

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İletişimsel Becerilerin Geliştirilmesi Durumunun İncelenmesi

Analysis of Improving Communicative Skills in Teaching Turkish as a Foreign Language

Ali GÖÇER¹ Bilal Ferhat KARADAĞ²

Özet

İletişimsel beceriler bireylerin günlük hayatta kendilerini etkili bir şekilde ifade etmelerini sağlayan unsurlar olarak görülmektedir. Bu beceriler vasıtasıyla kişiler isteklerini ve hedeflerini dile getirebilmekte, ayrıca çeşitli faktörleri kavrayabilip zihninde kodlayabilmektedir. Aynı durum ana dilinde olduğu gibi yabancı dil öğreniminde de geçerlidir. Bireyler öğrenmek istedikleri hedef dilde kendilerini ifade edebilmek için iletişimsel becerilerinden faydalanmaktadırlar. Bundan dolayı da bu çalışmanın amacı, iletişimsel beceriler başlığı altında değerlendirilen konuşma ve dinleme becerilerinin, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde nasıl ele alındığı, becerileri geliştirebilmek için ne tür etkinlikler yapıldığı ve bu becerilerin geliştirilmesinin hangi seviyede olduğunu belirleyebilmektir. Çalışma, nitel araştırma yöntemi çerçevesinde değerlendirilen fenomenolojik desen vasıtasıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu beş öğretici ve on öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış; bu veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda iletişimsel becerilerin ayrı ayrı ele alındığı, bu becerilerin geliştirilmesinin istenilen düzeyde olmadığı ve becerilerin geliştirilmesi noktasında çeşitli eksikliklerin olduğu saptanmıştır. Sonuçlardan hareketle iletişimsel becerilerin geliştirilmesi için daha hayata yakın etkinliklerden faydalanılması gerektiği ve bireylere özgün görevler verilerek grup etkinlikleri şeklinde gerçek deneyimler yaşamaları gerektiği önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

İletişimsel beceriler,
Konuşma,
Dinleme,
Türkçenin yabancı dil
olarak öğretimi

Abstract

Communicative skills are seen as factors that enable individuals to express themselves effectively in daily life. Through these skills, people can express their wishes and goals, and they can comprehend and code various factors. The same applies to foreign language learning, as is the case in the mother tongue. Individuals make use of their communicative skills to express themselves in the target language which they want to learn. Therefore, the aim of this study is to determine how speaking and listening skills are evaluated in the process of teaching Turkish as a foreign language, what kind of activities are done to improve the skills and the level of development of these skills. The study was carried out with a phenomenological pattern within the framework of qualitative research method. The study group consisted of five teachers and ten students. Data of the research is collected via standardized open-ended questionnaire and semi-structured interview form. These data were analyzed by content analysis. As a result of the interviews, it was found that communicative skills were handled separately, that the development of these skills was not at the desired level and there were several deficiencies in the development of skills. Based on the results, it has been suggested that more life-like activities should be utilized in order to develop communicative skills and individuals should have real experiences in the form of group activities by giving unique tasks.

Key Word

Communicative skills,
Speaking,
Listening,
Teaching Turkish as a
foreign language.

Atf için: Göçer, A. & Karadağ, B.F. (2020). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İletişimsel Becerilerin Geliştirilmesi Durumunun İncelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education]*, 7(2), 71-80. DOI: 10.21666/muefd.686282

Received: 07.02.2020

Accepted: 02.09.2020

Published: 01.11.2020

İletişimsel beceriler içerisinde konuşma ve dinleme becerileri yer almaktadır. Okuma ve dinleme, dil öğreniminde ve kullanımında iki alıcı beceri olarak kabul edilirken, yazma ve konuşma etkili

¹ Erciyes Üniversitesi, EF, gocerali@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6880-2611

² Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, EF, ferhatkaradag58@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5301-2860

iletişimin geliştirilmesine entegre edilmesi için gerekli diğer iki üretken beceridir (Boonkint, 2010). Bu beceriler, kişinin günlük yaşam çevresinde fazlasıyla kullandığı ve deneyimlerini anlamlandırmasını sağlayan unsurlar olarak ön plana çıkmaktadır. Kişinin gerek toplumsal yaşamında gerekse de öğrenme ortamlarında başarılı bir çizgide ilerleyebilmesi bahsi geçen beceriler ile söz konusu olabilmektedir. Çünkü hem konuşma hem de dinleme becerisi bireyin dinlediğini anlaması ve anladığını da anlatabilmesi için birer araç işlevi görmektedir. Ayrıca bu iletişimsel beceriler sayesinde bireyler kültürel birikimlerini artırabilmekte ve hem içerisinde yaşadığı toplumla özdeşleşebilme hem de farklı kültürlerle dair birikimlerini artırabilme ihtiyaçlarını giderebilmektedir. Çünkü iletişimsel beceriler "bir dil toplumu ile iletişim kurmak için gerekli bilgiler ve bunların kullanılması için gerekli becerilere sahip olma anlamına gelmektedir. Başka bir deyişle dildeki göstergelerin değişik ortamlarda, yerinde ve zamanında anlamlı olarak kullanılmasını gerektirmektedir" (Aktaş, 2005: 90). Bu da konuşma ve dinleme becerilerinin etkin bir şekilde kullanılmasıyla mümkün olabilmektedir.

