öğrenci Görüşleri'*, *'Derslerde Yapılan Konuşma Çözümlemesi Çalışmaları Hakkındaki Öğrenci Görüşleri'* ve *'Yansıtma Çalışmaları Hakkındaki Öğrenci Görüşleri'*.

4.2.3.3.1. Derste İzlenen Doğal Videolar Hakkındaki Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerin uygulama derslerinde izledikleri doğal videolar ile ilgili görüşleri incelendiğinde ortaya dört tema çıkmıştır: *'Alışıldandan farklı'*, *'Anlaması zor'*, *'Doğru telaffuzu öğrenmek için yararlı'* ve *'Doğal dili anlamak için önemli'*. Her bir tema ve tema ile ilgili öğrenci görüşleri tema tema paylaşılmıştır:

Alışıldandan farklı



Şekil 4. 51. Alışıldandan Farklı

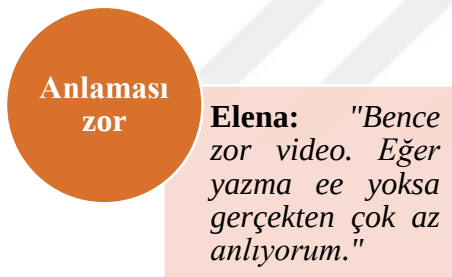
Şekil 4.51 incelendiğinde Hamadou derslerde izledikleri videoların günlük hayattaki konuşmalar gibi ve onların konuşmalarından çok farklı olduğunu belirtmektedir. Bu konuşmalar öğrenciler için hızlı ve bunların içeriğinde bilmedikleri ifade sayısı fazladır.

Yusuf da derslerde karşılaştıkları videoların bugüne kadar diğer derslerde yaptıkları dinleme çalışmalarından farklı olduğunu ifade etmiştir. Derslerde dinledikleri materyallerdeki kişilerin daha yavaş konuştuğunu söylemektedir. Ayrıca bu kayıtlardaki kişilerin her bir sesi söylediğini ifade ederek günlük konuşma dili özelliklerinin olmadığına işaret etmektedir:

Yusuf: *“Dinleme var işte bir Türk kişi dinliyoruz. İşte bir okuma okuyor biz de ne doğru ne yanlış bazı sorular var cevap veriyoruz. Ama hocam bu derslerde gibi değil. Çünkü onlar daha biraz hızlı değil. Yavaş konuşuyorlar. Her harf diyorlar. Ama yani siz doğal vidyolar. ... Normal insanlar normal konuşuyorlar. Sokakta gibi, normal hayatta gibi.”*

Öğrenciler diğer derslerinde yapma dinleme materyalleri kullandıkları için bu derslerde dinledikleri/izledikleri materyalleri günlük konuşma dilini yansıtan otantik materyaller olmasından dolayı alıştıklarından farklı bulmuşlardır.

Anlaması zor



Şekil 4. 52. Anlaması Zor

Öğrenciler derslerde izledikleri videoları anlamakta zorlandıklarını ifade etmiştir. Elena'nın Şekil 4.52'deki ifadesine baktığımızda izlediği videoların transkripsiyonları olmadan anlamakta çok zorlandığını ifade ettiği görülmektedir. Elena'nın aşağıdaki ifadesi ise bu durumun nedenini açıklamaktadır. İzlediği videolardaki konuşmalar doğal bir içeriğe sahip olduğundan, var olan konuşma dili özelliklerinden dolayı anlamakta zorlandığını ifade etmiştir. Ancak anlamama nedeni bilinmeyen kelimelerden kaynaklı değil, içerikteki kelimeleri biliyor olmasına rağmen konuşurken bazı seslerin söylenmemesidir. Bu yüzden anlamakta zorlandığını belirtmektedir. İzlediği bir TV dizisini anladığını çünkü bu dizideki konuşmaların doğal olmadığını belirtmiştir:

Elena: “Bence çok farklı, ee konuşurken çok farklı var. Ve sadece konuşurken dinlerken anlamıyorum. Ee çünkü harf yok, ee daha kısa kelime... Uzun kelime biliyorum ama kısa kelime anlamıyorum ne demek. Bunun için biraz zor. Mesela Sadakatsiz izliyorum şimdi. Ee anlıyorum daha iyi. Çünkü kısa yok. Doğal video yok.”

Akram ve Hamadou da izledikleri videoları anlamakta zorlandıklarını belirtmiştir. Akram bu videoların içeriğinin çok kolay olmadığını ama biraz anladığını belirtmektedir

Akram: “*Yani çok kolay değil ama biraz yani biraz kolay.*”

Öğrenciler her ne kadar videoları anlamakta zorlansa ve konuşmaları hızlı bulsa da videoya ait transkripsiyon sayesinde anlamaya başlamışlardır. Hamadou bu transkripsiyon ile konuşma ve yazı dili arasındaki farkı görerek öğrendiklerini vurgulamıştır:

Hamadou: “*Ama siz bizim için ne yaptınız bunlar bize öğrenmek için hem de onun konuşmaları yazdınız ve yani ne tür farkları var bize gösterdiniz.*”

Doğru telaffuzu öğrenmek için yararlı



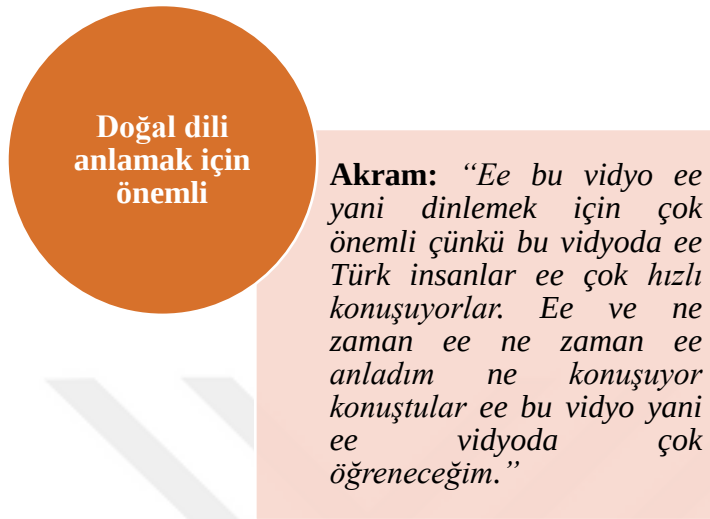
Şekil 4. 53. Doğru Telaffuzu Öğrenmek İçin Yararlı

Mustafa'nın Şekil 4.53'teki ifadesine baktığımızda izlenen doğal videolar sayesinde doğru telaffuzun nasıl olduğunu öğrendiğini belirtmektedir. Yusuf da Mustafa gibi bu videolar sayesinde günlük dildeki konuşmalardaki telaffuzu öğrendikleri için bu videoları yararlı bulmaktadır.

Yusuf: “*Çok faydalı söyliyecem. Çünkü Türkler nasıl konuşuyor Türkler tabii bizden daha iyi konuşuyorlar daha hızlı konuşuyorlar onun ağızını daha iyi*

Türk ağızında konuşuyorlar. Bu yüzden kelimeler nasıl söylerim hayatta öğrendim.”

Doğal dili anlamak için önemli



Şekil 4. 54. Doğal Dili Anlamak İçin Önemli

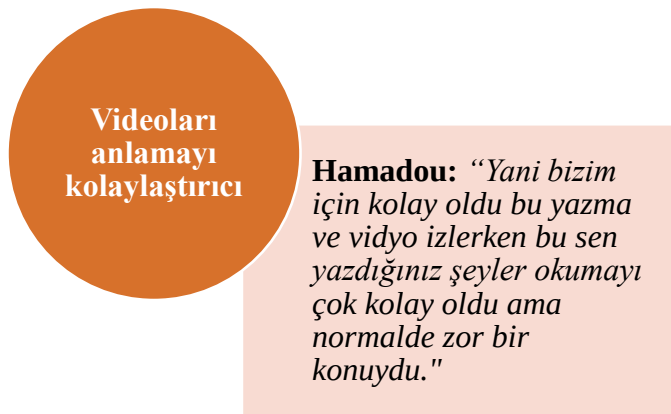
Akram’ın Şekil 4.54’teki ifadesine baktığımızda derslerde izlenen doğal videolar günlük hayatta kullanılan dili anlamak açısından önemli bulunmaktadır. Çünkü gerçek hayatta insanlar bu videodaki gibi konuşmaktadır. Böylece günlük hayatta karşılıklı konuşmalarında benzer durumlarla karşılaştığında daha iyi anlayabilecektir. Hamadou’nun aşağıdaki ifadesi öğrencilerin bu duruma zamanla alıştıklarını göstermektedir:

Hamadou: “Hızlı konuşuyorlardı ama biz, ben de yani, alıştık. Anlıyorduk.”

4.2.3.3.2. İzlenen Videoların Transkripsiyonları Hakkındaki Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerin derslerde izlediklerin videoların transkripsiyonları hakkındaki öğrenci görüşleri incelendiğinde iki tema ortaya çıkmıştır: ‘Videoları anlamayı kolaylaştırıcı’ ve ‘Konuşma ve yazı dili farkını gösteriyor’.

Videoları anlamayı kolaylaştırıcı



Şekil 4. 55. Videoları Anlamayı Kolaylaştırıcı

Videoların transkriptleri öğrencilerin günlük konuşma dili kullanımlarını anlamasını sağlamıştır. Hamadou’nun Şekil 4.55’teki ifadesine baktığımızda transkripsiyon sayesinde izledikleri videoları daha kolay anlamışlardır. Mustafa ise transkripsiyonlar sayesinde anlamadığı veya duyamadığı kısımları görebildiğini ifade etmiştir:

Mustafa: “Hocam valla yani çok önemli çünkü yani bu bazı vidyolar az duydum amma anlamadım. Ama bu yazı bu öğreniyorum, izliyorum, okuyorum. Sonra ee bu vidyo dinliyorum yani çok fayda var. Çok fayda var çok yani kelimeler anladım.”

Yusuf da Mustafa transkripsiyon sayesinde duyamadığı bölümleri görebilmiştir. Yusuf duyamama nedeninin zaman zaman internetten kaynaklı olduğunu belirtmiştir:

Yusuf: “Ben yani bazı kelimeler işte doğal vidyoda ya duymadım duymuyorum yani ya da internetiniz biraz kesiliyordu ben bakıyorum işte transkripsiyonda ne yazmıştın. Bakıyorum ne oldu, ne söyledi, ne söylecek.”

Akram da duyamadığı veya anlayamadığı noktalarda transkripsiyon ile içeriği takip edebilmiş ve anlayabilmiştir:

Akram: “Bu vidyo ee ne konusu yani aktörler ee ne konuştular ee bazı kelime duymadım, bazı cümle anlamadım, bazı kelime anlamadım yani ee anlamadım. Ya da anlamıyordum. Bu diyalog çok faydalı. Ne dedi bu kişi ee bu durumda bilecek, bileceğim.”

Elena ise önce transkripsiyonu okuyup sonra videoyu izlediğinden bu videoları anlamakta sorun yaşamadığını belirtmiştir:

Elena: “Ee ama sonra birinci, ilk olarak ee yazı öğrendi, okudum. Ve sonra izledim. Çok iyiydi. Anlıyorum. Her şey anlıyorum sonra.”

Konuşma ve yazı dili farkını gösteriyor



Şekil 4. 56. Konuşma ve Yazı Dili Farkını Gösteriyor

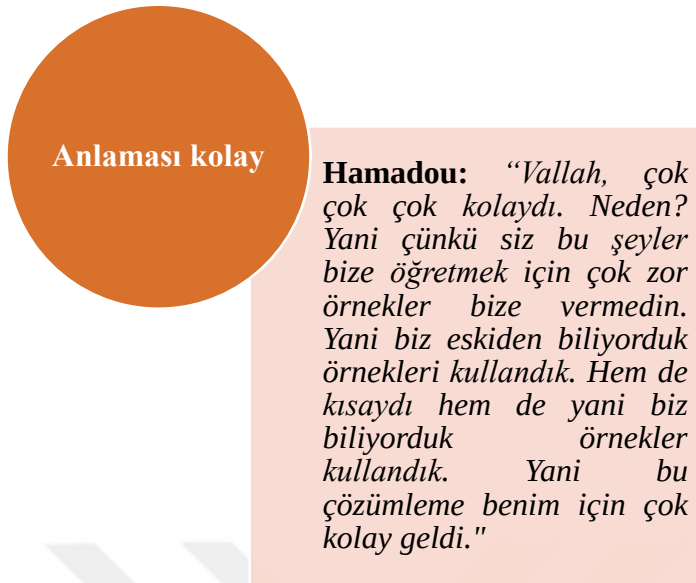
Videoların transkripsiyonları sayesinde öğrenciler konuşma ve yazı dili arasındaki farkları doğrudan görebilmektedir. Yusuf videoları izledikten sonra transkripsiyon üzerinde yapılan konuşma çözümlemesi çalışmaları sayesinde konuşma ve yazı dilindeki farklılıkları bulup söylediklerini belirtmiştir. Elena ise transkripsiyonların ilginç ve faydalı olduğunu ifade etmektedir. Transkripsiyonun yazım formatı öğrencilerin konuşurlar arasındaki etkileşim dizisini görmelerini sağlamaktadır. Elena’nın aşağıdaki ifadesine baktığımızda öğrencilerin bu format sayesinde çözümlemeleri rahatça yapabildikleri anlaşılmaktadır:

Elena: “Çok ilginç, çok faydalı. Biliyorum diyalog sıra sıra kim söyledi kim ee cevap verdi. Çok iyi.”

4.2.3.3.3. Derslerde Yapılan Konuşma Çözümlemesi Çalışmaları Hakkındaki Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerin derslerde yapılan konuşma çözümlemesi çalışmaları hakkındaki görüşleri incelendiğinde beş tema ortaya çıkmıştır: ‘Anlaması kolay’, ‘Kalıcı öğrenme’, ‘Öğrenmeye yardımcı’, ‘Nasıl konuşulacağını gösterme’ ve ‘Bilinmeyen kelimeleri anlamak’. Oluşan temalar ve ilgili öğrenci görüşleri tema tema gösterilmiştir.

Anlaması kolay



Şekil 4. 57. Anlaması Kolay

Şekil 4.57’de Hamadou’dan alınan ifadeye baktığımızda konuşma çözümlemesi çalışmalarını kolayca anladığını belirtmektedir. Ona göre seçilen örnekler öğrenci düzeyine uygun ve öğrencilerin anlayabilecekleri bir içeriğe sahiptir. Hamadou’nu konuşma çözümlemesi sırasında eğer hiç bilmedikleri ifadeler yer alsaydı büyük olasılıkla anlamayacaklarını düşünmektedir:

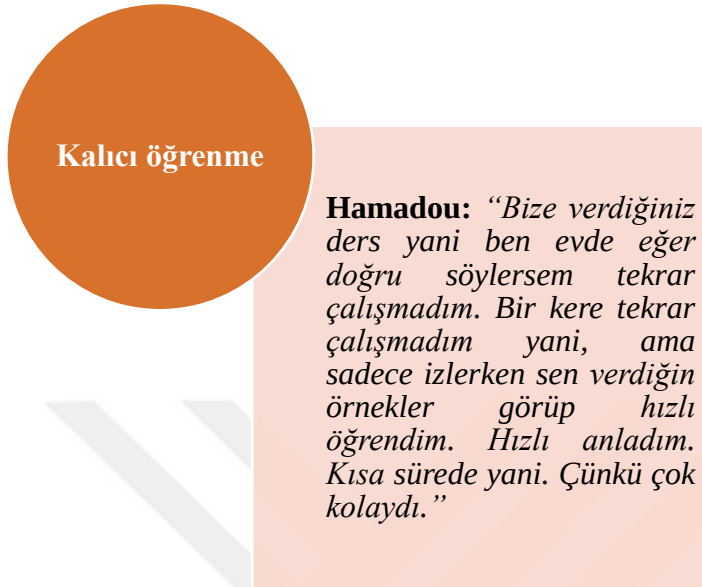
Hamadou: “Eğer, mesela siz yani biz hiç bilmediğimiz ifadeler yani büyük kelimeler kullandıksa biz hiçbir şey anlamadıklar. Ama Böyle yapmadın. Bizim için çok kolay bir şey yaptın.”

Hamadou konuşma çözümlemesi çalışmalarının transkripsiyon üzerinden yapılmasının da anlamayı kolaylaştırdığını ifade etmektedir. Videodaki karşılıklı konuşmalar her bir konuşma satırına numara verilerek gösterilmiş ve öğrenciler bu numaraları rehber olarak, yönlendirici sorular eşliğinde konuşma çözümlemesini yapabirmiştir. Hamadou hem bu numaraları hem de transkripsiyon üzerinde boşluk doldurma çalışmalarını merakla incelediklerini belirtmektedir:

Hamadou: “Çünkü her vidyoda yani iki kişi vardı, onların adı yazdınız. Onlar da yani sıra nasıl alıyoruz ve numaraları yazdın. Biz yani bu numaralara merak ederek... Bazen boşluklara bırakıyorduk, boşluklara dolduruyorduk yani

onlar konuşurken, yani çok merak ederek bu boşluklara dolduruyorduk. Çok yani iyi bir şeydi. Zorluklar gelmedi yani.”

Kalıcı öğrenme

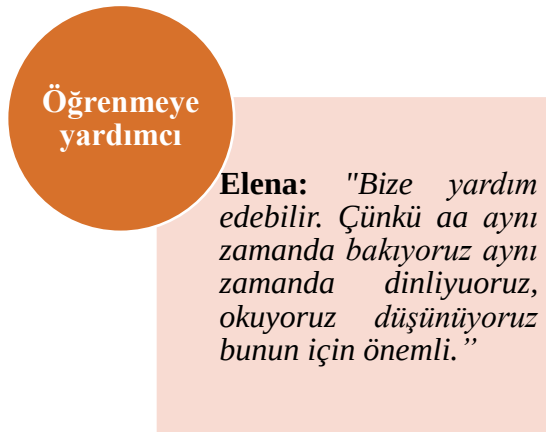


Şekil 4. 58. Kalıcı Öğrenme

Konuşma çözümlemesi çalışmaları ile öğrenciler derste öğrendikleri etkileşim stratejilerini pekiştirdikleri düşünülmektedir. Hamadou’nun Şekil 4.58’deki ifadesine göre dersten sonra ayrıca çalışma ihtiyacı duymamakta derste öğrenmektedir. Konuşma çözümlemesi sırasında üzerinde çalışılan örnek kullanımların hızlı öğrenmesini sağladığını belirtmektedir. Mustafa Hamadou’nun aksine dersten sonra da öğrendiği stratejileri çalışmış ve bunları dışarıda, yani dil merkezindeki derslerinde de kullandığını belirtmiştir:

Mustafa: “Valla hocam yani bu çok önemli çünkü yani evet çok ders var çok vakit az yani. Ama bu stratejiler her zaman okuyorum her zaman çalışıyorum yani bu stratejiler dışarda ee yani kullanıyorum derste kullanıyorum.”

Öğrenmeye yardımcı



Şekil 4. 59. Öğrenmeye Yardımcı

Şekil 4.59’da Elena’nın ifadesine baktığımızda konuşma çözümlemesi çalışmalarının hazırlık ve farkındalık artırma çalışmaları sırasında öğrenilen etkileşim stratejilerini öğrenmeye yardımcı olduğu anlaşılmaktadır. Ona göre konuşma çözümlemesi sırasında hem transkripsiyonu okumak hem ilgili bölümü dinlemek ve bunun üzerine düşünmek ve analiz etmek öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olmaktadır.

Nasıl konuşulacağını gösterme



Şekil 4. 60. Nasıl Konuşulacağını Gösterme

Akram ise konuşma çözümlemesi çalışmalarını günlük hayatta nasıl konuşacağını göstermesi açısından önemli bulmaktadır.

Bilinmeyen kelimeleri anlamak

Bilinmeyen kelimeleri anlamak

Yusuf: “*Konuşma analizi, zaten çok önemli hocam. Bazı kelimeler biz anlamadık yani. Konuşma analizinden sonra anlayabiliriz.*”

Şekil 4. 61. Bilinmeyen Kelimeleri Anlamak

Yusuf konuşma çözümlemesi çalışmaları sayesinde bilmediği kelimeleri daha iyi anladığını düşünmekte ve bu çalışmaları önemli bulmaktadır (Şekil 4.61). Çalışma sırasında anlamadıkları kelimeleri daha iyi anladıklarını belirtmiştir. Yusuf’un aşağıdaki ifadesine baktığımızda ise diğer derslerde okuma veya dinleme çalışmalarından sonra öğrencilerin anlamadıkları kelime yokmuş gibi davrandıkları görülmektedir. Öğrencilerin bu isteksiz tavırlarının konuşma çözümlemesi çalışmaları sayesinde telafi edilebileceğini düşünebiliriz:

Yusuf: “*İşte okumadan sonra dinlemeden sonra hocam ne soruyor işte anlamadığınız bir şey var mı? Biz hayır diyoruz yani. Bazı zamanlar varsa ama ben çok yorgunum doğru söylemek istemiyorum yok diyorum.*”

4.2.3.3.4. Yansıtma Çalışmaları Hakkındaki Öğrenci Görüşleri

İzleme ve konuşma çözümlemesi çalışmalarının son uygulaması yansıtma çalışmalarıdır. Öğrencilerin yansıtma çalışmaları hakkındaki görüşleri incelendiğinde ortaya dört tema çıkmıştır: ‘*Türkçeyi daha iyi anlama*’, ‘*Olumlu transfer*’, ‘*Kısa vadede hızlı öğrenmeyi destekliyor*’ ve ‘*Karşılaştırma yaparken telaşlanma*’. Temalar ve bu temalar ile ilgili öğrenci görüşleri tema tema gösterilmiştir:

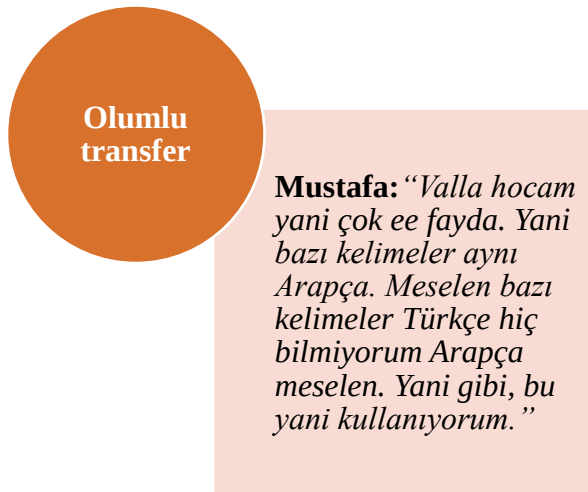
Türkçeyi daha iyi anlama



Şekil 4. 62. Türkçeyi Daha İyi Anlama

Şekil 4.62’de Hamadou’nun ifadelerine baktığımızda yansıtma çalışmaları ile kaynak dil ve erek dil arasında yapılan karşılaştırmaların Türkçeyi daha iyi anlamasını sağladığı görülmektedir. Bu karşılaştırmaların konuşma sürecinde de yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Olumlu transfer



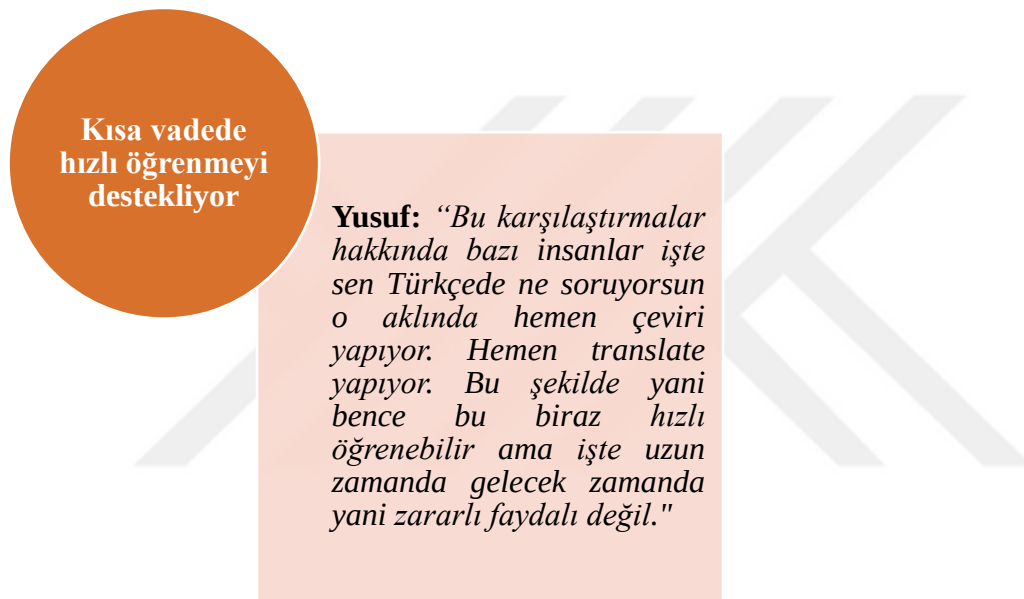
Şekil 4. 63. Olumlu Transfer

Mustafa’nın Şekil 4.63’teki ifadesine baktığımızda ise yansıtma çalışmaları sırasında yapılan karşılaştırmaların olumlu transfer yapmayı sağladığı görülmektedir. Mustafa Arapça ve Türkçe arasındaki ortak kelimelere dikkat çekmiştir. Örneğin ‘yani’ nin hem Arapçada

hem Türkçede kullanımının farkındadır ve Türkçe konuşurken bu ifadeleri kullanmaktadır. Akram'ın ifadeleri de yapılan karşılaştırmaların olumlu transferi desteklediğini göstermektedir:

Akram: *“Yani bir örnek benden isterseniz hocam, mesela bazı ee kelime, Türkçede kelimeler, Türkçede çok benzer aynı kelime, aynı mana, aynı telaffuz aa Arapçada yani var. Yani-yani. Belki-belki. Arapçada belki Türkçede belki aynı mana.”*

Kısa vadede hızlı öğrenmeyi destekliyor



Şekil 4. 64. Kısa Vadede Hızlı Öğrenmeyi Destekliyor

Yusuf ise kaynak dil ve erek dil arasında karşılaştırma yaparken sık sık çeviri yapmanın kısa vadede hızlı öğrenmeyi desteklediğini ancak ilerleyen zamanlarda bunun zararlı olabileceğini düşünmektedir (Şekil 4.64). Çünkü her dilin birbirinden farklı olduğunu ve her ifadenin bir dilden diğerine sık sık çeviri yapılmasının konuşmayı olumsuz etkileyeceğini düşünmektedir:

Yusuf: *“Çünkü her dil başka bir dil yani. Farklar var. Bu yüzden her kelime her fiil her cümle anadilimizi translate yapıyorsan çok iyi değil. Çok iyi konuşmayacaksın.”*

Karşılaştırma yaparken telaşlanma

Karşılaştırma yaparken telaşlanma

Elena: "Ben her zaman telaş yapıyordum. Çünkü anlamıyorum gerçek anadilim ee bilmiyorum aynı çünkü çok farklı ve aynı ee yok."

