



Ana Dili Eğitiminde Karşılıklı Konuşma Becerisine Yönelik Dil İşlevleriyle İlgili Öğretmen Görüşleri*

*Elif DEMİR***

*Kemalettin DENİZ****

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin ana dili eğitiminde karşılıklı konuşma becerisine yönelik dil işlevleriyle ilgili görüşlerini incelemektir. Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği çalışmada görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Türkiye'nin 7 bölgesindeki 18 farklı ilde görev yapan 30 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerini alabilmek için araştırmacıların geliştirdiği açık uçlu yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan "Ana Dili Eğitiminde Karşılıklı Konuşma Becerisine Yönelik Dil İşlevlerine İlişkin Öğretmen Görüşme Formu" kullanılmıştır. Ulaşılan veriler, içerik çözümlemesi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda ortaokullardaki konuşma becerisi eğitiminin günlük hayatla ilişkisinin zayıf olduğu ve konuşma becerisinde dil işlevlerine yönelik bir düzenlemeye gidilmesi ve öğretim programı, kazanımlar, ders kitapları, etkinlikler ile ölçme araç ve gereçlerinin dil işlevlerine yönelik hazırlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca dil işlevlerini Türkçe öğretmenlerine benimsetmek için çeşitli eğitimlerin verilmesi, etkinliklerin yapılmasına ihtiyaç olduğu bulgulanmıştır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak program geliştiriciler, ders kitabı yazarları, ölçme ve değerlendirme uzmanları ile öğretmenlere yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ana dili eğitimi, dil işlevleri, öğretmen görüşleri, Türkçe eğitimi

Teachers' Views on Language Functions for Conversation Skills in Mother Tongue Education

Abstract

This study aimed to explore the views of Turkish language teachers regarding the language functions associated with conversation skills in mother tongue education. Adopting a qualitative research approach, the study employed the interview method and involved 30 Turkish language teachers from 18 provinces across seven regions in Türkiye. To gather teachers' views, the researcher utilized the "Teacher Interview Form on Language Functions for Conversation Skills in Mother Tongue Education," comprising open-ended and semi-structured questions. The collected data were analyzed using content analysis. This study found a weak correlation between lower secondary school speaking skill education and its practical application in daily life, and concluded that language functions should be reorganized in speaking skills where curriculum, learning outcomes, textbooks, activities as well as measurement and assessment tools that align with language functions are developed. This study also highlighted the need for several trainings and activities to facilitate the adoption of language functions by Turkish language teachers. Based on

* Bu makale 1. yazarın 2. yazar danışmanlığında yürüttüğü "Türkçe Eğitiminde Anlatma Becerilerine Yönelik Dil İşlevleri" adlı doktora çalışmasının bir bölümü kullanılarak üretilmiştir.

** Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ankara, demirelif666@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3547-4180

*** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ankara, kdeniz@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7531-490X

the findings of this study, recommendations were provided to curriculum developers, textbook writers, measurement and assessment experts, and teachers.

Keywords: Mother tongue education, language functions, teachers' views, Turkish language education

Giriş

Konuşma (sözlü etkileşim), insan yaşamında gerek birey gerekse toplum hayatının idamesi için kaçınılmaz bir beceridir. Bu sebeple konuşma becerisinin (sözlü etkileşimin) geliştirilmesi, dilin en önemli işlevi olan iletişimin sağlanması açısından kilit bir öneme sahiptir. İletişimin istenilen düzeyde sağlanması için ise dilin bağlama uygun bir şekilde işlevsel olarak kullanılması gerekmektedir. Bu sebeple eğitime ihtiyaç duyulan dil işlevlerinin neler olduğunun belirlenmesi dolayısıyla işlevsel dil eğitiminin çerçevesinin çizilmesi gerekmektedir. Bu noktada ana dili eğitimcileri olan Türkçe öğretmenlerinin sözlü etkileşim becerisine yönelik dil işlevleriyle ilgili görüşlerinin belirlenmesi; işlevsel bir konuşma eğitimi dolayısıyla işlevsel bir ana dili eğitimi, program geliştiriciler, ders kitabı yazarları, ölçme ve değerlendirme uzmanları ile öğretmenler açısından önem arz etmektedir.

Dil işlevleri farklı araştırmacılar tarafından, “insanların konuşma veya yazmalarındaki amaç” (Blondell, Higgins & Middlemiss, 1982, s. v); “dil kullanım amacı” (Cerit, 2021, s. 7; Cook, 1985, s. 177; Çekici, 2020, s. 95; Demircan, 2005, s. 232; Deniz ve Çekici, 2019c, s. 196; Deniz ve Çekici, 2019b, s. 3047; Deniz ve Çekici, 2019a, s. 33; Deniz ve Demir, 2021, s. 25); “insanın dil yoluyla yaptığı eylem” (Van Ek & Trim, 1990a, s. 27); edimler gerçekleştirmek (Büyüktuncay, 2014); “Dilin belli bir bağlam içerisinde, bir amaca yönelik olarak yerine getirdiği eylem olup daha yalın bir anlatımla, sözün belli bir ortamda ve o anda ‘ne işe yaradığı’, ‘ne anlama büdüğü” (Çubukçu, 2014, s. 19) şeklinde tanımlanmaktadır. İşlevsel dil kullanımı, “Dili yaratan tek başına yazar, şair, romancı değildir. Dili kullanan kişi de kendisi gibi içinde yetiştiği dilsel topluluğun bir ürünüdür. Aslında toplumsallık, bireysellik, duygusallık, zihinsellik arasında çok kesin bir sınır yok gibidir. Dilin işlevleri için işlevin, kullanımla eş değerde olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü Wittgenstein’in dediği gibi dil bir eylemdir, yani kullanımdır, öyleyse tüm öteki eylemler gibi bu eylem de kullanıldığı zaman ve kullanıldığı bağlam içinde anlamını sürdürebilir.” (Kılıç, 2007, s. 126) olarak ifade edilmiştir.

Araştırmacıların dil işlevi tanımlarından hareketle dil işlevlerinin; söz varlığı, dil yapısı, kalıp ifadeler, beden dili ve sözsüz iletişim unsurlarını içeren dilin, belirli bağlamlardaki kullanım amacı ve dil aracılığıyla gerçekleştirilen eylem olduğunu söylemek mümkündür.

Dil işlevleri, dilsel bir birimin amacına karşılık gelmekte (Demircan, 1990; Kılıç, 2002); işlev ile kullanım aynı anlamı taşımakta (Gökdayı, 2008; Kılıç, 2007); sözlü üretim ve yazılı üretimdeki amaca karşılık gelmekte (Blondell, Higgins ve Middlemiss, 1982; Deniz ve Çekici, 2019; Guntermann ve Phillips, 1982); bağımsız değil, bağlama göre kullanılmakta (van Ek ve Trim, 1990a, 1990b, 2001; Uslu, 2005); dilde bir işlev birden fazla yapı ile gösterilebilmektedir (Deniz ve Demir, 2021).

Dil eğitiminin amacı, bireylerin dil becerilerini geliştirerek iletişim kurmalarını sağlamaktır. İletişimimizin kalitesi ile yaşam kalitemiz arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır (Stewart, Zediker ve Witteborn, 2005). İnsanlar günlük yaşamlarını sürdürürken dili; özür dileme, birinden bir şey isteme, kızgınlığını ifade etme, konuşmaya başlama gibi farklı pek çok amaç için işlevsel olarak kullanma ihtiyacı duymaktadır. Dil, burada bu amaçlara ulaşmak için kullanılan bir araçtır. Dil işlevleri, dilin bir amaç doğrultusunda bağlama uygun şekilde iletişimsel olarak kullanılmasını ifade etmektedir. “Öğrenme sürecinde, özellikle eğitim safhasında dil öğretiminin doğru bir şekilde yapılması, bireyin dili iyi öğrenmesi bakımından önemlidir. Dili doğru öğrenebilmek ve etkili bir şekilde kullanabilmek için de dilin işlevlerinin doğru bir şekilde öğrenilmesi gerekir.” (Aydın ve Yangil, 2013, s. 831). Yabancı dil öğretimi alanında ortaya çıkan işlevsel dil eğitimi yaklaşımından ana dili eğitiminde de faydalanılması gerekmektedir. İşlevsel dil eğitiminin temeli, dilin sadece dil bilgisi ya da sadece söz varlığı eğitimi şeklinde verilmesi değil, söz varlığı ve dil bilgisini de kapsayacak şekilde bir amaca yönelik kullanımından oluşmaktadır. İşlevsel dil eğitiminin esasını, Widdowson (1979, s. 65) “bir dili öğrenmenin temelinde sadece dil bilgisi öğretiminin yatmadığı aynı zamanda günlük iletişimde bu dil bilgisi yapılarının ne işe ve nasıl yaradığının öğretilmesinin de gerektiği” şeklinde ifade etmiştir. İşlevsel dil eğitimi; “Her dil kullanımı aynı zamanda bir işlev taşır, dili kullanmak, bir amacı yerine getirmek

demektir ve dilin amaca yönelik kullanımı dilin işlevsel kullanımına karşılık gelmektedir.” (Deniz ve Çekici, 2019a, s. 24); dilin iletişimsel kullanımı (Deniz ve Demir, 2019) şeklinde tanımlayan ve iletişimsel işlevi de insanın iletişim sürecinde başardığı şey (Duchan, 1988) olarak tanımlayan araştırmacılar vardır.