"Konuşma genel olarak duygu ve düşüncelerin sözlü olarak aktarılmasına denilmektedir. İnsanların çevresiyle etkileşim kurmasının en etkili yoludur. Bu yolla görüş, düşünce, duygu ve sorunlar başkalarına aktarılarak paylaşılmaktadır" (Güneş, 2014: 105). Birey genel yaşamı boyunca anladığını konuşarak anlatabilmektedir. Böylelikle toplumla uyum gösterebilmekte ve aile, okul, kültür çevresinde kendini ifade edebilmektedir. Çünkü konuşma becerisi, bireyin karakteristik özelliklerini yansıtan ve kişinin yakın çevresini belirleyen önemli bir unsur olarak görülmektedir. Haliyle iletişim kurmakta değeri fazla olarak görülen bu becerinin geliştirilmesi de kendisi kadar önemli olmaktadır. Çünkü Basher, Azeem ve Dogar (2011) konuşma becerisinin ilk bakışta görüldüğünden daha karmaşık olduğunu ve konuşmanın sadece sözcükleri telaffuz etmekten daha fazlasını içerdiğini belirtmektedir. Oysa konuşmanın zenginleşmesi için sözcük telaffuzundan fazlasına, içeriğin zenginleşmesine, vurgu ve tonlamalara dikkat edilmesine ve yerinde duraksamalara ihtiyaç vardır. Böylelikle hem anlatım açısından güçlü bir konuşma gerçekleştirilirken hem de içeriğin tatmin edici boyutta olması sağlanabilmektedir. Bahsi geçen bu hususlar Türkçenin ana dili olarak konuşulmasında önemliken aynı ölçüde Türkçenin yabancı dil olarak konuşulmasında da önem arz etmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de aynı ana dilde olduğu gibi en temel amaçlardan bir tanesi başka bireylerle iletişim kurabilmektir. "İletişim kurmanın en ilkel ve en ekonomik (kullanışlı) yolu konuşma olduğu için bireylere bu becerinin öğretilmesi dil öğretimin sürecinin en temel noktasıdır" (Kurudayıoğlu ve Sapmaz, 2016: 87). Bireyler kendilerini hedef dilde, yani Türkçe olarak, ne kadar çok ifade etme şansı bulabilirlerse o kadar çok pratik yapma fırsatına kavuşmuş olmakta ve eksikliklerini giderme imkânı bulmuş olmaktadır. "Çünkü dil öğrenen kişi normal hayatta sınıf ortamından farklı olarak yapay bir ortamdan uzaktır. İletişime girdiği kişilere kendini etkili bir şekilde ifade edebilmesi için normal bir konuşma temposuna ulaşması gerekmektedir" (Karadağ ve Göçer, 2018: 433). Böylelikle birey, günlük yaşamında ve öğrenme ortamlarında başkalarıyla rahatça iletişime girebilmekte, hedef dilin kültürünü tanıyabilmekte ve dilin ince söz oyunlarını gerçek deneyimlerle kavrayabilmektedir. Yani anlaşılacağı üzere hedef dilde verimli bir şekilde konuşabilmek için pratik yapmak ve deneyimler yaşamak önemli unsurlar olarak görülmektedir. Çünkü "yabancı dil öğretiminde duygu, düşüncelerin akıcı ve anlaşılır bir şekilde ifade edilebilmesi gramer kurallarından daha fazlasını; dil bilgisi yeterliği, ortama uyum sağlama yeterliği, hitap etme yeterliği, sosyolengüistik yeterlik gerektirir" (Shumin 2002, akt. Gün, 2015: 16). Tüm bunlar elbette tek başına yeterli olamamakta ve bireyin istenilen düzeyde iletişimsel becerisini geliştirebilmesinde dinleme becerisi de önemli bir faktör olarak ön plana çıkmaktadır.

Dinleme, anlama becerileri içerisinde yer almakta, konuşma ile birlikte iletişimsel becerileri oluşturmaktadır. Dinleme, "anlatıcıdan gelen mesajları anlama ve yorumlama çabası; işitmeyi de içine alan kapsamlı, karmaşık, aktif bir süreç; çok boyutlu bir olgu; amaçlı bir davranış ve insanın seçme özgürlüğünün de bir yansıması olarak insan beyninin bilişsel süreçlerini gerektiren zihinsel bir etkinliktir" (Epeçan, 2013: 335). Dinleme becerisi her ne kadar anlama becerileri arasında yer alsada bireylerin verimli bir iletişim kurabilmeleri noktasında hassas bir konumda bulunmaktadır. Çünkü kişinin iletişimini sürdürebilmesi ancak dinlediğini anlayabilmesiyle mümkündür. Bu da elbette ki dinleme becerisinin kapsamlı bir şekilde geliştirilmesiyle mümkün olabilmektedir. Henüz dünyaya gelmeden önce, yani anne karnındaki bir bebeğin bile ilk olarak dinleme becerisini kazanıyor olması bu durumun önemini göstermektedir. Fakat dinleme becerisi geliştirilmediği sürece etkili bir şekilde kullanılamamaktadır. Yani bireyin zaten doğuştan bu beceriyi kazandığı ve herhangi bir eğitime ihtiyaç duymayacağı düşüncesi doğruyu yansıtmamaktadır. Aksine okullarda bireylerin bu becerisini

geliştirmek için çeşitli etkinlikler planlanmakta ve uygulanmaktadır. Çünkü “dil eğitiminin temelleri dinleme eğitimiyle atılır. Diğer dil etkinlikleri dinleme etkinliğinin üzerine gelişip biçimlenir (Çelenk, 2005). Haliyle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde de dinleme becerisi önemli bir alan olarak kendini göstermektedir. Çünkü bireyler tıpkı ana dillerinde olduğu gibi yabancı dil öğrenme sürecine de çoğunlukla duyarak, dinleyerek başlamaktadırlar.

Dinleme becerisi herhangi bir yabancı dil öğrenme sürecinde kazanılması gerekli görülen bir unsurdur. Çünkü bireylerin hedef dilde dinlediğini anlayabilmesi onun dil öğrenme çizgisini olumlu etkilemektedir. Zaten dil edinim boyutunda dinlediğini anlama bileşeni, her yabancı dil programının merkezi bir noktasında yer almaktadır (Peck, 2016). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir bireyin de dinlediğini anlayabilmesi çok önemlidir. Dinlediğini anlayabilen birey dilin konuşma sürecine dâhil olabilmekte ve böylelikle duyduklarından hareketle şekillendirdiği cümlelerini muhatabına iletebilmektedir. Bu da verimli bir etkileşim sürecine katkıda bulunmakta ve bireyin hedef dili öğrenme konusundaki öz güvenini artırıcı nitelikte olabilmektedir. “İkinci bir dili öğrenen bireyin, amaç dildeki ses düzeneğinin ve söz diziminin kendi diliyle örtüşebileceği veya aykırılık gösterebileceği bilincinde olması gerekir. Çünkü özellikle batı dilleri yazıldığı gibi okunmamakta ve söz dizimi de Türkçeden oldukça farklılık göstermektedir” (Durmuşçelebi, 2006: 303). Bundan dolayı Türkçeyi öğrenen birey öğrenme süreçlerinde aktif dinlemede başarılı olduğu ölçüde hedef dilin inceliklerini de kavrayabilip belleğine yerleştirebilecektir. Böylelikle sözcüklerin anlamını tek tek bulmaktan vazgeçip bağlamdan hareketle dinlediklerini kavramaya çalışabilecektir. Fakat hem konuşma becerisi bağlamında hem de dinleme becerisi bağlamında düşünüldüğünde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel becerilerin geliştirilmesine yönelik bazı sorunlar olduğu göze çarpmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimde iletişimsel becerilerin durumuna ilişkin yapılan çalışmalarda iletişimsel becerilerin geliştirilmesine ve etkili bir şekilde kullanılmasına ilişkin çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Örneğin Şen ve Boylu (2015) İranlı öğrencilerin konuşma becerisine yönelik kaygılarını çeşitli değişkenler açısından incelemişler ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bu öğrencilerin ana dili Türkçe olan biriyle bir saatten fazla konuştuklarında konuşma konusunda kaygı yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bunun sonucunda da konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik uygulamaların sadece sınıfla sınırlı kalmaması ve öğrencilerin dili günlük yaşamda da kullanabileceği ortamların oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir. Benzer bir çalışma yapan Sallabaş (2012) ise Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarını değerlendirdiği çalışmada öğrencilerin Türkçenin zor bir dil olduğunu düşünmelerinden dolayı konuşma kaygılarının yüksek olduğunu saptamıştır. Bununla beraber bu kaygı düzeyinin öğrencinin akademik başarı düzeyini olumsuz etkileyebileceğine değinerek öğrencilerin kaygılarını düşürecek etkinlikler yapılması gerektiğini belirtmiştir. Göçer (2015a) ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılmasına yönelik yaptığı çalışmada öğrencilerin konuşma becerisini kazanabilmeleri için yaparak yaşayarak öğrenebilecekleri etkinlik ve uygulama temelli yöntemlerin kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Dinleme becerisine yönelik yapılan bir çalışmada ise Tabak ve Göçer (2017) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan kitaplardaki A1-C1 Düzey dinleme etkinliklerini incelemişler ve dinleme öncesi, sırası ve sonrası etkinliklerin belirli türler üzerinde yoğunlaştığını tespit etmişlerdir. Bunun da etkinliklerin tekdüze kalmasına neden olduğunu ve öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirebilmek için daha karmaşık etkinliklere ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Melanlıoğlu (2016) dinleme becerisine yönelik yaptığı çalışmada Bosna-Hersek’teki ilkokul öğrencilerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken kullandıkları dinleme stratejilerini kullanma durumlarını belirlemeye çalışmıştır. Bunun sonucunda da dinleme alışkanlığı kazanma durumlarını ortaya koymayı hedeflemiştir. Sonuçta ise öğrencilerin hedef dile yönelik bir dinleme alışkanlığı kazanamadıklarını belirtmiştir. Bundan dolayı daha farklı etkinliklerle öğrencilere dinleme alışkanlığı kazandırılması gerektiğini vurgulamıştır.

