

**T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**YAYGIN EĞİTİM KURUMLARINDA YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETEN
ÖĞRETMENLERİN “YABANCI DİLLER TÜRKÇE A1 SEVİYESİ KURS
PROGRAMI”NI UYGULAMA SÜRECİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Dilan ERDOĞAN

**ÇANAKKALE
Ağustos, 2019**

T. C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilim Dalı

Yaygın Eğitim Kurumlarında Yabancılara Türkçe Öğreten Öğretmenlerin “Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı”nı Uygulama Süreci

Dilan ERDOĞAN
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Dr. Öğretim Üyesi Fatih KANA

Çanakkale
Ağustos, 2019

Taahhütname

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Yaygın Eğitim Kurumlarında Yabancılara Türkçe Öğreten Öğretmenlerin “Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı”nı Uygulama Süreci” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

27/08/2019


Dilan ERDOĞAN

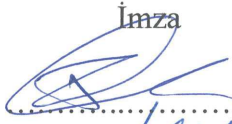

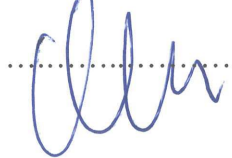
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Dilan ERDOĞAN tarafından hazırlanan çalışma, 27/08/2019 tarihinde yapılan tezsavunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10269893

Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza	
Dr. Öğretim Üyesi	Fatih KANA		Danışman
Dr. Öğretim Üyesi	Arzu ÇEVİK		Üye
Doç. Dr.	Mehtap ÖZDEN		Üye

Tarih: 27/08/2019

İmza: 

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

Önsöz

Mesafelerin hızla azaldığı günümüzde insanlar yabancı dil öğrenimine ihtiyaç duyarlar. Ülkemizin içinde bulunduğu sosyo-politik, kültürel ve ekonomik gelişmeler; ülkeler arası ve ülke içi savaşlar sebebiyle yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyen insanların sayısı günden güne artmaktadır. Bu artış yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çalışmalarına hız kazandırmıştır. Bu alanda geliştirilen program, kullanılan kitap ve yetiştirilen öğretmen eğitimi gibi birçok alanda düzenlemelere gidilmesi gereksinim olarak görülmektedir.

Bu çalışmada, yaygın eğitim kurumlarında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin yaygın eğitim kurumlarında kullanılmak geliştirilen Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı'nın uygulanma süreci üzerinde durulmuştur. Ortaya çıkan sonuçların ve önerilerin program geliştirici ve uygulayıcılara, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına fayda sağlaması beklenmektedir.

Araştırma sürecimde manevi ve akademik desteklerini esirgemeyen, tüm sorularıma sabırla cevap veren değerli hocam Dr. Öğretim Üyesi Yasemin Uzun'a ve yardımını esirgemeyip bana rehberlik eden danışman hocam Dr. Öğretim Üyesi Fatih Kana'ya tüm desteklerinden dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Tüm hayatım boyunca yanımda olan ve ellerini her zaman omzumda hissettiren anneme ve babama, eğitim hayatım boyunca emekleri üzerimde olan ve öğretmenlik mesleğimde katkısı olan tüm hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Bu çalışmayı anne, babama ve varlıklarıyla bana her zaman huzur veren dört ayaklı dostlarım Mişa, Mandal ve diğer tüm sokak canlılarına ithaf ediyorum.

Çanakkale, 2019

Dilan ERDOĞAN

Özet

Yaygın Eğitim Kurumlarında Yabancılara Türkçe Öğreten Öğretmenlerin “Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı”nı Uygulama Süreci

Bu araştırmada, yaygın eğitim kurumlarında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı'nı uygulama süreci incelenmiştir. Çalışma sonucunda var olan aksaklıklar belirlenerek programın uygulanabilirliğini artırma amaçlanmış, tespit edilen aksaklıkların giderilmesi konusunda öneriler sunulmuştur.

Araştırmanın verileri nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılarak elde edilmiş, verilerin toplanması sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve demografik verilerin elde edilebilmesi için kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Çalışma grubunu oluşturabilmek adına İstanbul ve Gaziantep şehirlerinde bulunan yaygın eğitim kurumlarının halk eğitimi merkezleri ve büyük şehir belediyelerine bağlı sanat ve meslek edindirme kurslarında görev yapan 10 öğretmen seçilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Verilerin analizi sonucunda yaygın eğitim kurumlarında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı'nı iyi tanımadıkları ve uygulama sürecinde genel olarak kurs programını takip etmedikleri sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin kurs programındaki yöntem ve teknikleri bilmedikleri, yöntem teknik kavramlarıyla ilgili kavram yanılgıları olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin dört temel dil becerisini geliştirmek için kullandıkları ölçme değerlendirme araçları kurs programında yapılması istenilen ölçme değerlendirmeyi tam karşılamasa da genel hatlarıyla programa uygun bulunmuştur. Öğretmenlerin dil bilgisi odaklı eğitim vermelerinin yanı sıra ihtiyaca yönelik dil öğretimi yaptıkları da görülmüştür.

Yapılan literatür çalışmasının sonucunda alanda yeteri kadar araştırma yapılmadığı görülmüş, bu çalışmayla Türkçenin yabancılara daha etkili bir şekilde öğretimine katkıda bulunmak amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: A1 seviyesi kurs programı, GASMEK, İSMEK, halk eğitimi merkezleri, iletişimsel dil, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi, yaygın eğitim.



Abstract

The Application Process of the 'Foreign Language Turkish A1 Level Course Program' of the Teachers Who Teach Turkish to Foreigners in Non-formal Education Institutions

In this study, the process of implementing the Turkish A1 level course program of foreign languages prepared by the General Directorate of Lifelong Learning of teachers teaching Turkish as a foreign language in the common educational institutions has been examined. As a result of the work, it is aimed to increase the applicability of the program by determining the current defects and suggestions on eliminating the identified defects. As a result of the literature study, not enough research has been done in this field. In this study, it is aimed to contribute to the teaching of Turkish to foreigners more effectively.

The data of the research was obtained using case studies from qualitative research methods, and the personal information form was developed to obtain the semi-structured interview form and demographic data in the process of gathering data. In order to create the Working group, 10 teachers were elected in the arts and vocational training courses of the public education centres and major city municipalities of the common educational institutions located in Istanbul and Gaziantep cities. The data obtained was analyzed by analyzing the analysis and analysis of the content.

As a result of the analysis of the data, teachers who teach Turkish as a foreign language in the common educational institutions are not familiar with the Turkish A1 level course program in foreign languages and generally do not follow the course program in the process. Concluded. The methods and techniques of the teachers in the course program were not familiar with the concept of concepts related to method-technical concepts. The measurement-evaluation tools that teachers use to improve the four basic language skills have not fully met the measurement-assessment required for the course program but have been

found to be in line with the program. Teachers are taught grammar-oriented education as well as the need for language training.

Keywords: A1 level course program, communicative language, GASMEK, ISMEK, public education centres, teaching of Turkish as a foreign language, widespread education.



İçindekiler

Onay	i
Önsöz.....	ii
Özet	iii
Abstract	v
Tablo Listesi	xi
Kısaltmalar Listesi.....	xiv
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu	3
Problem cümlesi.....	5
Alt problemler.	5
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi	6
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
Araştırmanın Varsayımları	7
Tanımlar.....	8
Alanyazın Taraması.....	11
Dil Öğretiminde Temel Kavramlar.....	11
Dil	11
Dil yetisi.....	11
Ana dil.....	12
Ana dili.....	12
Dil öğrenme süreci	13
Dil öğrenme ilkeleri	13
İki dillilik ve çok dillilik	14
Dil öğretim becerileri	14
Dil öğretimi ve öğretim programı	16
Yabancı Dil Öğrenimi, Öğretimi ve Yabancı Dil Öğretiminde Temel Kavramlar	18

Yabancı dil öğrenimi.....	18
Yabancı dil öğretimi ve temel ilkeleri	20
<i>Dört temel beceriyi geliştirme</i>	21
<i>Öğretim etkinliklerini önceden planlama</i>	21
<i>Basitten karmaşığa somuttan soyuta doğru öğretme</i>	21
<i>Görsel ve işitsel araçları kullanma</i>	22
<i>Ana dili gerekli durumlarda kullanma</i>	22
<i>Bir seferde tek bir yapıyı sunma</i>	22
<i>Verilen bilgilerin günlük hataya aktarılmasını sağlama</i>	22
<i>Etkin katılımı sağlama</i>	23
<i>Bireysel farklılıkları dikkate alma</i>	23
<i>Güdüleme ve cesaretlendirme</i>	23
Yabancı dil öğretiminde kullanılan yaklaşım, yöntem ve teknikler	24
<i>Dilbilgisi çeviri yöntemi</i>	28
<i>Düzvarım yöntemi/Direkt yöntem/Dolaysız yöntem</i>	29
<i>Doğal Yöntem</i>	30
<i>Kulak Dil alışkanlığı yöntemi/İşitsel Dilsel yöntem</i>	31
<i>Bilişsel yöntem</i>	31
<i>İletişimci /İletişimsel dil yöntemi</i>	32
<i>Seçmeli yöntem</i>	33
<i>Telkin yöntemi (Suggestopedia)</i>	34
<i>Danışmanlı (Grupla) dil öğretim yöntemi (Community Language Learning)</i>	35
<i>Sessizlik yöntemi (The silent way)</i>	36
<i>Tüm fiziksel tepki yöntemi (Total physical response)</i>	37
<i>İşitsel Görsel yöntem (Audiovisual method)</i>	38
<i>Görev temelli yöntem (Task-based method)</i>	38
<i>İçerik merkezli yöntem (Content-based method)</i>	39

<i>TÖMER yöntemi</i>	39
Yabancı dil öğretim programı.....	40
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi.....	42
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi.....	42
Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı.....	45
Hayat Boyu Öğrenme (HBÖ).....	50
<i>Yaygın eğitim kurumları</i>	51
<i>Halk eğitimi merkezleri (HEM)</i>	55
GASMEK ve İSMEK.....	56
Bölüm II: Yöntem.....	59
Araştırma Modeli.....	59
Çalışma Grubu.....	62
Veri Toplama Araçları.....	68
Veri Analizi.....	72
Geçerlik ve Güvenilirlik.....	73
Bölüm III: Bulgular ve Yorum.....	74
Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	96
Tartışma ve Sonuç.....	96
Araştırmanın birinci alt problemine ait tartışma ve sonuç.....	96
Araştırmanın ikinci alt problemine ait tartışma ve sonuç.....	97
Araştırmanın üçüncü alt problemine ait tartışma ve sonuç.....	100
Araştırmanın dördüncü alt problemine ait tartışma ve sonuç.....	103
Öneriler.....	107
Kaynakça.....	110
Ekler.....	117
Ek A: GASMEK İzin Onayı.....	117
Ek B: İSMEK İzin Onayı.....	118