Ortaokullarda konuşma becerisi eğitimi kapsamında öğrencilerin kimlerle nasıl konuşacakları, hitaplarının nasıl olacağı, bir istek ya da şikâyet vb. nasıl ifade edecekleri becerisi verilmekte midir? Ortaokullardaki Türkçe eğitiminde bu soruya verilecek sistematik bir cevap bulunmamakta ve bu durum karşılıklı konuşmada öğrencilerin ihtiyaç duydukları dil işlevlerinin tespit edilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Ana dili eğitiminde karşılıklı konuşma becerisine yönelik dil işlevlerine ilişkin öğretmen görüşleriyle ilgili “işlev”, “dil işlevleri”, “konuşma işlevleri”, “işlevsel dil eğitimi”, “hazırlıksız konuşma” anahtar kelimeleri ile TR Dizin, YÖK Akademik, YÖK Ulusal Tez Merkezi ve Millî Kütüphane veri tabanları ve DergiPark'ta 10.07.2023 tarihinde yapılan taramada konuya ilişkin bir çalışma olmadığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin ana dili eğitiminde karşılıklı konuşma becerisine yönelik dil işlevleriyle ilgili görüşlerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda çalışma iki aşamalı olarak planlanmış ve ilk aşamada öğretmenlerin dil işlevleri ve işlevsel dil eğitimiyle ilgili var olan bilgilerinin ne olduğu sorularına cevap aranmıştır. Bu açıdan çalışmanın ilk aşamasında Türkçe öğretmenlerine “Dil işlevleri denince aklınıza ne geliyor? Dil işlevlerini tanımlar mısınız?”, “İşlevsel dil eğitimi diye bir kavram duydunuz mu? İşlevsel dil eğitimi tarif edebilir misiniz?” soruları yöneltilmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında öğretmenlere “Ortaokullarda mevcut ana dili eğitimi kapsamındaki konuşma eğitiminin gündelik hayatla ilişkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu ile “Sizce ortaokullardaki mevcut ana dili eğitiminde konuşma becerisine yönelik işlevsel dil eğitimiyle ilgili bir düzenleme yapılmalı mıdır?” sorusu yöneltilmiş ve bu soruya verilen cevap evet ise: “Konuşma (sözlü üretim/sözlü etkileşim) becerisine yönelik işlevsel dil eğitiminde öğretim programı, kazanımlara yönelik yapılabilecek düzenlemeler neler olmalıdır?”, “Konuşma (sözlü üretim/sözlü etkileşim) becerisine yönelik işlevsel dil eğitiminde ders kitapları, etkinliklere yönelik yapılabilecek düzenlemeler neler olmalıdır?”, “Konuşma (sözlü üretim/sözlü etkileşim) becerisine yönelik işlevsel dil eğitiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik yapılabilecek düzenlemeler neler olmalıdır?”, “Konuşma (sözlü üretim/sözlü etkileşim) becerisine yönelik işlevsel dil eğitiminde öğretmenlere yönelik yapılabilecek düzenlemeler neler olmalıdır?” alt soruları sorularak bu sorulara cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği bir durum çalışmasıdır. “Nitel araştırma, bir şemsiye terim olup tanımlamaya, çözmeye, yorumlamaya ve anlamla ilgili terimlere ulaşmaya çalışan teknikleri kapsayan süreçler bütünüdür.” (Van Maanen, 1979, s. 520). Nitel araştırmalar, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 45) çalışmalardır. “Nitel araştırmanın amacı, insanların hayatlarını nasıl anlamlandırdıklarıyla ilgili bir anlayış geliştirmek, anlamlandırma sürecinin (sonuç ve ürün yerine) ana hatlarını çizmek ve insanların deneyim yaşadığı şeyleri nasıl yorumladıklarını tarif etmektir.” (Merriam, 2018, s. 14). Çalışmada, öğretmenlerden daha detaylı ve özgün cevaplar alabilmek için açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme türü kullanılmış, Türkçe öğretmenlerinin ana dili eğitiminde karşılıklı konuşma becerisine yönelik dil işlevlerine ilişkin görüşlerinin neler olduğu incelendiği için nitel araştırma yaklaşımı ve yöntemi tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Türkiye'nin 7 bölgesindeki 18 farklı ilin Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarında Türkçe öğretmeni olarak görev yapan 30 öğretmenden oluşmaktadır. “Nitel araştırmalarda sonuçların evrene genellenebilirliğinden ziyade, bir olgunun çalışma evrenindeki birimlerde görülmesinin nedenleri ya da bu olguya yönelik, birimler arasında görülen benzerlik ve farklılıkların daha derine inilerek incelenmesi gibi amaçlar söz konudur. Bu durumda örneklemin amaca uygun olarak yanlı seçilmesi ihtimali ortaya çıkmaktadır. Bu da nitel araştırmalar için, seçkisiz olmayan

örnekleme yöntemlerinin daha uygun olduğunu göstermektedir.” (Yıldırım, 2021, s. 65). Bu kapsamda bu araştırmada çalışma grubu seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitleme örnekleme tercih edilmiştir. “Maksimum çeşitleme örnekleme, araştırmacının bazı özelliklere ve niteliklere (örn. farklı yaş gruplarına) göre farklılaşan birey veya durumları örneklem grubuna dâhil ettiği bir amaçlı örnekleme stratejisidir.” (Creswell, 2020, s. 268). Bu sebeple çalışma grubu belirlenirken cinsiyet dağılımı, bölge ve il farklılığı, mesleki deneyim süresi, lisans mezuniyeti, öğrenim durumu gibi değişkenler esas alınmıştır. Bu kapsamda Türkiye’nin 7 bölgesindeki 18 farklı ilde (Ağrı, Ankara, Antalya, Bitlis, Bursa, Denizli, Elazığ, Gaziantep, Iğdır, İstanbul, İzmir, Konya, Ordu, Samsun, Şanlıurfa, Şırnak, Trabzon, Yozgat) görev yapan 30 Türkçe öğretmeni gönüllülük esasına göre çalışmaya katılmıştır. Çalışma grubuna yönelik tanımlayıcı bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmenlere Yönelik Demografik Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Şehir	Mesleki Deneyim Süresi	Lisans Mezuniyeti	Öğrenim Durumu
Ö1	Erkek	Trabzon	10-15 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans Mezunu
Ö2	Erkek	Ankara	10-15 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek Lisans Mezunu
Ö3	Erkek	İstanbul	15-20 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans Mezunu
Ö4	Kadın	Ağrı	5-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek Lisans Mezunu
Ö5	Kadın	Iğdır	1-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans Mezunu
Ö6	Kadın	Şırnak	5-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans Mezunu
Ö7	Kadın	Ordu	5-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans Mezunu
Ö8	Kadın	Konya	1-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans Mezunu
Ö9	Kadın	Şanlıurfa	5-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans Mezunu
Ö10	Kadın	Bitlis	1-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek Lisans Mezunu
Ö11	Erkek	Iğdır	5-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans Mezunu
Ö12	Kadın	Konya	5-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Doktora Öğrencisi
Ö13	Kadın	Ankara	5-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek Lisans Mezunu
Ö14	Kadın	Trabzon	5-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans Mezunu
Ö15	Erkek	Ağrı	1-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek Lisans Mezunu
Ö16	Erkek	Trabzon	20-30 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek Lisans Mezunu
Ö17	Kadın	Antalya	1-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek Lisans Mezunu
Ö18	Kadın	Konya	10-15 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans Mezunu
Ö19	Erkek	Elazığ	10-15 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Doktora Öğrencisi
Ö20	Erkek	Konya	1-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek Lisans Mezunu
Ö21	Kadın	Trabzon	5-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans Mezunu
Ö22	Kadın	Gaziantep	1-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans Mezunu
Ö23	Erkek	Konya	5-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Doktora Öğrencisi
Ö24	Kadın	Yozgat	10-15 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans Mezunu
Ö25	Kadın	Samsun	10-15 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Doktora Öğrencisi
Ö26	Kadın	Ankara	5-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek Lisans Mezunu
Ö27	Erkek	İstanbul	10-15 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Doktora Öğrencisi
Ö28	Kadın	Bursa	1-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans Mezunu
Ö29	Erkek	İzmir	20-30 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans Mezunu
Ö30	Erkek	Denizli	20-30 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans Mezunu

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların cinsiyet dağılımının 12 (% 40) erkek, 18 (%60) kadın; bölge ve il dağılımının 3 Karadeniz (Ordu, Samsun, Trabzon), 2 Marmara (Bursa, İstanbul), 2 Ege (Denizli, İzmir), 1 Akdeniz (Antalya), 3 İç Anadolu (Ankara, Konya, Yozgat), 4 Doğu Anadolu (Ağrı, Bitlis, Elazığ, Iğdır), 3 Güneydoğu Anadolu (Gaziantep, Şanlıurfa, Şırnak); mesleki deneyim yılı dağılımının 8 (1-5 yıl), 11 (5-10 yıl), 7 (10-15 yıl), 1 (15-20 yıl), 3 (20-30 yıl); lisans mezuniyeti dağılımının 30 Türkçe

öğretmenliği; öğrenim durumu dağılımının da 16 (%53) lisans mezunu, 9 (%30) yüksek lisans mezunu ve 5 de (%17) doktora öğrencisi şeklindedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacıların geliştirdiği “Ana Dili Eğitiminde Sözlü Etkileşim Becerisine Yönelik Dil İşlevlerine İlişkin Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır. Form iki bölüm şeklinde tasarlanmıştır. İlk bölümde öğretmenlere dil işlevleri ve işlevsel dil eğitime yönelik var olan bilgilerini tespit etmeyi amaçlayan iki soru yöneltilmiştir. Bu sorular:

1. “Dil işlevleri denince aklınıza ne geliyor? Dil işlevlerini tanımlar mısınız?”

2. “İşlevsel dil eğitimi diye bir kavram duyduunuz mu? İşlevsel dil eğitimi tarif edebilir misiniz?”

İkinci bölümde öğretmenlere dil işlevleri ve işlevsel dil eğitimi ile ilgili bilgiler verildikten sonra okullardaki konuşma becerisi eğitiminin günlük hayatla ilişkisinin nasıl olduğunu ve işlevsel bir ana dili eğitime gerek olup olmadığını tespit etmek amaçlı iki ana soru ve alt sorular sorulmuştur. Bu sorular:

1. “Ortaokullarda mevcut ana dili eğitimi kapsamında konuşma/sözlü etkileşim becerisi eğitiminin gündelik hayatla ilişkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?”

2. “Sizce ortaokullardaki mevcut ana dili eğitimi kapsamında konuşma/sözlü etkileşim becerisi eğitime yönelik işlevsel dil eğitimiyle ilgili bir düzenleme yapılmalı mıdır?”

Cevap evet ise:

2.1. “Konuşma (sözlü üretim/sözlü etkileşim) becerisine yönelik işlevsel dil eğitiminde öğretim programı, kazanımlara ilişkin yapılabilecek düzenlemeler neler olmalıdır?”

2.2. “Konuşma (sözlü üretim/sözlü etkileşim) becerisine yönelik işlevsel dil eğitiminde ders kitabı-etkinliklere ilişkin yapılabilecek düzenlemeler neler olmalıdır?”

2.3. “Konuşma (sözlü üretim/sözlü etkileşim) becerisine yönelik işlevsel dil eğitiminde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yapılabilecek düzenlemeler neler olmalıdır?”

2.4. “Konuşma (sözlü üretim/sözlü etkileşim) becerisine yönelik işlevsel dil eğitiminde öğretmenlere ilişkin yapılabilecek düzenlemeler neler olmalıdır?” şeklindedir.