Alan yazından da anlaşılacağı üzere Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel becerilerden olan konuşma ve dinleme becerilerine yönelik ayrı ayrı çalışmalar yapılmış, fakat iletişimsel becerilerin ikisinin birden geliştirilmesinin durumuna dair gerçekleştirilmiş bir çalışma bulunmamaktadır. Dolayısıyla ayrı ayrı incelenen bu becerilerin ikisinin birden durumunu netleştirmek ve ileriye yönelik olarak ne gibi etkinliklerin yapılabileceğini saptamak önemlidir. Bu çalışmayı diğerlerinden farklı kılan yanı da iletişimsel becerilerin geliştirilmesi ve yapılan etkinlikleri belirleme çabası ve iletişimsel becerilerin geliştirilmesine dair daha önce Türkçenin yabancı dil olarak

öğretimi alanında bir çalışmanın bulunmamasıdır. Hem konuşma hem de dinleme becerisine yönelik neler yapıldığı ve neler yapılabileceğine dair görüşlerin alınması, çeşitli durum saptamaların yapılması ve yaşanan olumsuzlukların belirlenmesi sayesinde bu becerilere yönelik genel bir tablo çizilebilecektir. Böylelikle yaşanan olumsuzlukların giderilebilmesi için bir yol haritası sunulabilecektir. Çalışmanın alana katkısının da hem bu yol haritası hem de iletişimsel becerilerin geliştirilmesinin genel durumuna dair bir tabloyu sunabilmek olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Çalışmanın Deseni

Çalışma nitel araştırma yöntemi çerçevesinde fenomenoloji deseniyle gerçekleştirilmiştir. Fenomenoloji deseninde, farkında olunan fakat derinlemesine bir bilgiye sahip olunmayan olgulara odaklanılmaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bununla beraber “İnsanların yaşamış deneyimlerine odaklanan fenomenolojik araştırmada (Merriam, 2013: 24), birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili yaşamış deneyimlerinin ortak anlamı tanımlanmaktadır” (Creswell, 2015: 77). Desen olarak fenomenolojinin seçilmesinde, yabancı dil olarak Türkçenin öğretildiği ortamlarda iletişimsel becerilere ne kadar önem verildiği, bunları geliştirmek için neler yapıldığı, iletişimsel becerileri geliştirmek için hangi uygulamalara gidilebileceğini öğretmen ve öğrenci görüşleriyle belirleyebilmenin amaçlanması etkili olmuştur.

Çalışma Grubu

Çalışmanın katılımcıları, amaçlı örneklem başlığı altında yer alan kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2011), bu örnekleme türünün, çalışmaya pratiklik ve hız kazandırdığını belirtmektedir. Bununla beraber çalışmada başka bir örneklem türünün kullanılabilmesinin zor olduğu durumlarda da bu örnekleme başvurulabileceğini ifade etmektedir. Bu etkenlerden hareketle araştırmanın çalışma grubunu TÖMER’de öğrenim görmekte olan on öğrenci oluşturmuştur. Ayrıca elverişli örnekleme yoluyla TÖMER’deki öğrencilere süreç boyunca Türkçe dersi veren beş öğreticiye de ulaşılmıştır. Güler, Halicioğlu ve Taşkın (2013), elverişli örnekleme biçiminin kolay ve çoğu çalışmaya uygulanabilir olduğunu belirtmektedir. On kişilik katılımcı öğrencilerin altısı kadın, dördü ise erkektir. Yaşları on yedi ile yirmi altı arasında değişmektedir. Beş kişilik öğretici katılımcının ise ikisi erkek, üçü kadındır. Yaşları yirmi dört ile otuz altı arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Görüşme

Çalışmanın verilerini toplayabilmek için görüşme tercih edilmiştir. “Görüşme yoluyla, deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar ve zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyeni anlamaya çalışırız” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: s. 120). İletişimsel becerilerin geliştirilmesinin durumu belirlenmeye çalışıldığı için çalışmada standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu hazırlanmadan önce ilgili alan yazın taranarak çalışmanın da amacı doğrultusunda üç madde belirlenmiştir. Daha sonra bu form hem nitel araştırma hem de ilgili alan uzmanı olan iki kişiyle gözden geçirilmiştir. Üç öğrenci üzerinde pilot uygulaması yapılan form herhangi bir değişikliğe tabii tutulmadan görüşme aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmada standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formunun tercih edilmesinin nedeni, bazı kişilerden daha çok ve derinlemesine bilgi, bazı kişilerden ise daha az ve yüzeysel bilgi alınmasının önüne geçmek ve böylece görüşme yanlılığını ve öznelliğini azaltmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ise öğretmenlerden görüşlerini alabilmek için kullanılmıştır. Merriam (2013), bu formda soruların esnek olduğunu ifade etmiş, her katılımcıdan genellikle nitelikli görüşlerin alındığını vurgulamıştır. Tıpkı standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formunda olduğu gibi bu formda da ilgili uzmanlardan görüşler alınmış herhangi bir değişiklik yapılmadan veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Böylelikle öğrencilerden alınan bilgilerin hem çeşitlendirilmesi hem de veriler daha da zenginleştirilmiştir. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanılmasının nedeni, bu türün süreci yönetme gibi bir artışının bulunması ve katılımcıların verdikleri yanıtlara göre bazı soruların detaylandırılabilmesi şansının bulunmasıdır.