Ek C: Gaziantep Halk Eğitimi Merkezleri İzin Onayı.....	119
Ek D: İstanbul Halk Eğitimi Merkezleri İzin Onayı.....	120
Ek D: Veri Toplama Aracı.....	121
Özgeçmiş.....	123



Tablo Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı.....	63
2	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Dağılımları.....	63
3	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetleri.....	64
4	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Durumları.....	64
5	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezuniyet Durumları.....	64
6	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm Dağılım...	65
7	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Meslekleri.....	66
8	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğindeki Hizmet Yılları.....	66
9	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Alanındaki Hizmet Yılları.....	67
10	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kurumlarındaki Unvanları.....	67
11	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ile İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları.....	68
12	Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri.....	71
13	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Derslerinde Kullanmayı Tercih Ettiği Yayınlar.....	74
14	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Derslerinde Kullandığı Yöntemler.	76
15	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Temaların Öğretimini Programda Verilen Sırada Yapma Durumları.....	78
16	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Dil Bilgisi Odaklı Eğitim Verme Durumları.....	79
17	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tema Sonu Ölçme Değerlendirme Yapma Durumları.....	81
18	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Sorularını Kendileri Hazırlama Durumları.....	82

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
19	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kendilerini Toplum Dil Bilgisi Açısından Yeterli Görme Durumları.....	83
20	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İletişimsel İşlevsel Dil Eğitimi Kullanma Eğilimleri.....	84
21	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğrenci İhtiyaçlarına Yönelik İletişimsel İşlevsel Dili Kullanma Durumları.....	85
22	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kursiyerin Kendilerini Değerlendirmelerine Fırsat Verme Durumları.....	86
23	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okuma Becerisini Ölçmede Kullandıkları Soru Tipleri.....	88
24	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Dinleme Becerisini Ölçmede Tercih Ettikleri İşitsel Ortam.....	90
25	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yazma Becerisini Ölçmek İçin Kullandıkları Metinlerin Temaya Bağlı Olma Durumları.....	92
26	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Konuşma Becerisini Ölçme Değerlendirme Durumları.....	94

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Nitel araştırmalarda verilerin analizi için etkileşim modeli.....	70



Kısaltmalar Listesi

A	: Başlangıç dil seviyesi
B	: Orta dil seviyesi
C	: İleri dil seviyesi
F	: frekans
HBÖ	: Hayat Boyu Öğrenme
HBÖGM	: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
TÖMER	: Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
vb.	: ve benzeri
vs.	: ve saire
YDTÖ	: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Bölüm I: Giriş

İçinde bulunduğumuz yüzyılda değişen ve gelişen teknoloji sayesinde mesafeler kısalmış, dünya adeta küçülmüştür. Çeşitli sebeplerden dolayı farklı kültürleri ve farklı diller öğrenmek neredeyse insanlar için zaruri hale gelmiştir. Günümüzde göç, eğitim, evlilik, kişisel merak, ticaret gibi sebeplerle toplumlar arası ilişkiler artmış ve yabancı dil öğrenme ihtiyacı doğmuştur.

Gerek nüfusun etkisi gerekse ticari ve sosyal faaliyetler, Türkçenin geniş bir coğrafyaya yayılmasını sağlamıştır. Türkiye, jeopolitik konumu ve gelişen bir ülke olması sebebiyle göç almaktadır. Bu da günden güne Türkçe öğretimine duyulan ihtiyacın artmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda Türkçeye olan ilgi gittikçe artmış ve insanlarda yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenme ihtiyacı doğmuştur.

Türkçe, dünyada en çok konuşanı olan dillerden biridir. Türkçe sadece Türkiye’de değil dünyanın birçok yerinde de konuşulmaktadır. Türkçenin konuşurlarının fazla olmasının sebeplerinin başında Türkçenin eski ve köklü bir dil olması gelir.

İkinci dil olarak Türkçenin öğrenilmesinin sebebi; ülkeler arasındaki politika, savaşlar, ekonomik faaliyetler, üniversiteler arası temaslar ve öğrenci değişim programları ve turizmin etkisiyle Türkiye’ye olan merak, ilgi, sevgi ve Türkiye’nin dış basın tarafından sıkça konu edilmesi gösterilebilir (Durukan ve Maden, 2013, s. 511).

Türkçenin yabancılara yönelik yapılan öğretimi ise XI. yüzyılda kaleme alınan Türk dünyası hakkında çok önemli bilgilere yer veren Divan-ü Lugati’t-Türk adlı esere dayanmaktadır. Bu eser, Kaşgarlı Mahmut tarafından Araplara Türkçeyi öğretmek hatta Türkçeyi yabancılara öğretmek amacıyla kaleme alınmış ilk eserdir. Türkçenin bilinen ilk sözlüğü olmasının yanı sıra dil öğretimi ve dil bilgisi oluşturmada da bu eser çok önemlidir (Çakmak, 2014, s. 169). Bu eserde deyim ve atasözlerine yer verilmiş, çok sayıda örnek

verilerek kurala ulaşma yolu izlenmiş, Türkler hakkında önemli bilgilere yer verilmiştir. Bir yabancı dil öğretilirken kültürün de göz ardı edilmemesi gerekliliği gösterilmiştir.

Farklı bir dil öğrenmek, farklı bir kültürü de o dille birlikte öğrenmek demektir. Her coğrafya, her toplum, her dil dünyaya farklı bir açıdan bakar. Bunun içindir ki bir dili öğretmenin ilk şartı, o dili konuşan toplumun kültürüne ve düşünce yapısını öğretmektir. Dil öğretmek demek, bir nevi kültür öğretmek, kültür aktarımı yapmak demektir çünkü toplumların yaşam tarzlarını, örf ve adetlerini yine toplumların dilleri oluşturur. Her toplum farklı şekilde şaşırır, sevinir, onay verir. Toplumların düşünce yapıları birbirinden farklı olduğu için toplumların yaşam biçimlerini öğrenmek hedef dili öğrenmede çok önemli bir basamaktır. Bu sebeple Türkçe öğretmek, Türk kültürünü öğretmek olmalıdır.

Türkçe öğretirken en önemli materyallerden biri de kitaplardır. Türkçe öğreten kitapların, Türk kültürünü doğru ve etkili bir biçimde vermesi çok önemlidir. Hazırlanan kitaplar, temalar, metin seçimleri her yaşa hitap etmeli ve Türk kültürüyle yakından ilintili olmalıdır. Özellikle metin seçimlerine özen gösterilmeli, metinler günlük hayatla ilişkili olmalı, gerçeklikten kopuk olmamalı temaya ve Türk kültürüne bağlı kalarak, toplumun farklı yönlerini yansıtarak her yaşa ve yabancı dil öğrenmek isteyen kişinin amacına hizmet etmelidir.

Divan-ü Lugati't-Türk'ün kaleme alınmasından sonra birçok kişi eserleriyle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine katkıda bulunmuştur. 1950'lerden itibaren Türkçenin yabancılara yönelik yapılan dil öğretimi üniversiteler sayesinde sistemleştirilmeye başlanmıştır. 1984 senesinde yabancılara Türkçe öğretmeyi öğretmek Ankara Üniversitesi bünyesinde Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER), 1994 yılında Gazi Üniversitesi bünyesinde TÖMER faaliyete geçmiştir. Böylece Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ülkemizde sistemli şekilde yaygınlaşmaya başlamıştır.

Günümüze yaklaştıkça Yunus Emre Enstitüsü ve çeşitli üniversitelerin çatısı altında TÖMER'ler açılmış ve yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programları oluşturulmuştur. Yaygın eğitim kurumlarında Türkçenin öğretimi yabancı dil olarak yapılmaya başlanmıştır. Üniversiteler lisansüstü eğitimle öğretici yetiştirmeye devam etmektedir. Fakat yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ortak bir program ve kitap olmaması, bu alandaki en önemli ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır.

Hayat boyu öğrenme merkezlerinde uygulanması için hazırlanan Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı'nın merkezlerde uygulanabilir olması gelecekte yapılacak olan program çalışmaları için oldukça önemlidir.

Öğretmen, eğitim ve öğretim alanında en önemli ayağı oluşturur. Türkçeyi ikinci dil olarak öğretecek öğretmenlerin alanla ilgili özel bir eğitim almaları, bilgilerinin yeterli olması ve Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanabiliyor olmaları oldukça önemlidir. Öğretim alanında görev yapacak uzman yetiştirme lisans programının eksikliği de göze çarpmaktadır. Üniversitelerde lisans düzeyinde bu bölümlerin açılması artık gereklilik olmuştur.

Alanda yapılan araştırmaların artması, daha çok çalışma yapılması ve tüm sorunların çözüme kavuşturulmasıyla Türkçenin dünyadaki gelişimi ve ilerleyişi olumlu yönde etkilenecektir.

Problem Durumu

Bu çalışmada yaygın eğitim kurumlarında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin "Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı"ndan haberdar olma dereceleri ve kurs programını uygulayabilme düzeyleri incelenmiştir.

Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde genellikle dört temel dil becerisi, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan ders kitapları, öğretim yapılırken kültür aktarımının önemi, yöntem, teknik ve materyaller üzerine sıklıkla araştırmalar yapıldığı görülmüştür. Bu araştırmaların yoğunlukla yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen bireye

yönelik olduğu tespit edilmiş, kişinin dört temel dil becerisini öğrenirken yaşadığı kaygı ve zorluklarla ilgili araştırmalara rastlanmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sıklıkla yapılan çalışmalardan biri de Türkçeyi öğreten ve öğretecek olan bireylerin yeterlilik algısı üzerine olduğu görülmüştür. Alandaki çalışmalarda ikici dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara da sıklıkla değinilmiştir.

Yapılan çalışmalarda yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi yapan merkezlere değinilmiş fakat yaygın eğitim kurumları özelinde yapılan çalışmalara pek rastlanmamıştır. Özdemir (2016)'in yapmış olduğu çalışma ülkemiz dışındaki yaygın eğitim kurumları kapsamında yapılan araştırmalar içinde yer almaktadır.

Literatür incelendiğinde karşılaşılan sorunlardan birinin ortak bir yabancı programın var olmaması olarak görülmüştür. Millî Eğitim Bakanlığı yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının eğitimi için 1986 ve 2000 yıllarında iki tane program yayımlamıştır. Şen (2016), yaptığı çalışmayla bu alandaki programların gözden kaçtığına, araştırmacılar tarafından ihmal edildiğine değinmiştir. Millî Eğitim Bakanlığının yayınladığı bu iki program haricinde ülke içinde uygulanması için yayımlanmış ortak bir yabancı dil olarak Türkçe dersi öğretim programı bulunmamaktadır.