Şekil 4. 65. Karşılaştırma Yaparken Telaşlanma

Şekil 4.65. Elena'nın ifadesine baktığımızda yansıtma çalışmaları sırasında karşılaştırma yaparken telaşlandığı anlaşılmaktadır. Anadili ve Türkçe arasında aynı olan ifadeleri aramaya çalışmakta farklılıkların çok olmasından dolayı telaşlanmaktadır. Ancak bunun nedenini anlayamadığını ifade etmiştir. Bu çalışmanın iyi olabileceğini düşünmekte ama faydalı bir çalışma olup olmadığından emin değildir:

Elena: "sık sık aynı şeyler yok. bunun için biraz telaş yapıyorum. Bence iyi ee ama çok faydalı bilmiyorum eğer bu."

4.2.3.4. Öğrencilerin Sınıf İçi Konuşma Görevleri Hakkındaki Görüşleri

Öğrencilerin derslerde yapılan sınıf içi konuşma görevleri hakkındaki görüşleri incelendiğinde elde edilen bulgular iki başlık altında sunulmuştur: 'Breakout Rooms'ta Yapılan Konuşma Görevleri Hakkındaki Öğrenci Görüşleri' ve 'Konuşma Görevlerinin İçeriği Hakkındaki Öğrenci Görüşleri'.

4.2.3.4.1. Breakout Rooms'ta Yapılan Konuşma Görevleri Hakkındaki Öğrenci Görüşleri

Öğrencileri Breakout Rooms'ta yaptıkları konuşma görevleri hakkındaki görüşleri incelendiğinde ortaya altı tema çıkmıştır: 'Konuşmaları kaydetme ve öğretmenle paylaşma', 'Konuşma kaygısını azaltma', 'Daha uzun konuşma süresi ve daha fazla pratik', 'Derste öğrenilenleri kullanma fırsatı', 'Öğrenci etkileşimini destekleme' ve 'Kendi hızında öğrenme'. Her bir tema ve ilgili öğrenci görüşleri tema tema gösterilmiştir.

Konuşmaları kaydetme ve öğretmenle paylaşma

Konuşmaları kaydetme ve öğretmenle paylaşma

Hamadou: "Mesela biz yani normal derste Breakout Room'da konuşuyorduk. Ama bu derste sonra sizinle paylaşıyorduk. Yani öncelikle fikirleri birbirine paylaşıyorduk birazdan sonra sizinle paylaşıyorduk ama çok güzel bir şey oldu."

Şekil 4. 66. Konuşmaları Kaydetme ve Öğretmenle Paylaşma

Şekil 4.66'da Hamadou'nun ifadelerine baktığımızda Breakout Rooms'ta konuşma görevini kaydedip araştırmacı ile paylaşmanın güzel bir uygulama olduğu anlaşılmaktadır. Böylece öğrenciler hem kendi konuşmalarını sonradan izleme fırsatı bulmakta hem de araştırmacı tarafından izlenerek öğrencilere konuşmaları ile ilgili dönütler verilebilmektedir.

Konuşma kaygısını azaltma

Konuşma kaygısını azaltma

Hamadou: "Mesela bazen konuşurken, yani sıfırtayken bizim öğretmenle konuşurken, biz yani neden stres alıyordum."

Şekil 4. 67. Konuşma Kaygısını Azaltma

Hamadou'nun Şekil 4.67'deki ifadesine baktığımızda Breakout Rooms'ta yapılan konuşma görevlerinin konuşma kaygısını azaltmaya yardımcı olduğu anlaşılmaktadır. Diğer derslerde öğretmeniyle konuşurken stres yaşadığını belirtmektedir. Hamadou bu stresin nedenini yanlış yapma korkusu olarak belirtmektedir. Çünkü öğretmeni ile konuşurken hata

yapacağım korkusu yaşamakta ve bu yüzden stresli olmaktadır. Ancak Breakout Rooms’da sadece sınıf arkadaşıyla konuştuğu için yanlış yapma endişesi yaşamamaktadır:

Hamadou: “Çünkü öğretmen yani konuşurken yani hata mı yapacağım yani cümle yanlış mı söyleyeceğim.”

Hamadou, Breakout Rooms’ta konuşma kaygısı olmadan konuşmanın günlük hayatta konuşma kaygısını yenmeye yardımcı olduğunu da belirtmiştir. Ona göre her ders arkadaşı ile konuşma pratiği yapmak konuşma stresi ile baş etmeyi öğretmiştir. Böylece dışarıda yeni insanlarla tanışırken ve konuşurken daha rahat olabileceğini ifade etmiştir. Bu nedenle Breakout Rooms’ta konuşmayı avantajlı bulmaktadır:

Hamadou: “Mesela şimdi Elena ile konuşurken ve Türk arkadaşlar ile konuşurken biraz fark var. Yani biz Elena ile her gün sınıfta konuşuyorduk aynı şekilde, normal şekilde konuşabilirim. Ama başka arkadaşlarımla konuşurken benim için önemli çünkü stressiz nasıl konuşmak öğreniyorum. Çünkü her hafta onunla konuşurken mesela dışarda çıkarken başka arkadaşlarımla tanışırken normal de konuşabilirim. Çok avantajlı. (1. OGG)

Daha uzun konuşma süresi ve daha fazla pratik

**Daha uzun
konuşma
süresi ve
daha fazla
pratik**

Hamadou: "Mesela sınıftayken biz Breakout Room'da yani konuşuyorduk ama çok kısa sürede konuşuyorduk."

Şekil 4. 68. Daha Uzun Konuşma Süresi ve Daha Fazla Pratik

Hamadou’nun yukarıdaki ifadesine baktığımızda diğer derslerde konuşma için çok az süreye sahip oldukları görülmektedir. Ancak bu derslerde konuşma görevleri için daha uzun süreye sahip olduklarını ve daha fazla pratik yapma imkânı bulduklarını belirtmektedir. Mustafa da Hamadou gibi konuşma pratiği yapabildikleri için bu çalışmalarını faydalı bulmaktadır:

Hamadou: “İstediğim kadar yani fazla sürede konuşuyorduk. Yani bol bol pratik yapıyorduk. Bu yüzden çok önemli buldum.”

Mustafa: “Yani bu break room her zaman meselen yani pratik konuşma yapıyor ve çok faydalı yani.”

Derste öğrenilenleri kullanma fırsatı



Şekil 4. 69. Derste Öğrenilenleri Kullanma Fırsatı

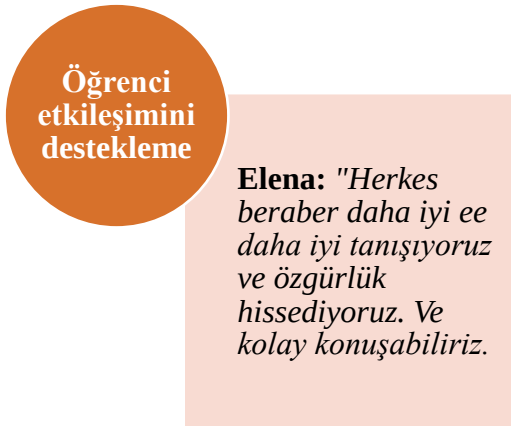
Yusuf Breakout Rooms'ta yapılan konuşma görevlerinde derste öğrendikleri etkileşim stratejilerini kullanma fırsatı bulduklarını belirtmiştir (Şekil 4.69). Eğer bu konuşma görevleri olmasaydı öğrendikleri stratejileri kullanabilecekleri bir ortam olmayacağını eklemiştir. Bunun nedeni olarak ise Kovid-19 salgınından dolayı yaşanan kısıtlamaları göstermektedir:

Yusuf: “Breakout Room'da işte sınıf içi konuşma yoksa biz bunları hiç kullanmıcaz çünkü biliyorsun işte herkes evde herkes bu zamanda korona var. Çok zor işte Türkler ile konuşmak. Bu yüzden çok faydalıydı.”

Mustafa da Yusuf gibi derste öğrendikleri etkileşim stratejilerini kullanma fırsatı sunmasından ve arkadaşları ile sohbet edebilmesinden dolayı bu pratikleri önemli bulmaktadır:

Mustafa: “Valla hocam yani her zaman sohbet ediyorum yani bu yani bu kural kullanıyorum ve başka bir arkadaş sohbet ediyorum yani. Çok önemli.”

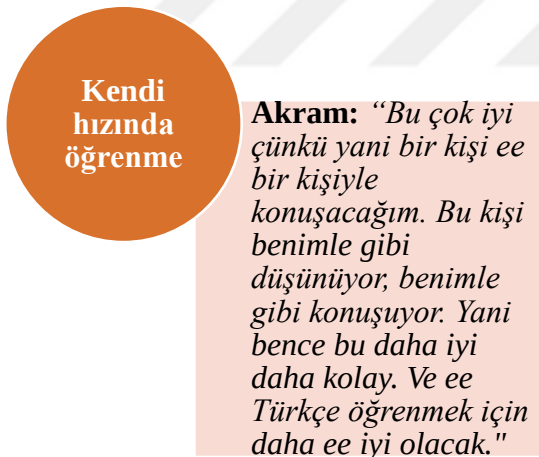
Öğrenci etkileşimini destekleme



Şekil 4. 70. Öğrenci Etkileşimini Destekleme

Elena Breakout Rooms'ta yaptıkları konuşma görevleri sayesinde sınıf arkadaşlarıyla daha yakından tanıştığını belirtmiştir (Şekil 4.70). Breakout Rooms'da kendilerine ait bir alan olması daha özgür hissetmelerini sağlamakta ve böylece öğrenci etkileşimi artmaktadır. Elena bu şartlarda daha kolay ve rahat bir şekilde konuştuklarını belirtmektedir.

Kendi hızında öğrenme



Şekil 4. 71. Kendi Hızında Öğrenme

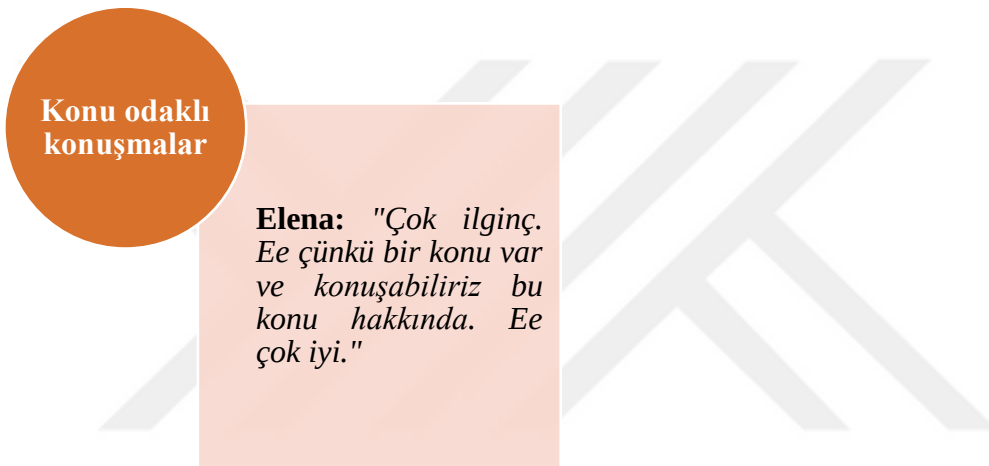
Akram ise Breakout Rooms'ta sınıf arkadaşları ile yaptıkları konuşma görevlerinin kendi hızında öğrenme fırsatı sunduğunu belirtmektedir (Şekil 4.71). Konuşma pratiğini sınıf arkadaşıyla yapıyor olması ona pratiğini daha kolay bir bağlamda gerçekleştirme fırsatı sunmaktadır. Çünkü sınıf arkadaşıyla konuşurken basit ifadeler, yani birbirlerinin anlayacağı ifadeler, kullandıkları için daha iyi öğreneceğini düşünmektedir:

Akram: “Çünkü basit kelime ee kullanacağız basit cümle kullanacağız yavaş konuşacağız ee yani bu çok iyi.”

4.2.3.4.2 Konuşma Görevlerinin İçeriği Hakkındaki Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerin konuşma görevlerinin içeriği hakkındaki görüşleri incelendiğinde ortaya dört tema çıkmıştır: ‘Konu odaklı konuşmalar’, ‘Esnek konuşma konuları/rahat konuşma ortamı’, ‘Farklı fikirleri paylaşma’ ve ‘Yeni şeyler öğrenmeyi/birbirini tanımayı destekleme’. Her bir tema ve bu tema ile ilgili öğrenci görüşleri tema tema gösterilmiştir.

Konu odaklı konuşmalar



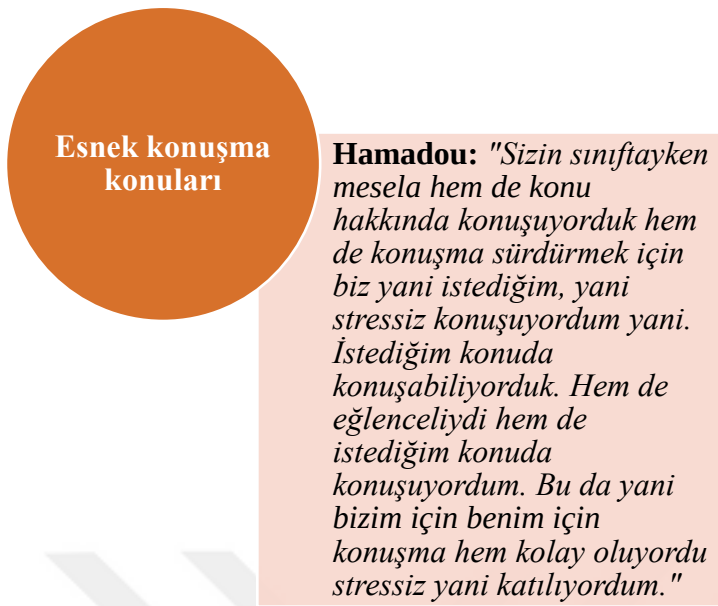
Şekil 4. 72. Konu Odaklı Konuşmalar

Elena konuşma görevi konularının çok ilginç olduğunu belirtmiştir (Şekil 4.72). Bir konu üzerine konuşmanın iyi bir uygulama olduğunu ifade etmiştir. Hamadou ise en sevdiği şeyin her görevin farklı bir konuya sahip olması olduğunu belirtmiştir. Mustafa da Hamadou gibi her ders farklı konular hakkında konuşma pratiği yaptıklarını söylemiştir:

Hamadou: “Yani mesela en çok sevdiğim şey konuşurken mesela her konuşma dersinde bir konu vardı. Yani bir konu hakkında konuşuyorduk. Mesela bir gün yani karikatür hakkında konuştuk.”

Mustafa: “Valla hocam yani her zaman yani pratik. Ee bu konu yani önemli. Meselen bazı yani yemek, bazı sanat kültür, ee ülkemiz ve şehirde farkı.”

Esnek konuşma konuları / rahat konuşma



Şekil 4. 73. Esnek Konuşma Konuları

Hamadou'nun Şekil 4.73 ifadesi incelendiğinde konuşma görevi konularının öğrencilere esnek bir konuşma alanı sağladığı anlaşılmaktadır. Ona göre hem verilen konu hakkında konuşma hem de konuşmayı sürdürmek için konuyu istediği şekilde geliştirme fırsatına sahiptirler. Bu durumun rahat bir konuşma ortamı sağladığını belirtmektedir. Böylece eğlenceli bir şekilde stres yaşamadan konuşabilmektedir. Hamadou diğer derslerde sınırlı bir konu çerçevesinde konuştuklarını ve bu yüzden konuşma anında daha çok stres hissettiğini belirtmiştir:

Hamadou: *"Yani biz istediğim konuda konuşmuyorduk. Sadece öğretmen bize bir konu veriyordu ve bu konu hakkında konuşuyorduk. Ama çok stres alıyordum. Çünkü sadece bu konuda önem veriyorduk."*

Elena da konuşma görevleri sırasında daha rahat hissettiklerini belirtmiştir. Ona göre konuşma görevleri çok eğlenceli geçmekte ve ders gibi hissettirmemektedir. Bu nedenle konuşma görevi sırasında stresli hissetmemektedir. Konuşma görevleri sırasında düşüncelerini olduğu gibi rahatça söyleyebilmektedir. Mustafa da rahat konuşma ortamı sayesinde doğru veya yanlış konuşma kaygısı olmadan konuştuklarını ve böylece konuşmasının geliştiğini ifade etmiştir:

Elena: “İki kişi var, üç kişiyiz. Ee ve daha ders değil, daha ee komik bir durum yaşıyoruz ve daha rahat hissediyoruz. Bunun için stres yok. Ve sadece ne düşünüyoruz ve ne söylüyoruz. Bunun için sadece.”

Mustafa: “Her zaman konuşuyor yani. Bu konuşuyor yani doğru yanlış. Geliştiriyor.”

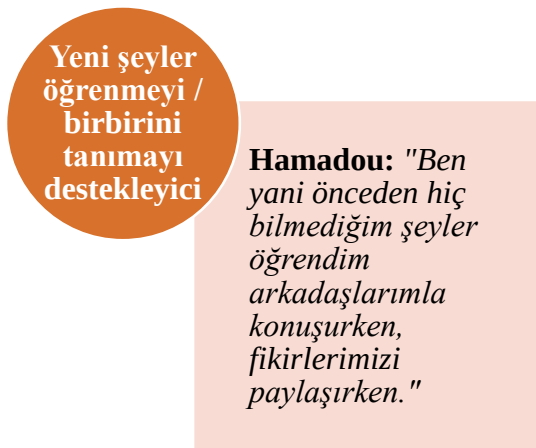
Farklı fikirleri paylaşma



Şekil 4. 74. Farklı Fikirleri Paylaşma

Hamadou’nun Şekil 4.74’teki ifadesine baktığımızda konuşma görevi konularının farklı fikirlerin paylaşımını desteklediği anlaşılmaktadır. Bu konuşma pratikleri sayesinde arkadaşlarının fikirlerini öğrenebilmiş ve farklı düşünceleri dinleme ve paylaşma fırsatı yakalamıştır.

Yeni şeyler öğrenmeyi /birbirini tanımayı destekleyici



Şekil 4. 75. Yeni Şeyler Öğrenmeyi /Birbirini Tanımayı Destekleyici

Hamadou'nun Şekil 4.75'teki ifadesine baktığımızda konuşma görevi konularının yeni bilgiler öğrenmeyi desteklediği anlaşılmaktadır. Konuşma konularının esnek bir içeriğe sahip olması ve öğrencilerin kendi fikirlerini paylaşabileceği özgür bir alan oluşturması öğrencilerin hem arkadaşlarını ve onların kültürlerini tanımalarını sağlamış hem de yeni şeyler öğrenmelerini desteklemiştir:

Hamadou: "Mesela bir konuda konuştuk, yani siz nasıl birisiniz, yani ne tür aktiviteler yapıyorsunuz. Bu şeyler birbirine tanımak için, bizim kültürümüzü öğrenmek için yani çok kolay geldi yani."

Hamadou, konuşma görevi konularının sınıf arkadaşlarıyla birbirlerini tanımalarını sağladığını ifade etmektedir. Bu durum öğrenciler arası etkileşimi güçlendirmiştir. Nihai olarak bu pratiklerin Türkçe konuşma becerilerini geliştirdiğini vurgulamıştır:

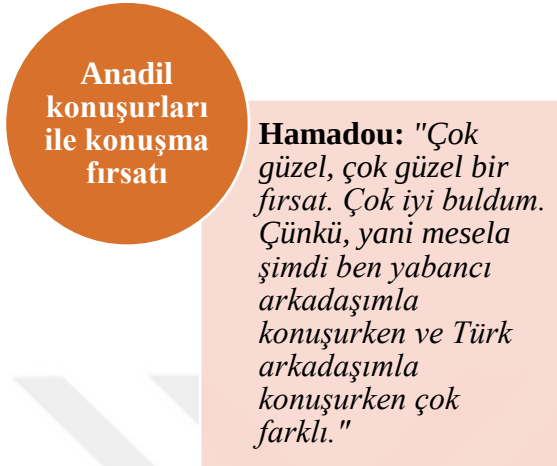
Hamadou: "Mesela hangi tür tatilleri seviyorsunuz. Benim arkadaşlarım hangi şeyler onlar seviyordu bilmiyordum. Onlar yani sevdiği şeyler öğrendim onlar yani neden böyle tatiller, böyle şeyler neden seviyor sevmiyorlar öğrendim. Yani onlardan bu şeylerden öğrenirken yani benim için yani benim konuşmamı geliştiriyor."

4.2.3.5. Öğrencilerin Sınıf Dışı Konuşma Görevleri Hakkındaki Görüşleri

Öğrencilerin sınıf dışı konuşma görevleri hakkındaki görüşleri incelendiğinde ortaya dört tema çıkmıştır: 'Anadil konuşurları ile konuşma fırsatı', 'Zorunlu bir görev hissi',

Konuşma kaygısı ve konuşma kaygısında azalma' ve 'Öğrenmeye ve konuşma dilini geliştirmeye yardımcı'. Temalar ve ilgili öğrenci görüşleri tema tema sunulmuştur.

Anadil konuşurları ile konuşma fırsatı

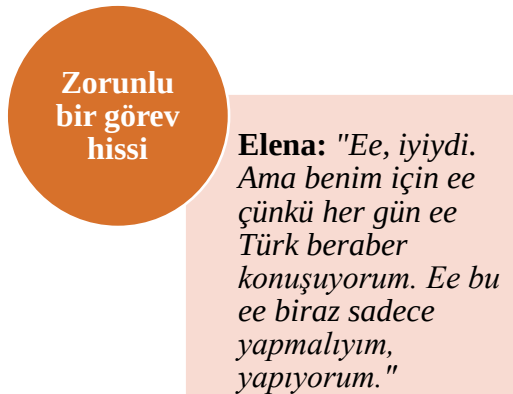


Şekil 4. 76. Anadil Konuşurları ile Konuşma Fırsatı

Sınıf dışı konuşma görevleri sayesinde öğrenciler anadili konuşurları ile konuşma fırsatı bulmuşlardır. Hamadou Şekil 4.76'daki ifadesinde sınıf arkadaşıyla konuşma ve bir Türk ile konuşma arasında çok fark olduğunu bu yüzden bu görevin güzel bir fırsat olduğunu belirtmektedir. Yusuf da Hamadou gibi düşünmektedir. Bir Türk'le konuşurken onun konuşmasından nasıl konuşması gerektiğini öğrenebileceğini belirtmiştir.

Yusuf: "Çünkü ben Türk'le konuşuyorum. Yani yabancı ile değil. Nasıl konuştum, nasıl kelimeler söylüyordu, ben bunlardan öğrendim."

Zorunlu bir görev hissi



Şekil 4. 77. Zorunlu Bir Görev Hissi

Elena ise sınıf dışı konuşma görevinin iyi olduğunu ancak bu görevi yapması gerektiği için yaptığını belirtmiştir (Şekil 4.77). Elena Türk arkadaşlarının olduğunu ve onlarla her gün konuşma fırsatı bulduğunu söylemiştir. Bu derslerde dersten sonra konuştuğu arkadaşını bir arkadaş gibi göremediğini, bundan dolayı onunla konuşurken kendisini rahat hissetmediğini belirtmiştir. Elena'nın aşağıdaki ifadesine baktığımızda sınıf dışı konuşma görevi onun için bir ödev gibidir ve ödev hissinden dolayı bu konuşmalarda kendini rahat hissetmemiştir:

Elena: *“Çünkü o ee benim arkadaşım, arkadaş değil ve özgürlük hissetmiyorum. Ama çok tatlı gerçekten, çok tatlı bir kız. Ama ben sadece bu konu var, konuş bu konu ve bitti. Benim için varsa yoksa sorun değil.”*

Konuşma kaygısı ve konuşma kaygısında azalma

**Konuşma
kaygısı ve
konuşma
kaygısında
azalma**

Hamadou: *“Türk arkadaşlarımla konuşurken, hem de stres ediyordum hem de çok merak ediyordum. Ama önce birinci gün, şimdi eğer dışarı, dışarıya çıkınca Türk arkadaşlarımla konuştuğum zaman hiçbir stres olmuyorum yani.”*

Şekil 4. 78. Konuşma Kaygısı ve Konuşma Kaygısında Azalma

Hamadou sınıf dışı konuşma görevinde Türk arkadaşı ile konuşurken başlarda stresli olduğunu belirtmiştir (Şekil 4.78). Ancak her konuşma görevinden sonra stresinin yavaş yavaş azaldığını ve sonrasında konuşma arkadaşıyla daha rahat konuşabildiğini söylemiştir. Böylece günlük hayatta da başka insanlarla daha rahat konuşabileceğini düşünmektedir.

