

International Journal of Research in Teaching Turkish (IJRTT)

*Uluslararası Türkçe Öğretimi
Araştırmaları Dergisi (UTÖAD)*



Uluslararası
Türkçe Öğretimi
Araştırmaları Dergisi

Yıl/Year: 2021
Cilt/Volume: 1
Sayı/Number: 2
Aralık/December



Editör/Editor

Prof. Dr. Mustafa Durmuş

Editör Yardımcıları/Co-Editors

Dr. Mehmet Emre Çelik

Dr. Önder Çangal



/utoad

www.utoad.net

ISSN:2791-7045



Uluslararası
Türkçe Öğretimi
Araştırmaları Dergisi

Editörden

ULUSLARARASI TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ARAŞTIRMALARI DERGİSİ (UTÖAD)**Mustafa DURMUŞ¹****1. Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin (UTÖAD) Yayımlanma Sebebi ve Hedefi**

UTÖAD'ın amacı, son yıllarda müstakil bir disiplin olarak gerek Türkiye gerekse de yurt dışında gittikçe önem kazanan Türkçe öğretimine dair disiplinlerarası bir perspektifle kaleme alınmış akademik çalışmaların ilgililerle buluşabileceği nitelikli bir yayın platformu oluşturarak alana dair evrensel bilgi birikimine katkıda bulunmaktır.

UTÖAD, kapsam bakımından kesin sınırları belirtmemekle birlikte aşağıdaki konularda yayınlara yer vermektedir:

- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
- İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi
- Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi
- İki Dillilere Türkçe Öğretimi
- Türk Soylulara Türkçe Öğretimi
- Öğretici Eğitimi
- Öğretim Yaklaşımları ve Yöntemleri
- Öğretim Teknikleri
- Dil Öğretiminde Program Geliştirme
- Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme
- Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi
- Harmanlanmış Öğretim
- Dil Öğretimi ve Dilbilim
- Dil Öğretimi ve Edebiyat
- Dil Öğretimi ve Kültür
- Sınıf Yönetimi
- Dil Öğretimi Sınıfında Söylem ve Etkileşim
- Öğrenme Psikolojisi
- Dil Öğretimi Araştırmalarında Yöntem
- Dinleme Becerisi
- Konuşma Becerisi
- Okuma Becerisi
- Yazma Becerisi
- Dil Öğretiminde Dil Bilgisi

¹ Prof. Dr. Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi imtiyaz sahibi, yazı işleri müdürü ve editörü; Hacettepe Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürü.

2. Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin (UTÖAD) Amblemi

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin amblemi, dergi isminin baş harfleri olan "UTÖAD" logosundan ve siyah yazı tipi rengi ile üç satır olarak yazılan dergi isminden oluşmaktadır. Keskin hatlara sahip olarak tasarlanan "TÖAD" yazısı dil öğretiminin modern yüzünü, "@" işaretinden hareketle geliştirilen ve "Uluslararası" kelimesinin baş harfi olan @ işareti ise dil öğretiminde teknoloji kullanımını simgelemektedir.

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin amblemi şu şekildedir:



3. Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin (UTÖAD) İmtiyaz Sahibi, Yazı İşleri Müdürü ve Diğer Görevlileri

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin (UTÖAD) İmtiyaz Sahibi ve Yazı İşleri Müdürü Mustafa DURMUŞ'tur.

Derginin Editörü Mustafa DURMUŞ; Editör Yardımcıları Mehmet Emre ÇELİK ve Önder ÇANGAL'dır.

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin (UTÖAD) Bilim ve Yayın Kurulu ile Hakem Heyeti ilgili bilim adamlarının görüşleri ve izinleri alınarak oluşturulmuştur.

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD), Türkçenin yabancı dil, ikinci dil, ana dili olarak öğretimi ile iki dillilere ve Türk soylulara öğretimi alanlarında özgün kuramsal ve uygulamalı araştırma makalelerine, raporlara, yayın ve bilimsel etkinlik tanıtma-değerlendirme yazılarına yer veren uluslararası hakemli bir akademik dergidir. UTÖAD, yılda iki kez sadece elektronik olarak (<http://utoad.net/>) yayımlanacak, bununla birlikte akademik Türkçe ve özel alan Türkçesi gibi belirli konularda özel sayılar hazırlayacaktır.

Derginin Türkçe öğretimi araştırmalarına katkı sağlaması dileğiyle başta yayın kurulu, bilim kurulu ve hakem heyeti olmak üzere emeği geçen herkese çok teşekkür ederim.

TOAD Uluslararası
Türkçe Öğretimi
Araştırmaları Dergisi

Jenerik

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi, 1(2), 2021, TÜRKİYE

İmtiyaz Sahibi, Yazı İşleri Müdürü ve Editörü

License Owner, Editorial Manager and Editor

Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ

Editör Yardımcıları / Co-Editors

Dr. Mehmet Emre ÇELİK - Dr. Önder ÇANGAL

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ (Hacettepe Üniversitesi / Ankara)

Prof. Dr. Éva JOHANSON (Uppsala Üniversitesi / Uppsala)

Prof. Dr. Nurettin DEMİR (Hacettepe Üniversitesi / Ankara)

Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU (Gazi Üniversitesi / Ankara)

Doç. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA (İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa / İstanbul)

Doç. Dr. Mehmet Celal VARIŞOĞLU (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi / Tokat)

Dr. Behruz BEKBABAYİ (Allameh Tabataba'i Üniversitesi / Tahran)

Dr. Najibullah AKBARİ (Kabil Üniversitesi / Kabil)

Yayın Danışma Kurulu / Board of Editorial Advisor

Prof. Dr. Lars JOHANSON (Emekli Öğretim Üyesi)

Prof. Dr. Süer EKER (Başkent Üniversitesi / Ankara)

Prof. Dr. Mustafa KURT (Gazi Üniversitesi / Ankara)

Prof. Dr. Faruk GÖKÇE (Dicle Üniversitesi / Diyarbakır)

Prof. Dr. Zhinxiang SHEN (Zhejiang International Studies Üniversitesi / Hangzhou)

Prof. Dr. Alpaslan OKUR (Sakarya Üniversitesi / Sakarya)

Doç. Dr. Galina MISKINIENE (Vilnius Üniversitesi / Vilnius)

Doç. Dr. Mehmet Yalçın YILMAZ (İstanbul Üniversitesi / İstanbul)

Yabancı Dil Sorumluları / Responsible for Foreign Language

Hatice SUMRUK ATEŞGÜL - Eser KOCAMAN GÜRATA

Düzeltili Sorumluları / Responsible for Revision

Yunus Emre UYAR - Beyza KOÇ GÜN

Genel Yazışmalar / General Correspondence

İsa KOYUNCU

Sayının Hakemleri / Reviewers of the Issue

Doç. Dr. Emrah BOYLU (İstanbul Aydın Üni.)

Doç. Dr. Murat ATEŞ (Necmettin Erbakan Üni.)

Doç. Dr. Tuncay TÜRK BEN (Aksaray Üni.)

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet BAŞKAN (Hitit Üni.)

Dr. Öğr. Üyesi Demet GÜLÇİÇEK (Mehmet Akif Ersoy Üni.)

Dr. Öğr. Üyesi Gürkan MORALI (Erciyes Üni.)

Dr. Öğr. Üyesi İrem BAYRAKTAR (Ondokuz Mayıs Üni.)

Dr. Öğr. Üyesi İsmail Yavuz ÖZTÜRK (Mersin Üni.)

Dr. Öğr. Üyesi Kadir KAPLAN (Bayburt Üni.)

Dr. Öğr. Üyesi Reza Vahdani-Sanavi (Ankara Sosyal Bilimler Üni.)

Dr. Cihat Burak KORKMAZ (Yıldırım Beyazıt Üni.)

Dr. Latif İLTAR (Yıldırım Beyazıt Üni.)

İndeks / Indexing



Merve MİÇOOĞULLARI

8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABINDA (2019) YANSITILAN KÖK DEĞERLER

(Araştırma Makalesi)

ROOT VALUES REFLECTED IN THE 8TH GRADE TURKISH TEXTBOOK (2019)

(Research Article)

104-127

—

Şeyma KÖKCÜ - Esmâ KOT ARTUNÇ

POLITENESS IN TURKISH FACE-TO-FACE SERVICE ENCOUNTERS

(Research Article)

TÜRKÇE YÜZ YÜZE HİZMET SUNUMLARINDA KİBARLIK

(Araştırma Makalesi)

128-147

—

Rasim TARAKCI - Dilek Yıldırım BİLGİN - Efecan KARAGÖL

ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTABI YAZARLARININ TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NDAKİ ANLATMA BECERİSİ KAZANIMLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

(Araştırma Makalesi)

OPINIONS OF SECONDARY SCHOOL TURKISH COURSEBOOK AUTHORS ON EXPRESSION SKILLS AT THE TURKISH LESSON TEACHING PROGRAM

(Research Article)

148-170

—

Nevin AKKAYA - Ladin ŞENGÜL

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ATASÖZÜ, DEYİM VE KALIP SÖZLERİN KULLANIMI: YENİ İSTANBUL ULUSLARARASI ÖĞRENCİLER İÇİN TÜRKÇE KİTABI (A1 VE A2)

(Araştırma Makalesi)

THE USE OF PROVERBS, IDIOMS AND FORMULAIC EXPRESSIONS IN TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS: A NEW ISTANBUL TURKISH BOOK FOR INTERNATIONAL STUDENTS (A1 AND A2)

(Research Article)

171-191

—

Hatice SUMRUK ATEŞGÜL

TÜRKÇENİN YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA ÇÖZÜMLEMESİ YÖNTEMİ

(Araştırma Makalesi)

A CONVERSATION ANALYTIC PERSPECTIVE INTO TEACHING TURKISH AS A FOREIGN/SECOND LANGUAGE

(Research Article)

192-208

—

Günçe GÜNDOĞDU

UYGULAMALI DİL BİLİM VE MATERYAL GELİŞTİRME

(Kitap Tanıtımı)

APPLIED LINGUISTICS AND MATERIALS DEVELOPMENT

(Book Review)

209-212

8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABINDA (2019) YANSITILAN KÖK DEĞERLER

Araştırma Makalesi

Merve MİÇOOĞULLARI*

Geliş Tarihi: 15.05.2021 | **Kabul Tarihi:** 08.12.2021 | **Yayın Tarihi:** 27.12.2021

Özet: Toplumların geçmişten günümüze kadar getirdikleri maddi manevi unsurlar diğer bir deyişle kültürel öğeler ve değerler söz konusu toplulukların kimliklerini oluşturan, birlik ve beraberliği sağlamanın yanında toplumların sürekliliğinin olması adına çoğu bireyce kabul görmüş kurallar, yargılar ya da inanışlardır. Özellikle ana malzemesi dil olması, millî ve evrensel değerlerin işlenmesi bakımından Türkçe dersi kapsamındaki edebî metinler ya da bilgi verici metinlerle değer aktarımı daha da önem kazanmış ve metinlerin nitelikleri iyileştirilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada da MEB Yayınları 8. Sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı (2019) okuma metinleri değer aktarımı açısından incelenmiştir. Çalışma kapsamına dâhil edilen okuma metinleri, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı on kök değere göre tasnif edilmiştir. Bulgular tablolar hâlinde verilmiştir. Bu yolla 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinleri dolayısıyla temalar, değerlerin aktarımı açısından karşılaştırmalı olarak ortaya konulmuştur. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen bulgular alanyazında önceki yıllarda kullanılan Türkçe ders kitaplarının da dâhil edildiği çalışmaların bulgularıyla karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak en fazla değer bulgusu sekizinci tema olan Vatandaşlık temasında, en az değer bulgusu ise Bilim ve Teknoloji temasında tespit edilmiştir. Ders kitabındaki değerlerin yer verilme sıklığında bir dengenin gözetilmediği görülmektedir. Metinlere hâkim olan değer olarak sevgi ve vatanseverlik karşımıza çıkmaktadır. En az yer verilen değerler ise dürüstlük, sabır ve sorumluluktur. Özellikle belirtilmesi gereken bir diğer durum ise on kök değer içinde yer verilmeyen ancak metinlerde hatırı sayılır derecede kullanım alanı bulmuş bilimsellik ve estetik değerlerinin kök değerlere dâhil edilmesi gerekliliğidir.

Anahtar Kelimeler: Değer, değerler eğitimi, kök değerler, okuma metinleri, Türkçe ders kitabı, Türkçe öğretim programları.

ROOT VALUES REFLECTED IN THE 8TH GRADE TURKISH TEXTBOOK (2019)

Research Article

Received: 15.05.2021 | **Accepted:** 08.12.2021 | **Published:** 27.12.2021

Abstract: The material and spiritual elements brought by societies from the past to the present, in other words, cultural elements and values are the rules, judgments or beliefs that are accepted by most individuals in order to ensure the continuity of societies as well as ensuring unity and solidarity. Value transfer has gained more importance with literary texts or informative texts within the scope of Turkish lesson, especially in terms of language being the main material and teaching national and universal values, and the qualities of the texts have been tried to be improved. In this study, reading texts of Ministry of National Education publications for 8th grade secondary school and imam hatip secondary school Turkish textbook (2019) were examined in terms of value transfer. The reading texts included in the study were classified according to ten root values of the 2019 Turkish Course Curriculum. The findings obtained are given in tables. In this way, themes were presented comparatively in terms of the transmission of values through the reading texts in the 8th grade Turkish textbook. Descriptive analysis

* Y. Lisans Öğrencisi; Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkçe Eğitimi, m.micoogullari1020@gop.edu.tr

method, one of the qualitative research methods, was used for the analysis of the data. The findings obtained were compared with the findings of the studies that included Turkish textbooks used in previous years in the literature. As a result, the most value finding was in the eighth theme, Citizenship, and the least value finding was in the Science and Technology theme. Based on the distribution of values, it is seen that there is no balance in the frequency of including values in the textbook texts. The dominant values of the texts are love and patriotism. The least emphasized values are honesty, patience and responsibility. Another thing that should be especially noted is the necessity to include scientific and aesthetic values, which are not included in the ten root values, but have found considerable use in the texts.

Keywords: Reading texts, root values, Turkish curriculum, Turkish textbook, value, values education.

Giriş

Sınırları çizilmiş, ortak gelenek görenekleri benimsemiş, ortak kültürel değerlere sahip ve aynı dili benimseyen, konuşan, kendi içinde farklı kesimleri barındırsa bile dışarıdan bir bütün olarak kabul edilen toprak parçasına “vatan” denir. Bu sınırların korunması, değerlerin devamının sağlanması ve kuşaktan kuşağa aktarılması söz konusu vatandaşların birliğini sağlamaktadır. Gelişen teknoloji beraberinde getirdiği yeni kavramlar ve yaşantılar ile toplumların bu birliğini sarsmaya başlamıştır. Çeşitli etkenler sebebiyle teknoloji bağımlısı hâline gelen çocuklar gitgide sosyal hayattan uzaklaşmış, hiçbir paylaşımı bulunmayan, büyüklere karşı saygı ve sevgi konusunda yetersiz, paylaşmak meselesinde bencil, farklılıklara saygı duymayan bireylere dönüşmektedirler.

“Sanal ortamın zaman ve mekân sınırını ortadan kaldırması özellikle henüz karar verebilme, sınır koyabilme becerisi yeterince olgunlaşmamış çocuk, ergen ve gençler için çeşitli sorunlara yol açabilmektedir. Araştırmalar oyun bağımlılığı ile çocuklar ve ergenlerde öfke dışavurumu (Çakıcı, 2018), saldırganlık (Aktaş, 2018; Balıkçı, 2018; Kınay, 2019; Qureshi, Khan ve Masroor, 2013; Sallayıcı, 2019), zorbalık eğilimi (Kıldırın, 2019), şiddet eğilimi (Aksoy, 2018; Karabulut, 2019; Karakaya, 2019) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki ortaya koymuştur” (Nergiz ve Nergiz, 2021, s. 67-68).

Toplumların devamını sağlayacak olan genç nesillere o toplumu ayakta tutan millî ve evrensel değerlerin kazandırılması, toplum hayatının sağlıklı bir şekilde devam etmesi bakımından önemli konulardan biridir.

Değer, “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet” (<https://sozluk.gov.tr>, 2021) olarak tanımlanmaktadır. Değerler için toplumları birleştiren, düzenleyen, toplumların devamını sağlayan, ortak duygu ve inançları benimseyen kişilerin eylemlerinin yargılanabilir olmasını sağlayan kurallardır denilebilir. Değerlerin, insan davranışları üzerinde yaptırımı vardır. Akbaş’a (2008, s.10) göre;

“Değerler, toplumu oluşturan bireylere, nelerin önemli olduğunu, nelerin tercih edilmesi gerektiğini ve kısaca nasıl yaşanılması gerektiğini belirtir. Eğitim kurumlarının genel hedefleri incelendiğinde birçoğunun vatansever olma, temiz olma, sağlığına dikkat etme, düzenli olma, adil olma, yaratıcı olma, girişimci olma gibi birçok değer içerdiği

görülmektedir. Eğitim kurumları bunlar ve benzeri değerler ile öğrencilere nelerin önemli olduğunu ve nasıl yaşanması gerektiği konusunda rehberlik eder.”

Kültürel unsurlar, nesilden nesile dil yoluyla aktarılır. Yine değer aktarımını sağlayacak olan unsurlardan biri de dildir. Dünyaya yeni gelen bir birey içinde doğduğu ve büyüdüğü toplumun dilini ve değerlerini öğrenecektir. Bireyin topluma kazandırılmasındaki bu ilk deneyimleri sağlayacak olan kurum da ailedir. Aile çocuğa bilişsel ve duyuşsal gelişimine bağlı olarak bazı temel değerleri benimsetecek, yaşantılar yoluyla kazandıracaktır ancak bu kazanımların devamının sağlanabilmesi için kurumlara yani okullara ihtiyaç vardır. Bu davranışları ve kuralları sistemli, etkili, bütüncül ve birikimli olarak çocuğa verecek okullardır. Bireylerin toplumda kurallara uyarak birbirine saygılı ve hoşgörülü bir şekilde yaşamaları için değerler eğitiminin okullarda sistemli bir şekilde verilmesi gerekir. “Öğrenim çağındaki her bireyin uygun ahlaki kararlar ve davranışlar sergilemesine yardımcı olacak değerler ve becerilerle donatılması kaçınılmaz olarak okulların temel hedefleri arasındadır” (Ekşi, 2013, s. 81). Çınar’a göre (2013) “Eğitim bu süreçte bireyin aileden getirdiği özgünlüğünde korunmasını sağlayarak değerlerin aktarım sürecini en iyi şekilde yönetmelidir.” 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda bu husus şöyle ifade edilmektedir: “Eğitim sistemimiz her bir üyenin ahlaki kararlar alma ve bunları davranışlarında sergileme yeterliliğini kazandırma amacıyla hareket eder. Eğitim sisteminin temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek asli görevidir” (MEB, 2019). Bu sebeptendir ki öğretim programlarının perspektifini oluşturan temel ilkeler olarak değerler çıkış noktası kabul edilmiştir.

“Öğretim programları ve programlara göre hazırlanan ders kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi, değer aktarımının ne durumda olduğunun ortaya konulması açısından önemlidir” (Deniz ve Karagöz, 2018, s. 246). Eğitim-öğretim sırasında öğretmenin kullanabileceği birçok materyal vardır. Teknolojinin gelişmesine paralel olarak da bu çeşitlilik arttırılmıştır. Kullanılan materyallere video, ses kaydı, resim, grafik, eğitsel üç boyutlu materyaller, bilgisayar gibi örnekler verilebilir. Ancak genele hitap etmek, her öğrenciye ulaşabilmek adına “ders kitapları” günümüzde de eğitim-öğretim aşamasında en çok ihtiyaç duyulan materyal olma özelliğini korumaktadır. Bu sebeple gerek kazanımları verme gerek değerlerin kazandırılması açısından ders kitapları hazırlanırken programlara uygun olarak titizlikle hazırlanması gerekmektedir. “Ders kitapları; öğrencinin yaşına ve bilgi düzeyine uygun, bilişsel ve duyuşsal becerilerle zenginleştirilmiş metinlerden oluşan, öğretim programının temel ilkelerine uygun bir biçimde oluşturulan, içinde barındırdığı bilgileri öğretmen vasıtasıyla öğrencilere ileten, yazılı eğitim öğretim materyalleridir” (Çeçen ve Çiftçi, 2007, s. 39). Türkçe derslerinin ana malzemesi metinlerdir. Metinler aracılığı ile öğrencilerde edebî zevk uyandırma ya da bilgilendirme yapmaya çalışılır. Söz konusu metinlerin bir işlevi daha vardır ki o da okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerini geliştirmenin yanında örtük bir amaca hizmet eder. Metinler toplumun sahip olduğu kültürü ve değerleri

öğrencilere üstü kapalı şekilde gösterir ve özümsemelerini sağlar. Bu yönüyle bakıldığında metinler değer aktarımı konusunda bir kanal işlevi görür. “Değerler edebî metinler yoluyla hayat bulur ve geleceğe aktarılır. Ana dili öğretiminde ana materyal olarak kullanılan metinlerin değer aktarımında önemi çok büyüktür” (Özbay ve Taysi, 2011, s. 24). Ayrıca ders olarak Türkçe, öğretim sırasında en fazla ders saati olan ve metinler aracılığı ile öğrencilere en kolay ulaşabilen ana derslerden olma özelliği ile değerlerin kazandırılması hususunda ayrı bir öneme sahiptir. Bu gibi sebeplerden ötürü Türkçe ders kitapları için metin seçimi yapılırken oldukça dikkatli davranılmalı, toplumun değerlerine ters düşülmemeli, öğrencinin anlamlandırabileceği metinler seçilmelidir. Görülüyor ki değer aktarımı süreci birçok bileşenin koordineli yürütülmesi gerektiğini ortaya çıkarmaktadır. Bu sürecin bir ayağını eğitim programı, bir ayağını ders kitapları oluştururken bir diğer ayağını da öğretmen temsil etmektedir. Özellikle öğretmenlere bu hususta birçok görev düşmektedir. Davranışlarıyla model olurken önerdikleri kitaplar, metinler ya da anlattıkları ile kültürün ve değerlerin taşıyıcıları konumundadırlar. Şen’in (2007, s. 15) de çalışmasında belirttiği gibi “Dersine zamanında, hazırlıklı gelmesi (sorumluluk), kılık kıyafetine özen göstermesi (temizlik), verdiği sözü yerine getirmesi (dürüstlük), ... öğrencilerde söz konusu değerlerin var olmasını sağlayacaktır. Diğer taraftan öğretmenler, derslerinde yaptıkları etkinliklerde, tavsiye ettiği okuma kitaplarında kasıtlı olarak vermek istediği değerlerin öğretimini yapabilir.”

Gelişim hayat boyu süren, çeşitli aşamalardan oluşan, sürekliliği olan bir durumdur. Bu sebeple her yaşın gereksinimleri ve görevleri farklı olacaktır. Öğretim programları da bu durumu dikkate alarak geçişlerin keskin olmadığı, kazanımların ve değerlerin bir bütün olarak verildiği kaynaklardır. Öğretim programları derslerin amacını, ilkelerini, kullanılacak yöntem ve teknikleri, kazanımlarını, ölçme-değerlendirme unsurlarını içeriğinde barındırması açısından eğitim-öğretim sürecinin temelini oluşturmaktadır. Bu sebeple çalışmanın da amacı doğrultusunda yararlanılacak Türkçe programlarında “değerlerimiz” ile ilgili hususlara değinmek gerekli görülmüştür.

1. İlköğretim Türkçe Ders Programlarında Değerler

Öğretim programları, 1789 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 2. maddesinde ifade edilen “Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları” ile “Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri” esas alınarak hazırlanmıştır.

“Eğitim sistemimizin temel amacı değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir. Bilgi, beceri ve davranışlar öğretim programlarıyla kazandırılmaya çalışılırken değerlerimiz ve yetkinlikler bu bilgi, beceri ve davranışların arasındaki bütünlüğü kuran bağlantı ve ufuk işlevi görmektedir. Değerlerimiz toplumumuzun millî ve manevi kaynaklarından damıtılarak dün bugüne ulaşmış ve yarınlarımıza aktaracağımız öz mirasımızdır. Değerlerimiz öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamıdır. Kökleri geleneklerimiz ve dünümüz içinde, gövdesi ve dalları bu köklerden beslenerek bugünümüze ve

yarınlarımıza uzanmaktadır. Temel insani özelliklerimizi oluşturan değerlerimiz, hayatımızın rutin akışında ve karşılaştığımız sorunlarla başa çıkmada eyleme geçmemizi sağlayan kudretin ve gücün kaynağıdır” (MEB, 2019).

Türkçe dersi öğretim programları incelendiğinde değerler konusuna ilk defa 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer verildiği görülmektedir. “İlköğretim II. kademe için hazırlanan 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın içeriği Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları, Giriş, 6, 7, 8. Sınıf Kazanımlar-Etkinlik Örnekleri-Açıklamalar, Programla İlgili Açıklamalar ve Ekler ana başlıklarından oluşmaktadır” (Kaya ve Kardeş, 2019, s.92).

“İncelenen Türkçe dersi öğretim programlarının amaçları içerisinde evrensel değerler ifadesi geçmektedir. Ancak 2006 Türkçe Öğretim programı (TDÖP) diğer programlara göre insan hakları ve dünya yurttaşlığı konusunda daha genel ve evrensel bir madde içerirken 2005 TDÖP, 2015 TDÖP ve 2017 TDÖP’te hoşgörü, insan hakları ve evrensel yurttaşlık ile alakalı bu kadar açık ve net bir madde bulunmamaktadır” (Kaya ve Kardeş, 2019, s.94,95).

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 18.07.2017 tarihli basın toplantısı dokümanında “Yenilenen Müfredatlarda Değerler ve Değerlerle İlişkili Tutum ve Davranışlar” başlığı altında şöyle bir tablo gösterilmiştir (MEB, 2017, s. 24):

| Değerler | Değerlerle İlişkili Bazı Tutum ve Davranışlar |
|-----------------------|---|
| <i>adalet</i> | <i>adil olma, eşit davranma, paylaşma...</i> |
| <i>dostluk</i> | <i>diğerkâmlık, güven duyma, anlayışlı olma, dayanışma, sadık olma, vefalı olma, yardımlaşma...</i> |
| <i>dürüstlük</i> | <i>açık ve anlaşılır olma, doğru sözlü olma, güvenilir olma, sözünde durma...</i> |
| <i>öz denetim</i> | <i>davranışlarını kontrol etme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme, öz güven sahibi olma, gerektiğinde özür dileme...</i> |
| <i>sabır</i> | <i>azimli olma, tahammül etme, beklemeyi bilme...</i> |
| <i>saygı</i> | <i>alçak gönüllü olma, başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma, diğer insanların kişiliklerine değer verme, muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme...</i> |
| <i>sevgi</i> | <i>aile birliğine önem verme, fedakârlık yapma, güven duyma, merhametli olma, vefalı olma...</i> |
| <i>sorumluluk</i> | <i>kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma; sözünde durma, tutarlı ve güvenilir olma, davranışlarının sonuçlarını üstlenme...</i> |
| <i>vatanseverlik</i> | <i>çalışkan olma, dayanışma, kurallara ve kanunlara uyma, sadık olma, tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma, toplumu önemseme...</i> |
| <i>yardımseverlik</i> | <i>cömert olma, iş birliği yapma, merhametli olma, misafirperver olma, paylaşma...</i> |

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (TDÖP) da 2017 TDÖP’te olduğu gibi değerler ayrı bir başlık olarak verilmiş ancak farklı bir öğrenme alanı gibi

gösterilmemiş, değerler metinlerle iç içe verilmiştir. “Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın uygulanması sürecinde her sınıf düzeyinde 8 tema işlenmesi öngörülmüştür. Erdemler, Millî Mücadele ve Atatürk tüm sınıf seviyelerinde işlenmesi zorunlu temalar olarak belirtilmiştir” (Kaya ve Kardeş, 2019, s. 133). 2018 Türkçe Öğretim Programı’nın özel amaçlarında değerleri doğrudan işaret eden iki madde göze çarpmaktadır:

1. Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
2. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır (MEB, 2018’den akt. Kaya ve Kardeş, 2019, s. 129).

2019 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı’nın giriş kısmında programın perspektifi belirtilirken değerlerden yetkinlikler ile bilgi, beceri, davranışlar arasında bütünlüğü kuran bağlantı olarak bahsedilmiştir. Değer kavramı bu başlık altında dört kez tekrar edilmiş ve önemi vurgulanmıştır. Programda “Değerlerimiz” adı altında ayrı bir başlık açılmıştır. “Değerlerimiz, ayrı bir program veya öğrenme alanı, ünite, konu vb. olarak görülmemiştir. Tam aksine bütün eğitim sürecinin nihai ve ruhu olan değerlerimiz, öğretim programlarının her birinde ve her bir biriminde yer almıştır” (MEB, 2019, s. 4). Görülüyor ki her disiplinde değer başlığına yer verilmiştir. Değerlerin kazandırılmasında disiplinler arası bir yaklaşım benimsenmiştir. Değerler bağımsız bir öğrenme alanı olarak görülmemiştir. Bu da Millî Eğitim Bakanlığının kültürümüzün yansıtıcısı olan değerlere verdiği önemi göstermektedir.

“Öğretim programlarında yer alan ‘kök değerler’ ise sırasıyla şunlardır: Adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik. Bu değerler, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır” (MEB, 2019, s. 4).

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

İlköğretim 8. Sınıf MEB Yayınları Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulları Türkçe Ders Kitabı okuma metinleri, şiirler, serbest okuma metinlerinde değerlere yer verilme durumunu saptamaya yönelik bu çalışma, nitel araştırma çerçevesinde doküman incelemesi yoluyla gerçekleştirilmiştir. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.187).

2.2. Kapsam

Gerek devlet okulları gerek özeller okullar olsun ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında okutulacak kitaplar Millî Eğitim Bakanlığınca belirlenmektedir. Belirlenen ders kitaplarının incelenmesi ve onaylananların karara bağlanması ise Talim

Terbiye Kuruluna bırakılmıştır. Bu araştırmanın örneklemini 2019'da Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından basılmış ve Talim Terbiye Kurulunca onaylanmış Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulları Türkçe ders kitabı okuma metinleri, şiirler, serbest okuma metinleri ve dinleme/izleme metinleri oluşturmaktadır. Söz konusu ders kitabında 18 tane okuma metni, 6 tane tema içerisinde 2 tane de serbest okuma metni olarak şiir türü, 8 tane dinleme/ izleme metni ve 6 adet de serbest okuma metni çalışmanın amacı doğrultusunda incelenecektir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Türkçe eğitiminde doküman olarak genellikle Türkçe ders ve çalışma kitapları ile öğretim programları araştırmalara konu olmakta ve araştırmacılara hazır veriler sunmaları ve de kolay ulaşılabilir olmaları sebebiyle sıkça başvurulan yazılı materyaller olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada çalışma dokümanı olarak MEB Yayınları Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı (2020) incelenmiştir.

İncelenen ders kitabındaki okuma metinleri değerler eğitimi kapsamında 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda da yer alan on kök değer ve alt değerler açısından ele alınmıştır. Veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz sonucunda elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu analiz türünde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.224). Bu bağlamda 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki Erdemler, Millî Mücadele ve Atatürk, Bilim ve Teknoloji, Birey ve Toplum, Zaman ve Mekân, Millî Kültürümüz, Doğa ve Evren ve Vatandaşlık olmak üzere sekiz temadaki okuma metinleri, şiirler, serbest okuma metinleri tek tek ele alınmış, değerler eğitimi açısından incelenmiş, söz konusu değerlere atıfta bulunulan cümleler belirlenmiştir. En çok yer verilen değerlerden en az yer verilen değerlere doğru seyreden tablolar oluşturulmuştur. Sonrasında tek tek değerler ele alınmış ve değerlerin geçtiği ya da üstü kapalı verildiği bu cümlelerden örnekler sunulmuştur. Bununla birlikte hiç yer verilmeyen değerlere de ayrıca değinilmiştir.

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde 8. Sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan değerlerin temalara göre dağılımına ilişkin tablolar ve bulgular şeklinde sunulmuştur. Ayrıca her metinden değerlere ilişkin doğrudan alıntılara yer verilecektir.

Tablo 1
Erdemler teması metinlerinde yer alan değerler

| METİN DEĞERLER | İYİMSERLİK VE KÖTÜMSERLİK ÜZERİNE | KAŞAĞI | İNSANLA GÜZEL | AYAZ'IN DEFİNESİ |
|-------------------|---|--------|------------------|---------------------|
| Adalet | - | 2 | - | - |
| Dostluk | - | 1 | - | - |
| Dürüstlük | - | 2 | - | 2 |
| Öz denetim | 3 | 1 | - | 2 |
| Sabır | - | - | - | - |
| Saygı | - | 1 | - | - |
| Sevgi | - | 2 | 1 | - |
| Sorumluluk | - | - | - | - |
| Vatanseverlik | - | - | - | - |
| Yardımseverlik | - | - | - | 1 |
| Diğer değerler | 1 | - | - | - |

Araştırma kapsamında ders kitabı incelendiğinde Tablo 1'e göre Erdemler temasında adalet (2), dostluk (1), dürüstlük (4), öz denetim (6), saygı (1), sevgi (3) ve yardımseverlik (1) değerlerine yer verilmiştir. Bu temada en fazla yer edinen “öz denetim” değeri 6 farklı yerde geçmektedir. Öz denetim değerinden sonra 4 farklı yerde geçen “dürüstlük” değeri bu temaya hâkim olan ikinci değer olarak karşımıza çıkmaktadır. MEB Türkçe Öğretim Programı'nda on kök değer içinde geçmeyen ancak bu temada karşımıza çıkan bir diğer değer ise bilimselliktir. Bilimsellik değeri *İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine* adlı metinde bir kere geçmektedir. On kök değer içinde verilen sabır, sorumluluk ve vatanseverlik değerlerine ise bu temada hiç yer verilmemiştir.

Erdeleler temasındaki en çok geçen değerlere dair alıntı cümleleri ise şöyledir:

İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine adlı metinde öz denetim değerine ilişkin “*Denge burada da kendini gösterir. Yaşam iyimserlikle kötümserlik arasında öyle bir denge kuruyor ki bileşik kaplar gibi biri yükseldiğinde öbürü azalıyor; öbürü azaldığında beriki yükseliyor. İşte gerçek iyimserlerle kötümserler bunun ayrımındadırlar.*” cümlesi ile “İnsan davranışlarını kontrol edebilmeli.” mesajı verilmektedir. Kaşığı'da ise öz denetim değeri “*Şimdi babama söylersem Hasan da duyacak, belki beni affedecekti.*” cümlesi ile küçük yaşta erkek çocuğunun yaptığı şeyden pişmanlık duyması, davranışının sonucunu üstlenmesi ve özür dilemeye karar vermesi şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Yine Kaşığı'da “*Kaşığıyı ben kırmıştım, onu söyleyeceğim.*” cümlesiyle yapılan bir hatadan dolayı pişman olan çocuğun bundan rahatsız olması ve doğruyu söylemesi üzerine dürüstlük değeri, “*En sevdiğimiz şey atlardı. Dadaruh ile onları suya götürmek, çıplak sırtlarına binmek, ne doyulmaz zevkti... Hele tımar... Bu en zevkli şeydi.*” ile hayvan sevgisi, “*Hasan da duyar. Onu öpersin, ağlarsın, hakkını sana helal eder.*” cümlesi ile kardeş sevgisi değeri verilmiştir. *İnsanla Güzel* adlı metinde ise “*Her şey insanla güzel/ İnsanlar, canım insanlar/ Sabahlar sizinle aydınlık/ Sizin için dalında kızarır yemiş...*” cümleleri ile insan sevgisi değeri verilmek istenmiştir.

Tablo 2

Millî mücadele ve Atatürk teması metinlerinde yer alan değerler

| METİN DEĞERLER | BAYRAĞIMIZIN ALTINDA | ATATÜRK VE MÜZİK | KINALI ALİ'NİN MEKTUBU | BİR BAYRAK RÜZGÂR BEKLİYOR |
|-------------------|-------------------------|---------------------|------------------------------|-------------------------------------|
| Adalet | - | - | 1 | - |
| Dostluk | - | - | - | - |
| Dürüstlük | - | - | 1 | - |
| Öz denetim | - | - | - | - |
| Sabır | - | - | - | - |
| Saygı | - | 1 | - | - |
| Sevgi | 1 | - | 1 | 1 |
| Sorumluluk | - | - | 1 | - |
| Vatanseverlik | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Yardımsızlık | - | - | 1 | - |
| Diğer değerler | - | 6 | - | - |

Tablo 2'ye göre Millî Mücadele ve Atatürk temasında adalet (1), dürüstlük (1), saygı (1), sevgi (3), sorumluluk (1), vatanseverlik (4) ve yardımsızlık (1) değerlerine yer verilmiştir. On kök değer içinde yer verilmeyen estetik (5) değeri ise bu temada en fazla yerde geçen değer olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı şekilde on kök değer içinde yer almayan bilimsellik (1) değeri de *Atatürk ve Müzik* metni içerisinde verilmiştir. On kök değer içinde yer alan dostluk, sabır, öz denetim değerlerine ise bu temada hiç yer verilmemiştir.

Millî Mücadele ve Atatürk temasındaki en çok geçen değerlere dair alıntı cümleleri ise şöyledir:

Atatürk ve Müzik adlı metinde Atatürk bir devletin gelişmişliğini gösteren en önemli ölçüt olarak sanat ve musikiadaki değişimi göstermektedir. Resim, müzik, tiyatro gibi alanlardaki bu gelişmeler estetik değeri ile bağdaştırılabilir. Nitekim “*Bir ulusun yeni değişikliğinde ölçü; musikide değişikliği alabilmesi, kavrayabilmesidir.*”, “*Atatürk: ‘Hayatta musiki lâzım mıdır?’ şeklinde bir soru yöneltmiş fakat istediği cevabı alamamıştır. Bunun üzerine etrafında bulunanlara hitaben ‘Hayatta musiki lazım değildir. Çünkü hayat musikidir.’ demiştir.*” cümleleri ile musikinin ne denli önemli olduğu vurgulanmıştır. Estetik değerinden sonra en fazla üzerinde durulan değer ise vatanseverlik değeri olmuştur. *Bayrağımızın Altında* adlı metinde hayatını vatan topraklarında geçirmek için sürekli düşman askerinden kaçan bir kadının vatan sevgisi “*Ben Üsküp’ten beri beş defa düşman bandırasından bizim bayrağa kaçtım. (...) Hayatta tek bir önemli şey vardı: Öldüğü zaman cesedinin düşman bandırası altında kalmaması.*” cümlelerinden çıkarabilmektedir. Bir diğer metin olan Kınalı Ali’nin Mektubu’nda ise vatani uğruna hiç çekinmeden canını feda edebilecek bir askerin “*Biz burada var oldukça bilirsiniz ki düşman bir adım ilerleyemeyecektir.*” sözleriyle vatanının bağımsızlığı uğruna verdiği mücadelesi vatanseverlik değeriyle öğrencilere verilebilmektedir. Özellikle belirtilmesi gereken bir diğer değer ise bilimsellik değeridir. “*Atatürk bu esnada enteresan bulduğu satırların altını çizerek yerli yabancı kaynakları*

incelemiş, Ziya Gökalp'in eserlerini devamlı surette okumuş ve onlardan etkilenmiştir.” sözüyle bir yargıya varmadan önce çok okumak ve araştırmak gerektiği vurgulanmıştır.

Tablo 3

Bilim ve teknoloji teması metinlerinde yer alan değerler

| METİN | ESKİ | | | |
|----------------|------------------------------------|---|----------------|---|
| DEĞERLER | GÜNDELİK HAYATIMIZDA E-HASTALIKLAR | SİMİT VE PEYNİRLE BİLİM İNSANI ÖYKÜLERİ | PARKTAKİ BİLİM | ÇAĞLARDAN BERİ DİŞLERİMİZE ÇOK İYİ BAKTIK |
| Adalet | - | - | - | - |
| Dostluk | - | - | - | - |
| Dürüstlük | - | - | - | - |
| Öz denetim | - | - | - | 1 |
| Sabır | - | 2 | - | - |
| Saygı | - | - | - | - |
| Sevgi | - | 1 | - | - |
| Sorumluluk | - | - | - | - |
| Vatanseverlik | - | 1 | - | - |
| Yardımseverlik | - | - | - | - |
| Diğer değerler | - | 1 | 6 | 1 |

Tablo 3'e göre Bilim ve Teknoloji temasında öz denetim (1), sabır (2), sevgi (1), vatanseverlik (1) değerlerine yer verilmiştir. On kök değer içinde yer verilmeyen bilimsellik (8) değeri ise bu temaya hâkim olan değer olarak karşımıza çıkmaktadır. On kök değer içinde yer alan adalet, dostluk, dürüstlük, saygı, sorumluluk ve yardımseverlik değerlerine ise bu temada hiç yer verilmemiştir. Tema kapsamı gereği metin seçiminde bu değerlerin verilmesi zorlayıcı olabilir ancak yine de bilimsellik gereği metinlerde etik, dürüstlük, sorumluluk, ortak bir ürün çıkartmak (yardımlaşma) değerleri sabır ve vatanseverlik değerleriyle birlikte harmanlanıp verilebilmesinin mümkün olabileceği düşünülmektedir.