Verilerin Toplanması

Veri toplamadan önce Gazi Üniversitesi Etik Komisyonundan çalışmayla ilgili gerekli yasal izin alınmıştır. Görüşmelere başlamadan önce araştırmacılar tarafından katılımcılara kişisel bilgilerinin ve görüşlerinin gizliliği konusunda etik ilkelerle ilgili açıklamalar yapılmıştır. Bu doğrultuda veriler, çalışmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerden yüz yüze ya da çevrim içi ortamda açık uçlu sorular aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler esnasında görüşme yönteminin doğasına uygun olarak sonda sorularıyla daha detaylı bilgilere ulaşılması sağlanmıştır. Oturumlar, 30-40 dakika arasında sürmüş, soru ve yanıtların ses kaydı alınmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmanın verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. “İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmektir.” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259). Bu çalışmada da sorulara verilen cevaplar, araştırmacılar tarafından içerik analizine tabi tutularak uzman görüşü doğrultusunda benzer kodlar ve bu kodlardan varılan kavramlar bir araya getirilerek kategorilendirilmiştir. Bu çalışmada elde edilen veriler, frekans kullanılarak tablolar şeklinde sunulmuş ayrıca doğrudan alıntılar da kullanılmıştır. Araştırmaya gönüllülük esasına göre katılan öğretmenlerin dil işlevleri ve işlevsel dil eğitime yönelik bilgi, düşünce ve görüşlerine müdahale edilmemiş, düşünce ve görüşleri olduğu gibi yansıtılmıştır. Katılımcılar, öğretmen anlamında “Ö” ve görüşme numarası anlamında “1” yani “Ö1” şeklinde kodlanmıştır. Çalışma kapsamında öğretmenlerin görüşlerinin birden fazla kategoride kodlanması sebebiyle görüş sayısı katılımcı sayısından fazla olup frekansların toplamı, toplam 30 olan öğretmen sayısından farklılaşmaktadır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması için nicel araştırmalarda kabul gören “iç geçerlik” yerine “inandırıcılık”, “dış geçerlik” yerine “aktarılabirlik”, “iç güvenirlik” yerine “tutarlık” ve “dış güvenirlik” yerine de “teyit edilebilirlik” kavramları kullanılmıştır.

Bu kapsamda çalışmada inandırıcılığın sağlanması için uzman incelemesine başvurulmuştur. Araştırma konusuna hâkim 7 uzmandan çalışmayı çeşitli yönlerden incelemesi istenmiştir. Ayrıca veri toplama aracının oluşturulmasında da 4 uzmanın görüşüne başvurulmuş, uzmanlardan gelen dönütler esas alınarak veri toplama aracı gözden geçirilmiş, tekrar düzenlenmiş ve son şekline dönüştürülmüştür. Bunun yanında verilerin çözümlenmesi aşamasında da 2 farklı uzmanın bakış açısına başvurulmuş böylece açık ve net kategorilerin oluşturulması diğer bir deyişle aynı sonuçlara ulaşılması amaçlanmıştır.

Araştırmada aktarılabirliğin sağlanması için detaylı betimleme ve amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. “Nitel araştırmalarda sonuçların aktarılabirliği, araştırmadan elde edilen verilerin yeterli düzeyde betimlenmesine bağlıdır. Ayrıntılı betimleme, ham verinin ortaya çıkan kavram ve temalara göre yeniden düzenlenmiş bir biçimde okuyucuya yorum katmadan ve verinin doğasına mümkün olduğunca sadık kalınarak aktarılmasıdır. Doğrudan alıntılar bu amaçla araştırmacılar tarafından sık kullanılır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 304). Araştırmada aktarılabirliğin sağlanması için doğrudan alıntılara yer verilmiş ve amaçlı bir örnekleme çalışılmıştır.

Araştırmada tutarlığın sağlanmasında tutarlık incelemesinden faydalanılmıştır. “Tutarlık incelemesinin amacı, araştırmaya dışarıdan bir gözle bakılması ve araştırmacının baştan sona gerçekleştirdiği araştırma etkinliklerinde tutarlı davranıp davranmadığını ortaya koymaktır. Bu tutarlık veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması ve analizi aşamalarında kendini göstermelidir.” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 306). Bu nedenle bu araştırmada, verilerin benzer süreçlerle toplanmasına, kodlanması sürecinde kavramsallaştırma yaklaşımına ve sonuçlarla ilişkilendirilmesine dikkat edilmiştir.

Araştırmada teyit edilebilirliğin sağlanmasında teyit incelemesinden faydalanılmıştır. Bu incelemede amaç, “Araştırmacının ulaştığı sonuçları ham verilerle karşılaştırarak teyit mekanizmasını çalıştırıp çalıştırmadığına bakmaktır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 306). Bu çalışmada araştırmacılar dışında 2 uzman araştırmacının verilerini, teyit edilebilirliğe dair değerlendirmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu

Karar tarihi= 21.03.2023

Belge sayı numarası= 05

Bulgular

Bu bölümde, Türkçe öğretmenlerinin ana dilinde sözlü etkileşim becerisine yönelik dil işlevleri ile ilgili görüşleri tablolar hâlinde sunulmuştur. Bu kapsamda çalışmada cevap aranan “Dil işlevleri denince aklınıza ne geliyor? Dil işlevlerini tanımlar mısınız?” sorusu ile ilgili bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Dil İşlevi Tanımları

Kategori	Kod	n
Dil Becerisi	dinleme (Ö3, Ö13, Ö16, Ö22, Ö26)	5
	konuşma (Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö13, Ö16, Ö22, Ö26)	8
	temel beceriler (Ö2, Ö3, Ö13, Ö16, Ö22, Ö26, Ö29)	7
İşlev Türü	göndergesel (Ö6, Ö10, Ö14, Ö20, Ö18)	5
	alıcı işlev (Ö10, Ö18)	2
	dilin sosyal işlevi (Ö19)	1
	dilin edebî işlevi (Ö18)	1
	dilin canlı olma işlevi (Ö19)	1
	dilin vasıta işlevi (Ö19)	1
Kültür	kültür öğretmek (Ö5)	1
	kültür taşıyıcısı (Ö4)	1
	kültür aktarımı (Ö15)	1
İletişim Süreci	iletişim (Ö4, Ö19, Ö20, Ö26, Ö27)	5
	iletişim fonksiyonları (Ö23)	1
	anlaşma (Ö4, Ö19)	2
	mesaj (Ö16)	1
	kanal (Ö9, Ö10)	2
	dilin kodu (Ö11)	1
	bağlam (Ö10)	1
	dilin kullanım amacı (Ö6, Ö7, Ö12, Ö26, Ö27, Ö30)	6
	dilin sunduğu kolaylık (Ö11, Ö21)	2
	dilin nasıl aktarıldığı (Ö11)	1
	dilin sürekli değişen olması durumu (Ö19)	1
	dilin çok boyutlu olması (Ö18)	1
	Dil Bilgisi	dil bilgisi (Ö26)
bağlaç, edat kullanımı (Ö25)		1
sözcük aktarımı (Ö17)		1
Yöntem/Araç	dil aktarımında kullanılan yöntem (Ö11)	1
	konuşurken kullanılan yöntemler (Ö9)	1
	duygu ve düşünce aktarımı için kullanılan araç (Ö24)	1
İfade Biçimi	anlama ve anlatma (Ö1, Ö3, Ö13, Ö15, Ö17)	5
	kendini daha rahat ifade edebilme (Ö8)	1

Tablo 2’ye bakıldığında öğretmenlerin dil işlevleri tanımları; dil becerileri, işlev türü, kültür, iletişim süreci, dil bilgisi, yöntem/araç ve ifade biçimi kategorileri altında tanımlanmıştır. Her bir kategoriye yönelik kodlarla ilgili görüş örnekleri:

Dil becerisi kategorisine yönelik görüş örnekleri:

“Dil işlevleri, konuşma boyutu var, mesaj iletme boyutu var, dinleme boyutu var, bunların toplamında tabii, birleştirdiğimizde dilin işlevleri olarak tanımlayabilirim.” (Ö16, konuşma kodu)

İşlev türü kategorisine yönelik görüş örnekleri:

“Şu an hatırlamıyorum hocam ama dilin işlevi, dilin sosyal işlevi var biliyorsunuz, temelde zaten iletişim kurmak için sağladığımız diğer insanlarla, dil canlı bir varlık, canlı olma işlevi diyebilirim. Anlaşma diyebilirim, vasıta işlevi diyebilirim, bunları söyleyebilirim, başka açıkçası çok bir şey gelmiyor aklıma.” (Ö19, dilin sosyal işlevi kodu)

Kültür kategorisine yönelik görüş örnekleri:

“Dilin bir işlevi kültür aktarımı yapması, bu da çok önemli bir işlev, özellikle milletlerin oluşumunda dilin en önemli bir şey olduğu, araç olduğunu biliyoruz.” (Ö15, kültür aktarımı kodu)

İletişim süreci kategorisine yönelik görüş örnekleri:

“İşlev deyince aklıma dilin daha iletişimsel kullanılması, işlevinin olması, bir amacının olması, o amaca hizmet etmesi, o amacı gerçekleştirmeye dönük olması, yani bir gramer konusunun di’li geçmiş zaman, miş’li geçmiş zaman olarak değil de onun günlük hayatta nasıl kullanılabileceğine yönelik bir alan olduğunu tahmin ediyorum ve bunu da çok önemsiyorum bu anlamda.” (Ö27, kullanım amacı kodu)

Dil bilgisi kategorisine yönelik görüş örnekleri:

“Dil işlevleri denince aslında bu bağlaçlar falan geliyor benim aklıma. İşte edatlar, bağlaçlar, ne hangi işlevle kullanılacağı, adı üstünde sanki işlev, anlamsal bakımdan mı yoksa biçimsel bakımdan mı, dilin bir sürü işlevi vardır.” (Ö25, bağlaç, edat kullanımı kodu)

Yöntem/araç kategorisine yönelik görüş örnekleri:

“Dil işlevleri benim günlük hayatımda birileriyle konuşurken veya sınıf içerisinde, ders aktarımda konu aktarımı yaparken kullandığım yöntemlerin aslında dilime yansımış hâlidir diye düşünüyorum.” (Ö9, konuşurken kullanılan yöntemler kodu)

İfade biçimi kategorisine yönelik görüş örnekleri:

“Dilin işlevleri, ben bunu duyduğumda anlama ve anlatma geliyor açıkçası aklıma. Hani genelde dilimizi, bir şeyleri anlatabilmek ya da anlamak amacıyla kullanıyoruz. Anlamak, anlatmak, aktarmak.” (Ö17, anlama ve anlatma kodu)

Öğretmenlerin “İşlevsel dil eğitimi diye bir kavram duyduunuz mu? İşlevsel dil eğitimi tarif edebilir misiniz?” sorusu ile ilgili görüşlerini içeren bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Öğretmenlerin İşlevsel Dil Eğitimi Tanımları

Kategori	Kod	n
Kullanım	işlevsel dil kullanımı (Ö14, Ö26)	2
Amaç	amaca yönelik (Ö5)	1
Bilmiyorum	bilmiyorum, duymadım (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö29, Ö30)	27

Tablo 3’e göre öğretmenlerin işlevsel dil eğitimi tanımları; kullanım, amaç ve bilmiyorum olmak üzere 3 farklı kategori altında sınıflandırılmıştır. Kategorilere yönelik kodlarla ilgili görüş örnekleri:

Kullanım kategorisine yönelik görüş örnekleri:

“Nitelikli dinleyici, nitelikli konuşmacı, nitelikli okuyucu şeklinde tanımlayabilirim. Ve tabii ki bunu hani dil bilgisi örüntüsüyle ve tabii yazma da çok önemli. Hani sadece bunu hani hayat becerisi olarak değil, karşı tarafa yazılı bir şekilde ifade edebilmek de önemli. Dili bence işlevsel olarak kullanmak budur.” (Ö26, dilin aktif kullanımı kodu)

Amaç kategorisine yönelik görüş örnekleri:

“İşlevsel dil eğitimi amaca yönelik bir şey.” (Ö5, amaca yönelik bir şey kodu)

Bilmiyorum kategorisine yönelik görüş örnekleri:

Ana Dili Eğitiminde Karşılıklı Konuşma Becerisine Yönelik Dil İşlevleriyle İlgili Öğretmen Görüşleri

“İşlevsel dil eğitimi diye bir şey duymadım.” (Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö13, Ö18, Ö19, Ö23, Ö24, Ö26, Ö27, duymadım kodu)

“İşlevsel dil eğitimi bilmiyorum.” (Ö1, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17, Ö20, Ö21, Ö22, Ö25, Ö29, Ö30, bilmiyorum kodu)

Öğretmenlerin “Ortaokullarda mevcut ana dili eğitimi kapsamındaki konuşma eğitiminin gündelik hayatla ilişkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu ile ilgili görüşlerini içeren bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Konuşma Becerisi Eğitiminin Günlük Hayatla İlişkisi

Kategori	Kod	n
Konuşma becerisi eğitimi günlük hayatla ilişkilidir.	Ders kitaplarının günlük hayatla ilişkili olması (Ö25)	1
	Temaların günlük hayatla ilişkili olması (Ö16, Ö17, Ö21)	3
	Metinlerin günlük hayatla ilişkili olması (Ö7, Ö24)	2
	Etkinliklerin günlük hayatla ilişkili olması (Ö13, Ö25, Ö27)	3
Konuşma becerisi eğitimi günlük hayatla ilişkili değildir.	Konuşma eğitiminin günlük hayatla ilişkili olmaması (Ö14, Ö19, Ö20, Ö22, Ö30)	5
	Konuşma eğitiminin hedef kitlenin ihtiyacına yönelik olmaması (Ö2, Ö11, Ö14, Ö15)	4
	Konuşma becerisinin ihmal edilmesi (Ö6, Ö9, Ö12, Ö13, Ö18, Ö27)	6
	Konuşmada dil işlevlerine yer verilmemesi (Ö7)	1
	Sınav odaklı bir yaklaşımın olması (Ö1, Ö12, Ö27)	3
	Müfredatın yetersiz olması (Ö6, Ö22)	2
	Müfredatın yoğun olması (Ö6)	1
	Kazanımların genel nitelikte olması (Ö23)	1
	Kazanımların basit olması (Ö6)	1
	Kazanımların eksik olması (Ö8)	1
	Ders kitaplarının ihtiyacı karşılamaması (Ö3, Ö10, Ö22, Ö26)	4
	Ders kitaplarının güncel olmaması (Ö15)	1
	Ders kitaplarının soyut olması (Ö28)	1
	Temaların günlük hayattan uzak olması (Ö16, Ö17)	2
	Metinlerin güncel olmaması (Ö3, Ö15, Ö19)	3
	Metinlerin ilgi çekici olmaması (Ö3, Ö8, Ö10)	3
	Etkinliklerin yetersiz olması (Ö22, Ö29)	2
	Etkinliklerin seviye üstünde olması (Ö17)	1
	Etkinliklerin soyut olması (Ö28)	1
	Yönergelerin soyut olması (Ö17, Ö26)	2
Yönergelerin yetersiz olması (Ö17)	1	
Ana dili farklılığı, iki dilli olma (Ö4, Ö5, Ö11, Ö22)	4	
Bölgesel farklılıkların olması (Ö13)	1	

Tablo 4 incelendiğinde “Ortaokullarda mevcut ana dili eğitimi kapsamındaki konuşma eğitiminin gündelik hayatla ilişkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplara bakıldığında öğretmenlerin çoğunluğunun soruya, konuşma becerisinin günlük hayatla ilişkisinin zayıf olduğu yönünde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kategorilere yönelik kodlarla ilgili görüş örnekleri aşağıdaki gibidir.

Ana dili eğitiminde konuşma becerisi eğitimi günlük hayatla ilişkilidir kategorisine yönelik görüş örnekleri:

“Yani şöyle konuşma becerisi aslında günlük hayatın tam merkezinde. Ama konuşma becerisini eğitimde, çocuklara aktarmasıyla ilgili fikrimi soruyorsanız eğer bu becerinin geliştirilmesine yönelik en azından Türkçe ders kitaplarında etkinlikler mevcut.” (Ö13, etkinlik kodu)

Ana dili eğitiminde konuşma becerisi eğitimi günlük hayatla ilişkili değildir kategorisine yönelik görüş örnekleri:

“Tabii ölçme değerlendirme, sınav sistemi daha çok yazılı, okuma boyutunda kaldığı için dinleme ve konuşma becerisi biraz daha biliyorsunuz ki daha az ele alınıyor.” (Ö27, konuşma becerisinin ihmal edilmesi kodu)

“Hazırlıklı konuşma yapar, hazırlıksız konuşma yapar gibi çok genel kazanımlar var. Konuşma becerisini daha çok metne göre geliştirmeye çalışıyoruz. Yani çok spesifik çizgileri olan kazanım listesi yok konuşma eğitimi açısından.” (Ö23, kazanımların genel olması kodu)

“Türkçe dersine girdiğimde konuşma etkinliklerinde 5. sınıflarda seviyelerine göre biraz üst seviyede görüyorum. Yani konuşma etkinliklerinde mesela Atatürk ve Millî Mücadele temasında vatan sevgisiyle alakalı çağrışım yapan kelimeleri verip bunlar üzerinden ne düşünüyorsunuz anlatın diyor ama çocuklar için çok soyut kalıyor.” (Ö17, etkinliklerin seviye üstünde olması kodu)

Öğretmenlerin “Sizce ortaokullardaki mevcut ana dili eğitimi kapsamında konuşma/sözlü etkileşim becerisi eğitime yönelik işlevsel dil eğitimiyle ilgili bir düzenleme yapılmalı mıdır?” sorusu ile ilgili görüşlerini içeren bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

Karşılıklı Konuşma Becerisine Yönelik İşlevsel Dil Eğitiminin Gerekliliği

Kategori	Kod	n
Düzenleme gerekli	Kesinlikle/mutlaka/tabii ki/yapılmalı (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö24, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30)	26
	İhtiyaç var (Ö2, Ö13, Ö23, Ö25)	4
Düzenleme gereksiz	Hayır	-

Tablo 5’e bakıldığında 30 öğretmenin tamamının, ortaokullarda işlevsel dil eğitime yönelik bir düzenlemeye ihtiyaç olduğu yönünde görüş belirttiği görülmektedir. Kategorilere yönelik kodlarla ilgili görüş örnekleri şöyledir.

Düzenleme gerekli kategorisine yönelik görüş örnekleri:

“Kesinlikle böyle bir düzenleme yapılmalı hocam. Az önce işlev listenizin maddelerini incelediğimde zaten çok beğendim. Çünkü hani bunun farkında biz bile değildik. Ama okuyunca a evet çocuk bunu kesinlikle yapmalı. Ben bu işlevlerini mesela daha önce duymadığım için üzüldüm açıkçası. Çünkü çocuklara konuşmada bunları öğretmeyi çok isterim.” (Ö17, kesinlikle/mutlaka/tabii ki/yapılmalı kodu)

“Evet verilmesi gerekiyor, ihtiyaç var. Öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini işlevsel bir şekilde amacına yönelik aktarabilmeleri onların başarısını da olumlu yönde etkiler. Ve bunun kesinlikle olması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö2, ihtiyaç var kodu)

Öğretmenlerin “Konuşma (sözlü üretim/sözlü etkileşim) becerisine yönelik işlevsel dil eğitiminde öğretim programı, kazanımlara ilişkin yapılabilecek düzenlemeler neler olmalıdır?” sorusu ile ilgili görüşlerini içeren bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Karşılıklı Konuşma Becerisinde İşlevsel Dil Eğitime Yönelik Programla İlgili Öneriler

Kategori	Kod	n
Program ve kazanımlar dil işlevlerine göre düzenlenmeli	Kazanımlarda dil işlevlerine yer verilmesi (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30)	30

Dil işlevlerini kapsayan özel kazanımlar olması (Ö14)	1
Dil işlevlerine kapsayan bütüncül kazanımlar olması (Ö27)	1
Dil işlevlerinin birebir kazanımlara yansıtılması (Ö27)	1
Kazanımların dil işlevlerine göre seviyelendirilip ve yer yer tekrar ettirilerek hazırlanması (Ö27)	1
Konuşma kazanımlarının gündelik hayata dayandırılması (Ö5, Ö26)	2
Dil işlevlerini içeren açık ve net bir program hazırlanması (Ö17, Ö20)	2
Konuşma kazanımlarının dil işlevlerine göre detaylandırılıp çeşitlendirilmesi (Ö9, Ö15, Ö18, Ö23, Ö30)	5
İhtiyaca yönelik kazanımlar hazırlanması (Ö22)	1
Program ve kazanımlar dil işlevlerine göre düzenlenmemeli	-

Tablo 6'ya göre 30 öğretmen de kazanımların dolayısıyla öğretim programının dil işlevlerine göre yeniden düzenlenmesi gerektiği yönünde görüş belirtmiştir. Kategorilere yönelik kodlarla ilgili görüş örnekleri aşağıdaki gibidir.