Hamadou başlarda konuşma kaygısı yaşamasının nedeni olarak hata yapma kaygısı olduğunu belirtmiştir. Sınıf arkadaşları ile konuşurken hata yapma korkusu taşımadığını ancak Türk biri ile konuşurken hata yapma korkusu yaşadığını aktarmıştır:

Hamadou: *“Çünkü yabancı arkadaşım ile konuşurken hiçbir şey merak edemiyordum. Yani eğer hatalarım yapıyorum, yanlış söylüyorum, yani hiçbir şey merak edemiyordum.”*

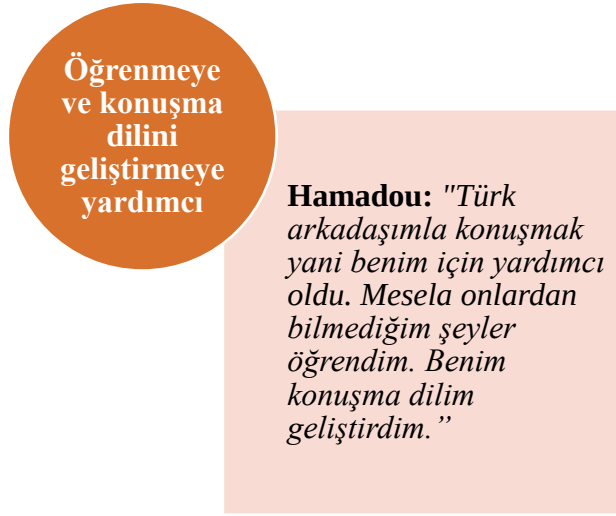
Aşağıdaki ifadeye baktığımızda Elena genel olarak bir Türk ile konuşurken kendisine güvenmediğini belirtmiştir. Çünkü bir Türk ile konuşurken çoğu zaman onu anlamadığını ve bu yüzden onu dinlemediğini ve en çok kendisinin konuştuğunu belirtmiştir. Ancak bu durumu sınıf arkadaşlarıyla konuşurken yaşamamakta, aksine kendisini daha iyi hissetmektedir. Dolayısıyla sınıf dışı konuşma görevinde bir Türk ile konuşmayı stresli bulmasına rağmen verimli bulunduğunu belirtmiştir.

Elena: *“Ben gerçekten eğer bir Türk ile konuşuyorum kendime güvenmiyorum. Bunun için stres var ve her zaman ben konuşuyorum. Ve asla dinliyorum. Bunun için biraz stresli bir durum. Dinlemiyorum. Çünkü çok az kelime söyledi ama ben daha fazla konuşuyorum çünkü anlamıyorum onu. Bunun için ben fazla konuşuyorum. Ama mesela Hamadou ile beraber ben çok iyi hissediyorum ve merak etmiyorum çünkü sonra mimik yapıyoruz ve İngilizce başka bir dil konuşabiliriz. Merak etmiyorum. Ama bir yabancı ben bilmiyorum daha ciddiğim. Ve biraz stresli bir durum ben. Ama verimli tabii.”*
(1. OGG)

Hamadou ve Elena’nın aksine Akram sınıf dışı konuşma görevinde Türk arkadaşı ile konuşurken kendisini çok rahat hissettiğini belirtmiştir. Bunun nedenini ise konuşma arkadaşının konuşma sırasında onun anlayacağı cümleleri kullanması ve yavaş bir şekilde konuşması olarak göstermektedir:

Akram: *“Bu kişi ee konuştuğumda çok ee çok çok rahat hissediyorum. Çünkü yavaş benimle konuşuyor ve basit cümle yani kullanıyor.”*

Öğrenmeye ve konuşma dilini geliştirmeye yardımcı



Şekil 4. 79. Öğrenmeye ve Konuşma Dilini Geliştirmeye Yardımcı

Sınıf dışı konuşma görevleri öğrencilerin yeni şeyler öğrenmesini ve konuşmalarını geliştirmeye yardımcı olmuştur. Hamadou'nun Şekil 4.79'daki ifadesine baktığımızda bu konuşma görevleri sayesinde konuşma dilini geliştirdiği anlaşılmaktadır. Bu konuşma görevi sırasında bilmediği şeyler gördüğünde veya duyduğunda konuşma arkadaşına sorarak öğrenmiştir:

Hamadou: "Mesela hatalarım yani eğer bir şey öğrenmek istiyorsan onla konuşmadan önce bu cümle böyle mi söyleyecem ya da eğer böyle söylersem yanlış mı mesela bunlar. Bilmediğim yeni eşyalar görürsem onların adı yani sorarak söyleyerek öğrendim. Onlardan çok öğrendim."

Bu konuşma görevleri öncesinde konuşma konusu ile ilgili zaman zaman ön hazırlık yaptıkları ve bu ön hazırlık sayesinde de yeni şeyler öğrenildiği Hamadou'ya ait aşağıdaki ifadeden anlaşılmaktadır. Hamadou konuşma görevi öncesi internet üzerinde konu ile ilgili bir araştırma yapmış ve yeni şeyler öğrenmiştir:

Hamadou: "Karantinadan konuşurken mesela ben de o derse girmek için başka araştırmalar yaptım. YouTube üzerinde. Bu araştırmalar yaparken başka şeyler öğrendim. Benim için fayda oldu, daha fayda oldu." (1. OGG)

Mustafa'nın aşağıdaki ifadesi ise sınıf dışı konuşma görevleri sayesinde konuşma anında daha sık Türkçe kullanarak başka ara dillere gerek kalmadan öğrendiğini ve konuşmasını geliştirdiğini göstermektedir. Sınıf arkadaşlarıyla, anadili Arapça olanlar,

konusurken anlamadığı noktalarda sık sık Arapça kullandığını ancak Türk arkadaşıyla konuşurken bunun mümkün olmadığını belirtmektedir. Türk arkadaşını anlamadığı noktalarda ise arkadaşı aynı ifadeleri farklı şekilde söyleyerek Mustafa'nın anlamasını sağlamış ve böylece anlayabilmiştir:

Mustafa: “Çünkü yani telaffuz doğru. Bir şey anlamadım yani başka bir kelime başka bir cümle kullanıyorum ama ben ve [Akram], [Yusuf] yani her şey anlamadım çünkü Arapça kullanıyorum. Amma meselen Türk kişi insanlar her zaman yani mesela anlamadım başka bir cümle başka bir kelime kullanıyor. Anladım.”

4.2.3.6. Genel Olarak Dersler Hakkındaki Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerin genel olarak dersler hakkındaki görüşleri incelendiğinde ise yedi tema ortaya çıkmıştır: ‘Öğrenme ve konuşma pratiği fırsatı’, ‘Konuşmayı planlamayı öğrenme’, ‘Öğrenci katılımını artıran sorular’, ‘Derste öğrenilenleri anadil konuşurları ile pratik yapma’, ‘Özgüven kazanma’, ‘Konuşurken ne diyeceğini bilme / konuşmaya dahil olma’ ve ‘Daha fazla ders almayı isteme’. Temalar ve ilgili öğrenci görüşleri tema tema gösterilmiştir:

Öğrenme ve konuşma pratiği fırsatı

Öğrenme ve konuşma pratiği fırsatı

Akram: "Bu derslerden çok öğrendim. Yani bir şey öğrendim. En az yani bir hoca ya da bir kişiyle yani Türkçe konuşuyorum. Ya da konuşacağım ve bu yani elbette bu faydalı."

Şekil 4. 80. Öğrenme ve Konuşma Pratiği Fırsatı

Dersler öğrencilerin konuşma ile ilgili yeni bilgiler öğrenmesini sağlamış ve onlara konuşma pratiği fırsatı sunmuştur. Akram'ın Şekil 4.80'deki ifadesine göre bu derslerden çok şey öğrendiği ve Türkçe konuşma fırsatı elde ettiği görülmektedir. Mustafa'dan alınan aşağıdaki ifade de bu dersler sayesinde birçok yeni kelime öğrendiğini ve sohbet ettiğini göstermektedir. Yusuf'un aşağıdaki ifadesi de Akram'ın ve Mustafa'nın ifadeleri ile örtüşmektedir. Yusuf bu derslerin onun için yararlı olduğunu ve çok konuşmasını sağladığını

belirtmiştir. Eğer bu dersler olmasaydı bu kadar çok konuşma fırsatına sahip olamayacağını belirtmiştir:

Yusuf: *“Dersleriniz bana çok faydalı geldi. Gerçekten yani. İşte Türkçe daha çok konuşuyorum. Yani dersleriniz yoksa ben çok konuşamam. Çünkü sadece ben sabah derslerde, genel derslerde konuşuyorum. Ondan sonra hiç. Bilgisayarımı kapatırım hiç konuşmam.”*

Mustafa: *“Her zaman yani çok kelime anladım, çok kelime duydum. Sohbet ediyorum.”*

Hamadou aşağıdaki ifadesinde derslerde yapılan konuşma pratikleri sayesinde öğrendiğini ve bunun dersteki en önemli noktalardan biri olduğunu vurgulamaktadır. Yusuf’un ifadesi ise bu pratiklerin öğrencilerin daha iyi konuşmasını desteklediği anlaşılmaktadır:

Hamadou: *“Sınıfta öğreniyorduk. Yani sınıftayken ne yapıyorduk, öncelikle birbirini konuşuyorduk. Bu en önemli şey. Her yani derste birbirinle konuşuyorduk. Bu birinci önemli bir şey.”*

Yusuf: *“Pratik çok yapmak gerekiyor. Çünkü ben bu derslerde katıldıktan sonra daha çok konuştum. Bu yüzden şimdi daha iyi konuşuyorum.”*

Konuşmayı planlamayı öğrenme

**Konuşmayı
planlamayı
öğrenme**

Elena: *“Gerçekten bir strateji var, bir program, bir plan var. Ve hiç ee hiç zaman anlamıyorum ee konuşurken bir plan yapabilirim. Şimdi var bir plan.”*

Şekil 4. 81. Konuşmayı Planlamayı Öğrenme

Derste öğrenilen etkileşim stratejileri sayesinde öğrencilerin konuşmalarını nasıl planlayacakları konusunda farkındalık oluşturduğunu Elena’nın Şekil 4.81’deki ifadesinden

anlayabiliriz. Elena bu dersler sayesinde konuşmasını planlayabileceğini öğrenmiştir. Aşağıdaki ifade de ise konuşma sürecini planlarken öğrendiği etkileşim stratejilerini nasıl kullanabileceğini ifade etmektedir:

Elena: “*Ne diyoruz ne zaman sıra istiyoruz. Ne söylüyoruz. Bu plan. Yazıyorum burda her şey. Ne söylüyorsun ben yazıyorum. Çünkü mesela burada güzel ne güzel haklısın, her şey burda var ve tekrar yapabilirim.*”

Elena’nın yukarıdaki ifadesine baktığımızda derste öğrendiği bu stratejileri yazdığı, zaman zaman bu stratejilere bakarak konuşmasını planladığı anlaşılmaktadır. Ona göre bu derslerin en güçlü yanı öğrendiği stratejiler ve bu stratejilerde kullanılan ifadelerdir:

Elena: “*En güçlü bence strateji, kelime, sanırım evet.*”

Öğrenci katılımını artıran sorular

Öğrenci katılımını artıran sorular

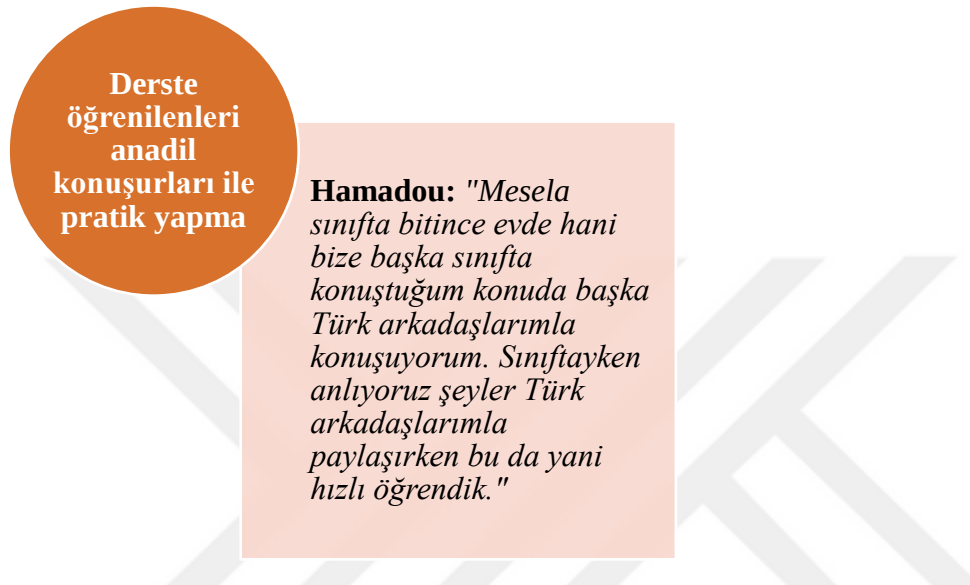
Hamadou: “*Her derste ilgili konularda hakkında bize sorular soruyordunuz. Siz ne düşünüyorsunuz? Diyerek bizim fikrimizi söylüyorduk yani. Bizden ne öğrendiğimizi görmek için analiz yapmak için bize her gün yani sorular soruyordunuz. Bu da çok önemli bir şey.*”

Şekil 4. 82. Öğrenci Katılımını Artıran Sorular

Derslerde öğrencilerin aktif olması hedeflenmiş ve sık sık sorular aracılığıyla öğrencilerin derse dahil olması sağlanmıştır. Hamadou’nun Şekil 4.82’deki ifadesi derste öğretmen sorularının öğrencileri konuşmaya teşvik ettiği ve onların sürece aktif bir şekilde dahil olabildiğini göstermektedir. Hamadou’nun aşağıdaki ifadesi bu dersin öğrencilerin diğer derslerinden farklı olarak onların daha fazla konuşmasını sağlamaktadır. Öğrenciler ders sürecinde kendilerini istedikleri gibi ifade etme fırsatı bulabilmektedir. Hamadou bu derslerin güçlü yanının öğrencilerin derste aktif olarak konuşabilmesi olduğunu belirtmiştir:

Hamadou: “Derste mesela bir konu hakkında konuşurken yani hepsi öğrenciler konuşmuyorlar. Ama çünkü vakit az oluyor. Ve her öğrenci istediğin konuda ve bir konu hakkında konuşmuyor. Çünkü ama bu sizin derste çok farklı. Bu güçlü bir tarafta. Çok önemli buldum yani şey.”

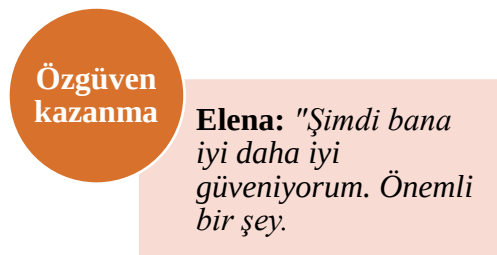
Derste öğrenilenleri anadil konuşurları ile pratik yapma



Şekil 4. 83. Derste Öğrenilenleri Anadil Konuşurları ile Pratik Yapma

Hamadou’nun Şekil 4.83’teki ifadesine baktığımızda sınıftayken anladığı bu konuları Türk konuşma arkadaşı ile konuşurken pekiştirdiği ve böylece daha hızlı öğrendiği görülmektedir.

Özgüven kazanma



Şekil 4. 84. Özgüven Kazanma

Elena’nın Şekil 4.84’teki ifadesine baktığımızda bu dersler sayesinde kendisine daha çok güvenmeye başladığı anlaşılmaktadır. Elena’nın aşağıdaki ifadesi bu özgüvenin nasıl kazandığını göstermektedir. Elena bu ifadesinde yeni bir dil öğrenirken konuşma sırasında

herkesin korktuğu ve kaygılandığına değinmiştir. Özellikle konuşma sırasında kullanılan farklı telaffuzlar veya kelimelerden dolayı anlamadığı durumlarda bu stres oranı daha da artmaktadır:

Elena: “Çünkü başka bir dil konuşurken herkes korkuyor. Kolay değil.(...) Ee stres hissediyoruz konuşurken. Ama şimdi yavaş yavaş relax oo güzel. (...) Ee, bence eğer bir yabancı konuşuyorum, bilmiyorum onun telaffuz, hangi kelime kullanıyor ve stres hissediyorum.”

Ancak bu derslerle birlikte bu korkunun ve kaygının zamanla azaldığını belirtmektedir. Çünkü bu dersler sayesinde Türkçe konuşma dili farkındalığına sahip olmuştur. Zaman zaman hatalar yaptığının farkındadır, ancak bu hataları onu eskisi kadar tedirgin etmemekte yavaş yavaş bunların azalacağına inanmaktadır. Akram da Elena gibi, bu dersler sayesinde konuşma korkusunu yendiğini belirtmiştir:

Elena: “En önemli şey daha iyi hissediyorum. Bu en önemli şey. Çünkü ee öğreniyorum ve ilerliyorum sanırım. Bunun için ee ve yanlış yapıyorum, biliyorum ama sorun ne, yavaş yavaş.”

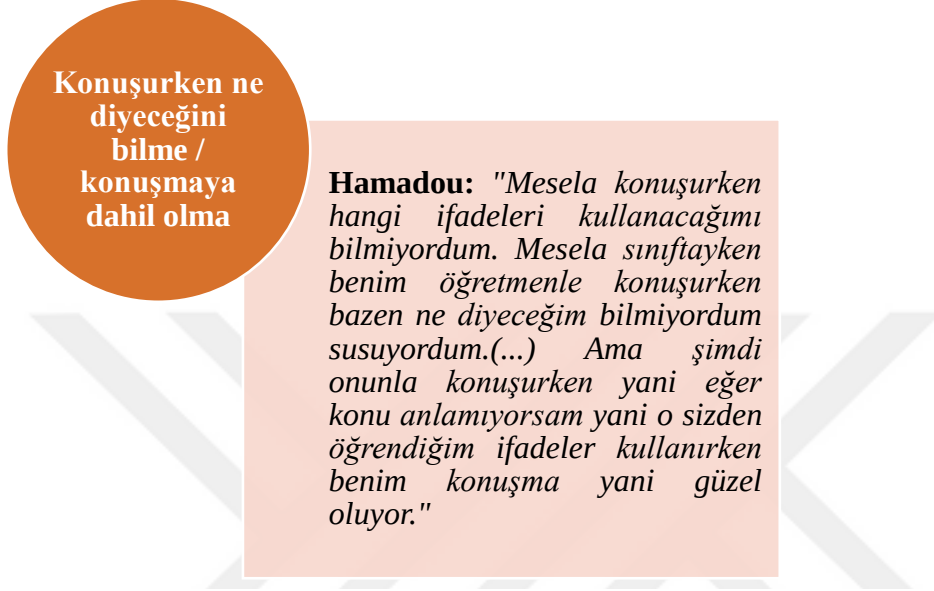
Akram: “Şimdi konuşmaktan ee korkmuyorum. Eskiden korkuyordum. Yani bu büyük problem yabancılar öğrenci yabancılar da var.”

Akram’ın aşağıdaki ifadesine baktığımızda konuşma korkusunu bu dersler sayesinde yendiği anlaşılmaktadır. Bunun için paylaştığı anekdot ise oldukça önemlidir: “yani doktora ne zaman gitmek istiyorum yalnız gideceğim. Ama eskiden ben yani yalnız gidemem.”. Bu derslerden önce anadili konuşurlarıyla konuşurken sık sık anlama problemleri yaşadığını, özellikle onların telaffuzlarını çoğu zaman anlamadığını belirtmektedir. Ayrıca konuşma sırasında cümle düzenini nasıl kuracağı konusunda da sık sık endişeler yaşamıştır. Bu yüzden ne zaman Türklerle konuşmayı denese anlamadığı için konuşmamayı tercih ettiğini söylemiştir. Bu korkusu bu dersler sayesinde geçmiştir.

Akram: “Evet ben geçti. Ee bu derslerle yani geçti ve çok iyi yani, daha iyi eskiden şimdi daha iyi konuşuyorum. (...) Mesela ben hakkında konuşacağım. (...) Eskiden ee korkuyordum telaffuz yani bir kelime telaffuz zor. Uzun kelime telaffuz zor. Mesela ee fiil ne zaman ee konuşacağım nerde cümlede olacak yani çok çok şey yani. Bu çok eşyalar zor, bu yüzden konuşmam. Bazen

Türklerle konuşmak yani deniyordum ama bu kişi (...) her şey anlamıyordum. Bu yüzden yani çok az konuşuyordum. Ama şimdi yok, yani doktora ne zaman gitmek istiyorum yalnız gideceğim. Ama eskiden ben yani yalnız gidemem."

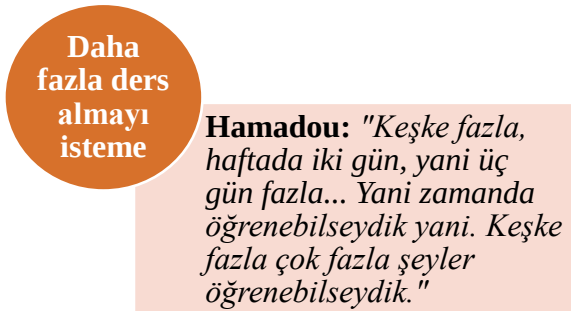
Konuşurken ne diyeceğini bilme / konuşmaya dahil olma



Şekil 4. 85. Konuşurken Ne Diyeceğini Bilme / Konuşmaya Dahil Olma

Hamadou bu dersler sayesinde konuşurken hangi ifadeleri kullanacağını ve konuşmaya nasıl dahil olacağını öğrendiğini belirtmektedir (Şekil 4.85). Bu derslerden önce konuşma sırasında ne diyeceğini bilemediği için sık sık sustuğunu belirtmektedir. Ancak bu derslerde konuşma sırasında hangi ifadeleri kullanabileceğini öğrendiği için artık susmadığını vurgulamıştır. Artık diğer dersteki öğretmeniyle konuşurken bu derste öğrendiği ifadeleri kullanmaya başlamıştır. Böylece konuşmasının daha güzel olduğunu paylaşmıştır.

Daha fazla ders almayı isteme



Şekil 4. 86. Daha Fazla Ders Almayı İsteme

Hamadou'nun Şekil 4.86'daki ifadesine baktığımızda bu derslerin devam etmesini istediği görülmektedir. Derste öğrendiği içerikleri faydalı ve önemli bulduğu ve daha fazlasını öğrenmek istediği anlaşılmaktadır. Ancak bu isteğine rağmen derslerin devam etmeyeceğini anlamakta, kabul etmektedir:

Hamadou: *"Çünkü hafta sadece bir gün öğreniyorduk yani amma başka normal anlıyorum. Ama siz yani başka işleri var biz de yani başka şeyler var."*

4.2.3.7. Uzaktan Eğitimle İlgili Öğrenci Görüşleri

Öğrenciler uzaktan eğitimle ilgili görüşlerini hem araştırma sürecindeki hem de araştırma dışında devam etmekte olan eğitim ve sosyal hayat deneyimlerinden yola çıkarak belirtmiştir. Öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili görüşleri incelendiğinde yedi tema ortaya çıkmıştır: 'Yüz yüze derslerden farklı değil', 'İstediğin yerden derslere erişme fırsatı', 'Başlangıçta zordu şimdi normaleşti', 'Teknik Problemler', 'Evdeki kişi sayısı', 'Derse odaklanma sorunu' ve 'Öğrenciler arasında sınırlı etkileşim'. Bu temalar ve ilgili öğrenci görüşleri tema tema gösterilmiştir.

Yüz yüze derslerden farklı değil

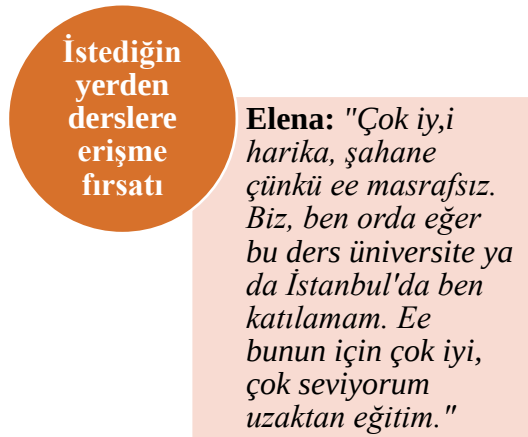
**Yüz yüze
derslerden
farklı değil**

Yusuf: *"Hocam ben zaten ilk günden online yaptım Zoomdan yaptım. Yani bence normal hayattan farklı olmadı. Çok iyi anlıyorum, çok iyi konuşuyorum. Ya faydalıydı. Zararlı değil."*

Şekil 4. 87. Yüz Yüze Derslerden Farklı Değil

Şekil 4.87 incelendiğinde Yusuf'a göre uzaktan yapılan derslerin yüz yüze derslerden çok da farklı olmadığı görülmektedir. Uzaktan yapılan derslerde çok iyi anladığını belirtmekte ve normal hayattaki derslerden çok da farklı olmadığını düşünmektedir.