Bilim ve Teknoloji temasında en çok geçen değerlere dair alıntı cümleleri ise şöyledir:

Simit ve Peynir'le Bilim İnsanı Öyküleri adlı metinde “Kanser hastalıklarının tedavisinde kullanılan ilaç ve yöntemlerin, örneğin sabah olduğunda uyanmamızı, gece olduğunda uykumuzun gelmesini sağlayan insanın biyolojik saati dikkate alınarak doğru zamanlarda uygulandığında çok daha başarılı sonuçlar vereceğini ortaya koydu.” cümlesiyle ilaç ve yöntemler, biyolojik saat, zamanlama gibi kavramlarla sağlık açısından bilim; *Parktaki Bilim*'de “Kinetik enerji salıncağın ileri doğru yükselmesini sağlar. Salıncak, sahip olduğu enerjiyle çıkabileceği en yüksek noktaya ulaştıktan sonra ağırlığının etkisiyle tekrar geriye doğru gelir. Böylece bir ileri bir geri sallanırsınız.”, “Kaydırakta, kaymanızı sağlayan kuvvet yer çekimidir.”, “Eğik düzlemin kaydıraktaki işlevi yavaşlamaya yardımcı olmaktır. Yere sert bir şekilde değil, yavaşça inmenizi sağlar.”, “Bir çubuk ve bir destekten oluşan düzeneklere kaldıraç denir. Tahterevallide desteği ortada bulunan bir tür kaldıraçtır.” cümleleri ile fizik kurallarının günlük hayata yansımaları; nerelerde, nasıl işe yaradığı kısacası kullanım alanları çocuk için

somutlaştırılmıştır. En fazla geçen bir diğer değer olan “sabır” için ise “*Karşılaştığı zorluklardan yılmadı, insan DNA’sının kendini nasıl onardığını ya da neden onaramadığını anlamak için çalışmayı sürdürdü.*”, “*Onlarca süren disiplinli çalışmasının sonunda Aziz Sancar, morötesi ışıınımdan zarar gören DNA moleküllerinin nasıl onarıldığını gösterdi.*” örnek cümlelerinden hareketle Aziz Sancar ve çalışmalarındaki sabır, azim ve disiplinin başarıya götüren anahtar kavramlar olarak öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır.

Tablo 4

Birey ve toplum teması metinlerinde yer alan değerler

| METİN | KALDIRIMLAR | PORTAKAL | DİLİMİZ KUŞATMA ALTINDA | MASAL AĞACI |
|----------------|-------------|----------|-------------------------|-------------|
| DEĞERLER | | | | |
| Adalet | - | 1 | - | 1 |
| Dostluk | - | - | - | 2 |
| Dürüstlük | 1 | - | - | - |
| Öz denetim | - | 1 | 1 | - |
| Sabır | - | - | - | 1 |
| Saygı | - | - | - | - |
| Sevgi | 1 | 3 | - | - |
| Sorumluluk | - | - | 1 | - |
| Vatanseverlik | - | 1 | 1 | - |
| Yardımseverlik | - | - | - | - |
| Diğer değerler | | | | 1 |

Tablo 4’e göre Birey ve Toplum temasında değerlerin dağılımında bir orantı görülmektedir. Adalet (2), dostluk (2), dürüstlük (1), öz denetim (2), sabır (1), sevgi (4), sorumluluk (1), vatanseverlik (2) değerlerine yer verilmiştir. On kök değer içinde yer almayan estetik değerine ise *Masal Ağacı* adlı metinde rastlanılmaktadır.

Birey ve Toplum temasındaki orantılı dağılım sebebiyle tüm değerlere dair alıntı cümlelerine örnekler verilecektir:

Temaya hâkim olan sevgi değeri, *Portakal* adlı metinde “*Ana ben sizi çok özliyorum, siz buradasınız, ben ordayım. Elif burada hep aç kalıyor, portakal da yiyemiyor.*” cümlesinde aile sevgisi, “*Ne aç kalması aslanım, öyle düşünme. Sen oku...*” cümlesinde bir annenin oğlunu okutmak için fedakârlık yapması, “*Alacağım, vallahi de billahi de alacağım.*” cümlesiyle de oğlun annesine karşı gösterdiği vefa olarak işlenmiştir. “*Yedim. Hem nasıl yedim. Su bile içmedim şişmeyeyim diye... Eğer bu yemek işi böyle olacaksa okumakta ne var. Çocuk oyuncuğı!*” cümlesiyle köyündeki zor yaşam şartlarından kurtulup eğitim-öğretim amacıyla uzaklara giden ve yurt ortamına adapte olmaya çalışan bir çocuğun davranışlarını kontrol altına almaya çalışması öz denetim değeri şeklinde verilmiştir. *Masal Ağacı*’nda adalet değeri “*Belli ki bundan sonra bu güzellikleri daha çok insanla paylaşacağız.*” paylaşma şeklinde; dostluk değeri “*Emeklerimiz boşa gitmiş dalgalara yenik düşmüştük. (...) Ardıma dönüp baktığımda bizim takımın yeniden toplaşarak ağacımızı yapmaya giriştiğini gördüm. Sevinçle geri döndüm.*” şeklinde verilmiştir. *Dilimiz Kuşatma Altında* metninde ise vatanseverlik

değeri “*Dilimizden utanmayalım. Bir ulusu ulus yapan temel ögenin dil olduğunu, ulusu parçalamaya götüren yolun da önce ‘kültür ve dil’ in yozlaşmasından başladığını unutmayalım!*” cümlesiyle tarihsel ve doğal mirasa sahip çıkma, toplumu önemseme olarak işlenmiştir. “*Ben de derslerime çalışıyorum ki nasıl. Niye çalışıyorum? Derslerden kalırsam beni okuldan atarlarmış.*” cümlesiyle de vatana hizmetin bir diğer yolunun da çalışmak olduğu, derslerinde başarılı olarak devletin ona sağladığı barınma hizmetine vefa borcunu ödemesi şeklinde sezdirilmeye çalışılmıştır. Dürüstlük değerine ilişkin olarak ise “*Kaldırımlar, içimde yaşamış bir insandır... Kaldırımlar, içimde kıvrılan bir lisandır.*” cümlesinde kişinin kendisine dürüst olması, tek arkadaşının kaldırımlar olduğunun itirafı şeklinde vücut bulmuştur.

Tablo 5

Zaman ve mekân teması metinlerinde yer alan değerler

| METİN | EŞREF SAATİ | TÜRKİYE | PERİ BACALARI | İSTANBUL’LA HASBİHAL |
|----------------|-------------|---------|---------------|----------------------|
| DEĞERLER | | | | |
| Adalet | - | - | 1 | - |
| Dostluk | - | - | 1 | - |
| Dürüstlük | - | - | - | - |
| Öz denetim | 2 | - | - | - |
| Sabır | 1 | - | - | - |
| Saygı | 2 | - | 1 | - |
| Sevgi | 1 | - | - | 5 |
| Sorumluluk | - | - | 1 | - |
| Vatanseverlik | - | 5 | 1 | 2 |
| Yardımseverlik | - | - | - | - |
| Diğer değerler | - | - | - | - |

Tablo 5’e göre Zaman ve Mekân temasında adalet (1), dostluk (1), öz denetim (2), sabır (1), saygı (3), sevgi (6), sorumluluk (1), vatanseverlik (4) değerlerine yer verilmiştir.

Zaman ve Mekân temasında geçen değerlere dair alıntı cümleleri ise şöyledir: En çok tekrar eden değerlerden biri vatanseverlik değeridir. *Türkiye* şiirinde “*Sen Türkiye’sin, ekmeğim, tuzum Türkiye. / Alnımın teri, gözlerimin nuru Türkiye. / Sen Türkiye’sin, evim barkım, köyüm obam Türkiye. / Türkiye, Türkiye, aylı yıldızlı Türkiye/ Sana olsun dünyadan, hürriyetten...*” cümleleri ile vatana bağlılık ve vatanseverlik; *Peri Bacaları* metninde ise “*Asker yok karşı koyacak... Güzel ülke yakılıp yıkılacak. Bütün halk, gözleri yaşlı, toplanmışlar bir tepeye, gelenleri seyredelermiş...*” cümlesi ile yaşadıkları toprakların yağmalanacak olmasını korkuyla bekleyen halkın hissettikleri üzerinden vatanseverlikleri gösterilmiştir. Altı farklı yerde geçen sevgi değerinin çoğu *İstanbul’la Hasbihal* adlı metinde geçmektedir. Şiir türünde yazılan bu metinde genel olarak İstanbul’a duyulan sevgi anlatılmıştır. Bir şehir üstünden sevginin sadece insan, hayvan, doğa vb. kavramlara karşı değil bir şehre karşı da olabileceği gösterilmiştir. “*Yeniden kolların arasındayım İstanbul... Kadim bir dostluk bizimki.*”, “*Ah, İstanbul! Yakınıyorum sanma! Bizimkisi bir hasbihal.*”, “*Bırak bir tepe de ben olayım sende ilahi şehir.*” cümleleri örnek olarak verilebilir. *İstanbul’la Hasbihal* adlı şiirde “*Bir başka yürek dağlar Rumeli Türküleri*”, “*Bırak tez elden varayım Urumelime/ Tuna, Arda,*

Akdere, Vardar aktıkça oralarda/ Buralarda nasıl dururum ben?” sözleri ile İstanbul’a sevgisi bir yana bir de memleket hasreti çeken bir kişinin hem vatan sevgisi hem de vatanseverliği hissettirilmektedir. Saygı değeri ise *Eşref Saati* adlı metinde “*Tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır.*’ diye bir söz vardır. *Duvardaki saatleri yaylar işletiyorsa ev hayatındaki eşref saatleri de tatlı dil işletir.*” tatlı dil, güzel konuşma şeklinde vücut bulmuştur. Yine aynı metinde “*Sabır göstermek, biraz dikkatli davranmak, insanların bam teline dokunmamaya çalışmak evinizde eşref saati sık sık çaldırmak için kâfidir.*” cümleleri ile nezaket vurgulanmıştır. Son olarak *Peri Bacaları* adlı metinde kendi içinde saygı ve sevgiyi koruyan, dayanışma içinde olan bir topluluk “*İnsanlar birbirlerini sayarlarmış, severlermiş.*” şeklinde betimlenmiştir.

Tablo 6

Millî kültürümüz teması metinlerinde yer alan değerler

| METİN | GÖÇ DESTANI | VATAN SEVGİSİNİ İÇTEN DUYANLAR | BİR FİNCAN KAHVE | KARAGÖZ |
|----------------|-------------|--------------------------------|------------------|---------|
| Adalet | - | 1 | - | - |
| Dostluk | - | - | 1 | - |
| Dürüstlük | - | - | - | - |
| Öz denetim | - | - | - | - |
| Sabır | - | - | - | 1 |
| Saygı | - | 1 | 5 | 2 |
| Sevgi | - | 1 | - | - |
| Sorumluluk | 1 | 1 | - | 1 |
| Vatanseverlik | 1 | 2 | - | - |
| Yardımseverlik | - | - | - | - |
| Diğer değerler | - | - | - | 1 |

Tablo 6’ya göre Millî Kültürümüz temasında özellikle saygı (8) değerinin önemi farklı yerlerdeki kullanımlarıyla çokça üzerinde durulan değer olarak karşımıza çıkmaktadır. On kök değer içinde verilen ve temada kullanım alanı bulan diğer değerler ise adalet (1), dostluk (1), sabır (1), sevgi (1), sorumluluk (3), vatanseverlik (3)’tir. On kök değer içinde verilmeyen ancak *Karagöz* metninde değinilen değer ise bilimselliktir.

Millî Kültür temasında en çok geçen değerlere dair alıntı cümleleri ise şöyledir:

Bir Fincan Kahve adlı metinde saygı değeri “*Bugün de eş dost ziyaretlerinde ikramın başını çeken kahve, öyle gelişigüzel pişirilmez. Pişirilirse konuğa saygısızlık sayılır.*”, “*Konuk olduğunuz köy ve kasabalarda bir kahve içirmeden sizi bırakmazlar*”, “*Kahvehanede bulunanlar, teker teker ikrama başlarlar. İki kahve içtikten sonra, kahveci kahve yerine konuğun önündeki tepsiye, ince kâğıtlara sarılı bir lokum bırakır.*” cümlelerinden de anlaşılacağı üzere tanıdık olsun yabancı olsun Türk halkının gelen misafiri en güzel şekilde ağırladığını, misafirperverliğinde kusur etmediği; *Karagöz* adlı tiyatro metninde ise “*Hoş geldiniz, hoş geldiniz. Oyunumuza hoş geldiniz. (...) Bizleri hoşnut ettiniz.*” cümleleri ile misafirleri karşılama şekli, “*İkide bir sözümü kesme. Üstelik “Balla kestim demiyorsun.” Birinin sözünü kestini mi, balla kestim denir. Sözünü*

balla kestim...” cümleleri ile de konuşurken takınılan üslubun ne denli önemli olduğu saygı değeri kapsamında verilmiştir. Sorumluluk değerine dair örnekleri ise *Göç Destanı* adlı metinde “*Ehli, vahşi bütün hayvanların, bütün kuşların, bütün çocukların hatta bütün cansızların “Göç! Göç!” diye derin üzüntüyle bağırdıkları duyuldu. Uygurlar bu manevi işarete (bu ilahî emre) uyararak toplandılar. Yurtlarını bırakıp göçmeye başladılar.*” ifadesi ile kendisine, ailesine, vatanına karşı sorumlu olmaları; *Vatan Sevgisini İçten Duyanlar*’da “*Milletine ulusuna uyanlar / Demez neme lazım neyime gerek.*” cümlesi ile de kişinin kendi ihtiyacı olmasa bile diğer bireylere karşı sorumlu olduğu vurgulanmıştır. Vatansızlık değerine ilişkin “*Olmak istiyorsan dünyada mesut / Hakka halka yarayacak bir iş tut. / Çalıştır oğlunu, kızını okut / İnsan olmak için okumak gerek.*”, “*Vatan bizim, ülke bizim, el bizim, / Emin ol ki her çalışan kol bizim. / Ay yıldızlı bayrak bizim, mal bizim / Söyle Veysel övünerek överek.*” cümleleri örnek verilebilir.

Tablo 7

Doğa ve evren teması metinlerinde yer alan değerler

| METİN | | | | |
|--------------|-----------|--------|------------------------|---------------------|
| DEĞERLER | YILKI ATI | RÜZGÂR | GÜNDÜZÜNÜ KAYBEDEN KUŞ | CANBERRE (KANBERRA) |
| Adalet | - | - | - | - |
| Dostluk | 2 | - | - | 2 |
| Dürüstlük | - | - | - | - |
| Öz denetim | - | - | - | - |
| Sabır | - | - | 1 | - |
| Saygı | - | - | - | 2 |
| Sevgi | - | 1 | 2 | 1 |
| Sorumluluk | 1 | - | - | 1 |
| Vatansızlık | - | - | - | 5 |
| Yardımsızlık | 1 | 1 | - | 1 |

Tablo 7’ye göre Doğa ve Evren temasında adalet, dürüstlük ve öz denetim değerleri dışında diğer tüm değerlere değinildiği görülmektedir. Dostluk (4), sabır (1), saygı (2), sevgi (4), sorumluluk (2), vatansızlık (5) ve yardımsızlık (3) değinilen değerlerdir.

Doğa ve Evren temasındaki en çok geçen değerlere dair alıntı cümleleri ise şöyledir: Vatansızlık değeri temaya hâkim olan değer olarak karşımıza çıkmaktadır. *Canberra* adlı metinde “*Rehberimiz: “İşte burası da Atatürk Parkı!” dedi. Hepimiz heyecanlandık. Parkın orta yerinde, hilal şeklinde bir anıt var. Bu hilalin tam ortasına, Atatürk’ün büstü yerleştirilmiş. Öyle coşkuya kapıldım ki!*” cümleleri ile Türk milletinin en önemli ulusal değeri olan Atatürk ile vatansızlık değeri verilmiştir. Yine aynı metinde “*Gelibolu bölümünü gezerken hepimiz çok heyecanlandık. Orada Çanakkale Savaşı’ndan söz eden bir açıklama yazısı vardı.*” cümlesiyle de yabancı topraklarda - Canberra’da- millî mücadele ruhunu yansıtan bir savaş olan Çanakkale Savaşına değinilmesi vatansızlık değeri ile bağdaştırılabilir. Vatansızlıktan sonra en fazla tekrarlanan değer olan dostluk değeri, *Yılkı Atı* adlı metinde “*Diğer atlar şaşkınlıkları geçince pörsüyüverdiler. Hepsi birden saygı duruşuna geçmişlerdi sanki...*” söylemiyle

ölen atı gören diğer atların üzölmeleri ve kısa bir süre ona saygılarını göstermeleri arkadaşa vefanın bir yansıması olarak düşünölebilir. *Canberra*'da ise dostluk değeri savaştan çıkmış iki halkın aralarındaki saygıyı korumaları ve ilişkilerini dostluk çerçevesinde yürötmeleri, "Atatürk: "Bu yurdun toprakları üstünde kanlarını döken kahramanlar! Burada bir dost ölkede bulunuyorsunuz. Huzur ve sessizlik içinde uyuyunuz. Sizler, Mehmetçiklerle yan yana, koyun koyunasınız." ve "Çanakkale Savaşı sırasında, Türk ordusuna karşı, İngiliz askeri yanında Anzak'lar da savaştı. Bu savaşı biz kazandık. Ama Anzak'larla dostluğumuz bozulmadı..." cümleleri ile ifade edilmiştir. *Rüzgâr* şiirinde yardımseverlik değeri "Güneş altında çalışanlara / İmdat eylemiştir." cümlesi ile *Canberra* metninde de "Merinos koyun türü, Avustralya'ya cumhuriyetimizin kurulduğu yıllarda, Türkiye'den gönderilmiş." şeklinde verilmiştir. Atatürk'ün "Uzak diyarlardan evlatlarını savaşa gönderen anneler! Gözyaşlarınızı dindiriniz. Evlatlarınız, bizim bağrımızdadır. Huzur içinde, rahat rahat uyuyacaklardır." sözü ile de kendi topraklarımızda şehit düşen Anzak askeri de olsa onlara karşı sorumluluk hissi bu ifade edişle sezdirilmiştir.

Tablo 8

Vatandaşlık teması metinlerinde yer alan değerler

| METİN | HARİTADA BİR NOKTA | YAŞAMAYA DAİR | KALBİM RUMELİ'DE KALDI | İMECE |
|----------------|--------------------|---------------|------------------------|-------|
| DEĞERLER | | | | |
| Adalet | - | - | - | - |
| Dostluk | - | - | 1 | 1 |
| Dürüstlük | - | - | - | - |
| Öz denetim | 1 | - | - | - |
| Sabır | 1 | - | 1 | - |
| Saygı | - | - | 2 | - |
| Sevgi | 1 | 1 | 5 | 1 |
| Sorumluluk | - | 1 | - | - |
| Vatanseverlik | 1 | - | 1 | - |
| Yardımseverlik | 2 | - | 2 | 4 |

Tablo 8'e göre Vatandaşlık temasında sevgi (8) ve yardımseverlik (8) değerlerinin fazlaca ön plana çıkarıldığı görölmektedir. Dostluk (2), öz denetim (1), sabır (2), saygı (2), sorumluluk (1) ve vatanseverlik (2) değinilen diğer değerlerdir.

Vatandaşlık temasında değinilen değerlere dair alıntı cümleleri ise şöyledir: *Haritada Bir Nokta* metninde "Bırak yahu! O adam da çalıştı. Veriver bir tane, ne olur? Kalkmış nerelerden gelmiş işte." ifadesi merhametin yansıması, *Kalbim Rumeli'de Kaldı*'da "Evlerini, hayvanlarını, kaşıklarına varıncaya kadar her şeylerini paylaşmışlar onlarla." cümlesiyle de evlerini kaybeden bir aileyle kendine ait olanları paylaşma şeklinde, *İmece* adlı metinde "Büyük bir tarlanın ekini biçilecekti. Şimdi aklımda kaldığına göre tarlanın sahibi altı aydır hastaydı. Bu imece bir yardım imecesiydi. Tarlanın ekini biçilecek, sonra harman edilecekti." cümlesiyle Türk kültüründe var olan imeceye gitme ya da imeceye çağırma âdeti zor durumda olan birinin derdini gidermek olarak yardımseverlik değeri içinde işlenmiştir denilebilir.

Sevgi değerine yönelik ise “Bir daha kalkmamak ihtimali de var. / Duymamak mümkün değilse de biraz erken gitmenin kederini / Biz yine de güleceğiz anlatılan Bektaşî fikrasına / Hava yağmurlu mu, diye bakacağız pencereden...” cümleleri ile Yaşamaya Dair şiirinde yaşama olan inanç, yaşam sevgisi; “Kırmızı beyazlı çiçeklerini, yumuşacık yapraklarını okşadıkça kendini memleketinde hissetmiş. Onları kokladıkça memleket toprağını koklamış gibi mutlu olmuş. Rumeli çiçeklenmiş kalbinde...” ifadesiyle Kalbim Rumeli’de Kaldı metninde memleket sevgisi, “Narin yapılı çocuğun gür ve uzun kirpikleri adama o kadar tanıdık gelir ki... Onda sevgili eşi Zehra’sını bulur âdeta!” ile bir beyin eşine duyduğu sevgi, “Şimdi adamın gözlerinden yaşlar akmaktadır! Özlem dolu bakışlarla çocuğa bakarken sevgiyle saçlarını okşar.” cümlesiyle de bir babanın evladına duyduğu sevgi bir değer olarak sezdirilmiştir. Dostluk değeri “Geçimleri iyiymiş. Birbirlerinin düğünlerine gidip eğlenirlermiş.”, “Bir yanda delikanlılar halay çektiler. Abdal Musa, zorlu davul çalıyordu. Hösük de zurnaya çökmüştü.” cümleleri ile; sabır değeri “Zararı yok hemşerim, dedi. Zararı yok. Vermesinler, istemez...” cümlesinde tahammül etme, “Yıllar olmuş kocası Arif’ten haber almayı, herkes öldü gözüyle bakıyormuş ona ama Zehra’nın içinde saklı bir umut varmış yine de...” cümlesinde de bir kadının eşinin savaştan döneceğine olan inancıyla beklemesi şeklinde bir değer olarak işlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Değerlerin öğretimi ilk olarak ailede gerçekleşmektedir ancak sürdürülebilir olması eğitim kurumları sayesinde olmaktadır. Tam da bu noktada eğitim kurumları değer öğretimini sistemli ve düzenli bir bütünlük içinde gerçekleştirmesi açısından önem kazanmıştır. Eğitim kurumlarının pusulaları olan öğretim programlarınca da bu durum güncelliğini korumakta, değerlerin öğretimine ayrıca dikkat çekilmekte ve üzerinde durulmaktadır. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda “millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi” ve “Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır.” (MEB, 2019, s. 8) maddeleriyle programın özel amaçları içerisinde değer öğretiminin önemi belirtilmiştir.

Bu çalışmada 8. Sınıf İmam Hatip ve Ortaokul Türkçe Ders Kitabı’nın hangi değerleri ilettiği ve metinlerin karşılaştırmalı olarak değer aktarımlarını hangi düzeyde sağladığı incelenmiştir. Metinler 2019 Türkçe Öğretim Programı on kök değere göre tasnif edilmiştir.

8. sınıf Türkçe ders kitabında sekiz tema; her temada üç tane okuma, bir tane dinleme izleme, bir tane de serbest okuma metni bulunmaktadır. Çalışmaya toplamda 32 okuma metni dâhil edilmiştir. En fazla değer bulgusu sekizinci tema olan Vatandaşlık temasında (26), en az değer bulgusu ise Bilim ve Teknoloji (13) adlı 3. temada olmuştur. Diğer değer bulguları ise Birey ve Toplum temasında 15, Erdemler temasında 16, Millî Mücadele ve Atatürk teması ile Millî Kültür temasında 18, Doğa ve Evren temasında 21, Zaman ve Mekân temasında 23 adet bulguya rastlanmıştır. Bu çalışmadaki dağılımdan hareketle denilebilir ki ders kitabındaki değerlerin yer verilme

sıklığında bir dengenin gözetilmediği görülmektedir. Buna benzer bir dağılım, Baki'nin (2019) MEB Yayınları 2017 yılı Türkçe ders kitabını dâhil ettiği araştırmasında da verilmiştir. Söz konusu araştırmanın ikinci temasında değerlere yer verilme oranı yükselmiş ancak üçüncü ve dördüncü temalarda düşüşe geçmiştir. En az dağılım ise son temada gösterilmiştir. Aynı şekilde Doğan ve Gülüşen (2011) ile Pilav ve Erdoğan'ın (2016) 8. sınıf Türkçe ders kitabını dâhil ettikleri çalışmalarda da konular arasında düzensiz bir dağılım yapıldığı belirtilmiştir.

Temalarda aktarılan değerlere bakıldığında en fazla aktarılan değerlerin sevgi, vatanseverlik, saygı olduğunu en az aktarılan değerlerin ise dürüstlük, sabır, sorumluluk olduğu görülmektedir. On kök değer içinde verilmeyen ancak kitapta yer verilen estetik değerine ise toplamda 6 kere değinilmiştir. Böylece estetik değeri en az yer verilen değer olmuştur. Bu bulgularla benzer olarak Çelikpazu ve Aktaş'ın (2011) çalışmasında estetik değerine yeterince yer verilmediği belirtilmiştir. Ayrıca Doğan ve Gülüşen (2011), 8. sınıf ders kitabında estetik değerine ilişkin bir tane bulgu göstermiştir. Bu bulguların aksine Türkben (2019) ve Baki (2019) çalışmalarında estetik değerinin en çok kullanılan değerlerden biri olduğunu vurgulamışlardır. En fazla kullanılan değerler olarak sevgi ve en az kullanılan değerlerden biri olan dürüstlük değeri 8. sınıf ders kitaplarının dâhil edildiği Çelikpazu ve Akbaş (2011), Doğan ve Gülüşen (2011), Pilav ve Erdoğan (2016), Türken (2019), Baki'nin (2019) çalışmalarıyla örtüşmektedir.

Bulgulara temalar açısından genel olarak bakıldığında hâkim olan değer sevgi ve vatanseverlik karşımıza çıkmaktadır. Bunun sebebi olarak sevgi değerinin içinde insan, hayvan, doğa, memleket gibi çeşitli alt değerlerin olması gösterilebilir. Nitekim çalışmada bu alt değerlerin örneklerine rastlanılmıştır. Aynı şekilde Çapoğlu ve Okur'un (2015) çalışmasında özellikle insan ve hayvan sevgisi en fazla yer alan değerler arasında gösterilmiştir. Vatanseverlik değeri için ise alt değerlerle birlikte kapsamı genişletilmiştir diyebiliriz. Örneğin çalışkanlık ve dayanışma ile beraber nicel anlamda vatanseverlik değeri artış göstermiştir. Genele baktığımızda en az yer verilen değerler ise dürüstlük, sabır ve sorumluluktur. Günümüz dünyasında daha çok eksikliği hissedilen bu değerlerin özellikle ders kitabının hitap ettiği 8. sınıf öğrencilerini düşünüldüğünde bu kadar az yerde kendine kullanım alanı bulması eksiklik olarak gösterilebilir.

İlk tema olan Erdemler temasında öz denetim, dürüstlük en çok aktarılan değerlerdir. Erdemli olmak denildiğinde doğruluk, dürüstlük, vefa, güvenilir olmak, kararlı olmak gibi kavramların çağrışım yapması tema ile seçilen metinlerin uyumu konusunda olumlu bir izlenim uyandırmaktadır. Buna istinaden dürüstlük ve öz denetim değerlerinin daha çok hissettirilmesi doğal bir neticedir. Ancak bu temada sorumluluk değerine hiç yer verilmemesi büyük bir eksikliklerdir. Çünkü sorumluluk sözünde durma, tutarlı ve güvenilir olmak gibi alt değerleri içinde barındırır. Bunlar da öğrencilerin kazanması gereken önemli değerlerdendir.

Millî Mücadele ve Atatürk temasında ise on kök değer içinde yer almayan Estetik değeri en fazla tekrarlanan değer olarak karşımıza çıkmaktadır. Edebiyattan müziğe

resimden mimariye her alanda yansımaları bulan estetiğin ders kitabına da dâhil edilmesi oldukça güzel bir durumdur. Özellikle Türkiye'nin kurucu lideri Mustafa Kemal Atatürk ile ilişkilendirilen ve bir devletin gelişmişlik düzeyinin kriterlerinden biri olarak gösterilen estetik değerinin, öğrencilere kazandırılması hedeflenen kök değerlere dâhil edilmesi gerekir. Bir diğer dikkat çeken unsur ise yine on kök değer içinde tespit edilemeyen bilimsellik değerinin Atatürk'ün sözlerinde vücut bulmuş olmasıdır. Bu tema için vatanseverlik değerine ilişkin bulgular ise benzer şekilde Baki'nin (2019) çalışmasıyla örtüşmektedir. Millî Mücadele ruhunu yansıtan metinlere yer verildiği görülmektedir.

İkinci temada karşılaşılan tablonun bir benzerine 3. tema olan Bilim ve Teknoloji temasında da rastlanılmaktadır. On kök değer içinde yer almayan bilimsellik değeri bu temaya hâkim olan değer olarak görülmektedir. Kapsam ve konu olarak değerlendirildiğinde, bu olağan bir durumdur ancak bu durumda yine estetik değerinde olduğu gibi bilimsellik değerinin de kök değerlere dâhil edilmesi gerekecektir. On kök değer içinde yer alan adalet, dostluk, dürüstlük, saygı, sorumluluk, yardımseverlik değerlerinin hiçbirine yer verilmeyişi bu tema için bir eksiklik olarak denilebilir. Tüm değerlerin tek bir temada toplanması mümkün olmayabilir ancak tema genelinde çok az değere yer verilmesi programda özel amaçlarda belirtilen “*millî, manevî, ahlakî, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesinin sağlanması amaçlanmıştır.*” (MEB, 2019) maddesinin işlevselliğini zorlaştırmaktadır.

5 ve 6. temalar incelendiğinde metinlerin temalar ile uyumlu olduğu görülmektedir. Zaman ve Mekân teması *Eşref Saati* metninde ailedeki birlik ve beraberliğin tatlı dille sağlanabileceği, *Türkiye* şiirinde vatana duyulan sevgi, *Peri Bacaları* metninde kültürel miras tema-metin-içerik ve değer olarak uyumlu bir bütünlük içinde verilmiştir. Ancak *İstanbul'la Hasbihal* adlı şiirde alıntılanan bölümler arasında kopukluk olduğu görülmektedir. Şiirin başlarında İstanbul'a duyulan sevgi olarak düşündürürken şiirin son alıntılanan bölümünde aslında Üsküp'e -memleketine- duyulan sevginin kastedildiği anlaşılmaktadır. Aradaki bu geçişin keskin bir şekilde yapılması anlamsal bağın kurulmasını zorlaştıracaktır. Bununla beraber öğrencide hangi değer alınacağına dair bir karmaşa da oluşturabilir. *Millî Kültürümüz* adlı temada toplumun kültürel değerlerinden misafire saygı özellikle üzerinde durulan, kullanım alanı tema geneline yayılmış bir değer olarak çıkmaktadır. Sonrasında geleneksel Türk tiyatrosundan Karagöz ve Hacivat ile çağa ayak uydurmanın önemi, Türk destanlarından Göç Destanı ile bağımsızlığına düşkün, kimsenin boyunduruğu altına girmeyen Türk devleti üzerinden kutsak değerlerimiz işlenmiştir. Sabır değerine ilişkin olarak ise yanlış bir kullanım göze çarpmaktadır. *Karagöz* adlı metinde “*Sus Karagöz! Cahil cahil konuşma. (...) Karagöz'üm mahallenin kör eşeği diyorsun.*” söyleminin bu yaş grubundaki çocuklar için hitap konusunda olumsuz bir örnek olacağını belirtmek gerekmektedir. Her iki temada yer verilmeyen değerler ise dürüstlük ve yardımseverliktir.

7 ve 8. temalara bakıldığında ise beş ve altıncı temada olduğu gibi değinilmeyen ortak değer olarak dürüstlük değeri belirlenmiştir. İki temada da hiç değinilmeyen diğer değer

ise adalettir. Toplamda sekiz temadan oluşan ders kitabında son dört temada dürüstlük değerine hiç yer verilmeyişi genel olarak bakıldığında da en az kullanımı olan değer olması öğrencilere kavratılması bakımından yetersiz görülebilir. Doğa ve Evren temasında tema ile uyumlu metinler üzerinden sevgi (hayvan ve evlat sevgisi), vatanseverlik ve dostluk değeri, aynı şekilde Vatandaşlık temasında da sevgi ve yardımseverlik değerleri ağırlıklı verilen temalar olmuştur. Söz konusu değerlerin Türk kültürünü yansıtan yaşantılardan, olaylardan ya da durumlardan hareketle verilmesi ise ayrıca belirtilmesi gereken olumlu bir durumdur. Öğrenci alması gereken değeri alırken kültürüne dair öğeleri de öğrenecektir.

Eğitim programlarında değer aktarımı disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınmış ancak Türkçe dersi içeriği, kapsamı ve ders saati olarak düşünüldüğünde değer aktarım sürecinde önemli bir yere sahiptir. Konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini geliştirmenin yanında ders kitaplarındaki metinler ve etkinlik örnekleriyle toplumun kültürel öğelerini tanıtmaları ve değerlerini benimsetmesi bakımından kolaylık sağlamaktadır. Bununla beraber Türkçe derslerinde kullanılan ana materyalin ders kitabı olması, kitabın içeriğini oluşturan metinlerin üzerinde titizlikle durulmasını gerektirir. Metinlerin seçiminde konuların kavratılması kadar öğrencide edebi zevk uyandırması, kültürü tanıtmaları, iyiye güzele yönlendirmesi, doğru olan davranışı sezdirmesi gibi kriterlere de dikkat edilmelidir. Değerler kurmaca metinlerde doğru bir davranış ya da güzel durumları anımsatacak kavramlar olarak, bilgilendirici metinlerde ise öğreticilik esasında örtük olarak verilen uygulamalar olarak vücut bulmaktadır. Tüm bu durumlar metinleri değerlerin nesilden nesile aktarılması hususunda hem bir taşıyıcı yapmakta hem de değerlerin kazandırılması için bir araç durumuna getirmektedir. Bu bakımdan Türkçe dersi disiplinler arası yaklaşımda önemli bir yere sahiptir.

Kaynakça

- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9- 27.
- Aksoy, Z. (2018). *Adölesanlarda oyun bağımlılığı, yaşam biçimi davranışları ve etkileyen faktörler*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Aktaş, B. (2018). *Ortaokul öğrencilerinde internet ve dijital oyun bağımlılığının psikolojik sağlamlık ve saldırganlıkla ilişkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi.
- Baki, Y. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değerler aktarımı açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37), 109- 146. doi:10.34234/460042
- Balıkçı, R. (2018). *Çocuklarda ve ergenlerde çevrimiçi oyun bağımlılığı ve agresif davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.
- Belet, D., & Deveci, H. (2008). Türkçe ders kitaplarının değerler bakımından incelenmesi. *VII Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. Çanakkale: Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Çakıcı, G. (2018). *Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı ve öfkeyi ifade etme biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Haliç Üniversitesi.
- Çapoğlu, E., & Okur, A. (2015). Ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerde yer alan değerler. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 90- 104. doi:10.19126/37153
- Çeçen, M. A., & Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*(173), 39- 49. doi:6136/82304
- Çelikkpazu, E. E., & Aktaş, E. (2011). Meb 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında yer alan metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 6(2), 413- 424. doi:10.7827/2274
- Çınar, A. (2013). *Değerler felsefesi ve psikolojisi*. Bursa: Emin Yayınları.
- Deniz, K., & Karagöz, E. (2018). Değerler eğitimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 244-255.
- Ekşi, H. (2013). Temel insanî değerlerin kazanılmasında bir yaklaşım: karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79- 96.
- Fırat, H., & Mocan, A. (2014). Türkçe kitaplarındaki hikayelerde yer alan değerler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(3), 25- 49.

- Girmen, P. (2013). Türkçe eğitiminde atasözleri ve değer eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 117- 142.
- Karabulut, B. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı ve şiddet eğilimi ilişkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Karakaya, G. (2019). *Ergenlerin bir boş zaman aktivitesi olarak internet tabanlı oyun bağımlılıklarının şiddet eğilimine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi.
- Kardaş, M. N., & Kaya, M. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programı. M. N. Kardaş, M. Kaya, A. Akçay, & M. N. Kardaş (Dü) içinde, *Türkçe Dersi Öğretim Programları* (s. 119- 146). Ankara: Pegem Yayınları.
- Kaya, M., & Kardaş, M. N. (2019). Geçmişten günümüze Türkçe dersi öğretim programları -4- 2005, 2006, 2015, 2017 Türkçe dersi öğretim programları. A. Akçay, & M. N. Kardaş (Dü) içinde, *Türkçe Dersi Öğretim Programları* (s. 91- 118). Ankara: Pegem Yayınları.
- Kaygana, M., Yapıcı, Ş., & Aytan, T. (2013). Türkçe ders kitaplarında değerler eğitimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7), 657- 669. doi:10.9761/1619
- Kıldiran, Y. (2019). *Lise öğrencilerinin zorbalıkla baş etme düzeyleri ve zorbalık eğilimi düzeyleri ile bilgisayar oyun bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Kınay, B. (2019). *Ergenlerde oyun bağımlılığının sosyal kaygı, saldırganlık ve sosyal dışlanma ile ilişkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Kırkılıç, H. A., Varışoğlu, C., & Varışoğlu, B. (2011). Marifetname' deki ayet ve hadislerin tematik yönden incelenmesi. C. Gündoğdu (Dü.), *Bütün Yönleri ile Erzurumlu İbrahim Hakkı Hazretleri Sempozyumu* içinde, (s. 369- 381). Erzurum.
- MEB. (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine...* Ankara: Talim Terbiye Kurulu.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2020). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8 ders kitabı*. Ankara.
- Nergiz, H., & Nergiz, S. F. (2021). Çocuk, ergen ve gençlerde dijital oyun bağımlılığını araştıran ulusal lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 9(23), 53-70.

- Özbay, M., & Tayşi, E. K. (2011). Dede Korkut hikayelerinin Türkçe öğretimi ve değer aktarımı açısından önemi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 24.
- Qureshi, H. S., Khan, M. J. ve Masroor, U. (2013). Increased aggression and loneliness as potential effects of pathological video-gaming among adolescents. *Pakistan Journal of Social & Clinical Psychology*, 11(1), 66-71.
- Sallayıcı, Z. (2019). *Çocuklarda bilgisayar oyun bağımlılığı düzeyi ile davranış problemleri arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Şen, Ü. (2007). *Millî Eğitim Bakanlığının 2005 yılında tavsiye ettiği 100 temel eser yoluyla Türkçe eğitiminde değerler öğretimi üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- TDK. (2021). *Türk dil kurumu*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı.

Çıkar Çatışması Beyanı:

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Extended Abstract

The purpose of this study is to ascertain the inclusion of values in reading texts, poems, and free reading texts in the Primary Education 8th Grade MEB Publications Secondary School and Imam Hatip Secondary Schools Turkish Textbook. This has been accomplished through document analysis within a qualitative research framework.

The sample for this study is composed of reading texts, poems, free reading texts, and listening/watching texts from the Turkish textbooks for Secondary School and Imam Hatip Secondary Schools published in 2019 by the Ministry of National Education (MEB) and approved by the Board of Education and Discipline. The textbook in question will examine 18 reading texts, two poetry genres as free reading texts in six themes, eight listening / watching texts, and six free reading texts in accordance with the study's objective.

The assessed textbook's reading passages were analyzed in terms of 10 (ten) root values and sub-values, which are also included in the 2019 Turkish Teaching Program's value education component. The descriptive analysis method was used to examine the data.

In this research, it was investigated which values the 8th Grade Imam Hatip and Secondary School Turkish Textbook conveyed and at what degree the texts offered value transfers comparatively. The texts of the 2019 Turkish Curriculum have been categorized according to ten root values.

The 8th Grade Turkish textbook has 8 themes. Each theme has three reading passages, one listening-monitoring passage, and one free-reading passage. The research examined a total of 32 reading materials. The 8th theme, Citizenship (26), had the greatest value finding rate, while the 3rd theme, Science and Technology (13), had the lowest value finding rate. Other value findings include 15 in the Individual and Society category, 16 in the Virtues category, 18 in the National Struggle and Atatürk and National Culture category, 21 in the Nature and Universe category, and 23 in the Time and Space category. According to the distribution used in this research, there is no balance in the frequency of the values in the textbook. A similar distribution is also found in Baki's (2019) research, which includes the 2017 MEB Publications Turkish textbook. The rate of incorporating values expanded in the second theme of the research in question, but dropped in the third and fourth themes. The final theme demonstrates the least distribution. Similarly, Doğan and Gülüşen (2011) and Pilav and Erdoğan (2016) reported that there was an unequal distribution of themes in their research, which included the 8th grade Turkish textbook.