2017 yılında bir de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından seviyelere uygun “Yabancı Diller Türkçe Kurs Programı” yayımlanmıştır fakat bu program yaygın eğitim kurumları için oluşturulmuş, diğer kurumlar için ancak tavsiye niteliğinde bir program olarak kabul edilebilir.

Dil öğretiminde öğretim programının varlığı ve uygulanabilir olması önem taşımaktadır. Bu alanda ortak bir programın varlığı önemli ve zaruridir. Bu kapsamda yaygın eğitim kurumları için MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan

yabancı diller Türkçe kurs programlarının varlığı program hazırlayıcı ve uygulayıcılara yol göstermesi açısından önemli ve bu yolda atılmış göz ardı edilemeyecek bir adımdır.

Problem cümlesi. Yaygın eğitim kurumlarında yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin “Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı”ndan haberdar olma dereceleri ve kurs programını uygulayabilme düzeyleri nedir?

Alt problemler. Bu araştırma kapsamında aşağıdaki alt problemlere cevap verilecektir:

1. Yaygın eğitim kurumlarında yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik kullandığı öğretim, yöntem ve tekniklerin kurs programına uygunluğu nasıldır?
2. Yaygın eğitim kurumlarında yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin ders işlerken temele aldığı program hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Yaygın eğitim kurumlarında yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin dört temel dil becerisini ölçme ve değerlendirmede kullandığı araçların kurs programıyla uygunluğu nasıldır?
4. Yaygın eğitim kurumlarında yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin iletişimsel dil yeterliliklerinin farkında olma düzeyleri nedir?
5. Yaygın eğitim kurumlarında yabancılara Türkçe öğreten öğretmenler okuma ve dinleme metinlerinin seçiminde nelere dikkat etmektedirler?

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ile yaygın eğitim kurumlarında HBÖGM tarafından yayımlanan Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı'nın uygulanabilirliğini saptama ve yaygın eğitim kurumlarında yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenlere kurs programını etkili kullanabilmeleri adına çözüm önerileri sunma amaçlanmıştır.

İlk olarak yaygın eğitim kurumlarında yabancılara Türkçenin öğretimi yapan öğretmenlerin kurs programından haberdar olma ve kurs programını kullanabilme

düzeylerinin saptanması, öğretmenlerin ders işlerken temel aldığı program hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi, uygulanan öğretim hizmetinin kurs programıyla ne derece örtüştüğünün ortaya konması; yaygın eğitim kurumlarında yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin dört temel dil becerisinin geliştirilmesine yönelik derste kullandıkları yöntem tekniklerin neler olduğu ve bu yöntem tekniklerin programa uygunluğunun saptanması; yaygın eğitim kurumlarında yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin iletişimsel dil yeterliliklerinin belirlenmesi; yaygın eğitim kurumlarında yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin dört temel dil becerisinin geliştirilmesine yönelik kullandıkları yöntem ve tekniklerin neler olduğu ve bu yöntem tekniklerin programa uygunluğunun saptanması; yaygın eğitim kurumlarında yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin iletişimsel dil yeterliliklerinin belirlenmesi ve yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin dört temel dil becerisinin değerlendirilmesine yönelik kullandıkları ölçme araçlarının kurs programına uygunluğunun saptanması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Önemi

Bu çalışmanın, söz konusu olan “Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı”nın yaygın eğitim kurumlarındaki uygulanabilirliğinin saptanmasına ve çalışmada sunulan çözüm ve önerilerin yaygın eğitimin amaçlarını daha yüksek düzeyde gerçekleştirmesine ışık tutacağı düşünülmektedir.

Literatür tarandığında yaygın eğitim kurumlarında uygulanan kurs programıyla ilgili çalışmalara rastlanmamıştır. Halk eğitimle ilgili birçok çalışma yapılmış ancak bu çalışmalar genel olarak halk eğitim merkezlerindeki memnuniyet durumu, yönetim şekli, eğitimdeki önemi ve halkla ilişkiler çalışmasındaki yerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Yapılan çalışmalar genel olarak yabancılara Türkçe öğretimi yapan merkezleri çevresinde yoğunlaşmış ve bu merkezlerde ortak bir program ve kitabın takip edilmediği ve ilgili birimler arasında bir koordinasyon oluşmadığını ortaya çıkarmıştır. Yapılan çalışmalarda yabancılara

Türkçe öğretim kitapları, Türkçe öğrenimi gören öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar, yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin sorunları ve yeterlilikleri üzerine daha çok araştırma yapılmış; kurs programının incelenmesi ve uygulanabilirliğine üzerine yeterince odaklanılmadığı tespit edilmiştir.

Bu çalışmadan elde edilen verilerin “Yaygın Eğitim Kurumları Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı”nın amaçlarına hizmet edeceği, yaygın eğitim kurumlarında görev alan öğretmenlere amaçları doğrultusunda yol göstereceği ve ileride bu alanda yapılacak programlara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılı İstanbul ili İSMEK, Gaziantep ili GASMEK; İstanbul ve Gaziantep illerinde bulunan Halk Eğitimi Merkezlerinde yabancılara Türkçe öğretimi alanında görev yapan 10 öğretmenle sınırlıdır.
- Araştırma bahsi geçen yaygın eğitim kurumlarında yabancılara A1 seviyesinde Türkçe öğretimi veren öğretmenlerin “Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı”ndan haberdar olma ve kurs programını uygulayabilme yeterliliğiyle sınırlıdır.
- Araştırma nitel veri toplama yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme ile sınırlıdır.
- Araştırmada kullanılan ölçme araçları “Görüşme Formu” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile sınırlıdır.
- Araştırma kavramsal çerçeve açısından ulaşılabilen alan yazınla sınırlıdır.

Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için araştırmacı tarafından ortaya konulan varsayımlar aşağıda sıralanmıştır:

- Araştırmaya katılan yaygın eğitim kurumlarında yabancı dil olarak Türkçeyi öğreten öğretmenler veri toplama araçlarından biri olan kişisel bilgi formuna verdikleri cevapların doğru olduğu varsayılmaktadır.
- Araştırmaya katılan yaygın eğitim kurumlarında yabancı dil olarak Türkçeyi öğreten öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşme formunu doğru, içten ve objektif cevapladıkları varsayılmaktadır.
- Araştırmaya katılan yaygın eğitim kurumlarında yabancı dil olarak Türkçeyi öğreten öğretmenler evren grubunu yeterli seviyede temsil ettiği varsayılmaktadır.
- Araştırmaya katılan yaygın eğitim kurumlarında yabancı dil olarak Türkçeyi öğreten öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşme formunu cevaplandırırken dış etkenlerden etkilenmedikleri varsayılmaktadır.
- Araştırmaya katılan yaygın eğitim kurumlarında yabancı dil olarak Türkçeyi öğreten öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşme formu ve kişisel bilgi formu sonuçlarının öğretmenlerin gerçek durumlarını yansıtmakta olduğu varsayılmaktadır.

Tanımlar

Öğretim: Öğretim; eğitimin planlı, programlı, belirli bir mekân ve zaman aralığında yapıldığı bölümüne denir. Öğretimle ilgili farklı uygulamalara bağlı olarak değişik öğretim faaliyetleri söz konusu olmaktadır. Bunların başında örgün ve yaygın eğitim uygulamaları gelmektedir. Günümüzde ise öğretim, “öğrenmeyi öğretmek” şeklinde tanımlanabilmektedir (Kıncal, 2006, s. 3-4).

Öğretim programı: Belirli bir dersle ilgili öğretme ve öğrenme ortamının nasıl düzenleneceğini anlatan, öğreticiye yol gösteren bir kılavuz, bir proje planıdır (Özçelik, 2014, s. 4).

Yaygın eğitim: İhtiyaç duyan kişilere ihtiyaçları doğrultusundaki bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak için örgün eğitime ek olarak bireylerin merak, istek ve becerileri yönünde

sosyokültürel ve ekonomik ilerlemelerini sağlayıcı farklı süre ve kademelerde yaşam boyu yapılan eğitim ve öğretim çalışmalarının tamamına denir (Kıncal, 2006, s. 6). Yaygın eğitim, toplumun, bireylerin ihtiyaç, ilgi ve isteklerini farklı yönlerden devimsel hale getirmek için belli programlar ışığında verilen eğitim etkinlikleridir (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2013, s. 11).

Halk eğitimi: Halk eğitimi, “yetişkin eğitimi”, “yaygın eğitim”, “toplum eğitimi” gibi farklı isimlerle de gerçekleştirilebilen bir eğitimidir. Yetişkin bireylere ve örgün eğitim dışındakilere yönelmiş düzenli, sistemli bir eğitim çabasıdır (Geray, 2002).

İletişimsel dil yaklaşımı: Bu yaklaşım, kelime yaklaşımı ve kültür yaklaşımına iletişim içeriğinin ilave edilmesiyle oluşmuştur. İletişimsel yaklaşımda dil bir iletişim aracıdır. İletişim bu yaklaşımın en önemli ve temel unsurudur (Güneş, 2011, s. 134).

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi (YDTÖ): Yabancılara Türkçe öğretimi son zamanlarda özellikle de Suriye iç savaşı sebebiyle ülkemizin savaş mağduru mültecilere kapılarını açmasıyla birlikte üzerinde titizlikle durulan bir mesele haline dönüşmektedir. Birçok üniversite bünyesinde ders olarak okutulmaya ve lisansüstü eğitimi verilmeye başlanmıştır.

Dil seviyeleri: Dil seviyeleri içinde A1 -A2 başlangıç, B1- B2 orta düzey ve C1-C2 ileri düzey seviyesini ifade etmektedir.

A1 seviyesi (Başlangıç/ giriş ya da keşif düzeyi): Dil kullanımının en temel ve yabancı bir dili öğrenen kişiler için en basit aşamasıdır. Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı'na göre, bu seviye belirli ihtiyaçların giderilmesini amaçlar. A1 seviyesini tamamlamış bir kişi basit ifade ve günlük cümleleri anlar ve kullanabilir. Kendini tanıtabilir ve insanları birbiriyle tanıştırebilir. Başkalarına basit düzeyde sorular yöneltebilir ve bu tarz soruları yanıtlayabilir. Karşısındaki kişilerle basit bir şekilde anlaşabilir (MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2017) .