Program ve kazanımlar dil işlevlerine göre düzenlenmeli kategorisine yönelik görüş örnekleri:

“Konuşmayı çok detaylandırmak gerekir sanırım, konuşma kazanımlarını. Daha detaylı kazanımlar hazırlanabilir belki hocam, sizin yapacağınız çalışmadan hareketle. Sizin dil işlevlerinden birisini alıp hani.” (Ö18, kazanımlarda dil işlevlerine yer verilmesi kodu)

“Kazanımlar yeniden özellikle konuşma kazanımları, ek fiili kullanır yerine işte işlevsel dil öğretimine yönelik daha açık kazanımlar oluşturulabilir. Genelgeçer kazanımlar değil, biraz daha özele dönük kazanımlar oluşturulabilir.” (Ö14, dil işlevlerini kapsayan özel kazanımlar olması kodu)

“Dil işlevlerinin belirli bir sıralaması çıkarılıp bunlar seviyelendirilip, o işlev listesi birebir kazanımlara yansıtılmalı diye düşünüyorum. Bütün konuşma kazanımlarının bu dil işlevlerine göre seviyelendirilip ve yer yer tekrar ettirilerek biliyorsunuz bazı kazanımlarımız yeniden hazırlanmalıdır.” (Ö27, dil işlevlerine kapsayan bütüncül kazanımlar olması kodu)

Öğretmenlerin “Konuşma (sözlü üretim/sözlü etkileşim) becerisine yönelik işlevsel dil eğitiminde ders kitabı-etkinliklere ilişkin yapılabilecek düzenlemeler neler olmalıdır?” sorusu ile ilgili görüşlerini içeren bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Karşılıklı Konuşma Becerisinde İşlevsel Dil Eğitime Yönelik Ders Kitabı ve Etkinliklerle İlgili Öneriler

Kategori	Kod	n
Metin	İşlevlerin içinde yer aldığı metinler (Ö2, Ö4, Ö17, Ö25)	4
	Günlük hayatta kullanılan dil işlevlerine yönelik metinler (Ö1, Ö9, Ö12, Ö19, Ö20, Ö24, Ö26, Ö29, Ö30)	9
	Günlük yaşama yönelik güncel konuşma metinleri (Ö4, Ö18, Ö21, Ö27, Ö30)	5
	Karşılıklı diyaloglara dayalı metinler (Ö11)	1
	Kendini ifade etmeye yönelik metinler (Ö7)	1
	İletişimi kolaylaştıracak kalıp öğretimine dayalı metinler (Ö27)	1
	Soru-cevap tekniğine yönelik metin (Ö11)	1
	Dil becerilerinin gelişimine yönelik metin (Ö24)	1

	Uygulamaya yönelik metin (Ö14)	1
	Drama yönteminin kullanılacağı metinler (Ö11)	1
	Örnek olay, örnek durum verilen metinler (Ö5, Ö6, Ö19, Ö22, Ö26)	5
	İlgi çekici metinler (Ö3)	1
	Kültürel durumu yansıtan metinler (Ö27)	1
	Etkileşimli metinler (Ö23)	1
Etkinlik	Günlük hayatta kullanılan dil işlevlerine yönelik etkinlikler (Ö9, Ö12, Ö18, Ö20, Ö23, Ö26)	6
	Günlük hayatın sunulduğu uygulamalı etkinlikler (Ö2, Ö6, Ö17, Ö18, Ö22, Ö25, Ö26, Ö27)	8
	Canlandırma, drama, senaryolaştırma, oyunlaştırma, rol yapma ve tiyatroya yönelik etkinlikler (Ö3, Ö8, Ö10, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö26, Ö29, Ö30)	17
	Gösterip yaptırmaya dayalı etkinlikler (Ö21)	1
	Örnek olaya yönelik konuşturma etkinlikler (Ö5, Ö9, Ö15)	3
	Durumlardan diyaloglar üretilebilecek etkinlikler (Ö14)	1
	Dil işlevlerini anlatan görsele dayalı video etkinlikleri (Ö24)	1
	Sosyal medya desteği (Ö13)	1
	Proje ödevlerini kapsayan etkinlikler (Ö11)	1
	Keyifli ve yaratıcı etkinlikler kullanma (Ö22)	1
	Konuşma balonlarının yer aldığı etkinlikler (Ö9, Ö26)	2
	Gözlem (Ö20)	1
	Yazma becerisinden yararlanma, yazma tamamlama (Ö18)	1
	Bakanlığın etkinlik listesi yapması (Ö23)	1

Tablo 7'ye bakıldığında öğretmenlerin işlevsel dil eğitimine yönelik ders kitabı ve etkinliklerle ilgili görüşleri metin ve etkinlik olmak üzere iki kategorisi altında sınıflandırılmış ve kategorilere yönelik kodlarla ilgili görüşler ise şu şekilde ifade edilmiştir.

Metin kategorisine yönelik görüş örnekleri:

“Hocam mesela kitaplarımızda günlük işlevlere dair örnekler yok denecek kadar az. Mesela selamlaşma, karşılaşma işlevi, hoşça kal deme bir güle güle deme bu tarz günlük replikler diyelim çok az ders kitaplarında. Onun haricinde günlük dil işlevleriyle ilgili çok az örneklem var, örnek yok gibi bir şey. Bunlar çoğaltılabilir belki. (Ö18, günlük yaşama yönelik güncel konuşma metinleri kodu)

“Kitaplarda biraz daha uygulamaya yönelik metinler olabilir. Çocuk telefonla konuşurken nasıl başlayacağını bilmiyor mesela.” (Ö14, uygulamaya yönelik metin konulması kodu)

Etkinlik kategorisine yönelik görüş örnekleri:

“Ders kitapları konuşma etkinliklerini çeşitlendirmek açısından çok yetersiz. Etkinlikler çeşitlendirilebilir. Bir büyüğümüzü aradığımızda mesela telefonu nasıl açarız? Tanımayan birini aradığımızda kendimizi nasıl tanıtırız? Nasıl kapatırız? Bununla ilgili bence örnek durumlarla çocuklar karşılaştırılabilir.” (Ö22, günlük hayatın sunulduğu uygulamalı etkinlikler kodu)

“Konuşma etkinlikleri, konuşmaya dönük hâle, mesela iki tane karakter çizilir bir kitaba, bunlar karşılaştı, birbirlerine ne der? Senaryoyu yazarsınız o konuşmanın içeriğini öğrenci doldurur. Uzun zamandır birbirini görmeyen iki insan birbirine ne söyler, hangi kalıpları kullanır?” (Ö18, canlandırma, drama, senaryolaştırma, oyunlaştırma, rol yapma ve tiyatroya yönelik etkinlikler yönelik etkinlikler kodu)

“Örnek olay verilebilir çocuklara. Üç tane dört tane diyelim peş peşe benzer örnek olay. Daha sonra onunla alakalı konuşturulabilir.” (Ö5, örnek olaya yönelik konuşturma etkinlikler kodu)

“Yani işte sosyal medyadan destek alınabilir gibi.” (Ö13, sosyal medya desteği kodu)

Ana Dili Eğitiminde Karşılıklı Konuşma Becerisine Yönelik Dil İşlevleriyle İlgili Öğretmen Görüşleri

“Ders kitabından ziyade bir de Millî Eğitim Bakanlığı bir etkinlikler listesi yayımlayabilir, konuşma, dinleme, yazma gibi öğrenme alanlarına yönelik etkinlikler listesi yayımlayabilir.” (Ö23, Bakanlığın etkinlik listesi yapması)

Öğretmenlerin “Konuşma (sözlü üretim/sözlü etkileşim) becerisine yönelik işlevsel dil eğitiminde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yapılabilecek düzenlemeler neler olmalıdır?” sorusu ile ilgili görüşlerini içeren bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

Karşılıklı Konuşma Becerisinde Dil İşlevlerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirmeye İlgili Öneriler

Kategori	Kod	n
Değerlendirme	Süreç odaklı değerlendirme (Ö12, Ö14, Ö16, Ö19, Ö23)	5
	Performans odaklı ölçme değerlendirme (Ö13)	1
	Öz-değerlendirme (Ö3, Ö9, Ö18, Ö23)	4
	Akran değerlendirme (Ö18, Ö23, Ö25, Ö26, Ö27)	5
	Aile değerlendirmesi (Ö18)	1
Ölçek	Dil işlevlerine yönelik konuşma ölçekleri (Ö9, Ö27)	2
Form	Dereceli puanlama anahtarı (Ö4, Ö7, Ö15, Ö18, Ö19, Ö22, Ö26, Ö27, Ö29, Ö30)	10
	Gözlem formu (Ö8, Ö10, Ö14, Ö18, Ö20, Ö25)	6
	Form (Ö5, Ö11, Ö24)	3
Ödev	Proje Ödevleri (Ö11, Ö17)	2
	Ev ödevleri (Ö20, Ö27)	2
Sınav	Yazılı sınav (Ö2)	1
	Sözlü sınav (Ö6, Ö10, Ö16, Ö25, Ö21)	5
	Sınav (Ö1)	1
	Soru-cevap (Ö26)	1
Sunum	Sunum yaptırma (Ö2, Ö17, Ö24, Ö26, Ö27)	5
Uygulama	Canlandırma, oyunlaştırma (Ö11, Ö20, Ö22, Ö24, Ö26, Ö29, Ö30)	7
	Uygulama (Ö1, Ö2, Ö13, Ö15, Ö22)	5
	Mikro öğretim (Ö15)	1

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin işlevsel dil eğitiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik yapılabilecek düzenlemelerle ilgili görüşleri; değerlendirme, ölçek, form, ödev, sınav, sunum ve uygulama olmak üzere 7 kategori olarak sınıflandırılmış ve kategorilerle ilgili kodlara yönelik görüşler ise aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Değerlendirme Kategorisine Yönelik Görüş Örnekleri:

“Performansa dayalı ölçme değerlendirme, bunlar yapılabilir.” (Ö13, performans odaklı ölçme değerlendirme kodu)

“Öz değerlendirme formları kullanılabilir.” (Ö18, öz-değerlendirme kodu, aile değerlendirmesi kodu)

“Konuşma becerisini sözlü olarak yapmak durumundayız. Ölçme değerlendirmede de çok hassasiyet göstermeliyiz hem akran değerlendirmesi var hem bizim baktığımız zaman akranlarının da tepkisi önemli ya ama orada şeffaflığı, güvenilirliği sağlamak da zor bir şey.” (Ö25, akran değerlendirme kodu)

Ölçek Kategorisine Yönelik Görüş Örnekleri:

“Bu anlamda mutlaka konuşma ile ilgili puanlama anahtarları, konuşma ile ilgili akran değerlendirme ölçeklerinin bunlar aslında kitaplarımızda var, belki daha kullanışlı daha basit olanları geliştirilebilir.” (Ö27, dil işlevlerine yönelik konuşma ölçekleri kodu)

Form Kategorisine Yönelik Görüş Örnekleri:

“Rubrik kullanımı var işte, envanter kullanımı var. Portfolyo var, mesela konuşma becerisi için bu rubriklerden faydalanılabilir.” (Ö26, dereceli puanlama anahtarı kodu)

Ödev Kategorisine Yönelik Görüş Örnekleri:

“Mesela bir proje ödevi verilebilir. Bu proje de şöyle hani bu işlevlerin, örnek veriyorum. Hangisi olsun? Sosyalleşme işleviyle alakalı işlevleri öğrettik. Bunlar bu şekilde ifade ediliyor. Sen olsaydın nasıl ifade ederdin?” (Ö17, proje ödevi kodu)

Sınav Kategorisine Yönelik Görüş Örnekleri:

“Bir yere kadar yazılı da ölçülebiliriz ama bir yerden sonra uygulama gerekiyor.” (Ö2, yazılı sınav kodu)

“Şimdi yazılı olarak konuşma becerisini ölçmek olmaz. Sözlü şekilde olabilir, bir konuyu ya da neyse amacımız, etkinliğimiz öncesinde hani çocuğa bilgi verilebilir. Sözlü bir şekilde.” (Ö6, sözlü sınav kodu)

Sunum Kategorisine Yönelik Görüş Örnekleri:

“Bu öğrettiğimiz dil işlevlerini nasıl günlük hayatta kullanabiliriz? Siz olsaydınız nasıl kullanırdınız? Yaratıcı drama ya da tiyatro metni hâlinde bize bir proje hazırlayın ve bunu dönem sonunda bize sunun. Bu şekilde ölçülebiliriz.” (Ö17, sunum yaptırma kodu)