When we examine the values conveyed by the themes, we find that the most prevalent values are love, patriotism, and respect, while honesty, patience, and responsibility are the least prevalent. The aesthetic value is not included in the ten root values but it is both included and referenced 6 times throughout the textbook. As a result, its aesthetic value has been undervalued. When we consider the results in total, the dominating values are love and patriotism. This is because the value of love encompasses many

sub-values such as human, animal, natural, and national. Indeed, instances of these sub-values were found in the study.

Virtues, self-control, and honesty are the most often conveyed values in the first theme. The aesthetic value, which is not included in the ten root values, is the most often repeated value in the National Struggle and Atatürk theme. It is an excellent situation that aesthetics is included in the textbook, since it is reflected in every area from literature to music, from painting to architecture. Specifically, the aesthetic value connected with Turkey's founding leader Mustafa Kemal Atatürk and shown as a criterion for a state's degree of development should be incorporated in the basic values in terms of student achievement. Another remarkable feature is that Atatürk's statements contained the value of scientificity, which cannot be quantified within the ten root values.

As with the second theme, a comparable table can be found in the third theme, Science and Technology. The scientific value, which is excluded from the ten root values, is seen as the prominent value in this subject. Examining the 5th and 6th themes reveals that the texts are consistent with the themes. The theme of Time and Space is presented in Eşref Saati's text, which demonstrates how family unity and solidarity can be achieved using a sweet language. The love for the homeland is expressed in Turkish poetry, and the cultural heritage is presented in Peri Bacalar's text in a harmonious unity as theme-text-content and value. However, it is clear that the parts mentioned in the poem İstanbul'la Hasbihal are not connected.

When the seventh and eighth themes were studied, it was found that the value of honesty was the common value that was not addressed in the fifth and sixth themes. Another virtue that neither theme mentions is justice. The value of honesty is not covered in the textbook's last four themes, which total eight. This may be seen as inadequate for students to understand the value, which is the least utilized one in general

Value transmission occurs via an interdisciplinary approach in educational programs, but when Turkish course content, scope, and hours are examined, they have a significant role in the value transfer process. Along with strengthening speaking, listening, reading, and writing abilities, it simplifies the process of teaching and accepting cultural aspects of society via the texts and activity examples in the textbooks. However, the fact that the main material used in Turkish lessons is a textbook requires careful attention to the texts that make up the content of the book. When selecting texts, consideration should be given to factors such as generating literary pleasure in the learner, introducing culture, directing the good and proper behavior, and making the subjects understandable. Values are embodied in fictional texts as concepts that will remind of a correct behavior or good situations, and in informative texts as applications that are implicitly given based on instruction. All these situations make the texts both a carrier for the transfer of values from generation to generation and a tool for gaining values. In this respect, Turkish course has an important place in the interdisciplinary approach.

POLITENESS IN TURKISH FACE-TO-FACE SERVICE ENCOUNTERS

Research Article

Şeyma KÖKCÜ* / Esmâ KOT ARTUNÇ**

Received: 29.05.2021 | Accepted: 08.11.2021 | Published: 27.12.2021

Abstract: Linguistic politeness which is related to how users behave in a specific context depending on sociocultural variables as part of little c culture has been investigated in a lot of studies due to the intertwined relationship between culture and language. One context in which politeness can be examined in various ways is service encounters allowing for transactional interactions, showing the ways native speakers use the language in those settings. This study investigated how the language used by shopkeepers differs in terms of politeness in face-to-face interaction across varied types of shops in Turkey. In this sense, opening/closing sequences, the way the shopkeepers address the customers and positive politeness and negative politeness strategies have been examined to explore the politeness strategies employed by the shopkeepers in service encounters. The participants of this qualitative case study were Turkish shopkeepers in 10 shops varying in terms of what they provide and the economic strength/prestige they possess as high and low. Data were collected by recording the language used by the units of analysis and observation. After transcribing the data, it was analyzed through discourse analysis by the researchers. The main findings of the study revealed that while there is no distinction in positive politeness strategies between the two types of shops, there are some differences in terms of opening and closing sequences in conversation, addressing customer and negative politeness strategies depending on the types of shops, showing that variation in politeness is evident in Turkish. Therefore, it can be argued that making learners of Turkish gain an awareness of these linguistic variations is important for them to communicate appropriately in these settings.


Keywords: Addressing terms, closings, openings, politeness strategies, service encounters.


TÜRKÇE YÜZ YÜZE HİZMET SUNUMLARINDA KİBARLIK

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 29.05.2021 | Kabul Tarihi: 08.11.2021 | Yayın Tarihi: 27.12.2021

Özet: Küçük k kültürünün de bir parçası olarak dil kullanıcılarının belli bir bağlamda sosyokültürel değişkenlere bağlı olarak dili nasıl kullandıklarıyla ilgili olan dilbilimsel kibarlık, dil ve kültür arasındaki ilişkiden dolayı çok sayıda çalışmada incelenmektedir. Dilde kibarlığın çeşitli yönlerden incelenildiği bağlamlardan biri de alım satım dayanan bildirişimlere izin veren hizmet sunumlarıdır. Bu çalışmada, mağaza çalışanlarının kullandıkları dilin Türkiye'deki çeşitli yönlerden değişen mağazalardaki yüz yüze bildirişimdeki kibarlık yönünden nasıl farklılık gösterdiği incelenmektedir. Bu bağlamda, hizmet sunumlarındaki mağaza/dükkan görevlileri tarafından kullanılan giriş ifadeleri, kapanış ifadeleri, çalışanların müşterilere seslenme ifadeleri, olumlu kibarlık ve olumsuz kibarlık stratejileri incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olan araştırmanın katılımcıları sağladıkları hizmet ve ekonomik güç ve saygınlık yönünden yüksek ve düşük güç/saygınlık olarak çeşitlilik gösteren 10 mağazada/dükkanında çalışan mağaza görevlilerinden oluşmaktadır. Veri, doğal konuşma kaydı ve gözlem yoluyla elde edilmiştir. Konuşma kayıtları yazıya döküldükten sonra söylem çözümlemesi yoluyla araştırmacılar tarafından çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular iki dükkan/mağaza türü arasında olumlu kibarlık stratejileri bakımından bir fark olmadığını ancak bildirişime giriş, bildirişimi sonlandırma ve müşterilere seslenme ifadeleri ve olumsuz incelik stratejileri yönünden farklılıklar olduğunu ortaya

* Öğr. Gör.; Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, seyma.kokcu@gop.edu.tr
 0000-0002-0043-1076

** Öğr. Gör.; İstanbul Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, kotartunc@itu.edu.tr
 0000-0001-9561-3122

çıkarmıştır. Bu bulgulara dayanarak Türkçede dilbilimsel kibarlığın çeşitlilik gösterdiği ve bu nedenle bu tür bağlamlarda düzgün iletişim kurabilmek için yabancı/ikinci dil Türkçe öğrencilerinin bu çeşitliliğe ilişkin farkındalık kazanmasının önemli olduğu ileri sürülebilir.

Anahtar Kelimeler: Açılış ifadeleri, hitap ifadeleri, hizmet sunumları, kapanış ifadeleri, kibarlık stratejileri.

Introduction

As part of the little c culture, service encounters play a big role in language users' everyday life and they are one of the settings in which linguistic politeness can be observed. Service encounters are settings which allow natural interaction between shopkeepers and customers. During these interactions, which include communicative acts such as greetings, leave-takings and offers, linguistic politeness is an essential phenomenon for shopkeepers. Shopkeepers are supposed to be polite towards the customers due to the factors such as power and social distance. Thus, it is of paramount importance to investigate varying politeness aspects of the interaction taking place in these settings. Variables like power and social distance between the speakers and their age and sex may affect the way they use the language. To communicate appropriately in a certain setting with its unique contextual factors, language users need to be aware of these variables and adjust their language use accordingly. Given that second language (L2) learners of Turkish in Turkey also need to visit a lot of service encounters to satisfy their needs, it is equally important for them to have an awareness of the politeness variables of Turkish in order to avoid pragmatic transfer from their L1 and any misunderstandings between the interlocutors. Linguistic politeness may change across languages and there is no fixed use of interactional patterns in terms of politeness. Therefore, making the students exposed to varying politeness strategies can help them gain the awareness of how the language can be used differently in specific contexts.

There are some studies investigating the linguistic politeness in service encounters (e.g., Bayyurt & Bayraktaroğlu, 2001; Kerbrat-Orecchioni, 2006; Ryoo, 2005); however, the literature needs more studies exploring whether the politeness strategies employed by the shopkeepers vary depending on the types of shops (i.e., low status and high-status shops). Therefore, the present study aims to investigate how the language used by shopkeepers differs in terms of politeness across varied types of shops. In the study, politeness is operationalized as opening/closing sequences, the way the shopkeepers address the customers, and positive/negative politeness strategies. In this regard, the research questions are:

- 1) How do opening and closing sequences used by shopkeepers vary while talking to the customers?
- 2) How does the way the shopkeepers address the customers differ in terms of their use of addressee pronouns and endearment terms?

- 3) How do positive and negative politeness strategies used by the shopkeepers vary while talking to the customers?

1. Theoretical Framework and Literature Review

Politeness is defined as “a complex system for softening face threats” by Brown and Levinson (1978, p.1) and it has been investigated in several studies in relation to various fields such as sociology, anthropology and sociolinguistics since it is one of the key points of effective communication. Watts, Ide and Ehlich (1992) propose that linguistic politeness, which refers to “verbal strategies for keeping social interaction friction free” (Nwoye, 1992, p. 309), is an important aspect of social interaction. For this reason, many arguments have been put forward on linguistic politeness to find out the role of communication strategies, which are regarded as socioculturally appropriate by the society (Brown & Levinson, 1978; Goffman, 1967; Leech, 1983; Lakoff, 1977, Watts et al., 1992).

One of the most influential views on politeness is the model proposed by Brown and Levinson (1978). The politeness model of Brown and Levinson (1978) comprises strategies used to redress negative feelings against a person to save his /her face. The concept of face in their model comes from Goffman’s theory of face (1967). They explain the notion of face by stating that “face is something that is emotionally invested, and that can be lost, maintained and enhanced and must be constantly attended to in interaction” (p. 61). In this regard, they state that people have two faces, which are positive and negative (Brown & Levinson, 1978). Negative face is defined as “the want of every ‘competent adult member’ that his actions be unimpeded by others”, and positive face is referred to as “the want of every member that his wants be desirable to at least some others” (p. 62). In other words, negative face indicates the desire to have freedom and autonomy to act, and positive face refers to the desire to be admired by other people. Another concept in Brown and Levinson’s (1978) politeness model is the Face Threatening Acts (FTA) which are defined as any action that can damage the face of the hearer, the speaker or both. FTAs tend to occur frequently and they can be softened by employing politeness strategies. These strategies include bald-on record, positive and negative politeness strategies. Bald on record strategies are “the most direct, clear, unambiguous and concise way possible (for example, for a request, saying ‘Do X’)” (p. 68). Positive politeness is used to address the positive face of the hearer. Brown and Levinson (1978) describes positive politeness in detail as follows:

Positive politeness utterances are used as a kind of metaphorical extension of intimacy, to imply common ground or sharing of wants to a limited extent even between strangers who perceive themselves, for the purposes of the interaction, as somehow similar. For the same reason, positive-politeness techniques are usable not only for FTA redress, but in general as a kind of social accelerator (p. 103).

Some addressing terms or vocabulary items which are expected to be favoured by the hearer such as “Ayşeciğim, tatlım, canım, güzelim, hey yakışıklı, aslan kardeşim” (My dear Ayşe, honey, honey, beauty, hey handsome, my dear brother) are examples to positive politeness in Turkish (Turan, 2011, p. 135). As to the negative politeness, it aims to redress the hearer’s negative face. These strategies “consist in assurances that the speaker recognizes and respects the addressee’s negative-face wants and will not (or will only minimally) interfere with the addressee’s freedom of action” (p. 68). Thus, negative politeness is related to *formality* and *self-effacement*. Addressing terms like “Hanımefendi/Beyefendi, Ayşe Hanım, Ahmet Bey” (Madame/Sir, Miss/Mrs Ayşe, Mr. Ahmet) are some examples of negative politeness in Turkish (Turan, 2011, p. 135).

During an interaction, the use of politeness strategies and the choice of pronouns can be affected by some factors such as power (social status) and social distance (degree of closeness) (Kong, 1998). According to Kerbrat-Orecchioni (2006), power and social distance have dynamic characteristics and they create asymmetrical patterns (i.e., unequal distribution of power between the speaker and hearer like employee and client). People who have the higher power (e.g., employers) do not feel the need to redress the negative face of the ones who have less power (e.g., employees) (Kong, 1998). However, Gavrusseva (1995) states that employees can fight against the asymmetric relationship with the clients by making changes in the structures they use although they have the drawback of being in lower power. Bayyurt and Bayraktaroglu (2001) also propose that the two main factors influencing the choice of pronouns are power and solidarity. Even though power and solidarity seem to be unrelated, they are associated with one another since one requires the other one. After examining the use of address pronouns in Turkish, König (1990) also claims that the choice of pronouns depends on three major factors; biological, psychological and sociological. Biological refers to the features such as age and gender whereas psychological refers to closeness and solidarity, and sociological refers to social class and social status. Therefore, it can be claimed that in certain languages, interlocutors determine whether they will use the second person singular pronoun (e.g., ‘Sen’ in Turkish, less formal form) or the second person plural one (e.g., ‘Siz’ in Turkish, more formal form) depending on the addressee’s age, status, gender and other sociological factors.

Another determining factor affecting power and solidarity is the frequency of contact between interlocutors (e.g., representatives of the service encounter and the customer) which also influences the politeness or the use of pronouns in service encounters. In addition to the one-time interactions between the participants who have not had any contact earlier and possibly will not have in the future as well, there is also the case of repeated interactions (Márquez Reiter & Bou-Franch, 2017). Bayyurt and Bayraktaroglu (2001) investigated the role of frequency of contact in politeness in service encounters and put forward that the more familiar the interlocutors are, the more they use the second person singular pronoun when addressing the other speaker.

Politeness can be examined in many settings and one of these is service encounters which refer to “personal interactions between customers and employees of service firms” (Keaveney, 1995, p. 76) and “the interaction being oriented to the satisfaction of the customer's presumed desire for some service and the server's obligation to provide that service” (Merrit, 1976, p. 321). Service encounters are defined as an institutional genre consisting of two participants as one representing the related service encounter and the other who is not necessarily a special person (Bailey, 1997; Economidou-Kogetsidis 2005; Márquez Reiter & Bou-Franch, 2005). According to Economidou-Kogetsidis (2005) qualities like “brevity, explicitness, limited range of speech acts, with predominance of requests, and stability in participants’ roles, rights and obligations” are attributed to the structure of service encounters. In a similar vein, Bayyurt and Bayraktaroğlu (2001) define service encounters as the speakers interacting for the first time and who will probably not encounter once again in the future. The interaction between the participants in service encounters is claimed to be “task-oriented” by Márquez Reiter and Bou-Franch (2017, p. 666). What they are expected to say is already prescribed and this interaction is sort of in the form of role-playing (Bayyurt & Bayraktaroğlu, 2001). Bailey (1997) divides the type of interaction in service encounters into two depending on the length of the contact as *socially minimal* and *socially expanded* service encounters. The former refers to the kind encounter which is “limited to no more than greetings/openings, negotiation of the exchange, and closings” (p. 333). The interaction in this kind of service encounter merely focuses on providing service by excluding more personal topics like actions in the outside world. As to the *socially expanded* service encounters, in addition to the basic structure of the transaction explained above, these encounters are comprised of practices increasing *interpersonal involvement* “i.e., involvement politeness strategies such as making jokes or small-talk, discussing personal experiences from outside the store, and explicitly referring to the personal relationship between customer and storekeeper” (p. 333). In a similar vein, building rapport is claimed to be serving the transactional aim of the service encounter as well in addition to the interpersonal by fostering customer’s degree of contentment (Márquez Reiter & Bou-Franch, 2017). For this reason, rapport management can increase the customer’s desire to buy something, form a sense of loyalty toward the shop or the brand and thus get more customers (Gremler & Gwinner, 2000). Furthermore, Gremler and Gwimmer (2000) claims that rapport between the shopkeeper/service provider and the customer can be built “by (a) relating to the customer’s needs, (b) caring about the customer’s service outcome, and/or (c) using humor to place the customer at ease, without any appreciable lengthening of the transaction and without the need for multiple interactions with the same employee” (p. 100).

In service encounters, a typical interaction consists of an “opening sequence” and a “closing sequence” (Kerbrat-Orecchioni, 2006, p. 84). The opening sequence includes *greeting*, *small talk* (e.g., talking about weather) and the closing sequence consists of *well-wishing*, *requests* (e.g., request for payment) and *thanking* (Kerbrat-Orecchioni,

2006). According to David, Ching Hei and DeAlwis (2012) opening and closing sequences are significant in communication as those resources enable the speakers to start the conversation smoothly and they are the sign of politeness in interaction. It is further claimed that opening sequences can be ignored a lot; however, the closing sequences are usually employed in talk-in-interaction (Kerbrat-Orecchioni, 2006). Furthermore, compliment is another interactional pattern which is highly employed in service encounters (Ryoo, 2005). It is argued that applying the speech act of compliment creates a secure topic for conversation as it does not necessitate the interactants, who mostly do not know each other in service encounters, to give much personal information (Ryoo, 2005). In service encounters, shopkeepers are generally expected to be polite to the customers who have the higher power in their interaction. The study by Kerbrat-Orecchioni (2006) about the shops in France showed that all interactions include politeness markers and unlike some few situations in which the client is not polite or disturbing, the shopkeepers behave in a polite manner. As to the openings and closings in Turkish service encounters, depending on the range of power and social distance between the speakers and also sometimes their gender and age, openings by shopkeepers in Turkish service encounters include greeting forms like *Merhaba* (Hello), *Selam* (Greetings), *Hoş geldiniz* (Welcome), *Buyurun!* (Come in!), *Nasil yardımcı olabilirim?* (How can I help you?). In addition, attention getters including *Pardon* (Excuse me), *Bakar mısınız?* (Would you mind looking here?), *Affedersiniz/Affedersin* (Excuse me) can be applied by both shopkeepers and customers during the opening of the interaction. Based on the aforementioned variables, addressing terms in these greetings can be honorific titles like *Hanım* (Lady/Ms.), *Bey* (Mr./Sir), *Hanımefendi* (Madam), *Beyefendi* (Sir), which are regarded as formal, and kinship terms for non-relatives, which are more informal, such as *Abla* (elder sister), *Abi* (elder brother), *Kızım* (my daughter), *Oğlum* (My son), *Teyze* (Maternal aunt), *Amca* (Paternal uncle). When it comes to the closings, thanking phrases like *Teşekkürler* (Thanks), *Sağ olun* (Thanks) and well-wishing phrases such as *Kolay gelsin* (May it be easy), *Hayırlı işler* (Blessed working). In their study investigating the addressing terms in service encounters in Turkey, Bayyurt and Bayraktaroğlu (2001) found that economic strength of the context, namely service encounter had an important effect on the use of addressing terms by the customers. It was seen that while making requests in economically strong/high status contexts, the participants used addressing terms showing respect to the shopkeeper.

2. Methodology

2.1. Setting and Participants

The unit of analysis in this study was shopkeepers working in various shops such as clothes stores, shoe stores and hairdressers in Ankara, Turkey. The shopkeepers were 7 female and 3 male participants aged between 30-40. The number of shops observed by the researchers was 10 as five high-status and five low-status shops in terms of the economic power and prestige they have. The reason why researchers focused on two

different kinds of service encounters in terms of the economic prestige they have is that it is argued that the more affluent the stores are, the more distant the customers keep themselves from the shopkeepers, affecting the attitude of the shopkeeper against the customer in return (Bayyurt & Bayraktaroğlu, 2001). Therefore, in this study, it was aimed to see if the language used by shopkeepers differs across the economic strength of the store they work. To begin with, two of the low-status shops were clothes stores selling women's clothes for reasonably low prices. The other three low-status service encounters were two hairdressers and a shoe store. As to the high-status shops, three of them were famous fashion brand's stores selling men's and women's clothes for higher prices and the other two were one worldwide famous cosmetics store and one shoe store.

2.2. Research Design and Data Collection

In this qualitative case study, data was collected through the observation and recordings of natural interaction in service encounter contexts and discourse analysis was applied to analyze the data. The study was carried out in Ankara, in 2017 and only the voluntary participants were included in the study. As the participation was only based on a voluntary basis, data collection took around ten hours by conducting the visits to the service encounters in four different days in two weeks. Before collecting the data, the researchers observed the target areas for two days and made a list of the possible 18 shops to be visited by dividing them into two as high-status and low-status shops depending on the economic strength/prestige they possess. Among these 18, only the shopkeepers from 10 shops as five from each group volunteered to participate. To collect the data, the researchers observed the language behavior between the shopkeepers and the customer in its natural context and the recordings were made. Before the recordings, one of the researchers informed the shopkeepers about the study and asked for their consent for making a recording of the natural interaction in their store without referring to the focus of the recording and study in order not to damage the natural form of data. On the other hand, as asking the actual customers' consent would distort the natural data, the other researcher pretended to be a customer by entering the store later as a random customer and had two-three-minute conversations with the shopkeepers when there were not any other customers around. At the end of the data collection, total amount of recordings were around 28 minutes.

2.3. Data Analysis

In order to analyze the politeness strategies employed by the shopkeepers, first of all, the recorded conversations were transcribed by the researchers. After the audio-recordings were transcribed, discourse analysis was applied in order to identify the politeness strategies used by the participants while talking to the customer. Following this process, the researchers separately examined the data under the subtitles; opening and closing sequences, addressing customer, positive politeness strategies and negative politeness strategies the shopkeepers applied. Namely, the data was analyzed according

to the related subtitle. The analyses obtained from two groups of shops, one consisting of high-status shops and the other including low-status shops, were compared to find out if there were any similarities or differences between them.

To ensure the reliability of consensus and disagreement between the researchers as coders/raters, firstly the analyses of classifying the data under the correct subtitle by both raters, namely the researchers, were compared. Discrepancies were discussed and changes were made in the categorization and evaluation of the data accordingly. Following that, the formula suggested by Miles and Huberman (1994) (Reliability = consensus / consensus+disagreement) was run. According to the result of the formula, the internal consistency between the researchers was 92%, meaning that the reliability was obtained as the result was above 75%.

3. Findings and Discussion

3.1. Opening Sequence

As mentioned earlier in the introduction, openings in an interaction include greetings and small talk. In the present study, the most common opening was greetings. As is stated by Bayyurt and Bayraktaroglu (2001), greetings were used as attention-getters and as a means of first contact as well as showing how the shopkeepers would address the customers considering power and solidarity. In low-status shops, the shopkeepers used '*Hoş geldiniz*' (Welcome) (n: 3) and '*Buyurun*' (n: 2) (used in the function of '*What would you like?*') while in high-status shops only '*Hoş geldiniz*' (n: 2) was used as an opening sequence (Table 1).

Table 1

Opening Sequences in Low-Status and High-Status Shops

| Opening sequence phrases used | Frequency in low-status shops | Frequency in high-status shops |
|--|-------------------------------|--------------------------------|
| Hoş geldiniz (Welcome) | 3 | 2 |
| Buyurun (used in the function of 'What would you like?') | 2 | 0 |
| Nasıl yardımcı olabilirim? (How can I help you?) | 2 | 0 |
| Ne aramıştınız? (What are you looking for) | 1 | 0 |
| Hoşgeldiniz kızlar! (Welcome girls!) | 2 | 0 |
| Lack of opening sequence phrases by the shopkeepers | 0 | 3 |

The reason why the high-status shops used only '*Hoşgeldiniz*' may be that these shops do not feel obliged to convince the customers to sell products as much as the low-status shops do since these shops are big brands and have regular customers. Moreover, in low-status shops, shopkeepers had a tendency to maintain the flow of the conversation by asking additional questions such as '*Nasıl yardımcı olabilirim?*' (*How can I help you?*) (n: 2), '*Ne aramıştınız?*' (*What are you looking for*) (n: 1) after saying '*Buyurun?*' (*What would you like?*). These kinds of questions could be regarded as persuasive language elements since they covertly make the customer think that s/he has to look for something. In addition, in two of the low-status shops, shopkeepers

welcomed the customers with a relatively informal language ‘*Hoş geldiniz kızlar!*’ (*Welcome girls!*), which was not observed at all in high-status shops. It can be argued that the shopkeepers in low-status shops tried to manage rapport with the customer by using a friendly language. It was also observed that the customers mostly started the opening sequence in most of the high-status shops, whereas in low-status shops, the shopkeepers initiated the opening sequence, which displayed consistency with the results of the study by Ryoo (2005).

The results revealed that the shopkeepers in three high-status shops did not initiate an opening sequence with the customers whereas opening sequences were used by the shopkeepers in low-status shops.

Excerpt 1: A high-status clothes shop

Customer: Pardon! (Excuse me!)

Shopkeeper: Buyurun? (Yes?)

Customer: Bu pantolonun başka rengi var mı? (Is there a different color of these pants?)

Excerpt 2: A low-status clothes shop

Shopkeeper: Buyurun? Nasıl yardımcı olabilirim? (Yes? How can I help you?)

Customer: Elbise bakıyorum. (I am looking for a dress.)

As can be seen in Excerpt 1, the results regarding high-status shops are in line with what is suggested by Kerbrat-Orecchioni (2006) in that openings can be ignored a lot in talk-in-interaction. However, it can be asserted that shopkeepers in low-status shops employed the opening sequences in the form of greetings, in particular for the purpose of rapport building and to pave the way for their persuasive language.

3.2. Closing Sequence

Closings in service encounters involve well-wishing, requests and thanking. In this study, it was observed that participants usually used well-wishing phrases such as ‘*İyi günler*’ (*Have a good day*) (n: 3) and ‘*Hoşça kalın*’ (*Goodbye*) (n: 2). However, in high-status shops, closings were initiated by the customers whereas in low-status shops, they were initiated by the shopkeepers. In other words, in high-status shops, firstly the customers used a thanking phrase such as ‘*Teşekkürler*’ (*Thank you*) or a well-wishing phrase like ‘*Kolay gelsin*’ (*May it be easy*) and in return shopkeepers responded by saying ‘*Rica ederim*’ (*You are welcome*) and ‘*Sağolun*’ (*Thanks*) respectively (Table 2).

Table 2

Closing Sequences in Low-Status and High-Status Shops

| Closing sequence phrases used | Frequency in low-status shops | Frequency in high-status shops |
|-------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|
| İyi günler (Have a good day) | 3 | 0 |

| | | |
|--|---|---|
| Hoşça kalın (Goodbye) | 2 | 0 |
| Hoşça kalın, yine bekleriz (Bye, hope to see you again) | 2 | 0 |
| Initiation of the closing sequence by the customers | 0 | 5 |

In the study by David, Ching Hei and DeAlwis (2012), the results revealed that Malaysian shopkeepers do not feel the need to use closings. In this respect, it can be argued that closings may not always be employed by the customers or the shopkeepers. On the other hand, in low-status shops, the shopkeepers started the closing sequence themselves by saying '*Hoşça kalın, yine bekleriz*' (n: 2) (*Bye, hope to see you again*). This finding might also be an indication of persuasive language used by the shopkeepers in low-status shops.

Although it is claimed by Kerbrat-Orecchioni (2006) that speakers tend to use closings more in talk-in-interaction while they ignore openings, the results of the present study show the opposite regarding closings since the participants did not employ any of them in high-status shops. Considering power and solidarity, the reason why shopkeepers did not interact with the customer in high-status shops by using closing sequences might be attributed to the distant relationship between them.

3.3. Addressing Customers

The findings regarding the way the shopkeepers addressed the customer showed that shopkeepers working at high-status shops always used the second person plural '*siz*' (*you*) to address the customer. Nevertheless, second person singular (n: 3) was used by shopkeepers as well as second person plural (n: 2) in low-status shops. For example, a shopkeeper working at one of the low-status clothes shops responded to the customer by saying '*Elbise yok, canım*' (*We don't sell dresses, honey.*) when they asked if they had any dress (Table 3).

Table 3

The Language used to Address Customers in Low-Status and High-Status Shops

| The language used when addressing the customer | Frequency in low-status shops | Frequency in high-status shops |
|---|-------------------------------|--------------------------------|
| Second person plural ' <i>siz</i> ' (<i>you</i>) | 2 | 5 |
| Second person singular ' <i>sen</i> ' (<i>you</i>) | 3 | 0 |
| Switch to second person singular ' <i>sen</i> ' (<i>you</i>) as the conversation proceeds | 2 | 0 |

In Bayyurt and Bayraktaroglu (2001), it is discussed that in Turkish, interlocutors do not always have to use a pronoun to indicate the power and solidarity relationship between them. Since Turkish is an agglutinative language, speakers might show it with the suffixes they add. Furthermore, it can be claimed in the sentences which do not require any addressee pronouns (e.g. *Elbise yok, canım* / *We don't sell dresses, honey*), power and solidarity concepts can be observed in endearment terms such as '*canım*'/'honey'.

Furthermore, in two low-status shops, the shopkeepers first used the second person plural 'siz' (you), but they continued the conversation by using second person singular 'sen' (you) as the time passed.

Excerpt 3: A low-status hairdresser-1

Customer: Boya hemen geçer mi? (Does the hair dye last long?)

Hairdresser: Evet, sürekli boyatmanız gerekir. (Yes, you need to have it dyed continuously.)

...

Customer: Fiyatını öğrenebilir miyim? Sadece uçlarını boyatmak istiyorum. (How much does it cost? I only want to have my hair tips dyed.)

Hairdresser: Ne kadar istiyorsun mesela? (Can you show me that part?)

Excerpt 4: A low-status clothes shop

Customer: Çorap bakıyorum. (I'm looking for socks.)

Shopkeeper: Nasıl bir şey istersiniz? (What kind of socks do you want?)

...

Shopkeeper: Bunlara da bi bak istersen. (Have a look at those.)

In Bayyurt and Bayraktaroglu (2001), the second person singular was never used by shopkeepers working in chic fashion-shops (e.g., Vakko) taking into account the fact that the customers and shopkeepers in such high-status shops regard that they have a social distance between them, which refers to solidarity again. In these two low-status shops in this study, while in the opening sequence, the shopkeepers kept their relationship distant with the customer and used the second person plural (i.e., Siz), they later on switched to the second person singular, which might have resulted from some biological, psychological or sociological factors discussed by König (1990).

On the other hand, in another hairdresser, the customer was addressed with the second person singular first, and then with the second person plural pronoun.

Excerpt 5: A low-status hairdresser- 2

Shopkeeper: Nasıl kestirmek istiyorsun? (How would you like to have your hair cut?)

Customer: Kısa lütfen. (Short, please.)

...

Shopkeeper: Okuyor musun yoksa çalışıyor musun? (Do you study or work?)

Customer: Çalışıyorum, bir üniversitede öğretim görevlisiyim. (I do work, I am a lecturer at a university.)

Shopkeeper: *Aaa hocam, kusura bakmayın. (Oh, sorry.)*

As is clear in Excerpt 5, the shopkeeper started the conversation with the second person singular; however, after learning that the customer works as a lecturer at a university, the shopkeeper switched to the second person plural pronoun and never used the second person singular one again. It can be claimed in this context that the shopkeeper might have used the second person singular pronoun first taking into consideration the biological factors such as age and gender stated by König (1990). Nevertheless, after asking about the customer's profession, the service provider started to use the second person plural pronoun, which might be attributed to sociological factors such as social status. It is also possible to discuss the psychological factors such as power and solidarity in this case as the service provider distanced the relationship, he had with the customer considering that he had lower power.

3.4. Positive Politeness Strategies

In this study, the only positive politeness strategy, applied by the shopkeepers in both high-status and low-status shops, was complimenting, which was also found in the study by Ryoo (2005) (Table 4).

Table 4

Positive Politeness Strategy in Low-Status and High-Status Shops

| Positive politeness strategy | Frequency in low-status shops | Frequency in high-status shops |
|------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|
| Complimenting | 1 | 1 |

Therefore, there was no distinction between the two types of shops in terms of using positive politeness strategies with the customer. It can be argued that through complimenting, the shopkeepers might have aimed to manage a friendly conversation with the customer.

Excerpt 6: A high-status cosmetics store

Shopkeeper: *Cildiniz bebek gibi. (Your skin is like a baby's skin.)*

Customer: *Aa teşekkürler. (Oh thanks.)*

Excerpt 7: A low-status clothes store

Customer: *Emin olamadım bedeninden. (I'm not sure about the size.)*

Shopkeeper: *Bence size çok yakıştı, beliniz de çok ince zaten. (I think it looks perfect on you, your waist is quite thin as well.)*

The interaction between the customer and the shopkeepers in Excerpt 6 and 7 can be regarded as socially expanded for it engages interpersonal involvement (Bailey, 1997). Furthermore, it can be claimed that the shopkeepers in both low-status and high-status shops might have tried to build rapport with the customer by using positive politeness strategies with the intention of getting the customer to buy something (Gremler &

Gwinner, 2000). It can be further argued that the shopkeepers may have attempted to lead the customer to buy the related product in an indirect way by complimenting rather than insisting overtly.

3.5. Negative Politeness Strategies

As to the negative politeness strategies, it was discovered that the most common negative politeness strategy was asking the customer if they need any help and it was observed only in low-status shops (Table 5).

Table 5

Negative Politeness Strategies in Low-Status and High-Status Shops

| Negative politeness utterance | Frequency in low-status shops | Frequency in high-status shops |
|--|-------------------------------|--------------------------------|
| Nasıl yardımcı olalım? (How can I help you?) | 1 | 0 |
| Özellikle aradığınız bir şey var mı? (Are you specifically looking for something?) | 1 | 0 |

While the customer was walking around, the shopkeepers asked them what they were looking for although the customer did not ask for their help.

Excerpt 8: A low-status shoes store

Shopkeeper: Nasıl yardımcı olalım? (How can I help you?)

Customer: Sadece bakıyorum. (I'm just looking.)

Excerpt 9: A low-status clothes store:

Shopkeeper: Özellikle aradığınız bir şey var mı? (Are you specifically looking for something?)

Customer: Hayır, genel bakıyorum. (No, I'm just looking.)

It can be argued that in low-status shops, the shopkeepers attempted to build rapport with the customer by initiating an opening sequence first, and then by using some negative politeness strategies. The shopkeepers in low-status shops disregarded the asymmetric relationship and the power and solidarity issues, and they tended to be more task-oriented (Márquez Reiter and Bou-Franch, 2017). More specifically, the shopkeepers in low-status shops can be claimed to have used a prescribed language in order to convince the customer to buy a product regardless of the close or distant relationship they had with the customer. Still, the shopkeepers working in high-status shops did not have such a concern. For this reason, they did not resort to any negative face strategies.

Conclusion

In this study, in low-status shops, shopkeepers initiated both opening and closing sequences themselves. To put it more simply, the shopkeepers started the conversation by using opening phrases such as '*Hoş geldiniz*' (Welcome) and '*Buyurun*' (Come in)

and they maintained the conversation by asking some questions such as ‘*Nasıl yardımcı olabilirim?*’ (How can I help you?) and ‘*Özellikle aradığınız bir şey var mı?*’ (Are you specifically looking for something?). On the other hand, in most of the high-status shops, the opening and closing sequences were started by the customer by asking for help in general. In this regard, it can be argued that the reason why the shopkeepers in low-status started the conversation is that they are more concerned about selling products. For this reason, they tend to maintain the conversation to convince the customers to buy a product.

When it comes to the way the shopkeepers addressed the customer, it was found that the shopkeepers in low-status shops sometimes used the second person singular ‘*sen*’ (you) whereas the ones in high-status shops always used the second person plural ‘*siz*’ (you). The findings indicate that the shopkeepers in low-status shops try to build rapport with the customer because the second person singular is used while addressing somebody you are close to. Moreover, biological, psychological or sociological factors along with power and solidarity also determine the choice of pronouns in both types of shops.

As to the positive and negative politeness strategies adopted by the shopkeepers, no difference was found between the low-status and high-status shops in terms of positive politeness strategies since the shopkeepers in both types of shops complimented the customer to address her positive face. However, negative politeness strategies were applied only in low-status shops (i.e., *Nasıl yardımcı olabilirim?*). As aforementioned above, the shopkeepers in low-status shops use a prescribed language by resorting to negative politeness strategies due to their concerns about selling products.

Studying language teaching and culture has always been an interest to researchers due to the intertwined relationship between these two concepts. Kramsch (2013) points out that while ‘big C’ culture is related to the literature and arts of a target language (TL), ‘little c’ culture is about “the native speakers’ ways of behaving, eating, talking, dwelling, their customs, their beliefs and values” (p. 65). In this sense, the present study applies to the little c culture as it shows what language to use or to be exposed to in a lower or higher status shop. Moreover, it is of great importance to provide students in language classes with various linguistic politeness strategies as they need to practice those strategies when they visit service encounters to meet their needs in everyday life. For this reason, making learners exposed to various politeness strategies is quite important to develop their sociolinguistic and pragmatic abilities, leading to communicate appropriately with native speakers of the TL. To achieve this, material designers and textbook authors need to take sociolinguistic and pragmatic features of the TL into consideration while developing teaching materials and teachers should have an awareness of these sociolinguistic varieties to integrate into their teaching as well. This is especially crucial to learners of Turkish in foreign language contexts since the most important sources of input are the textbooks and teachers in this context. Being exposed to the authentic input, namely the sociolinguistic and pragmatic features of Turkish, outside the classroom can compensate for the lack of authentic input in the

textbook or classroom for the L2 learners studying in Turkey while there is no equal opportunity for the foreign language learners studying abroad.

There are some limitations of this study. Firstly, a larger number of shops could be observed to collect data. Secondly, although the shops were classified based on what they sell, the number of shops in each category was not equal in the present study. Thus, a further study can be carried out with an equal number of shops and more categories can be added in order to enrich the data. Lastly, since the shopkeepers were informed about the recordings beforehand to get their consent, they were somehow expecting to be recorded by that customer (researcher), which might have resulted in a harm to the natural language behavior of the shopkeepers. Therefore, the same shops can be visited on the following days to record the same participants and to make sure there is no distortion of natural interaction. In this regard, further studies can be done on this topic by taking into consideration these limitations to have deeper information.

References

- Bailey, B. (1997). Communication of respect in interethnic service encounters. *Language in Society*, 26(3), 327-356.
- Bayyurt, Y., & Bayraktaroğlu, A. (2001). The use of pronouns and terms of address in Turkish service encounters. In A. Bayraktaroğlu & M. Sifinou (Eds.) *Linguistic Politeness Across Boundaries. The Case of Greek and Turkish*, (pp.209–240). John Benjamins: Amsterdam.
- Brown, P., & Levinson, S. (1978). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- David, M. K., Ching Hei, K., & DeAlwis, C. (2012). Politeness strategies in openings and closings of service encounters in selected Malaysian government agencies. *The Journal of the South East Asia Research Centre for Communication and Humanities*, 4(2), 61-76.
- Economidou-Kogetsidis, M. (2005). ‘Yes, tell me please, what time is the midday flight from Athens arriving?’ telephone service encounters and politeness. *Intercultural Pragmatics*, 2(3), 253–273.
- Gavruseva, L. (1995). Positioning and framing: Constructing interactional asymmetry in employer-employee discourse. *Discourse Processes*, 20(3), 325-345.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays of face to face behavior*. New York, NY: Anchor.
- Keaveney, S. (1995). Customer switching behavior in service industries: *An exploratory study*. *Journal of Marketing*, 59(2), 71-82.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2006). Politeness in small shops in France. *Journal of Politeness Research*, 2(1), 79-103.
- Kong, K. C. C. (1998). Politeness of service encounters in Hong Kong. *Pragmatics*, 8(4), 555-575.
- König, G. (1990). Türkçe’de Sen/Siz adlarının ikinci tekil şahıs için kullanımına toplumbilimsel bir yaklaşım. (A sociolinguistic approach to the use of ‘Sen/Siz’ second person pronouns in Turkish). In IV. Dilbilim Sempozyumu Bildirileri. S. Özsoy & H. Sebüktekin (Eds.), (pp.175-184). Istanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Kramsh, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78.
- Lakoff, R. (1977). What can you do with words: politeness, pragmatics and performatives. In A. Rogers, B. Wall & J. Murphy (Eds.), *Proceedings of the Texas Conference on Performatives, Presuppositions and Implicatures*, (pp. 79-106). Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.

- Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. London, UK: Longman.
- Marquez Reiter, R. & Bou-Franch, P. (2017). (Im)politeness in Service Encounters. In Culpeper, J. Culpeper, J. Haugh, Michael & D. Z. Kádár (Eds.) *The Palgrave Handbook of Linguistic (Im)politeness* (pp. 661–687). Palgrave Macmillan: UK.
- Merritt, M. (1976). On questions following questions (in service encounters). *Language in Society*, (5)3, 315-357.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nwoye, O. G. (1992). Linguistic politeness and socio-cultural variations of the notion of face. *Journal of Pragmatics*, 18(4), 309-328.
- Ryoo, H. K. (2005). Achieving friendly interactions: A study of service encounters between Korean shopkeepers and African-American customers. *Discourse and Society*, 16(1), 79-105.
- Turan, Ü. D. (2011). Edimbilim II: Bilgi Değeri, Bilgi Yapısı ve Dilde Kibarlık ve Kabalık. In S. Özsoy and Z. Erk Ekmeksiz (Eds.) *Genel Dilbilim II* (p. 116-148).
- Watts, R. J., Ide, S., & Ehlich, K. (1992). *Politeness in Language*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Statement of Contribution of Researchers to the Article:

1st author contribution rate: 50%

2nd author contribution rate: 50%

Conflict of Interest Statement:

There is no conflict of interest between researchers.

Statement of Financial Support or Acknowledgment:

No financial support was received from any institution for this study.

Genişletilmiş Türkçe Özet

Küçük k kültürünün de bir parçası olan hizmet sunumları (service encounters), dil kullanıcılarının günlük hayatında önemli bir yere sahiptir ve bu alanlar, dilbilimsel kibarlığın gözlemlenebildiği bağlamlardan biridir. Hizmet sunumu esnasında mağaza/dükkân çalışanlarının güç ve sosyal mesafe gibi etkenlerden dolayı müşterilere karşı kibar olmaları beklenmektedir ve bu etkenler bildirişim esnasında dilin nasıl kullanıldığını da etkilemektedir. Bu sebeple, bu iletişim bağlamlarında gerçekleşen bildirişimlerin kibarlık açısından gösterdikleri çeşitliliklerin incelenmesi ve bu çeşitliliklerin hedef dil öğrencileri tarafından bilinmesi oldukça önemlidir. Türkiye’de Türkçe öğrenen ikinci dil (D2) öğrencileri de sosyal aktörler olarak günlük yaşamdaki ihtiyaçlarını karşılamak için pek çok hizmet sunumu bildirişimine katılmaktadır. Bu bildirişimler esnasında bildirişim katılımcıları (interlocutors) arasında herhangi bir iletişim aksaklığı olmaması için öğrencilerin Türkçenin dilbilimsel kibarlık değişkelerine ilişkin farkındalığa sahip olmaları büyük önem taşımaktadır.

Hizmet sunumlarında dilbilimsel kibarlığı inceleyen bazı çalışmalar mevcut olsa da (Bayyurt & Bayraktaroğlu, 2001; Kerbrat-Orecchioni, 2006; Ryoo, 2005) mağazaların/dükkânların ekonomik gücüne göre dilbilimsel kibarlığın nasıl değiştiği üzerine yeterince çalışma olmadığı görülmektedir. Bu nedenle, bu çalışma farklı mağazalarda/dükkânlarda çalışanlar tarafından kullanılan dilin kibarlık açısından ne tür çeşitlilik gösterdiğini incelemeyi hedeflemektedir. Çalışmada kibarlık, bildirişime giriş (opening sequence), bildirişimi sonlandırma (closing sequence), müşterilere seslenme ve olumlu ve olumsuz kibarlık stratejileri bakımından incelenmektedir. Bu bağlamda, araştırmada şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Mağaza/Dükkân görevlilerinin müşterilerle konuşurken kullandıkları bildirişime giriş ve sonlandırma ifadeleri ne tür çeşitlilik göstermektedir?
2. Mağaza/Dükkân görevlilerinin müşterilere hitap ederken kullandıkları hitap zamirleri ve yakınlık/sevgi sözcükleri ne tür çeşitlilik göstermektedir?
3. Mağaza/Dükkân görevlilerinin müşterilerle konuşurken kullandıkları olumlu ve olumsuz incelik stratejileri ne tür çeşitlilik göstermektedir?

Nitel veriye dayalı bir durum çalışması olan araştırma, Ankara, Türkiye’de çeşitli hizmet sunumu alanlarında çalışan ve yaşları 30-40 arasında değişen yedi kadın ve üç erkek katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Örnekleme oluşturan mağazalar/hizmet sunumu alanları ekonomik güçlerine göre beş yüksek-konumlu (high-status) ve beş düşük-konumlu (low-status) olmak üzere toplam 10 adettir. Çalışmada ekonomik güç bakımından iki farklı grup seçilerek çalışanların kullandıkları dilin kibarlık açısından mağazanın ekonomik gücüne göre değişip değişmediğinin incelenmesi hedeflenmiştir.

Çalışmada veri, gözlem yoluyla ve hizmet sunumu bağlamlarında araştırmacılarından birinin müşteri olarak çalışanlarla gerçekleştirdiği doğal bildirişimlerin kaydedilmesiyle

toplannmıştır. Kayıtlardan önce, verinin doğallığını bozmamak amacıyla çalışmanın odak noktasına değinmeden katılımcılara çalışma hakkında bilgi verilerek mağazadaki doğal bildirişimi kaydetmek üzere izinleri istenmiş ve gönüllü katılımı kabul eden katılımcıların bildirişimleri kaydedilmiştir.

Veri analizi için doğal konuşma kayıtları araştırmacılar tarafından yazıya geçirildikten sonra elde edilen veri her iki araştırmacı tarafından söylem çözümlemesi yoluyla incelenmiştir. Veri, araştırmacıların her biri tarafından çalışmanın başında incelenmesi hedeflenen başlıklar olan bildirişime giriş, bildirişimi sonlandırma, olumlu incelik stratejileri ve olumsuz stratejileri alt başlıkları altında sınıflandırılarak analiz edilmiştir. Daha sonra, elde edilen veri yüksek-konumlu ve düşük-konumlu mağazalar arasında dilbilimsel kibarlık yönünden benzerlik ve farklılık olup olmadığını bulmak amacıyla kıyaslanarak incelenmiştir.

Elde edilen bulgular, katılımcılar tarafından en sık kullanılan bildirişim başlatıcının iletişimde dikkat çekme aracı işlevi olan selamlama olduğunu göstermiştir. Düşük-konumlu mağazalarda çalışanlar bildirişimi başlatmak için selamlama olarak '*Hoş geldiniz*' ve '*Buyurun*' ifadelerini kullanırken yüksek-konumlu olarak gruplandırılan hizmet sunum alanlarında bildirişim yalnızca iki mağazada çalışanlar tarafından başlatılmıştır ve '*Hoş geldiniz*' kullanılmıştır. Buna ek olarak, iki düşük-konumlu mağazada çalışanlar müşterileri teklifsiz dil kullanımıyla '*Hoş geldiniz kızlar!*' şeklinde karşılaşmıştır. İyi dilek bildirim ve teşekkür gibi bildirişim sonlandırıcılara gelince bu çalışmada katılımcıların çoğunlukla '*İyi günler*' ve '*Hoşça kalın*' gibi iyi dilek bildirim ifadeleri kullandıkları görülmüştür. Yüksek-konumlu mağazalarda, müşterinin ayrılırken '*teşekkürler*' veya '*kolay gelsin*' gibi iyi dilek ifadeleriyle bildirişimi sonlandırmayı başlattığı durumlarda çalışanların '*rica ederim*' ve '*sağ olun*' şeklinde karşılık vererek bildirişimi sonlandırdığı görülürken düşük-konumlu mağazalarda '*yine bekleriz*' sözcüsünün de kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Müşterilere hitap etme biçimiyle ilgili bulgular incelendiğinde ise yüksek-konumlu mağaza görevlilerinin tamamının '*siz*' adını kullandıkları görülürken diğer gruptaki mağazalarda '*sen*' adının kullanıldığı ve bazı durumlarda adıl seçiminin bildirişimin akışına göre değiştiği gözlemlenmiştir. Dinleyenin hoşuna gideceği düşünülerek olumlu yüzüne hitap eden olumlu incelik stratejilerine ilişkin bulgular katılımcıların olumlu incelik stratejisi olarak yalnızca iltifat etmeye başvurduklarını göstermiştir. Dinleyenin olumsuz yüzüne hitap eden ve eylem özgürlüğüyle ilişkili olan olumsuz incelik strateji ise yalnızca düşük-konumlu mağazalarda ve müşterilere yardım teklifinde bulunma şeklinde gerçekleşmiştir.

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular pedagojik çıkarım bakımından ele alınırsa dilbilimsel kibarlık dilden dile değişiklik gösterebildiği için ikinci dil öğrencilerini hedef dilde çeşitli kibarlık stratejilerine maruz bırakmak öğrencilerin dilin belli bağlamlardaki farklı kullanımına ilişkin farkındalık kazanmalarına ve bunun sonucunda anadili konuşurlarıyla başarılı iletişim kurmalarına katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda, materyal geliştirenlerin ve ders kitabı yazarlarının öğretim materyalleri

tasarlarken hedef dilin toplumdilbilimsel ve edimbilimsel özelliklerini göz önünde bulundurması gerektiği öne sürülebilir. Bu bilgileri derslerin bir parçası haline getirebilmek için öğreticilerin de bu çeşitliliklere dair bilgiye sahip olması oldukça önemlidir. Bu durum, özellikle öğrencilerin hedef dile ait toplumdilbilimsel ve edimbilimsel bilgileri edinebilmeleri için en büyük dilsel girdi kaynaklarının öğretici ve ders kitabı olduğu yabancı dil bağlamında, yani Türkiye dışında Türkçe öğrenenler için büyük bir öneme sahiptir. Türkiye’de Türkçe öğrenenler için sınıf dışında özgün dilsel girdiye maruz kalma olanağı ders kitaplarındaki özgün dilsel girdi eksikliğini telafi edebilirken yabancı dil bağlamında Türkçe öğrenenler sınıf dışında özgün dilsel girdiye erişmekte eşit olanaklara sahip olmayabilirler. Bu sebeple, yabancı dil bağlamında kullanılan öğretim materyallerinde mümkün olduğunca özgün toplumdilbilimsel ve edimbilimsel bilgilere yer vermek hedef dili bu bağlamda öğrenen öğrenciler için büyük önem taşımaktadır.

İleride yapılacak çalışmalarda daha yüksek sayıda hizmet sunumu alanından veri toplanarak veriler zenginleştirilebilir. Buna ek olarak çalışmadaki mağazalar sundukları hizmet bakımından eşit sayıda değildir, bir başka çalışmada bu unsur da dikkate alınabilir. Son olarak, bu çalışmada mağaza/dükkan çalışanlarından ses kayıtlarından önce gönüllü katılımları için izinleri alınmıştır. Bu sebeple, çalışanlar bir noktada kayıt altına alınacaklarını bildikleri için verinin doğruluğunun zarar görme ihtimali bulunmaktadır. Bunun önüne geçmek için başka bir çalışmada aynı katılımcılarla daha sonra tekrar hizmet sunumuna yönelik bildirişim kurularak bu bildirişimler kayıt altına alınabilir.

ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTABI YAZARLARININ TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NDAKİ ANLATMA BECERİSİ KAZANIMLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Araştırma Makalesi

Rasim TARAKCI* / Dilek YILDIRIM BİLGEN** / Efecan KARAGÖL***

Geliş Tarihi: 28.11.2021 | **Kabul Tarihi:** 12.12.2021 | **Yayın Tarihi:** 27.12.2021

Özet: Bu araştırmanın amacı, ortaokul Türkçe ders kitabı yazarlarının Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2019) anlatma becerilerine yönelik görüşlerini incelemektir. Ders kitabı yazarları; Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2019) kazanımların işlevselliğini, olumlu ve olumsuz yönlerini ders kitabı oluşturma aşamasında daha iyi gözlemlemektedir. Bu nedenle yazarların konuşma ve yazma becerisi kazanımlarına ilişkin görüşleri hem daha nitelikli bir Türkçe öğretimi açısından hem de programın geliştirilmesi yönlerinden önem arz etmektedir. Araştırma nitel durum çalışması olarak planlanmıştır. 5, 6, 7 ve 8. sınıf ortaokul Türkçe ders kitabı yazarlığı tecrübesi bulunan 10 katılımcıyla görüşülmüştür. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır ve içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Konuşma becerisi kazanımları; kazanımların sayıca az olması, bütün sınıf düzeylerinde aynı kazanımların tekrar etmesi, bazı kazanımların uygulanamaması, öğrencinin ilgisini çekmemesi, hitabet ve diksiyon becerileri bakımından yetersiz olması, ölçme-değerlendirmeye uygun olmaması ve konuşma kazanımlarına uygun konuların belirlenememesi yönlerinden yetersiz bulunmuştur. Yazma becerisi kazanımları; kazanımlarda süreç temelli yazma modelinin tam olarak esas alınmaması, bu beceri altında dil bilgisi kazanımlarına yer verilmesi, yazma becerisi dâhilinde sayıca fazla kazanımın olması, kazanımların genel olarak öğrencilerin yazma becerisini geliştirmemesi ve yazma yöntem tekniklerinin kısıtlı olması yönlerinden eleştirilmiştir. Kazanımların ders kitabı yazımı aşamasında etkinliğe dönüştürülebilme ve öğrencilerin anlatma becerilerini geliştirebilme bakımlarından yeterli görülmediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2019) anlatma becerisi kazanımlarının gözden geçirilmesi ve program yazarlarının kazanım belirlerken ders kitabı yazarlarının deneyimlerinden yararlanması gerektiği araştırmanın genel sonucu olarak tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Anlatma becerisi, konuşma, ortaokul Türkçe ders kitabı, Türkçe dersi öğretim programı, Türkçe eğitimi, yazma.


OPINIONS OF SECONDARY SCHOOL TURKISH COURSEBOOK AUTHORS ON EXPRESSION SKILLS AT THE TURKISH LESSON TEACHING PROGRAM

Research Article


Received: 28.11.2021 | **Accepted:** 12.12.2021 | **Published:** 27.12.2021

Abstract: The purpose of this research is to examine the opinions of secondary school Turkish textbook authors on the narration skills in the Turkish Language Curriculum (2019). Textbook authors better observe the functionality, positive and negative aspects of the achievements in the Turkish Language


* Öğretmen, Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; rasimtarakci@gmail.com

 0000-0001-6379-2736

** Dr. Öğr. Üyesi; Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı; esradilekyildirim@hotmail.com

 0000-0002-8108-0422

*** Doç. Dr.; Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı; efecankaragol@gmail.com

 0000-0003-0331-8009

Curriculum (2019) at the stage of creating a textbook. For this reason, the opinions of the authors on the acquisition of speaking and writing skills are important both in terms of a more qualified Turkish teaching and in terms of developing the curriculum. The research was planned as a qualitative case study. Interviews were made with 10 participants who had experience in writing a 5th, 6th, 7th and 8th grade secondary school Turkish textbook. The data were collected with a semi-structured interview form and analyzed by content analysis technique. Speaking skill acquisitions; It has been found insufficient in terms of the fact that the learning outcomes are few in number, the same outcomes are repeated at all grade levels, some outcomes cannot be implemented, they do not attract the attention of the students, they are insufficient in terms of rhetoric and diction skills, they are not suitable for measurement and evaluation, and the topics suitable for speaking outcomes cannot be determined. Writing skill acquisitions; It has been criticized because the process-based writing model is not fully taken as a basis, grammar acquisitions are included under this skill, there are many acquisitions within the writing skill, the acquisitions generally do not improve the writing skills of the students, and the writing method techniques are limited. It has been revealed that the gains are not considered sufficient in terms of being able to be transformed into an activity at the stage of writing the textbook and improving the students' speaking skills. In addition, it has been determined as the general result of the research that the teaching skill acquisitions in the Turkish Language Curriculum (2019) should be reviewed and that the writers of the curriculum should benefit from the experiences of the textbook authors while determining the outcome.

Keywords: Middle school Turkish textbook, narration skill, speaking, Turkish course curriculum, Turkish education, writing.

Giriş

Dil eğitiminin nihai hedefi iletişim sürecinde alıcı ve kaynağın yetkinliğini artırmaktır. Alıcı ve kaynak olarak ifade edilen bu sürecin iki önemli paydaşı, örgün eğitimde dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazmaya yönelik birtakım becerileri edinmektedir. Ayrıca iletişim sürecini başlatması bakımından ayrı bir yere sahip olan kaynak, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (TDÖP-2019) yer verilen anlatma becerilerini kullanmaktadır. Bu nedenle ortaokullarda verilen Türkçe dersleri; dersin öğreticisinin yetkinliği, TDÖP-2019'daki kazanımların niteliği, ders kitaplarının işlevselliği, sınıfın fiziki ortamı gibi çeşitli değişkenlerden etkilenmektedir.

“Türk Dil Kurumu Sözlüğü”nde iletişim, “Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, iletişim” olarak açıklanmıştır (2005, s. 954). Sillars (1995, s. 1) iletişimi, “İletilmek istenen materyalin, ilgili herkes tarafından tamamen anlaşılabilmesi amacıyla bilgi, kanaat ya da düşüncenin, yazı, konuşma ve görsel araçlarla veya bunların bir arada kullanımıyla iletilmesi, alınması veya değiştirilmesi” olarak tarif etmiştir. Vardar (2007, s. 44) ise “Konuşucuyla dinleyici arasında bildiri alışverişi; karşılıklı bildiri aktarımı; bildirim eyleminin çift yönlü görünümü” biçiminde açıklayarak iletişimin dil becerileri yönüne vurgu yapmıştır. Benzer şekilde İmer, Kocaman ve Özsoy (2011, s. 156), iletişimin “Gönderen (konuşur, yazar) ile alıcı (dinleyen, okur) arasında karşılıklı bilgi ya da ileti aktarımı” olduğunu ifade etmiştir. Ortaokul Türkçe dersinin yasal dayanağını teşkil eden TDÖP-2019'da ise öğrencilerin “etkili iletişim kurmaları” özel amaç olarak ayrıca ifade edilmiştir.

Konuşma, iletişim sürecinde dinlemeden sonra en çok kullanılan dil becerisi olması bakımından önemlidir. Palmer'in (2014, s. 5) belirttiğine göre iletişim zamanının %45'inde dinleme, %30'unda ise konuşma becerisi kullanılmaktadır. Güneş de (2020, s. 113) benzer biçimde insanların günde on iki saat iletişim kurduklarını, bunun dört saatini konuşmanın oluşturduğunu belirtmiştir. Göğüş (1978, s. 174), konuşmayı kişinin isteklerini, düşüncelerini sözle bildirmesi olarak tanımlamıştır. Yalçın (2006, s. 97), konuşmayı iletişim odaklı tarif ederek bu becerinin kendi başına değil başkalarıyla paylaşılabilir bir beceri olduğunu vurgulamıştır. Farklı bir tanımda konuşma "konunun zihinde tasarlandıktan sonra karşımızdakilere sözle iletilmesi işi" (Sever, 2015, s. 21-22) olarak ele alınmıştır. Konuşma becerisine yönelik yapılan tanımlarda "iletişim" kavramının ön plana çıktığı anlaşılmaktadır. TDÖP-2019'daki konuşma kazanımlarına nicelik olarak aynı önemin verildiğini söylemek zordur çünkü anlatma becerisi açısından en çok kullanılan dil becerisi, dört temel dil becerileri açısından ise ikinci sırada yer alan konuşma becerisinin TDÖP-2019'daki kazanımlar arasında sayısal bakımdan en az paya sahiptir. Söz konusu programda 5, 6, 7 ve 8. sınıflar düzeyinde dinleme/izleme kazanımları 52, okuma kazanımları 142, yazma kazanımları 67 olarak belirlenmişken konuşma kazanımları sadece 28'dir (Deniz, Tarakcı ve Karagöl, 2019, s. 690).

Yazma, okuma gibi temelleri örgün eğitimde atılan dil becerisi olması bakımından önemlidir. Yazma, aktarılmak istenen anlamların harf adı verilen sembollerle kodlanmasıdır. Kodlama, üzerinde uzlaşmış ortak kod ve sembollerle gerçekleşir. Kişinin kendini aktarma isteğinin sonucu olarak gerçekleşen yazma işi, esasen düşüncenin dışı vurumudur (Karadağ ve Maden, 2013, s. 266). Akyol (2010, s. 51), yazmayı düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmek biçiminde tanımlamıştır. Diğer bir tanımda yazma; zihnimizdeki bilgi, düşünce, duygu ve isteklerin belli kurallara uygun şekilde sembollerle anlatılması olarak ifade edilmiştir (Güneş, 2013, s. 157). "Düşünce" ve "aktarma" kavramlarının ön plana çıktığı yazma becerisinin TDÖP-2019'daki kazanımlar eşliğinde sistemli bir biçimde geliştirmesi hedeflenmektedir. Programda 67 yazma kazanımı mevcuttur. Bu kazanımların on altısı 5. sınıf, on dördü 6. sınıf, on yedisi 7. sınıf ve yirmisi 8. sınıfta yer almaktadır.

Türkçe eğitiminin önemli araçlarının başında ders kitapları ve sözlükler gelmektedir. Teknolojik ve fiziki imkânlardan yoksun sınıfların/öğrencilerin varlığı göz önünde bulundurulduğunda ders kitaplarının önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Ders kitabı; Millî Eğitim Bakanlığına bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumlarının haftalık ders çizelgelerinde yer alan derslerin öğretim programlarına göre hazırlanmış, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından inceleme ve değerlendirme işlemleri tamamlanarak okutulması uygun bulunmuş kitaplara verilen genel isimdir (MEB: 3). Bu kitaplar, 14.10.2021 tarihinde güncellenerek "Resmî Gazete"de yayımlanan 31628 sayılı "Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği"ndeki esaslara göre oluşturulmaktadır. İlgili yönetmeliğin 5. maddesinde yer alan "Ders

kitapları ve eğitim araçlarının nitelikleri” başlığı altında ders kitaplarının “Eğitim ve öğretim programının amaçladığı kazanımları kapsamı” gerektiği ifade edilmiştir.

Türkçe eğitiminde başarıya ulaşmak; öğrenci, öğretmen, öğretim programı ve ders kitabı başta olmak üzere çeşitli etkenlerin varlığına ve bunların niteliğine bağlıdır. Bu etkenlerin içinde ders kitabı yazarlarını ayrı bir yerde konumlandırmak gerekir. Çünkü ders kitabı yazarlığı yapanların bir kısmı ana dili olarak Türkçe öğretimini deneyimlemiştir. Ayrıca öğretim programında yer alan amaç, ilke, kazanım, yöntem, teknik vb. hususları teoriden pratiğe dönüştüren yazarlardır.

“Anlatma becerileri, Türkçe Öğretim Programı, Ortaokul Türkçe Ders Kitabı, Konuşma ve Yazma” anahtar sözcükleriyle “YÖK Tez Tarama, TR Dizin, DergiPark” veri tabanlarında; “narrative skills”, “Turkish Teaching Program”, “Turkish Course Book”, “speaking skill” ve “writing skill” anahtar sözcükleriyle de “ERIC” veri tabanında yapılan tarama sonucunda ders kitabı yazarlarının TDÖP-2019’daki anlatma becerilerine yönelik görüşlerini inceleyen bir araştırma olmadığı belirlenmiştir. Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki anlama becerileri (Karagöl ve Tarakcı, 2021), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (Karagöl ve Kurt, 2021) ve akademik Türkçe öğretimine yönelik (Korkmaz ve Karagöl, 2021) ders kitabı yazarlarının görüşlerine başvurulmuştur.

Literatürde ders kitaplarına ve kazanımlara ilişkin yapılan araştırmaların öğretmen, öğrenci görüşleri, uygulamalı çalışmalar ve doküman incelemesi odaklı olduğu anlaşılmakla beraber Türkçe öğretiminin en önemli materyalini ortaya koyan yazar görüşlerine çok az yer verildiği görülmektedir. Bu durumun Türkçe öğretimi alanında önemli bir eksikliğe neden olduğu ifade edilebilir. Yazarlar, ders kitabı üretiminin yanı sıra Türkçe öğretimi alanında güncel ve geçerli teoriyi pratiğe dönüştürme bakımından önemli bir görevi yerine getirmektedir. Ayrıca ders kitabı yazarları programın işlevsel olan ve olmayan yönlerini isabetli bir biçimde belirleyebilme imkânına sahiptir.

Araştırmanın amacı ortaokul Türkçe ders kitabı yazarlarının TDÖP-2019’daki anlatma becerisi kazanımlarına yönelik görüşlerini değerlendirmektir. Bu amaca yönelik derinlemesine tespitler yapmak amacıyla aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur:

1. TDÖP-2019’daki konuşma kazanımlarıyla ilgili ders kitabı yazarlarının görüşleri nelerdir?
2. TDÖP-2019’daki yazma kazanımlarıyla ilgili ders kitabı yazarlarının görüşleri nelerdir?

Anlatma becerileriyle sınırlandırılan bu araştırmanın TDÖP-2019’daki konuşma ve yazma becerilerine ilişkin yazarların görüşlerini ortaya koyması bakımından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca programın güncellenmesi ve iyileştirilmesi adına dikkate alınabilecek bulgular sağlayacağı öngörülmektedir.

2. Yöntem

Araştırmanın deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizine yönelik bilgilere bu başlık altında yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Ders kitabı yazarlarının TDÖP-2019'daki anlatma becerilerine ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma nitel durum çalışması olarak planlanmıştır. “Durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları (örneğin gözlemler, mülakatlar, görsel-ışitsel materyaller, dokümanlar ve raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır” (Creswell, 2013, s. 97). Yazarlardan görüşme yoluyla derinlemesine bilgi toplamak hedeflendiği için bu araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcılarını 2018-2019 ve 2019-2020 eğitim öğretim yıllarında okutulan on bir farklı ders kitabının yazarları oluşturmaktadır. Bu kitapların yazar kadrosunu oluşturan otuz iki öğretmen-yazardan onuna ulaşılmıştır. Katılımcıların 5, 6, 7 ve 8. sınıf ortaokul Türkçe ders kitabı yazarı olmasına dikkat edildiği için farklı durumların temsili adına Creswell'in (2013) önerdiği amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmaya katılanlardan toplanacak verinin miktarı arttıkça örnekleme dâhil edilmesi gereken bireylerin sayısı azalabileceği için (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 115) çalışma grubu sayısı belirtilen sayı ile sınırlandırılmıştır (bk. Verilerin Toplanması).

Katılımcıların mesleki kıdem yılı dokuz yıldan yirmi yıla kadar geniş bir aralıkta seyretmektedir. Bunun yanı sıra dört yazar lisans, dört yazar yüksek lisans, iki yazar da doktora mezundur.

Verilerin Toplanması

Nitel araştırmalarda veri toplamak için görüşme, gözlem ve dokümanlara başvurulur. Araştırmanın veri kaynağını ortaokul Türkçe ders kitabı yazarlarının TDÖP-2019'daki anlatma (konuşma, yazma) becerilerine yönelik görüşleri oluşturmaktadır. Bu nedenle araştırmada veri toplama yöntemlerinden görüşmeye başvurulmuştur. Görüşme, en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim sürecidir. Görüşme, araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilebilir. Görüşme, belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008, s. 158).

Görüşme formunun oluşturulmasında önce literatür taranmış ve soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzundan hareketle “Ortaokul Türkçe Ders Kitabı Yazarlarının Türkçe Dersi Öğretimi Programı'ndaki Anlatma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Soruları” başlıklı form hazırlanmıştır ve

bu form üç alan uzmanına gönderilmiştir. Alan uzmanlarından gelen dönütler doğrultusunda düzenlenen soruların ön uygulaması yapılarak forma son hâli verilmiştir.

COVID-19 nedeniyle yazarlarla yüz yüze görüşme gerçekleştirilmemiş, bunun yerine çevrim içi araçlarla görüşülmüştür. Görüşme, yazarların bilgisi dâhilinde ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

İçerik analizi tekniği kullanılarak veriler çözümlenmiştir. İçerik analizi; bir veya birçok metnin içindeki sözcüklerin, kavramların, temaların, deyimlerin, karakterlerin veya cümlelerin varlıklarını belirlemek ve onları sayıya dökmek için kullanılır (Kızıltepe, 2015, s. 253-254). Araştırmanın alt problemleri verilerin toplanmasına yön verdiği için tümdengelsel içerik analizi tekniğine başvurulmuştur. Patton'un (2014, s. 453) ifade ettiği gibi tümdengelsel içerik analizi, tümevarımsal içerik analizinin aksine verilerin mevcut çerçevelere göre analizine dayanır (Patton, 2014, s. 453). Araştırmadaki temalar araştırma sürecinin başında belirlenmiştir. Araştırmanın kategori ve kodlarına analiz sürecinde ulaşılmıştır.

Bulgular, araştırmacılar tarafından dikkatli bir biçimde okunarak kodlara ulaşılmıştır. Kodlayıcılar arası uyum için Miles ve Huberman (2015) formülünden yararlanılmıştır. Uyum yüzdesi 0,83 olarak bulunmuştur. Bu uyumun %70'ten yüksek olması gerektiği (Tavşancıl & Aslan, 2001) için araştırmada yapılan içerik analizinin güvenilir olduğu belirlenmiştir.

3. Bulgular

Araştırmanın alt problem cümleleri doğrultusunda ulaşılan bulgulara bu bölümde yer verilmiştir:

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik bulgular

Tablo 1

TDÖP-2018/2019'daki Konuşma Kazanımlarıyla İlgili Genel Görüşler

| Kodlar | Kategoriler | Katılımcılar | f |
|---|----------------------------------|-----------------|---|
| Konuşma kazanımlarının yetersiz olması | | Y1, Y7, Y8, Y10 | 4 |
| Konuşma kazanımlarının nitelsiz olması | | Y4 | 1 |
| Kazanım sayısının az olması | Kazanımların yetersizliği sorunu | Y1, Y2, Y9, | 3 |
| Bütün ortaokul kademelerinde aynı kazanımların tekrar edilmesi | | Y1 | 1 |
| Nefes, telaffuz ve diksiyonla ilgili kazanımların olmaması | | Y3, Y4 | 2 |
| "Hazırlıksız konuşma yapar." kazanımının gereksiz olması | | Y5 | 1 |
| "Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır." kazanımının gereksiz olması | Gereksiz kazanımlar sorunu | Y3 | 1 |
| "Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır." kazanımının uygun | | Y1, Y3, Y6 | 3 |

| | | | |
|---|-----------------|----|---|
| olmaması | | | |
| Daha genel kazanımlara ihtiyaç duyulması | Uygulama sorunu | Y2 | 1 |
| Bazı kazanımların uygulanamaması | | Y2 | 1 |
| Alt başlıkları/işlemleri çok olan kazanımların olması | | Y3 | 1 |
| Konuşma kazanımlarının açık olmaması | | Y5 | 1 |

Tablo 1’de TDÖP-2018/2019’daki “Konuşma Kazanımlarıyla İlgili Genel Görüşler”e yer verilmiştir. Tabloda üç kategori ve on iki kod bulunmaktadır. “Kazanımların yetersizliği sorunu” kategorisinde sıklık değeri en çok olan kodun “Konuşma kazanımlarının yetersiz olması” (f=4) olduğu görülmektedir. Bunu “Kazanım sayısının az olması” (f=3), “Nefes, telaffuz ve diksiyonla ilgili kazanımların olmaması” (f=2), “Konuşma kazanımlarının niteliksiz olması” (f=1), “Bütün ortaokul kademesinde aynı kazanımların tekrar edilmesi” (f=1) kodları takip etmektedir. “Gereksiz kazanımlar sorunu” kategorisinde sıklık değeri en çok olan kodun “Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır, kazanımının gereksiz olması” (f=3) olduğu görülmektedir. Bunu “Hazırlıksız konuşma yapar, kazanımının gereksiz olması” (f=1) ve “Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır, kazanımının gereksiz olması” (f=1) kodları takip etmektedir. “Uygulama sorunu” kategorisinde “Daha genel kazanımlara ihtiyaç duyulması” (f=1), “Bazı kazanımların uygulanamaması” (f=1), “Alt başlıkları/işlemleri çok olan kazanımların olması” (f=1), “Konuşma kazanımlarının açık olmaması” kodları izlenmektedir.

Aşağıda yazar görüşlerinden bazılarına örnek olarak yer verilmiştir:

Hangi mantıkla hazırlandığına anlam veremiyorum artık açıkçası. Çünkü dinlemeden daha da az bir konuşma kazanımı karşımıza geliyor ortaokullarda. Yani bunun da sayısının kesinlikle artırılması gerektiğini düşünüyorum. (Y7)

Programda yer alan konuşma kazanımlarının yetersiz olduğunu düşünüyorum. 5. sınıftan 8. sınıfa kadar aynı yedi kazanım tekrar edilmiş durmuş. (Y1)

Konuşma kazanımlarının diksiyona dönük kısmı yeterince karşılamadığını düşünüyorum. Yani burada telaffuza dikkat etmek, standart Türkçeye uygun konuşmak gibi ifadeler bile yok. Vurgu, tonlama, durak özelliklerine dikkat etmek, seslerin boğumlanması ya da çocukların kullandığı diksiyonla ilgili kurallar sanırım öğretmenlerin bilgisine bırakılmış. Ama öğretmenlerin de böyle bir eğitimi yok. Özellikle sesletimle ilgili ayrıntılı kazanımlar olmalı. (Y4)

Kazanım ifadesini yerine getirmek için yapılan mecburi etkinlikler öğrencilerin konuşma becerisine katılımları konusunda sorun oluşturuyor. Pratik değil. (Y2)

Bence bu eğitim programında da bir önceki programda da en çok askıda kalan süreçlerden biri bu konuşma kazanımları. Kazanımlar çok açık değil. Çocuk ne konuşacağını, nasıl konuşacağını tam olarak bilmiyor. Öğretmen de ne konuşturacağını, nasıl konuşturacağını bilmiyor ve ders için yeterli vakit kalmıyor. (Y5)

Tablo 2
TDÖP-2018/2019'daki Kazanımların Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Geliştirme Durumu

| Kodlar | Alt Kategoriler | Kategoriler | Katılımcılar | f |
|--|---|------------------|--------------|---|
| Kazanımların işlevsel olmaması | | | Y1, Y10 | 2 |
| Kazanımların öğrencinin ilgisini çekmemesi | | | Y2 | 1 |
| Kazanımların ısmarlama olması | | | Y2 | 1 |
| Kazanımların hitabet-diksiyon becerileri bakımından yetersiz olması | Kazanımlardan kaynaklı sorunlar | | Y9 | 1 |
| Kazanımlarda eleştirel konuşma, konuşma kuralları gibi hususlara odaklanılmaması | | | Y7 | 1 |
| Kazanımların hazırlıksız konuşma bakımından yetersiz olması | | | Y5 | 1 |
| Program yazarları ile kitap yazarlarının bir araya gelememesi | Paydaşlarla iş birliği sorunu | Olumsuz Görüşler | Y2 | 1 |
| Bazı kazanımların net olmaması | Anlaşılmayan kazanımlar sorunu | | Y3, Y8 | 2 |
| Kazanımların ölçme-değerlendirmeye uygun olmaması | Ölçülemeyen kazanımlar sorunu | | Y4 | 1 |
| Sınıfların fiziksel özelliklerinin ve mevcutlarının uygun olmaması | Fiziki koşullardan kaynaklanan sorunlar | | Y4 | 1 |
| Orta seviyede geliştirmesi | Kısmen geliştirmesi | | Y9 | 1 |
| Hazırlıklı konuşma bakımından geliştirmesi | | Olumlu görüşler | Y5 | 1 |
| Kazanımların yeterli olması | Kazanımların uygunluğu | | Y6 | 1 |

Tablo 2’de TDÖP-2018/2019’daki Kazanımların “Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Geliştirme Durumu” ele alınmıştır. Tabloda iki kategori altında yedi alt kategori ve on üç kod mevcuttur. “Olumsuz görüşler” kategorisinde, “Kazanımlardan kaynaklı sorunlar” alt kategorisi altında “Kazanımların işlevsel olmaması” (f=2), “Kazanımların öğrencinin ilgisini çekmemesi” (f=1), “Kazanımların ısmarlama olması” (f=1), “Kazanımların hitabet-diksiyon becerileri bakımından yetersiz olması” (f=1), “Kazanımlarda eleştirel konuşma, konuşma kuralları gibi hususlara odaklanılmaması” (f=1), “Kazanımların hazırlıksız konuşma bakımından yetersiz olması” kodları bulunmaktadır. “Paydaşlarla iş birliği sorunu” alt kategorisinde, “Program yazarları ile kitap yazarlarının bir araya gelememesi” (f=1), “Anlaşılmayan kazanımlar sorunu” alt kategorisinde “Bazı kazanımların net olmaması” (f=2), “Ölçülemeyen kazanımlar sorunu” alt kategorisinde “Kazanımların ölçme-değerlendirmeye uygun olmaması” (f=1), “Fiziki koşullardan kaynaklanan sorunlar” alt kategorisinde “Sınıfların fiziksel özelliklerinin ve mevcutlarının uygun olmaması” kodları yer bulmaktadır. “Olumlu görüşler” kategorisinde “Kısmen geliştirmesi” alt kategorisi altında “Orta seviyede

geliştirmesi” (f=1) ve “Hazırlıklı konuşma bakımından geliştirmesi” (f=1) kodları bulunmaktadır. “Kazanımların uygunluğu” alt kategorisinde “Kazanımların yeterli olması” (f=1) kodu yer almaktadır.

Aşağıda yazar görüşlerinden bazılarına örnek olarak yer verilmiştir:

Kazanımlar hem sayıca hem de içerikçe yeterli değil bence. Eski Türkçe öğretim programında kazanımlar çok daha geniş ve çok daha işlevseldi. Burada ise sığ kalmış diyebilirim. (Y1)

Hayır ben etkili olduğunu düşünmüyorum açıkçası. Yine burada da eleştirel düşünme hiç yok. Eleştirel konuşma yok. Ve mesela kazanımlarda şuna çok fazla takılmış. Biz onu da eleştirmiştik arkadaşlarla. Sürekli geçiş ve bağlantı ifadesi, sürekli geçiş ve bağlantı ifadesi yani çocuk dinlerken de geçiş bağlantı, okurken de geçiş bağlantı, okurken de geçiş bağlantı yani hani bunda gereksiz fazla takılmışlar bence. (Y7)

Sınıfların fiziksel özellikleri ve öğrenci sayıları bile hazırlık konuşma ya da diğer konuşma türlerinin uygulanması için yeterli bir ortam sağlamıyor. (Y4)

Hazırlıklı konuşma konusunda becerilerini geliştiriyor. Çünkü burada çocuklar evde hazırlık yapıyor ama hazırlıksız konuşmada aynı şeyi söyleyemeyeceğim. (Y5)

Tablo 3.

Kitap Yazımı Esnasında Konuşma Kazanımlarıyla İlgili Olumlu veya Olumsuz Durumlar

| Kodlar | Alt Kategoriler | Kategoriler | Katılımcılar | f |
|--|--|------------------|--------------|---|
| Etkinlik yazımının kolay olması | | | Y1, Y8, Y9 | 3 |
| Kazanım sayısının az olmasından dolayı etkinlik yazımında sorun yaşanmaması | Etkinlik yazımının zorlayıcı olmaması | Olumlu görüşler | Y1, Y10 | 2 |
| Konuşma kazanımlarının yetersiz olmasından dolayı etkinliklerin sınırlı olması | | | Y4, Y7 | 2 |
| Hazırlıksız konuşma kazanımının çocuklar için zorlayıcı olması | Kazanımlardan kaynaklı sorunların olması | Olumsuz görüşler | Y5 | 1 |
| Kazanım ifadelerinin kime hitap ettiğinin belirsiz olması | | | Y6 | 1 |
| Dinleme/izleme kazanımları gibi konuşma kazanımlarında da aynı türden etkinliklerin üretilebilmesi | Etkinliklerde çeşitliliğin sağlanamaması | | Y2 | 1 |
| Konuşma kazanımlarına uygun konuşma konularının belirlenememesi | | | Y3 | 1 |

Tablo 3’te “Kitap Yazımı Esnasında Konuşma Kazanımlarıyla İlgili Olumlu veya Olumsuz Durumlar”a ilişkin iki kategori altında üç alt kategori ve yedi kod bulunmaktadır. “Olumlu görüşler” kategorisinde, “Etkinlik yazımının zorlayıcı olmaması” alt kategorisi altında “Etkinlik yazımının kolay olması” (f=3) kodu ile “Kazanım sayısının az olmasından dolayı etkinlik yazımında sorun yaşanmaması” (f=2) kodu yer almaktadır. “Olumsuz görüşler” kategorisinde “Kazanımlardan kaynaklı

sorunların olması” alt kategorisi altında “Konuşma kazanımlarının yetersiz olmasından dolayı etkinliklerin sınırlı olması” (f=2), “Hazırlıksız konuşma kazanımının çocuklar için zorlayıcı olması” (f=1) ve “Kazanım ifadelerinin kime hitap ettiğinin belirsiz olması” (f=1) kodları yer bulmaktadır. “Etkinliklerde çeşitliliğin sağlanamaması” alt kategorisinde ise “Dinleme/izleme kazanımları gibi konuşma kazanımlarında da aynı türden etkinliklerin üretilebilmesi” (f=1) ve “Konuşma kazanımlarına uygun konuşma konularının belirlenememesi” (f=1) kodları yer almaktadır.