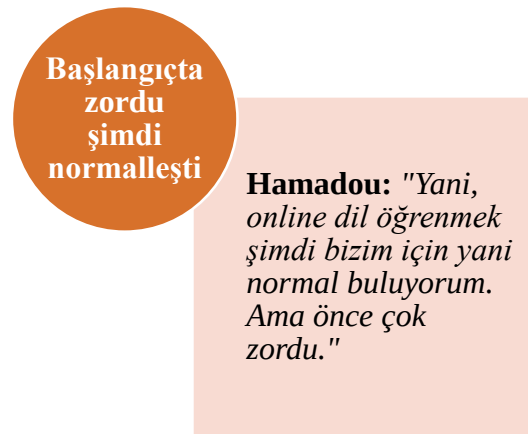
İstediğin yerden derslere erişme fırsatı



Şekil 4. 88. İstediğin Yerden Derslere Erişme Fırsatı

Elena ise uzaktan dersleri avantajlı bulmaktadır. Şekil 4.88'deki ifadesine baktığımızda ona göre uzaktan dersler masrafsız ve erişimi kolaydır. Elena Yunanistan'da yaşadığı ve İstanbul'da gerçekleştirilen bu derslere normal şartlar altında katılamayacağı için uzaktan dersleri çok sevdiğini belirtmektedir.

Başlangıçta zordu şimdi normalleşti



Şekil 4. 89. Başlangıçta Zordu Şimdi Normalleşti

Şekil 4.89'a baktığımızda Hamadou uzaktan eğitimle yapılan derslerin başlarda zor olduğunu ancak zamanla bu derslere alıştığını ve normalleştiğini belirtmektedir. Bu zorluğun nedeni daha önce deneyimlemediği bir ortamda kendisini bulmasıdır. Dünya genelinde yaşanan büyük bir krizden dolayı mecbur kalınan bu yeni öğrenme ortamı zamanla normalleşmiştir. Ancak daha çok pratik yapmayı gerektirmektedir:

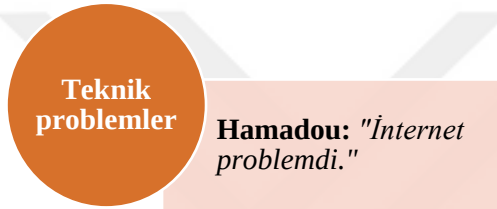
Hamadou: “Şimdi başka çaresiz kaldığımız için, yani çok zor gelmedi yani.

Önceden bilmiyorduk ama şimdi uzaktan eğitim yani zor değil. Çok iyi. Ama fazla pratik yapmamız gerek. Çok fazla pratik. Konuşmak için ya da yazmak için ya da dinlemek için.”

Mustafa da Hamadou gibi uzaktan yapılan dersleri benzer sebeplerden dolayı artık normal bulmaktadır. Ancak çok da iyi değerlendirmemektedir:

Mustafa: “Valla hocam yani Zoom’dan yani bilemiyorum. Yani çok ee normal yani. Çok iyi yok ama normal yani.”

Teknik problemler



Şekil 4. 90. Teknik Problemler

Uzaktan eğitimle ilgili dezavantajlı bulunan nokta ise yaşanan bazı teknik problemlerdir. Hamadou internetin problem olduğunu belirtmiştir (Şekil 4.90). Mustafa, Yusuf ve Akram da internetle ilgili yaşadıkları sorunlara değinmiştir:

Mustafa: “İnternet çok problem var. Evet, bazı internet hızlı, bazen elektrik”

Yusuf: “Ya bazen internet kesiliyor, bazen ses yavaş geliyor.”

Akram: “İnternet çok problem. Özellikle ülkemde her zaman kesildi internet, yani kesiliyor. Her zaman yani zayıf. İnternet zayıf olacak yani. Çok problem var.”

İnternet bağlantısından kaynaklı yaşanan sorunlardan dolayı zaman zaman internet bağlantıları kopmuş veya yavaş internetten kaynaklı ses kalitesi düşmüştür.

Evdeki kişi sayısı



Şekil 4. 91. Evdeki Kişi Sayısı

Uzaktan eğitim sırasında yaşanan teknik sorunlar evde internet kullanan kişi sayısından da etkilenebilmektedir. Yusuf kardeşlerinin de uzaktan eğitimle ders yaptığını ve bunun bir sorun olduğunu söylemektedir (Şekil 4.91). Çünkü aynı anda internet kullanımından kaynaklı yaşanan yoğunluk internet kalitesinin düşmesine neden olabilmektedir. Yusuf'un aşağıdaki ifadesi yaşadığı bu durumu örneklemektedir:

Yusuf: *"Çünkü mesela geçen ara sınavda ben kamerayı çok zor açtım. İnternet çok kesildi. Niye çünkü biz çok kardeşiz evde. Herkes kamerayı açtı herkes internet kullandı. Bu yüzden bu sıkıntı yani. (...) Mesela sabahta normal derslerde kamera açamam. Niye, çünkü internet zayıf oluyor."*

Yusuf'un yukarıdaki anekdotuna baktığımızda dil merkezindeki ara sınavı olurken evdeki diğer aile üyelerinin de uzaktan eğitim alıyor oluşu internet kalitesini etkilemiş ve sınav sürecinde bazı teknik sorunlar yaşamıştır. İnterneti kardeşleri ile ortak kullandığı saatlerde kamerasını kapatarak daha verimli kullanmaya çalışmakta ancak bu durumda da dil merkezindeki derslerinde kamerasını kapatmak zorunda kaldığını belirtmektedir.

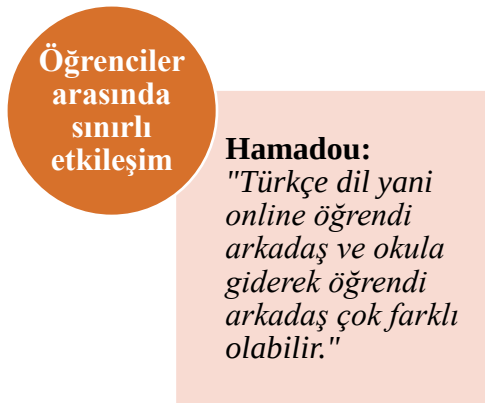
Derslere odaklanma sorunu



Şekil 4. 92. Derslere Odaklanma Sorunu

Akram uzaktan eğitimle ilgili dezavantajlı bulduğu bir noktaya işaret etmiştir ve uzaktan eğitimle yapılan derslerde odaklanmanın zor olduğunu belirtmiştir (Şekil 4.92). Ona göre uzaktan eğitim sırasında öğrenci dikkati kolayca dağılabilir. Bu yüzden yüz yüze öğrenmenin daha avantajlı olduğunu düşünmektedir.

Öğrenciler arasında sınırlı etkileşim



Şekil 4. 93. Öğrenciler Arasında Sınırlı Etkileşim

Hamadou ise arkadaşlık ilişkilerinin uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimle yapılan derslerde farklılıklar gösterebileceğini düşünmektedir (Şekil 4.93). Ona göre uzaktan eğitimle yapılan dersler öğrenciler arasında sınırlı bir etkileşime neden olmaktadır. Hamadou'nun aşağıdaki ifadelerine baktığımızda bu sınırlı etkileşim dezavantajlı bulunmaktadır. Eğer yüz yüze eğitim olsaydı sınıf arkadaşlarıyla ders dışında etkileşime

geçerek Türkçe konuşma pratiği yapabilecek ve böylece Türkçe konuşma fırsatına sahip olabilecektir:

Hamadou: *“Ders yaptığımız zamanda sadece Türkçe pratik konuşma yapıyoruz. Ama sonra yapmıyoruz. (...) mesela okula gittiğin zamanda orda farklı ülkelerden gelen öğrenciler var. Hepsi bu öğrencilerin hepsi yabancılar. Mesela birbirini tanımak için konuşmak için her gün her konu hakkında konuşursan onlar ne yapıyorlar Türkçe konuşmak zorunda kalıyorlar. Çünkü başka dil bilmiyorlar. Mesela her gün birbirini görüyorlar Türkçe konuşurken çok fazla şeyler öğrenebilirsin. Bu da okula gitmek avantajlı.”*

Akram da Hamadou gibi düşünmektedir. Yüz yüze eğitimde ders dışında öğretmen ve sınıf arkadaşlarıyla konuşma fırsatına sahip olmayı avantajlı bulmaktadır. Bu sayede daha sık Türkçe konuşacak ve Türkçe öğrenme sürecini olumlu destekleyecektir:

Akram: *“Mesela yani Türkçe öğrenmek ve bir örnek mesela hocalarla ya da aa öğrencilerle çok Türkçe konuşuyor konuşuyor olacağım. Öğrenmek için daha iyi olacak.”*

BÖLÜM V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın ihtiyaç analizi bulguları ve eylem döngüsü bulgularından elde edilen sonuçlar iki başlık altında tartışılmıştır.

5.1. İhtiyaç Analizi Bulgularından Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmada İDT öğretim ortamlarındaki SB'lerin yeri ve kullanımını öğretim programı, öğretim elemanı ve öğrenci üçgeninden elde edilen veriler üzerinden araştırılmıştır. Bu verilerden elde edilen bulgular üç başlık altında tartışılmıştır: TÖMER (2015) programından elde edilen sonuçlar, öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar.

5.1.1. TÖMER (2015) Programından Elde Edilen Sonuçlar

Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programında (TÖMER, 2015) SB'ler kavramına hiç yer verilmemiştir. Ancak yakından veya dolaylı yollardan SB'ler kavramıyla ilişkili ifadeler mevcuttur. Buna göre dolaylı yoldan SB'lerle ilgili 14 kazanıma ve yakından SB'lerle ilgili 5 kazanıma rastlanmıştır. Ancak SB'lerle yakından ilgili bu kazanımlar SB'lerin işlev(ler)iyle ilgidir. Örneğin programdaki “**DA.A2.09 Dolgu sözcüklerin (şey, yani vb.) işlevlerini fark eder.**” kazanımında SB'lerden *şey* ve *yani* dolgu sözcükler olarak ele alınmıştır. Burada SB'lerin dolgu sözcük olarak ifade edildiği görülmektedir. Bu kazanım ifadesi sadece A2 düzeyinde dinlediğini anlama kazanımında bulunmaktadır. Bunun yanı sıra dinlediğini anlama (DA), sözlü anlatım (SA) ve karşılıklı konuşma (KK) kazanımlarında SB'lerin işlevleri ile ilgili kazanımlara yer verilmiştir. Örneğin B1 düzeyinde karşılıklı konuşma için verilen “**KK.B1.08 Bir sohbet ortamında konuyu yönlendirir veya konuyu değiştirir.**” kazanımı bir SB işlevidir. Carter ve McCarthy (2006: 214-220) SB'lerin söylemi başlatma ve kapatma, söylemi sıralama ve konu sınırlarını işaretleme işlevleri gibi söylemi düzenleme işlevlerine sahip olduğunu belirtir.

Programda dilbilgisi kazanımları bölümünde bazı SB'ler “*bağlama ilgeçleri*” olarak gösterilmiştir (*ancak, zaten, ki vb.*). Belirtilen “*bağlama ilgeçleri*” ile ilgili dilbilgisi kazanımları ise şöyledir: “**DB.C1.07 “ki” bağlama ilgecinin işlevlerini ayırt eder.**” ve “**DB.B1.08 Sözcük veya sözcük gruplarını birbirine anlamlı bir şekilde bağlar.**” Bu iki kazanım üzerinden *ki*'nin ve “*bağlama ilgeçleri*”nin üzerine kısa bir tartışma yerinde olacaktır. Birincisi SB olarak *ki*'nin işlevidir. Schroeder (2002: 76) ilgi cümlecisi *ki*'nin söylem-temelli tanımını şöyle ifade eder: “*ki cümlecisi sonludur, hemen bir önceki*

cümlecikte bir öncülü olan konuyla sıralı olmayan cümleciklerdir.”. Bu özelliğinden dolayı “ki kendinden önce gelen tümcecik içinde öncülü olan bir konu hakkında dizisel olmayan yüklemlemeyi kodladığında bir SB olarak kullanılmaktadır.” (Esmer, 2009: 8). İkincisi “bağlama ilgeci” adlandırmasıdır. Kazanımlarda ifade edilen “bağlama ilgeçleri”nin yazılı dilbilgisi kurallarına göre bağlaç işlevleri olsa da aynı zamanda SB işlevlerine de sahiptirler. Öte yandan, SB’leri herhangi bir dil bilgisel sınıfa ait olamadıklarından dolayı tanımlamak zordur (Özbek, 2000: 394). Bu yüzden SB’ler ile ilgili terminolojide farklı adlandırmalar mevcuttur. Dolayısıyla alanyazında belirli bir terimin seçilmesi için verilen çeşitli gerekçelere rağmen, hangi dilbilimsel öğelerin SB veya edimsel parçacıklar veya hangi terimin kullanıldığına dair bir anlaşma yoktur (Müller, 2005: 22). Söylem belirleyicileri alanyazında söylem belirleyicisi (*discourse marker*) (Schiffrin, 1987; Fraser, 1998; Blakemore, 1996, 2002), edimsel belirleyici (*pragmatic marker*) (Fraser, 1996; Brinton, 1996; Han, 2011) veya bağlayıcı (*connective*) (Blakemore, 1987, 1988) gibi farklı şekillerde adlandırılmıştır. Jucker ve Ziv (1998) bu terminolojik çeşitliliğin, hem araştırmacıların çalışmalarında kullandığı dilbilim temelli farklı yaklaşımlardan hem de işlevlerin çeşitliliğinden kaynaklandığını vurgular. Dolayısıyla kazanımlarda yer alan “bağlama ilgeçleri” ifadesi böyle bir yaklaşım farklılığından kaynaklanmaktadır.

Programda konuşma becerisini değerlendirmek için oluşturulmuş üç farklı dereceli puanlama anahtarı vardır: Konuşma becerisi için örnek dereceli puanlama anahtarı, sözlü anlatım becerisi dereceli puanlama anahtarı ve karşılıklı konuşma becerisi dereceli puanlama anahtarı. Dereceli puanlama anahtarlarında belirtilen bazı ölçütler SB’lerin işlevleri ile sağlanmaktadır. Ancak bu ölçütleri desteklemesi beklenen SB’lere kazanımlarda yer verilmemiştir. Örneğin konuşma becerisi için örnek dereceli puanlama anahtarında belirtilen *akıcılık* ölçütünde duraksama belirleyicilerinin sık kullanımı veya az kullanımı akıcılık üzerinde etkilidir. Sözlü anlatım becerisi için verilen ölçütlerden ise *akıcılık* ve *tutarlılık* bazı SB işlevleri ile sağlanabilmektedir. Tutarlılık için cümlelerin mantıksal olarak birbirleriyle ve konu ile bağlantılı olması gerekmekte bu işlevi bazı SB’ler sağlayabilmektedir. Birbirine bağlı olmayan rastgele oluşturulmuş cümleler ve sözler yığını bir araya getiriliğinde muhtemelen tutarlı olmayacaktır. Okuyucular ve dinleyiciler her bir cümle/sözce arasındaki bağlantıları göremeyecektir (Carter ve McCarthy, 2006: 242). Son olarak, karşılıklı konuşma becerisi için verilen ölçütlerden *akıcılık*, *dinleme becerisi*, *iletişim kurma*, ve *diyalogu sürdürme* bazı SB’lerin kullanımı ile sağlanabilir. Örneğin diyalogu sürdürme becerisi için söylemi sürdürme, söylemi genişletme, söyleme yeni boyut ekleme gibi SB işlevleri anadil

konusurlarının edimlerinde görülmektedir. İletişim kurma stratejisi için verilen ölçütler çok açık değildir. Bu süreçte “*aktiflik*” olma durumunun belirtisi net bir şekilde belirtilmemiştir. Ancak bazı SB’ler sohbet sırasında tarafların bir diğerini aktif bir şekilde dinlediğini gösteren işlevlere sahiptir.

5.1.2. Öğretim Elemanlarıyla Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Sonuçlar

Öğretim elemanları, derslerini kullandıkları ana kaynak kitap çerçevesinde tasarlamaktadır. Kaynak kitaplara ek olarak yardımcı kaynaklarla, kurumlarının ürettikleri materyallerle veya kendi tasarladıkları materyallerle desteklemektedir. O4, “*Kendi okulumuzun hazırladığı birçok materyali kullanabiliyoruz.*” diyerek süreci ek materyallerle desteklediklerini belirtmiştir. O5 de “*Kendim materyal hazırlamak zorunda kalıyorum her zaman.*” ifadesiyle ana kaynaklar dışında ek materyalleri kendisinin hazırladığını vurgulamıştır. Dört öğretim elemanı (O1, O2, O3, O4) ana kaynak olarak İstanbul kitabını kullanıp bu kitaba göre öğretim sürecini planlarken sadece bir öğretim elemanı (O5) farklı kaynakları harmanlayarak öğretim sürecini kendisi tasarlamaktadır.

Öğretim elemanlarından 2 tanesi SB kavramını hiç duymadığını ifade ederken 3 tanesi kavramdan haberdar olduğunu belirtmiştir. Haberdar olmayan öğretim elemanları için SB’lerin ne olduğu ifade edilmiştir. Tüm öğretim elemanları ders kitaplarında veya öğretim programlarında SB’lere yer verilmediğinden bahsetmişlerdir. O4 bunu şöyle ifade etmektedir “*Asla yok. Ders kitaplarımızda yok yabancı kaynaklarda olduğu gibi. Yabancı kaynaklar sadece bunlar üzerinden konuşmaları götürüyor. Yani söylemsel süreçlerle götürüyor. Bizimkiler gramer. Geçmiş zamanı öğretiyorsun geçmişini anlat. Gelecek zamanı öğretiyorsun geleceğini anlat.*”. O4 konuşma etkinliklerinde “*bizimkiler gramer*” diyerek Türkçe ders kitaplarına gönderimde bulunmaktadır. Konuşma etkinliklerinin yazılı dil dilbilgisine bağlı olarak yapıldığına işaret etmekte ve yabancı kaynaklarda böyle olmadığını vurgulamaktadır. O5 ise “*Kitaplar konuşma dilinin dışında kalıyor daha kitabı kalıyorlar.*” diyerek O4 ile benzer bir izlenime sahip olduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte öğretim elemanlarının SB’lere derslerinde yer vermedikleri söylenebilir. Derslerde yer veriyoruz ya da sadece bir kez yer verdik diyen öğretim elemanları SB’lerin işlevlerine odaklanan bir ders planı hazırlamamış sadece SB’lerin tek işlevi olan duraksama yönüne odaklanarak öğrencilere bunları sık kullanmamaları yönünde uyarıda bulunduklarını belirtmişlerdir. Örneğin O1’in bir ifadesi şöyledir: “*Bizim kendi dilimizde, anadili konuşurlarının genelde zaman kazanmak için kullandıkları kelimeler*

bunlar. Düşünme fırsatı yaratmak için kullanılır. Bu yabancı öğrencilerde olmadığı için sessizliği ya da ıı yapmayı tercih ediyorlar. Ee ben bunları tabii ki söylüyorum. Burada şey, yani, mesela gibi kelimeleri kullanabilirsiniz. Bu size düşünme fırsatı kazandır ama bunları çok kullanmamanız lazım diye uyarıyorum.”. Bu ifadelerle baktığımızda O1’in SB’lerin sadece tek bir işlevine odaklandığı görülmektedir. Yaptığı uyarılarla da öğrencilere her zaman bunları kullanmamaları gerektiğini de söylemektedir. Böyle bir yol yöntemsel bir temele dayanmamaktadır ve SB’lerin tek bir boyutuna odaklanması sebebiyle eksiktir. O1’den farklı olarak O5 ise şöyle bir yol izlemektedir: *“Konuşma etkinliklerinde öğrencileri dışarıya yöneltiyorum. Değişik tasklar veriyorum. Aslında dışardaki gündelik hayattaki dili de sınıfa taşımış oluyoruz.”*. O5 öğrencilere belirli görevler vermekte ve onların günlük hayattaki dili sınıfa getirmelerini sağlamaktadır. Böylece sadece SB’ler değil diğer konuşma dili unsurları hakkında öğrencilerinde farkındalık yaratmaya çalışmaktadır.

Öğretim elemanları SB’lerin öğretimi konusunda olumlu görüşlere sahiptir. Ancak bir öğretim elemanı müfredat ve zaman sorununa dikkat çekerken, bir başka öğretim elemanı metinlerde varsa öğretilbileceğini vurgulamış, bir diğeri ise konuşma etkinlikleri altında öğretilbileceğini ama bir ünitenin tamamında yer verilemeyeceğini belirtmiştir. O1 *“Var olan her şey öğretilmeli.”* diyerek dilde var olan tüm yapıları kastedip bir genellemeye gitmiş hatta bir şerh düşmüştür. Bunun müfredattan kaynaklı zaman problemi yaşanacağından dolayı gerçekçi olamayacağını da ima etmiştir: *“Ancak burada müfredat ve zaman yetmesi gibi problemler var. Dediğim gibi biz daha çok yazılı dile önem veriyoruz.”*. O1’in bu ifadesi *“Var olan her şey”*in ne olduğunu tekrar düşündürmektedir çünkü yazılı dile önem verdiklerini açıkça ifade ederek yazılı dilin yanında konuşma dilinin pek yeri olamayacağı sezilmektedir. O2’nin de benzer şekilde metinlerde varsa diye başka bir şerh düşmesi yazılı dilin baskınlığının diğer göstergesidir çünkü kastettiği metin yazılı metinlerdir: *“Metinlerde varsa öğretilmeli. Metinlerde yoksa ders içerisinde veya kitaplarda öğrenmesi gereken bir şey olmayabilir. Ama duyduğu zaman ve gelip öğretmene sorduğu zaman bunu öğretmenin anlatması lazım ama bu bir gramer konusu değil ya da onlara yardımcı olacak herhangi bir şey değilse her konuyu kitapların içine koyamayız. (...) Bu tip kullanımlar kitaplara girmese bile sosyal bağlamlarda uygun konuşma etkinlikleri ile müfredatımıza kendimiz alabiliriz.”*. O2’nin bu ifadeleri açıkça SB’lerin derslerde pek öğretilmeyeceğini göstermektedir. Eğer bunların bir dilbilgisi konusu değil ya da öğrenciler için yararlı değilse öğretilmeyeceğini de eklemektedir. Bu ifadeler yazı dilinin egemenliğinin izleridir. Ancak öğrenciler sorduğunda bunlara cevap verilmesi ve öğretmenin kendi mesleki becerilerini kullanarak bir

etkinlik tasarlama gerektiğini ekler. O1 ve O2’den farklı olarak O3, konuşma etkinliklerinde yer verilebileceğini belirtip SB’ler için bir alan oluşturmaktadır.

Sadece iki öğretim elemanı (O4, O5) SB’lerin öğretilmesi konusunda daha eminler ve bunların nedenlerinin farkındalar. O4’ün “*Ya tabii ki bir dili öğretiyoruz sonuçta. (...) standart Türkçeyi değil aynı zamanda o dilin sokak diline de erişmek... Yani biz bu söylem belirleyicileri sokak dilinde daha çok kullanıyoruz. Ve öğrencinin akıcı bir şekilde konuşması için bence bu tür belirleyicileri kullanması gerekiyor.*” şeklindeki ifadeleri yazı dili ve konuşma dilinin öğretiminin aynı oranda önemli olduğunu göstermekte ve SB’lerin öğrencilerin akıcı konuşmaları üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. O5 ise Türkçenin Türkiye’de öğretimine vurgu yaparak şöyle demektedir: “*Eğer burada öğreniyorlarsa, Türkiye’de öğreniyorlarsa, bu kesinlikle gelmeli. Yurtdışında Türkçe öğrenenler için belki daha sonra öğretilir. Ama burda öğrenenler için bu oldukça önemli.*” Timmis (2002) tarafından yapılan bir araştırmaya göre öğretmenler öğrencilerin en azından konuşma dili yapılarına maruz kalmaları gerektiğini düşünmektedir. Benzer şekilde Goh’un (2009) Çin ve Singapur’daki öğretmenlerle yaptığı başka bir çalışmada öğretmenler konuşma diline dayalı dilbilgisinin öğrencilerin yazı ve konuşma dili farkındalığını arttırmak için yararlı olduğu fikrine sahiplerdir.