GASMEK: Gaziantep Büyükşehir Belediyesi Hayat Boyu Öğrenme Merkezi (GASMEK), yaygın eğitimin ilkeleriyle gerçekleştirilen bir yetişkin eğitimi programıdır. GASMEK hizmetlerini Gaziantep Büyükşehir Belediyesi Sağlık ve Sosyal Hizmetler Daire Başkanlığı Meslek Edindirme ve Eğitim Şube Müdürlüğüne bağlı sürdürmektedir. Gaziantep'lilerin kişisel birikimlerini ve istihdam edilebilirliklerini arttırmak, mesleklerine dair bilgilerini genişletmek ve sanata dair düşüncelerini genişletmek, kent kültürü ve büyük şehirde yaşam sürdürme hakkındaki görüşlerini yenilemek, gelir sağlamalarına imkân yaratmak vb. amaçlarla kurulmuş kişilerin eğitimini bir yaygın eğitimidir (Gaziantep Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitim Kurslar, 2019)

İSMEK: İstanbul Büyük Şehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları (İSMEK); İstanbulluların kişisel birikimlerini, mesleki ve sanata dair bilgilerini geliştirmek ve sürekli çağa ait kalmasına yardımcı olmak, kent kültürü ve metropolde yaşama konusunda uyum sağlamlarına yardımcı olmak ve bu alandaki yeteneklerini geliştirmek, gelir sağlamalarına katkıda bulunmak, yeni iş alanlarında çalışabilmelerini sağlama vb. amaçlarla kurulmuş kişilerin eğitimini tamamlayıcı bir yaygın eğitimidir.

Alanyazın Taraması

Dil Öğretiminde Temel Kavramlar

Dil. İnsanların hislerini, fikir ve müşahedelerini sözcük veya işaretlerle paylaştıkları bir sistemler bütünüdür. İnsanlar dili kullanarak hem öğrenirler hem de öğrendikçe kendilerini geliştirirler. Dil ve öğrenme birbirilerini etkilemektedir; dil olmadan öğrenme ve gelişme olamaz (Güneş, 2014, s. 21-22).

Dil nitelendirir, belirsiz düşünceye biçim ve öz kazandırır. Dil ve düşünsel yapı arasında dinamik ilişki buradan kaynaklanır. Dil, salt anlama aracı değildir; düşünce, algılama ve duygulanımların dışavurum, “dilek” getiriliş olanağı oluşundan dolayı başlı başına amaçtır (Kula akt. Benhür, 2002, s. 2).

Dil, ilk bakışta kelimelerden ibaret gibi görünse de kelimelerden ibaret değil; kelime gruplarından ve cümlelerden oluşmaktadır. İletişim içindeyken dil, cümleler halindedir. Bireyler duygu, düşüncelerini ve isteklerini cümleler sayesinde dile getirirler. Dil, bir düşünce dizisidir, düşünce örgüsüdür. Dile milli karakteri veren şey de bu örgünün hususiyetidir (Ergin, 1977, s. 6).

Güneş’e (2014) göre dil, öğrenme, iletişim, sosyal gelişim ve zihni geliştirme aracıdır. Dil olmadan, insanın çağı yakalaması ve dünyayı anlaması ve dünyaya anlam vermesi mümkün değildir. Dil aracılığıyla, yaşadıklarımızı adlandırır ve içinde yaşadığımız çevreyi düzenleriz.

Bu tanımlamalardan da anlaşılacağı gibi dil, kişinin farkında olmadan edindiği, içinde yaşadığı toplum tarafından şekillenen, kendini ve dünyayı algılamasını sağlayan, anlamaya imkân veren insanın en önemli yeteneğidir. Dil, insanların birbiriyle anlaşabilmesi için en temel araçtır. Bireysel ve toplumsal gelişimde önemli bir yere sahiptir.

Dil yetisi. İnsan doğuştan dil edinme donanımıyla doğar ve bu ön donanım sayesinde insanın herhangi bir dili öğrenmesi mümkün olur. İşte bu donanım dil yetisini oluşturur (Demir, 2014, s. 44).

Dil yetisinin hem bireysel hem toplumsal bir yanı vardır. Dil yetisi gelişen, büyüyen bir olgu olmasıyla birlikte bir yandan da geçmişin izlerini taşır. Ses, düşüncenin aracıdır ve dil yetisinin de önemli bir parçasıdır. Dolayısıyla dil yetisi topluma, sese, düşünceye bağlıdır.

Ana dil. Ana dil terimindeki “ana” sözcüğü temel, kaynak, esas anlamlarına gelmektedir. Dolayısıyla ana dil, içerisinde başka dilleri de barındıran, başka diller türetmiş olan eski dil demektir.

“Ana dil” kaynağı çok eskilere dayanan, başka diller veya lehçeler üretmiş olan, akraba diller türeten bir sistemdir.

Bu kavrama ait tanımları farklı kaynaklardaki anlamlarını karşılaştırıldığında birbirlerine yakın anlamlar taşıdıkları söylenebilir. Bu tanımlardan yola çıkarak kaynak dil olduğu için birden fazla dil barındırabilir; köklü bir dil olduğu için de bazı dillerin kendisinden türeyip öldüğü bir dil olabilir (Oruç, 2016, s. 314).

Ana dili. İnsan içinde yaşadığı toplumu oluşturan bir parçadır. Bir çocuk içine doğduğu ve yaşadığı çevrede konuşulan dile sahip olur. Bu dile, “ana dili” denir. Ana dili, genellikle yakın aile çevresinden öğrenilir, sonrasında yaşadığı çevrede ilişki kurduğu insanlardan öğrendikleriyle geliştirilir (Barın, 2004, s. 20).

Bir başka tanıma göre ana dili, kişinin evinde konuşulan ve kişinin kendi kendine ilk edindiği dildir. Bireyin ana dilini öğrenmediği edindiği ya da kazandığı söylenmektedir. Çünkü birey ana dili olan toplumun içinde doğmaktadır. Bazı dil bilimciler ana dili için anneden öğrenilen dil olduğu için “ana dili” dendiğini, bazı dil bilimciler de annesiz babasız büyüyen bir çocuğun da içine doğduğu toplumun konuştuğu ortak dili edinmesinden dolayı “ana dil” teriminin “anneden öğrenilen dil” ile sınırlanamayacağını belirtmişlerdir ve “ana” kelimesi konusunda bir belirsizlik ortaya çıkmıştır.

Dil öğrenme süreci. Dil öğrenme sürecinde bazı kritik dönemler vardır. Bu dönemlerde çocuk fazlaca uyaranla karşılaştırılmalı; aile, okul, çevre dil anlamında çocuğu yeterli düzeyde beslemelidir.

Bebek, anne karnında dille ilgili bazı bilgileri bilerek doğmaktadır. Anne karnında annenin girdiği ortamlardaki sesleri duymaktadır. Bebeğin doğuştan getirdiği dil yetisi ve doğumdan sonra gösterdiği çabaları sayesinde dili öğrenmektedir.

Her çocuğu dili öğrenme biçimi ve hızı farklıdır. Dil öğrenme süreci aşamalardan oluşur ama her çocuk bu aşamalardan geçecek denemez. Her birey farklı ve özeldir. Bireysel farklılıklar dil öğrenme sürecini de etkilemektedir.

Çocuk 12–15 ay aralığında ilk kelimesini söyler, buradaki iletişim tekrarlar, mırıldanmalar şeklindedir. Çocuk, bu dönemde yaklaşık 50 kelimeyi anlayabilir ve seslendirebilir. Çocuk 24 aya ulaştığında kelime hazinesinde yaklaşık 200-300 sözcük bulunur. Kendine göre bir anlam biçimi vardır. 3 yaşındaki çocuklar kelimelerle oynayabilir, basit düzeyde sıfat ve zamirleri kullanabilirler. 900-100'e yakın kelime hazinesine ulaşabilirler. Çocuğun dil öğrenmeye en açık olduğu yaş aralığının 3-4 yaş olduğu söylenir. 4 yaşına ulaşan çocuklar, aşağı yukarı 1500–2000 sözcük kapasitesiyle çokça soru sorar ve dolaylı cümleleri anlarlar. 5-6 yaş aralığındaki çocuklar ise duygularını 2-3 bin sözcükle ifade etmeye başlar ve 20-24 bin sözcük dağarcığıyla da insanları anlama kapasitesine ulaşırlar.

Dil öğrenme ilkeleri. Güneş (2014) dili öğrenmenin diğer öğrenmeler gibi kişinin kendi sorumluluğunda olduğunu ifade etmektedir. Öğrenen, dil öğreniminde dikkat edilmesi gereken ilkeleri göz önünde bulundurarak öğrendiği dili yapılandırarak ve uygun bağlamda kullanarak ilerletmelidir. Öğretmen ise öğrencinin bu dil öğrenme sürecinin kolaylaşması için yardım eder.

Dil öğrenmek için yeterli olgunlaşma seviyesine ulaşmak gerekmektedir. Hem ana dili hem yabancı dil öğrenmede kritik dönemler, önemli yaş aralıkları vardır. Bu dönemlerde öğrencinin fazla uyaranla karşılaşması, dil öğrenme ilkelerine uygun hareket etmesi dil öğrenmeyi kolaylaştıracaktır.

İki dillilik ve çok dillilik. Bir insanın çeşitli faktörler sayesinde iki dil bilmesi, yaşadığı toplumda iki dili de kullanmasına iki dillilik denir. Çok dillilik ise kişinin ikiden fazla dil bilip bildiği dilleri yaşadığı toplumda kullanmasıdır.

Yeni doğan bir bebeğin yakın çevresinden ana dilini öğrenmesi zihinsel ve bilişsel gelişimiyle ilgilidir. İkinci dil öğretimi açısından da bebeğin dil edinimindeki bu süreç önem arz etmektedir (Akt. Demir, 2014, s. 145).

İki dillilik ve çok dilliliğin sebepleri çeşitli olabilir. Göç, azınlık olma durumu, çocuğun ailesinin yabancı ülkeye yerleşmesi, ticaret, eğitim, turizm alanlarındaki ilişkiler örnek olarak gösterilebilir. Günümüzde araştırmalar sonucu ana dili öğrenimi ve yabancı dil eğitimi arasındaki benzerlik ve bu disiplinlerin birbirlerini etkiledikleri fark edildiğinden ülkeler çok dilli programlar oluşturmaya başlamışlardır.

Dil öğretim becerileri. Öğretim; öğrenimin kolaylaştırılması, belirlenen özel hedeflere ulaşmak için planlanması ve uygulanmasıdır.

Dil öğretiminin öğeleri arasında dil becerileri baş sırada gelir. Dil becerileri, birçok programda temel dil becerileri adı altında anlama becerileri (okuma, dinleme), anlatma becerileri (yazma, konuşma) olarak alt başlıklara ayrılmıştır. Avrupa Birliği Dil Portfolyosu ölçütlerine göre de dil öğretimi programlarında dört temel beceri içinde yer alan “konuşma” becerisi, “sözlü anlatım” ve “karşılıklı konuşma” olarak iki başlık şeklinde verilmiştir.

Dinleme; ses, gürültü, müzik gibi sesli uyarıcıları işitmek, zihinde yapılandırmaktır. Dinleme öğretimi ise başkalarının yabancı dilde söylediği şeyleri anlama becerisidir. Konuşan

kişinin aksanını, iletmek istediği mesajı, dil bilgisini anlamayı gerektirir. Dinleme becerisi, en zor gelişen beceridir. Dinlemede dinleyicinin pasif değil, aktif olması gereklidir. Dinlemede asıl önemli olan dinleyen kişinin zihninde oluşan anlamdır.