Aşağıda yazar görüşlerinden bazılarına örnek olarak yer verilmiştir:

Konuşma kazanımlarına etkinlik yazmak oldukça kolay olmuştu. Çünkü kazanım ifadesini yazıp bir konu vermeniz etkinlik oluşturmak için yeterli oluyor. (Y1)

Hazırlıksız konuşmada da çocuklar bunu algılayabilir mi, zorlanır mı konusunda çok çelişkiye düştüğümüz zamanlar oldu. (Y5)

Bizim kazanım ifadelerimiz kime hitap ettiği belli olmayan ifadeler. Öğretmeni şimdi yönlendirmemiz lazım. Öğretmen ders kitabını kullanıyor. Biz doğrudan öğrenciler üzerinden gidiyoruz. Öğretmeni yönlendirecek hiçbir ifade kullanamıyoruz. Bu yüzden bir problem var. Bence kazanımların biraz öğrenciye de hitap etmesi lazım. (Y6)

Konuşma kazanımlarında aynı dinleme/izleme kazanımları gibi büyük bir sınırlılık var. Bu sebeple de hep aynı tip etkinliklerde dönüp duruyor kitap. (Y2)

Tablo 4.

Etkinliklerin Konuşma Kazanımlarını Gerçekleştirme Yeterliliği

| Kodlar | Kategoriler | Katılımcılar | f |
|--|------------------|---------------------|---|
| Etkinliklerin konuşma kazanımlarını gerçekleştirme | Olumlu görüş | Y1, Y6, Y8 | 3 |
| Kazanımların yazılış şeklinin uygulanmaya uygun olmaması | Olumsuz görüşler | Y2, Y4, Y5, Y9, Y10 | 5 |
| Etkinliklerin kazanımları gerçekleştirilememesi | | Y7 | 1 |

Yukarıdaki tabloda “Etkinliklerin Konuşma Kazanımlarını Gerçekleştirme Yeterliliği” yer almaktadır. Bu temaya bağlı olarak iki kategori altında üç kod yer bulmaktadır. “Olumlu görüş” kategorisinde “Etkinliklerin konuşma kazanımlarını gerçekleştirme” (f=3) kodu, “Olumsuz görüşler” kategorisinde ise “Kazanımların yazılış şeklinin uygulanmaya uygun olmaması” (f=5) ve “Etkinliklerin kazanımları gerçekleştirilememesi” (f=1) kodları yer almaktadır.

Aşağıda yazar görüşlerinden bazılarına örnek olarak yer verilmiştir:

Biz bütün kazanımları karşılayacak etkinlikler yaptık ama kazanımların yetersiz olduğunu düşünüyorum. Kazanımlardan kaynaklı bir yetersizlik söz konusu. (Y10)

Hayır, hayır, hiç yok. Yani en kötü beceri diyebilirim yani kitaplardaki en gerçekten içler acısı beceri konuşma becerisi diyebilirim. (Y7)

Etkinlik hazırlamak gayet kısıydu, kolaydı. (Y6)

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik bulgular

Tablo 5.

TDÖP-2018/2019'daki Yazma Kazanımlarıyla İlgili Genel Görüşler

| Kodlar | Kategoriler | Katılımcılar | f |
|---|-----------------------------|--------------|---|
| Yazma kazanımlarının uygulama bilgisi sunmaması | | Y1 | 1 |
| Yazma kazanımlarının içerikten ziyade biçime odaklanması | | Y7 | 1 |
| Süreç temelli yazmanın tam anlamıyla esas alınmaması | | Y8, Y10 | 2 |
| Yazma kazanımlarının öğrencilerin yazma becerilerini sınırlandırması | Uygulama sorunu | Y2 | 1 |
| Metin unsurlarının sınıf düzeylerine göre çeşitlendirilmemesi/artırılmaması | | Y6 | 1 |
| Etkinliklerde bir sayfa yazma alanının bırakılması | | Y5 | 1 |
| Noktalama işaretleri kazanımlarının her düzeyde olmaması | | Y2 | 1 |
| “Kısa metinler yazar.” kazanımının her sınıf düzeyinde olması | | Y4 | 1 |
| Yazma becerisinde çok fazla kazanım olması | Kazanım yoğunluğunun olması | Y5, Y10 | 2 |
| Yazma becerisinde dil bilgisi kazanımlarına yer verilmesinin uygun olmaması | | Y4, Y5, Y8 | 3 |
| 5. sınıf yazma kazanımlarının düzeye göre ağır olması | | Y3 | 1 |

“TDÖP-2018/2019'daki Yazma Kazanımlarıyla İlgili Genel Görüşler”e ilişkin veriler yukarıdaki tabloda mevcuttur. Bu temaya bağlı olarak iki kategori ve on bir kod bulunmaktadır. “Uygulama sorunu” kategorisinde sıklık değeri en çok olan kodun “Süreç temelli yazmanın tam anlamıyla esas alınmaması” (f=2) olduğu görülmektedir. Bunu “Yazma kazanımlarının uygulama bilgisi sunmaması” (f=1), “Yazma kazanımlarının içerikten ziyade biçime odaklanması” (f=1), “Yazma kazanımlarının öğrencilerin yazma becerilerini sınırlandırması” (f=1), “Metin unsurlarının sınıf düzeylerine göre çeşitlendirilmemesi/artırılmaması” (f=1) ve “Etkinliklerde bir sayfa yazma alanının bırakılması” (f=1) kodları takip etmektedir. “Kazanım yoğunluğunun olması” kategorisinde sıklık değeri en çok olan kodun “Yazma becerisinde dil bilgisi kazanımlarına yer verilmesinin uygun olmaması” (f=3) olduğu görülmektedir. Bunu “Yazma becerisinde çok fazla kazanım olması” (f=2), “Noktalama işaretleri kazanımlarının her düzeyde olmaması” (f=1), “Kısa metinler yazar, kazanımının her sınıf düzeyinde olması” (f=1) ve “5. sınıf yazma kazanımlarının düzeye göre ağır olması” (f=1) kodları takip etmektedir.

Aşağıda yazar görüşlerinden bazılarını örnek olarak yer verilmiştir:

Yani işte büyük harfi doğru kullanır, noktalama işaretlerini doğru kullanır, sayıları doğru yazar gibi şeylere odaklanıyoruz. Aslında içerikle ilgili yazının içeriğiyle ilgili kazanım sayılarının artırılması gerektiğini düşünüyorum ben. (Y7)

Yani süreç temelli bir yazma becerisinin burada bariz bir şekilde görmek lazım diye düşünüyorum ben. (Y10)

Mesela “Kısa metinler yazar.” kazanımı niçin sekizinci sınıfta? Bunun bir açıklaması olabilir mi? Yani bunlar da bence bilimsellikten uzak şeyler. Yani bu kazanımı beşinci

sınıf için verdiniz diyelim ki. Bu anlaşılır bir şey. Sekizinci sınıf için neden böyle bir şey olsun? Sekizinci sınıfa gelmiş bir çocuktan artık dilini artık yetişkin bir kişinin kullanabildiği kadar kullanmasını beklersiniz. (Y4)

Özellikle beşinci sınıf yazma kazanımlarının çok ağır olduğunu düşünüyorum. Bütün noktalama işaretlerinin burada olması. Bir senede bütün noktalama işaretlerinin yazma kazanımları içinde çocuklara verilmesi bununla beraber birçok yazma kuralının, ses olaylarının yazma içinde verilmesi, bence bunun da yazma başlığı altında olmaması lazım, bunun gibi ağır şeyler var. (Y3)

Ama bir sayfa yazma alanı bırakılıyor. Çocuk burada korkuyor. Kazanımlar belki daha basit olursa belki bu durum düzelebilir. (Y5)

Tablo 6.

TDÖP-2018/2019'daki Kazanımların Öğrencilerin Yazma Becerilerini Geliştirme Durumu

| Kodlar | Alt Kategoriler | Kategoriler | Katılımcılar | f |
|--|----------------------------|------------------|-----------------|---|
| Geliştirmemesi | | | Y1, Y2, Y9, Y10 | 4 |
| Yazma yöntem-tekniklerinin önceki programlara göre daha kısıtlı olmasından dolayı geliştirmemesi | Kazanım kaynaklı sorunlar | Olumsuz görüşler | Y4 | 1 |
| Şiir yazmaya yönelik kazanımın ütöpik olması | | | Y4 | 1 |
| Kazanımların daha fazla detaylandırılmasına ihtiyaç duyulması | | | Y6 | 1 |
| Sınıfta uygulama yapılmadığı için geliştirmemesi | Öğretmen kaynaklı sorunlar | | Y5 | 1 |
| Öğretmenin isteğine bağlı olması | | | Y6, Y8 | 2 |
| Biçimsel yönden geliştirmesi | | | Y2 | 1 |
| Çok etkinlik olmasından dolayı geliştirmesi | - | Olumlu görüşler | Y3 | 1 |

Tablo 6'da TDÖP-2018/2019'daki "Kazanımların Öğrencilerin Yazma Becerilerini Geliştirme Durumu"na yönelik veriler sunulmuştur. Bu temaya bağlı olarak iki kategori altında üç alt kategori ve sekiz kod bulunmaktadır. "Olumsuz görüşler" kategorisinde, "Kazanım kaynaklı sorunlar" alt kategorisi altında sıklık değeri en çok olan kodun "Geliştirmemesi" (f=4) olduğu görülmektedir. Bunu "Yazma yöntem-tekniklerinin önceki programlara göre daha kısıtlı olmasından dolayı geliştirmemesi" (f=1), "Şiir yazmaya yönelik kazanımın ütöpik olması" (f=1) ve "Kazanımların daha fazla detaylandırılmasına ihtiyaç duyulması" (f=1) kodları takip etmektedir. "Öğretmen kaynaklı sorunlar" alt kategorisinde "Öğretmenin isteğine bağlı olması" (f=2) ve "Sınıfta uygulama yapılmadığı için geliştirmemesi" (f=1) kodları yer almaktadır. "Olumlu görüşler" kategorisinde "Biçimsel yönden geliştirmesi" (f=1) ve "Çok etkinlik olmasından dolayı geliştirmesi" (f=1) kodları bulunmaktadır.

Aşağıda yazar görüşlerinden bazılarına örnek olarak yer verilmiştir:

Öğrenciye ufuk açma, daha özgür düşünmesini sağlama gibi yönlerde yetersiz kalıyor. (Y2)

Bence önceki programlarla karşılaştırsak bunun cevabını daha iyi buluruz. Önceki programlarda yazma yöntem ve tekniklerine yer veriliyordu. Şu anda bu kazanımlar kısaltılmış olduğu için, belki onlarca kazanımın süzülmesi gibi görüldüğü için çok genel, yuvarlak ifadeler içeriyor. Bunlar da öğrencilerin yazma becerisini geliştirmekten bence yoksundur. (Y4)

Şiir yazar biraz ütöpik duruyor burada. Gerçekte uygulaması çok zor olan bir şeyin öğrencilere öğretimi ile ilgili hiçbir kazanım olmadan sadece yazar diye oraya konması onların şiir yazacağı anlamına gelmiyor. (Y4)

Uygulamayı sınıfta yapabilmek lazım. Bunun için de Türkçe dersinin 5-6 saatten çok daha fazla olması lazım. (Y5)

Burada öğretmen eğer öğrencisine bir şeyler katmak için kararlı davranıyorsa o zaman olur ancak. (Y6)

Tablo 7.

Kitap Yazımı Esnasında Yazma Kazanımlarıyla İlgili Olumlu veya Olumsuz Durumlar

| Kodlar | Alt Kategoriler | Kategoriler | Katılımcılar | f |
|--|--|------------------|----------------|---|
| Yazma kazanımlarının çeşitlendirilmesi sorunu | | | Y2, Y10 | 2 |
| Yazmanın içindeki dil bilgisi kazanımlarının zorlayıcı olması | | | Y3 | 1 |
| Yazma kazanımlarının alt aşamaları olmadığı için etkinliklerin sınırlı kalması | | | Y4 | 1 |
| Gelecek derse hazırlık kısmında yazma kazanımlarını vermenin zor olması | Kazanımların etkinlik oluşturmaya uygun olmaması | Olumsuz görüşler | Y5 | 1 |
| Gereksiz detaylar içeren kazanımların olması | | | Y7 | 1 |
| Bazı yazma kazanımlarının ölçülmesine ilişkin etkinlik hazırlanamaması | Yazmanın ders kitabında ölçülememesi | | Y6 | 1 |
| Sorun yaşanmaması | Kazanımların etkinlik oluşturmaya uygun olması | Olumlu görüşler | Y1, Y2, Y8, Y9 | 4 |

Tablo 7’de “Kitap Yazımı Esnasında Yazma Kazanımlarıyla İlgili Olumlu veya Olumsuz Durumlar” ele alınmıştır. Bu temaya bağlı olarak iki kategori altında üç alt kategori ve yedi kod bulunmaktadır. “Olumsuz görüşler” kategorisinde, “Kazanımların etkinlik oluşturmaya uygun olmaması” alt kategorisi altında “Yazma kazanımlarının çeşitlendirilmesi sorunu” (f=2), “Yazmanın içindeki dil bilgisi kazanımlarının zorlayıcı olması.” (f=1), “Yazma kazanımlarının alt aşamaları olmadığı için etkinliklerin sınırlı kalması” (f=1), “Gelecek derse hazırlık kısmında yazma kazanımlarını vermenin zor olması” (f=1) ve “Gereksiz detaylar içeren kazanımların olması” (f=1) kodları bulunmaktadır. “Yazmanın ders kitabında ölçülememesi” alt kategorisinde “Bazı yazma kazanımlarının ölçülmesine ilişkin etkinlik hazırlanamaması” (f=1) kodu yer

bulmaktadır. “Olumlu görüşler” kategorisinde “Kazanımların etkinlik oluşturmaya uygun olması” alt kategorisinde “Sorun yaşanmaması” (f=4) kodu yer almaktadır.

Aşağıda yazar görüşlerinden bazılarına örnek olarak yer verilmiştir:

Öğrenci bir süre sonra kitabı çözüyor. Şimdi bu etkinlik gelecek, şimdi bu etkinlik gelecek diye ezberliyor kitabı. Yazma sanki hep buymuş gibi düşünüyor çocuk. Bu yanlış. Çeşitlendirmek lazım. (Y2)

Mesela diyelim ki özet çıkaracak öğrenci. Bunu yapabilmesi için özette neler olduğunu bilmesi gerekir öğrencinin. Örneklere yer verilmez, ayrıntılara yer verilmez gibi aşamalarının olması gerekir. Çocuğa ne yapması, yapmaması ya da nasıl yapması gerektiğiyle ilgili etkinlikler sınırlıydı. (Y4)

Yani mesela bilgilendirici metin yazacak öğrenci peki bu nasıl ölçülecek? Yani öğretmen tek tek bunları okutacak mı? Yoksa çocukların kitapları üzerinden mi değerlendirecek? Öğretmen ölçme değerlendirmeyi nasıl yapacak. Bunu bilemedik, o da kafamızı karıştırmıştı kitap yazma sürecinde. (Y6)

En çok uğraştığınız şey gelecek derse hazırlık kısımlarında yazma kazanımlarını vermeye çalışmak. Burada çocuklar kafalarında planlasınlar bir sonraki ders için hazırlık yapsınlar diye düşündük. Bu da bizi zorladı. (Y5)

Tablo 8.

Etkinliklerin Yazma Kazanımlarını Gerçekleştirme Yeterliliği

| Kodlar | Kategoriler | Katılımcılar | f |
|---|------------------|-----------------|---|
| Etkinliklerin yazma kazanımlarını gerçekleştirme | Olumlu görüşler | Y1, Y2, Y6, Y10 | 4 |
| Etkinliklerin faydası hususunda çekimser olunması | | Y1, Y2, Y9 | 3 |
| Gerçekleştirmemesi | | Y5, Y7 | 2 |
| Dil bilgisi kazanımları hariç gerçekleştirme | Olumsuz görüşler | Y3 | 1 |
| Kitaptaki alan sınırlılığından dolayı farklı yazma teknikleri kullanılamaması | | Y4 | 1 |

“Etkinliklerin Yazma Kazanımlarını Gerçekleştirme Yeterliliği”ne ilişkin bilgilere Tablo 8’de yer verilmiştir. Bu temaya bağlı olarak iki kategori altında beş kod bulunmaktadır. “Olumlu görüşler” kategorisinde, “Etkinliklerin yazma kazanımlarını gerçekleştirme.” (f=4) kodu yer almaktadır. “Olumsuz görüşler” kategorisinde sıklık değeri en çok olan kodun “Etkinliklerin faydası hususunda çekimser olunması” (f=3) olduğu görülmektedir. Bunu “Gerçekleştirmemesi” (f=2), “Dil bilgisi kazanımları hariç gerçekleştirme” (f=1) ve “Kitaptaki alan sınırlılığından dolayı farklı yazma teknikleri kullanılamaması” kodları takip etmektedir.

Aşağıda yazar görüşlerinden bazılarına örnek olarak yer verilmiştir:

Şimdi şöyle sonradan baktığım zaman, bazı etkinliklerin daha da geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. O süreçte ilk defa yazdığımız için acemiliğini çektik. Kendimizi de geliştirdik. Kazanımların verilmesinde etkinliklerin biraz daha geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. (Y9)

Yeterli olduğunu düşünmüyorum çünkü çok fazla kazanım var. Hepsini bir anda verebilmek çok zor. (Y5)

Gramer haricindeki kazanımları çok rahat gerçekleştirebiliyoruz. (Y3)

Yazmanın ders kitabına vereceğiniz alan açısından sınırlılık oluyor. Yani sayfa sıkıntısı yaşadık. Daha çok fiziksel sıkıntılar yaşadık. (Y4)

Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Bu araştırmada ortaokul Türkçe ders kitabı yazarlarının TDÖP-2019'daki anlatma becerisi kazanımlarına yönelik görüşleri ortaya konulmuştur. Araştırmanın konuşma becerisine yönelik kazanımlarıyla ilgili bulguları şunlardır: Konuşma kazanımlarının yetersiz ve sayıca az olması, gereksiz kazanım ifadelerinin varlığı, uygulamaya dönük olmayan kazanımların bulunması, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirme durumu bakımından kazanımların işlevsel olmaması, anlaşılamayan kazanımlar sorunu, konuşma kazanımlarına yönelik etkinlik yazımının zorlayıcı olmaması, etkinlik yazarken kazanımlardan kaynaklı sorunların yaşanması, etkinliklerde çeşitliliğin sağlanamaması ve etkinliklerin konuşma kazanımlarını gerçekleştirme konusunda yetersiz kalması.

Güneş (2020), Türkçe öğretiminde hazırlıksız konuşma sorununu ele aldığı araştırmasında 2000 yılı sonrası uygulanan Türkçe öğretim programlarındaki konuşma kazanımlarını incelemiştir. 2005 programında 52; 2015 programında 16; 2017, 2018, 2019 programlarında ise 8 konuşma kazanımına yer verildiğini ve uygulanmakta olan TDÖP-2019 ile öğrencilerin konuşma becerilerinin yeterince geliştirilemeyeceğini belirtmiştir. Güneş'in (2020) tespitleri ile bu araştırmadaki konuşma kazanımlarının yetersiz ve sayıca az olduğu görüşü benzerlik göstermektedir. Cömert (2017), 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (TDÖP-2017) konuşma becerisi kazanımlarını değerlendirdiği araştırmasında konuşma becerisinin bütün özelliklerinin kazanımlarda yer almadığı, bazı kazanımların açıklamalarının yapılmamış ya da eksik yapılmış olması sebebiyle öğretim programının anlaşılabilirliğinin olumsuz yönde etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. TDÖP-2017 ve TDÖP-2019'un büyük oranda aynı olduğu göz önüne alındığında Cömert'in (2017) araştırmasının sonuçları, bu araştırmanın konuşmaya yönelik yukarıda sıralanan bulgularını destekler niteliktedir. Bu durum konuşma becerisi kazanımlarının nitelik ve nicelik bakımından iyileştirilmesi gerektiği sonucunu ortaya koymaktadır.

Deniz, Karagöl ve Tarakcı (2019) tarafından yapılan, konuşma kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitaplarının incelendiği araştırmada incelenen kitapların "Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır." ve "Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır." kazanımları bakımından yeterli olmadığı; hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma yapma kazanımları bakımından yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada da

ders kitabı yazarları, “Hazırlıksız konuşma yapar.”, “Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.”, “Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.” kazanımlarının gereksiz olduğunu; hazırlıklı konuşmalar yapma bakımından kazanımların öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Bu iki çalışmanın sonucuna bakıldığında ders kitabı yazarlarının gereksiz bulduğu kazanımlara Türkçe ders kitaplarında da yeterince yer verilmediği, ders kitabı yazarlarının hazırlıklı konuşma yapma kazanımı ile ilgili olumlu görüşler belirttiği ve ders kitaplarının da hazırlıklı konuşma yapma kazanımı bakımından yeterli olduğu görülmektedir. Bu durumda sözü edilen çalışma ile bu çalışmanın bulgularının paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür. Yalnızca ders kitabı yazarlarının “Hazırlıksız konuşma yapar.” kazanımını gereksiz bulmaları ve bu kazanımın öğrencinin konuşma becerilerini geliştirmede sınırlı kaldığını belirtmesine rağmen ders kitapları hazırlıksız konuşma yapma kazanımları bakımından yeterli bulunmuştur. Bu bakımdan bu çalışma ile Deniz, Karagöl ve Taracı (2019) tarafından yapılan çalışmanın bulguları örtüşmemektedir.

Coşkun ve Nariç’in (2018) TDÖP-2017’ye göre hazırlanan “5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı”ndaki yazma ve konuşma etkinliklerini incelediği araştırmada en çok “Konuşma stratejilerini uygular.” kazanımına yönelik etkinlik tespit edilmiştir. Konuşma kazanımlarına yönelik en az bir etkinliğin var olduğu ve konuşma stratejilerine yönelik uygulamalara ağırlık verildiği belirlenmiştir. Bu çalışmada da yazarlar kazanım sayısının azlığından hareketle etkinlik yazımının kolay olduğuna dair olumlu görüşler ve kazanımlardan kaynaklı sorunlar nedeniyle etkinliklerde çeşitliliğin sağlanamadığına ilişkin olumsuz görüşler belirtmiştir. Olumlu ve olumsuz görüşler bakımından iki çalışmanın bulguları paralellik göstermektedir. Bu durumda kazanım ifadelerinin sayıca azlığının etkinlik yazımında kolaylık sağladığı ancak aynı zamanda etkinliklerde çeşitliliği sağlama noktasında yetersiz kalınmasına neden olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Şimşek (2019) tarafından yapılan TDÖP-2017 5. sınıf kazanımlarının gerçekleştirilmesine yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirildiği çalışmada konuşma alanında öğretmenlerin çoğunluğu programda yer alan kazanımların açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edildiğini belirtmişlerdir. Çalışmanın belirtilen bulgusu, bu araştırmanın ders kitabı yazarlarının anlaşılmayan kazanımlardan kaynaklanan sorunların bulunduğu tespiti ile örtüşmemektedir. Türkçe öğretmenleri konuşma becerisine yönelik kazanım ifadelerini açık ve anlaşılır bulurken ders kitabı yazarları bulmamaktadır. Sözü edilen çalışmada konuşma alanında öğretmenlerin çoğunluğu TDÖP-2017’deki kazanımların öğrencilerin seviyesine uygun olduğunu belirtmiştir ancak bazı kazanımların uygun olmadığını belirten öğretmenlerin öne sürdüğü en önemli kazanım ifadesinin “Hazırlıksız konuşma yapar.” olduğu ve bu kazanımın öğrenci seviyesine uygun olmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmada da ders kitabı yazarlarının “Hazırlıksız konuşma yapar.” kazanımını gereksiz ve çocuklar için zorlayıcı bulmaları iki çalışmanın bulgularının birbirini desteklediğini göstermektedir.

Araştırmanın yazma becerisine yönelik kazanımlarıyla ilgili bulguları şunlardır: Yazma kazanımlarının uygulamaya dönük sorunlar oluşturması, yazma becerisine yönelik kazanım sayısının fazla olması, yazma becerisinde dil bilgisi kazanımlarına yer verilmesinin uygun olmaması, kazanımdan ve öğretmenden kaynaklanan sorunlar nedeniyle yazma kazanımlarının öğrencilerin yazma becerisini geliştirememesi, kazanımların etkinlik oluşturmaya uygun olmaması, etkinliklerin yazma kazanımlarını gerçekleştirme konusunda yetersiz olması.

Coşkun ve Nariç (2018), TDÖP-2017'ye göre hazırlanan “5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı”ndaki yazma ve konuşma etkinliklerini incelemiştir. Araştırma, yazma stratejilerini uygulama konusundaki kazanıma etkinliklerde daha çok önem verildiğini ve bazı kazanımları doğrudan karşılayan etkinliklere yer verilmediğini ortaya koymuştur. Bu çalışmada da ders kitabı yazarları kazanımların etkinlik oluşturmaya uygun olmadığını belirttikleri için iki çalışmanın bulguları paralellik göstermektedir. Mevcut durumda yazma becerileriyle ilgili kazanımların yeniden gözden geçirilmesinin bir gereklilik olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Özdemir ve Akkaya (2020) TDÖP-2019'u yazma öğrenme alanı bağlamında değerlendirmiştir. Araştırmada yazma öğrenme alanındaki kazanımların hem genel olarak hem de her sınıf düzeyinde ayrı olarak yeterince ayrıntılandırılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu tespitler, bu araştırmanın yazma kazanımlarıyla ilgili kazanım yoğunluğunun olmaması bulgusuyla örtüşmektedir. Buna göre programda yer alan kazanımların yeniden gözden geçirilmesi, sınıf seviyelerine göre yeniden düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Bıçak ve Alver (2018) TDÖP-2018'e yönelik öğretmen görüşlerini incelemiştir. Söz konusu araştırmada katılımcıların yarısı dil bilgisi ve yazım konularının sınıflara göre dağılımıyla ilgili olumsuz görüş bildirmişlerdir. Demir (2013) yazma becerisine yönelik kazanımların ortaokulda gerçekleşme düzeyini araştırmıştır. Araştırmada noktalama işaretlerini kullanmama, imla kurallarına uymama gibi biçimsel özelliklerde sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada ders kitabı yazarları da noktalama işaretleri ile ilgili kazanımların her sınıf seviyesinde olmadığını, yalnızca 5. sınıfta bu konuyla ilgili kazanım ifadesi olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca ders kitabı yazarları, yazma becerisinde dil bilgisi kazanımlarına yer verilmesinin uygun olmadığını, dil bilgisi kazanımlarının zorlayıcı olduğunu söylemişlerdir. Bu bakımdan sözü edilen çalışmaların bulguları paralellik göstermektedir. Bu çalışmaların ışığında sonuç olarak dil bilgisi, yazım ve noktalama konularıyla ilgili kazanımlarının sınıf seviyelerine göre yeniden dağılımlarının yapılması gerektiği söylenebilir.

Kayhan ve Gürol (2019) tarafından yapılan TDÖP-2017'nin Stufflebeam'ın (CIPP) modeli doğrultusunda öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği araştırmada öğretmenlerin çoğu kazanımların öğrenci ihtiyaçlarını karşılamada yeterli ve öğrenci özelliklerine uygun olduğu, etkinlik, metin ve kazanımların nitelikli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu çalışmada ise ders kitabı yazarları kazanım ifadeleri,

kazanımların öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme durumu, etkinliklerin yazma kazanımlarını gerçekleştirme yeterliliği konularında çoğunlukla olumsuz görüş bildirmişlerdir. Ders kitabı yazarlarının ve programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşleri farklılık göstermektedir.

Susar Kırmızı ve Yurdakal (2019) tarafından yapılan sınıf öğretmenlerinin TDÖP-2018'e yönelik görüşlerinin incelendiği araştırmada öğretmenler, kazanımların ve önerilen etkinliklerin ezberci anlayışa uygun olduğu ve kitaptaki birçok açıklama ve kazanımın uygulanamaz durumda olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Ders kitabı yazarlarının ve öğretmenlerin kazanım ifadeleri ile ilgili olumsuz görüşleri örtüşmektedir. Etkinlikler ve uygulama noktasında ise ders kitabı yazarları; kazanımların öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme konusunda öğretmenden kaynaklı sorunlar olduğunu, kazanımların etkinlik oluşturmaya uygun olmadığını belirtmişlerdir.

Soyuçok ve Batur (2020), TDÖP-2018 kazanımlarının Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'ndeki (TYÇ) anahtar yetkinliklere yer verme durumunu incelemiştir. Araştırmada 5, 6, 7, ve 8. sınıf kazanımları; anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade yetkinlikleri bakımından incelenmiş ve programın TYÇ'deki yetkinlikleri kazandırma bakımından zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yetkinliklerin temel becerilere göre dağılımlarının da verildiği çalışmada dinleme/izleme alanında 45, konuşma alanında 23, okuma alanında 72, yazma alanında 29 kazanımın yetkinliklerle ilgili olduğu tespit edilmiştir. Yukarıda sıralanan yetkinlikler; TDÖP-2019'un uygulandığı okullarda öğrencilerin kazanması beklenen evrensel, kültürel, akademik ve sosyal kazanımları ifade eden yetkinliklerdir. Soyuçok ve Batur'un (2020) yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre yetkinliklerle ilgili kazanım ifadelerinin en az olduğu temel dil becerileri konuşma ve yazmadır. Bu çalışmada da ders kitabı yazarları konuşma ve yazma anlatma becerileri ile ilgili kazanım ifadeleri, kazanımların etkinliğe dönüştürülmesi ve anlatma becerilerini geliştirmesi noktalarında olumsuz görüşler belirtmişlerdir. Anlatma becerileri özelinde ortaya konan olumsuz görüşler dikkate alındığında iki çalışmanın bulguları birbirini destekler niteliktedir. Bu tespitler doğrultusunda TDÖP-2019'daki konuşma ve yazma anlatma becerilerine yönelik kazanım ifadelerinin öğrencilere 21. yüzyılda gereksinim duyacakları becerileri ve kendilerini söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığı kazandırmak bakımından yetersiz kaldığı sonucuna ulaşmak mümkündür.

Öneriler

Araştırma sonucunda şu önerilerde bulunulabilir:

1. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulayıcısı olan öğretmenlerin ve ders kitabı yazarlarının görüşleri dikkate alınarak TDÖP-2019'daki kazanım ifadeleri ve dağılımları yeniden gözden geçirilmelidir.

2. TDÖP-2019'daki yazım kuralları ve dil bilgisi konularına yönelik kazanımlar yeniden düzenlenmelidir. Bu bağlamda sınıf düzeylerine uygun kazanımlar belirlenmelidir.
3. Türkçe ders kitabı yazarları ve program hazırlayıcıları iş birliği içinde çalışmalı, özellikle kazanımların etkinliklerle uygulamaya konulması noktasına dikkat edilmelidir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2010). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi yeni programa uygun*. Pegem Akademi.
- Bıçak, N., & Alver, M. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2480-2501.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Coşkun, H., & Nariç, F. N. (2017). 2017 Türkçe öğretim programı esas alınarak hazırlanan 5. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma ve konuşma etkinliklerinin incelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 409-427.
- Cömert, B. Ö. (2017). 2017 Türkçe dersi öğretim programında yer alan ortaokul düzeyindeki (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) konuşma becerisi kazanımlarına yönelik bir çalışma. *Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 1331-1344.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.), Siyasal Kitabevi.
- Demir, T. (2013). Yazma becerisine yönelik kazanımların ortaokulda gerçekleşme düzeyi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 45-56.
- Deniz, K., Tarakcı, R., & Karagöl, E. (2019). Okuma kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 688-708.
- Deniz, K., Karagöl, E., & Tarakcı, R. (2019). Konuşma kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Turkish Studies*, 14(4), 1257-1269.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Gül Yayınevi.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi: yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2020). Türkçe öğretiminde "hazırlıksız konuşma" sorunu. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 5(2), 109-124.
- İmer, K., Kocaman, A., & Özsoy, S. A. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

- Karadağ, Ö., & Maden, S. (2013). Yazma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel & H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (ss. 265-306). Ankara: Pegem Akademi.
- Karagöl, E., & Kurt, B. (2021). Ders kitabı yazarlarının görüşlerine göre yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 184-209.
- Karagöl, E., & Tarakcı, E. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitabı yazarlarının Türkçe dersi öğretim programındaki anlama becerilerine yönelik görüşleri. *Turkish Studies-Education*, 16(1), 399-421.
- Kayhan, E., & Gürol, M. (2019). Türkçe öğretim programı (2017)'nin stufflebeam (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 4(1), 48-67.
- Kızıltepe, Z. (2015). İçerik analizi nedir? Nasıl oluşmuştur? F. N. Seggie & Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (s. 253-266). Anı Yayıncılık.
- Korkmaz, C. B., & Karagöl, E. (2021). Teaching academic Turkish language skills to international students according to the opinions of textbook and scientific article writers. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 6(14), 1764-1805.
- MEB ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği. (2021). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/10/20211014-1.htm>, 14 Ekim 2021.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (t.y.). Ders kitapları hakkında merak edilenler. http://fethiye.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/12095522_ders_kitaplarY_inceleme_1.pdf
- MEB Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). (2019). Web: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=222> adresinden 29 Mayıs 2020 tarihinde alınmıştır.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. S. Akbaba Altun & A. Ersoy, (Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Özdemir, E. E., & Akkaya, N. (2020). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programının yazma öğrenme alanı bağlamında değerlendirilmesi ve programda planlama ve yazma stratejilerinin yerinin belirlenmesi. *Turkish Studies-Education*, 15(3), 2285-2301.
- Palmer, E. (2014). *Teaching the core skills of listening & speaking*. Alexandria: ASCD.
- Patton, Q. M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün & S. B. Demir (Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.

- Sillars, S. (1995). *İletişim* N. Akın (Çev.). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Soyuçok, M., & Batur, Z. (2020). 2018 Türkçe öğretim programı kazanımlarının Türkiye yeterlilikler çerçevesi açısından incelenmesi. *Gelecek Vizyonlar Dergisi*, 4(3), 1-12.
- Susar Kırmızı, F., & Yurdakal, İ.H. (2019). Sınıf öğretmenlerinin 2018 Türkçe dersi öğretim programına ilişkin görüşleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 64-76.
- Şimşek, H. (2019). *Yenilenen 5. Sınıf Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının gerçekleştirilebilirliğine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Tavşancıl, E., & Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınevi.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Vardar, B. (2007). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. Multilingual Yayınları.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Etik Kurul Kararı Beyanı: Araştırma için Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 30.11.2021 tarihinde 99291 protokol numarasıyla gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1. yazar katkı oranı: %35
2. yazar katkı oranı: %35
3. yazar katkı oranı: %30

Çıkar Çatışması Beyanı:

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Extended Abstract

The ultimate goal of language education is to increase the competence of the receiver and the source in the communication process. The two important stakeholders of this process, which are expressed as the receiver and the source, acquire some skills for listening/watching, speaking, reading and writing in formal education.

In addition, the source, which has a separate place in terms of starting the communication process, uses the narration skills included in the 2019 Turkish Language Curriculum (TDÖP-2019). For this reason, Turkish lessons given in secondary schools; It is affected by various variables such as the competence of the instructor of the course, the quality of the achievements in TDÖP-2019, the functionality of the textbooks, and the physical environment of the classroom.

The aim of the research is to evaluate the opinions of the authors of the secondary school Turkish textbooks on the achievements of telling skills in the Turkish lesson curriculum. In order to make in-depth determinations for this purpose, the following sub-problems were created:

1. What are the opinions of the textbook authors about the speaking outcomes in TDÖP-2019?
2. What are the opinions of the textbook authors about the writing outcomes in TDÖP-2019?

It is thought that this research, which is limited to speaking skills, will contribute to the literature in terms of revealing the views of the authors about the speaking and writing skills in TDÖP-2019.

This research, which aims to reveal the opinions of the textbook authors about the narration skills in TDÖP-2019, was planned as a qualitative case study. The participants of this research are the authors of 11 different textbooks taught in the 2018-2019 and 2019-2020 academic years.

Ten of the 32 teachers-authors who made up the author staff of these books were reached. The data source of the research consists of the opinions of the authors of the secondary school Turkish textbooks on the speaking (speaking, writing) skills in TDÖP-2019.

For this purpose, interview was used as one of the data collection methods in the research. Data were analyzed using content analysis technique. Since the sub-problems of the research directed the collection of data, the deductive content analysis technique was used. The findings were carefully read by the researchers and the codes were reached.

The following findings were reached in the research: Insufficient speaking achievements, low number of speaking achievements, useless expression of achievements, non-practical gains, non-functional gains in terms of improving students'

speaking skills, problems arising from gains that cannot be understood, writing activities for speaking gains not compelling, while writing activities the problems stemming from the learning outcomes and the inability to provide diversity in the activities, the inadequacy of the activities to realize the speaking outcomes.

Writing achievements create practical problems; the high number of acquisitions for writing skills, it is not appropriate to include grammar acquisitions in writing skills; the inability of the students to improve their writing skills due to the problems arising from the learning outcome and the teacher; the learning outcomes are not suitable for creating activities, the activities are insufficient to realize the writing outcomes.

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ATASÖZÜ, DEYİM VE KALIP SÖZLERİN KULLANIMI: YENİ İSTANBUL ULUSLARARASI ÖĞRENCİLER İÇİN TÜRKÇE KİTABI (A1 VE A2)

Araştırma Makalesi

Nevin AKKAYA* / Ladin ŞENGÜL**

Geliş Tarihi: 08.12.2021 | Kabul Tarihi: 15.12.2021 | Yayın Tarihi: 27.12.2021

Özet: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımının ve günlük iletişimin en önemli araçlarından olan atasözü, deyim ve kalıp sözlerin Türkçe öğrenenler için hazırlanmış kitaplardaki durumunu incelemek amacıyla yapılan çalışmada atasözleri, deyimler ve kalıp sözler seviyelere, ünitelere, ders ve çalışma kitaplarındaki dağılımlarına ve en çok kullanılan deyim ve kalıp sözler göre incelenmeler yapılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için hazırlanmış tüm ders ve çalışma kitapları oluştururken, örneklemini Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe A1- A2 ders ve çalışma kitapları oluşturmaktadır. Atasözleri ve deyimlerin incelenmesinde Türk Dil Kurumu Atasözleri ve Deyimler sözlüğünden yararlanılmış, ders ve çalışma kitabındaki okuma, dinleme/izleme, dil bilgisi ve etkinlikler içerisinde yer alan atasözleri, deyimler ve kalıp sözler incelenerek sayılarına göre frekans ve yüzdelik dağılımları tablolarla sunulmuştur. Araştırma sonucunda A1 ve A2 seviyesinde 2 atasözüne rastlanılmıştır. A1 seviyesinde 167 ders kitabında ve 61 çalışma kitabında toplam 228, A2 seviyesinde ise 230 ders kitabında ve 120 çalışma kitabında toplam 350 deyim ve kalıp söze yer verildiği tespit edilmiştir. Her iki seviyede en çok “ziyaret etmek”, “hoş geldin” ve “merhaba” “teşekkürler/teşekkür ederim”, “nasılsın?”, “buyurun” “memnun oldum”, kalıplarının kullanıldığı görülmüştür. Araştırma sonucunda deyim ve kalıp söz sayısının her iki seviyede de ders kitaplarında daha çok kullanıldığı, A2 seviyesinde A1 seviyesinden daha fazla deyim ve kalıp söze yer verildiği, deyim ve kalıp söz sayısının ünitelere göre dağılımında farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Atasözü, deyimler, kalıp sözler, Türkçe kitapları, yabancılara Türkçe öğretimi.


THE USE OF PROVERBS, IDIOMS AND FORMULAIC EXPRESSIONS IN TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS: A NEW ISTANBUL TURKISH BOOK FOR INTERNATIONAL STUDENTS (A1 AND A2)

Research Article

Received: 08.12.2021 | Accepted: 15.12.2021 | Published: 27.12.2021

Abstract: This study was carried out to analyze the situation of proverbs, idioms and formulaic expressions which are the most important tools of cultural transfer and daily communication in teaching Turkish as a foreign language. In the books prepared for Turkish learners, the levels, units, distribution of the proverbs, idioms and formulaic expressions in the textbook and workbooks, and the most used idioms and formulaic expressions were examined. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the study. While the universe of the research consists of all the textbooks and workbooks prepared for learners of Turkish as a foreign language, the sample consists of the New Istanbul Turkish for International Students A1- A2 textbooks and workbooks. The dictionary of Proverbs and Idioms of

* Doç. Dr.; Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü; nevin.akkaya@deu.edu.tr

 0000-0001-7222-4562

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

 0000-0002-2717-3599

the Turkish Language Institution was used in the examination of proverbs and idioms, and the frequency and percentage distributions according to their numbers were presented in tables by examining the proverbs and idioms included in reading, listening/watching, grammar and activities in the textbook and workbook. As a result of the research, 2 proverbs were found at A1 and A2 levels. It has been determined that a total of 228 idiom and formulaic expressions are included in 167 textbooks and 61 workbooks at A1 level, and a total of 350 idioms and formulaic expressions in 230 textbooks and 120 workbooks at A2 level. It has been observed that the phrases “ziyaret etmek” (make a visit), “hoş geldin” (welcome) and “merhaba” (hello), “teşekkürler/ teşekkür ederim” (thanks/thank you), “nasılsın?” (How are you?), “buyurun”, “memnun oldum” nice to meet you) are mostly used at both levels. As a result of the research, it has been concluded that the number of idioms and formulaic expressions is used more in the textbooks at both levels, more idioms and formulaic expressions are included at the A2 level than at the A1 level, and there are differences in the distribution of the number of idioms and formulaic expressions according to the units.