Görüşmeler sırasında SB’lerin derslerde öğretiminin yapılmamasının bir sonucu olarak gösterebileceğimiz iki farklı deneyim paylaşılmıştır. Bu deneyimlerden bir tanesi öğretim elemanına diğeri ise öğrenciye aittir. O2 bu deneyimini şöyle anlatmaktadır: “*Benim ilk zor tecrübem buydu mesela. Bir öğrencim falan ne demek diye sordu. (...) Nerde kullanıyorum diye. Ben de hiç düşünmemiştim düşünüp sana doğru bir yanıt vericem dedim.*” O2 öğrencisinden gelen bu sorunun yanıtını hemen verememiştir. Bunun nedeni bu kelimenin işlevsel yanından kaynaklıdır. Öte yandan benzer kelime ile başka bir öğrencinin ifadesi de bu olay ile örtüşmektedir. Japon bir öğrenci (TJA) bunu şöyle ifade etmiştir: “*Falan filan bu kelime kullanıyor ama bu kelime ne zaman kullanılır e [//] kullanmak zorunda olduğunu şimdi bilmiyorum ya da sokak Türkçesi.*”. Öğrencinin bu ifadesi O2’nin deneyimi ile örtüşmektedir. Bu iki olayı ele alırsak açık olarak görülmektedir ki öğretim elemanları SB’lerin işlevlerinin tam olarak bilmediklerinden bu yapıları nasıl öğretecekleri konusunda da fikir sahibi değildir çünkü öğrenci dışarıda duyduğu bu yapıyı sınıfta öğretmenine sorduğunda öğretmen cevap verebilmek için zaman istemek durumunda kalabilmektedir. O2’nin paylaştığı bu anı O4’ün ifadesinin bir örneği gibi: “*Bizim için önemli ama asla*

bunları öğrencilere vermiyoruz. Hatta öğretmenler bu konuda asla bilinçli değiller. Bunu nasıl öğreteceğimizi bilmiyoruz. Bunun önemi hakkında hiçbir bilgimiz yok.” O4 özellikle öğretmenlerin bu konuda bilinçli olmadığını ve nasıl öğreteceklerini bilmediklerini belirtmektedir. Jones ve Carter (2014) çalışmalarında iki farklı açık öğretim yöntemi kullanarak aynı SB’leri iki farklı Çinli öğrenci grubuna öğretmişlerdir. Her iki grup da günlük hayata dayalı gerçek görevlerin sınıf ortamına taşınarak farklı uygulamalar yapılması talebinde bulunmuştur. Buna göre derslerde bu yönde yapılacak bir değişiklik sayesinde öğretim elemanları öğrencilerinin sokakta karşılaşacakları durumlar için hazır olmalarını sağlayacaktır.

5.1.3. Öğrenci Edimlerinde SB’lerle İlgili Sonuçlar

Her ne kadar derslerde SB’lere yer verilme de öğrencilerin edimlerinde çeşitli SB’lerin 20 farklı işlevde kullanımına rastlanmıştır. Bunların içinde sayıca en fazla olan duraksama işlevi ile kullanılan duraksama belirleyicileridir ($f=1137$). Duraksama belirleyicisi olarak *aa*, *ee*, *imm*, *emm* gibi sesler çeşitli uzunluklarda kullanılmıştır. Öğrencilerin edimlerinde de bu sesler daha sıktır. Bununla birlikte *şey*, *ya*, *başka* gibi kelimeler ve “*Ne diyeyim.*”, “*Şeydir.*” gibi cümlelerin de duraksama işlevi ile kullanıldığı gözlenmiştir. Cümle formunda olanların sayısı azdır. Sarıtaş, Karadağ ve Benzer (2019) çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin edimlerinde 21 farklı SB işlevi tespit etmişler ve bu işlevlerin içinde en sık kullanılan duraksama belirleyicileri olmuştur. Çakır ise (2016b) sınıf içi söylemde öğretmenlerin konuşmalarında 12 farklı işlevde 43 SB tespit etmiştir.

Öğrencilerden LCI duraksamlarda farklı olarak birkaç kez *en* sesini kullanmıştır. LCI’nın anadili Çince ve Mandarin Çincesindeki en yaygın duraksama belirleyicileri *e* ve *en*’dir (Yuan, Xu, Lai ve Liberman, 2016). Duraksama belirleyicilerinden *ee*, *aa* gibi sesler evrensel boyutta yaygın olduğundan sıklıkla öğrencilerin edimlerinde gözlenmiştir.

Duraksama belirleyicilerinden sonra en çok kullanılan SB’ler: Genişleme-Yayılm Belirleyicisi ($f=215$), Söylem kurma Belirleyicisi ($f=155$), Söylem Yönü Değişikliği Belirleyicisi ($f=138$) ve Vurgulayıcı-Odak Belirleyicisi ($f=68$). Diğer işlevler belirtilen işlevlere nazaran daha az kullanılmıştır.

Aynı SB’lerin birden fazla farklı işlevlere sahip olduğu da görülmektedir. Buna göre *yani* yedi, *ya* altı, *hani* beş, *bilmiyorum* üç, *şöyle*, *ki*, *evet*, *da*, *böyle*, *öyle* ve *şey* iki farklı işlevde kullanılmıştır. Söylem belirleyicileri konuşma birimlerini (işaretler, cümleler,

aktivite değişimleri, konu değişimleri vb.) bir araya getirir. Değişimin geldiğini muhatabına işaret eder (Schiffrin, 1987). Bu yüzden çok işlevlidirler, aynı anda çeşitli dilbilim boyutlarında (morfofonemik, sözdizime dayalı ve anlama dayalı) faaliyet gösterebilirler (Brinton, 1996: 34-35).

Bir SB olarak *yani*; vurgulayıcı - odak, genel görünümü özetleme, söyleme yeni boyut katma, sınırlama, genişletme – yayılım, bakış açısı ekleme – konu başlatma, kendini düzeltme işlemlerinde kullanılmıştır. Özbek'in (2000) çalışmasında da *yani*'nin beş farklı işlevi tespit edilmiştir: genişletme/yayılım belirleyicisi (*marker of expansion*), vurgulayıcı – odak belirleyici (*highlighter – focus marker*), sınırlama belirleyicisi (*boundry markers*), kendini düzeltme belirleyicisi (*marker of self-repair*), yeni bir boyut ekleme belirleyicisi (*point-raising marker*). Çakır (2016a) *yani*'nin sınıf içi kullanımlarda öğretmenler tarafından sıklıkla sözce başı konumunda açıklama, konuları ilişkilendirme, sürekliliğini sağlama, çıkarım yapma, bağlayıcılık ve süreklilik işlevlerini yürüttüğünü tespit etmiştir.

Öğrencilerin edimlerinde *ya*'nın duraksama, vurgulayıcı odak, sınırlama, bakış açısı ekleme – konu başlatma, kendini düzeltme, alıcıyı dahil etme gibi işlevlerde kullanıldığı gözlenmiştir. Özbek (2000) *ya*'nın en sık kullanılan işlevinin bakış açısı ekleme - konu başlatma (*point-raising/topic-initiating*) olduğunu belirtir. Bunun dışındaki işlevleri ise alıcıyı dahil etme belirleyicisi (*marker of addressee involvement*), vurgulayıcı - odak belirleyicisi (*highlighter - focus marker*), vurgulama belirleyicisi (*emphatic marker*), sıra kapma (*turn-grabber*) ve paylaşılan bilgi belirleyicisi (*marker of shared knowledge*) olarak tespit edilmiştir.

Bir diğer SB'lerden *hani*; vurgulayıcı odak, bilinen bir duruma işaret etme, söyleme yeni boyut katma, genişletme – yayılım ve kendini düzeltme olmak üzere beş farklı işlevde; *bilmiyorum*; söyleme yeni boyut katma, sınırlama ve bakış açısı ekleme – konu başlatma olmak üzere üç farklı işlevde kullanılmıştır.

Şey öğrenci edimlerinde duraksama ve kendini düzeltme işlevlerinde kullanılmıştır. Özbek (2000) *şey*'in her kullanımında planlama ve düşüncüyü organize etme işlevlerinin korunduğunu, bunu kullanan konuşmacılarda iki neden görüldüğünü belirtir: Söyleyecek daha sözü olmasından ve söylem akışında duraklamayı önlemek için çünkü konuşurun konuşma sırasında düşüncelerini organize etmeye çalışırken söylem akışındaki duraklamanın hoş karşılanmayacağı düşüncesidir. Türkçe konuşmalar üzerine yapılan farklı

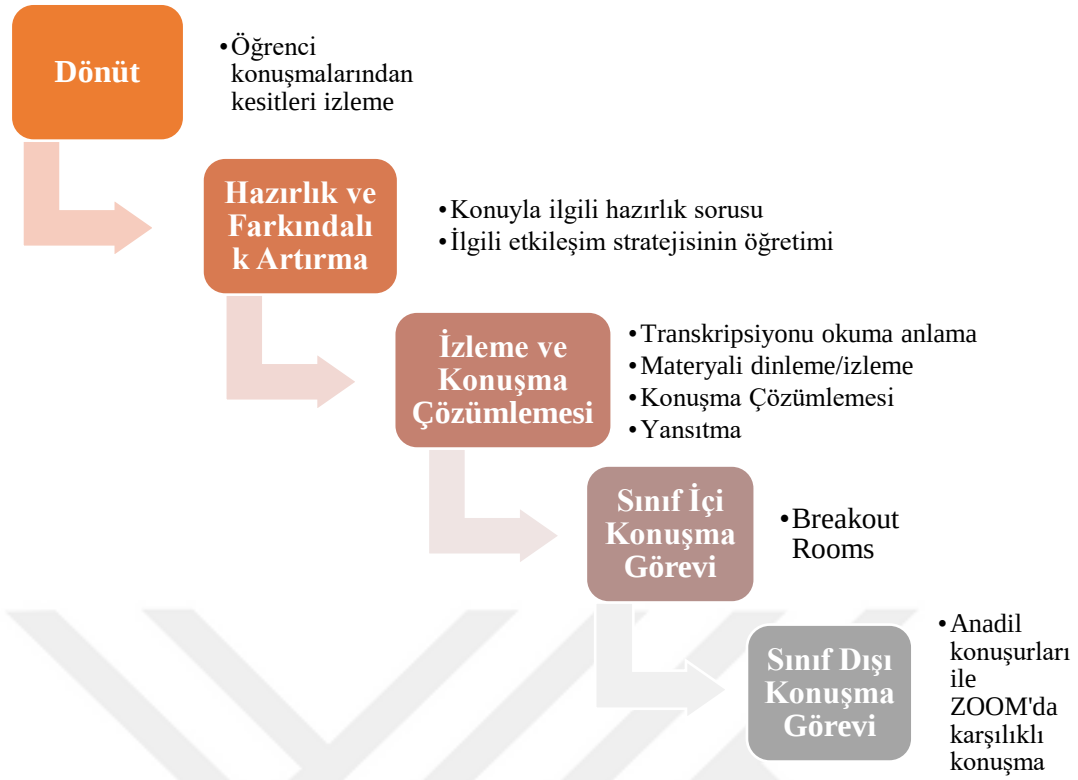
çalışmalarda da *şey*'in temel olarak konuşmacının kendini düzeltme, yeni bir konu başlatma / tanıtma, konuşma sırasını alma / koruma ve konu değişikliğine işaret etme işlevlerine sahip olduğu görülmektedir (Sarıtaş, Karadağ ve Benzer, 2019; Özdemir ve Kuruoğlu, 2018; Erdoğan, 2013).

Anadili Arapça olan öğrencilerin SB olarak sıklıkla *yani* sözcüğünü kullandıkları görülmektedir. Bunun nedeni sözcüğün Arapça kökenli olması ve Arapçada sık kullanılması olabilir. Bazı öğrencilerin ise *yani*, *hani*, *şey* gibi SB'leri hiç kullanmadıkları gözlenmiştir (CEN, MEN, MGE, MSL). Öğrencilerden MIR da bu SB'leri kullanmamış ancak zamir işlevli *şey*'i birkaç kez kullanmıştır. TJA ise 1 kez *yani*'yi kendini düzeltme işleviyle kullanmış *hani* ve *şeyi* hiç kullanmamıştır. Bu öğrencilerin anadilleri Endonezca, Almanca, Macarca, Japonca ve Farsçadır. Bu durumda anadil etkisi olup olmadığı sorgulanabilir. Bizim verilerimiz bunun için yeterli olmadığından böyle bir çıkarım yapmak mümkün değildir.

5.2. Eylem Döngüsü Bulgularından Elde Edilen Sonuçlar

Araştırma süreci sonunda öğrencilerin Ön-Görev ve Son-Görev içinde gerçekleştirdikleri konuşmalar karşılaştırıldığında Son-Görev'de öğrencilerin sohbetlerinin daha uzun sürdüğü ve tür/türce sayılarının daha fazla olduğu görülmektedir. Bu derslerde öğrencilerin daha fazla pratik yapma imkânı bulması konuşma becerilerini geliştirmiştir. Yusuf *"Bu derslere katıldıktan sonra daha çok konuştum. Bu yüzden şimdi daha iyi konuşuyorum."* diyerek kendi konuşmasında geldiği noktayı değerlendirmektedir. Öğrenciler dersler sayesinde konuşma kaygılarının azaldığını belirtmişlerdir. Akram *"Şimdi konuşmaktan korkmuyorum. Eskiden korkuyordum."* diyerek konuşma kaygısının geçtiğini göstermektedir. Uygulama derslerinde öğrenilen etkileşim stratejileri ve konuşma dili farkındalığındaki artış öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmiş, konuşma kaygılarını azaltmış ve daha uzun bir sohbet geliştirmelerini desteklemiştir.

Eylem döngüsü boyunca elde edilen veriler ışığında etkileşim stratejilerinin nasıl öğretilbileceğine yönelik bir ders planı oluşturulmuştur. Bu ders planı etkileşimdeki konuşmanın ikinci dil edinimi derslerinde nasıl öğretilbileceği konusunda bir model oluşturmaktadır (Şekil 5.1).



Şekil 5. 1. Etkileşimdeki Konuşma (*talk-in-interaction*) Öğretimi İçin Ders Planı

Şekil 5.1'e göre etkileşimdeki konuşma öğretimi için oluşturulan ders planı beş ana bölümden oluşmaktadır: (1) dönüt, (2) hazırlık ve farkındalık artırma, (3) izleme ve konuşma çözümlemesi, (4) sınıf içi konuşma görevi ve (5) sınıf dışı konuşma görevi. Modelin derste nasıl uygulanabileceğine dair örnek ders planı ise ayrıca eklenmiştir (Bkz. **EK-10**). Her bir aşamanın nasıl uygulanabileceği elde edilen bulgular doğrultusunda tartışılmıştır.

(1) Dönüt bölümünde öğrencilerin sınıf içi konuşma görevindeki konuşmalarından kesitler izletilmiştir. Öğrenciler böylece kendi konuşmalarını değerlendirme fırsatı bulmuştur. Öğrencilerin kendi konuşmalarından kesitler izlerken genellikle kendilerini iyi hissettikleri görülmüştür. Bir öğrenci kendi konuşmasından bir kesit izlerken kendini tuhaf hissettiğini belirtse de bu çalışmanın yararlı olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin tamamı kendi videolarından kesitleri izlemeyi öğretici bulmaktadır. Hamadou'nun 6. ders sonunda yazdığı "*hataları düzeltmek için bizi motive etmek kesinlikle faydalıdır.*" ifadesi dönüt bölümündeki çalışmanın öğrencinin öğrenme motivasyonunu desteklediğini göstermektedir. AG'den ve dış gözlemcilerden elde edilen veriler de bunları desteklemektedir. Öğrenciler konuşmalarından kayıtlar izleyerek öğrendikleri yeni bilgileri nasıl kullandıklarını görmekte ve varsa önemli hatalarını görüp düzeltme eğilimindedir. Yedinci derste AG'de yer alan "*bazen [araştırmacı öğretmen] dönüt vermeden [öğrenciler] kendileri de video kesitinde*

gördükleri konuşmaları değerlendiriyorlar.” ifadesi öğrencilerin öğrendikleri bilgiler doğrultusunda kendi konuşmalarını değerlendirebildiklerini göstermektedir.

Öğrencilerin kendi konuşmalarından kesitleri dinleyip/izleyip yazmaları istendiğinde bu göreve katılım yüksek olmamıştır. Birinci ders sonundaki görevi 2 öğrenci, 6. ders sonundaki görevi ise 3 öğrenci yapmıştır. İkinci ders sonundaki görevi ise hiçbir öğrenci yapmamıştır. Ödevi yapmayan öğrenciler de çalışmanın yararlı olduğunu düşünmektedir. Uygulama sonunda yapılan görüşmede Yusuf görevle ilgili olarak *“Bence çok yararlı ama yapmadım maalesef.”* dedikten sonra nedeni sorulduğunda *“Galiba unuttum.”* diye cevap vermiştir. Öğrenciler için biraz zor bir görev olduğu düşünülse de görevin öğrencilerin kendi konuşmalarına yönelik farkındalık kazanmalarını ve öğrencilerin yazı dili ve konuşma dili arasındaki farkları deneyimleyerek görmelerini sağladığı görülmüştür. Öğrencilerden Elena, Mustafa ve Akram bu görev sayesinde kendi konuşmalarını değerlendirme fırsatı yakaladıklarını vurgulamıştır. Böylece konuşurken yaptıkları hataları görebildiklerini belirtmişlerdir (Bkz. Şekil 4.38). Hamadou’nun *“Bu egzersiz yaparken fark ettim yani konuşurken ve yazarken farkı var.”* ifadesi görevin konuşma ve yazı dili farkını gösterme açısından yararlı olduğunu yansıtmaktadır. Buna göre öğrencilerin kendi konuşmalarından kesitler izleyip yazmaları konuşma becerisi gelişimini destekleyen bir görev olarak derslerde kullanılabilir. Ayrıca, yazdıkları konuşma kesitleri üzerinden verilen dönütler Türkçe yazma becerilerini geliştirmek için de kullanılabilir.

(2) Hazırlık ve farkındalık artırma bölümü etkileşim stratejileri ile birlikte dil ve söylem bilgisinin öğrenildiği bölümdür. Bu bölümde öğrencilerin sürece aktif katılımı önceliklidir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen sorularının öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılmalarını sağladığı, öğrencilerin düzeyine uygun olduğu ve konuya dikkat çektiği gözlenmiştir. G1 3. dersteki gözlem raporunda *“sorular öğrencilerin aktif katılmasını sağlıyor.”* diyerek bu duruma işaret etmiştir. Öğrencilerin daha aktif olmasını sağlamak için öğrencilerden konu ile ilgili ek örnekler de istenmiştir. AG’de 8. derste yer alan *“öğrencilerden farklı örnekler istemem öğrencileri konunun içine çekti. Daha önceden bildikleri bazı ifadeleri bu bağlamda örnek olarak sundular.”* ifadesi öğrencilerin ön bilgilerinin aktif katılmalarını destekleyecek şekilde kullanıldığını göstermektedir. Öğrencilerin bu bölümde aktif olarak yer alması öğrenciler için yeni bir durum olabilir. Çünkü öğrenciler hazırlık ve farkındalık bölümdeki çalışmaların öğrenci odaklı olduğunu ve öğrenciler arası etkileşimi desteklediğini ifade etmiştir.

Hazırlık ve farkındalık artırma bölümünde öğrencilerin anlama durumları sık sık kontrol edilmiştir. Bireysel farklardan kaynaklı olarak bazı öğrenciler konuyu daha hızlı anlarken bazı öğrenciler daha geç kavramıştır. Öğrencilerin konuyu anlamalarını sağlamak için bilmedikleri kelimelerin olup olmadığı sorgulanmış ve bilinmeyen kelimeler öğrencilere açıklanmıştır. G1 6. ders için yazdığı gözlem notunda *“Yer yer anlamadıkları kelimeler için araştırmacının eş anlamlı kelimelerle açıklama yapması faydalı oldu.”* diyerek bu süreçte işaret etmektedir. Öğrencilerin ilk seferde anlayamadıkları durumlarda ek açıklamalar yapılmıştır. Bunun için öğrencilerin sık sık anlamadıkları noktaları sormaları teşvik edilmiştir. Öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadıkları konuya uygun farklı örnekler vermeleri istenerek araştırmacı tarafından düzenli olarak denetlenmiştir.

Öğrenciler derste öğrendikleri etkileşim stratejileri hakkında olumlu görüşlere sahiptir. Öğrendikleri stratejilerin mesajı kısa sürede iletme ve uygun ifadeyi uygun zamanda kullanma becerisi kazandırdığı görülmüştür. Bu yüzden öğrenilen etkileşim stratejilerinin konuşma sürecinde yardımcı olduğunu düşünmektedirler. Hamadou'nun *“Başka insanlarla konuşurken bu ifadeler beni yardım ediyorlar. Yani onlara mesela böyle ifadeler kullanırken ben ne zaman yani onlardan söz sırası alabilirim, ne zaman yani başka insanlar mesela yardım istediğim zaman onlara nasıl bir şey söyleyeceğim.”* ifadesi öğrendiği etkileşim stratejilerinin konuşma sürecini nasıl desteklediği konusunda öğrencinin oluşturduğu farkındalığı yansıtmaktadır. Yusuf ise *“Bundan sonra kullanmaya başladım. Yani hayatımda işte derslerde normal derslerde dil merkezinde dersler. Bana yararlı geldi.”* diyerek uygulama derslerinde öğrendiği etkileşim stratejilerini gerçek hayat deneyimlerine aktardığını belirtmektedir.

Derste öğrenilen etkileşim stratejileri ile ilgili bazı ifadelerin öğrenciler tarafından bu dersten önce de kullanıldığı ancak hangi amaçla bu ifadeleri kullandıklarının farkında olmadıkları ortaya çıkmıştır. Öte yandan bazı ifadeleri günlük hayatta duyduklarını ancak bu ifadelerin hangi amaçla kullanıldığını anlamadıklarını ve bu yüzden bu ifadeleri hiç kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler bu derslerde bu ifadelerin hangi amaçla kullanıldığını öğrendiklerini eklemişlerdir. Derslerde öğrenilen etkileşim stratejileri ile birlikte öğrencilerin günlük hayatta sık duydukları ama hangi amaçla kullanıldığını bilmedikleri ifadeler hakkında farkındalıklarının arttığı ve bu sayede bu ifadelerle kendi konuşmalarında yer vermeye başladıkları görülmüştür. Örneğin Elena *“Mesela yani biliyorum. Ne zaman kullanıyorum anlamıyorum. Ama şimdi kullanıyorum. Anladım.”*

diyerek *yani* ifadesini daha önce duyduğunu ancak bu ifadenin hangi durumlarda kullanıldığını anlayamadığı için konuşmasında bu ifadeyi hiç kullanmadığını belirtmektedir. Ancak uygulama dersleri ile bu ifadenin ne zaman ve hangi amaçla kullanıldığını öğrenmiş ve konuşmasında yer vermiştir. Öğrencilerin bu ifadeleri duymalarına rağmen kullanma eğiliminde olmamasını Hamadou'nun şu ifadesi açıklamaktadır: “*Mesela benim öğretmen konuşurken kullanıyordu ama onları ne zaman kullanıyorlar bilmiyorduk yani. Eğer yani bir ifade ne zaman kullanabiliyorsun bilmiyorsan kullanamazsın. Çünkü ne düşünüyorsun çünkü yanlış yapacağım hata yapacağım diyerek çünkü korkuyorsun yani kendine güvenmiyorsun.*”. Hamadou'nun bu ifadesi oldukça önemlidir. Konuşma dilinde yaygın olan birçok ifade işlevsel özelliklere sahiptir ve bu işlevlerin ne olduğunu bilmek ikinci dil konuşurlarının bu ifadeleri kullanabilmeleri için gereklidir. Willis (2015:17) söylem belirleyiciler gibi konuşma dilinde yaygın olan bazı kelime ve kalıpların öğrencilere dinlemesini ve tekrarlamasını söyleyerek öğretilmeyeceğini, bu ifadelerle ilgili karmaşık olan durumun onları kavramak değil, nasıl ve ne zaman kullanıldıklarını bilmek olduğunu belirtir. Bu derslerde konuşma dilinde sık kullanılan bu tür kelime ve ifadelerin nasıl, ne zaman ve hangi bağlamlarda kullanıldığı öğretilmiştir. Böylece öğrenciler etkileşim sürecinde bu ifadelerin nasıl bir işleve sahip olduğunu görebilmiştir.

Öğrenciler uygulama derslerinde öğrendikleri etkileşim stratejilerinin ders kitaplarında olmadığını belirtmiştir. Mustafa “*Yani bu stratejiler kitap yok. Yani bu sadece bu kurs anladım, öğrendim.*” diyerek daha önce bu stratejileri öğrenmemiş olmasının nedenine de işaret etmektedir. Elena ise “*Kitaptan bilgi biraz sıkıldım. Ama şimdi daha acting bir ders.*” diyerek derslerin öğrencilerin daha aktif olmasını sağladığını belirtmiştir. Bu ifadeler iki önemli noktaya işaret etmektedir. Birincisi derslerde/ders kitaplarında etkileşim stratejilerinin yokluğu, ikincisi ise derslerde öğrencilerin bilgiyi alan konumunda olması. Derslerde etkileşim stratejilerine yer verilmesi öğrenci odaklı çalışmaları da destekleyecek, bilgiyi alan değil bilgiyi kullanan pozisyonuna taşıyacaktır.