Okuma, yazılı sembollerden anlam çıkarma, metindeki bilgilerle öğrenende var olan ön bilgilerin harmanlandığı ve öğrenen tarafından yeniden anlamlandırıldığı bir süreçtir. Okuma öğretimiyle öğrencinin yabancı dilde kendi yaş ve tarzına uygun kitapları, dergileri, yazıları vb. okuması ve anlamlandırması hedeflenir. Öğretmenin yapması gerekenlerden biri öğrenenin uygun hızda okuma yeteneğini geliştirmektir. Okuma becerisinde önemli olan verilmek isteneni anlamak, parçada geçen bilinmeyen bazı kelimelerin anlamını metnin bağlamından tahmin etmektir.

Yabancı dil öğretiminde üzerinde en çok durulan beceri konuşma becerisidir. Konuşma, duygu ve düşüncelerin sözlü olarak aktarılmasıdır. Konuşma öğretiminde amaç, öğrencilerin öğrendikleri yabancı dili anlaşılabilir şekilde konuşmalarını sağlamak, öğrendiği dille günlük hayattaki konuşmalara katılmak, ihtiyaçlarını ifade etmek ve sosyal, bilimsel, teknik, kültürel vb. bilgileri tartışabilmektir.

Yazma ise belirli kurallar çerçevesinde belleğimizdeki istek, duygu, düşüncelerin ve olayların belirli simgelerle ifade edilmesidir. Bu becerinin öğretiminde öğrenilen yabancı dilin dil bilgisi, imla vb. kurallarına yönelik hataları tespit etme ve doğrusunu öğretme amaçlanmaktadır. Ancak dil öğretiminde yazma becerisine yönelik sınıf içi etkinlikler genelde göz ardı edilip bu etkinlikler sınıf dışında ödev olarak verilmektedir. Yazma öğretimi, dil becerileri içerisinde en çok ihmal edilen beceridir.

Anlama ve anlatma becerileri asla birbirinden ayrı düşünülemez, iki beceri alanı da birbirini tamamlayan beceri alanlarıdır. Dil öğretim yöntemlerine bakıldığında bu yöntemlerin dört temel beceri alanına göre sınıflandırıldığı görülmektedir

Dil öğretimi ve öğretim programı. Bir insanın diğer insanlarla olan iletişimi dil aracılığıyla meydana gelmektedir. Ana dilini doğru kullanabilen bireyler yetiştirmek devletin sorumluluğundadır. Bireyin iletişim kurabilmesi, kendini ifade edebilmesi, sosyalleşmesi kişisel gelişimini tamamlayabilmesi başarılı olabilmesi iyi bir derecede aldığı ana dili eğitimi ve öğretimine dayanmaktadır (Akt. Sinan, 2006, s. 5).

Dil öğretimi, bir çeşit kültür öğretimidir. İnsanlar içine doğdukları kültüre ait kelimelerle dili öğrenir ve konuşurlar. Bir dili öğretmek için o dilin sahip olduğu kültürü de beraberinde aktarmak gerekmektedir. Bir dil öğretiminde dil öğretim ilkelerinin yanı sıra o dilin ait olduğu kültür yapısına da göz önünde bulundurmak gerekir. Dil öğretiminde hazırlanacak ve kullanılacak materyallerde, öğretim programlarının hazırlanmasında bu noktalara dikkat etmek gerekmektedir (Barın, 1992'dan akt. Kara, 2011, s. 139).

Öğretim programı, bir tek dersle ilgili öğretme ve öğrenme etkinlikleri esnasında öğretmene neyin niçin ve nasıl yapılacağını gösteren bir yol haritasıdır. Öğrencilere kazandırılacak davranışlar belirtilir ve davranışların kazandırılmasında kullanılacak etkinliklerin yanında ölçme değerlendirme durumlarına da yer verilir. Bir dersin öğretim programında, öğrencilere kazandırılacak davranışlar belirtildikten sonra hangilerinin birlikte hangilerinin benzer etkinliklerle öğretilbileceği de ele alınır. Benzer etkinlikler içinde öğretilbilecek davranışlar gruplanır ve etkinlikler belirlenir. Belirlenen grupların her biri bir ünite oluşturmuş olur. Öğretim programlarında daha sonra davranışların nasıl kazandırılacağı, öğretme ve sınav durumları da belirtilir (Özçelik, 2014, s. 4).

Dil öğretiminde öncelikle dört temel becerinin bütünsel olarak öğretilmesi amaçlanmaktadır. Bunun için iyi bir planlama yapmak gerekmektedir. Bu planlamayı yaparken öğretilecek konuların günlük yaşamla ilişkilendirilmesine, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, yakından uzağa olmasına dikkat edilmeli; bir seferde tek bir yapıyı sunmaya,

görsel işitsel araçlar kullanmaya, hedef dili olabildiğince çok kullanmaya özen gösterilmelidir.

Eğitim programının içinde ağırlık taşıyan öğretim programı, amaçları gerçekleştirmeye yönelik okulda ya da okul dışında kişiye kazandırılması planlanan yaşantıların bütünüdür. Okul içi ya da okul dışında yapılabilir. Öğretim programı bir tek dersle ilgili olduğu için o dersin bireye kazandırmayı planladığı hedef ve davranışları barındırır. Öğrencilere kazandırılması beklenen yaşantıların hepsini kapsar.

İyi bir öğretim programı, dinamik ve ihtiyaca dönük olmalıdır. Programın dinamikliğinden kasıt toplumun, bireyin ve konu alanının ihtiyaçlarına göre değiştirilebilir; geliştirilebilir olmasıdır. Öğretim programının en önemli unsurları ise ulaşılması beklenen hedef ve davranışlardır. Millî Eğitim Bakanlığının hazırladığı programların geliştirilme sürecinde insan yaşamının yaşam boyu sürdüğü ilkesi benimsenmiştir.

Türkçe dersi öğretim programları hazırlanırken bireylerin ihtiyacına göre farklı becerilerini geliştirebileceği çalışmalar yapılmalıdır. Bireyin yaşantısından uzak bir öğretim programı olmamalıdır. Amaç herkese her şeyi öğretmek olmamalı. Kişinin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına göre öğretim yapılmalıdır (Başkan, 2006'dan akt. Demir, 2014).

Türkçe dersi öğretim programı, öğretmenler açısından düşünüldüğünde de öğretmenlere yeni rollerin ve görevlerin kapısını açmalı, öğrencilerin bireysel özelliklerine göre öğretmenlerin programı farklı biçimde uygulayabilmesine ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmesine fırsat tanınmalıdır.

Yenilenen Türkçe dersi öğretim programının, yalnızca bilgi veren bir program olmaktan çok bireysel özellikleri göz önünde bulunduran, beceri ve yetkinlik odaklı, sarmal yaklaşımla hazırlanmış bir yapıda olduğu görülmektedir. Türkçe dersi öğretim programı, öğrenenlerin yaşam boyu kullanabilecekleri becerileri kazanmalarını, bu beceriler yardımıyla kendilerini geliştirmelerini, etkili iletişim kurmalarını, okuma ve yazma alışkanlığını Türkçe

sevgisiyle edinmelerini sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Dil becerileri ve yeterliliklerinin geliştirilmesini diğer alanlardaki becerileri edinmede bir basamak olarak görür.

Yabancı Dil Öğrenimi, Öğretimi ve Yabancı Dil Öğretiminde Temel Kavramlar

Yabancı dil öğrenimi. İnsanların yıllar boyu farklı amaçlar için yabancı dil öğrendikleri bilinmektedir. Kişinin dili farklı olan başka bir ülkede yaşamak zorunda kalması, toplumların kültürünü, değer yargılarını, örf ve geleneklerini öğrenmek istemesi veya kendi kültürüne ait değerleri diğer toplumlara anlatmak istemesi, başka ülkelerle ticaret yapma, ülkeler arası politik meseleler, askerlik, bilim, turizm, eğitim alanlarında çeşitli ilişkiler kurabilmeleri için kendi dillerinden başka dilleri de öğrenme ihtiyacı hissetmişlerdir (Demircan, 2002'den akt. Doğan, 2011).

Dil öğrenimi karmaşık süreçtir. Geleneksel dil öğretimi alan öğrencilerin dili etkin kullanamadıkları ve konuşma yeteneklerini ilerletemedikleri, iletişimde zorluk çektikleri fark edilmiştir. Yabancı dil öğretiminde önemli unsurlardan biri güdülenmedir. Güdülenmişlikle başarı arasında olumlu bir korelasyon vardır. Özgüven de güdülenmede olumlu bir etkiye sahiptir. Yabancı dil öğrenen kişi, yeni kültürlere açıktır ve bu durum da kişinin kendine olan güvenini arttırır. Yurt dışı gezilerine rahatça, kimseye ihtiyaç duymadan gidebilir. Kendi ülkesi dışındaki gelişmeleri de takip edebilir. Yabancı dil öğrenimi kişinin kendi dilinin özelliklerini de fark etmesini sağlar.

Ekmekçi (1983)'ye göre öğrenci, farklı bir dili öğrenirken yetenek ve yaşantılarına dayanarak çıkarım yapar. Her öğrencinin yabancı dil öğrenirken dört temel dil becerisini kullanabilme yeteneği farklı düzeydedir. Bunu için dil öğrenim süreleri değişir ve uygulanan her yöntem her öğrenciye uygun olmayabilir. Yabancı dil öğrenimi etkileyen faktörle vardır. Öğrenciden kaynaklanan bu faktörlerin bazılarını şöyle sıralamak mümkündür: Öğrencinin öğretmene, öğrenmekte olduğu dile ve o dili konuşulduğu topluma karşı takındığı tavır; öğrencinin yabancı dili öğrenme amacı, kişiliği (içeride ya da dışarıya dönük oluşu), yaşı, ana dili ile

öğrendiği yabancı dillin aynı yapısal grupta oluşu, eğitim düzeyi, ailesinin yabancı dil öğrenimine ve öğrenilen yabancı dile karşı tutumu.