Keywords: Teaching Turkish to Foreigners, Proverb, Idioms, Formulaic Expressions, Turkish Books

Giriş

Kültür, toplumların dünü, bugünü ve geleceğe bıraktığı miraslardır. Çoğunlukla kültür tanımı yapıldığında bir topluma veya gruba özgü yaşam biçimi, düşünme şekli, inanç sistemi, gelenekleri ve normları barındıran, gelecek nesillere sözlü ve yazılı olarak aktarılan semboller olarak tanımlandığı görülmektedir. Öğrenilen ve öğretilen kültür, devamını kuşkusuz dil ile sağlamaktadır. Dil kültür aracılığı ile yaşamakta, kültür ise dil ile gelişmektedir (Günay, 1995). Bir topluma ait kültürel kimlikler dil aracılığıyla kendini göstermekte bir başka deyişle soyut olan kültürel unsurlar dil aracılığıyla görünür kılınmaktadır. Tezcan’a (1996, s. 141) göre dil, bir kültürün duygu ve düşünce hazinesidir. Güvenç (2021, s. 47) için ise dil toplumu bir arada tutan harç, kültürü taşıyan ortak hazine, toplumu yansıtan aynadır. Dilin bu işlevlerini yerine getirmesinde önemli bir görev de şüphesiz ki deyim ve atasözlerine düşmektedir. Toplum yansımasının en güzel örneği ve dil inceliğinin göstergesi olan deyim ve atasözleri dilin içerisinde barındırdığı gizli hazinelerdir.

Aksoy (1971, s. 27) atasözlerinin ulusların zekâ keskinliğini, hayal genişliğini, duygu inceliğini barındıran damgalar olduğunu belirtmektedir. Atasözleri bir milletin karakterini belirleyen temel öge (Çotuksöken, 1983), toplumların yaşam ve dünya görüşlerinin en yalın ve en doğal yansıması, ortak bir kabul esasına dayanan nasihat dolu sözler ve bir toplumun ahlak ve değer anlayışının göstergesidir. Türk Dil Kurumu (2020) deyimleri “Genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, kendine özgü bir anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbeği, tabir” olarak tanımlamaktadır. Az sözle çok şeyin anlatıldığı deyimler, Hamidov’a (2002, s. 831) göre Türk halkının en önemli servetidir. Kalıp sözler ise günlük hayattaki temel iletişimde olayları veya özel durumlardaki duyguları anlatmak için kullanımları değişmeyen sözlerdir. Aksan (2006)’a göre kalıp sözler iletişimde kullanılması âdet olan sözlerdir. Atasözleri, deyimler ve kalıp sözler bir dilin anlatım zenginliği ve derinliği, kültürün dile yansıyan önemli aynalarıdır. Bir toplumun tarihi, deneyimleri, hayalleri, duyguları, olay ve durumlara olan bakış açısı, aile, iş vb. günlük hayatın her alanında var olan kültürü hakkında izler taşımaktadır.

Kısacası bir kültürün tüm inceliğini taşıyarak ve kullanım çeşitliliği sunarak kültür öğretiminin kılavuzları olmaktadır.

Bir dili öğrenmek beraberinde o dilin içinde bulunduğu toplumun tarihini, gelenek ve göreneklerini, davranışlarını, hayat görüşünü, aile yapısından sofraya kurallarına kadar toplumun içerisinde yer etmiş tüm değer ve normları öğrenmeyi başka bir deyişle toplumun kültürünü öğrenmeyi de içermektedir. O halde dil öğretimi bir kültür öğretimiye, bu kültürün en doğal öğretimi deyimler, atasözleri ve kalıp sözlerle gerçekleşmektedir. Yabancı dil öğrenim sürecinde atasözleri, dilin kültürüne bütüncül bir şekilde bakma ve anlam inşa etme olanağı sağlamaktadır. (Brosh, 2013). Deyim ve atasözleri kültür öğretiminin yanı sıra anadil olarak o dili konuşanlar tarafından günlük hayatta sıklıkla başvurulan ifadelerdir. Yabancı bir dilde akıcı bir anlama ve anlatma yetkinliğine ulaşabilmek, deyim ve atasözlerini anlama ve kullanma becerisinden geçmektedir. Deyim ve atasözleri kullanabilme söyleyiş güzelliği ve zenginliği kazanarak akıcı ve etkili bir Türkçe kullanabilme becerisini geliştirmektedir. Bölükbaş ve Keskin'in (2010, s. 233) de vurguladığı gibi yabancı dil öğrenme 'dil bilgisel yeti'ye sahip olmanın yanında 'iletişimsel yeti'ye de sahip olmaktır. Bir dili tam anlamıyla öğrenebilmek o dilde düşünebilmekten geçmektedir. Deyimler atasözleri ve kalıp sözler, barındırdığı özellikler sayesinde öğrenilen dile düşünme yetkinliği kazanmanın anahtarlarından biridir. Bu araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımının en önemli araçlarından olan atasözleri, deyimler ve kalıp sözlerin, Türkçe öğrenenler için hazırlanmış kitaplardaki durumunu incelemektedir. Bunun için araştırmada şu sorulara cevap aranmaktadır:

Yeni İstanbul A1 ders ve çalışma kitaplarındaki deyim ve kalıp sözlerin ünitelere ve kitaplara göre dağılımı nasıldır? Hangi deyimler kullanılmıştır?

Yeni İstanbul A2 ders ve çalışma kitabındaki deyimlerin ve kalıp sözlerin ünitelere ve kitaplara göre dağılımı nasıldır? Hangi deyimler kullanılmıştır?

Yeni İstanbul A1 ve A2 Türkçe kitaplarında kullanılan deyimler ve kalıp sözlerin oranları ve en çok kullanılan deyimler nelerdir?

1. Yöntem

Araştırma, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe A1 ve A2 kitaplarındaki atasözleri ve deyimlerin incelenebilmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi ile yürütülmüştür. Doküman analizi yöntemi, araştırması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin titizlikle ve sistematik olarak incelenmesinde kullanılmaktadır (Wach, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

1.1. Araştırma Kaynakları

Araştırmanın temel kaynakları yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanmış Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe A1 ve A2 ders ve çalışma kitaplarıdır.

1.2. Veri Toplama ve Analiz

Araştırmada veriler doküman analizi yöntemi kullanılarak Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe A1 ve A2 ders ve çalışma kitaplarında okuma, dinleme/izleme, dil bilgisi ve etkinlikler içerisinde yer alan atasözleri ve deyimler incelenmiştir. İnceleme esnasında hem basılı hem de görsel/işitsel materyallerden yararlanılmıştır. Deyim ve atasözlerinin belirlenmesi alanyazında tartışmalı bir konudur. Bu nedenle deyim ve atasözlerinin belirlenmesinde sadece Türk Dil Kurumu Deyimler ve Atasözleri sözlüğünden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular doküman analizine uygun olarak değerlendirilmiş, çalışma ve ders kitapları ayrı ayrı incelenerek her bir üniteye yer alan deyim ve atasözlerine, sayısına ve kullanım sıklığına göre frekans ve yüzdelik dağılımları tablolaştırılmıştır.

2. Bulgular

2.1. A1 ve A2 Türkçe Kitaplarındaki Atasözleri

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe ders ve çalışma kitaplarındaki her bir temada yer alan atasözlerine ait bulgular Tablo 1 ve Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Yeni İstanbul A1 Türkçe Kitabındaki Atasözleri

| Ders | Üniteler | Atasözleri | Ders | Üniteler | Atasözleri |
|------------------|----------|------------|--------------------------|----------|------------|
| A1 Türkçe Kitabı | Ünite 1 | 0 | A1 Türkçe Çalışma Kitabı | Ünite 1 | 0 |
| | Ünite 2 | 0 | | Ünite 2 | 0 |
| | Ünite 3 | 0 | | Ünite 3 | 0 |
| | Ünite 4 | 0 | | Ünite 4 | 0 |
| | Ünite 5 | 0 | | Ünite 5 | 0 |
| | Ünite 6 | 0 | | Ünite 6 | 0 |

Tablo 2

Yeni İstanbul A2 Türkçe kitabındaki atasözleri

| Ders | Üniteler | Atasözleri | Ders | Üniteler | Atasözleri |
|------------------|----------|------------|--------------------------|----------|------------|
| A2 Türkçe Kitabı | Ünite 1 | 0 | A2 Türkçe Çalışma Kitabı | Ünite 1 | 0 |
| | Ünite 2 | 0 | | Ünite 2 | 0 |
| | Ünite 3 | 0 | | Ünite 3 | 0 |
| | Ünite 4 | 2 | | Ünite 4 | 0 |
| | Ünite 5 | 0 | | Ünite 5 | 0 |
| | Ünite 6 | 0 | | Ünite 6 | 0 |

Tablo 1 incelendiğinde A1 ders ve çalışma kitaplarında atasözlerine rastlanılmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. A2 seviyesi Türkçe kitaplarda ise ders kitabının 4. ünitesinde “Bir varmış bir yokmuş” ve “İş olacağına varır” atasözlerine yer verilmiştir. Fıkra, masal, efsane vb. ile anlama ve anlatma becerisinin kazandırılmak istendiği üniteye, atasözlerinden biri “Keloğlan ve Sihirli Tas” okuma metninde; diğeri ise izle öğren başlığı altındaki “iş mülakatı” ders videosunda yer almaktadır. Temel başlangıç

seviyesinde Türkçe öğrenenler için atasözlerinin anlaşılmasının güçlüğünden dolayı kitaplarda yer verilmediği söylenebilir. Ancak atasözleri hem Türk kültürünün tanıtılması ve anlaşılmasında hem de günlük iletişim becerilerinde oldukça sık kullanılmaktadır. Bu nedenle atasözlerine az yer verilmesi dikkat çekicidir.

2.2. Yeni İstanbul A1 Türkçe Kitaplarındaki Deyim ve Kalıp Sözler

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe ders ve çalışma kitaplarındaki her bir temada yer alan deyim ve kalıp sözlere ait bulgular Tablo 3 ve 4'te gösterilmiştir.

Tablo 3

A1 Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Deyimler ve Kalıp Sözler

| Üniteler | Deyim ve Kalıp Sözler | Üniteler | Deyim ve Kalıp Sözler |
|---------------------|-----------------------------|----------|-----------------------------|
| Başlangıç | Hoş geldin, | 4.Ünite | Ziyaret etmek |
| | Hoş bulduk, | | Vakit geçirmek |
| | Afiyet olsun, | | Telefon etmek/açmak |
| | Hoşça Kal, | | Fotoğraf çekmek |
| | Günaydın | | Salam söylemek |
| | İyi akşamlar | | Nasılsın? |
| | Merhaba | | İyiyim |
| | Selam | | Kendine iyi bak |
| | Teşekkürler/teşekkür ederim | | Affedersiniz |
| | İyi dersler | | Merhaba |
| | İyi geceler | | Teşekkürler/teşekkür ederim |
| | Güle güle | | Tabii ki |
| | Görüşmek üzere | | Peki |
| | Memnun oldum | | Elbette |
| Ben de memnun oldum | Ne yazık ki | | |
| Görüşürüz | İyi yolculuklar | | |
| | Görüşmek üzere | | |
| | Görüşürüz | | |

| | | | |
|---------|--|---------|--|
| 1.Ünite | <p>Hoşça Kal, Hoş Geldin, Sağ Ol, Hoş Bulduk Geçmiş olsun Allah'a ısmarladık Afiyet olsun Ne var ne yok Özür dilemek Affedersiniz Bol şanslar Çok yaşa Görüşürüz Güle güle Günaydın Kendine iyi bak Lütfen Merhaba Özür dilerim Rica ederim Tamam Tebrikler Mutlu yıllar Üzgünüm Nasılsın? İyiyim/iyilik Memnun oldum Ben de memnun oldum Teşekkür ederim İyi yolculuklar İyi akşamlar İyi geceler İyi dersler Hayırlı günler Selam Selamünaleyküm Aleykümselem Teşekkürler Ne haber? /Naber ? Eh işte! Fena değil İyilik sağlık Buyurun</p> | 5.Ünite | <p>Ziyaret etmek Tadı Damağında kalmak Geçmiş olsun Vakit geçirmek Uğur getirmek Hoş geldin Karar almak Fotoğraf çekmek Davet etmek Geç kalmak Sürpriz yapmak Hazırlık (görmek) yapmak Pardon Teşekkürler/teşekkür ederim Rica ederim Tamam/ peki o zaman Tamam Merhaba Görüşürüz Görüşmek üzere Günaydın Selam Umarım Maalesef Mutlu yıllar Nice senelere Ne kadar güzel Tabii ki! Bana ne! Sana ne! Yok artık! Haydi canım Öyle mi? Hayret! Neyse! Elbette Vay be!</p> |
|---------|--|---------|--|

| | | | |
|---------|--|----------|--|
| | | | Sınava girmek Vakit geçirmek Gürültü çıkarmak/yapmak Hoş geldin Hoş bulduk Geçmiş olsun Kilo vermek Dört gözle beklemek Karar vermek Bir deri bir kemik Merhaba Nasılsın İyiyim Dikkat et Bol bol Affedersiniz Tabii Tabii ki Peki Tamam Tamam, o zaman Görüşürüz Buyurun Lütfen Kesinlikle değil Önemli değil Teşekkür ederim Rica ederim Kendine iyi bak |
| 2.Ünite | Geçmiş olsun Sağ ol Merhaba Selam İyiyim Teşekkür ederim Görüşürüz İyi tatiller Alo Tebrikler Kutlarım Aferin! On numara! Peki Buyurun Affedersiniz Kusura bakmayım | 6. Ünite | |
| 3.ünite | Para çekmek Hoş geldin Vakit geçirmek Az kaldı Ziyaret etmek Fotoğraf çekmek Nefes almak Stres atmak Bol bol Kusura bakma Merhaba Selam Nasılsın? İyiyim Memnun oldum Görüşürüz Tamam Peki Tabii ki İyi günler Günaydın Efendim Buyurun Teşekkürler | | |

Tablo 4
A1 Türkçe Çalışma Kitaplarında Yer Alan Deyim ve Kalıp Sözler

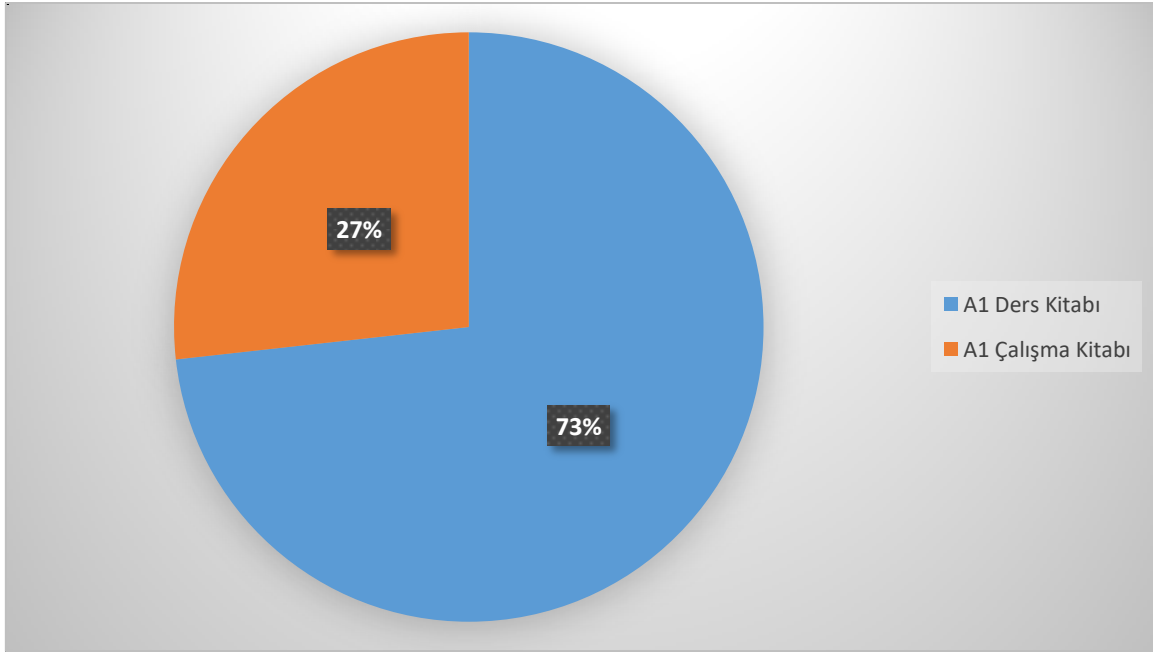
| Üniteler | Deyim ve Kalıp Sözler | Üniteler | Deyim ve Kalıp Sözler |
|----------|---|----------|--|
| Ünite 1 | Hoşça kal Sağ ol Merhaba İyi günler İyi geceler İyi akşamlar Memnun oldum Ben de memnun oldum Nasılsın? İyiyim Teşekkür ederim Teşekkürler Güle güle Günaydın | Ünite 4 | Telefon etmek/açmak Selam söylemek Ziyaret etmek Elbette Nasılsın? Merak etmeyin Lütfen |
| | Deyime rastlanılmamıştır. | | |
| Ünite 2 | Merhaba Nasılsın? İyiyim Görüşürüz Günaydın Lütfen Peki Teşekkürler /Teşekkür ederim İyi günler Buyurun Tamam | Ünite 5 | Geç kalmak Ziyaret etmek Vakit geçirmek Telefon etmek/açmak Bir araya gelmek Sürpriz yapmak Lütfen Dikkat et! |
| Ünite 3 | Geçmiş olsun Telefon etmek/açmak Geç kalmak Para çekmek Selam söylemek Hoş geldin Alo Nasılsın? İyiyim Kendine dikkat et Görüşürüz Merhaba İyi günler Lütfen Maalesef Buyurun Tabii Tamam Kendine iyi bak Merak etme | Ünite 6 | Ziyaret etmek |

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan deyim ve kalıp sözlerin ünitelerdeki sayısına Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5
A1 Türkçe Kitaplarındaki Deyim ve Kalıp Sözlerin Ünitelere Göre Dağılımı

| A1 Ders Kitabı | Üniteler | Deyim ve Kalıp Söz Sayısı (f) | A1 Çalışma Kitabı | Üniteler | Deyim ve Kalıp Söz Sayısı (f) | Toplam (f) |
|----------------|----------|-------------------------------|-------------------|----------|-------------------------------|------------|
| | Ünite 1 | 42 | | Ünite 1 | 14 | 56 |
| Ünite 2 | 17 | Ünite 2 | 11 | 28 | | |
| Ünite 3 | 24 | Ünite 3 | 20 | 44 | | |
| Ünite 4 | 18 | Ünite 4 | 7 | 25 | | |
| Ünite 5 | 37 | Ünite 5 | 8 | 45 | | |
| Ünite 6 | 29 | Ünite 6 | 1 | 30 | | |

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe A1 seviyesinde yer alan deyim ve kalıp sözlerin ders ve çalışma kitaplarına dağılımı Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6
Deyim ve Kalıp Sözlerin A1 Ders ve Çalışma Kitaplarına Dağılımı


Elde edilen bulgulara göre A1 ders kitaplarında 167 (%73), çalışma kitaplarında ise 61 (%27) toplamda ise 228 deyim ve kalıp sözler yer almaktadır. Ünite 1 en çok deyim ve kalıp sözlerin yer aldığı ünitelerden birisidir. Tanışma, selamlaşma ve dileklerin yer aldığı metinlerle doğal günlük iletişimin deyim ve kalıp sözler aracılığıyla verilmek istendiği düşünülebilir. Üniteler içerisinde en az deyim ve kalıp sözlere aile üyelerini tanıtmaya, ülke, millet ve dil konularının yer aldığı Ünite 4’te rastlanılmaktadır. Ayrıca A1 çalışma kitabında Ünite 2’de hiç deyim ve kalıp söz kullanımı görülmemiştir. Bu durumlara neden olarak ünite konularının deyim ve kalıp söz kullanımına uygun olmaması gösterilebilir.

“Merhaba”, “Nasılsın?”, “Hoş geldin”, “Hoşça Kal”, kalıplarının A1 Türkçe ders ve çalışma kitaplarında en çok yer alan ifadeler olduğu görülmüştür. Bu durumun nedeni bu deyim ve kalıp ifadelerin günlük diyaloglarda sık kullanılmasına bağlanılabilir.

2.3. Yeni İstanbul A2 Türkçe Kitaplarındaki Deyim ve Kalıp Sözcükler

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe ders ve çalışma kitaplarındaki her bir temada yer alan deyim ve kalıp sözcükler Tablo 7 ve 8’de gösterilmiştir.

Tablo 7

A2 Türkçe Ders Kitabındaki Deyim ve Kalıp Sözcükler

| Üniteler | Deyimler ve Kalıp Sözcükler | Üniteler | Deyimler ve Kalıp Sözcükler |
|---------------------|-----------------------------|----------|-----------------------------|
| Ünite 1 | Afiyet olsun | Ünite 4 | Eski tas eski hamam |
| | Ziyaret etmek | | Fark etmek |
| | Geçmiş olsun | | Para çekmek |
| | Eline sağlık | | Geç kalmak |
| | Hoş geldin | | Hoş geldin |
| | Hoş bulduk | | Kim bilir |
| | Kilo vermek | | İzin almak |
| | Kilo almak | | Haber vermek |
| | Camı istemek | | Hak vermek |
| | Kurt gibi aç /aç kurt gibi | | Karar vermek |
| | Açlıktan ölmek | | Aklı kalmak |
| | Tıka basa yemek | | Kutu gibi |
| | Karnı zil çalmak | | Sağ ol |
| | Dili damağı kurumak | | Hayal kurmak |
| | Gözün Aydın | | Hoş bulduk |
| | Geç kalmak | | Başına gelmek |
| | Lütfen | | Geçmiş olsun |
| | Elbette | | Haberin olsun |
| | Kolay gelsin | | Sıkı dur |
| | Bol bol | | Fırtına çıkmak |
| | Çok yaşa! | | Sürpriz yapmak |
| | Hayırlı olsun! | | Ağzına layık |
| | Elinize sağlık! | | Başka çare yok |
| | Alo | | Nasılsın? |
| | Efendim! | | İyiyim |
| | Merhaba | | Tamam |
| | Tamam | | Merhaba |
| | Görüşürüz | | Umarım |
| | Buyurun | | Yaşasın! |
| | Peki | | Hayrolsun |
| İyi günler | İnşallah | | |
| Tabii | Aman ! | | |
| Dikkatli ol | Lütfen | | |
| İnşallah | Elbette | | |
| Merak etme | Tamam tamam | | |
| Memnun oldum | Hayırdır | | |
| Ben de memnun oldum | Hay Allah | | |
| İyi çalışmalar | Dikkat et | | |
| Güle güle kullan | Haberin olsun | | |
| | Müjdem i isterim | | |
| | Maalesef | | |

| | | | |
|----------------|---|----------------|---|
| | | | Ne olur ne olmaz, Meydana gelmek Ziyaret etmek Uzak durmak Sağ olun Ad takmak Günlük tutmak Sözünü tutmak Geç kalmak Not almak Elinden geleni yapmak Geçmiş olsun Zahmet olmazsa Ne olur! Başına (...) gelmek Tabii Lütfen Alo Merhaba Kolay gelsin Elbette Mutlaka Rica ederim Bakar mısınız? Buyurun Tabii Vallahi Hayırlı işler Rica etsem Tamam Teşekkür ederim/teşekkürler Zahmet olmazsa Affedersiniz |
| Ünite 2 | Eğitim almak Geç kalmak Telefon etmek/açmak Ziyaret etmek Haber olmak Davet etmek Haber vermek Özür dilemek Adım atmak Lütfen Selam Mutlaka Tamam Merhaba | Ünite 5 | |
| Ünite 3 | Ders almak Not almak Eğitim almak Oy vermek Hazır olmak Ziyaret etmek Tadına bakmak Tatil olmak Vakit geçirmek Lazım olmak Haber vermek Davet etmek Hava değiştirmek İliklerine kadar Buz gibi Tilki gibi Hava kapanmak/açmak Sıcak basmak Hava bozmak Bardaktan boşanırcasına yağmak Telefon etmek/açmak Karar vermek Merhaba Buyurun | Ünite 6 | Haber vermek Hoş bulduk Hoş geldin Dört gözle beklemek Geç kalmak Sürpriz yapmak Eline sağlık Ziyaret etmek Para bozmak Tadını çıkartmak Sağ ol Ne yazık ki Akla gelmek Israr etmek Ne demek lafı mı olur Fark etmez Kusura bakmamak Yeter ki Ölü gibi Hoş görmek Hüküm vermek Sıkıntı çekmek Farkında olmak Göz kırpmak |

| | |
|-----------------|-----------------------------|
| Tamam | Mola vermek |
| Bol bol | Neden olmak |
| Teşekkür ederim | Problem çıkarmak |
| İyi tatiller | İyi günler |
| Tekrar bekleriz | Merhaba |
| Lütfen | Nasılsın? |
| Sen bilirsin | Merak etme |
| Elbette | Elbette |
| Tabii | Memnuniyetle |
| Tamamdır | Özür dilerim |
| Alo | Gerek yok |
| Nasılsın? | Peki |
| İyiyim | Sorun değil |
| Tamam, o zaman | Lütfen |
| | Üzgünüm |
| | Vallahi |
| | Teşekkür ederim/teşekkürler |
| | İyi geceler |
| | İyi akşamlar |
| | Problem değil |
| | Alo |
| | Tamam |
| | Tamamdır |
| | Tamam öyleyse |
| | Ellerinize sağlık |
| | Görüşmek üzere |
| | Dikkat et |
| | Buyurun |
| | Tabii |
| | Rica ederim |
| | Önemli değil |
| | Ne kadar güzel! |
| | Nasıl isterseniz |
| | Affedersiniz |
| | Olmaz mı? |
| | İlla ki! |
| | Allah Allah! |
| | Neden olmasın! |
| | Ne demek, lafi mı olur? |
| | Yeter ki sen iste |
| | Başka sefere |

Tablo 8
A2 Türkçe Çalışma Kitabındaki Deyim ve Kalıp Sözcükler

| Ünite | Deyim ve Kalıp Sözcükler | Ünite | Deyim ve Kalıp Sözcükler |
|---------|--------------------------|---------|--------------------------|
| Ünite 1 | Afiyet olsun | Ünite 4 | Kapıda kalma |
| | Geçmiş olsun | | Canı sıkılmak |
| | Yolun açık olsun | | Özür dilemek |
| | Sağ olsun | | Söz vermek |
| | Gürültü yapmak | | Davet etmek |
| | Geç kalmak | | Teselli etmek |
| | Haber vermek | | Israr etmek |
| | Para çekmek | | Sağ ol |

| | | |
|----------------|---|---|
| | Ziyaret etmek Adım atmak Güle güle kullan Allah korusun! Çok yaşa! Kolay gelsin Hayırlı olsun Allah bağışlasın Yolunuz açık olsun Başınız sağ olsun Lütfen Peki Mutlaka Alo Buyurun Görüşmek üzere Tamam Bol bol Affedersiniz Merhaba Teşekkürler | Haber almak Telefon etmek/açmak Yolcu etmek Karar vermek Tamam Tamam, o zaman Görüşürüz Görüşmek üzere Eyvah! Söz vermek Merak etme Alo Nasılsın? İyiyim Lütfen Dikkat et |
| Ünite 2 | Karşılık vermek Geri çevirmek Eğitim vermek Geç kalmak Tatil yapmak Eğitim almak Karar almak İcat etmek İzin almak Haberin olsun | Ünite 5 Tatil yapmak Ziyaret etmek Sürpriz yapmak Fotoğraf çekmek Geç kalmak İyi dersler Lütfen Maalesef Teşekkürler Tamam Bakar mısınız? |
| Ünite 3 | Kusura bakma Davet etmek Ziyaret etmek Zahmet olmak Sağ ol Ağzına sağlık Kar gibi Bebek gibi Taş gibi Pamuk gibi Deli gibi Manken gibi Buz gibi Altın gibi Tilki gibi Tatil yapmak Geç kalmak Hava kapanmak Sınava girmek Merhaba Buyur Peki Tabii İnşallah Dikkatli ol Merak etme | Ünite 6 Vakit geçirmek Yer bulmak Kafa dinlemek İzin almak Tatil olmak Canı sıkılmak Fotoğraf çekmek Günlük tutmak Ziyaret etmek Hava kapanmak İlaç Gibi Özür dilemek Karar vermek Görüşürüz Dikkat et Lütfen Mutlaka |

Tamam
Görüşürüz
Zahmet olacak

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe ders ve çalışma kitabındaki deyim ve kalıp sözlerin ünitelerdeki sayısı Tablo 9’da gösterilmiştir.

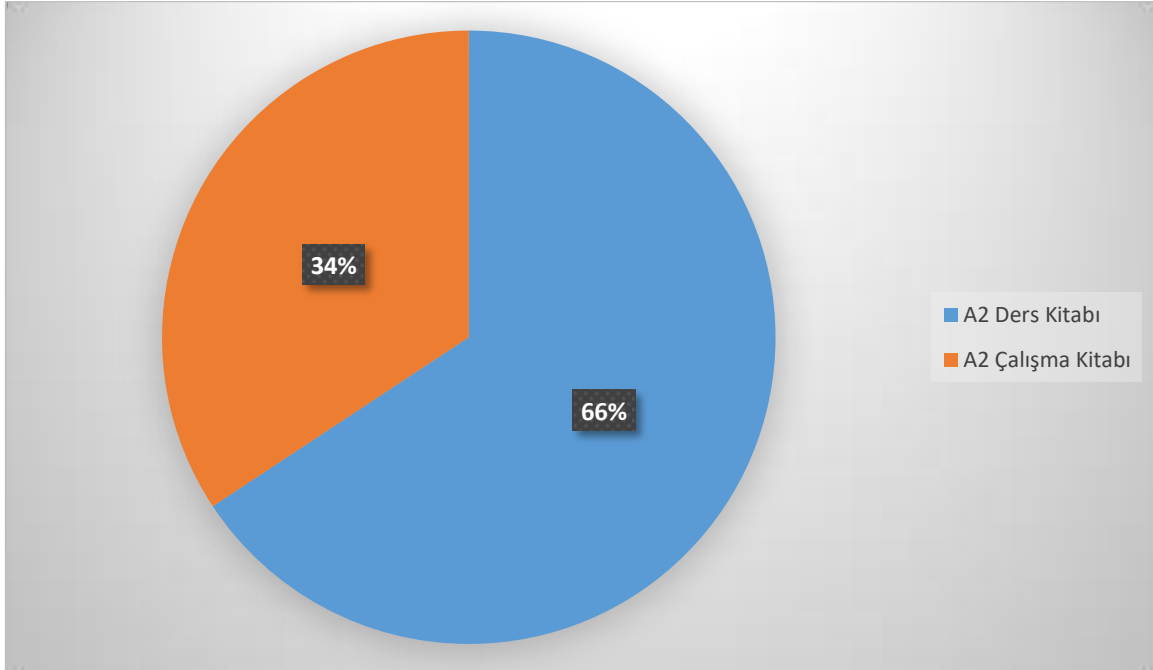
Tablo 9

A2 Türkçe Kitaplarındaki Deyim ve Kalıp Sözlerin Ünitelere Göre Dağılımı

| | A2 Ders Kitabı | | A2 Çalışma Kitabı | | Toplam (f) |
|--|----------------|-------------------------------|-------------------|-------------------------------|------------|
| | Üniteler | Deyim ve Kalıp Söz Sayısı (f) | Üniteler | Deyim ve Kalıp Söz Sayısı (f) | |
| | Ünite 1 | 39 | Ünite 1 | 29 | 68 |
| | Ünite 2 | 14 | Ünite 2 | 10 | 24 |
| | Ünite 3 | 38 | Ünite 3 | 29 | 67 |
| | Ünite 4 | 41 | Ünite 4 | 24 | 65 |
| | Ünite 5 | 33 | Ünite 5 | 11 | 44 |
| | Ünite 6 | 65 | Ünite 6 | 17 | 82 |

Tablo 10

Deyim ve Kalıp Sözlerin A1 Ders ve Çalışma Kitaplarına Dağılımı



A2 ders kitabında 230 (%66), çalışma kitabında 120 (%34) , toplamda 350 deyim ve kalıp söze yer verildiği görülmüştür. En çok deyime Ünite 6’da yer verilmiştir. Rica

etme, teklif etme vb. becerilerin kazandırılmasının amaçlandığı ünite de deyim ve kalıp sözler aracılığı ile günlük ve temel iletişim becerilerinin kazandırılmak istendiği söylenebilir. En az deyim sayısına ünite 2’de yer verilmiştir. Ünite de geçmiş ve haber anlatma gibi daha nesnel ifadelerin yer aldığı metinler bulunmaktadır. Bu durum deyim ve kalıp sözlerin kullanılma azlığına neden olarak gösterilebilir.

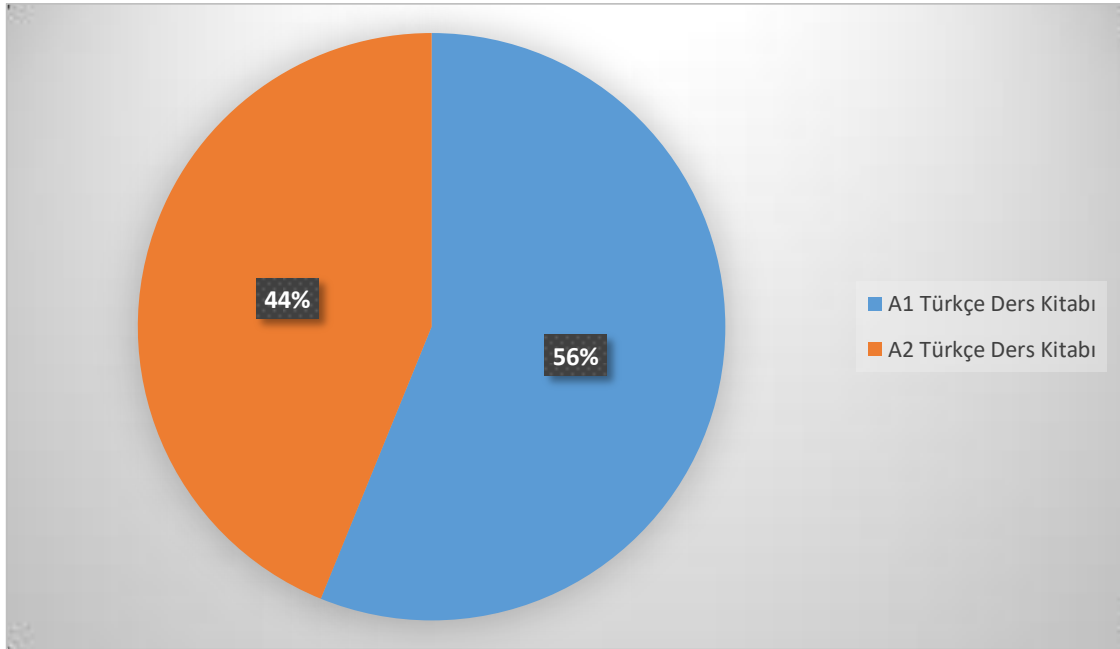
A2 ders ve çalışma kitabında “merhaba”, “lütfen” “ziyaret etmek”, “geç kalmak” ifadelerinin sık kullanıldığı görülmüştür. A2 Türkçe kitabının çoğunlukla gezip görme, ricalar, haberleşme ağırlıklı metinlerin yer almasından dolayı bu ifadelerin daha sık kullanıldığı düşünülebilir.

2.4. Yeni İstanbul Türkçe A1 ve A2 Kitaplarındaki Deyim ve Kalıp Sözlerin Karşılaştırılması

Yeni İstanbul Türkçe A1 ve A2 kitaplarında yer alan deyim ve kalıp sözlerin oranları ve en çok kullanılan deyim ve kalıp sözler, Tablo 11 ve 12’de gösterilmiştir.

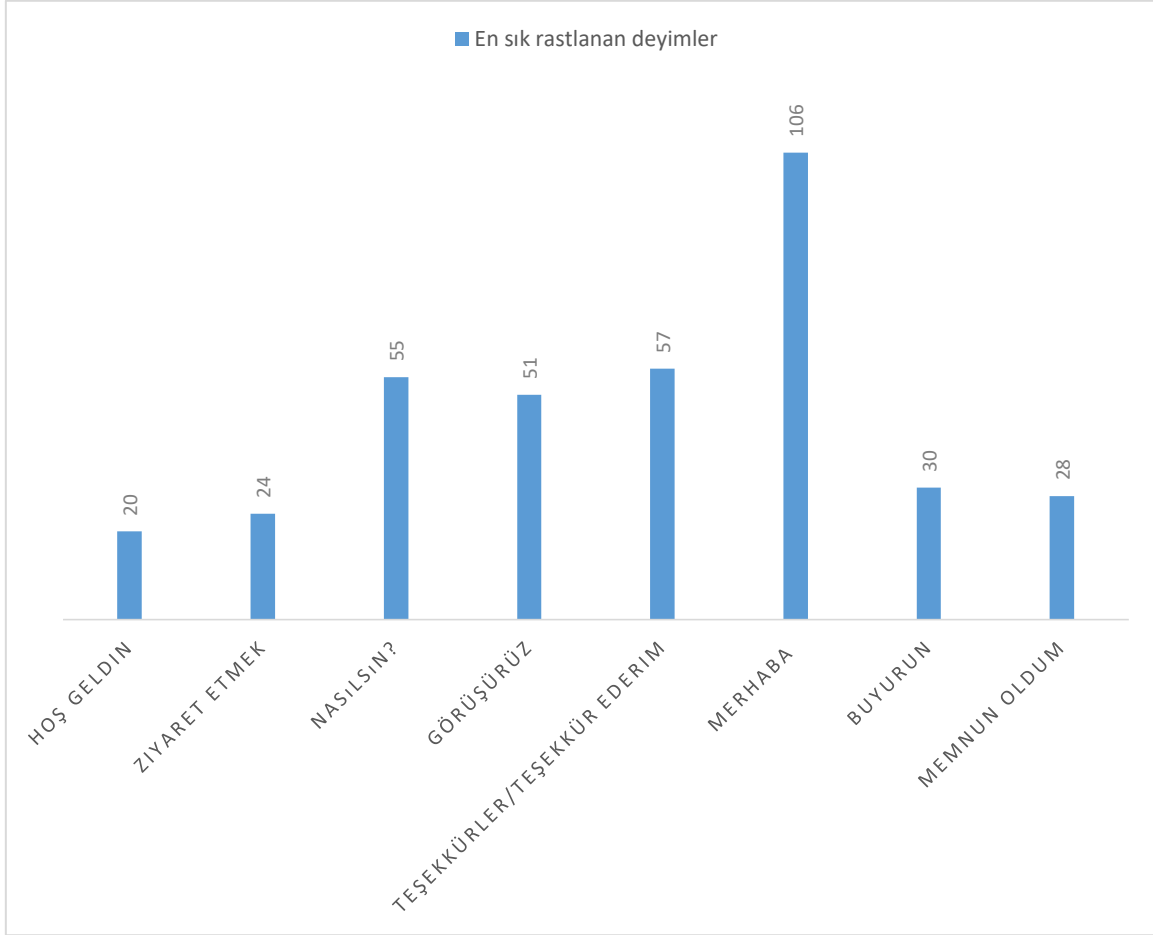
Tablo 11

Türkçe A1 ve A2 Kitaplarındaki Deyim ve Kalıp Sözlerin Oranı



Tablo 12

A1 ve A2 Türkçe Kitaplarında En Çok Kullanılan Deyim ve Kalıp Sözler



A2 Türkçe kitaplarında 228 (%56) deyim yer alırken; A1 Türkçe kitaplarında 178 (%44) deyim ve kalıp sözün yer aldığı tespit edilmiştir. A1 ve A2 kitapları arasındaki farkın nedeni öğrencilerin Türkçe seviyelerinin ilerlemesinden ve bu şekilde deyimleri anlayabilme yetkinliğine ulaşabildikleri düşüncesinden olabilir. Deyim ve kalıp söz kullanımında seviyeler arasında çok büyük bir fark yoktur.