(3) İzleme ve Konuşma Çözümlemesi bölümünde öğrenciler otantik videolar üzerinde çalışma fırsatı bulmuştur. Öğrencilerin bu tür otantik dinleme/izleme materyallerine alışık olmadığı, içeriği hızlı bulduğu ve anlamakta zorlandığı görülmüştür. G1'in ikinci ders gözlem raporundaki “*Öğrenciler kaydı dinlerken biraz zorlandılar. Konuşma hızlıydı.*” ifadesi öğrencilerin otantik videoları dinlerken yaşadığı güçlüğü dikkat çekmektedir. Ancak izleme öncesinde yapılan transkripsiyonu okuma anlama çalışmaları ile öğrencilerin içeriği

anlama sorunu çözülmüştür. Mustafa'nın birinci OGG'deki *"Bu vidyo çok hızlı ama bu kelime yazıyor ve okuyorum. Bu vidyo anladım."* ifadesi videoya ait transkripsiyonun dinleme sürecini desteklediğine ve öğrencilerin anlamasını kolaylaştırdığına işaret etmektedir. Öğrenciler içerikleri hızlı bulmalarına rağmen günlük hayatta insanların bu şekilde konuştuğunun farkındadırlar. Bu yüzden bu videolar sayesinde günlük hayatta karşılaştıkları ifadeleri daha iyi anlayacaklarına inanmaktadırlar. Hamadou birinci OGG'de *"Onlar hızlı konuşurken ben nasıl anlayabilirim, bu vidyo izlerken öğrenebilirim."* Diyerek videoların hızını olumlu yönde değerlendirmektedir. Aynı görüşmede Elena'nın *"Bu doğal bir video, gerçek bir video. Bizim kendimize güvenmiyoruz. Ama şimdi çok az bir bölümü izliyoruz. Daha iyi hissediyoruz."* ifadesi öğrencilerin bu videolar sayesinde gerçek hayatta kullanılan dili daha iyi anladığı ve böylece kendilerine güvenmeye başladıklarını göstermektedir.

İzleme ve konuşma çözümlemesi bölümünde öğrenilen etkileşim stratejilerini içeren ve öğrenci düzeyine uygun materyal bulma konusunda zorluklar yaşanmıştır. Beşinci derste AG'deki *"Bu derslerde en zor bölüm öğrencilere örnek olarak gösterilebilecek konuya ve düzeye uygun olan otantik bir konuşma materyali. Bu videoları YouTube da bulmak o kadar kolay değil. Çünkü belirli kullanımların bir arada olduğu uygun videoları bulmak günler alabiliyor."* ifadesi materyal bulmakta yaşanan zorluğa dikkat çekmektedir. Bu durum pedagojik amaçlı sözlü bir derleme ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Özellikle İDT öğrencilerine yönelik hazırlanmış bir derlem öğretmenlerin otantik materyalleri bulmasını destekleyecektir. Bu amaçla sözlü derlem çalışmalarının sağladığı veriler dil öğretimi için uyarlanabilir (Dose, 2013; Mauranen, 2008). İkinci dil öğretime yönelik otantik materyal kullanımı destekleyen çalışmalar da pedagojik amaçlı sözlü ve yazılı derlemlerin dil öğretiminde kullanımını önermektedir (McEnery ve Xiao, 2011; Meunier, 2011).

Derslerde yapılan konuşma çözümlemesi çalışmaları öğretilen konuyu örneklemesi, öğrenci farkındalığını artırması bakımından önemlidir. G1 7. Ders gözlem raporunda *"Öğrencilerin konuşma akışında geçen ifadelere yönelik farkındalıkları artırıldı. Bu anlamda çözümleme gayet iyiydi."* diyerek çözümlemelerin öğrenci farkındalığını artırdığını ifade etmiştir. Bu amaçla analizler öğrenci katılımını artıracak biçimde adım adım yapılmıştır. Analizlerin öğrencilerin öğrenmesini desteklemesi için açık ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Hamadou KÇ çalışmaları için 8. ders günlüğünde *"analiz*

yaparken daha fazla öğreniyorum.” diyerek bu çalışmaların öğrenme sürecini desteklediğini belirtmiştir.

Ayrıca transkripsiyon üzerinde yapılan konuşma çözümlemesi çalışmaları ile öğrenciler etkileşim sürecine dair yeni bir bakış açısı kazanırken konuşma ve yazı dili arasındaki farkları görmüşlerdir. Böylece öğrencilerde konuşma/yazı dili farkındalığı da gelişmiştir. Örneğin Hamadou 1. OGG’de “*daha önce duydum ama anlamıyordum. Yeni bir kelime var düşünüyordum. Di mi kelime gibi düşünüyordum. Şimdi fark ettim değil mi, di mi aynı kelime.*” diyerek yazı dilindeki ‘*değil mi*’ ile bunun konuşma dilindeki hali olan ‘*di mi*’nin aynı ifade olduğunu bu derste öğrendiğini ifade etmiştir. Elena ise uygulama sonunda yapılan görüşmede ‘*değil mi?*’ ifadesiyle ilgili olarak şöyle demiştir: “*Her zaman Türklerle konuşuyorum, her zaman. Ama her zaman anlamıyorum. Mesela bizim dersimiz di mi? Değil mi biliyorum. Tabii çok kolay. Değil mi A2 biliyoruz. Ama di mi anlamıyorum ne demek. Ne demek di mi? Ama dersimiz bitirdikten sonra ee çok şey anlıyorum sizin dilin.*” Elena’nın bu ifadesi Türklerle sık konuşmasına rağmen sesletim farklarından kaynaklanan bu farkları anlamakta yaşadığı zorluğa işaret etmektedir. Bu ifadeyi daha erken kurlarda öğrenmesine rağmen konuşmadaki kullanımı farklı olduğu için alımlama sürecinde sorun yaşamaktadır. Hamadou’nun “*Bunları derste öğrenmek çok önemli. Çünkü neden, mesela dersteysen yani öğretmenler yani bizimle konuşurken böyle ifadeler kullanıyorlar. (...) bazı öğrenciler anlamıyorlar. Ne dedin hocam tekrar söyleyebilir misin, ama kelime yani bilmediği kelime değil (...) ama konuşurken farkı var. (...) Ama öğrenciler, bu yani ifadeler öğrenmedi öğrenciler için çok zor oluyor. Ben de önceleri zor geliyordu ama şimdi fark ediyorum.*” açıklaması sınıflarda yaşanan genel bir duruma işaret etmektedir. Hamadou, öğrencilerin öğretmen sorusunu anlayamama nedenlerini bildikleri bir kelimenin/ifadenin hiç duymadıkları bir biçimde sesletilmesine bağlamaktadır. Kendisi de bu derslerde önce aynı durumu yaşadığını ancak şimdi bu sorunu yaşamadığını belirtmektedir. Buna göre transkripsiyon üzerinde yapılan konuşma çözümlemesi çalışmalarında öğrencilerin konuşma dili ve yazı dili arasındaki farklılıklar hakkında da farkındalık geliştirebildiklerini söyleyebiliriz. Bu farkındalık öğrencilerin daha önceden yaşadıkları anlama sorunlarının nedenini fark etmelerini sağlamıştır. Balaman ve Can Daşkın (2019: 9) konuşma çözümlemesi kullanımıyla etkileşim içinde konuşmanın ne olduğu ve neyi gerektirdiği konusunda daha iyi bir içgörü sağlandığını belirtir. Dolayısıyla derslerde öğrencilerin hem etkileşim düzeninde bazı ifadelerin nasıl kullanıldığı konusunda hem de konuşma ve yazı

dili arasındaki farklar konusunda farkındalıklarını artırmak için konuşma çözümlemesi çalışmaları bir yöntem olarak kullanılabilir.

Konuşma dili farkındalığının öğrencilerde resmi ve resmi olmayan dil farkındalığını oluşturduğu gözlenmiştir. Yusuf “*Bana çok önemli gelmiş çünkü her dilde bir resmi konuşabilirsin ve yani genel konuşabilirsin zaten sadece konuşma değil yazmak da.*” diyerek resmi ve resmi olmayan dil kullanımlarına işaret etmektedir. Bu nokta ilginç olan nokta öğrencinin WhatsApp gibi mesajlaşma alanlarında da konuşma dilindeki gibi yazmaya başladığını ifade etmesidir. Öğrenci bu durumu şöyle açıklamıştır: “*Değil mesele d-e-ğ-i-l. Yazarken değil olarak yazmalıyım. Konuşurken diil diyorum. Yazarken diil yazmıyorum. (...) Ama işte sosyal medyada çok insanları takip ediyorum. Böyle yazıyorlar. Mesela dicek. Nasıl yazıyorlar (harfleri kodluyor) d-i-c-e-k diyeceğim. Öğrendikten sonra diil d-i-il yazmaya başladım. Zaten bakabilirsiniz. WhatsApp’ta çok yazıyordum. Mesela bir mail atıcam böyle yazmıycam.*”. Yusuf’un bu ifadelerine baktığımızda dili farklı sosyal bağlamlar içinde kullanma becerisi geliştirdiğini görebiliriz. Öte yandan öğrencinin sınıf dışındaki dil deneyimlerini (sosyal medya kullanımı gibi) derslerde öğrendiği konuşma dili özellikleriyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Dolayısıyla ikinci dil öğrenim sürecinde gerçek hayat deneyimlerinin sınıf içi öğretim sürecini destekleyecek şekilde planlanması sosyal yapıların öğrenim sürecini destekleyecek şekilde kullanılmasını sağlayabilir (Wagner, 2015).

Konuşça çözümlemesi çalışmaları tamamlandıktan sonra yansıtma çalışmaları yapılmıştır. Yansıtma çalışmalarında öğrencilerin kaynak dilleri ve erek dillerini karşılaştırabilecekleri bir alan sağlanmıştır. Öğrenciler kaynak dilleri ve erek dil Türkçedeki etkileşim stratejilerini ve bunlar için kullanılan ifadeleri karşılaştırmış, ortak ve farklı noktaları ifade etmişlerdir. Willis (2015) karşılıklı konuşma dili ile ilgili unsurlar öğretilirken birinci dilde (anadilde) karşılaştırmalar yapılmasının önemini sıklıkla vurgulamaktadır. Öğretilen dildeki herhangi bir özelliğin öğrencinin kendi dilinde muadilinin ne olduğu sorularak iki dil arasında ilgi kurması sağlanabilir. Böylece öğrenci ikinci dil sürecindeki konuşma dili unsurlarını kendi dilinden yola çıkarak daha kolay anlayabilir.

(4) Sınıf içi konuşma görevlerinde öğrenciler konuşma partnerleri ile Breakout Rooms’ta sohbet etmiştir. Bu görevler öğrencilerin derste öğrendikleri ifadeleri kullanabilecekleri bir alan oluşturmuş ve öğrenciler bu pratiklerin gerçek hayat

deneyimlerini desteklediğini belirtmişlerdir. Öte yandan konuşma görevlerinin Breakout Room’da uygulanması öğrencilere özel bir alan açmış ve öğrencilerin rahat hissetmesini sağlamıştır. Böylece öğrenciler arası etkileşim artmış ve konuşma kaygısı olmadan rahat bir şekilde konuşabilmişlerdir. Benzer bir şekilde Balaman ve Can Daşkın’ın (2019:9) çalışmasında da etkinlikler, öğrenciler arasındaki etkileşimi artırmanın yanı sıra öğrencilerin ikinci dilde etkileşimsel yeti farkındalığını artırmış ve kendi pratikleri hakkında düşünceleri konusunda öğrencileri cesaretlendirmiştir. Bu bağlamda konuşma görevlerinin öğrenci-öğrenci etkileşimini desteklemesi oldukça önemlidir. İkinci dil olarak Türkçe için hazırlanan ders kitaplarının incelendiği kimi araştırmalarda ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin genellikle öğrenci-öğrenci etkileşimini desteklemediği, tek yönlü konuşma etkinliklerinden oluştuğu görülmüştür (Hasırcı, 2019; Yavuz Kırık, 2015). Öğrencilerin etkileşimsel becerilerinin geliştirilebilmesi için ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin öğrenci-öğrenci etkileşimini destekleyecek şekilde düzenlenmesi önemlidir.

Öğrenciler sınıf içi konuşma görevlerinin içeriğini yeterli bulmuştur. Görevler öğrenci etkileşimi desteklemiş muhataplar etkileşim sürecine birlikte katkı sağlamıştır. Öğrencilerin etkileşim sürecinde aktif olabilmesi için öğrencilerin üzerine konuşabilecekleri genel konulara veya etkileşimi destekleyen ortamlara yer verilmiştir. Örneğin 3. derste çevrim içi bir bahçe tasarlama oyunu oynamaları ve partneri ile ortak kararlar alarak oyunu tamamlamaları istenmiştir. Hamadou’nun *“çok eğlenciliydi oyun oynurken stresiz konuşuyorduk ve çok konuştuk.”* ifadesi oyun oynama durumunun konuşma kaygısını azalttığını ve daha çok konuşmalarını desteklediğini göstermektedir.

Breakout Rooms’ta yapılan konuşma görevleri sayesinde öğrenciler birbirlerini daha yakından tanımış ve böylece öğrenciler arası etkileşim artmıştır. Bu durum öğrenciler arası güven ilişkisini de güçlendirmiştir. Elena 6. Derste günlüğüne *“yavaş yavaş arkadaşlar beraber ile onlara daha güveniyoruz ve daha iyi hissediyoruz. Onun telefuz mesela öğreniyoruz ve onları daha kolay anlıyoruz”* diye yazmıştır. Bu ifade Breakout Rooms’ta yapılan sınıf içi konuşma görevlerinin öğrenciler arası ilişkileri güçlendirdiğini göstermektedir. Öte yandan sınıf içinde farklı telaffuzlara daha fazla maruz kalarak etkileşim sürecindeki anlama becerisinin de geliştiği anlaşılmaktadır.

Sınıf içi konuşma görevlerinde öğrencilerin etkileşim stratejilerini kullanma durumları öğrenci günlükleri aracılığıyla izlenmiştir. Öğrencilerden her ders sonrası konuşma görevi sırasında öğrendikleri hangi etkileşim stratejilerini kullandıklarını yazmaları istenmiştir.

Örneğin, konuşma sırasında yaşanan sessizliklerle nasıl baş ettikleri sorulduğunda Hamadou 1. ders günlüğüne “*konusma soru sorarak ilerledik.*” diyerek etkileşimi sürdürmek için soru sorma stratejisini kullandıklarını Elena “*başka bir şey konuştuk.*” diyerek etkileşimi sürdürmek için yeni bir konu ile sohbete devam ettiklerini belirtmiştir. Öğrenciler bir başka etkileşim stratejisi olan söz sırası alma için de çeşitli ifadeler kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu amaçla *ama, yani, ya* gibi söylem belirleyicileri; *ee, aa* gibi duraksama belirleyicileri; *evet, peki, haklısın* gibi onaylama ifadeleri; soru sorma; muhatabının sözünü bitirmesini bekleme (*öngörülebilirlik*) gibi stratejileri kullanarak söz sırası aldıklarını ifade etmişlerdir (Bkz. Şekil 4.30).

(5) Sınıf dışı konuşma görevlerinde sınıf içi konuşma görevinden farklı olarak öğrenciler anadil konuşurları ile konuşmuşlardır. Öğrenciler öncelikle derste yeni bir etkileşim stratejisi öğrenmiş, daha sonra örnek bir video üzerinde konuşma çözümlemesi yaparak konuyu pekiştirmiş ve Türkçe konuşma dilinin kendine has özelliklerini keşfetmiştir. Yansıtma çalışması sonrasında sınıf içi konuşma görevi ise öğrencilerin öğrendikleri yeni bilgileri pratikte kullanabilecekleri bir alan sunmuştur. Son olarak Türk konuşma partnerleri ile aynı konuda konuşmuşlardır. Bir anadili konuşuru ile konuşmak sınıf arkadaşıyla konuşmaktan farklı olduğu için gerçek hayat deneyimine bir adım daha yaklaşmışlardır.

Öğrenciler sınıf dışı konuşma görevinin anadil konuşurları ile konuşma fırsatı sunduğunu belirtmiştir. Bir öğrenci (Elena) ise Türk arkadaşları olduğu ve onlarla günlük hayatta sık konuştuğunu için bunu zorunlu bir görev hissi ile yerine getirdiğini söylemiştir. Öğrenciler sınıf dışı konuşma görevlerinin ilk haftalarında kaygılı hissetmiştir. Ancak zamanla bu kaygıları azalmış ve rahat hissetmeye başlamışlardır. Pekarek Doehler (2018: 19) her ne kadar sınıf içi yönergelerde etkileşimsel dil kullanımı sistematik olarak dahil edilmeye başlansa da ders sürelerinin bunun için yeterli olmadığını belirtir. Dolayısıyla okul dışında okul müfredatına dil öğrenme deneyimlerini entegre etmek için dil öğrenme fırsatları yaratma ihtiyacını vurgulamaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin ders dışında ‘gerçek hayatın içinde’ (*in the wild*) etkileşim pratiği yapabileceği sınıf dışı konuşma görevleriyle öğretim süreci desteklenmelidir (Wagner, 2015; 2019). Öğrenilen dili gerçek hayatta deneyimlemek dil gelişimi açısından olumlu bir fırsattır. Nimer’in (2019: 29) Türkiye’deki Suriyeli mültecilerin dil deneyimlerini araştırdığı çalışmasında uyguladığı ankete katılan katılımcıların çoğu “(%38) Türkçe konuşanlarla daha çok konuşma fırsatına ihtiyaçları

olduğunu” ifade etmiştir. Öte yandan aynı çalışmada katılımcıların konuşmakta yaşadığı zorluğun Türklerle ilişki kurmalarını engellediği görülmüştür. Örneğin, katılımcıların komşularıyla temasa giremediklerini hissettikleri ve bunun sonucunda pratik yapacak fırsatları olmadığına dikkat çekilmiştir. Ayrıca bazıları sınıf dışında Türkçe konuşma pratiği yapamadıklarını belirtmiştir.

Öğrencilerin ders dışında dili kullanabilecekleri gerçek hayat deneyimleri son derece önemlidir. Hele ki Türkçeyi Türkiye’de öğreniyorsa sınıf dışındaki dil deneyimleri oldukça kıymetlidir. Bu nedenle dersler sınıf dışı deneyimleri desteklemeli, bu deneyimleri sınıfa taşıyacak şekilde düzenlenmelidir. Sınıf dışı deneyimleri sınıf içine taşıyabilecek çeşitli yollar tasarlanabilir. Bu çalışmada sınıf dışı deneyimler, sürmekte olan Kovid-19 salgını nedeniyle, çevrim içi olarak ZOOM’da yapılabilmektedir. Öğrenciler anadil konuşurları ile çevrim içi etkileşim deneyimi kazanmıştır. Ancak farklı ihtiyaçlara veya dil düzeylerine göre gerçek hayat deneyimlerini sınıfa taşıyacak çeşitli yollar tasarlanabilir. Örneğin, Lilja ve Piirainen-Marsh (2018) ikinci dil olarak Fince öğrenen başlangıç düzeyi öğrencilerle yaptıkları çalışmalarında dil sınıfı ile *gerçek hayatı ‘the wild’* birbirine bağlamak için bir görev dizisi tasarlamış ve öğrenciler dersteki deneyimlerini gerçek hayatta kullanabilecekleri ortamlara yönlendirilmiştir. Öğrenciler deneyimlerini video olarak kaydettikten sonra sınıfta paylaşmışlar ve gerçek hayat deneyimlerini sınıfa taşımışlardır. Böylece öğrendiklerini deneyimleyecek bir alana sahip olmuşlar, bu yeni alanda yeni durumlarla karşılaşmışlar ve bu yeni durumları sınıfa taşıyarak sınıf ve gerçek hayat arasında bir köprü kurmuşlardır.

Öğrenciler dersler hakkında olumlu görüşlere sahiptir. Bu dersler sayesinde yeni bilgiler öğrendiklerini ve konuşma pratiği fırsatı yakaladıklarını söylemişlerdir. Bu derslerde konuşmayı nasıl planlayacaklarını, konuşurken hangi durumda ne diyeceklerini ve konuşmaya nasıl dahil olacaklarını öğrendiklerini belirtmişlerdi. Böylece dersler sayesinde öğrencilerin etkileşimsel becerileri gelişmiştir. Bu gelişim aynı zamanda öğrencilerin konuşurken kendilerine daha çok güvenmelerini sağlamıştır. Dolayısıyla derslerde KÇ temelli pedagojik uygulamalara yer vermek ikinci dilde etkileşim yetisini geliştirmeyi desteklemektedir (Balaman ve Can Daşkın, 2019; Barraja-Rohan, 2011; Huth & Taleghani-Nikazm, 2006; Wong & Waring, 2010).

Öğrenciler uzaktan dil öğrenme ile yüz yüze öğrenme arasında çok farklılık bulmamaktadır. Özellikle farklı ülkelerdeki kurslara ulaşabilme fırsatı ve zamandan tasarruf

sağlaması açısından uzaktan öğrenmenin yüz yüze öğrenmeden daha iyi olduğunu düşünen öğrenciler vardır. Öte yandan uzaktan eğitim sürecinde yaşanan teknik sorunlar da göz ardı edilmemiştir. İnternet bağlantısından kaynaklı sorunların yaşandığı ve bu sorunların öğrencileri rahatsız ettiği görülmüştür. Ancak yaşanan bu sorunlar kısa vadede çözülerek telafi sağlanmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde odaklanmanın zor olduğunu belirten bir öğrenci dışında odaklanmanın güç olduğuna değinen başka bir öğrenci olmamıştır. Ancak uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler arasında sınırlı bir etkileşim olduğu söylenmiştir.

Bu çalışmada ikinci dil ediniminde etkileşimsel yetiyi geliştirmek için bütüncül bir yaklaşımla nasıl bir ders modeli tasarlanabileceğine dair bir öneri sunulmuştur. Bu model her bir ünite sonunda uygulanabilir veya ünite içine yayılabilir. Bu modele göre bir ders aşağıdaki adımları içermelidir:

1. Dersin başında öğrencilerin önceki derste ki konuşmalarına yönelik dönütler verilmelidir. Bu dönütler ile amaç öğrencilerin öğrendikleri etkileşim stratejilerini kendi konuşmalarında nasıl kullandıklarını görmelerini sağlamaktır. Ayrıca gözlemlenen yaygın ‘hataları’ da düzeltmek için bir fırsat sunmaktadır.
2. Hazırlık ve farkındalık artırma bölümünde amaç öğrencilerin dikkatini yeni konuya çekmek ve yeni konu ile ilgili örnek kullanımları göstermektir. Örneğin, öğrenci dikkatini çekmek için öğrencilere ‘Konuşma sırasını nasıl alıyorsun?’ diye sorularak ön bilgilerini kullanmalarını desteklenir. Gelen öğrenci cevaplarından sonra konu ile ilgili örnek kullanımlar gösterilir. Bu kullanımlar üzerinde tartışılır. Böylece öğrenciler karşılaştıkları etkileşim stratejisi hakkında farkındalık geliştirir.
3. İzleme ve konuşma çözümlemesinde öğrencilerin bir önceki bölümde oluşan farkındalıklarını pratiğe dökebilecekleri bir alan oluşturulur. Bunun için konuya uygun otantik bir dinleme/izleme materyali seçilir. Materyalin transkripsiyonu üzerinde okuma anlama çalışmaları yapılır. Öğrencilerin bu yeni metin formunu tanımaları sağlanır. Daha sonra öğrenciler materyali izler ve transkripsiyon üzerinde KÇ çalışmasına geçilir. Öğrencilerin izledikleri videoda kullanılan etkileşim stratejilerini transkripsiyon aracılığıyla bulmaları beklenir. Bu noktada yönlendirici öğretmen soruları oldukça önemlidir.
4. Örnek bir konuşma analiz edildikten sonra öğrencilerin öğrendikleri bu etkileşim stratejilerini kullanabilecekleri bir konuşma görevi gerçekleştirilir. Konuşma görevi yönergesi açık ve anlaşılır olmalıdır. Öğrencilerin konuşabileceği genel ve esnek bir

içerik önemlidir. Konuşma görevi yönergesinde öğrencilerin öğrendikleri etkileşim stratejilerini kullanabilecekleri belirtilir. Örneğin, ‘Uygun yerlerde konuşma sırasını alınız.’ gibi.

5. Sınıf dışı konuşma görevleri öğrencilerin gerçek hayat deneyimi kazanmalarını destekler. Bunun için düzenli bir konuşma partneri veya dışarıda etkileşime geçebilecekleri ortamlar desteklenebilir. Sınıf içi ve sınıf dışı konuşma görevlerinin aynı olması öğrencilerin sınıf dışındaki pratikleri için cesaret sağlayabilir.