Verilerin Analizi

Çalışmada ulaşılan verileri analiz edebilmek için içerik analizinden faydalanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, benzer verileri belirli kavram ve temalar doğrultusunda bir araya getirmek ve bunları okuyan kişinin kavrayabileceği şekilde düzenleyip yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek 2011). Bu çalışmada da önceden belirlenen tema ve kategori bulunmadığı için içerik analizinden faydalanılmıştır. Böylelikle benzer veriler bir araya getirilerek çeşitli kod ve kategoriler oluşturulmuş, bunlar da okuyucunun anlayabileceği bir biçimde sunulmaya çalışılmıştır. Örneğin “kendini ifade etme” kategorisi altında “kaygı ve sözcük unutmaya” gibi kodlar türetilmiştir. Katılımcıların ifadelerine bulgular kısmında yer verilirken katılımcıların gerçek isimleri yerine takma isimlerin kullanılması yoluna gidilmiştir (Kadir, Cansu, Tekin gibi).

Bulgular

Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda iletişimsel becerilerin geliştirilmesi durumuna yönelik olarak yapılan çalışmada görüşme ve formlar aracılığıyla çeşitli verilere ulaşılmıştır. Veriler incelendiğinde, dinleme becerisinin gerçekleştirildiği süreçlerde dinlenileni anlamada problemlerin yaşandığı ve bu beceriye yönelik etkinliklerin artırılmasının gerektiği belirlenmiştir. Konuşma becerisinde bireylerin kendilerini ifade ederken çeşitli sıkıntılar olduğu, konuşma düzeylerinde farklılıklar ve sıkıntılar yaşandığı tespit edilmiştir. Ayrıca iletişimsel becerilerin geliştirilmesinde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin hayat içerisinde gerçek yaşam deneyimi sağlayacak etkinliklerin yaptırılması gerektiğini belirttikleri saptanmıştır.

Dinleme becerisinin gelişim durumuyla ilgili çeşitli verilere ulaşılmıştır. Bunlardan ilki dinlediğini anlama hususuyla ilgili olmuştur. Dinlediğini anlama durumunda öne çıkan ilk bulgu ise öğrencilerin dinleme derslerini pek önemsememesi olmuştur. Katılımcılar dinleme derslerine katılımın az olduğunu, bu beceriye yeteri kadar öne verilmediğini ve dinleme dersi yerine başka derslerin tercih edildiğini belirtmişlerdir. Örneğin bu durumla ilgili olarak öğretici Kadir “*Öğrencilerin dinleme dersini çok önemsemediklerine şahit oldum. Bir sınıfa ait yoklama belgelerini incelediğimizde en az katılımın dinleme derslerinde olduğunu, öğrencilerin o derslere ya gelmediği ya da başka sınıflarda dil bilgisi sınıflarına girdiklerini tespit ettik. İdareci ve dersi yürüten hocaların ders devam durumuna hassasiyetlerine rağmen öğrencilerin bu konuda ısrarcı olduklarını gözlemledim.*” görüşlerini paylaşmış ve öğrencilerin dinleme dersine ilişkin sergiledikleri tutumu aktarmıştır. Bunun neyden kaynaklanabileceğine ilişkin olarak ise öğrencilerin dinlediğini anlamayınca mutsuzluğa kapıldıklarını ve sürece hâkim olamayınca emek vermekten vazgeçmelerini örnek olarak sunmuştur. Onun görüşlerini destekler nitelikte ifadeler kullanan öğrenci Tekin “*Dinlemek ve anlamak çok zor. Cümle uzun oluyor ve sözcükler anlamıyorum. Ben yoruluyorum. Dinlemiyorum. Hep kitap dinlemek olmuyor. Ben de derse çok gitmiyorum.*” cümleleriyle dinleme dersine yönelik kısa bir özet geçmiş ve aslında dinlediğini anlayamadığı için bu derslere etkin katılım göstermediğini vurgulamıştır. Ayrıca sadece kitap temelli dinleme etkinliklerinin yeterli olmadığını belirtmiştir. Dinlediğini anlamayla ilgili olarak belirlenen bir diğer bulgu ise bireylerin dinlediklerini yazıya dökmeleri istendiğinde bunu gerçekleştirirken çeşitli yazım ve ses yanlışlıkları yapması olmuştur. Bu durumla ilgili olarak öğretici Tuğçe “*Sesli ve sessiz birtakım harflerin yazımında benzer gruplar, benzer hatalara düşebiliyorlar. Cümleleri ya eksik aktarıyorlar, ya da hızla yazmaya çalıştıkları için cümle kuruluşlarında bir takım yanlışlıklar oluyor.*” görüşlerini belirtmiş ve iyi bir şekilde gerçekleştirilmeyen kulak-ses uyumunun bireylerin anlamasında problem yarattığını vurgulamıştır. Bunun da beraberinde yanlış yazımı ve bozuk cümle yapısını getirdiğini söylemiştir. Dolayısıyla dinlediğini anlama boyutunda seslendirilmelere daha çok dikkat edilmesi gerektiğini ve bu sesletimlerin de öğrencilere düzgün bir şekilde kazandırılması gerektiğini ifade etmiştir. Öğrenci Yurdagül de bu durumla ilgili olarak görüşlerini paylaşmış ve “*Türkçedeki bazı harflerin söylenmesi farklı. Ben ‘i’ harfini dinleyince İngilizcedeki ‘e’ harfi sanıyorum. Sonra da yanlış yazıyorum. Böyle çok harf var.*” sözlerini sarf etmiştir. Yaşadığı bu karmaşanın anlamasını da etkilediğini ve yanlış anlayıp yanlış yazdığını vurgulamıştır.

Dinleme becerisinin gelişim durumuyla ilgili olarak elde edilen bir diğer veri ise dinleme süreciyle ilgili olmuştur. Katılımcılar dinleme süreciyle ilgili olarak çeşitli konsantrasyon bozukluklarının yaşandığını, farklı dinleme stratejilerine çok başvurulmadığını ve yönergelerin eksik veya hiç verilmediğini ya da öğrencilerin bu yönergeleri anlamadığını vurgulamışlardır. Bunların da