Ana dili ediniminde olduğu gibi yabancı dil öğreniminde de kritik dönemler vardır. 2-13 yaş aralığında çocukların bilişsel yapıları sayesinde dil öğrenmeyi daha kolay gerçekleştirdikleri söylenmektedir. Bu yaştan öğrenme oluşabilir ama kişide dil öğrenimi sırasında zorluklar yaşanabilir. Ana dili ve yabancı dil öğrenimi sürecini konu alan bazı varsayımlar ortaya atılmıştır. Demirezen (2003)'in yaptığı çalışmaya göre bu varsayımlardan bazıları aşağıdaki gibi açıklanabilir:

- *Doğuşlanlık Varsayımı:* Bu varsayıma göre her çocuk beyinde bir dil öğrenme aygıtıyla doğar. N. Chomsky tarafından ortaya konulan bu varsayımın temelinde her çocuğun ana dilini öğrenmeye yatkın ve hazır doğduğu vardır.
- *Genetik Varsayım:* İnsanın dil öğrenme becerileri kalıtsal olarak bulunur, insanlar konuşma genine sahiptir. Dişlerin çıkıp büyümesi gibi bir çocuğun dili öğrenip geliştirmesi için o dilin konuşulduğu çevrede bulunması yeterlidir.
- *Konuşlanma Varsayımı:* Temel görüş anadil becerilerinin beyin sol yarımküresinde konuşlandığını söylemektedir. Bu varsayıma göre ergenlikten sonra ikinci dil öğrenmeye başlayanlarda ise odaklanma olayı beyin sağ yarımküresinde konuşlandığı üzerinde durulmaktadır.
- *Birinci Dil=İkinci Dil Varsayımı:* Bu varsayım yabancı dil öğrenirken dilin söylenme biçiminin kusursuz olması için en uygun yaşın altı yaş olduğunu söyler. Yetişkinlerin dil öğrenme aygıtını anadil ve yabancı dilin dilbilgisinin öğrenilmesinde aynı biçimde kullanabileceklerini kabul eder.
- *İkinci Dil=Birinci Dil Varsayımı:* Yetişkinler de ikinci dili çocukların ikinci dil öğrendiği seviyede öğrenebileceklerini kabul eden varsayımdır.

Yabancı dil öğretiminde de ana dil öğretiminde olduğu gibi kritik dönemler bulunduğu bilimsel gerçektir. Yukarıda adı geçen varsayımların üzerinde halen araştırmalar sürdürülmektedir. Yabancı dil öğrenimi üzerine yapılan çalışmalar, önermeler günden güne literatürü beslemektedir.

Yabancı dil öğretimi ve temel ilkeleri. Yabancı dil öğretimi insanlık tarihinde çok uzun yıllardır yapılmaktadır. Toplumlar çeşitli sebeplerle (askeri, ticari, siyasi, eğitim, turizm, bilimsel, sosyal, kültürel vb.) başka dilleri de öğrenme ihtiyacı duymuşlardır.

Akadların yazıyı ilk kullanan Sümerlerin yurdunu ele geçirmesiyle uygarlık anlamında kendilerinden üstün olan Sümerler, kendi dillerini Akadlara öğretmeye çalışmışlardır. Sümerlerden sonra tarihsel sıralamaya bakıldığında Hintlilerin dini amaçla yabancı dil öğretimi yaptıkları görülmüştür. Grekler ise metinlerin doğru sesletimi amacıyla yabancı dil öğretimini, dilbilgisi ağırlıklı yapmışlardır. Orta çağa gelindiğinde ise Latince, Avrupa'da konuşulan önemli bir dil olmuştur. Bu dönemde okullarda Latince ve Grekçe öğretiliyordu. XX. yüzyılda İkinci Dünya Savaşı öncesinde yabancı dil öğretimi, meslek olarak yapılmaya başlanmıştır. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra yaşanan askeri ve siyasi olaylar sonucu hemen hemen her alanda yabancı dil öğretimine duyulan ihtiyaç artmıştır. Özellikle ticari ve askeri alanda hazırlanan metinlerin çevrilmesinde yaşanan sıkıntılar, ülkelerin yabancı dil öğretimi ve öğrenime farklı bir açıdan bakıp önem vermişlerdir.

Bir yabancı dil sadece farklı bir dil öğrenmek için öğrenilmez. Günümüzde artık yabancı dil bir ihtiyaç, çağın önemli bir aracı ve ülkelerin sosyo-ekonomik ilişkilerinde önemli bir etkidir. Bunun içindir ki yabancı dil öğretimi yapılırken daha çok öğrenen ihtiyaçları ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmakta, en pratik ve daha bilinçli şekliyle yapılmaya devam edilmektedir.

Dil, karmaşık olgular bütünü olduğu için yabancı dil öğretiminde insanlık birtakım sorunlar yaşamıştır. Yabancı dil öğretiminde öğrenenin ihtiyaçları göz önünde bulundurulup

öğretim ona göre düzenlenmelidir ayrıca öğretimin gerçekleştiği ortamın da koşullarının iyi saptanması gerekir. Yabancı dil öğretimi öğrenimin gerçekleştiği çevrenin kültürel, sosyal, ekonomik yapısından ayrı tutulduğunda öğretimde sorunlar yaşanmaya başlar. Doğal ortamda öğrenilen yeni dil, ana dili niteliğine daha yaklaşıır. Hedef kitlenin günlük dili kullanma, kısa diyaloglara girebilme, tabelalar ve ilanlar gibi yazılı ve sözlü mesajların bulunduğu her zamanda yabancı dili kullanabilmeleri amaçlanmaktadır.

Yabancı dil öğretiminin bilimsel temellere dayalı olarak yapılması gerekmektedir. İhtiyaç analizlerinin yapılması, hedeflerin saptanması, içeriğin tanımının yapılması ve ne öğretilceğinin belirlenmesiyle birlikte kişiye, öğretme biçimine ve öğretmenin ne kadar sürede sonlanacağı sorularının cevabına göre dil öğretim programları hazırlanmalıdır. Yapılan planlamanın başarıya ulaşmasında ve etkili bir öğretimin gerçekleşmesinde yabancı dil öğretim ilkeleri çok önemlidir. Aşağıda Demirel (2004)'in çalışmasında yer verdiği yabancı dil öğretim ilkelerine değinilmiştir.

Dört temel beceriyi geliştirme. Dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin tümü öğrenen için ayrı önem taşımaktadır. Bunun için dört beceri alanına yönelik öğretim yapılmalı, dört beceriyi de işlevsel olarak öğretebilecek kitaplara, yöntemlere, etkinliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu dört temel beceri arasında önem sırası olmamakla beraber öğrenme sırası vardır. Örneğin yabancı dili öğrenen bireyin ilk önce hedef dili dinlemesi ve sözel olarak ifade etmesi yabancı dil öğrenimini kolaylaştırır.

Öğretim etkinliklerini önceden planlama. Hem öğretmen hem de öğrenci için ders içi etkinliklerin önceden planlanması gerekmektedir. Öğrencilerin dil seviyeleri, psikolojik durumları, ihtiyaçları, istekleri göz önünde bulundurularak planlama yapılmalı; plana uyulmalı ve öğretim sürecinin yapısını bozmayacak yeniliklere planda yer vermelidir.

Basitten karmaşığa somuttan soyuta doğru öğretme. Dil öğretiminde küçük adımlarla ilerlemeyi ve aşamalılığı dile getiren ilkedir. Konuların aşamalı öğretilmesi anlamayı

kolaylaştırır. Konular zorluk derecesine, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa göre ve somutluk soyutluk özellikleri dikkate alınarak sıraya konulmalıdır. Öğrenciler kolay ve somut konuları karmaşık ve soyut konulara göre daha kolay öğrenebilmektedir.

Görsel ve işitsel araçları kullanma. Ders içinde öğretmen birçok duyu organına hitap etmeli, kalıcı öğrenme ortamı oluşturmalıdır. Çağımızda akıllı telefonlar, tablet bilgisayarlar, akıllı tahtalar ve bunlara benzer birçok teknolojik yenilik eğitim öğretimde aktif olarak kullanılabilir durumdadır. Öğretmenlerin görsel işitsel araçları verimli kullanması herkes tarafından beklenir. İnsanlar gördüklerini daha kolay hatırlarlar bunun için dersler görsel gereçlerle desteklenmeli, işitsel materyaller de eklenerek öğrenci pasiflikten kurtarılmalıdır. Bunları kullanmak öğretimde ilgi ve motivasyonu artıracak, öğretici ve öğrencilere de hem kolaylık hem de zenginlik sağlayacaktır.

Ana dili gerekli durumlarda kullanma. İlk zamanlarda öğrenciler hedef dile hâkim olmadıkları için kendi lisanlarını gerektiğinde kullanabilmeli ancak hedef dilde iletişime geçmeleri desteklenmelidir. Böylece öğrencinin özgüveni ve derse karşı ilgisi artacaktır. Öğrencilerin ana dili kullanması yasak olmamalı ama anadilde söyledikleri her cümleyi sonradan yabancı dilde söylemeleri istenebilir.

Bir seferde tek bir yapıyı sunma: Öğretmen derste bir konuyu, kuralı, yapıyı kavratmadan diğerine geçmemelidir. Öğrenci birden fazla bilgiyi bir anda almaya çalışırsa öğrencinin hataya düşme ihtimali artar. Sınıf içi etkinliklerde önce temel bilgiler verilmelidir. Tam öğrenmenin sağlanabilmesi için bir seferde sadece bir yapı sunma dersi karmaşıklığa sürüklememe önemlidir.

Verilen bilgilerin günlük hataya aktarılmasını sağlama. Öğrencilerin yabancı dildeki kazanımlarını günlük hayata aktarmaları öğrenmeyi kolaylaştırır ve öğrendiklerini kalıcı hale getirir. Kazanımların nerede ve nasıl kullanılacağı öğretmen tarafından anlatılmalı, konular günlük yaşamla ilişkilendirilmeli ve öğretmen öğrencilere rehberlik etmelidir.

Etkin katılımı sağlama. Her öğrenciye eşit söz hakkı verilmeli, tüm öğrenciler sınıf içi etkinliklere katılmalıdır. Alıştırmalar önce sınıfa ardından gruba, ardından da bireye yönelik yapılmalıdır. Hedef dil, böylece sınıf içerisinde de olsa pratikte kullanılabilir, öğrenen kişinin yaparak yaşayarak gerçekleştirdiği bu durum öğrenilenlerin kalıcılığını arttıracaktır.

Bireysel farklılıkları dikkate alma. Öğrencilerin zekâ türleri, yaşları, bireysel hızları, değer yargıları, psiko-sosyal durumları, ilgi ve istekleri, ihtiyaçları, amaç ve hedefleri farklıdır. Sınıf içi uygulamalarda, verilecek ödevlerde ve dersin planlanmasında bu farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Her öğrencinin dikkatini çekecek uygulamalar yapılmalı, öğrenme ortamı zenginleştirilmelidir.

Güdüleme ve cesaretlendirme. Öğrencileri derse karşı güdüleme ve cesaretlendirme, gerekli yerlerde pekiştirici ve ipucu vererek öğrenciyi öğrenmeye hazırlamak öğretmenin görevidir. Derste anlatacağı konunun öğrencilerin hayatta nerelerde işlerine yaracağını söylemesi öğrencileri konuya karşı güdüleyecektir. Derse karşı güdülenmiş bir öğrenci için ders kolay anlaşılır olacaktır. Kaliteli ve olumlu öğrenme ortamı sağlandıktan sonra öğrenciler etkinliklere karşı da cesaretlenecek ve etkinliklerin daha iyi anlaşılması sağlanacaktır.