A1 ve A2 Türkçe kitaplarında en çok merhaba (106), teşekkürler/teşekkür ederim (57), görüşürüz/görüşmek üzere (51), nasılsın? (55), buyurun (30), memnun oldum (28) ziyaret etmek (24), hoş geldin (20), deyim ve kalıp sözlerine yer verildiği görülmüştür. Söz konusu ifadeler anadili Türkçe olan konuşurlar için de en çok kullanılanlar arasında yer almaktadır. Bu bakımdan sık rastlanan bu deyim ve kalıp sözler, Türkçe öğrenenler için anlama ve anlaşma ihtiyacını karşılamaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Araştırmanın sonucunda Yeni İstanbul A1 ve A2 Türkçe kitaplarında sadece A2 Türkçe ders kitabı ünite 4'te iki atasözüne rastlanmıştır. A1 ve A2 seviyesinde toplam 406 deyim ve kalıp söze rastlanılmıştır. A1 seviyesi Türkçe kitaplarında deyim ve kalıp sözlerin %73'ü ders kitaplarında, %27'si çalışma kitaplarında olmak üzere toplam 228 deyim ve kalıp söz kullanılmıştır. En çok ünite 1'de yer alırken, en az deyim ve kalıp söze ünite 4'te yer verildiği görülmüştür. Hem çalışma hem de ders kitaplarında sıklıkla görülen deyim ve kalıp sözler, “nasılsın?”, “iyiyim” “hoş geldin”, “hoşça kal” ifadeleri olmuştur. A2 seviyesi Türkçe kitaplarındaki deyim ve kalıp sözler ise %66'sı ders kitabında, %34'ü çalışma kitabında olmak üzere toplam 350 deyim ve kalıp söz kullanılmıştır. En çok deyim ve kalıp söze ünite 6'da, en az ise ünite 2'de kullanılmıştır. “Merhaba”, “lütfen”, “ziyaret etmek”, “geç kalmak” ifadeleri A2 seviyesinde en çok kullanılan deyim ve kalıp sözlerdir. Deyimlerin %56'sının A2, %44'ünün A1 kitaplarında kullanıldığı, her iki seviyede de en çok “ziyaret etmek”, “hoş geldin”, “görüşürüz”, “merhaba”, “teşekkürler/teşekkür ederim”, “nasılsın?” kalıplarının kullanıldığı tespit edilmiştir.

Akgün'ün (2020) İstanbul Türkçe B1 ders ve çalışma kitaplarındaki deyim ve atasözlerini incelediği çalışmasında 117 deyim, 16 atasözüne yer verildiği görülmüştür. Erdoğan (2019) yabancılar için Türkçe öğretiminde kullanılan İstanbul, Yedi İklim ve Gazi yabancılar için Türkçe kitaplarını incelenmiş ve çalışma sonucunda temel seviyede atasözü kullanımının az olduğu ve deyimlerin seviyelere göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Okur ve Kesin (2013) de Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültürel Öğelerin Aktarımı: İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti Örneği adlı çalışmalarında temel seviyede kültürel öğelere az yer verildiğini göstermiştir. Demirtaş (2021) Yedi İklim ve İstanbul C1 ve C2 kitaplarını atasözü ve deyim kullanımına göre incelediği yüksek lisans tezinde atasözü sayısının az, deyim kullanımının fazla olduğunu ve deyimlerin dağılımında farklılıklar olduğunu göstermiştir. Zorpuzan (2018) Yedi İklim Öğretim Seti ile Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe Setlerindeki kalıp söz ve deyimleri incelediği yüksek lisans tezinde Yedi İklim Öğretim Seti'nde A1 düzeyinde 55, A2 düzeyinde 134 deyim; Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe Seti'nde A1 düzeyinde 31 A2 düzeyinde 60 deyim ulaşmıştır. Başar (2018) yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında kalıp sözleri incelediği araştırmasında “teşekkür ederim”, “hoş geldiniz”, “iyi günler” ve “buyurun”un en çok kullanılan kalıplar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan çalışmada da “merhaba”, “teşekkürler/teşekkür ederim”, “nasılsın?”, “hoş geldin”, “görüşürüz”, “ziyaret etmek”, “buyurun”, “memnun oldum” en sık karşılaşılan ifadelerdir.

Etkili bir Türkçe öğretiminin yapılabilmesi, Türkçe öğrenenlerin iletişim ihtiyacının karşılanabilmesi, Türkçe düşünme yetkinliğine ulaşılabilmesi için en önemli adım deyim ve atasözlerinin aktarılmasından geçmektedir. Yapılan çalışmada deyimlerin

ve kalıp sözlerin ders ve çalışma kitaplarına ve seviyelere dağılımında farklılıklar olduğu görülmüştür. Temel seviye olan A1 ve A2 düzeylerinde deyim ve kalıp söz sayısı arasındaki farklılık fazla değildir. Farklılığın nedeni olarak öğrencinin seviyesinin Türkçe anlama ve anlatma seviyesinin artmasıyla deyimleri ve kalıp sözleri kullanabilme yeterliliğine ulaştığı düşüncesiyle açıklanabilir. Aynı şekilde deyim ve kalıp sözlerin ünitelere dağılımında farklılıklar görülmektedir. Her ünitenin deyimleri kullanmaya elverişli olmaması bu durumun temel nedenleri arasında gösterilebilir. İncelenen kitaplarda yer alan atasözleri sayısı bakımından az olsa da günlük hayatta en sık karşılanan deyim ve kalıp sözlere verildiği görülmüştür. Kitaplarda deyimlere ve kalıp sözlere, Avrupa Dil Portfolyosu A1 ve A2 seviyesi kazanımlarına uygun olarak öğrencinin temel deyimleri anlayabilecek ve temel iletişim becerilerini gerçekleştirebilecek düzeyde yer verilmiştir.

Öneriler

Atasözleri ve deyimlerin içerdiği düşünce, değer ve kültür unsurlarını yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kavrayabilmeleri, günlük iletişimin önemli bir parçasını oluşturan atasözü, deyimleri ve kalıp sözleri etkili bir şekilde kendini ifade etmede kullanabilmeleri için öğrencilerin seviyelerine uygun çeşitli içeriklerle özellikle yazma ve konuşma etkinliklerine ağırlık verilebilir. Yabancılar için hazırlanmış Türkçe kitaplarının çalışma kitaplarında öğrencilerin kullanabileceği deyim ve atasözlerine daha sık yer verilmesi ve öğretmenler tarafından hazırlanmış çeşitli dört temel dil becerisini de içerisine alan görsel, görsel/işitsel etkinliklerle desteklenmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Akgün, E. (2020). İstanbul yabancılar için Türkçe B1 ders ve çalışma kitaplarındaki deyim ve atasözü varlığı. *International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language*. 3(2), s. 111-146.
- Aksan, D. (2006). *Ana dilimizin söz denizinde*. Bilgi Yayınevi.
- Aksoy, Ö. A. (1971). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü* 1. TDK Yayınları.
- Avrupa Dil Portfolyosu. 6 Aralık 2021' <https://www.erbakan.edu.tr/storage/images/department/yabancidilleryuksekokul/08%20Kas%C4%B1m%202016%20sonras%C4%B1/Avrupa%20Dil%20Portfolyosu%20yeni.pdf> adresinden erişildi.
- Başar, S. (2018). Yabancılar için Türkçe öğretimi ders kitaplarında kalıp sözlerin kullanım düzeylerinin tespiti ve değerlendirilmesi. *Turkophone*, 5(3), 56-72.
- Bölükbaş, F., & Keskin, F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımındaki işlevi. *Turkish Studies*, 5(4), 221-235.
- Brosh, Hezi. (2013). Proverbs in the Arabic language classroom. *International Journal of Humanities and Social Science*. 3(5). 19-29.
- Çotuksöken, Y. (1983). *Atasözlerimiz*. Anadolu Sanat Yayınları.

- Demirtaş, İ. (2021). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki atasözü ve deyimlerin kültür aktarımına katkısı*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Erdoğan, G. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretimine yönelik kitapların atasözleri ve deyimler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Günay, D. (1995). Roman çözümlemesine toplum-dilbilimsel bir yaklaşım. *Dil Dergisi*, 35, 9-15.
- Güvenç, B. (2021). *Kültürün ABC'si*. Yapı Kredi Yayınları.
- Hamidov, H. (2002). Türkçede insan ilişkileriyle ilgili deyimler. *Türk Dili Dergisi*, 610, 58-60.
- Okur, A., Keskin, F. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel öğelerin aktarımı: İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 6(2), 1619-1640.
- Tezcan, M. (1996). *Kültürel antropoloji*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- TDK (2020). “Deyim” tanımı. 14 Kasım 2021’de <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişildi.
- TDK (2020). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü*. 16 Kasım 2021’de <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Wach, E., & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Paper in Brief*, Brighton: IDS.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zorpuzan, S. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan kitaplardaki kalıp söz ve deyim varlığı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1. yazar katkı oranı: %60

2. yazar katkı oranı: %40

Çıkar Çatışması Beyanı:

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Extended Abstract

Idioms, proverbs and formulaic expressions which are the mirrors of the lifestyles and worldviews of societies, are the valuable verbal heritage of every culture, passed down from generation to generation. Idioms and proverbs, which are the richness and refinement of a language, form the indispensable dynamic elements of daily speech. If language teaching is a culture teaching, the use of idioms, proverbs or formulaic expressions which are the most natural reflections of this culture, is very important for students to understand the target culture and the mentality, lifestyle and rules of that culture. Including idioms, proverbs and formulaic expressions which are frequently used by native speakers, in teaching Turkish as a foreign language plays a role in meeting the communication needs of students and possible communication problems. Idioms and proverbs help to gain effective and fluent communication skills by gaining thinking competence in the target language. In the research, it is aimed to examine the situation of proverbs, idioms and formulaic expressions in the books prepared for Turkish learners in teaching Turkish as a foreign language. With this aim in mind, the research sought answers to the following questions:

1. What is the distribution of idioms and formulaic expressions in the new Istanbul A1 course book and workbook according to units and books? Which idioms are used?
2. What is the distribution of idioms and formulaic expressions in the new Istanbul A2 course book and workbook according to units and books? Which idioms are used?
3. What are the ratios of idioms and formulaic expressions and the most used idioms and formulaic expressions in the new Istanbul A1 and A2 Turkish books?

The research was carried out with document analysis, one of the qualitative research methods. The main sources of the research are the New Istanbul Turkish for International Students A1 and A2 textbooks and workbooks prepared to teach Turkish to foreigners. Proverbs and idioms and formulaic expressions included in reading, listening/watching, grammar and activities in the new Istanbul Turkish for International Students A1 and A2 course book and workbooks were analyzed by document analysis method. During the examination, both printed and audio/visual materials were used. Determination of idioms and proverbs is a controversial issue in the literature. For this reason, only the Turkish Language Institution Idioms and Proverbs dictionary was used to determine idioms and proverbs. The findings were evaluated in accordance with the document analysis, the study and textbooks were examined separately, and the frequency and percentage distributions were tabulated according to the idioms and formulaic expressions, proverbs in each unit, their number and frequency of use. The findings obtained as a result of the research are as follows:

While the use of proverbs was not found in A1 course book and workbook, only two proverbs were found in A2 course book and workbook. It has been observed that there are 167 idioms and formulaic expressions in A1 textbooks and 61 idioms and formulaic expressions in workbooks. The number of idioms and formulaic expressions in the

textbooks is more than the workbooks. In the A1 textbooks, the most idioms and formulaic expressions were found in unit 1, which contains texts about meeting and greets, wishes and the least in unit 4, which includes introducing family members, country, nationality and language. And also no idioms were found in Unit 2 of the workbook. The phrases “hoş geldin” (welcome),’ “hoşça kal” (Goodbye) “Merhaba” (hello) and “Nasılsın?” (how are you?) were mostly used in A1 textbook and workbooks.

In the A2 textbook 230 idioms and formulaic expressions were used and 120 idioms and formulaic expressions were used in the workbook. The number of idioms and formulaic expressions used in textbooks is more. The most idioms and formulaic expressions were used in unit 6, which included texts about “to request”, “to offer” and the least in units 2, which included objective subjects such as news, and past events. In A2 textbooks, the phrases “ziyaret etmek” (make a visit), “geç kalmak” (to be late), “merhaba” (hello), “lütfen” (please) are mostly used.

A total of 228 (%56) idioms and formulaic expressions were found in A2 Turkish books and a total of 178 (%44) idioms and formulaic expressions in A1 books. It is seen that more idioms are used in A2 books than in A1 books. In both books, the idioms and formulaic expressions “merhaba” (hello) (106), “teşekkürler/teşekkür ederim” (thanks/thank you) (57), “görüürüz/görüşmek üzere” (see you later) (51) “nasılsın?” (how are you?) (55) “ziyaret etmek” (make a visit) (24), “buyurun” (30), “memnun oldum” (nice to meet you) (28), “hoş geldin” (welcome) (20) are mostly used.

The most important step is to transfer idioms and proverbs to be able to teach Turkish effectively, to meet the communication needs of Turkish learners, and to reach the competence of thinking in Turkish. In the study, it was observed that there were differences in the distribution of idioms and formulaic expressions to course book and workbook and levels. At the A1 and A2 levels, which are the basic levels, the difference between the number of idioms and formulaic expressions is not much. This difference can be explained by the thought that the student's level of understanding and expression in Turkish has increased, and he/she has reached the proficiency of using idioms. Likewise, there are differences in the distribution of idioms and formulaic expressions into units. The fact that not every unit is suitable for using idioms and formulaic expressions can be shown among the main reasons for this situation. Although the number of proverbs in the examined books is low, it has been seen that they are given to the most frequently encountered idioms and formulaic expressions in daily life. Idioms and formulaic expressions are included in the books at a level where the student can understand basic idioms and perform basic communication skills in accordance with the A1 and A2 level acquisitions of the European Language Portfolio. It can be suggested that the idioms and proverbs that students can use in Turkish books prepared for foreigners should be included more frequently in the workbooks and that they should be supported by visual, audio-visual activities that include various four basic language skills prepared by teachers.

TÜRKÇENİN YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA ÇÖZÜMLEMESİ YÖNTEMİ*

Araştırma Makalesi

Hatice SUMRUK ATEŞGÜL**

Geliş Tarihi: 02.12.2021 | Kabul Tarihi: 24.12.2021 | Yayın Tarihi: 27.12.2021

Özet: Çalışma, uygulamalı dil bilim alanında git gide yaygınlaşan bir araştırma yöntemi olan Konuşma Çözümlemesinin, yabancı/ikinci dil olarak Türkçenin öğretimi alanına sağlayabileceği katkılara yönelik bir değerlendirme sunmayı hedeflemektedir. Konuşma Çözümlemesi, özellikle dil öğretiminde öğrenci ve öğretici arasındaki etkileşimin dinamiklerini ayrıntılarıyla açığa çıkaran içeriden ve mikro analitik bakış açısıyla, dünya üzerinde birçok dilin öğretiminde tercih edilen bir inceleme yöntemi hâline gelmiştir. Bu özellikleriyle yöntem, günlük veya kurumsal konuşmalarda katılımcıların etkileşimsel hedefleri gerçekleştirmelerini sağlayan *görülen ancak fark edilmeyen* dilsel (lingual) ve dil üstü (paralingual) konuşma ayrıntılarını ortaya çıkarabilecek bir güce sahiptir. Yabancı dil sınıfları kurumsal bir ortam olarak kendine özgü etkileşimsel özelliklere sahiptir. Bu ortamlar arasında yer alan Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretildiği sınıflarda, eğitsel hedefleri gerçekleştirirken karşılaşılan etkileşim kaynaklı sorunların hem tespitinde hem de çözümünde Konuşma Çözümlemesi yönteminin sunduğu olanaklardan kuramsal ve uygulamalı çerçevede yararlanmanın önem arz ettiği ön görülmektedir. Ancak Türkçe literatürde, özellikle de yabancı/ikinci dil olarak Türkçenin öğretiminde Konuşma Çözümlemesi çalışmalarının sayısı oldukça sınırlıdır. Bu doğrultuda mevcut çalışma, öncelikle etkileşimi doğal hâliyle incelemeye yarayan Konuşma Çözümlemesi yönteminin temel özelliklerini içeren ve ardından bu yöntemi kullanarak Türkçe literatürde son zamanlarda yer edinmiş çalışmaları sunmaktadır. Bu çerçevede, yöntemin sınıf içi etkileşimsel yeti gelişimi, öğretici yetiştirme, ölçme ve değerlendirme, materyal tasarımı gibi konularda Türkçenin yabancı/ikinci dil öğretimine sağlayabileceği katkılar tartışılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Konuşma çözümlemesi, sınıf içi etkileşim, sınıf içi etkileşimsel yeti, Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi.

A CONVERSATION ANALYTIC PERSPECTIVE INTO TEACHING TURKISH AS A FOREIGN/SECOND LANGUAGE


Research Article

Received: 02.12.2021 | Accepted: 24.12.2021 | Published: 27.12.2021

Abstract: This study aims to present an evaluation of potential contributions of Conversation Analysis, an influential methodology of research within the field of Applied Linguistics, to teaching Turkish as a foreign/second language, which has also a growing number of research on various areas in Turkey. Conversation Analysis has gained a major role across language teaching contexts around the world in particular to uncover the details of the dynamic nature of interaction between teacher and learner with an emic and micro-analytic perspective. With this in mind, Conversation Analysis is able to reveal *seen-but-unnoticed* (Garfinkel, 1967) micro details of interaction which enable participants to achieve institutional or individual goals in mundane or institutional talk. Foreign language classes also constitute an institutional setting with such an organization of interaction. The context in Turkish as a foreign/second language classroom settings is no different. Hence, it is thought that it is important to benefit from the

* Bu çalışma, 2 Ekim 2021 tarihinde gerçekleştirilen “Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi 3. Öğrenci Sempozyumu”nda sunulan bildiriden hareketle hazırlanmıştır.

** Öğr. Gör.; Ankara Medipol Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, İngilizce Hazırlık Okulu;
hsumruk@gmail.com

 0000-0003-0478-2049

opportunities offered by the Conversation Analysis methodology in an academic and practical framework, both in determining and solving the interaction-related problems encountered while realizing the pedagogical goals. However, the research on Conversation Analysis in Turkish literature is still scarce, especially in terms of teaching Turkish as a foreign/second language. Thus, the present study will introduce the seminal works that reflect the principles of Conversation Analysis, in addition to the studies in Turkish informed by the research methodology. In this framework, the potential contribution of Conversation Analysis to Turkish as a foreign/second language context will be discussed in terms of classroom interactional competence, testing and evaluation and material design.

Keywords: Classroom interaction, classroom interactional competence, conversation analysis Teaching Turkish as a foreign/second language.

Giriş

Son yıllarda, konuşma çözümü (KÇ) yöntemi, uygulamalı dil bilim araştırmalarının odağında yer almaya başlamıştır. Bu kapsamda KÇ yöntemi, sağladığı mikro bakış açısı sayesinde dünya genelinde yabancı dil sınıfı etkileşimlerinin pedagojik hedefleri gerçekleştirmedeki önemini (interaction in L2 classroom), öğretici ve öğrencilerin etkileşim yoluyla sağladığı katkıları anlamaya yardımcı olmuştur. Dolayısıyla KÇ yönteminin, bireysel, kurumsal veya sosyal hedeflerle gerçekleştirilen etkileşimlerde konuşmayı doğal hâliyle, içeriden ve ayrıntılı bir bakış açısıyla ele alabilen bir yöntem olarak dünya çapında yaygınlaşması, yabancı dil sınıflarını ele alan çalışmalara da yansımıştır. “Yöntemin en temel inceleme aracı olan *konuşma*, dilin en yaygın kullanım şeklidir ve tüm insanlar etkileşime konuşma ile çeşitli toplumsal hedefleri gerçekleştirmek üzere dâhil olur” (Liddicoat, 2007). İnsanlar, etkileşim aracılığıyla “öğretir, öğrenir, anlar, tartışır, reddeder, kabul eder, izin verir, eleştirir ve bu süreçlerde de çeşitli toplumsal kimliklere bürünür” (Sert, 2015, s. 10). Buna karşın yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi yapılan sınıflardaki etkileşime yönelik eylemlerin, eğitsel hedeflere ulaşmadaki etkilerini araştıran KÇ çalışmaları oldukça sınırlıdır (Çimenli ve Sert, 2017; Sumruk, 2019). Çalışmanın hedefi, bu sınırlılığı gidermek üzere KÇ yönteminin YDT ve İDT uygulama ve araştırmaları çerçevesinde literatüre sağlayabileceği katkılara yönelik önerilerde bulunmaktır. Bu kapsamda, öncelikle KÇ yöntemi ve yöntemin sınıf içi etkileşimdeki yeri, genel bir çerçevede tanıtılmakta ve ardından yöntemin Türkiye’de kullanım alanına yönelik bir derlem sunulmaktadır. Bu çerçevede öncelikle KÇ yöntemiyle çeşitli alanlardan elde edilen Türkçe etkileşimsel veriyi inceleyen Türkçe çalışmalara yer verilmektedir. Ardından, eğitim alanında Türkçe veriyle yapılan ve Türkçe veriyi İngilizce inceleyen çalışmalar sunulmaktadır. Son olarak çalışmada, YDT ve İDT etkileşimlerinde mikro analitik incelemelere doğrudan gönderme niteliği taşıyan ve oldukça kısıtlı sayıda olan Türkçe öğretimlerini inceleyen İngilizce ve Türkçe KÇ çalışmaları tanıtılmaktadır. Bu doğrultuda çalışma, KÇ yönteminin YDT ve İDT literatürüne mikro çözümleyici bakış açısıyla kazandırabileceği olanakların önemi üzerinde durmayı hedeflemektedir.

1. Konuşma Çözümü Yöntemi

Konuşma Çözümü Yöntemi (KÇ), yaklaşık yarım asır önce budun yöntembilim (ethnomethodology) ve dilbilim (linguistics) başta olmak üzere uygulamalı dilbilim

(applied linguistics) ve toplumbilim (sociology) gibi birçok disiplinden esinlenerek ortaya çıkmıştır. Harvey Sacks ve Emmanuel Schegloff'un, karşılıklı konuşmaları incelemeye dayanan çalışmaları doğrultusunda ortaya çıkan bu yöntemin en temel inceleme aracı *konuşmadır*. *Konuşmalar*'ın belirli bir sistematik içerisinde, bilimsel bir bakış açısıyla incelenmesi yoluyla insanların birbirini nasıl anladıkları ve nasıl anlaşma sağladıkları, etkileşimin dilsel ve dil üstü yönleriyle birlikte ortaya çıkmaktadır. Günlük veya kurumsal her türlü konuşma, belirli bir dizisel bütünlük oluşturur. Bu bütünlük içerisinde *söz sırası alma* (turn taking) gibi çeşitli etkileşimsel stratejilerin yanı sıra *onarım* (repair) gibi etkileşim unsurları bulunmaktadır (Markee, 2000). Bu unsurların her biri, bağlamın içerisinde incelenmektedir. Bu çerçevede farklı alanlarda gerçekleşen etkileşimlere yönelik incelemelere *içeriden bir bakış açısı* (emic perspective) sağlayan KÇ yöntemi, 1960'lardan bu yana birçok alanda etkileşim odaklı sorunların veya etkileşimsel hedeflerin gerçekleştirilmesini sağlayan durumların çözümlenmesinde ve anlaşılmasında önemli bir rol oynamıştır. KÇ yöntemiyle gerçekleştirilen incelemeler, 4 temel ilkeye dayanmaktadır:

1. Etkileşim bir düzen içerisinde sıralanır.
2. Etkileşim, bağlam tarafından şekillenir ve bağlamı şekillendirir.
3. Hiçbir ayrıntı etkileşimsel düzenden ayrı, düzenin içinde ilişkilendirmeksizin ve rastgele değerlendirilemez.
4. Çözümlemeler tabandan yukarı ve veri odaklıdır. (Seedhouse, 2005, s. 66-67)

İlk temel ilke, etkileşimlerin oluşturduğu sistematik bütünlüğü işaret etmektedir. Her bir etkileşimde gerçekleşen konuşmanın kendine ait bir *dizi düzeni* (sequence organization) vardır. Konuşucular bu düzeni *öznelarasılığını* (intersubjectivity) elde etmek; etkileşimsel hedefleri gerçekleştirebilmek amacıyla oluşturur. Bu doğrultuda konuşucuların kullandıkları onarım (repair), söz sırası alma (turn taking) vb. dizisel düzenlerden (sequential organization) oluşan çeşitli etkileşimsel unsurlardan söz edilebilir. İkinci olarak etkileşime ait herhangi bir unsurun hem bağlamı temsil eden birer parça olduğunu hem de bağlamı incelerken göz önünde bulundurulması gereken bir katkı kaynağı olduğunu öne sürmektedir. Örneğin Türkçe dersinde gerçekleşen etkileşimde, öğrenciden gelen bir yanıtın sonrasında öğreticinin *evet* sözcüğünü kullanması, o yanıtın doğru olduğunu işaret edebilir. Aynı zamanda bu sözcük, daha önce kullanılan ardışık söz sıralarını takip ederek ve bu söz sıralarıyla ilişkilendirilerek eğitsel hedefe ulaşıldığını gösteren bir bağlamı şekillendirebilir. Üçüncü ve ikinci ilke arasında oldukça yakın bir ilişki söz edilebilir. Her iki ilke de KÇ yönteminin güvenilirlik ve geçerlik açısından yüksek nitelikte olduğunu belirtmektedir (bk. Acar vd., 2020). Bu nitelik, etkileşimin incelenmesinin iki noktada gerçekleşmesiyle sağlanmaktadır. Bunlardan ilki, *bir sonraki sıranın kanıt getirme işlemidir*. Her bir etkileşimsel unsur, bir diğer unsura göre olan konumu doğrultusunda ilişkilendirilerek çözümlenir. Bu süreçte Jefferson çevriyazı sistemi (2008) gibi ayrıntılı bir çözümleme

aracı kullanılır. İkinci nokta, etkileşimde çözümlenen bu unsurların aynı zamanda oluşturdukları bütünle olan ilişkilerinin de etkileşimsel bütüne olan katkıları doğrultusunda incelenerek çözümlenmesidir. Diğer bir deyişle, etkileşimin bütünü oluşturduğu mikro ayrıntılar, aynı zamanda etkileşimi çözümlenmeyi sağlamaktadır. Dördüncü ilke, ilk üç ilkenin dayanak noktalarını özetler niteliktedir ve yöntemin mikro ve içeriden bakış açısını işaret etmektedir. Bu ilkeler ışığında KÇ yönteminin etkileşimde konuşmayı mümkün olan *en doğal* hâliyle incelemeye yarayan teknik ve yöntemler bütünü oluşturduğu görülmektedir. Bu özellikler doğrultusunda KÇ yönteminin, konuşmayı, etkileşimde kolayca göz ardı edilebilen ancak büyük önem taşıyan ayrıntılarıyla ve kendini sürekli destekleyen bir sistem içerisinde kanıtlara dayalı bir şekilde betimleyebilecek bir güce sahip olduğu görülmektedir. Bu betimlemeler, konuşmaya katılımcılar tarafından alınan ve paylaşılan söz sıralarını içermektedir. Söz sıralarının oluşturduğu etkileşimsel bütün, *sıralı çiftler* (SÇ) (adjacency pairs) yoluyla incelenir. Sıralı çiftler, (i) iki söz sırası ve (ii) iki farklı konuşucu içeren, (iii) ardışık, (iv) büyük ölçüde biri diğerini takip eden ve (v) belirli türlere ayrılan (Ör. teklif-red, selam-selam) yapılarıdır (Schegloff ve Sacks, 1973).

YDT sınıfında okuma dersinde öğretici ve öğrenci arasında geçen bir konuşmadan alınan bir sıralı çift örneği aşağıdaki gibidir:

SÇ1 Öğt: NEymiş (0.2) adı:::?

SÇ2 Kar: O:::zlim
(özlem)

Çalışmanın odağı gereği ayrıntılı bir kesit örneği verilmemiş olsa da bu noktada sıralı çiftlerin işlevine yönelik birkaç husustan bahsetmek gerekli görülmektedir. Öncelikle yukarıdaki örnek, sınıflarda oldukça sık rastlanan bir soru-yanıt etkileşimi örneğidir. Kurumsal rolü gereği öğretici soru sorar, öğrenciler ise yanıt verir. Dolayısıyla böyle bir sıralı çift, sınıf içi etkileşime özgü bir tür olarak görülebilir. Ayrıca bu etkileşimde ortaya çıkan durumların tespitinde mikro bakış açısının ve etkileşimsel bütünü yarattığı doğallığın işaret ettiği bazı noktalar bulunmaktadır. Bu tespitlerde bulunmak adına konuşma, dilsel öğelerin yanı sıra Jefferson çevriyazı sisteminde (2008) kullanılan sesli (büyük harfle yazılan), uzatmalı sesler (:) ve yükselen tonlama (?) gibi dil üstü öğelerle birlikte mümkün olan en ayrıntılı şekliyle yazıya dökülmektedir. Bu sayede öğrencinin yanıtının, ortaya çıktığı konumu gereği pedagojik hedefe uygunluğu sesletimsel veya dil bilgisel gibi çeşitli açılardan incelenebilir hâle gelmiştir. Dolayısıyla sıralı çiftlerin hem sınıf içi etkileşimin hem de pedagojik hedeflerin gerçekleşmesi üzerine birçok unsuru değerlendirilebilir hâle getirdiği görülmektedir. Ancak bu etkileşimin tamamının çözümlenebilmesi, örnekteki sıralı çiftin öncesinde ve sonrasında gelen söz sıralarıyla olan ilişkilerinin ve her bir söz sırasının, bunların oluşturacağı bütünle olan ilişkisinin ortaya dökülmesi yoluyla gerçekleşmektedir. Ayrıca etkileşimsel bütünü dışında bir söz sırasından yola çıkarak genel bir yargıya varmak, KÇ'nin temel ilkelerini ihlâl etmektedir. Dolayısıyla bu kesitin yalnızca sıralı

çiftleri ve işlevlerini örneklendirmek amacıyla kullanıldığının altını çizmek gerekmektedir.

KÇ yöntemi, çeşitli alanlarda, alana özgü etkileşimsel özellikleri tespit etmek üzere yaygın bir şekilde araştırmacılar tarafından tercih edilen bir yöntem hâline gelmiştir. Bunlar arasında Uygulamalı Dil bilim, Kültürel Çalışmalar, Psikoloji ve Psikoterapi, haber konuşmaları, tıbbi ortamda gerçekleşen konuşmalar, mahkeme konuşmaları, politik söylem çözümlemesi ve sınıf içi bağlamı bulunmaktadır (bk. Atkinson & Drew, 1979; Seedhouse, 2004; Richards & Seedhouse, 2005; Dingemans & Floyd, 2014; Gardner & Forrester, 2010; Clayman, 2013; Elçin vd., 2015; Sert, 2015; Büyükgözel, 2016). Ancak özellikle sınıf içi etkileşim, sınıf söylemi ve sınıf içi etkileşimsel yeti gibi kavramlar üzerine yapılan KÇ çalışmalarının son dönemlerde dünya genelinde hızla arttığı gözlemlenmektedir.

2. Konuşma Çözümlemesi ve Sınıf İçi Etkileşim

KÇ yönteminin sunduğu bakış açısına göre etkileşim “bağlamdan şekillenir ve bağlamı şekillendirir” (Liddicoat, 2007). Dolayısıyla, kurumsal bir ortamı teşkil eden sınıf içi etkileşimde, öğretici ve öğrenciler kullandıkları etkileşimsel kaynakları hem etkileşimsel düzenden etkilenerek seçer hem de bu düzeni etkileyerek katkıda bulunurlar. Heritage’e göre (1997, s. 241), kurumsal etkileşimin öğeleri Matruşka bebeklere benzer. Sözcüklerin seçilmesi, söz sırasının tasarlanması, dizisel düzen ve etkileşimsel düzen bu bebeğin iç içe geçen parçaları gibidir.

Sınıf ortamı, kurumsal etkileşimin en belirgin örneklerindedir. Gardner (2013) bu ortama yönelik etkileşimsel hedefleri bilginin anlaşılması, bilginin aktarılması ve öğrenme şeklinde üçe ayırmaktadır. Bu kapsamda kurulan etkileşim ortamlarında öğretici ve öğrenciler eğitsel hedeflere uygun şekilde söz sırası almakta ve bu durum öğretici-öğrenci arasındaki *bilgisel asimetriyi* (epistemic asymmetry) yansıtmaktadır. Nitekim öğretici eğitsel altyapı anlamında öğrencilerden daha bilgilidir. Ayrıca süreçte sınıf ortamına özel, öğretici ve öğrencilerin sahip oldukları söylemler de vardır. Sınıf içi etkileşimin ürünleri olarak ortaya çıkan bu söylemler, “yalnızca konuşmayı değil, beden dili ve malzeme kullanımını da kapsar” (Sert, 2015, s. 14). Üstelik dil sınıflarında diğer sınıf içi etkileşimlerinden farklı olarak dil sınıflarının eğitsel hedeflerine uygun olacak şekilde birtakım özellikler mevcuttur. Seedhouse’a (2004, s. 183-184) bu özellikleri üçe ayırmaktadır. Öncelikle dil etkileşim kurmada bir araçtır ve aynı zamanda etkileşimin nesnesi konumundadır. İkinci olarak etkileşim ve pedagoji arasında birbirini etkileyen bir ilişki vardır. Son olarak öğrencilerin etkileşimde öğrendikleri ve ürettikleri dil bilgisel yapılar ve kalıplar öğretici tarafından değerlendirilmektedir. Nitekim dil sınıflarında öğretici ve öğrenciler, sınıf içi etkileşimi bu doğrultuda oluşturmakta, süreçteki öğretici değerlendirmeleri eğitsel hedeflere ulaşmada önem arz etmektedir. Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde etkileşim meselesinin ele alınması oldukça önemlidir ve etkileşim, dil öğretimi çalışmalarında

“temel bir veri kaynağıdır” (Brouwer, 2003, s. 534). Firth ve Wagner (1997, s. 296), dil sınıflarında gerçekleştirilecek KÇ çalışmalarının önemini şu şekilde belirtmektedir:

Özellikle, ikinci dil edinimi araştırmalarında gerçekleştirilecek, dil kullanımı üzerine, toplumsal ve bireysel (veya bilişsel) yaklaşımların arasındaki ikili ayrımları inceleyen bütüncül dil edinimi çalmaları yoluyla uyarlanabilen ve dil edinimini özetlemenin yanı sıra etkileşimin dinamiklerine de dikkat çekebilene; öğrenci, ana dili konuşucu, yabancı dil konuşucu ve dillerarasılık gibi temel unsurları da göz önünde bulundurmaya özen gösterebilen çalışmalara çağrıda bulunuyoruz.

Firth ve Wagner bu çağrıyla, dil sınıflarını KÇ ile inceleyen yüzlerce çalışmaya ilham kaynağı olmuştur. Ayrıca bu çalışmalar, yabancı dil öğreniminde gerçekleşen etkileşimleri incelemeye belirgin bir bakış açısı sağlayan “Yabancı Dil Ediniminde Konuşma Çözümlemesi” (CA in SLA) kavramının ortaya çıkmasını sağlamıştır (Mondada ve Pekarek Doehler, 2004; Markee, 2005; Sert, 2015). Konuşma çözümlemesi daha sonra İngilizce, Çince, İspanyolca, Almanca, Fransızca, Japonca, Danca ve Galce gibi pek çok dilin öğretimi ve öğrenimini incelemede kullanılmıştır. (bk. Liebscher & Dailey-O’Cain, 2003; Mondada & Pekarek Doehler, 2004; Mori & Hayashi, 2006; Mortensen, 2008; Musk, 2010; Cai & Cook, 2015; Chavez, 2016).

Seedhouse (2004) KÇ yöntemini kullanarak yabancı dil sınıfı etkileşimlerinde gerçekleşen 4 çeşit temel sınıf içi etkileşimsel bağlam öne sürmüştür:

1. Yapı ve doğruluk (form and accuracy context)
2. Anlam ve akıcılık (meaning and fluency context)
3. Görev odaklı (task-based context)
4. Yönetsel (procedural context)

Seedhouse’a (2004) göre eğitsel hedefler, her bir bağlamda değişiklik göstermeleri durumunda etkileşimsel unsurlarda da değişikliklere yol açabilmektedir. Buna göre yapı ve doğruluk bağlamında öğreticinin ön planda olup öğrencileri soruları ile yönlendirdiği, öğrenci cevaplarının daha sonra öğretici tarafından değerlendirildiği kısıtlı etkileşim ortamları yaygın iken, anlam ve akıcılıkta öğrencilerin sürece olabildiğince katılmalarının desteklendiği görülmektedir. Bu hususlara yönelik gösterilen hassasiyetler doğrultusunda gerçekleşen yabancı dil sınıfı etkileşimleri, öğrencilerde yabancı dilde iletişim kurmayı mümkün hâle getiren dilsel veya dil dışı unsurları ve bu doğrultuda kullanılan sınıf söylemini ve etkileşimsel yetiyi geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu bilgilerin ışığında çalışma, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe sınıflarında gerçekleşen etkileşimin dinamiklerini mikro hassasiyetle incelemenin gerekliliğini vurgulamaktadır. Ayrıca bu çalışma, alana yönelik sorunları etkileşimsel bir bakış açısıyla çözebilmeye katkıda bulunmak amacıyla günümüze dek KÇ yöntemini Türkçe dilinde veya Türkçe verilerle uygulamış çalışmaların bulgularını inceleyerek gelecekte bu yöntemi Türkçe gerçekleştirmeyi hedefleyen araştırmacılara,

yöntemin kullanım alanı ve sağlayabileceği eğitsel katkılara yönelik görüşler sağlamayı öngörmektedir.

3. Türkçe Etkileşimde Türkçe Konuşma Çözümlemesi Çalışmaları

KÇ yönteminin kullanıldığı Türkçe araştırmalara katkıda bulunan çalışmaların sayısı son yıllarda giderek artmaktadır. Bu çalışmalar arasından Türkçe yazılmış psikoterapi (Dilekler, 2018), eczane içi etkileşimi (Ulutaş Deniz, 2018), televizyonda yayınlanan tartışma programlarındaki örtüşmeler (Büyükgüzel ve Gül, 2015) ve tıp eğitimi etkileşimi (Sert vd., 2015) yer almaktadır. Kurumsal ve sosyal etkileşimin dinamiklerini içeriden bakış açısıyla farklı alanlarda inceleyen ve bu alanlara özgü etkileşimsel tasarımları betimleyen bu çalışmalar, kurumsal ve bireysel sosyal hedeflerin nasıl gerçekleştiğini katılımcıların söz sırası alma, onarım, yeğleme ve dizi düzeni gibi etkileşimsel kaynak kullanımları doğrultusunda sunmaktadır. Bu çalışmaların ilki, psikoterapi alanına terapist ve sadomazoşist kişilik özelliklerini taşıyan katılımcıların psikoterapi ilişkisinde iş birliği, iş birliğinin bozulması ve iş birliğine yönelik ikircikli etkileşimsel tasarımlarını sadist, mazoşist ve sadomazoşist ilişkileri yansıtan mikro dinamiklerini açıklayarak psikoterapinin devamlılığını sağlayan kurumsal hedefleri gerçekleştirmedeki rolünü ortaya çıkarma açısından katkı sağlamıştır (Dilekler, 2018). Ulutaş Deniz (2018), eczacının uzmanlık bilgisini gösterme üzerine incelediği çalışmada, etkileşimdeki katılımcılar tarafından başlatılan genişletme, onarım ve alternatif sunma gibi etkileşimsel kaynak kullanımlarının işlevini betimleyerek eczacılık eğitimi literatürüne ve eczacıların etkileşimsel yeti gelişimi ile ilgili çalışmalara katkıda bulunmuştur. Diğer bir çalışmada, tartışma programlarında gerçekleşen ve etkileşimde bir sorun olarak görülen aynı anda konuşmalar incelenmiş, bu sırada ses yükseltme, söz sırası vermede ses alçaltma, yinleme, kurumsal rollerin kullanımı, söz sırası alma stratejileri ve beden dili kullanımı gibi kaynakların örtüşmede birer çözüm aracı olarak işlevi gördüğü betimlenerek medya ve iletişim literatürüne katkıda bulunulmuştur (Büyükgüzel ve Gül, 2015). Bu çalışmalar, KÇ yöntemi doğrultusunda çeşitli alanlarda gerçekleşen Türkçe etkileşimleri Türkçe dilinde kurumsal ve günlük etkileşimlere ait unsurların ne tür işlevlerde kullanılabileceğine yönelik birer örnek teşkil etmektedir.

4. Sınıf İçi Etkileşimde Türkçe Konuşma Çözümlemesi Çalışmaları

KÇ, eğitim alanında yapılan Türkçe çalışmalarda da son yıllarda tercih edilen bir yöntem olmuştur. Bu doğrultuda, KÇ yönteminin tanıtımının yanı sıra yöntemin Türkçede kullanımına dair bir sözlükçe önerisi sunan ve böylelikle bu alanda Türkçe yapılan çalışmalara yönelik bir başvuru kaynağı niteliği taşıyan ilk çalışma, Sert vd. (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. KÇ yönteminin tarihini, ilkelerini ve uygulama alanlarını tanıtan bu çalışma, sosyal bilimler alanında dünya üzerinde nicelden ziyade doğal etkileşimde mikro analitik ve kanıt temelli çözümleneleri kapsayan nitel çalışmaların önemini vurgulamış, KÇ çalışmalarının Türkiye’de yabancı dil eğitimini de içeren birçok alana sağlayabileceği yöntemsel zenginliğin üzerinde durmuştur. Ayrıca çalışma, etkileşimde konuşmanın gerçekleştiği çeşitli bağlamları kapsayan büyük veri

tabanları oluşturmayı önermiş, bu doğrultuda günlük ve kurumsal etkileşimleri incelemek üzere bilgisayar aracılı etkileşim, bütüncü dil bilim ve göz takip teknolojileri gibi farklı çalışma alanlarından yararlanan çokkipli bir bakış açısını benimsemeye çağırıda bulunmuştur.