5.3. Öneriler

1. Elde edilen bulgular doğrultusunda derslerde etkileşim stratejilerinin öğretimine yer verilerek bu stratejilerin SÇ ve KÇ çalışmalarından elde edilen veriler ile pedagojik olarak dil sınıflarına uyarlanması önerilmektedir.
2. Bizim çalışmamızda oluşan model etkileşim stratejilerinin öğretimi ve konuşma dili farkındalığını sağlamak açısından benzer öğrenci grupları ile uygulanabilir. Ancak farklı katılımcı gruplarına yönelik farklı modeller tasarlanabilir. Özellikle okuryazarlık oranı daha düşük olan öğrencilerle bu modeli kullanmak uygun olmayabilir.
3. Konuşma dili ve yazı dili arasındaki farkların bilinmesi öğrencilerin dili kullanırken daha avantajlı olmalarını sağlamaktadır. Dolayısıyla derslerde konuşma dili farkındalığına yer verilmelidir.
4. Derslerde otantik dinleme/izleme materyallerine öncelikle yer verilmeli, böylece sınıf içine gerçek hayattaki dil kullanımı dahil edilmelidir. Bu hem konuşma dili farkındalığını artırmayı hem de öğrencilerin etkileşim sürecinde muhataplarından gelen mesajları alımla süreçlerini destekleyecektir.
5. Otantik dinleme/izleme materyalleri, bunlara aşina olmayan öğrenciler tarafından başlangıçta zor bulunabilir. Bu durumda videolara ait transkripsiyonun kullanılması bir süre yardımcı olacaktır. İlerleyen aşamalarda önce video izlenip daha sonra transkripsiyon incelenebilir.
6. Konuya uygun otantik video bulmanın güçlüğü uygulama boyunca araştırmacı tarafından deneyimlenmiştir. Bu nedenle dil öğretmenlerinin kullanabileceği İDT öğretimine yönelik tasarlanmış pedagojik amaçlı sözlü bir derlem ihtiyaç duyulmaktadır.
7. Transkripsiyon üzerinde konuşma çözümlemesi çalışmalarının öğrencilerin etkileşim stratejilerini kavramalarını desteklediği ve konuşma dili farkındalığını

sağladığı görülmüştür. Bu amaçla öğrencilerin konuşma çözümlemesi yöntemi hakkında deneyim kazanması ve bu yöntemi sınıf ortamında kullanabilme becerilerinin geliştirilmesi desteklenmelidir.

8. Öğrencilerin kendilerine ait bir alanda sık sık konuşma pratiği yapabilmeleri önemlidir. Uzaktan eğitimle yapılan derslerde, kullanılan uygulamaya göre, öğrencilerin konuşma pratiklerini gerçekleştirebilecekleri böyle alanlara, ZOOM'da Breakout Rooms gibi, yönlendirilmesi öğrencilerin etkileşimsel yetilerinin gelişimini destekleyecektir.
9. Sınıf içi konuşma görevlerinin öğrenci-öğrenci etkileşimini destekleyecek biçimde organize edilmesi öğrencilerin sürece aktif bir şekilde dahil olmalarını sağlayacaktır.
10. ZOOM gibi uygulamalar görüşmeleri kaydetme imkânı da sağladığından öğrenciler bu pratiklerini kaydedip kolayca öğretmenle paylaşabilir veya öğrenciler kendi konuşmalarını izleyerek öz-değerlendirme yapabilir.
11. Sınıf dışındaki gerçek hayat deneyimlerinin etkileşim becerilerini desteklediği gözlenmiştir. Sınıf dışı konuşma görevleri sınıf içi deneyimler arasında köprü kuracak şekilde düzenlenerek öğrencilerin gerçek hayat deneyimlerini sınıfa getirmeleri sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Aijmer, K. (2009). *Corpora and language teaching*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.
- Altenberg, B. ve Granger, S. (2001). The grammatical and lexical patterning of MAKE in native and non-native student writing. *Applied Linguistics*, 22(2), 173–195.
- Atar, C. (2017). Potential perspectives corpus Linguistics offers for applied linguistics studies: The use of BNC to increase validity. *The Literacy Trek*, 3(1), 32-46.
- Bahns, J. (1993). Lexical collocations: A contrastive view. *ELT Journal*, 47(1), 56–63.
- Balaman, U. ve Can Daşkın, N. (2019). A series of conversation analysis based pedagogical activities for increasing interactional awareness. *Journal of Inquiry Based Activities*, 9(1), 1-13. Retrieved from <http://www.ated.info.tr/index.php/ated/issue/view/18>
- Barraja-Rohan, A. (2011). Using conversation analysis in the second language classroom to teach interactional competence. *Language Teaching Research*, 15(4), 479-507.
- Biber, D., Conrad, S. ve Leech G. (2002). *Longman student grammar of spoken and written English*. Harlow: Pearson Education.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S. ve Finegan, E. (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Pearson Education.
- Burns, A. (1998). Teaching speaking. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 102–123.
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Blakemore, D. (1987). *Semantic constraints on relevance*. Oxford: Blackwell.
- Blakemore, D. (1988). So as a constraint on relevance. R. M. Kempson (Ed.). *Mental representations: the interface between language and reality* içinde (s. 183-195). Cambridge: Cambridge University Press.
- Blakemore, D. (1996). Are apposition markers discourse markers? *J. Linguistics*, 32, 325-347.

- Blakemore, D. (2002). *Relevance and linguistic meaning the semantics and pragmatics of discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloomberg, L. D. ve Volpe, F. M. (2019). *Completing your qualitative dissertation: a road map from beginning to end*. Los Angeles: SAGE.
- Brazil, D. (1995). *A grammar of speech*. Oxford: Oxford University Press.
- Brezina, V. (2018). *Statistics in corpus linguistics: a practical guide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brinton, L. J. (1996). *Pragmatic markers in English: Grammaticalization and discourse functions*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Brown, G. ve Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Carter, R., Hughes, R. ve McCarthy, M. (2000). *Exploring grammar in context: Upper-intermediate and advanced*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carter, R. ve McCarthy, M. (1995). Grammar and the spoken language. *Applied Linguistics* 16 (2), 141–158.
- Carter, R. ve McCarthy, M. (2006). *Cambridge grammar of English: A comprehensive guide spoken and written English grammar and usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CEFR. (2001). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Erişim Adresi: <https://rm.coe.int/16802fc1bf>
- CEFR. (2018). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Erişim Adresi: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Cornbleet, S. ve Carter, R. (2001). *The language of speech and writing*. London: Routledge.
- Coulthard, M. (1992). *Advances in spoken discourse analysis*. London: Routledge.

- Cullen, R., ve Kuo, I. (2007). Spoken grammar and ELT course materials: A missing link? *TESOL Quarterly*, 41 (2), 361–386.
- Çakır, H. (2016a). Türkçe derslerinde söylem belirleyicisi olarak yani'nin işlevleri. Hakan Ülper (Ed.) *Türkçe eğitimi güncel araştırmaları* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakır, H. (2016b). *Türkçe öğretmenlerinin söylem belirleyicisi kullanımı*. 30. Ulusal Dilbilim Kurultayı. (Bildiri) 13-14 Mayıs 2016, Ankara.
- Doğan, N. (2019). Yabancılarla Türkçe öğretiminde eşdizimsel farkındalık ve öğrencilerin eşdizim yeterlilikleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 12 (68), 115-122.
- Dose, S. (2013). *Describing and teaching spoken English: An educational-linguistic study of scripted speech*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Justus-Liebig-Universität Gießen (Gissen Üniversitesi). Espelkamp, Almanya.
- Dörnyei, Z. (1995). On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly*, 29(1), 55–84.
- Efron, S. E., ve Ravid, R. (2013). *Action research in education: A practical guide*. New York: The Guilford Press.
- Eggin, S. ve Slade, D. (1997). *Analysing casual conversation*. London: Equinox Publishing Ltd.
- Erdoğan, Y. (2013). Interactional functions of şey in Turkish: Evidence from spoken Turkish corpus. *Dil ve Edebiyat Dergisi / Journal of Linguistics and Literature*, 10(2), 33-52.
- Esmer, E. (2009). Söylem belirleyicisi ki'nin işlevlerinin ezgi ile desteklenmesi. *Dil ve Edebiyat Dergisi / Journal of Linguistics and Literature*, 6(1), 01-16.
- Firth, A. ve Wagner, J. (1997). On discourse, communication and some fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81, 285–300.
- Flowerdew, J. (2013). *Discourse in English language education*. Routledge: New York.
- Fraser, B. (1996). Pragmatic markers. *Pragmatics*, 6 (2), 167-190.

- Fraser, B. (1998). Contrastive discourse markers in English. A. H. Jucker ve Y. Ziv (Ed.) *Discourse markers descriptions and theory* içinde (s. 301 – 326). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Freeman, D. (1998). *Doing teacher-research: from inquiry to understanding*. Boston: Heinle and Heinle.
- Gee, J.P. (2018). *Introducing discourse analysis from grammar to society*. Routledge: New York.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Anchor Books.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goh, C. (2009). Perspectives on spoken grammar. *ELT Journal*, 63 (4), 303–312.
- Goh, C.C.M. ve Burns, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. Cambridge University Press: New York.
- Grice, P. (1975). Logic and conversation. P. Cole ve J. L. Morgan (Ed.), *Syntax and Semantics* (vol. 3: Speech Acts) içinde (s. 41–58). New York: Academic Press.
- Gumperz, J. (1971). Language in social groups. Essays selected and introduced by A. S. Dil, (s. xiv + 350). Stanford: Stanford University Press.
- Gumperz, J. (1982a). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. (1982b). *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Günay, V. D. (2016). *Kültürbilime giriş: Dil, kültür ve ötesi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Halliday, M.A.K. (1990). *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.
- Han, D. (2011). Utterance production and interpretation: A discourse-pragmatic study on pragmatic markers in English public speeches. *Journal of Pragmatics*, 43, 2776–2794.
- Harris, Z. S. (1952). Discourse analysis. *Language*, 28, 1-30.

- Hasırcı, S. (2019). Yabancılar Türkçe öğretimine yönelik ders kitaplarının konuşma becerisi açısından karşılaştırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1068-1098.
- Hauber, M. B. (2021). “*We must not stop now*”: *Advocacy ethnography with Syrian refugees in Turkish higher education*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). George Mason Üniversitesi: Fairfax, VA.
- Hellermann, J. (2008), *Social actions for classroom language learning*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Hellerman, J., Eskildsen, S. W., Pekarek Doehler, S. ve Piirainen-Marsh, A. (2019). *Conversation Analytic Research on Learnin-in-Action: The complex Ecology of second language interaction ‘in the wild’*. Cham: Springer.
- Herbst, T. (1996). What are collocations: sandy beaches or false teeth? *English Studies*, 4, 379–393.
- Hilliard, A. (2014). Spoken grammar and its role in the English language classroom. *English Teaching Forum*. 4, 2-13.
- Hoey, M. (2004). Lexical priming and the properties of text. A. Partington, J. Morley ve L. Haarman (Ed.), *Corpora and discourse* içinde (s. 385–412). Bern: Peter Lang.
- Hopkins, David. (2014). *A teacher’s guide to classroom research*. (5. Baskı). New York: Open University Press.
- Hughes, R. (2002). *Teaching and researching speaking*. Harlow: Longman.
- Hughes, R. (2008). *Spoken English, TESOL and applied linguistics, challenges for theory and practice*. New York: Palgrave Macmillian.
- Hughes, R. (2011). *Teaching and researching speaking*. Harlow: Longman.
- Huth, T. ve Taleghani-Nikazm, C. (2006). How can insights from conversation analysis be directly applied to teaching L2 pragmatics? *Language Teaching Research*, 10, 53–79.
- Hymes, D. (1964). Towards ethnographies of communication. J. J. Gumperz ve D. Hymes (Ed.), *The Ethnography of Communication*, *American Anthropologist*, 66(6), 1-34.

- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. J. J. Gumperz ve D. Hymes (Ed.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication* içinde (s. 35-71). New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2013). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı*. Y. Uzuner ve M. Özten Anay (Çev. Ed.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Jones, C. ve Carter, R. (2014). Teaching spoken discourse markers explicitly: A comparison of III and PPP. *International Journal of English Studies*, 14 (1), 37-54.
- Jucker, A.H. ve Ziv, Y. (1998). Discourse markers: Introduction. A. H. Jucker ve Y. Ziv (Ed.), *Discourse markers descriptions and theory* içinde (s. 1-12). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Kasper, G. ve Wagner, J. (2011). A conversation-analytic approach to second language acquisition. D. Atkinson (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition* içinde (s. 114-142). London/New York: Routledge.
- Kemmis, S., McTaggart, R. ve Nixon. R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Singapore: Springer.
- Kita, K., ve Ogata, H. (1997). Collocations in language learning: Corpus-based automatic compilation of collocations and bilingual collocation concordancer. *Computer Assisted Language Learning*, 10(3), 229–238.
- Lakoff, R. (1973). The logic of politeness: or minding your p's and q's. *Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistics Society* içinde (s. 292—305).
- Leech, G. (2000). Grammars of spoken English: New outcomes of corpus-oriented research. *Language Learning*, 50 (4), 675–724.
- Liddicoat, A. J. (2007). *An introduction to conversation analysis*. London: Continuum.

- Lilja, N. ve Piirainen-Marsh, A. (2018). Connecting the language classroom and the wild: Re-enactments of language use experiences. *Applied Linguistics*, 1–31. doi:10.1093/applin/amx045
- Markee, N. (2009). *Conversation analysis*. New Jersey: Taylor & Francis.
- Markee, N. ve Kunitz, S. (2015). CA-for-SLA studies of classroom interaction: Quo vadis? N. Markee (Ed.), *The handbook of classroom discourse and interaction* içinde (s. 425-439). Pondicherry: Wiley Blackwell.
- Mauranen, A. (2008). Spoken discourse, academics and global English: A corpus perspective. R. Hughes (Ed.), *Spoken English, TESOL and Applied Linguistics, Challenges for Theory and Practice* içinde (s. 143 – 158). New York: Palgrave Macmillan.
- McCarthy, M. (2000). *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge University Press.
- McCarthy, M. (2006). *Explorations in corpus linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarthy, M. ve Carter, R. (1995). Spoken grammar: What is it and how can we teach it? *ELT Journal*, 49(3), 207–218.
- McEnery, T. ve Hardie, A. (2012). *Corpus linguistics method, theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McEnery, T., ve Wilson, A. (2001). *Corpus linguistics* (2. Baskı). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- McEnery, T. ve Xiao, R. (2011). What corpora can offer in language teaching and learning. Hinkel, E. (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning volume II*. içinde (s. 364 – 380). New York: Routledge.
- McNiff, J. ve Whitehead, J. (2002). *Action research: principles and practice*. London: Routledge Taylor & Francis Group.

- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk*. 3rd edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research a guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Meunier, F. (2011). Corpus linguistics and second/foreign language learning: Exploring multiple paths. *RBLA, Belo Horizonte*, 11(2), 459-477.
- Miller, J. ve Weinert, R. (1998). *Spontaneous spoken language syntax and discourse*. Oxford: Clarendon Press.
- Mumford, S. (2009). An analysis of spoken grammar: The case for production. *ELT Journal*, 63(2), 137–144.
- Müller, S. (2005). *Discourse markers in native and non-native English discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Nesselhauf, N. (2003). The use of collocations by advanced learners of English and some implications for teaching. *Applied Linguistics*, 24(2), 223–242.
- Nimer, M. (2019). *Türkiye’deki Suriyeli mültecilerin Türkçe dil eğitimi deneyimleri ve kurumsal yapılar*. İstanbul Politikalar Merkezi.
- Nunan, D. ve Bailey, K. M. (2009). *Exploring second language classroom research: a comprehensive guide*. Boston: Heinle.
- O’Grady, G. (2010). *A grammar of spoken English discourse*. London: Continuum International Publishing Group.
- Ong, W.J. (2003). *Sözlü ve Yazılı Kültür, Sözlün Teknolojileşmesi* [Orality and Literacy, the Technologizing of the World]. S. Postacıoğlu Banon (Çev.). Metis Yayınları: İstanbul. (Orijinal Metnin Yayın Yılı 1982).
- Özbek, N. (1998). Türkçe’de söylem belirleyicileri. *Dilbilim Araştırmaları*, 9, 37-47.
- Özbek, N. (2000). Yani, işte, şey, ya: Interactional markers of Turkish. Aslı Göksel ve Celia Kerslake (Ed.), *Studies on Turkish and Turkic languages* içinde. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.

- Özdemir, E.E. ve Kuruoğlu, G. (2018). Ortaokul öğrencilerinin konuşmalarında söylem belirleyicisi olarak “şey”in etkileşimli işlevleri. *International Journal of Language Academy*, 6(1), 73–80. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3706>
- Partington, A. (1998). *Patterns and meanings: Using corpora for English language research and teaching*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pekarek Doehler, S. (2018). Elaborations on L2 interactional competence: the development of L2 grammar-for-interaction. *Classroom Discourse*, 9(1), 3-24.
- Pekarek Doehler, S. ve Berger, E. (2018). L2 interactional competence as increased ability for context-sensitive conduct: A longitudinal study of story-openings. *Applied Linguistics*, 39 (4), 555-578.
- Ravitch, S. M. ve Carl, N. (2016). *Qualitative research: Bridging the conceptual, theoretical, and methodological*. Thousand Oak, CA: Sage.
- Richards, J. C. ve Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Edinburgh: Pearson.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. ve Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. *Language*, 50, 696–735.
- Sarıtaş, H. Karadağ, K. ve Benzer, A. (2019). Ortaokul öğrencilerinin konuşma edimlerinde söylem belirleyici eğilimleri. K. İşeri (Ed.), *Dilbilimde güncel tartışmalar içinde* (s. 136 – 151). Ankara: Dilbilim Derneği Yayınları.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G. ve Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53, 361–382.
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Schiffrin, D. (2001). Discourse markers: language, meaning and context. D. Schiffrin, D. Tannen ve H. E. Hamilton (Ed.), *The handbook of discourse analysis* içinde (s. 54-75). Oxford: Blackwell Publishers.
- Schiffrin, D. (2009). Interactional sociolinguistics. S. L. McKay ve N. H. Hornberger (Ed.), *Sociolinguistics and language teaching* içinde (s. 307-328). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schroeder, C. (2002). On the structure of spoken Turkish. *Elise: Essener Linguistische Skripte – elektronisch*, 2(1), 73-90.
- Sert, O. (2015). *Social interaction and L2 classroom discourse*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Shei, C. ve Pain, H. (2000). An ESL writer's collocational aid. *Computer Assisted Language Learning*, 13(2), 167–182.
- Sidnell, J. (2012). *Conversation analysis: an introduction*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Sinclair, J. ve Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Skogmyr Marian, K. ve Balaman, U. (2018). Second language interactional competence and its development: An overview of conversation analytic research on interactional change over time. *Language and Linguistics Compass*, 12(8), 1-16.
- Stringer, E. T. (2014). *Action research*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Tannen, D. (1984/2005). *Conversational style*. Norwood, NJ: Ablex.
- Ten Have, P. (2007). *Doing conversation analysis: A practical guide*. London: Sage Publications.
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Harlow: Longman.
- Thornbury, S. ve Slade, D. (2007). *Conversation: From description to pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Timmis, I. (2002). Native-speaker norms and international English: A classroom view. *ELT Journal*, 56(3), 240–249.
- Timmis, I. (2005). Towards a framework for teaching spoken grammar. *ELT Journal*, 59(2), 117–125.
- Wagner, J. (2015). Designing for language learning in the wild: Creating social infrastructures for second language learning. T. Cadierno ve S. W. Eskildsen (Ed.), *Usage-based perspectives on second language learning* içinde (s. 75–101). Berlin: De Gruyter.
- Wagner, J. (2019). Towards an epistemology of second language learning in the wild. J. Hellermann, S. W. Eskildsen, S. Pekarek Doehler ve A. Piirainen-Marsh (Ed.), *Conversation analytic research on learning-in-action* içinde (s. 251-271). Cham, Switzerland: Springer.
- Widdowson, H. G. (2007). *Discourse analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, D. (2003). *Rules, patterns, and words: Grammar and lexis in english language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, D. (2015). Conversational English: Teaching spontaneity. M. Pawlak ve E. Waniek-Klimczak (Ed.), *Issues in Teaching, Learning and Testing Speaking in a Second Language* içinde (s. 3-18). Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Wong, J. ve H. Z. Waring. (2010). *Conversation analysis and second language pedagogy*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Yavuz Kırık, M. (2015). Interaction level of speaking activities in a coursebook series of teaching Turkish as a foreign language. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12- 2(24), 133-145.
- Yeh, K. ve Huang, C. (2016). Mandarin-speaking children's use of the discourse markers hao 'okay' and dui 'right' in peer interaction. *Language Sciences*, 57, 1-20.
- Yuan, J., Xu, X., Lai, W. ve Liberman, M. (2016). Pauses and pause fillers in mandarin monologue speech: The effects of sex and proficiency. *Speech Prosody 2016*, 1167-1170. DOI: 10.21437/SpeechProsody.2016-240

EKLER

EK-1: Yarı Yapılandırılmış Öğretim Elemanı Görüşme Formu (ÖEGF) – İhtiyaç Analizi

1. Yaş:
2. Cinsiyet:
3. Eğitim Durumu:
 - a. Lisans ()
 - b. Yüksek Lisans ()
 - c. Doktora ()
4. Lisansta hangi bölümden mezun oldunuz?
5. Kaç yıldır Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğretiyorsunuz?
6. Derslerinizde hangi kaynakları kullanıyorsunuz?
 - a. Kitaplar
 - b. Online kaynaklar
 - c. Kendi hazırladığı etkinlik ve materyaller
7. Öğretim planınızı nasıl hazırlıyorsunuz? Kullandığınız herhangi bir çerçeve plan var mı?
8. Derslerde konuşma etkinliklerinde hangi uygulamaları yapıyorsunuz? Kısaca anlatabilir misiniz?
9. Öğrenciler konuşma becerisini edinme sürecinde hangi problemleri yaşıyor?
10. Öğrencilerin (akıcı bir şekilde konuşmaları için) konuşma becerilerini geliştirmek için neler yapıyorsunuz?
11. Söylem Belirleyicisi “Discourse Marker” kavramını duydunuz mu?
 - a. (Cevap evetse) Derslerinizde söylem belirleyicilerle ilgili hangi etkinlik ve uygulamaları yapıyorsunuz?
 - i. Ders kitaplarında söylem belirleyecilerin öğretimine yer veriliyor mu?
 - ii. Türkçe öğretim programınızda söylem belirleyecilerin öğretimine yer veriliyor mu?
 - iii. Sizce derslerde SB’lerin öğretilmesinin önemi nedir?
 - iv. SB lerin öğretimi için neler yapılabilir?
 - b. (Cevap hayırsa) Günlük konuşmalarda çok sık *şey, yani, işte, ya* gibi sözcükleri kullanırsınız. Bu gibi sözcüklerin işlevlerini öğretmek için neler yapıyorsunuz?
 - i. Ders kitaplarında bu sözcüklerin (*şey, yani, işte, ya*) öğretimine yer veriliyor mu?
 - ii. Türkçe öğretim programınızda bu sözcüklerin (*şey, yani, işte, ya*) öğretimine yer veriliyor mu?
 - iii. Sizce derslerde bu sözcüklerin (*şey, yani, işte, ya*) işlevlerinin öğretilmesinin önemi nedir?
 - iv. Bu sözcüklerin öğretilmesi için neler yapılabilir?

EK-2: Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu (ÖGF) – İhtiyaç Analizi

1. Kaç yaşındasın?
2. Cinsiyet:
3. Nerelisin?
4. Ne okuyorsun? (Eğitim Düzeyi/Bölümü):
5. Anadil:
6. Hangi dilleri konuşuyorsun? (Konuşulan Diller):
7. Türkçe Seviyesi:
8. Türkiye'ye ne zaman geldin?
9. Türkçe öğrenmeye ne zaman ve nerede başladın?
10. Türkçe öğrenmek için neler yapıyorsun? (Kitap, internet vb.)
11. Türkçe konuşurken kendini nasıl hissediyorsun?
12. Türkçe konuşurken yaşadığın güçlükler nelerdir?
13. Daha iyi Türkçe konuşmak için neler yapıyorsun?
14. İzlediğin bir diziyi/filmi veya okuduğun bir kitabı anlatır mısın?
15. Anadili Türkçe olanlarla konuşurken yaşadığın problemler nelerdir?
16. Türkçe öğrenmeye nasıl karar verdin? Bu süreci ve sonrasında yaşadıklarını anlatabilir misin?

EK-3: Öğrenci Tanıma Formu – Eylem Döngüsü

Öğrenci Tanıma Formu

Çalışmanın amacı, ikinci dil olarak Türkçe (IDT) öğretiminde konuşma etkinlikleri tasarlamaktır. Bu çalışmada, öğrencilere etkileşim stratejilerini öğreteceğiz ve öğrencilerin Türkçe konuşma edimlerini gözlemleyeceğiz. Bu amaçla, haftada bir gün (Her ders yaklaşık olarak 40-60 dakika sürecek.) çevrimiçi dersler tasarlayacağız. Çevrimiçi dersler 2 ay sürecek. Bu derslerde etkileşim becerilerine odaklanılacak

Sizlerden, çevrimiçi derslere düzenli olarak katılmanızı ve verilen görevleri yapmanızı bekliyorum. Bu derslerde, sizlere Türkçe konuşma dili öğretilecek (etkileşim stratejileri) ve hem sınıf içinde hem de sınıf dışında konuşma görevleri verilecektir. Verileri analiz etmek için, çevrimiçi dersler ve konuşma görevleri kaydedilecektir.

Cinsiyet, yaş, uyruk, ilk dil gibi bazı kişisel bilgilerinizi vereceksiniz ancak size bir rumuz verilecek ve kişisel bilgileriniz adınızla saklanmayacak veya kullanılmayacaktır. Bu bilgi ve kayıtlara sadece araştırmacı erişebilecektir. Veri toplama sürecinde istediğiniz zaman çalışmadan ayrılmaya karar verebilirsiniz. Sorularınız araştırmacı tarafından cevaplanacaktır.

Bu forma yazacağınız bilgileri araştırmacı sadece sizi tanımak için kullanacaktır. Form ile ilgili sorularınızı Himmet Sarıtaş'a [tu-berlin.de](mailto:himmet.saritas@tu-berlin.de) adresine eposta olarak gönderebilirsiniz.