beraberinde sürecin gidişatını olumsuz etkilediğini ve verimli bir dinleme sürecinin yaşanmadığını belirtmişlerdir. Farklı dinleme stratejilerine çok başvurulmaması durumuyla ilgili olarak öğretici Kadir “*Sorun etkinliklerin uygulama noktasında. Direk dinleme metni açılıyor iki veya üç defa dinlettirildikten sonra metinle ilgili sorulan soruların çözülmesi isteniyor. Dinleme öncesi, sırası ve sonrası stratejiler maalesef kullanılmıyor. Zaten zorlanan, anlamakta güçlük çeken öğrenciler de haliyle sıkılıyor.*” cümlelerini paylaşmış ve dinleme stratejileri hakkında uygulanmadığı zaman çeşitli problemler yaşandığını bildirmiştir. Bunun da öğrencilerin dinleme sürecinde zaten çekingen olan tavırlarını daha çok etkilediğini belirtmiş ve süreç boyunca bireylerin daha da pasifleştiğini vurgulamıştır. Farklı dinleme stratejilerine başvurulmaması öğrencilerin de üzerinde durduğu bir nokta olmuştur. Bu konuyla ilgili olarak Ayça “*Olayı dinliyoruz, sonra onu cevaplıyoruz. Ama çok anlamıyorum. Hep aynı oluyor. Biraz da başka şeyler dinlese. Biraz başka şekilde dinlemek lazım.*” sözleriyle aslında dinleme sürecinde farklı stratejilere ihtiyaçları olduğunu vurgulamış ve her zaman benzer şekilde yapılan dinleme etkinliklerinin çok verimli olmadığı hususunu belirtmiştir. Dinleme süreciyle ilgili olarak ulaşılan bir diğer bulgu ise dinleme etkinliklerine yönelik yönergelerin ya eksik verildiği ya da öğrencilerin bu yönergeleri anlamadığı yönünde olmuştur. Nitekim öğretici Halil “*Yönergeyi anlamayan öğrenci ne yapacağını bilmediği için ders onun açısından sıkıcı hale gelebiliyordu. Bu yüzden oldukça yavaş ve tane tane konuşmaya dikkat ediyordum.*” ifadeleriyle dinleme süreciyle ilgili olan yönergelerin anlaşılmasının hem öğrenci hem de öğretici açısından çeşitli sıkıntılar doğurduğunu belirtmiş ve bu durumun da süreci olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Öğrencilerden Yılmaz ise bu durumu “*Dinledik. Ama niye dinledik söylemediler. Soru var lakin neye göre cevap? İlk söylese buna bakın diye ben de öyle dinlerim.*” cümleleriyle özetlemiş ve yönergenin eksik veya hiç verilmemesinin dinleme sürecini sıkıntıya soktuğunu vurgulamıştır. Bunun da beraberinde ilgisizliği getirdiğini ve başlangıçta yönergelerin verilmesinin süreci daha sağlıklı hale getireceğini ifade etmiştir.

Dinleme becerisiyle ilgili olarak katılımcıların üzerinde durdukları bir diğer konu ise etkinliklerin yeteri kadar yapılmadığı yönünde olmuştur. Katılımcılar öğrenme ortamında gerçekleştirilen dinleme etkinliklerinin az veya nicelik olarak çok olsa bile nitelik açısından sorgulanabilir durumda olduğunu belirtmişlerdir. Zaten dinleme derslerine olan ilgi azlığının bu beceriye yönelik olarak gerçekleştirilen etkinliklerin de az olmasına yol açtığı görüşünü paylaşmışlardır. Örneğin bu konuyla ilgili olarak öğretici Cansu “*Sınıf içerisinde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen etkinlikler yetersizdi. Bundan dolayı öğrenciler dinledikleri yapıları anlama ve çözümleme hususunda pasif kalıyorlardı.*” görüşleriyle dinlemeye yönelik etkinliklerin sayıca yetersiz olduğunu vurgulayarak bu yetersizlikten dolayı öğrencilerin dinleme sürecini anlamlandırma boyutunda problem yaşadıklarını bildirmiştir. Eğer öğrencinin dinleme sürecinde aktif olması isteniyorsa bunun da etkinlik sayısının hem nicelik hem de nitelik olarak artırılmasıyla mümkün olabileceğini belirtmiştir. Etkinlik sayısının azlığını vurgulayan öğrenci Defne ise “*Çok az dinliyoruz. Zaten sınıfta öğrenci de az. Öğretmenler de gramer anlatıyor. Şarkı dinleriz, şiir dinleriz. Çok güzel olur bunlar.*” tümceleriyle dinleme derslerine katılımın az olduğunu ve bunun da beceriye yönelik olarak gerçekleştirilen etkinliklerin sayısını azalttığını ifade etmiştir. Oysa durumun tam tersinin olması gerektiğini belirterek dinleme etkinliklerinin çok ve farklı farklı tarzlarda yapılması gerektiğini söylemiştir.

Konuşma becerisinin gelişim durumuyla ilgili olarak da çeşitli verilere ulaşılmıştır. Bunlardan ilki bireyin kendini ifade edebilme yeteneğiyle ilgili olmuştur. Bu duruma ilişkin elde edilen ilk veri ise bireylerin çeşitli problemler yaşamaması hususudur. Öğreticiler ve öğrenciler genel olarak konuşma sürecinde birtakım sorunlar belirtmişler ve bunların bireyin kendisini ifade etmesi noktasında zorluklar çıkardığını vurgulamışlardır. Örneğin öğretici Cansu bu duruma yönelik “*Öğrenciler kendi duygu ve düşüncelerini açık ve net bir şekilde ifade edemiyorlardı. Bu noktada zorluk yaşadıkları bedensel hareketlerine de yansiyordu. Konuşma esnasında kurdukları cümleler anlam açısından bozuk ve tekrar açıklanmaya muhtaçtı. Ek sorularla öğrencinin ne demek istediğini anlama gereksinimi duyuyordum.*” görüşlerini belirtmiştir. Kendini ifade edememe durumunun bireylerin beden hareketlerine de yansıdığını belirterek iletişim süreci içerisinde sarf ettikleri cümlelerin anlamsız veya zor anlaşılır olduğunu ifade etmiştir. Bu durumun da öğrencilerin konuşma becerisine yönelik bir olumsuz tutum geliştirmesine yol açtığını söylemiştir. Bahsi geçen durum ile ilgili olarak öğrenci Aras “*Türkçe zor. Konuşmak da zor. Mesela aklımda düşünürüm ama onu tam anlatmam. Düzgün olmuyor. Çünkü çok konuşmak lazım.*” cümlelerini sarf etmiş ve kafasında tasarladığı sözcükleri tam olarak

cümlelerine aktaramadığını vurgulamıştır. Bunu aşmanın yolunun da konuşma becerisine ağırlık verilmesi ve bol pratik yapmak olduğunu söylemiştir.