Barın (2004) ise bu ilkelere şunları ilave etmiştir:

- Herkese eşit söz hakkı tanınması,
- Bireyin kendini yazılı ve sözlü olarak anlatabilmesi,
- Bireysel ve toplu çalışmalara gereken ölçüde yer verilmesi,
- Öğretim aşamasında kullanılacak yöntemin belirlenmesi.

Yabancı dil öğretimindeki genel ilkelere şunlar da eklenebilir:

- Dil öğretmenlerin meslek ve alan bilgilerinin yeterli olması,
- Dil öğretmenlerin tecrübeli olması,
- Öğrencilerin dil öğrenmeye hazır durumda olması,
- Öğrencilerin dil öğrenmeye karşı motive edilmesi,

- Yabancı dildeki kurallar öğretilirken uygun ipuçlarından yararlanılması,
- Öğrenilenlerin tekrar edilerek pekiştirilmesi,
- Öğrenci ve öğretmenin etkileşim içinde olması ve birbirlerine güvenmesi,
- Öğreticinin güncel yayın ve teknolojilere hâkim olması ve bu teknolojilerin tüm imkanlarından yararlanılması.

Bu ilkelerin hepsinin bir arada kullanılmasıyla yabancı dil öğretimi başarılı bir şekilde gerçekleşmiş olacaktır.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yaklaşım, yöntem ve teknikler. Dil öğretiminde en çok kullanılan terimlerin başında yöntem ve yaklaşım gelmektedir. Birbiri yerine kullanılan ve sıklıkla karıştırılan bu iki terimi 1963 senesinde ilk tanımlayan Anthony olmuştur. Anthony'ye göre *yaklaşım*; teorik bilgilerden oluşurken *yöntem* bu teorik bilgilere bağlı öğretmenin dersinde kullanacağı materyallerin içinde bulunduğu plandır. Yaklaşım ilkeleri bünyesinde barındırırken yöntemde öğrenme ve öğretme süreci ağır basar. Anthony *teknik* terimi yönetime paralel şekilde uygulana gelen sınıf içi etkinliklerin genel adıdır. Yaklaşım daha geniş bir kavram olduğu için bazen içerisinden birden çok yöntem çıkarabilir (Bekleyen, 2015).

Eğitim yaklaşımları; hedef, kural ve kullanılan benzer yöntemlerin birlikte ele alınması, düzenli bir şekilde uygulamaya konulmasıdır (Güneş, 2014, s. 41). Yaklaşım, ana dil ya da ikinci dil öğretiminde uygulamanın temeli olan teorileri anlatmak için kullanılan kavramdır.

Dil öğretim yaklaşımları, dilin doğasında bulunan kuramları içinde barındırır. Dilin nasıl öğretildiği ve öğrenildiği sorularını yanıtlamaya çalışır. Yöntem ise merkezinde seçilen yaklaşımı barındırır. Kendi içinde bir planı olan, dersin işlenişini düzene sokan ve öğreticiye kullanacağı teknikler ve uygulayacağı sınıf içi etkinlikler açısından da ışık olan genel bir yol

haritasıdır. Teknik, belirlenen yöntemeye dayalı olarak sınıf içi etkinliklerin düzenlenmesinde ve sunulmasında kullanılan öğretme yoludur (Yıldız ve Tepeli, 2015, s.268).

Dil öğretim yaklaşımlarını sınıflandırmak ve sistemli hale getirmek için Anthony (1963)'den sonra çalışmalar yapılmıştır ancak birbirinden farklı sınıflandırmalar yapılması alanda karışıklıklara neden olmaktadır.

Bailly 1988'de yaklaşım konusuna yeni bir bakış açısı getirmiş, ilk kural ve alanda yapılan uygulamalara göre “davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı” olmak üzere üç başlıkta toplayarak alana yeni bir sınıflamaya getirmiştir. “Davranışsal” yaklaşım başlığı altında eski dil öğretim yaklaşımları toplanmış; Chomsky ve Krashen'in görüşleri “Bilişsel” dil öğretimi yaklaşımı altında kendine yer bulmuştur; Piaget, Vygotsky ve Bruner'in yapmış olduğu çalışmalar ise “Yapılandırmacı” dil öğretim yaklaşımı olarak adlandırılmıştır (Güneş, 2007, s.44). Bailly, dil öğretim yaklaşımlarını aşağıda belirtildiği gibi sınıflandırmıştır:

- **Davranışçı (Geleneksel) Yaklaşım:** Pekiştirme ve tekrar yoluyla davranış değiştirmenin gerçekleştiğini kabul eden yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğrenci aktif olmalıdır, öğrenci yaptığıyla öğrenir. Uyarıcı ile davranış arasında bağ kurulur.

Dil bilgisi yaklaşımı: Dil kurallardan bütünüdür, kuralları iyi bilen kişi dili öğrenmeye hazırdır.

Kelime yaklaşımı: Dil bilgisi yerine kelime öğretimine ağırlık verilmelidir. Öğretilecek kelimeler yakından uzağa ilkesi esas alınarak belirlenmiştir.

Kültür yaklaşımı: Dil ve kültür arasındaki ilişki üzerinde durur. Bir dili öğretebilmek için o dilin kültürü, mantığı, dili konuşan insanların düşünce tarzı da öğretilmelidir, düşüncesiyle hareket edilmiştir.

- **Bilişsel Yaklaşım:** Beynimizde birçok bellek bulunur, bilgiler duyu organlarıyla belleklere gelir, burada işlenir. Beynimizin bilgileri alma ve işleme ve öğrenme süreci bilgisayarın çalışma prensibine benzetilmiştir. Daha önceki yaklaşımların yararlarını

özelliklerini tekrar keşfederek çeviriye yeniden döndü. Çevirinin öğrenmeyi daha anlamlı kıldığı düşüncesi bilişsel yaklaşımla kendine destek buldu.

İletişimsel yaklaşım: Davranışçı yaklaşımlara iletişim boyutunun eklenmesiyle oluşmuştur (Puren 2004'ten akt. Güneş, 2011, s. 134). Esas olan dilin kullanımını ve dil bir iletişim aracıdır.

Kavramsal İşlevsel yaklaşımlar: Öğrenciyi merkeze alarak dil öğretiminde anlam üzerinde durulmuştur. Dil öğretiminde içerik seçimi, kelimeler, model, öğretim ilkeleri oldukça önemlidir.

- **Yapılandırmacı Yaklaşım:** Bu yaklaşımda amaç düşünen, anlayan, araştıran, zihinsel becerilerini geliştiren, bilgi üreten ve kendini geliştiren bireyler yetiştirmektir. Birey çevresiyle ve başkalarıyla etkileşime girerek dili öğrenir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil edinilmez, öğrenilir. Birey dili öğrenirken aktiftir.

Beceri yaklaşımı: Öğrencilerin her türlü becerilerini geliştirmeyi odak noktası yapmıştır. Öğrenen bireyin zihinsel, duygusal ve sosyal becerisini gelişimi önemlidir. Bu becerilerin gelişimi için kişinin çabası ve uygulamalar yapma imkânı bulması önemlidir (Boutin 2004'ten akt. Güneş, 2011, s.138). Bu yaklaşımda amaç bireyi bir işi yapabilecek beceri düzeyine ulaştırmaktır. Beceriler (zihinsel, sosyal bireysel becerileri ve zihinsel bağımsızlık becerileri), hayat boyu yavaş yavaş gelişmeye devam eder ve birçok gelişmiş ülke de bu becerileri eğitim programına yerleştirmiştir.

Etkinlik yaklaşımı: Bu yaklaşım, dil öğretimini etkinliklerle yapar. Dili öğrenen bireylerin etkinlik yapmasına, çeşitli görevler üstlenmelerine, öğrenmelerine ve zihinsel becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur görüşünü savunur. Dili, sosyal etkileşim aracı olarak görür. Bu etkinlik görevlerinde birey, kendi özel yeteneklerini kullanarak dili çeşitli alanlarda kullanır. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde bu yaklaşım yer bulmuş ve yeni bir sosyal amaç olarak ele alınmıştır.

Dil öğretimi belli yöntemler kullanılarak yapılmalıdır. İyi bir dil öğretim süreci geçirmek için doğru bir yöntem seçmek gereklidir. Dil öğretim yöntemleri, dil alanına özgü ana ve ikinci dil öğretiminde kullanılan yöntemlerdir. Öğrenen kişinin gereksinimleri ve amaca göre kullanılacak yöntemler değişiklik gösterir.

Yöntemi belirlemede göz önünde bulundurulması gereken hususlar:

- Yapılacak dil öğretimin amacı nedir?
- Seçilecek yöntem dilin özelliklerinden etkilenir mi, nasıl etkilenir?
- Seçilmek istenen yöntemin kuralları, ilkeleri nelerdir?
- İyi bir öğrenmenin gerçekleşmesi için dil öğretim sürecinin planlanması ve düzene konulması nasıl olmalıdır?
- Yabancı dil öğretim sürecinde bireyin ana dilinin etkisi nedir?
- Dil öğretimi yapılırken nasıl bir süreç izlenmeli, birbiriyle kullanılacak yöntemler hangileri olmalı?
- Dil öğretim sürecinde karşılaşılan hangi durumda hangi etkinlik ve teknikler beraber kullanılabilir? (Richards and Rodgers 1986'akt. Erdem, Gün, Sever, 2015, s. 555).

İkinci dil öğretiminde bireylerin niçin yabancı bir dili öğrenmek istediklerine dikkat edilerek önce hangi becerilerin kazandırılmasına karar verildikten sonra amaca uygun yöntem seçilmelidir.

Dil bilimci olan Katerinov, modern dil öğretimini ağırlıklı olarak uygulanan yabancı dil öğretim yöntemlerine göre gruplandırmıştır (Katerinov 1984'ten akt. Çakır, 2015, s.13).

Yabancı bir dilin öğretiminde kullanılan yeni yöntemler eski yöntemlerin yetmediği ve amaca ulaştırmada eksik kaldığı zamanlarda alternatif olarak ortaya çıkmıştır. Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümünce kabul edilen ve kullanılan yabancı dil öğretim yöntemler sırasıyla şunlardır: (Demirel, 2010, s. 36)

Dilbilgisi çeviri yöntemi. Bu yöntem açıklamalı dilbilgisi kuralları ve hedef dile yapılan çevirilerin sonucunda ortaya çıkmıştır. Yöntemin amacı, çeviri yapılırken dilin kurallarına göre çeviri yapıldığı için kurallarının öğrenilmesi gerektiğidir. Öğrencilere sürekli olarak çeviri yaptırılır. Burada da amaç kuralların ve kelimelerin hedef dildeki karşılıklarının iyi öğrenilip öğrenilmediğini ölçmektir. Yabancı dilde yeteri konuşma becerisi vermekten uzak olan bu yöntem yerini güncel ihtiyaçlara cevap veren ve ana dili kullanımını ya tamamen ya da büyük oranda kaldıran yöntemlere bırakmıştır.