Uygulama Kategorisine Yönelik Görüş Örnekleri:

“Canlandırma ve dereceli puanlama anahtarı ile ölçülebilir. (Ö29, canlandırma, oyunlaştırma kodu)

“Uygulama yaptırılabilir. Galiba en güzeli, uygulama olacak hocam.” (Ö13, uygulama kodu)

“Hani mikro öğretimdi galiba, öğretmenlerin bir öğretim yaparken videosunu çekip sonra izletiyorlardı, öğrenciler için de bu yapılabilir aslında.” (Ö15, mikro öğretim kodu)

Öğretmenlerin “Konuşma (sözlü üretim/sözlü etkileşim) becerisine yönelik işlevsel dil eğitiminde öğretmenlere ilişkin yapılabilecek düzenlemeler neler olmalıdır?” sorusu ile ilgili görüşlerini içeren bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

Karşılıklı Konuşma Becerisinde Dil İşlevlerine Yönelik Öğretmen Eğitimiyle İlgili Öneriler

Kategori	Kod	n
Eğitim	Seminer verilmesi (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö25, Ö29)	19
	Hizmet içi eğitim verilmesi (Ö1, Ö5, Ö22, Ö10, Ö11, Ö12, Ö18, Ö23, Ö25, Ö26, Ö27, Ö29, Ö30)	13
	Eğitim verilmesi (Ö9, Ö18, Ö20, Ö23, Ö26)	5
	Çalıştay düzenlenmesi (Ö12)	1
Eğitici	Eğitici eğitimleri yapılması (Ö23)	1
Lisans	Lisansta uygulamalı öğretilmesi (Ö17, Ö20)	2
	Etkinlik yapılması (Ö24, Ö27)	2
Program	Program ve kazanımlara konulması (Ö8, Ö18)	2
Doküman	Yayın hazırlanması (Ö15, Ö23, Ö27)	3
	Kılavuz kitaplar hazırlanması (Ö27)	1
Sosyal Medya	Sosyal medyadan yararlanılması (Ö8)	1

Tablo 9’a bakıldığında işlevsel dil eğitiminde öğretmenlere yönelik yapılabilecek düzenlemelerle ilgili görüşler eğitim, eğitici, lisans, program, doküman ve sosyal medya olmak üzere 6 kategori altında toplanmış ve kategorilere yönelik görüş örnekleri ise aşağıdaki gibi belirtilmiştir.

Eğitim Kategorisine Yönelik Görüş Örnekleri:

“ÖBA diye bir platformumuz var bizim. Burada alanında son derece yetkin kişiler güzel seminerler, eğitimler açıyor. Biz bunları tamamlıyoruz. Şu anda Millî Eğitim böyle bir şey yapacak olsaydı bu bir yöntem olarak uygulanabilirdi.” (Ö22, seminer verilmesi kodu)

“Yani hizmet içi eğitimler olabilir. ÖBA üzerinden işte çeşitli alanlarda biz eğitimler alıyoruz ve hani uzaktan eğitim alıyoruz. Bence dil işlevleriyle ilgili bir video çekilebilir, konulabilir Millî Eğitim Bakanlığına.” (Ö25, hizmet içi eğitim verilmesi kodu)

Eğitici Kategorisine Yönelik Görüş Örnekleri:

“Önce eğitici eğitimleri yapılır, o yetiştirilen eğiticiler ve akademisyenler aynı zamanda illerdeki diğer Türkçe öğretmenlerine gerekli eğitimi verip bu şekilde öğretmenleri yetiştirmiş olur.” (Ö23, eğitici eğitimleri yapılması kodu)

Lisans Kategorisine Yönelik Görüş Örnekleri:

“Konuşmadan ziyade sanki lisans eğitiminde okuma ve konuşmada daha belirgin bir şekilde öğretmenlere verilebilir. Açıkçası lisansta vermek çok kolay.” (Ö17, lisansta uygulamalı öğretmeli kodu)

Program Kategorisine Yönelik Görüş Örnekleri:

“Hocam Türkçe Öğretim Programı’na dilin işlevleri girerse ki bence girmeli. Öğretmenlere rehberlik etmesi açısından, yani dilin işlevleriyle ilgili böyle rehberlik etmesi açısından kısa kısa da olsa programda bir şey olursa belki öğretmenler atlamadan okuyoruz çünkü.” (Ö18, program ve kazanımlara konulması kodu)

Doküman Kategorisine Yönelik Görüş Örnekleri:

“Öğretmenlere bir kitapçık hazırlanabilir, bu öğretmenlere ücretsiz gönderilebilir.” (Ö15, yayın hazırlanması kodu)

“Hep eksikliğini hissettiğimiz ama tanımlayamadığımız bir alan üzerinde çalıştığınız için. Yani öğretmenlere de tıpkı sizin anlattığınız gibi bu konuda bir farkındalık oluşturulmalı, akademisyenlerimiz tarafından bu konu ele alınmalı, dillendirilmeli. Buna yönelik yayınlar, çalışmalar öğretmenlere ulaştırılmalı, kılavuz kitaplar hazırlanıp onlara dağıtılmalı belki.” (Ö27, kılavuz kitaplar hazırlanması kodu)

Sosyal Medya Kategorisine Yönelik Görüş Örnekleri:

“Bence merkezden yapılabilecek bir şey ya da sosyal medyanın gücünden de yararlanılabilir. Ben sosyal medyayı küçümsemiyorum, gücüne inanıyorum.” (Ö8, sosyal medyadan yararlanma kodu)

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, ana dili eğitiminde karşılıklı konuşma becerisine yönelik dil işlevleri, öğretmen görüşleri açısından incelenmiştir. Alanyazına bakıldığında dil işlevleriyle ilgili Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik (Altun-Alkan, 2019; Bayat, 2017; Can Akyıldız, 2012; Kılıç, 2019; Polat, 2002; Deniz ve Çekici, 2019a, Deniz ve Çekici, 2019b; Deniz ve Çekici, 2019c, Deniz ve Çekici, 2021; Özdemir, 2020; Aksu ve Raffard, 2018); işlevsel dil bilgisine yönelik (İşcan, 2007); dil işlevlerini dilbilim bağlamında ele alan (Aktaş, 2004; Akpınar, 2009; Aysever, 2013; Can, 2011; Demirkol, 2015; Fidan, 2007; Fidan, 2017; Gökmen ve Dilber, 2011; Helvacı, 2013; Kanatlı, 2013; Karsan, 2005; Kılıç, 2007; Polat, 2010; Polat, 2011; Sarıçoban ve Hişmanoğlu, 2004; Uslu, 2005); farklı kademelere yönelik (Eken, 2008); ders kitabı ve etkinliklerle ilgili (Ak, 2020; Aydın ve Yangil, 2013; Doyuran, 2009; Kaygusuz, 2019; Özcan, 2015) çalışmalar bulunmaktadır.

Bu çalışmalar arasında ana dili eğitimi ile ilgili olanlara bakıldığında; İşcan (2007) çalışmasında Türkçe dil bilgisinin işlevsel yönüne odaklanmış ancak çalışma ses, sözcük ve cümle yani dil yapısı boyutunda kalmıştır. Bununla birlikte dil bilgisinin işlevsel boyutuna odaklanılması gerektiğinin altı çizilmiştir. Bu açıdan söz konusu çalışma etkinliklerin dil işlevlerine yönelik hazırlanması gerektiği sonucuyla benzerlik göstermektedir. Gökmen ve Dilber (2011), çalışmalarında Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki (2006), ders kitapları ve çalışma kitaplarındaki söz edimlerinin nasıl ele alındığını incelemiş ve çalışma sonucunda söz edimlerine yönelik yönerge ve etkinliklere rastlanmamıştır. Bu açıdan yapılan çalışmada elde edilen sonuçlardan olan etkinliklerin ve etkinlik yönergelerinin soyut ve yetersiz olması bundan dolayı da dil işlevlerine yönelik hazırlanmaları gerektiği sonucuyla benzerlik taşımaktadır. Aydın ve Yangil (2013) Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin edimsel sınıflanmasına odaklanmıştır. Çalışmada sözceler Söz Eylem Kuramı’na göre sınıflandırılmıştır. Yapılan çalışmada ders kitaplarındaki metinlerin bazı edimlere karşılık geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu çalışma ile

yapılan çalışma ders kitaplarındaki metin ve etkinliklerin dil işlevlerini yansıtmada noktasında yetersiz kaldığı bulgusunu doğrulamaktadır.

Araştırma sonunda varılan sonuçlar ve bu sonuçlardan hareketle sunulan öneriler şu maddelerle sıralanabilir:

1. Çalışmadan elde edilen verilere göre Türkçe öğretmenlerinin dil işlevlerine yönelik tanımlarına bakıldığında öğretmenlerin dil işlevlerini dil becerisi, işlev türü, kültür, iletişim süreci, dil bilgisi, ifade biçimi kategorisi altında tanımladıkları görülmektedir. Dil işlevleriyle ilgili dil becerisi kategorisine yönelik kodlar ise dinleme (5), konuşma (8) ve temel beceriler (7); işlev türü kategorisine yönelik göndergesel (5), alıcı işlev (2), dilin sosyal işlevi (1), dilin edebî işlevi (1), dilin canlı olma işlevi (1), dilin vasıta işlevi (1); kültür kategorisine yönelik kültür öğretmek (1), kültür taşıyıcısı (1), kültür aktarımı (1); iletişim süreci kategorisine yönelik iletişim (5), iletişim fonksiyonları (1), anlaşma (2), mesaj (1), kanal (1), dilin kodu (1), bağlam (1), dilin kullanım amacı (6), dilin sunduğu kolaylık (2), dilin nasıl aktarıldığı (1), dilin sürekli değişen olması durumu (1), dilin çok boyutlu olması (1); dil bilgisi kategorisine yönelik dil bilgisi (1), bağlaç, edat kullanımı (1), sözcük aktarımı (1); yöntem/araç kategorisi altında dil aktarımında kullanılan yöntem (1), konuşurken kullanılan yöntemler (1), duygu ve düşünce aktarımı için kullanılan araç (1); ifade biçimi kategorisine yönelik anlama ve anlatma (5), kendini daha rahat ifade edebilme (1) şeklindedir. Yapılan tanımlardan hareketle dil işlevlerini, dilin amaca yönelik kullanımı olarak doğru tanımlayan öğretmen sayısının 6 (%20) olduğu, diğer 24 (%80) öğretmenin ise kavrama yönelik çıkarım temelli tanım yaptıkları görülmektedir.

2. Türkçe öğretmenlerinin işlevsel dil eğitimi, kullanım ve amaç kategorisi içinde işlevsel dil kullanımı (2), amaca yönelik (1) kodlarıyla tanımlanmaktadır. Çalışmaya katılan 30 öğretmenden 27'si (%90) ise işlevsel dil eğitimi daha önce duymadıklarını ve bilmediklerini belirtmiştir.