KÇ yönteminin Türkçe literatürdeki yeniliğine ilişkin, son yıllarda yöntemi tanıtan ve uygulanabilirliğine yönelik adımları ayrıntılı bir şekilde açıklayan çalışmalar yapılmaktadır. Bu doğrultuda Girgin vd., (2020) KÇ yönteminin genel ilkelerinden yola çıkarak yöntemin uygulama basamaklarını geçerlik, güvenilirlik ve etik açılarıyla birlikte ayrıntılı bir şekilde ele almıştır. Bu açıdan çalışma, KÇ'yi yöntemi oluşturan basamaklara titizlikle yaklaşıldığı sürece güvenilirlik ve geçerlik yönüyle oldukça yüksek bir bilimsel araştırma yöntemi olarak tanıtan Türkçe bir rehber niteliğindedir. Atar (2017) ise konuşma çözümlemesinin uygulamalı dil bilim içerisindeki sınırlarını belirlemeye yönelik bir çalışma sunmuştur. Bu çalışmada Atar, KÇ'nin budunyöntembilimden ayrı bir alan olarak ele alınmasını sağlayan unsurları üzerinde durarak yöntemin belirgin özelliklerini, uygulamalı dil biliminde dil yeterliliği değerlendirme ve ikinci dil öğretmeni yetiştirme açısından katkılarıyla birlikte ele almıştır.

Yabancı dil eğitimini doğrudan odağına alan ilk Türkçe çalışma ise Sert (2016) tarafından yapılmıştır. Bu çalışma, sınıf içi etkileşimini incelemede ve yabancı dil öğretmeni yetiştirmede KÇ yöntemiyle yapılan çözümlemelerin önemini belirten bir rehber niteliği taşımaktadır. Sert bu bağlamda, Türkiye'de yapılan sınıf içi etkileşimi çalışmalarını derlemiş ve KÇ ilkeleri doğrultusunda geliştirdiği bir öğretmen yetiştirme modelini tanıtmıştır. Bu çerçevede çalışma, İngilizce sınıflarından alınan Seedhouse'un (2004) *yapı ve doğruluk* ile *anlam ve akıcılık* bağlamlarını yansıtan kesitler aracılığıyla etkileşimde öğrenme ile eğitsel hedefleri gerçekleştirme arasında ayrılmayan bir ilişkinin varlığını öne sürmüştür. Ayrıca Sert, KÇ yönteminin yabancı dil sınıflarında öğrenme davranışı takibi, görev odaklı etkileşim, planlama ve görev performansı, söz sırası alma ve dağıtmanın sözsüz öğeleri, yetersiz bilgi iddialar ve epistemik durum yoklamaları gibi çeşitli konularda sınıf içi etkileşimini anlamaya ve öğrenme süreçlerini ortaya çıkarmaya yönelik gücünü vurgulamıştır. Bunu takiben, *sınıf içi etkileşimsel yeti* (SEY) ile eğitsel hedefler arasındaki dinamik ilişkiden ve bu ilişkinin boylamsal takibi ile öğretici yetiştirmeye katkıda bulunmak üzere tasarlanan IMDAT isimli, eleştirel ve yansıtıcı bir mikro analitik modeli tanıtmıştır. Öğreticilerin hem dil farkındalığının hem sınıf içi etkileşimsel yetinin gelişimine katkıda bulunan bu modele göre öğreticiler aşağıdaki basamakları takip etmektedir (s. 29):

- (I)ntroducing CIC – Sınıf içi etkileşimsel yetiyi öğretmenlere tanıtmaya yönelik safhası
- (M)icro-teaching – Mikro öğretim safhası
- (D)ialogic reflection – Söyleşimsel yansıtma
- (A)ctual teaching – Gerçek öğretim

(T)eacher collaboration and critical reflection – Öğretmen iş birliği ve eleştirel yansıtma (bk. Sert, 2015)

Sert bu modelin başarılı olmasında uzun vadeli disiplinlerarası çalışmaların önemini altını çizmiş ve bu çerçevede yöntemsel hakimiyeti güçlü KÇ çalışmalarının yapılmasına yönelik bir çağrıda bulunmuştur. Öğretici yetiştirme üzerine benzer nitelikte KÇ yöntemi ile geliştirilmiş hizmet içi veya hizmet öncesi eğitim modelleri mevcuttur: (i) SETT (Self Evaluation of Teacher Talk Framework, *Tür. Öğretmen Dilinin Öz Değerlendirmesi Çerçeve Programı*) (Walsh, 2006), (ii) CARM (Conversation Analytic Role-play Method, *Tür. Konuşma Çözümlemesi Temelli Rol Yapma Modeli*) (Stokoe, 2014). Bunların yanı sıra, Waring (2020) problem belirleme, ders kaydı üzerinde çalışma, tartışma geliştirme, strateji belirleme ve kaydetme, tekrar etme aşamalarından oluşan (iv) SWEAR modelini (Situating a problem, Working with a classroom recording, Expanding discussions, Articulating strategies, and Recording and repeating) önermiştir. Bu modeller, SEY'in gelişimine yönelik yansıtıcı (reflective) bir farkındalıkla öğreticilerin, dil öğretimi sürecinde karşılaşacağı sorunlara dair, genellemelerle öne sürülen yüzeysel çözümlerden ziyade, dili öğretme etkileşimlerinin doğal sürecine ait ve birçok açıdan çeşitlenebilen, uygulama biçimlerine özgü çözümler geliştirebilmelerine yönelik beceri ve yeterliliklerini artırmaya yarayan mesleki gelişim fırsatları sunmaktadır.

Türkçe KÇ çalışmaları arasında yer alan diğer bir örnek, Sert ve Balaman'ın (2015) *ortaklaşa bilgi yapılandırma* (co-construction of participant's knowledge) odağıyla çevrimiçi görev-temelli yabancı dil olarak İngilizce etkileşimini incelemesidir. Bu çalışma teknoloji odaklı görev temelli dil öğretiminde *anlam söyleşmesinin* (negotiation of meaning), günlük konuşma ve öğretmen odaklı sınıf içi etkileşimlerden daha farklı ve dinamik bir şekilde ilerlediğini göstermiştir. Bu çerçevede çalışma, yabancı dil olarak İngilizce etkileşimi için tasarlanmış görev temelli çevrimiçi bir oyunda, katılımcıların *ortaklaşa bilgi yapılandırma* hedefiyle çokkipli ortam unsurlarını değerlendirdiği bir *epistemik ilerleme* (epistemic progression) deseni ortaya koymuştur. Bu doğrultuda çalışma, teknoloji aracılı dil öğreniminde eğitsel görevleri tamamlamayı sağlamaya yönelik önerilerde bulunmuştur.

Eğitimde alanında Türkçe KÇ çalışmaları arasında tıp eğitimi de yer almaktadır. Sert vd. (2015), tıp öğrencilerini mesleğe hazırlamak üzere gerçek hayata yakın klinik ortamda standart hasta-tıp öğrencisi etkileşimine yönelik bir çözümleme sunmuştur. Bu doğrultuda görüşmelerde hastanın durumunu açıklama sürecinde ortaya çıkan sorunlar, bilgi iddialarından sonra çıkan onarımları, uzun süren sessizlikleri ve standart hastanın konuşmasını bitirme girişimlerini kapsamaktadır. Bu doğrultuda çalışma, hekimlerin hastalarla olan etkileşimlerde ortaya çıkabilecek sorunlarına yönelik bir farkındalığın geliştirilmesi hususunda konuşma çözümlemesi ve uygulamalı dil bilim alanlarının yanı sıra tıbbi etkileşimsel yeti gelişimine ve hekim yetiştirmeye yönelik katkılar sağlamıştır. Şardağ (2019) ise KÇ yöntemi ile ortaokul yedinci sınıf fen derslerinde geçen etkileşimleri incelemiştir. Bu çerçevede, bilim eğitimi etkileşiminde öğreticilerin

belirledikleri eğitsel hedeflerin, etkileşimsel kanyak kullanımının ve enformel biçimlendirici değerlendirme süreçlerinin gerçekleşme türlerini ve şekillerini betimlemiştir. Kardaş İşler (2019) ise, KÇ yöntemini ilkökul sosyal bilgiler dersinde öğrenci başlatımlarını ve öğrenme fırsatlarını betimlemek üzere kullanmış; eksiksiz tasarlanmayan sözcelerin (Koshik, 2002; Sert, 2011), vurgulu ve olumlu değerlendirmelerin, öğretici - öğrenci ve öğretici - öğretici ses yansımalarının, geçmişteki olaylara gönderme gibi kaynakların, sınıf yönetimi becerilerini geliştirme ve öğrenme katılımını artırmadaki kullanımını ortaya koymuştur. Bu yönüyle çalışma, mesleki eğitim, ders programı geliştirme ve etkileşimsel uygulamalarda kaynak kullanımı gibi birçok açıdan literatüre katkıda bulunmuştur.

5. Türkçe Sınıf İçi Etkileşiminde İngilizce Konuşma Çözümü Çalışmaları

Türkçe araştırmalarına Türkçe verileri inceleyerek katkı sağlayan KÇ çalışmaları da git gide artmaktadır. Örneğin ilkökul 5 fen bilimleri dersinde geçen etkileşimleri inceleyen bir çalışmada Kaya (2017), ders aşamalarının farklı pedagojik amaçlarla farklı bağlamlarda kullanılan öğretici stratejilerinin öğrenci katılımını artırmadaki desteğini betimlemiştir. Bu yönüyle çalışma, SEY gelişimi fen bilimi öğreticisi yetiştirme ile ilgili çalışmalara da katkı sağlamıştır. Kardaş İşler vd. (2019), ilkökul seviyesinde sosyal bilimler dersinde öğreticinin öğrenci başlatımlarına gösterdiği anlık ve spesifik göndermelerle etkileşimsel yönetimini incelemiştir. Bu doğrultuda, sınıf etkileşiminde öğrenci başlatımlarının yönetiminin diğer öğrencilerin başlatacağı ve katkıda bulunacağı bir fırsat yaratarak yönetiminin eğitsel hedefleri gerçekleştirilmede önemini vurgulamış ve bu noktada geçmiş öğrenmelere gönderme gibi kaynakların işlevselliğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca Kardaş İşler ve Can Daşkın (2020), geçmişte birlikte yapılmış olaylara gönderme (i) geçmiş öğrenme olayına sınıfça paylaşıldığını varsayarak ve (ii) katılımcıların sınıfta en az birinin diğer bir katılımcıyla paylaşmış olduğu bir öğrenmeye gönderme yaparak iki farklı şekillerde yapılabileceğini öne sürmüştür. Bu doğrultuda geçmişte birlikte yapılmış olaylara göndermenin etkileşimin devamlılığını, öğrencinin anlamasını ve teşvik olmasını sağlayan mikro anlar yaratan bir öğrenci ve öğretici kaynağı olarak ele alınmıştır.

6. Türkçe Sınıf İçi Etkileşiminde Türkçe Konuşma Çözümü Çalışmaları

KÇ yönteminin kullanıldığı alanlar arasında çalışmada en kısıtlı olan ve çalışmanın temel odak noktasını oluşturan alan ise Türkçe öğretimidir. Çimenli ve Sert'in (2017) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi özelinde gerçekleştirdikleri çalışma ilk KÇ çalışması olarak dikkat çekmektedir. Çalışmada Seedhouse'a (2004) ait *anlam ve akıcılık bağlamı* ve bu bağlamda gerçekleşen geçişlerin sınıf içi etkileşime olan etkisi incelenmiştir. Çalışmaya göre öğretici ve öğrencinin *anlam ve akıcılık bağlamına* yönelmeleri, öğrenci yanıtlarının doğru çıkmasını ve öğrenme fırsatlarının doğmasını desteklemektedir.

YDT alanında Türkçe yapılan ilk çalışma, Sumruk (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, kelime öğretimi etkileşimlerinde NDK soruları

öğreticilerin ipucu verme, onarma, tekrar etme ve söyleşimsel açıklamalar yapma gibi etkileşimsel kaynak kullanımlarının desteği ile örnek verme, tanımlama, eş anlam, vücut dili ve diğer dil karşılığı türünde öğrenci yanıtlarını elde etmeye ve böylelikle öğrenme fırsatlarını artırmaya yarayan bir öğretici söylemi olduğu betimlenmiştir. Çalışma, ayrıca çok kültürlü YDT sınıflarında etkileşimsel yönetimin devamını sağlamaya ve eğitsel hedefleri gerçekleştirmeye yönelik etkileşimsel bir tasarım örneği sunarak dil öğreticisi yetiştirme ve eğitiminde Türkçe ve KÇ literatürüne katkı sağlamıştır.

Türkçenin ana dili sınıflarında gerçekleşen etkileşim ile ilgili ise ilk çalışma Avcı (2020) tarafından yapılmıştır. Verileri, 7. sınıf düzeyindeki derslerden elde edilen bu çalışmanın bulguları gereği başlangıç-yanıt-dönüt/değerlendirme (*İng.* IRF: Initiation, Response, Feedback) üçlü söz dizilerinde etkin bir şekilde kullanılan etkileşimlerde “aferin” ve “güzel” sözcükleri bir öğretici söylemi olarak vurgulu olumlu değerlendirme işlevinde kullanılmıştır. Bu söylemler aynı zamanda etkinliğin sürdürülmesinde ve sonrasındaki söz sıralarına geçişi işaret etmede ve etkileşimi sonlandırmada kullanılabilir. Ayrıca çalışma, Türkçe öğreticilerinin ders deneyimlerinde özellikle öğrenci odaklı, kazanıma dayalı ve etkileşim temelli sınıflar oluşturmasını sağlayan etkileşimsel tasarımlarda özellikle değerlendirme söz sırasının müstakil bir değerlendirmeden ziyade hatırlamayı sağlama, eski ile yeni bilgi arasında ilişki kurma, bilgiyi derinlemesine inceleme, dikkati çekme ve öğrenci cevabını sürdürme vb. işlevleriyle sağlayabileceği öğrenme fırsatlarının altını çizmiştir. Bu doğrultuda çalışma, öğretim uygulamaları ve öğretici yetiştirme literatürüne KÇ bakış açısıyla katkı sağlamıştır.

Sonuç ve Öneriler

Yabancı/ikinci dil öğrenimi ve öğretimi alanlarında Türkiye’de etkileşim merkezli çalışmalar doğrultusunda dil öğretimi ve öğreniminin gerçekleşmesini destekleyen ayrıntılara yanıtlar arandığı görülmektedir. Bu doğrultuda *görülen ancak fark edilmeyen* (seen-but-unnoticed) (Garfinkel, 1967) ve dil öğretimine büyük katkılar sağlayabilecek etkileşimsel fırsatları ortaya çıkarabilecek güçte bir yöntemin gerekliliğine ihtiyaç duyulduğu gözlemlenmektedir. Bu noktada KÇ, öğrenci kazanımlarını, öğreticinin uygulamalarını ve bu uygulama ortamlarını etkin kılma yollarını, dil öğretimi planlamalarını ve programlarını, bu doğrultuda uzun vadede izleme ve çerçeve metinlerini geliştirmek ve aynı zamanda dünya standartlarına uygun ölçme ve değerlendirme tasarımlarında bulunmak üzere Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretildiği ortamlarda kullanılan sınıf içi etkileşimsel unsurları açıklayabilen bir yöntem olarak önerilmektedir.

Günümüzde, KÇ yönteminden destekle dil sınıflarında etkileşimsel ayrıntıların ortaya konduğu dünya üzerinde sayısız çalışmaya rastlanmaktadır. Bu çalışmada, Türkiye’de Türkçe veri üzerine ve Türkçede KÇ bakış açısıyla çeşitli alanlarda yapılan eğitimlerde etkileşim odaklı araştırmaların Türkçe öğretiminde potansiyel olarak sağlayabileceği katkılar örneklenmiştir. Yapılan çalışmalar, anlık veya planlı kurumsal veya pedagojik

hedeflerin gerçekleştirildiği kurumsal etkileşim tasarımlarını, sınıf söylemlerini ve katılımcıların etkileşimde yansıttığı rolleri gösteren etkileşimsel söz sırası tasarımlarını mikro bir bakış açısıyla sunmaktadır. Bu çalışmaların ön plana çıkan özelliği, herhangi bir müdahale olmadan sınıflarda kullanılan doğal veriyi doğrudan çözümleyebilmesidir. Bu özellikleri sayesinde günümüzde KÇ yöntemi, dünya üzerinde önemli akademik çevrelerce dil öğretimi ve öğrenimi bağlamında, kuramsal temelli araştırma yöntemleriyle etkileşimde göz ardı edilebilen ancak etkileşimsel ve kurumsal hedefleri gerçekleştirmede büyük katkıları olan dilsel ve dil üstü kaynakları veya ortam unsurlarını ortaya çıkarabilecek güçte bir yöntem olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla YDT ve İDT’de, dil öğretimlerinin gerçekleştirildiği koşul ve bağlamlara göre değişkenlik gösteren, uygulama ve kuram odaklı birçok sorunun çözümünde KÇ yönteminden yararlanılabilir. Bu nedenle YDT ve İDT’de KÇ yöntemiyle yapılan araştırmaların, etkileşimi odağına alan ders uygulamalarını planlama ve programlama, materyal geliştirme, ölçme ve değerlendirme ve bu çerçevede öğretici yetiştirme çalışmalarına sağlayacağı katkılar yoluyla Türkçe öğretiminin geleceğinde yerel ve küresel düzeyde belirleyici bir yer teşkil edeceği ön görülmektedir.

Kaynakça

- Avcı, M. (2020). *Vurgulu olumlu değerlendirmenin Türkçe dersleri sınıf içi etkileşiminde kullanımının incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Atar, C. (2017). Konuşma çözümlemesi ve uygulamalı dilbilim. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 17-25.
- Atkinson, J. M., & Drew, P. (1979). *Order in court: The organisation of verbal interaction in judicial settings*. London, UK: Macmillan.
- Büyükgüzel, S., & Gül, S. (2015). Tartışmada örtüşme ve örtüşmelerin çözümü. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi, MEUDED*, 12(2), 95-113.
- Büyükgüzel, S. (2016). *Les stratégies d'évitement dans l'interview politique: Les ressources interactionnelles en langue étrangère*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Brouwer, C. (2003). Word searches in NNS-NS interaction: Opportunities for language learning?. *The Modern Language Journal*, 87, 534–545.
- Cai, G., & Cook, G. (2015). Extensive own-language use: A case study of tertiary English language teaching in China. *Classroom Discourse*, 6(3), 242-266.
- Chavez, M. (2016). The first language in the foreign language classroom: Teacher model and student language use – an exploratory study. *Classroom Discourse*, 7(2), 131-163.

- Clayman, S. E. (2013). Conversation analysis in the news interview. J. Sidnell ve T. Stivers, (ed.) *The handbook of conversation analysis* (ss. 630-656). West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Çimenli, B., & Sert, O. (2017). Orientations to linguistic form in meaning and fluency contexts in a Turkish as a foreign language classroom. G. Schwab, S. Hoffmann ve A. Schön (Yay. Haz.), *Interaktion im Fremdsprachenunterricht: Beiträge aus der empirischen Forschung* içinde (ss. 17-32). Münster: LIT Verlag.
- Dilekler, İ. (2018). *Intersubjectivity in psychotherapy: Perspectives of sadomasochism and conversation analysis*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Dingemans, M., & Floyd, S. (2014). Conversation across cultures. N. J. Enfield, P. Kockelman & J. Sidnell (Yay. Haz.), *The Cambridge handbook of linguistic anthropology* içinde (ss. 447-480). Cambridge: Cambridge University
- Elçin, M., Turan, S., Sert, O., & Bozbıyık, M. (2015). *Simülasyon hasta-doktor etkileşimi çevriyazı veritabanı*. Hacettepe Üniversitesi Tıp Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81, 285-300.
- Gardner, H., & Forrester, M. A. (Ed). (2010). *Analysing Interactions in Childhood: Insights from conversation analysis*. Wiley-Blackwell: Chichester
- Gardner, R. (2013). Conversation analysis in the classroom. J. Sidnell & T. Stivers (Yay. Haz.), *The handbook of conversation analysis* içinde (ss. 593–611). Oxford: Blackwell.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Cambridge: Polity.
- Heritage, J. (1997). Conversation analysis and institutional talk: Analysing data. D. Silverman (Yay. Haz.), *Qualitative research: Theory, method and practice* içinde (ss. 161–82). London: Sage Publications.
- Liddicoat, A. J. (2007). *An introduction to conversation analysis*. London: Continuum.
- Liebscher, G., & Dailey-O’Cain, J. (2003). Conversational repair as a role-defining mechanism in classroom interaction. *Modern Language Journal*, 87, 374–390.
- Kardaş İşler, N. (2019). *İlkokul sosyal bilgiler dersinde öğrenci başlatımları ve öğrenme fırsatları: Bir konuşma çözümlemesi çalışması*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi..
- Kardaş İşler, N., Balaman, U., & Şahin, A. E. (2019). The interactional management of learner initiatives in social studies classroom discourse. *Learning, Culture and Social Interaction*, 23.

- Kardaş İşler, N., & Can Daşkın, N. (2020). Reference to a shared past event in primary school setting. *Linguistics and Education*, 57, 1-13.
- Markee, N. (2000). *Conversation analysis*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Markee, N. (2005). Conversation analysis for second language acquisition. E. Hinkel (Yay. Haz.), *Handbook of research in second language teaching and learning* içinde (ss. 355–374). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mondada, L., & Pekarek Doehler, S. (2004). Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom. *The Modern Language Journal*, 88(4), 501-518.
- Mori, J., & Hayashi, M. (2006). The achievement of intersubjectivity through embodied completions: a study of interactions between first and second language speakers. *Applied Linguistics*, 27(2), 195-219.
- Mortensen, K. (2008). Selecting next-speaker in the second language classroom: How to find a willing next-speaker in planned activities. *Journal of Applied Linguistics*. 5(1), 55-79.
- Musk, N. (2010). Code-switching and code-mixing in Welsh bilinguals' talk: Confirming or refuting the maintenance of language boundaries?, *Language, Culture and Curriculum*, 23(3), 179-197.
- Richards, K., & Seedhouse, P. (2005). *Applying conversation analysis*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A., & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8(4), 289-327.
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- Seedhouse, P. (2005). Conversation analysis and language learning. *Language Teaching*, 38(4), 165-187.
- Sert, O. (2015). *Social interaction and L2 classroom discourse*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Sert, O. (2016). Sınıf içi etkileşim ve yabancı dil öğretmeni yetiştirme. S. Akcan ve Y. Bayyurt (Yay. Haz.), *Türkiye'deki yabancı dil eğitimi üzerine görüş ve düşünceler* içinde (ss.14-30). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Sert, O., & Balaman, U. (2015). Çevrimiçi görev-temelli etkileşimde ortaklaşa bilgi yapılandırmasının konuşma çözümüyle incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi MEUDED*, 12(2), 45-72.

- Sert, O., Balaman, U., Daşkın, N. C., Büyükgüzel, S., & Ergül, H. (2015). Konuşma çözümlemesi yöntemi. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 12(2), 1-43.
- Sert, O., Bozbıyık, M., Elçin, M., & Turan, S. (2015). Standart hasta-tıp öğrencisi etkileşiminde ön bilgi iddiaları ve etkileşimsel sorunlar. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi MEUDED*, 12(2), 73-94.
- Sidnell, J. (2010). *Conversation analysis: An introduction*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Sumruk, H. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkileşim ve konuşma çözümlemesi yöntemiyle kelime öğretimi: A2 düzeyi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Şardağ, M. (2019). *Argümantasyon tabanlı bilim eğitiminde biçimlendirici değerlendirme: Bir konuşma çözümlemesi araştırması*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Ulutaş Deniz, E. (2018). *Eczane içi etkileşimlerin konuşma çözümlemesi yoluyla incelenmesi: Uzmanlık bilgisi gösterimi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Extended Abstract

In recent years, conversation analysis methodology (CA) has become a research focus of applied linguistics. These studies has revealed contributions of teachers and learners to L2 classroom interaction with an emic perspective and the intricate relationship between interaction in L2 classroom and accomplishing pedagogical goals in growing number of studies all over the world. L2 interactions, hence, have also benefited from the detailed and emic perspective of CA and its fundamental concern with investigating natural talk in individual, institutional or social goals. CA studies talk, the most commonly used form of language, which is also the basic examination tool of the method. Participants treat the talk as a mean of accomplishing social goals as members of society (Liddicoat, 2007). Since with and through interaction, people “teach, learn, understand, discuss, reject, agree, allow, criticise and constantly negotiate identities” (Sert, 2015, p. 10). However, CA studies investigating the interaction in Turkish as a Foreign Language (TFL) or Turkish as a Second Language (TSL) classrooms on achieving educational goals are scarce (Çimenli and Sert, 2017; Sumruk, 2019). Aiming to fill this research gap, the study proposes CA methodology for revealing its potential contributions to TFL and TSL in theory and practice. With this in mind, mainly, CA methodology and its place in classroom interaction will be introduced in a general framework, and then CA-informed studies in and on Turkish will be presented. Hence, firstly, Turkish studies on Turkish data from various areas based on CA perspective will be introduced. Following this, papers on Turkish data and educational settings in Turkish, scripted in English, will be discussed. Finally, CA studies investigating classroom interaction of teaching Turkish, which are quite limited, yet can directly inform TFL and TSL literature will be presented. Therefore, the study aims to draw on the significance of potential contributions and solutions based on interactional problems of a micro-analytic perspective as CA to TFL and TSL literature.

In L2 classrooms, the components of interaction and their role in reaching educational goals in Turkey still requires to be revealed to understand the nature of pedagogical aspects and accomplishing goals. Thus, it is observed that a research method that can make *seen-but-unnoticed* (Garfinkel, 1967) machinery of talk explicit is highly required. Use of CA is suggested for that further research should be conducted in order to contribute to reach the aims and objectives in TFL and TSL classrooms, regarding the practices of teacher and providing necessary classroom settings, and in this sense, also to lesson plans and programs, and in the long-term syllabus and frameworks, and designs of testing and evaluation in accordance with world standards. This line of research can also explain interactional resources in detail with their relevant function.

Nowadays, there is a growing body of researches informed by CA which reveals the components of interaction and contributes to L2 literature in multiple aspects. In this study, the potential contributions of interaction-oriented various research strands investigating Turkish data or written in Turkish, driven by the analytic perspective of CA, are exemplified in terms of their insights to TFL and TSL interaction. These studies

present the institutional interaction designs, classroom discourses, and the roles that the participants demonstrate within and through the interaction, from a micro perspective, in which instant or planned institutional or pedagogical goals are achieved. The prominent feature of these studies is that they can directly analyze the natural talk used in the classrooms without any intervention. In line with these functions, CA has been accepted and respected by academic authorities to have a better understanding of context-sensitive nature of classroom that enables researchers to observe contributive interactional or institutional goals, yet can easily be unnoticed in terms of lingual, paralingual or environmental attributes of talk across the world, unlike theory-informed studies. Therefore, it is suggested that CA perspective can also make its use in solving variety of problems based on theory or practice in the fields of TFL and TSL, which are context-sensitive and accordingly variable. It is, hence, anticipated that the studies that adopt CA perspective will constitute a vital position in the future of research on TFL and TSL at local and global level, basing on the powerful insights the methodology might provide to planning and programming, lesson applications, material development, testing and evaluation, and within this framework, teacher training studies with a particular interactional focus.

Brian TOMLINSON

Çeviri Editörü: Nermin YAZICI

UYGULAMALI DİLBİLİM VE MATERYAL GELİŞTİRME

KİTAP TANITIMI

Günçe GÜNDOĞDU*

Uygulamalı Dilbilim ve Materyal Geliştirme, Brian Tomlinson, Nermin Yazıcı (Çev. Ed.), Nobel Akademi Yayıncılık, 1. Basımdan Çeviri, Kasım 2020, Ankara, 322 sayfa.

ISBN: 978-625-406-527-9

Uygulamalı dilbilim, teorik dil ve dil kullanım modellerini geliştirmek için dilbilimin yanı sıra sosyoloji, psikoloji, antropoloji ve bilgi teorileri gibi alanlardan gelen bilgileri ders programı tasarımı, dil planlaması, konuşma terapisi gibi pratik alanlarda kullanmaktadır. Bugün uygulamalı dilbilim çalışmaları özellikle ikinci dil edinimi ve yabancı dil öğrenimi üzerine gerçekleştirilen bilimsel çalışmaların eğitim ortamlarında uygulanma biçimleriyle ilgilenmektedir.

Uygulamalı Dilbilim ve Materyal Geliştirme (Applied Linguistics and Materials Development) başlıklı çalışma Brian Tomlinson tarafından hazırlanmış ve 2012 yılında Bloomsbury Publishing tarafından yayımlanmıştır. Anaheim Üniversitesi Eğitim Enstitüsünde TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages) alanında çalışan Brian Tomlinson, ikinci ve yabancı dil öğreniminde materyal geliştirme konusunda dünyanın önde gelen uzmanlarından biri olarak kabul edilmektedir. Tomlinson ayrıca Leeds Metropolitan Üniversitesinde misafir öğretim üyesi, British Council İngilizce Dil Danışma Grubu'nda danışman, Materyal Geliştirme Birliği'nin kurucusu ve başkanı olarak görev yapmaktadır.

Brian Tomlinson editörlüğünde yayımlanan çalışmanın yazarları Brian Tomlinson, Peter Lutzker, Irma-Kaarina Ghosn, Ivor Timmis, Alan Maley, Andrew D. Cohen, Noriko Ishihara, Ben Fenton-Smith, Michael Byram, Hitomi Masuhara, Philip Prowse, Annie Hughes, Rimma Ableeva, Jeff Stranks, Anne Burns, Jayakaran Mukundan, Vahid Nimehchisalem, David A. Hill, Freda Mishan, Chris Kennedy ve Kathleen M. Bailey'den oluşmaktadır.

Tomlinson'un çalışması Hacettepe Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında Türkçenin ana dili, ikinci dil ve yabancı dil olarak öğretiminde çalışmalar yürüten öğretim üyesi Prof. Dr. Nermin Yazıcı editörlüğünde Türkçeye çevrilmiş ve 2020 yılının Kasım ayında Nobel Yayıncılık

* Ar. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü,
guncegundogdu@hacettepe.edu.tr
 0000-0002-4512-2170

tarafından yayımlanmıştır. Çalışmanın çeviri ekibinde Doç. Dr. Elif Arıca Akkök, Doç. Dr. Elçin Esmer, Doç. Dr. Sedat Akayoğlu, Doç. Dr. Özgün Koşaner, Öğr. Gör. Dr. Özlem Dağ Tarcan, Öğr. Gör. Ata Atak, Öğr. Gör. Çağrı Kaygısız, Öğr. Gör. Emine Oflaz Köleci, Öğr. Gör. Tuğba Aktaş, Öğr. Gör. Meltem Ayabakan İpek, Arş. Gör. Kübra Karaca, Ezgi Kaya, Günsu Taşköprü ve Derya Debbağ Ergin bulunmaktadır.

Uygulamalı Dilbilim ve Materyal Geliştirme başlıklı çalışma uygulamalı dilbilim alanında ele alınan kuramların dil öğretimi ortamlarına ikinci dil edinimi, sözvarlığı, kullanımbilim, temel dil becerilerinin eğitimi açısından materyal gelişme ve uygulama süreçlerindeki rolü ve etkinliğine odaklanmaktadır. Tomlinson'un da işaret ettiği gibi bu çalışmada dil öğretiminde materyal geliştirme olgusu çerçevesinde, kuram ve uygulama arasındaki uyumsuzlukların belirlenmesi, bu eksiklerin öğrencilerin dil öğrenmelerinde kullanabilecekleri şekilde doldurulması ve güncel bir yaklaşımla sunulması hedeflenmiştir.

Tomlinson, çalışmanın Giriş bölümünde uygulamalı dilbilim ve dil öğretimi arasındaki eksikliklere dikkat çekmekte ve iki alanın paralellik gösterdiği uygulamaların gerçekleşmesinde iş birliği çağrısında bulunmaktadır. Yazar, uygulamalı dilbilim ile dil öğretimi arasındaki uyumsuzlukların nedenlerini “uygulamalı dilbilim kuramlarının uygulayıcıların erişim sağlayamayacakları dillerde yazılmaları, kuramlara uygun materyal geliştirme sürecinde zorlanması, düşük motivasyon ve yetersiz kaynak gibi olumsuz öğrenci özellikleri ve sınıf içi unsurlar, uygulamalı dilbilim kuramlarına uygun tasarlanan materyallerin getirdiği yeniliklerin kimi uygulayıcılarca cazip görülmemesi” olarak sıralamaktadır. Belirlenen bu sorunlardan ve materyal geliştirmeye yönelik yapılan çalışma sonuçlarından yola çıkarak Tomlinson, materyal geliştirmede belirli ilkelerden bahsetmektedir. Bu ilkeler, “dil deneyimlerinin belli bağlamlar içinde sunulması ve anlaşılabilir hâle getirilmesi, dil edinimi için dil ve söylem özelliklerinin dikkat çekici olup öğrencinin bu özelliklerle karşılaşmasının sağlanması ve öğrencinin dili çok boyutlu olarak derinlemesine işlemeyi başarması” olarak belirlenmiştir. Yazara göre dil öğretiminin gerçekleştirildiği sınıflarda bu ilkelerin takip edilmesi bugün yabancı ve ikinci dil öğretiminde benimsenen iletişimsel yaklaşımın uygulamadaki somut görünümünü sunacaktır.

Uygulamalı Dilbilim ve Materyal Geliştirme, “Dil Öğretimi ve Öğrenimi, Dil Kullanımlarının Görünümleri, Dil Becerileri ve Müfredat Geliştirme” olmak üzere dört ana bölümden oluşmaktadır.

Dil Öğretimi ve Öğrenimi başlıklı bölüm “İkinci Dil Edinimi ve Materyal Geliştirme, Anlambilimin Ötesinde: Yabancı Dil Öğretiminde Dili Aktif Olarak Kullanmak, Dil Sınıflarında Sınıf İçi Araştırmalar, Çocuk Öğrenciler İçin Dil Öğrenimi” olmak üzere dört başlıktan oluşmaktadır. Yukarıda belirtilen ilk üç bölümde ikinci dil edinimi ve gelişimini olumlu yönde etkileyen unsurlar tartışılmaktadır. Bu unsurlar ders kitapları, sınıf içi etkileşim, öğretmen tutumu ve dil öğretiminde yeni yaklaşımların uygulanma yöntemleridir. Bu bölümde öğretmen yaklaşımı ve dil öğretiminde temel ders materyali

sayılan ders kitaplarının nitelikleri ve işlevleri detaylı bir biçimde ele alınmıştır. Bu alanda yapılan uluslararası çalışmalar derlenerek ders kitaplarında ve sınıf içi öğretmen yaklaşımındaki problemler betimlenmiş ve bu problemler doğrultusunda çözüm önerileri getirilmiştir.

“Dil Kullanımının Görünümleri” başlıklı ikinci bölümde sözlü dilin kullanımı söylem araştırmaları ve dil kullanımlarını inceleyen pragmatik/kullanımbilim alanının incelemeleri doğrultusunda söz varlığı, söz edimleri, sözlü dil derlemleri ve söylem çözümlemesi üzerinde durulmuş ve bu alanlarda yapılan çalışmaların ikinci veya yabancı dil öğretimi açısından eğitsel çıktıları tartışılmıştır. Söz konusu inceleme alanlarının kuramsal tartışmaları eğitimciler için ipuçları oluşturmaktadır. Bu ipuçları doğrultusunda sınıf içinde uygulanabilecek yöntemler bir araya getirilerek etkinlik önerileri tasarlanmış ve okura sunulmuştur.

Kitabın üçüncü bölümü olan “Dil Becerileri” başlıklı bölümde okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerileri üzerinde durulmuştur. Bu bölüm her bir dil becerisini kapsayacak şekilde beş bölümden oluşmaktadır. Bu becerilerden ilki okuma becerisidir. Okuma becerisine yönelik alanda tartışılan ancak kesin sonuçlara ulaşılamayan okuma stratejilerinin okuyucu açısından verimliliği, metin türlerine göre tasarlanan okuma süreçlerinin yapıtaşları, dijital kültürün okuryazarlığa etkisi gibi problemler üzerinde durulmuştur. Dinleme becerisinin ele alındığı “Başka Dilde Dinleme: Araştırmalar ve Materyaller” başlıklı bölümde dinlemeyi ürün ve sonuç odaklı olarak ele alan yaklaşımlar tartışılmış ve örnek uygulamalarla bu yaklaşımların dinleme görevleri betimlenmiştir. Ableeva ve Stranks, bu yaklaşımların artı ve eksilerinin yanı sıra, dinlemenin birden çok alt beceriyi içeren bir süreç olduğu ve ders materyallerinin bu süreçlere yönelik hazırlanmadığını belirtmektedir. Yazma ve konuşma becerilerinin ele alındığı bölümlerde ise İngilizcenin ikinci veya yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan etkinlikler incelenmiş ve özellikle yazma becerisinin gelişiminde öğretmen rolünün önemi vurgulanmıştır. Her bölümün sonunda temel dil becerilerinin gelişimine yönelik materyal tasarlanması adına öneriler verilmiş ve bütünleştirilmiş becerileri destekleyen ders uygulama örnekleri yer almaktadır.

Dil politikalarının oluşturulması sürecinin betimlenmesi, bu süreçlerin dil planlarına dönüşümlerinin değerlendirilmesi, dil pedagojisi ve dil testleri tartışmalarının incelendiği “Müfredat Geliştirme” bölümünde Kennedy ve Tomlinson, materyal geliştirme birimi ile müfredat geliştirmeden sorumlu birim arasındaki iletişim kopukluğunun planlama ve uygulama arasında uyumsuzluk yarattığını ileri sürmektedir. Bu bağlamda, dil politikalarının oluşturulması, dil planlamalarının gerçekleştirilmesi ve bunlara uygun sınıf içi materyallerin tasarlanması sürecinde politika yapıcılarının dil öğretimi alanındaki deneyimsizlikleri, dil politikalarının dil pedagojisiyle uyumlu olmayan özellikleri, yeni politikaların eğitim bakanlıklarınca anlaşılması ve geliştirilen materyallerin öğretmen, öğrenci ve veli açısından uzlaşım bir nitelik taşıması bu uyumsuzlukların temel nedenleri olarak sunulmuştur. Kitabın bu

bölümünde materyal geliştirme sürecinin öğrenci ve öğretmen açısından eğitsel verimliliğini desteklemek için dil politikası oluşturma ve planlama sürecinde dil uzmanlarının da yer almaları gerektiği önerilmiştir.

Dilbilim alanında gerçekleştirilen bilimsel çalışma sonuçlarının tanınmaması ve dil öğretiminde gerçek uygulamalara dönüştürülmemesinin yarattığı yaklaşımsal ve yönetsel hatalar dil öğretimi programları ve sürecinin niteliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bağlamda Uygulamalı Dilbilim ve Materyal Geliştirme, ikinci dil ve yabancı dil öğretimi alanında akademik çalışmalar yürüten akademisyenlere, uzmanlara, lisansüstü öğrencilere ve doğrudan sahada bulunan dil öğreticilerine rehberlik edebilecek, dil öğretiminin birçok boyutunu kapsayan materyalleri geliştirmede yardımcı olacak bir çalışmadır.

Çalışma, uygulamalı dilbilimin sözvarlığı, kullanımbilim, söylem çözümlemesi, temel dil becerilerinin gelişimi, dil politikaları ve dil öğretimi müfredatları gibi farklı alanlarını ikinci veya yabancı dil öğretimi çerçevesinde tartışarak eğitim ortamlarına uyarlanmasına ilişkin kuramsal ve pratik bilgiler, diğer bir deyişle yönergeler sunmaktadır. Ayrıca tartışılan konuların geniş ve kapsamlı bir literatür taramasıyla sunulması bakımından okurları ilgili alanlarda yapılan bilimsel ve akademik çalışmalara yönlendirmektedir. Bu kuramsal tartışmalar, kitabın tümünde dil öğretim ortamlarının görünümüyle ilişkilendirilerek yönetsel ve yaklaşımsal açıdan bütünlük ve tutarlılık göstermektedir. Dil öğretim ortamlarında gerçekleştirilen uygulamalarda uygulamalı dilbilimin araştırma kaynaklarına ve sonuçlarına ihtiyaç duyulmakta, eğitimcileri desteklemek ve dil programlarını uygun bir şekilde planlamak açısından alanın bilimsel kaynaklarından faydalanılması gerekmektedir. Tomlinson da bu gerekliliği Giriş kısmında belirterek, kitabın temelde “işlevine” dikkat çekmiştir.