Konuşma becerisine dair saptanan bir diğer bulgu ise bireylerin konuşma düzeyleriyle alakalıdır. Katılımcılara göre bireyler kendi aralarında farklı, Türk bireylerle farklı konuşmakta ayrıca kompleks cümle kurma ve ifade devamlılığı hususunda yeterince başarılı olamamaktadırlar. Bu gibi durumlar ise bireylerin Türkçe konuşma alışkanlığı geliştirme süreçlerini sekteye uğratmakta ve bu süreçleri olumsuz etkilemektedir. Katılımcı öğretmen Halil öğrencilerin kendi aralarında Türkçe konuşmak yerine ana dillerini veya başka ortak bir dili tercih ettiklerini belirterek *“Kimi zaman ise kendi dillerindeki gramer yapılarını düşünerek cümle kurdukları için ortaya anlamsız konuşmalar çıkıyordu. Kendi aralarında konuşurken ise kolaylıkla ortak bir dile geçebiliyorlardı. Bazı öğrenciler bu durumları sıkça yaşayınca cesaretleri de kırılıyordu. Bir de o öğrenciye cesaret kazandırmak için çaba göstermem gerekiyordu.”* cümlelerini sarf etmiş ve bireylerin kendi aralarında Türkçe yerine ortak bir dil kullanmalarını onların öğrenme ve konuşma sürecini yavaşlattığını, ayrıca onları güdüleyebilmek için fazladan zaman kaybettiğini belirtmiştir. Haliyle ders dışı öğrenme ortamlarında kendi halinde hareket eden öğrencinin konuşabilmek ve anlaşabilmek için Türkçeyi seçmemesinin çok boyutlu olarak öğrenme sürecine zarar verdiği düşüncesini paylaşmıştır. Bu durumu tasdikler biçimde görüşlerini belirten öğrenci Ebru *“Sınıfta Kazak ve Türkmenler de var. Rusça biliyoruz, Rusça konuşuyoruz anlamak için. Zaten Türkçe konuşmak için çok süre var.”* cümlelerini paylaşmıştır. Ona göre ortak başka bir dil bilinmesinden dolayı henüz Türkçe konuşmaya gerek olmadığı ve bu süre zarfında başka dillerin de konuşulabileceği düşüncesi kabul edilebilir görünmektedir. Böylelikle de daha rahat anlaşabileceklerini ve ikili ilişkilerini daha sağlıklı bir biçimde yürütebileceklerini ifade etmektedir. Bulgulara göre kişilerin Türk olan bireylerle konuşma düzeyleri de farklılık göstermektedir. Buna göre büyük bir çoğunluk Türk olan kişilerle konuşmaya çok fazla ilgi göstermeyip hata yapma kaygısıyla da onlarla iletişime çok girmemektedir. Bunun yerine çok zor durumda kalmadıkça onlarla etkileşimde bulunmayıp sorunlarını veya isteklerini başka yollarla çözüme yoluna gitmektedirler. Bu konuya ilişkin öğretici Cansu *“Türk olan bireylerle karşılıklı konuşma noktasında yetersiz kalıyorlardı kendilerini ifade edecekleri anlam ve yapıları tercih etme noktasında sıkıntılar yaşıyorlardı. Günlük iletişim diline hâkim değillerdi, genellikle kendilerini ifade edecekleri veya bir sorun ve isteklerini ifade edecekleri ortamlarda pasif kalmayı tercih edip gerekli konuşma planını oluşturmuyorlardı.”* cümlelerini sarf etmiş ve bireylerin Türklerle konuşmaktan sakındıklarını vurgulamıştır. Bu doğrultuda hareket etmenin olumsuz sonuçlar doğurduğunu ve bireylerin geliştirilebilir bir konuşma düzeyine ulaşamadıklarını iletmiştir. Bu konuya ilişkin olarak öğrenci Göksu da bazı söylemlerde bulunmuştur. Göksu, *“Türkler hızlı konuşuyor. Ben anlamıyorum. Bunun için Türklerle çok şey sormuyorum. Kendim yapmaya çalışıyorum. Ama Türkçe için konuşmak lazım onlarla. Biraz daha beklemek istiyorum.”* sözlerini paylaşarak Türklerle Türkçe konuşma konusunda kaygıları bulunduğunu ve onlarla konuşmaya çabalamaktansa sıkıntılarını kendisinin gidermeye çalıştığından bahsetmiştir. Fakat Türkçe konuşma becerisini tam olarak geliştirebilmek için Türk bireylerle pratik yapması gerektiğinin de farkında olduğunu vurgulayarak bunun için zamana ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir.

Katılımcılar Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin iletişimsel becerilerinin geliştirebilmesi ve daha işlevsel hale getirilebilmesi için de çeşitli öneriler ve alternatif yöntemler sunmuşlardır. Katılımcılara göre iletişimsel becerileri geliştirebilmek için bireylere gerçek deneyimler sunulmalı ve günlük hayatla ilişkilendirebilecekleri görevler verilmelidir. Bununla beraber öğretmenlerin bu becerilere gerekli hassasiyeti göstermeleri gerektiğini ve farklı materyallerden de faydalanılmasına ihtiyaç duyulduğu görüşünü paylaşmışlardır. İşlevsel yöntem ve tekniklerin bu süreçte tercih edilmesi gerektiğini belirten katılımcılar, aynı zaman bireyler üzerinde herhangi bir kısıtlamamanın olmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak ise öğrencilere rahat bir öğrenme ortamının sağlanması gerektiğini vurgulamış ve yakından uzağa ilkesinin öğrenme sürecine tam anlamıyla yerleştirilmesi gerektiğinin üzerinde de durmuşlardır. Bu hususlarla ilgili olarak öğretici Tuğçe *“İletişim becerileri dersle sınırlı olarak kalabilecek beceriler değildir. Öğrencilerin bu becerilerinin gelişiminde sınıf ortamında yapılan etkinlikler ve kurulan iletişim biçimlerinin yanında, hayatın içindeki deneyimlere ihtiyaçları vardır. Derste uygulanan gerçek durum senaryoları yanında, hayatın içinde bire bir uygulama yapılması ve çevreyi de eğitimin bir parçası olarak düşünmek gerekmektedir.”* görüşlerini paylaşmıştır. Ona göre iletişimsel becerileri geliştirebilmek sadece sınıf ortamındaki dersler veya etkinliklerle gerçekleştirilebilecek bir durum olmayıp gerçek hayat deneyimlere de ihtiyaç