3. Türkçe öğretmenlerinin 27'si (%90) sözlü etkileşim becerisi eğitiminin günlük hayatla ilişkisinin zayıf olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Bu durumu da konuşma eğitiminin günlük hayatla ilişkili olmaması (5), hedef kitlenin ihtiyacına yönelik olmaması (4), konuşma becerisinin ihmal edilmesi (6), konuşmada dil işlevlerine yer verilmemesi (1), sınav odaklı bir yaklaşımın olması (3), müfredatın yetersiz (2) ve yoğun (1) olması, kazanımların genel nitelikte (1), basit (1), eksik (1) olması, ders kitaplarının ihtiyacı karşılamaması (4), güncel olmaması (1), soyut olması (1), temaların günlük hayattan uzak olması (2), metinlerin güncel (3), ilgi çekici (3) olmaması, etkinliklerin yetersiz (2), seviye üstünde (1), soyut (1) olması, yönergelerin soyut (2), yetersiz (1) olması, ana dili farklılığı, iki dilli olma (4), bölgesel farklılıkların olması (1) şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenler arasında sözlü etkileşim becerisi eğitiminin günlük hayatla bazı yönlerden ilişkili olduğu yönünde görüş belirtenler de olmuştur. Bu yönler; ders kitaplarının (1), temaların (3), metinlerin (2) ve etkinliklerin (3) günlük hayatla ilişkili olması şeklinde sıralanmıştır.

4. Çalışma kapsamında Türkçe öğretmenlerine göre ana dili eğitiminde sözlü etkileşim becerisine yönelik işlevsel bir dil eğitimi ile ilgili düzenleme yapılması gerekmektedir. Bu gerekliliği öğretmenlerin 26'sı (%86) kesinlikle/mutlaka/tabii ki/yapılmalı, 4'ü (%14) de ihtiyaç var diyerek ifade etmiştir.

5. Türkçe öğretmenlerinin sözlü etkileşim becerisinde işlevsel dil eğitime yönelik öğretim programıyla ilgili yapılacak düzenlemelere dair önerilerine bakıldığında 30 (%100) öğretmenin tamamının öğretim programının dil işlevlerine göre düzenlenmesi ve kazanımlarda dil işlevlerine yer verilmesi gerektiğini belirttiği görülmektedir. Diğer öneriler ise dil işlevlerini kapsayan özel kazanımların olması (1), dil işlevlerini kapsayan bütüncül kazanımların olması (1), dil işlevlerinin birebir kazanımlara yansıtılması (1), kazanımların dil işlevlerine göre seviyelendirilip ve yer yer tekrar ettirilerek hazırlanması (1), konuşma kazanımlarının gündelik hayata dayandırılması (2), dil işlevlerini içeren açık ve net bir program hazırlanması (2), konuşma kazanımlarının dil işlevlerine göre detaylandırılıp çeşitlendirilmesi (5), ihtiyaca yönelik kazanımlar hazırlanması (1) şeklinde ifade edilmiştir.

6. Türkçe öğretmenlerinin sözlü etkileşim becerisinde işlevsel dil eğitime yönelik ders kitabı ile ilgili yapılacak düzenlemelere dair önerileri metin ve etkinlik kategorisi altında sınıflandırılmıştır. Öğretmenlere göre metinlerle ilgili yapılabilecek düzenleme önerileri; ders kitaplarında günlük yaşama yönelik güncel konuşma (5), günlük hayatta kullanılan dil işlevlerine yönelik (9), işlevlerin içinde yer aldığı (4), karşılıklı diyaloglara dayalı (1), kendini ifade etmeye yönelik (1), iletişimi kolaylaştıracak kalıp

öğretimine dayalı (1), soru cevap tekniğine dayalı (1), dil becerilerinin gelişimine yönelik (1), uygulamaya yönelik (1), drama yönteminin kullanılacağı (1), örnek olay, örnek durum verilen (1), ilgi çekici (1), kültürel durumu yansıtan (1), etkileşimli (1) metinlerin olması şeklindedir.

7. Türkçe öğretmenlerinin sözlü etkileşim becerisinde işlevsel dil eğitimine yönelik etkinliklerle ilgili yapılacak düzenleme önerileri ise günlük hayatta kullanılan dil işlevlerine (6), canlandırma, drama, senaryolaştırma, oyunlaştırma, rol yapma ve tiyatroya (17=%56), günlük hayatın sunulduğu uygulamaya (8), gösterip yaptırmaya (1), örnek olaya (3), durumlardan diyaloglar üretmeye (1), dil işlevlerini anlatan görsel içeren videoya (1) yönelik etkinlikler ile sosyal medya desteği kullanılan (1), keyifli ve yaratıcı (1), konuşma balonlarının yer aldığı (2), gözleme dayalı (1), yazma becerisinden yararlanan, yazma tamamlama (1) proje ödevlerini kapsayan (1) etkinliklerin hazırlanması ve Bakanlığın etkinlik listesi yapması (1) olarak sıralanmıştır..

8. Türkçe öğretmenlerinin sözlü etkileşim becerisinde dil işlevlerine yönelik ölçme ve değerlendirmenin nasıl olması gerektiği yönündeki önerileri; değerlendirme, ölçek, form, ödev, sınav, sunum ve uygulama başlıkları altında kategorilendirilmiştir. Öğretmenlerin dil işlevlerine yönelik bir sözlü etkileşim becerisinin ölçülmesiyle ilgili önerileri; süreç odaklı (5), performans odaklı (1) bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımının benimsenebileceği, öz (4), akran (5) ve aile (1) değerlendirmesinin yapılabileceği; dil işlevlerine yönelik konuşma ölçeklerinden (1) faydalanılabileceği; dereceli puanlama anahtarı (10), gözlem formu (6) ve formların (3) kullanılabileceği, proje ödevleri (2), ev ödevleri (2) verilebileceği; yazılı (1) ve sözlü sınav (5) yapılabileceği, soru-cevap (1) tekniğinden yararlanılabileceği, sunum (5) yaptırılabilceği ya da canlandırma, oyunlaştırma (7), uygulama (5) ve mikro öğretimden (1) yararlanılabileceği şeklinde sıralanmıştır.

9. Türkçe öğretmenlerinin sözlü etkileşim becerisinde dil işlevlerine yönelik öğretmen eğitiminin nasıl olması gerektiğine dair önerileri; öğretmenlere seminer (19), hizmet içi eğitim (13), eğitim (5) verilmesi; öğretmenler için çalıştay düzenlenmesi (1), etkinlik yapılması (1), yayın (3), kılavuz kitaplar (1) hazırlanması; eğitici eğitimlerinin yapılması (1), program ve kazanımlara konulması (2), lisansta uygulamalı olarak öğretilmesi (2) ve sosyal medyadan yararlanması (1) olarak ifade edilmiştir.

Öneriler

1. Ana dili eğitiminde dil işlevlerine yönelik düzenleme yapılabilir.
2. Öğretim programlarındaki konuşma becerisiyle ilgili kazanımlar; öğrencilerin günlük hayattaki ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte, dil işlevlerini içerecek şekilde hazırlanabilir.
3. Ders kitapları için öğrencilerin günlük hayatta karşılaşabilecekleri, hayatın içinden ve dil işlevlerine yönelik metinler seçilebilir.
4. Ders kitaplarındaki konuşma etkinlikleri hazırlanırken öğrencilerin günlük hayatta karşılaşabilecekleri, hayatın içinden ve dil işlevlerine yönelik olmalarına dikkat edilebilir.
5. Konuşma becerisinin ölçülmesi için dil işlevlerini içeren uygulamaya yönelik ölçme ve değerlendirme araçları hazırlanabilir.
6. Türkçe öğretmenlerine dil işlevlerini benimsetmek için seminer, hizmet içi eğitim ve eğitimler verilebilir; çalıştaylar düzenlenebilir, etkinlikler yapılabilir; yayınlar ve kılavuz kitapları hazırlanabilir; lisansta dil işlevlerine yönelik eğitim verilebilir, sosyal medyadan yararlanılabilir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışmaya 1. yazar %60, ikinci yazar %40 oranında katkı sunmuştur.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması söz konusu değildir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu
 Karar tarihi= 21.03.2023
 Belge sayı numarası= 05

Kaynaklar

- Ak, S. (2020). *Dinleme etkinliklerindeki diyalogların söz eylem kuramına göre incelenmesi: Yeni Hitit örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akpınar, K. D. (2009). *İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerine özür ve red söz eylemlerinin öğretiminde tiyatro eserlerinden alıntılarının kullanımı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksu Raffard, C. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında söz edimleri başarı koşulları ve gerçekleştirme biçimlerine yönelik bir karşılaştırma. *International Journal of Language Academy*, 6(5), 46-69.
- Aktaş, T. (2004). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 43-57.
- Altun Alkan, H. (2019). *Rica ediminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler tarafından kullanımları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Aydın, İ. S. ve Yangil, M. K. (2013). Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin edimsel sınıflandırılması. *Turkish Studies International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(1), 829-841.
- Aysever, R. L. (2013). Bir söz edimi olarak yargı edimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2(3), 111-146.
- Bayat, N. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde şikâyet ve özür edimine ilişkin görünüm. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 1-16.
- Blondell, J., Higgins, J., & Middlemiss, N. (1982). *Function in English*. Oxford: Oxford University.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Büyüktuncay, M. (2014). Söz edimleri kuramı ve edebiyat: Anlam, bağlam ve yinelenbilirlik. *International Journal of Language Academy*, 2(1), 93-105.
- Can, A. (2011). *Teaching speech acts through Pygmalion in EFL classes*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Can Akyıldız, E. (2012). *Edimsel yetinin bir parçası olan söz eylemlerin öğretiminde kısa hikâyelerin etkisi ve üçüncü düzeydeki yabancı dil öğretmenlerinin buna ilişkin edimsel farkındalık düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cerit, Ü. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarında dil işlevlerinin kullanımı üzerine bir değerlendirme: A1 örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cook, H. M. (1999). Language socialization in Japanese elementary schools: Attentive listening and reaction turns. *Journal of Pragmatics*, 31(11), 1443-1465.
- Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi* (3. baskı). H. Ekşi (Çev. Ed). İstanbul: Edam Yayınları.
- Çubukçu, H. (2014). *Konuşurken neler oluyor etkileşimsel söylem çözümleme yaklaşımları uygulamalar*. Ankara: Akademisyen.
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirkol, T. (2015). *Pragmatic development of Turkish EFL learners in terms of speech acts: Refusals, requests, and suggestions* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Deniz, K. ve Çekici, Y. E. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik dil işlevleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks (ZfWT)*, 13(1), 1-26.