*** Gerekli**

1. E-posta *

2. 1. Ad

3. 2. Soyad

4. 3. Cinsiyet

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

☐ Kadın

☐ Erkek

5. 4. Kaç yaşındasın?

6. 5. Nerelisin? (Ülke adı)

7. 6. Eğitim düzeyi

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

☐ Lisans

☐ Yüksek Lisans

☐ Doktora

☐ Diğer:

8. 7. Okuduğunuz bölüm nedir?

9. 8. Mesleğiniz nedir?

10. 9. Anadiliniz nedir?

11. 10. Kaç dil konuşuyorsunuz? Hangi Diller?

12. 11. Nerede yaşıyorsunuz? (Ülke/Şehir)

13. 12. Türkiye'de yaşadınız mı? Ne kadar? (Yıl/ Ay)

14. 13. Türkçe öğrenmeye ne zaman ve nerede başladınız? (Tarih - Ülke/Şehir)

15. 14. Türkçe öğrenme nedenleriniz nedir? Açıklayınız.

16. 15. Türk arkadaşlarınız var mı? Onlarla ne sıklıkta sohbet ediyorsunuz? Açıklayınız.

17. 16. Daha iyi Türkçe konuşmak için neler yapıyorsunuz?

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

- ☐ Türkçe film/dizi izliyorum
- ☐ Türkçe haber izliyorum
- ☐ YouTube'dan Türkçe videolar izliyorum
- ☐ Türkçe müzik dinliyorum
- ☐ Türkçe podcast dinliyorum
- ☐ Türkçe radyo yayını dinliyorum
- ☐ Sokakta insanlarla konuşuyorum
- ☐ Türk arkadaşlarımla sohbet ediyorum

Diğer: ☐ _____

18. 17. Ne sıklıkta Türkçe içerik izliyorsunuz?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Her gün
- ☐ Haftada birkaç gün
- ☐ Haftada iki gün
- ☐ Haftada bir gün
- ☐ Ayda birkaç gün
- ☐ Ayda iki gün
- ☐ Ayda bir
- ☐ Çok nadir
- ☐ Hiç
- ☐ Diğer: _____

19. 18. Ne sıklıkta Türkçe içerik dinliyorsunuz?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Her gün
- ☐ Haftada birkaç gün
- ☐ Haftada iki gün
- ☐ Haftada bir gün
- ☐ Ayda birkaç gün
- ☐ Ayda iki gün
- ☐ Ayda bir
- ☐ Çok nadir
- ☐ Hiç
- ☐ Diğer: _____

20. 20. Türkçe dersleri dışında ne sıklıkta Türkçe konuşuyorsunuz?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Her gün
- ☐ Haftada birkaç gün
- ☐ Haftada iki gün
- ☐ Haftada bir gün
- ☐ Ayda birkaç gün
- ☐ Ayda iki gün
- ☐ Ayda bir
- ☐ Çok nadir
- ☐ Hiç

Bu içerik Google tarafından oluşturulmamış veya onaylanmamıştır.

Google Formlar

EK-4: Konuşma Görevi (Ön-Görev/Son-Görev)

UYGULAMA ÖNCESİ (ÖN-GÖREV) VE SONRASI (SON-GÖREV) KONUŞMA GÖREVİ

1. Konuşma görevi iki katılımcı ve bir araştırmacının katılımıyla gerçekleşir.
2. Katılımcılarla konuşma görevi yönergeleri (KGY) yazılı olarak paylaşılır.
3. Katılımcılara KGY yönergeleri tanıtılır.
4. Bu yönergelerin örnek olduğu farklı ifadeler ve cümleler ekleyebilecekleri söylenir.
5. Sohbet üç bölümde ilerler: Sohbeti başlatma, alışkanlıklar/seçimler, bilgi paylaşımı.
6. Tüm bu süreç boyunca araştırmacı rehber rolündedir ve süreci gözlemler.
7. Katılımcıların tıkanıkları noktada araştırmacı ek sorular ve dönütlerle katılımcıları cesaretlendirebilir. Ama olabildiğince konuşmamaya çalışır.

Aşağıdaki bölüm katılımcılar ile paylaşılacaktır.

Birazdan arkadaşınla birlikte karşılıklı olarak konuşacaksınız. Bunun için size bazı yönergeler verdim. Şimdi bu yönergeleri okuyunuz. Görevlere göz atınız.

	Konuşma Görevi Yönergeleri
	(Şimdi, yönergeleri dikkatlice okuyunuz ve hazırlık yapınız. Bunun için 2 dakikanız var.) Bu bölüm kendi içinde üç aşamadan oluşuyor: <i>Sohbeti başlatma alışkanlıklar/seçimler ve bilgi paylaşımı</i>. Birbirinizi tanımak için sorular sorunuz. Aşağıda verilen örnek soruları kullanabilirsiniz. Bu sorular size konuşma sırasında kılavuz olacak. Lütfen, bu soruları doğrudan okumayınız. A, konuşmayı sen başlatacaksın. B, sen de A'ya sorular sorabilirsin? Birbirinize sorular sorarak birbirinizi tanımaya çalışın. Yaratıcılığınızı kullanarak farklı sorular ekleyebilirsiniz. 1.Sohbeti Başlatma Karşılama ifadeleri (<i>Günaydın, Merhaba gibi</i>) Naber? Nasılsın? Görüşmeyeli neler yapıyorsun? 2.Alişkanlıklar/Seçimler Boş zamanlarında neler yapıyorsun? Film mi yoksa dizi mi? Neden? Çay mı kahve mi? Neden? Yemek yapmayı seviyor musun? Neler pişiriyorsun? 3.Bilgi Paylaşımı • Ülke • Ülke hakkında sorular sor. (<i>Kültür, yemek, sanat vb.</i>) • Şehir • Şehir hakkında sorular sor. (<i>Müzeler, parklar, restoranlar vb.</i>) • İş • İş ve meslek hakkında sorular sor.

EK-5: 1. Odak Grup Görüşmesi Formu**YARI YAPILANDIRILMIŞ ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ FORMU****1. ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ**

1. Derste izlediğiniz videolar hakkında neler düşünüyorsunuz?
 - a. Videoları anlıyor musunuz?
 - b. Bu videoları izlemek yararlı mı?
 - c. Bir konuşmanın ortasından kesit olarak verilen videoları anlaması kolay mı?
 - d. Kesit olarak verilen videoların öncesinde verilen ön bilgi diyalogu anlamak için yeterli mi?
2. Yazı dili ve konuşma dili farklılığını öğrenmek hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Sınıf içi konuşma çalışmaları (Breakout Room) hakkında neler düşünüyorsunuz?
4. Türk arkadaşlarınızla konuşma çalışmaları hakkında neler düşünüyorsunuz?
5. Dersler için önerileriniz nedir?
6. Uzaktan dersler hakkında ne düşünüyorsunuz?
7. Kayıtları dinleyip yazma konusunda ne düşünüyorsunuz?

EK-6: Araştırmacı Günlüğü

TARİH	
GÖZLEMLER	

TARİH	
GÖZLEMLER	

EK-7: Yapılandırılmış Öğrenci Günlüğü (YÖG)

ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ - 5. DERS

Dersler hakkındaki görüşlerin benim için çok önemli. Senin görüşlerin ve düşüncelerin sayesinde ders içeriğini düzenleyeceğim ve güncelleyeceğim. Lütfen görüşlerini açık ve doğru olarak bu form üzerinden benimle paylaş. Böylece bilimsel bir çalışmaya önemli bir katkı sunacaksın.

Görüş ve düşüncelerini kısa paragraflar şeklinde nedenleri ile birlikte açıklayarak yazabilirsin.

Teşekkür ederim
Himmet Sarıtaş

Ders nasıldı? Düşüncelerini yazabilir misin?	
Bu dersle ilgili neyi değiştirmek istersin? Neden?	
Derste kendi konuşma videolarınızı izlerken neler hissediyorsun? Sence bu yararlı mı? Neden?	
Tatil türleri hakkında konuşmak nasıldı?	
Arkadaşlarıyla konuşurken konuşma sırasını almak için hangi kelimeleri kullandın?	
Dersle ilgili önerilerin neler?	

EK-8: Yapılandırılmış Gözlem Formu (YGF)**YAPILANDIRILMIŞ GÖZLEM FORMU – 6. DERS****Gözlem Tarihi:****Gözlem Süresi:****Öğrenci Sayısı:****Gözlemci:**

Dönüt	Öğrencilerin kendi konuşmalarını izlerken verdikleri tepkilere ilişkin gözlemler.	
	Öğrenciler bu bölümde problemler yaşadı mı?	() Evet () Hayır Gözlenen Durum:
	Bu bölüm için öneriler	
Hazırlık ve Farkındalık Artırma Bölümü	Konuya hazırlık sorusuna ilişkin gözlemler - Dilbilgisel uygunluk - Konuya dikkat çekme	
	Öğrencilerin konuya hazırlık sorusunu anlamalarına ilişkin gözlemler. - Öğrenci cevapları - Öğrenci soruları	
	Öğrencilerin öğretilen etkileşim stratejisini kavrayıp kavramadıklarını gösteren sorular veya ifadelerle yönelik gözlemler	
	Öğrenciler bu bölümde problemler yaşadı mı?	
	Bu bölüm için öneriler	

İzleme ve Konuşma Çözümlemesi Bölümü	Öğrencilerin izleme öncesinde transkripsiyonu okuma/anlama çalışmalarına yönelik gözlemler (<i>Anlayıp anlamadıklarını gösteren sorular, ifadeler</i>)	
	İzleme materyalinin içeriği hakkında gözlemler	
	İzleme materyali/transkripsiyon üzerinde yapılan konuşma çözümlemesi hakkında gözlemler	
	Öğrenciler bu bölümde problemler yaşadı mı?	() Evet () Hayır Gözlenen Durum:
	Bu bölüm için öneriler	
Genel	Ders sürecine dair genel gözlemler ve düşünceler Öneriler	

EK-9: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (YYGF) – Eylem Döngüsü

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Dönüt

1. Derslerde kendi konuşmalarınızı izlemek hakkında neler düşünüyorsunuz?
2. Derslerde kendi konuşmalarınızı dinleyip yazma konusunda neler düşünüyorsunuz?

Hazırlık ve Farkındalık Artırma

3. Derslerde hangi etkileşim stratejilerini öğrendiniz?
 - a. Derslerde öğrendiğiniz etkileşim stratejileri hakkında neler düşünüyorsunuz?
4. Derslerde etkileşim stratejilerini öğrenmenin önemi hakkında neler düşünüyorsunuz?
5. Derslerde konuşma dili özelliklerini öğrenmek hakkında neler düşünüyorsunuz?
 - a. Türkçe konuşma dili ve yazı dili arasında ne gibi farklılıklar var?

İzleme ve Konuşma Çözümlemesi

6. Derste izlediğiniz doğal videolar hakkında neler düşünüyorsunuz?
7. Derste izlediğiniz videoların transkripsiyonları hakkında neler düşünüyorsunuz?
8. Derslerde yaptığımız konuşma çözümlemesi çalışmaları hakkında neler düşünüyorsunuz?
9. Derslerde anadiliniz ile Türkçe arasında yaptığınız karşılaştırma çalışmaları hakkında neler düşünüyorsunuz?

Sınıf İçi Konuşma Görevi

10. Sınıf içi konuşma etkinlikleri hakkında neler düşünüyorsunuz? (Breakout Rooms)
11. En çok sevdiğiniz konuşma etkinliği hangisiydi?
12. En az sevdiğiniz konuşma etkinliği hangisiydi?

Sınıf Dışı Konuşma Görevi

13. Türk arkadaşlarınızla birlikte yaptığınız konuşmalar hakkında neler düşünüyorsunuz?

Genel

14. Uzaktan eğitimle ilgili düşünceleriniz nelerdir?
 - a. Ders sırasında uzaktan eğitimle ilgili sorunlar yaşadınız mı?
15. Dersler hakkında neler düşünüyorsunuz?
 - a. Bu derslerin en güçlü yanı neydi?
 - b. Bu derslerin en zayıf yanı neydi?
 - c. Bu dersleri başka öğrencilere önerir misiniz? Tavsiye etmek
16. Sizce bu dersler sizin konuşmanızı nasıl etkiledi?
 - a. Bu derste öğrendiklerinizi konuşurken kullandınız mı?
 - b. Bu derste öğrendiklerinizi anadili konuşurlarının konuşmalarında fark ettiniz mi?
 - c. Etkileşim stratejilerini öğrenmek konuşmanızı nasıl etkiledi?
17. Sizce daha iyi konuşmanız için başka neler yapmanız gerekir?
 - a. Konuşmanızda neyi eksik görüyorsunuz?
18. Bu dersler için farklı neler önerirsiniz?

Ek-10: Örnek Ders Planı

7. DERS	Etkili bir şekilde söz sırası alarak söylemi uygun bir biçimde başlatabilir, sürdürebilir ve bitirebilir. <i>Sözsırası Alma (CEFR, 2018: 100)</i>
Dönüt	Öğrencilerin konuşma edimlerini gözlemlemeleri için önceki dersten konuşma kayıtlarından bazı kesitler öğrencilerle paylaşılır. Önceki dersin konusu olan söz sırası koruma ifadelerinden hangilerini nasıl kullandıklarını fark ederler. Varsa konu ile ilgili bazı dilsel hatalara değinilebilir.
Hazırlık ve Farkındalık artırma	Yeni konu için hazırlık sorusu sorulur: Başınıza bir olay geldi ve bunu arkadaşınızla paylaşmak istiyorsunuz. Arkadaşınızın sizi dinlemesini sağlamak için olayı anlatmadan önce ne dersiniz? Öğrenci yanıtları alındıktan sonra öykü başlatma ifadeleri ve liste başlatma ifadeleri öğretilir. Örnek ifadeler öğrencilerle paylaşılır.
İzleme ve Konuşma Çözümlemesi	Otantik bir konuşma örneği üzerinden öğretmen rehberliğinde konuşma çözümlemesi yapılır. Amaç anadil konuşurlarının konuşma sırasını aldıktan sonra konuşmayı nasıl sürdürdüklerini gözlemlemelerini sağlamaktır. Öncelikle metnin transkripsiyonu üzerinde okuma anlama çalışmaları yapılır daha sonra dinlenir. Bu işlem aşağıdaki adımlar izlenerek yapılır. - Öğrenciler öncelikle transkripsiyonu okur. - Transkripsiyondaki bilmedikleri kelimeleri bulurlar. - Transkripsiyon üzerinde okuma/anlama çalışması yapılır. - Okuduklarını anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek için sorular sorulur. - Transkripsiyon üzerinde konuşma dili ve yazı dili farklılıkları incelenir. - Konuşma dilindeki hali ile yazılı olan ifadeler öğrencilerin katılımı ile yazı dili formunda yeniden yazılır. (Örneğin; <i>bi</i> → <i>bir</i>; <i>gaste</i> → <i>gazete</i>; <i>vermiycek</i> → <i>vermeyecek</i>...) - Konuşma dinlenir ve aynı zamanda transkripsiyon üzerinden takip edilir. - Transkripsiyon üzerinden bazı ifadeler çıkarılır. Öğrencilerin dinlerken bu ifadeleri bulmaları istenir. Çıkarılan ifadeler geçen dersin konusu olan konuşma sırasını koruma ifadeleridir. - Daha sonra satır satır öğretmen rehberliğinde çözümlenir. - Öğretmen öğrencilere sorular sorar. Çözümleme sonunda yansıtma soruları sorulur. Anadilleri ve Türkçe arasında karşılaştırma yapmaları sağlanır.

<i>Sınıf İçi Konuşma Görevi</i>	Zoom Breakout Rooms kullanılarak konuşma etkinliği yapılır. “Kültürlerimizi tanıyalım” konulu konuşma etkinliği yapılır. Öğrenciler birbirlerine kültürleri hakkında merak ettiklerini sorarlar. Kendi kültürlerinden bir hikâye anlatırlar.
<i>Sınıf Dışı Konuşma Görevi</i>	Dersten sonra Türk konuşma arkadaşları ile Zoom’da buluşup sohbet ederler. “Kültürlerimizi tanıyalım” konulu konuşma etkinliği yapılır. Birbirlerine kültürleri hakkında merak ettiklerini sorarlar. Kendi kültürlerinden bir hikâye anlatırlar.

(Aşağıdaki bölüm öğrenciler içindir.)

ÖYKÜ BAŞLATMA – LİSTELEME

A. NASIL KONUŞUYORUM

- Arkadaşlarınızın ve kendinizin konuşma kaydını izleyin?
- Konuşmaları öğretmeniniz ile birlikte değerlendirin.
 - Hangi söz sırası koruma ifadelerini kullanmış?

B. HAZIRLIK

- Başınıza bir olay geldi ve bunu arkadaşınızla paylaşmak istiyorsunuz. Arkadaşınızın sizi dinlemesini sağlamak için olayı anlatmadan önce ne dersiniz?

C. ÖYKÜ BAŞLATMA – LİSTELEME

Öykü başlatma ifadeleri	Liste başlatma ifadeleri
• Bak sana bir şey anlatayım. / Bak şimdi <i>bi</i> (bir) hikâye <i>anlatıcam</i> (anlatacağım). • Bir tane fıkra anlatayım mı? • Bugün çok güzel bir şey oldu. • Sana söylemem gereken çok önemli bir şey var. • Bugün olanlara inanmayacaksın. • N’oldu, biliyor musun?	• <i>Öncelikle...</i> • <i>İlk olarak... son olarak...</i> • <i>Birincisi... ikincisi...</i> • <i>Bunlardan bir tanesi</i> • <i>Biri bu. Diğeri ise...</i>

D. İZLEME – ÇÖZÜMLEME

Aşağıdaki metin bir televizyon programından alınmıştır. Önce diyalogu okuyunuz ve anlamaya çalışınız.



Video Kaynağı: <https://www.youtube.com/watch?v=g1zxFTN81ds>

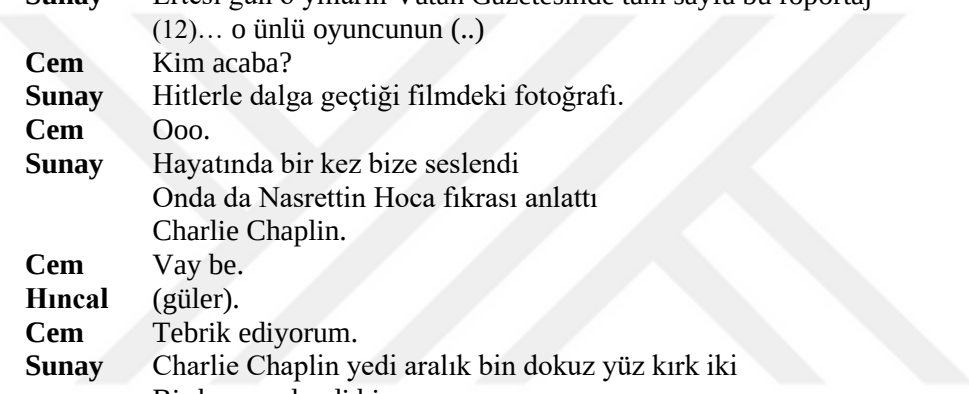
İşreteler ve Anlamları:

- [] Aynı Anda Konuşma
- [/] Kendini Düzeltme
- (.) Kısa Duraklama (Sessizlik)
- (..) Uzun Duraklama (Sessizlik)
- (1).... - (14).... Boşluk Doldurma

Aşağıdaki ifadeler metinden çıkarıldı. Ses kaydı ile birlikte dinleyin ve boşluklara uygun ifadeyi ekleyin.

ee x 4	faan	ve x 4
evet	işte	yani x 3

- 1 **Sunay** Bak! Tarihi bir şey anlatayım sana.
- 2 Yedi aralık bin dokuz yüz kırk iki.
- 3 **Cem** İyi, yakınmış bari (güler).
- 4 On üçüncü yüzyıl (güler).
- 5 **Hıncal** Senin şerefine.
- 6 **Cem** Kırk iki.
- 7 **Hıncal** [Gaste gaste haberleriyle başlayın.]
- 8 **Sunay** [Sen daha çok konuş diye kısa giriyorum.]
- 9 (1) (2)..... (3).... İkinci Dünya Savaşı (.) Avrupa (4)..... Pasifik yanıyor.
- 10 (..) (5).... Türkiye’de Amerika’nın Sesi Radyosu canlı yayın yapıyor.
- 11 (6)... amaç biraz da Türkiye’yi Amerika’nın yanına savaşa almak. (.)
- 12 (7) ... (8) ... çok ünlü bir sinema oyuncusunu konuk ediyorlar. (..)
- 13 Bütün Türkiye radyo başında. (..)
- 14 Soruyo ona (9) ... spiker
- 15 Türkiye’de şu anda sizi dinliyorlar.
- 16 Onlara ne söylemek istersiniz. (.)

- 17 Onlara bir Nasrettin Hoca fıkrası anlatmak istiyorum.
 18 Haa! A, biz adama hayran o Nasrettin Hocaya.
 19 Şunu anlatıyo.
 20 Hocanın bi gün kapısı çalınıyo, komşusu.
 21 Eşşegini ödünç alabilir miyim?
 22 Hoca vermiyecek.
 23 Eşşğim burda değil.
 24 Peki diyo, komşu giderken eşek ahırda anırıyo.
 25 Hoca hoca utanmıyor musun koca sakalınla yalan söylemeye.
 26 Nasrettin Hoca diyor ki be adam bana mı inanacaksın eşşğin anırmasına mı?
 27 Bunu anlatıyo.
 28 Hepimiz radyodayız Cem.
 29 (10) ... diyo ki (11) beni Türkiye'den dinleyen sevenlerime şunu söylemek istiyorum.
 30 İnsanlık artık bir karara varsın
 31 İnsanların sesini mi dinleyecekler
 32 Eşşeklerin anırmalarını mı? (.)
 33 **Cem** Oh bee.
 34 **Sunay** Ertesi gün o yılların Vatan Gazetesinde tam sayfa bu röportaj
 35 (12)... o ünlü oyuncunun (..) 
 36 **Cem** Kim acaba?
 37 **Sunay** Hitlerle dalga geçtiği filmdeki fotoğrafı.
 38 **Cem** Ooo.
 39 **Sunay** Hayatında bir kez bize seslendi
 40 Onda da Nasrettin Hoca fıkrası anlattı
 41 Charlie Chaplin.
 42 **Cem** Vay be.
 43 **Hıncal** (güler).
 44 **Cem** Tebrik ediyorum.
 45 **Sunay** Charlie Chaplin yedi aralık bin dokuz yüz kırk iki
 46 Bir kere seslendi bize
 47 (13).... Nasrettin Hoca fıkrası anlattı ya.
 48 (14) Charlie Chaplin bile yav.
 49 **Cem** Kıymetini bildi.
 50 **Sunay** Bil [/] bile e düşünebiliyo musunuz?

E. YASITMA

- Anadiliniz ile Türkçe arasında karşılaştırmalar yapın.
 - Arkadaşınızın sizi dinlemesini sağlamak için olayı anlatmadan önce ne dersiniz?

F. SINIF İÇİNDE KONUŞMA

- Kùltürlerimizi Tanıyalım
 - Arkadaşınızın kùltürünü tanımak için ona sorular sorun.
 - Örneğın;
 - Sizin kùltürünüzde ilginç hikayeler var mı?
 - Kendi kùltürünüzdeki masal veya hikâye karakterlerine örnekler verin.
 - Kendi kùltürünüzden bir hikâyeyi arkadaşınıza anlatın.

G. SINIF DIŞINDA KONUŞMA

- Kùltürlerimizi Tanıyalım
 - Arkadaşınızın kùltürünü tanımak için ona sorular sorun.
 - Örneğın;
 - Sizin kùltürünüzde ilginç hikayeler var mı?
 - Kendi kùltürünüzdeki masal veya hikâye karakterlerine örnekler verin.
 - Kendi kùltürünüzden bir hikâyeyi arkadaşınıza anlatın.

Ek-11: Uygulama İzin Yazısı

Tarih ve Sayı: 02/10/2020-192468



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Dil Merkezi Müdürlüğü



Sayı :95432000-399-
 Konu :Himmet SARITAŞ

Sayın Himmet SARITAŞ

İlgi :02/10/2020 tarihli, 8823 sayılı yazı

Dilekçeniz incelenmiş ve tez uygulama çalışmanızı kurumumuzda yapmanızda bir sakınca bulunmamıştır. Covid 19 salgını için merkezimizin almış olduğu tedbirlere uymak koşulu ile Merkezimiz Öğretim Görevlisi Gözde DEMİREL 'in belirleyeceği program dahilinde çalışmanızı yapabilirsiniz.
 Bilgilerinizi rica ederim.

e-İmzalı
 Doç. Dr. Mehmet Yalçın YILMAZ
 Merkez Müdürü

Doğrulamak için:<http://194.27.128.66/envision.Sorgula/belgedogrulama.aspx?V=BENU13JL7>

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Cesur SIBİÇ Dahili : 41128

Kemeraltı Cad.No:29 Tophane Beyoğlu/İSTANBUL
 Tel : 0 212 243 67 29 – 212 243 67 25 Faks : 0 212 243 67 28
 e-posta : dilmerk@istanbul.edu.tr Elektronik Ağ : istanbul.edu.tr