bulunmaktadır. Bunun için de sadece sınıfı öğrenme ortamı olarak görmeyip öğrencileri çevrelerine karşı da duyarlı hale getirmek gerekmektedir. Böylece öğretici Tuğçe'ye göre bireyler günlük iletişim diline tanık olarak daha etkili öğrenmeler gerçekleştirebileceklerdir. Öğretici Bahar ise *“İletişimsel becerileri geliştirmek için öğrenciye hiç bilmediği veya içinde bulunmadığı ortamlardan örnekler sunulmamalıdır. Dersler işlenirken belirli sınırlar oluşturulmamalı ve öğrenci kısıtlanarak yaratıcılığı engellenmemelidir.”* şeklindeki görüşleriyle iletişimsel becerileri geliştirmenin yolunun öğrencinin yaratıcılığını geliştirmekten geçtiğini vurgulamıştır. Bunun için de öğrencilerin daha aktif ve yaratıcı nitelikte olabilecekleri, ayrıca aşinalık duygusunu hissedebilecekleri öğrenme ortamlarına ihtiyaç duyulduğunu vurgulamıştır. Öğretici Kadir ise başka önerilerde bulunmuş ve *“Sürekli aynı ders materyali kullanılmamalı değişik izleme metinleri, video kayıtları, canlı dinleme etkinlikleri yapılabilir. Konuşma konusunda utangaç olan, yanlış yaparım kaygısıyla konuşmaktan kaçınan öğrencilerle özel olarak ilgilenip bu kaygılarını ortadan kaldırmaya yönelik uygulamalar yapılabilir. En önemlisi de öğrencilere kuru ezber bilgiler vermek yerine onların günlük hayatta kullanabilecekleri becerilere ağırlık verilmelidir.”* cümlelerini paylaşmıştır. Ona göre iletişimsel becerileri geliştirmek için farklı tarzda materyallerden de faydalanılmalı; işlevsel yöntem ve tekniklerden faydalanılarak bireylerin rahat bir dinleme ve konuşma süreci yaşamaları sağlanmalıdır. Son olarak öğretici Halil ise *“Öğrenci kendini rahat hissettiği zaman, öğretmeniyle arasına giren kural ve disiplinler ortadan kalktığı zaman kendini çok daha iyi bir şekilde ifade edecektir. Aynı şekilde öğretmenini ve arkadaşlarını çok daha iyi bir şekilde dinleyecektir. Yapacağımız etkinliklerin içerikleri de öğrenciye cazip gelmeli, onu konuşmaya teşvik etmelidir. Kendisini en rahat hissedeceği alanlar seçilmeli ve bu alanlar üzerine konuşma-dinleme etkinlikleri yapılmalıdır.”* görüşlerini paylaşarak öğrencileri kaygılarından kurtararak rahatlatmak gerektiğinden bahsetmiştir. Böylece kendisini kısıtlanmamış hisseden bireyler daha çok dinleme ve konuşmaya karşı güdülenebilecektir. Ona göre yabancı bir dil öğrencisinin de gerçek anlamda dili işlevsel kullanabilmesinin, bol miktarda dinleme-konuşma etkinlikleriyle mümkün olabileceği görüşü önemlidir.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel becerilerin geliştirilme durumunu katılımcı görüşleriyle ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu görüşmelere göre katılımcılar, dinleme becerisiyle ilgili derslerin yeteri kadar önemsenmediğini ve öğrencilerin dinlediğini anlama noktasında çeşitli problem yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Alan yazına bakıldığında benzer sonuçları içeren başka çalışmaların da bulunduğu görülmektedir. Örneğin Melanlıoğlu (2016), Bosna-Hersek'te Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin dinleme alışkanlıkları üzerine yaptığı çalışmada öğrencilerle ve öğretmenlerle dinleme becerisi üzerine görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bu görüşme verilerinden ulaştığı sonuçlara göre çeşitli faktörler dinleme sürecini olumsuz etkilemektedir. Buna göre haftada sadece iki saat Türkçe dersi olduğu için dinleme becerisine yeteri kadar yer verilmediği ve önemsenmediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğreticilerin de dinleme becerisine yönelik yeterli bilgilerinin olmadığını ve öğrencilerin de dinleme alışkanlığı veya dinlediğini anlama konusunda yeterli birikime sahip oldukları bulgusunu saptamıştır. Dolayısıyla saptanan bu sonuçlar, bu çalışmanın da sonuçlarıyla benzerlik göstermekte olup bireylerin dinlediğini anlamada ve dinleme derslerine katılım oranlarında problemler olduğunu göstermektedir. O halde dinleme becerisine yönelik derslere katılımın artırılması ve bireylerin dinlediğini anlama yeteneklerini geliştirebilmek için dinleme cazip hale getirilmeli, bireylerin yaşadıkları sorunlar tespit edilerek derslere katılımının artırılması ve anlama düzeylerinin yükseltilmesinin gerektiği sonuçlardan anlaşılmaktadır.

Katılımcılar dinleme becerisine yönelik derslerde farklı ve ilgi çekici stratejilerine çoğunlukla başvurulmadığını, yönergelerin ise eksik veya hiç verilmediğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin de çoğu kez verilen yönergeleri anlamadıkları bulgulardan tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde, Tabak ve Göçer'in (2017) de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A1 ile C1 düzeylerinde bulunan dinleme etkinliklerini inceledikleri çalışmalarında benzer sonuçlara ulaştıkları görülmektedir. Araştırmacılar, dinleme becerisine yönelik etkinliklerin belli başlı etkinlikler üzerinde yoğunlaştığını ve bunun da tekdüzeliği beraberinde getirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Çok fazla farklı stratejilere başvurulmadığını ve bunun da öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişimine bir katkı sağlamayacağını belirtmişlerdir. Ayrıca dinleme etkinliklerindeki yönergelerin artırılması gerektiğini vurgulamışlar ve bu şekilde dinleme etkinliklerinin öğrenciler tarafından dikkate alınabileceğini belirtmişlerdir. Bu açıdan değerlendirildiğinde bu çalışmayla bahsi geçen çalışmanın sonuçları arasında bir paralellik olduğu

görülmektedir. Dolayısıyla dinleme etkinliklerinin tekdüzelikten çıkarılıp ilgi çekici hale getirilmesi için farklı stratejilere ve yöntemlere ihtiyaç duyulduğu sonuçlardan anlaşılmaktadır.

Konuşma becerisine yönelik ise katılımcılar yaşanan birtakım sorunlardan bahsetmiş ve bireylerin kendilerini ifade etme noktasında problemler meydana geldiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin konuşma düzeylerinin farklılık gösterdiğini ve kendi aralarında farklı Türk bireylerle farklı düzeylerde konuştukları görüşünü paylaşmışlardır. Buna göre bireyler ana dili Türkçe olan kişilerle karşılıklı iletişime girmekten çoğunlukla kaçınmışlar ve bu da dil gelişim sürecini sekteye uğratmıştır. İlgili alan yazına göz atıldığında benzer sonuçlara Şen ve Boylu'nun (2015) da ulaştığı görülmektedir. İnanlı öğrencilerin konuşma kaygıları üzerine çalışma gerçekleştiren araştırmacılar, ana dili Türkçe olan biriyle öğrencilerinin konuşma hususunda kaygı yaşadıklarını saptamışlardır. Fakat eğer öğrenci ana dili Türkçe olan biriyle konuşma sıklığını artırırsa, kaygılarında buna ters oranla bir azalma tespit etmişlerdir. Yine aynı araştırmacılar konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik ve uygulamaların sınıf içi etkinlik ve uygulamaları ile sınırlandırılmaması gerektiğini belirterek dil öğrenenlerin hedef dili günlük yaşamlarında da kullanabilecekleri öğrenme ortamlarının oluşturulması gerektiğine değinmişlerdir. Buradan da anlaşılmaktadır ki Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişiler ana dili Türkçe olan biriyle konuşma konusunda yaşadıkları kaygıyı ancak onlarla iletişime geçerek yenebilecektir. O halde öğrenciler başkalarıyla Türkçe konuşmaya teşvik edilmeli ve mümkünse bu iş ana dili Türkçe olan kişilerle gerçekleştirilmelidir. Ayrıca bu konuşma eylemi mümkün olduğu kadar yapay bir ortamdan arındırılmalı ve daha doğal öğrenme koşulları içerisinde bireylere kazandırılmalıdır.