- Deniz, K. ve Çekici Y. E. (2019a). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından toplu taşıma araçlarında dil işlevleri. *International Journal of Languages Education and Teaching (IJLET)*, 7(4), 24-36.
- Deniz, K. ve Çekici Y. E. (2019b). Dil işlevleri açısından Türkçe öğreniyorum ders kitabı. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(6), 3043-3062.
- Deniz, K. ve Çekici, Y. E. (2019c). Dil işlevleri açısından çocuklar için Türkçe (ÇİT) ders kitabı. *Uluslararası Diller Kongresi bildirileri*, 194-208.
- Deniz, K. ve Demir, E. (2019). İşlevlerine göre bağlaçları konu edinen araştırmalar. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 903-915.
- Deniz, K. ve Demir, E. (2021). Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarında dil işlevleri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 23-46.
- Doyuran, Z. (2009). Önlem alma yapılarının gazete köşe yazılarındaki iletişimsel işlevleri. *Türkbilig*, 17, 56-68.
- Duchan, F. S. (1988). Assessing communication of hearing-impaired Children: Influences from pragmatics. In R. R. Kretschmer & L.W. Kretschmer (Eds.), *Communication assessment of hearing-impaired children from conversation to classroom* (pp. 19- 41). Iowa: University of Northern Iowa.
- Eken, N. T. (2008). *4;0-6;0 yaş aralığında iletişimsel amaç kullanımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Fidan, D. (2007). *Türkçe ezgi örüntüsünde duygudurum ve söz edimi görünümü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Fidan, D. (2017). Söz edimi kuramına genel bir bakış ve eğitim ortamlarında kullanımı: Diksiyon dersleri için bir etkinlik denemesi. *Turkish Studies*, 12(25), 373-400.
- Gökdayı, H. (2008). Türkçede kalıp sözler. *Bilig*, 44, 89-110.
- Gökmen, S. ve Çağlayan Dilber, N. (2011). Türkçe derslerinde söz edimlerinin öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Dil Dergisi*, 154, 44-60.
- Guntermann, G., & Phillip, J. K. (1982). *Functional-notional concepts: Adapting the foreign language textbook*. Washington DC: The Center for Applied Linguistics
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold Press.
- Helvacı, S. (2013). *Eski Anadolu Türkçesinde soru cümlelerinin edimbilimsel işlevleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İşcan, A. (2007). İşlevsel dil bilgisinin Türkçe öğretimindeki yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 1-11.
- Kanatlı, F. (2013). Temel söz varlığı bağlamında Türkçe ve Almancada en sık kullanılan elli eylemin söz-eylem kuramı çerçevesinde dil-yapısal ve kültürel açıdan karşılaştırılması. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 733-744.
- Karsan, N. (2005). *Türkiye’de Türkçe ve İngilizce özür dileme söz eyleminin karşılaştırmalı incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Kaygusuz, P. (2019). *Eine untersuchung zum verhältnis von sprachhandlungen und grammatik in regionalen daf-lehrwerken* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, V. (2007). Dilin işlevleri: Metin eylem kuramı yaklaşımı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 124-138.
- Kılıç, V. (2002). *Dilin işlevleri ve iletişim*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Kılınç, A. K. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde/öğreniminde istek (rica) söz edimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- MEB, (2019). *Türkçe dersi öğretim programı: İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıflar*. Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademi.

- Özcan, M. (2015). Yabancı dil olarak Arapça konuşma becerisi öğretiminde iletişimsel yaklaşıma dayalı etkinliklerin kullanımı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 4(10), 153-164.
- Özdemir, A. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin söz edimlerini anlama düzeyleri. *International Journal of Humanities and Education (IJHE)*, 6(14), 778-801.
- Polat, Y. (2002). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesi ve edim sözler. *Anadili Dil Kültürü ve Eğitim Dergisi*, (26), 62-75.
- Polat, Y. (2010). *Yabancı dil öğretiminde söz edimleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Polat, Y. (2011). *Yabancı dil öğretimi kitaplarında söz edimi öğretimi*. *Dil Dergisi*, (153), 24-42.
- Sarıçoban, A. ve Hişmanoğlu, M. (2004). Türkçedeki buyrum tümcelerinin edimbilimi üzerine. *Dil Dergisi*, (123), 31-48.
- Stewart, J., Zediker, K., & Witteborn, S. (2005). *Together: Communicating interpersonally: A social construction approach* (6th edition). Los Angeles, CA: Roxbury.
- Uçan, H. (2008). *Dilbilim, göstergebilim ve edebiyat eğitimi*. Ankara: Hece Yayınları.
- Uslu, Z. (2005). Edimbilim ve yabancı dil öğretimine etkileri. *Dil Dergisi*, (127), 34-43.
- van Ek, J. A., & J. L. M. Trim (1990a). *Threshold 1990*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Ek, J. A., & J. L. M. Trim (1990b). *Waystage 1990*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Ek, J. A., & J. L. M. Trim (2001). *Vantage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Maanen, J. (1979). Reclaiming qualitative methods for organizational research: A preface. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 520-526.
- Widdowson, H. G. (1979). *Text, context, pretext: Critical issues in discourse analysis*. United Kingdom: Blackwell Publishing.
- Yıldırım, İ. (2021). Örneklem ve örnekleme yöntemleri. S. Şen ve İ. Yıldırım (Ed.). *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (ss. 61-92). Ankara: Nobel.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Extended Abstract

Introduction

The primary goal of language education is to empower individuals to communicate effectively by enhancing their listening, speaking, reading, and writing skills. Language serves various functions in daily life, such as apologizing, making requests, expressing emotions, initiating conversations, and persuading others. Language functions involve the use of language communicatively for specific purposes within a given context. Functional language education goes beyond solely teaching grammar and vocabulary; it emphasizes purposefully using language and incorporating both vocabulary and grammar. According to this approach, language is a system that serves nobody if its functions are not considered. Widdowson (1979, p. 65) argues that functional language education requires not only teaching grammar but also the practical application of grammar structures in everyday communication. Some researchers have characterized functional language education as the notion that every language has a function. In other words, using language requires fulfilling a specific purpose, and the purposeful application of language aligns with its functional use (Deniz & Çekici, 2019a, p. 24). Other researchers have defined communicative use of language (Deniz & Demir, 2019, p. 905) and its communicative function as what individuals accomplish in the process of communication (Duchan, 1988, p. 20). In the context of Turkish language education in lower secondary school, is teaching provided to students on how to communicate with others as part of speaking skill education? The lack of systematic answers to this question reveals the necessity of identifying language functions for conversation skills and providing students with a functional speaking education. Consequently, the objective of this study was to ascertain Turkish language teachers' perspectives on the language functions associated with the development of conversation skills in mother tongue education.

Method

Study Design

This study employed a qualitative approach and used semi-structured interviews with open-ended questions to elicit more detailed and original responses from teachers. This approach and method were chosen specifically to explore Turkish language teachers' views on the language functions associated with oral interaction skills in mother tongue education.

Study Group

The study group comprised of 30 Turkish language teachers currently employed in lower secondary schools under the Ministry of National Education across 18 provinces within the seven regions of Türkiye. Maximum variation sampling, a purposeful sampling method, was preferred for the selection of the study group.

Data Collection Tool

In the study, the "Teacher Interview Form on Language Functions for Conversation Skills in Mother Tongue Education" developed by the researcher was utilized as a data collection tool. The questions in Section 1 of this form are as follows:

1. "What comes to mind when you think of language functions? Can you define language functions?"
2. "Have you ever heard of functional language teaching? Can you describe functional language teaching?"

The questions in Section 2 are as follows:

1. "How do you evaluate the relationship of speaking and verbal interaction skills training with daily life within the current native language education in secondary schools?"
2. "Do you think there should be an arrangement regarding functional language education for speaking and verbal interaction skill training within the scope of the current mother tongue education in lower secondary schools?"

If the answer is yes,

- 2.1. "What arrangements can be made in the functional language education curriculum to enhance speaking skills, specifically oral production and verbal interaction?"
- 2.2. "What arrangements can be considered for textbook activities in functional language education to improve speaking skills, particularly oral production and verbal interaction?"
- 2.3. "What arrangements can be made regarding measurement and assessment in functional language education to assess speaking skills, specifically oral production and verbal interaction?"
- 2.4. "What arrangements can be made for teachers in functional language education regarding speaking skills, specifically oral production and verbal interaction?"

Data Collection and Analysis

Data for the study were collected through open-ended questions from teachers who voluntarily participated in the study. A necessary explanation of the study was provided verbally, in both face-to-face and online settings. The collected data were analyzed using content analysis.

Results and Discussion

In this study, the examination of language functions concerning oral interaction skills in mother tongue education is based on the perspectives of educators. A literature review reveals various studies focusing on language functions in the context of teaching Turkish as a foreign language (Altun-Alkan, 2019; Bayat, 2017; Can Akyıldız, 2012; Kılınc, 2019; Polat, 2002; Deniz & Çekici, 2019a; Deniz & Çekici, 2019b; Deniz & Çekici, 2019c; Deniz & Çekici, 2021; Özdemir, 2020; Aksu & Raffard, 2018). Among these, İşcan's (2007) study coincides with the conclusion that research activities should be designed to address language functions in mother tongue education. Gökmen and Dilber's (2011) research is similar to the findings of this study, emphasizing that activity instructions tend to be abstract and insufficient, highlighting the need for preparation to address language functions. Aydın and Yangil's

(2013) study confirms the observation that texts and activities within textbooks do not adequately reflect language functions.

The results of this study, along with the recommendations derived from these results, can be outlined as follows:

1. Based on the study's data, 6 teachers (20%) accurately defined language functions as purposeful utilization of language, whereas the other 24 teachers (80%) provided definitions based on inference for the concept.

2. Of the 30 participating teachers, 27 (90%) indicated that they were unfamiliar with functional language teaching and lacked prior knowledge about it.

3. 27 of the Turkish teachers (90%) expressed that the relationship between speaking skills training and their practical application in daily life was insufficient.

4. According to Turkish language teachers, it is necessary to arrange functional language education to enhance conversation skills in mother tongue education.

5. All Turkish language teachers participating in the research (30=100%) expressed that the curriculum should be arranged based on language functions, and these language functions should be incorporated into the learning outcomes.

6. The recommendations provided by Turkish language educators concerning the adjustments needed for textbooks in functional language education that focused on conversation skills were classified under the text and activity category. According to teachers, textbooks should include texts related to spoken language used in everyday life and content related to language functions used in daily activities.

7. The suggestions made by Turkish language teachers concerning modifications to be made in activities for functional language education in conversation skills included the integration of activities associated with language functions used in everyday life. Additionally, they emphasized the inclusion of animation, drama, scripting, dramatization, role-playing, and theater (17=56%) with practical activities in daily life.

8. Turkish language teachers' recommendations regarding the measurement and assessment of language functions in oral interaction skills were classified into categories, such as assessment, scale, form, homework, exam, presentation, and implementation.

9. The recommendations provided by Turkish language teachers regarding how teacher training should address language functions in oral interaction skills included training sessions for teachers, organizing activities, creating publications, and providing practical instruction in undergraduate education.