Konuşma becerisine yönelik olarak katılımcıların, Türkçe konuşmayı zor olarak gördükleri için kendi aralarında farklı ortak bir dil ile iletişime geçme ihtiyacını hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bundan dolayı da iletişimde kopukluklar meydana geldiği ve sürecin aşamalı bir şekilde ilerleyemediği tespit edilmiştir. Aynı sonuçlara Sallabaş'ın (2012) da ulaştığı görülmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin Türkçe konuşmaya yönelik kaygılarını belirlemeyi ve çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmeyi amaçladığı çalışmasında, bireylerin Türkçenin zor bir olduğunu düşünmelerinin onların konuşma kaygıları üzerinde etkili olduğu sonucuna tespit etmiştir. Bunun da öğrencilerin akademik başarılarını etkileyebileceğini ve Türkçe konuşma süreçlerini olumsuz etkileyebileceğini tespitini yapmıştır. O halde Türkçeye karşı olumsuz tutum geliştiren öğrencilere yönelik olarak çeşitli konuşma etkinliklerinin gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde bireylerin Türkçe konuşmaya yönelik geliştirdikleri olumsuz tutumu kırabilmek ve kendi aralarında anlaşma aracı olarak Türkçe konuşmalarını sağlayabilmek için çeşitli ve etkili konuşma etkinlikleri gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Böylelikle öğrencilerin hem olumsuz tutumlarını yenebilecekleri hem de iletişim dili olarak Türkçeyi daha etkin bir şekilde kullanabilecekleri düşünülmektedir.

Katılımcıların, iletişimsel becerilerin geliştirilebilmesi için öğrencilere günlük hayatta konuşulan dili deneyimleyebilmelerine imkân tanınmasını ve onlara günlük hayat ile ilişkilendirebilecekleri görevler verilmesi gerektiğini belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca işlevsel yöntem ve tekniklerin iletişimsel becerilerin geliştirilmesinde önemli olduğunu belirttikleri sonucu da saptanmıştır. Bunlara ek olarak ise öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri ortamlarda öğrenme gerçekleştirmeleri gerektiğini ve onlar üzerinde herhangi bir kısıtlamaya gidilmeyerek farklı öğrenme ortamlarına tanık olmaları gerektiğini belirttikleri de bulgulardan anlaşılmıştır. Alan yazına bakıldığında aynı önerilere Aktaş'ın (2005) da değindiği görülmektedir. İletişimsel yetinin önemine ilişkin yaptığı çalışmasında Aktaş, öğrencilerin baskıdan kurtarılıp olabildiğinde özgür bir ortamda dili kullanma alışkanlığı geliştirmesine fırsat tanınması gerektiğini belirtmiştir. Bununla beraber iletişimsel becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklere sürekli yer verilmesi gerektiğini ve öğrenme ortamlarında her türlü koşulda sosyo kültürel, faydacı ve diğer dil dışı faktörlerin de göz önünde bulundurulmasının önemli olduğunun altını çizmiştir. Zaten Göçer (2015_b) de dil öğrenimi ve öğretimi sürecinde belirlenen hedefler doğrultusunda amaçlanan verimi alabilmenin yolunun ilke, yöntem ve tekniklerin yerinde kullanılmasından geçtiğini belirtmiştir. O halde katılımcılardan elde edilen veriler ve ulaşılan sonuçlardan yola çıkılarak şu öneriler sunulabilir:

- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin iletişimsel becerilerini geliştirebilmeleri için onlara olabildiğinde gerçek deneyim barındıran görevler verilmelidir.
- Öğrencilerin kendilerini kısıtlanmış hissetmemeleri ve dinlediği anlama, anladığını anlatma konusunda ise başarılı olabilmeleri için mümkün olduğunca işlevsel yöntem-tekniklerden faydalanılmalıdır.

- Öğretici görüşleri dikkate alındığında işlevsel yenilikçi ders materyali ihtiyacı da göze çarpmaktadır. O halde iletişimsel becerileri geliştirebilmek için geleneksel araç-gereçlere ek olarak yenilikçi ders materyallerine de başvurulmalıdır.
- Öğrencilerin hem kendi aralarında anlaşma aracı olarak hem de ana dili Türkçe olan bireylerle Türkçe konuşmalarını sağlayabilmek için onlara grup görevleri verilmeli ve sorumluluk alma, birlikte hareket edebilme, ortak bir karara varabilme yetenekleri geliştirilmeye çalışılmalıdır.
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin iletişimsel becerilerini istenilen düzeye çekmek için ise günlük hayatta kullanılan dili tanıyabilmeleri sağlanmalı ve gerekirse özgün görevler ve etkinlikler ile karar verme yetenekleri de geliştirilebilir.

Kaynakça

- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 89-100.
- Bashir, M., Azeem, M., & Dogar, A. H. (2011). Factor effecting students' English speaking skills. *British Journal of Arts and Social Sciences*, 2(1), 34-50.
- Boonkint, K. (2010). Enhancing the development of speaking skills for non-native speakers of English. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1305-1309.
- Creswell, J. W. (2015). Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. (M. Bütün ve S.B. Demir, Çev.) Ankara: Siyasal.
- Çelenk, S. (2005). *İlk okuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Durmuşçelebi, M. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(14), 285-307.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 11, 331-352.
- Göçer, A. (2015_a). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 21-26.
- Göçer, A. (2015_b). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin gelişim durumunun belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 47-56.
- Gün, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde web 2.0 sesli ve görüntülü görüşme uygulamalarının (Skype) konuşma becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kurudayıoğlu, M., & Sapmaz, S. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma öğretimine dair öğretmen bilişleri. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken / Journal of World of Turks*, 8(3), 85-102.
- Melanlıoğlu, D. (2016). Bosna Hersek örneğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen çocukların dinleme alışkanlıkları. *Avrasya Etüdlere*, 50(2), 529-546.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma – desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Peck, M. W. (2016). Strategy instruction in the teaching of listening comprehension using metacognitive, affective, and social strategies to develop listening skills. *The Journal of Nagasaki University of Foreign Studies*, 20, 73-80.
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(3), 2199-2218.
- Şen, Ü., & Boylu, E. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 13-25.
- Tabak, G., & Göçer, A. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A1-C1 düzey dinleme etkinliklerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 6(3), 400-411.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Tıpkı basım)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.