Hengirmen (1994, s.18)'e göre bu özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Dil bilgisi kuralları kullanılarak yabancı dil öğretilmeye çalışılır.
2. Öğretim sırasında ana dili ve hedef dil beraber işlenir. Kelimelerin anlamları liste şeklinde verilir ve diller karşılaştırılır, hedef dile çeviriler yapılır.
3. Temel söz varlığına dikkat edilmez, sözcük seçiminde kullanılan metinler göz önünde bulundurulur.
4. Öğretimin temelinde cümle vardır. Yapılacak tüm çalışmalarda cümle çıkış noktası kabul edilir.
5. Öğrencilerin çevirilerde üst düzeye gelmeleri beklenir ve çeviride doğruluk ile kesinlik en çok aranan özelliklerdir.
6. Dilbilgisi kuralları öğretilirken tümevarım uygulanır.
7. Öğrencilerin iki dil arasında yapacağı karşılaştırmalarda ana dili kullanılır.

Dil bilgisi çeviri yöntemi bireysel bir öğrenme yöntemidir. Dil bilgisi kitabı, iki dilli sözlükler ve okuma metinleri yardımıyla dilbilgisi kuralları çeviri alıştırmalarıyla yapılır. Okuma metinleri bireyin bu yöntem için çok önemlidir çünkü metinler hedef dilden bireyin ana diline çevrilerek öğretilir. Öğretim dili öğrencilerin ana dilidir, bu durum başlangıç seviyesinde öğrencilerin kendilerine güvenmesini sağlar. Bu yöntem dilbilgisine öncelik tanıdığı için ileri düzey hedef dilin dilbilgisini öğretmenin yanında iletişim becerilerinin

gelişmesinde çok faydalı değildir. Konuşma ve dinleme becerisine pek zaman ayırmaz önemli olan okuma ve yazma becerileridir.

Bu yöntemde öğretmen otoriter olduğu ve söyleyiş konusu üzerinde yeterince durulmadığı için sözlü iletişimde (anlama ve konuşma) yetersizliklere sebep olur. Bu yöntem öğrenciyi merkeze alan anlayışla bağdaşmamaktadır (Erdem ve Memiş, 2013, s.300).

Düzvarım yöntemi/Direkt yöntem/Dolaysız yöntem. Öğrencinin elden geldiğince doğal bir ortamda yabancı dille karşı karşıya bırakılmasını savunan bu yöntem çağrışım, deneme yanılma ve Gestalt görüşlerine dayanmaktadır (Sebüktekin 1973, akt. Gömleksiz, 1993, s.46).

Yabancı dil öğretiminde ana dili kullanımını tamamen reddeder. Bu yöntemin dilbilgisi çeviri yöntemine karşı ortaya çıktığı ifade edilmektedir. Düzvarım yöntemine göre insan kendini ifade ederken içinde bulunduğu ortamla bağ kurar ve dilbilgisi kurallarına ihtiyacı yoktur. Yabancı dil öğrenen kişi hedef dille doğrudan karşı karşıya getirilir ve öğrenilen dille yaşam arasında bağ kurulur. En belirgin özellik olarak ders sürecinde öğrenenin ana dilini kullanmasına izin verilmez.

Dört temel dil beceri üzerinde duran ilk yöntemdir. Dört beceri içinden konuşma becerisini ön plana çıkarılmıştır. Bu yöntemde söyleyişin doğru yapılması ve dil bilgisi oldukça önemlidir ve dil bilgisi tümevarımla temel becerilerin içinde yapılır, ayrı bir beceri olarak öğretilmez (Erdem, Gün, Sever, 2015, s. 557).

Düzvarım yönteminin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Öğretmen otoritedir, öğretimin merkezinde öğretmen vardır. Öğretmen hedef dile iyi bir şekilde hâkim olmalıdır.
2. Dersler genel olarak kısa bir diyalog, fıkra, öykü; sözcüklerin öğretimi görsel araçlarla ya da pandomim ile başlatılır.
3. Öğretmen merkezli olmasına rağmen öğrencilerin derse etkin katılımı önemlidir.

4. Hedef dilin etkili şekilde kullanılmasına fırsat tanıyan bir yöntemdir.
5. Okuma metinleri hedef dilin kültürüne aittir. Metinler dil bilgisel açıdan incelenmez, okuma öğretimi daha çok öğrenen bireyin zevk alması için yapılır.
6. Taklit ve tekrar önemlidir.
7. Dil bilgisi kuralları tümevarım yöntemiyle öğretilir ve sınıf içinde etkinliklerde ana dili kullanımına yer verilmez, çeviri yapılmaz.

Doğal Yöntem. Dilbilgisi çeviri yöntemine karşı olarak ortaya çıkmıştır. Sadece hedef dilde iletişime dayanan bir yöntemdir. Yabancı dilin ana dile benzer bir şekilde öğretilmesi gerektiğini savunurlar ve derslerde ana dilin kullanılmasına izin verilmez.

Dili söz varlığından oluşan bir sistem olarak kabul ettiği için öğretimde kelime bilgisini önemser ve dilbilgisini de sadece cümleler üretmek için söz varlığını kullanım aracı olarak görür (Doğan, 2012, s. 87). Konuşma becerilerini geliştirmek için diyaloglar ezberletilir. Doğal yöntemin özellikleri aşağıda verildiği gibi sıralanabilir:

1. Öğretmen konuşandır, aktiftir, öğrenci dinleyen konumda ve pasiftir.
2. Öğretmen tarafından öğrenenlere sıklıkla açıklama yapılır. Açıklama yapılırken jest ve mimikler kullanılır, mimiklerin işe yaramadığı durumlarda ise ana dilde açıklamalar yapılabilir.
3. Öğrenciye hedef dilde sıklıkla kelimeler öğretilmelidir.
4. Öğrencinin duyduklarını tekrar etmesi önemlidir. Sesletim direkt taklit etmeye dayanır.
5. Çok zor ya da çok kolay olmayan sözcükler öğretilir. Böylece öğrenci anlama olgunluğuna kendiliğinden ulaşır. Okuma esnasında ana dile başvuramaz ve metni kendisini anlamlandırabilir (Demirel, 2010, s. 48).

Bu yöntemde öğrenciler iki dili de kullanabilir ancak öğretmen sadece hedef dili kullanmalıdır. Öğretmene kullanılan dönütlerle öğrenci yanlışları anında düzeltilir. Dil

bilgisine önem verilmez, kurallar metinler içinde incelendikten sonra öğretilbilir görüşü savunulur.

Kulak Dil alışkanlığı yöntemi/İşitsel Dilsel yöntem. Bu yöntemde öncelik dinlediğini anlamlandırma ve konuşmadır. Diyaloglarla, alıştırmalarla davranışçı kuramlara benzer bir sıralamayla yabancı dili öğretmeyi amaçlar (Demircan 1990'dan akt. Apaydın, 2007, s. 57).

Bu yöntemle öğrencilere önceden belirlenen sorular sorulur ve öğrencilerin bu sorulara belirli cevapları verebilme alışkanlığı kazandırılması sağlanır. Bunu sağlama yöntemi olarak öğrencilere belirli konuşma parçaları öğretilir ve parçalardaki cümleler sürekli tekrarlatılır. Bu yöntemin temelinde hedef dili ana dili gibi geliştirmek, öğrenciye mükemmel bir dinleme ve konuşma alışkanlığı kazandırmak amaçlanmıştır. Okuma ve yazma becerisi daha sonraki dönemlere bırakılır. Derslerde ana dili kullanımı en alt seviyede tutulmaya çalışılmıştır. Taklit, tekrar ve pekiştirmelere yer verilmektedir.

Bu yöntemin uygulamaya yansıyan ilkeleri şu şekilde özetlenebilir:

1. Dil konuşmadır, yazma değildir. Ana dili öğrenimi nasıl belirli bir sırada ilerliyorsa bu dil öğretiminde de o sıra izlenir. İnsan ilk önce dinlemeyi sonra konuşmayı öğrendiği için dinlediğini anlamlandırma, konuşma okuma ve yazma sırası izlenmelidir.
2. Dil, tümevarım yöntemiyle öğretilmelidir.
3. İnsan yaşadığı toplumun dilini alışkanlıklar edinerek öğrenir. Bunun için yabancı dil öğretiminde alışkanlık kazandıracak etkinlikler uygulanmalıdır.
4. Öğretim yapılırken hedef dilin yapıları konusunda açıklamalar değil, toplumun konuştuğu güncel dil öğretilmelidir.
5. Yeni kelimeler diyaloglar yardımıyla ve tekrarlarla öğretilmelidir.

Bilişsel yöntem. Bu yöntemde dil öğretimini insanın kazandığı alışkanlıklar olarak görmez, zihinsel bir süreç olarak bilinçli bir şekilde kazanıldığını savunur. Bu zihinsel süreç

bütünlük içinde yönetilmelidir. Chomsky'nin "üretimsel dönüşümlü dil bilim" kuramı ışığında kulak dil yöntemine karşı ortaya çıkmıştır.

Chomsky'ye göre kişinin yeni bir dil öğrenmek için hedef dilin cümle yapısını incelemek yeterli olmayacaktır, hedef dile ait yeni cümleler kurabilecek yapıyı algılaması gerekir (Demirel 1990'dan akt. Karapirinler, 2006, s. 34).

Bilişsel yöntemin özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Önemli olan anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirebilmektir. Ezber geri planda kalır.
2. Dil öğretimi alışkanlıklar edinerek yapılmamalı; bilinçli şekilde dil yapılarını, kuralları öğretilmelidir.
3. Dilin kuralları hem tümevarım hem de tümden gelim yoluyla öğretilir.
4. Ana dili kullanılmalı ve çeviriler yapılmamalıdır.
5. Hem grup çalışması hem de bireysel de eğitim önemlidir.
6. Konuşma, yazma, okuma ve dinlemeye eşit derece önem verilmelidir.
7. Öğretmen otorite değildir, öğrenenin öğrenmesini kolaylaştıran kişidir.
8. Öğrencide var olan bilgilerle yeni öğretilen bilgiler harmanlanmalı ve bütünlük içinde öğrenciye verilmelidir.
9. Eğitimle ilgili her olanaktan ve işitsel görsel araçlardan yararlanılmalıdır.

İletişimci /İletişimsel dil yöntemi. Bu yöntemin amacı, öğrencilere iletişim becerileri kazandırmaktır. Bunu yaparken de izlenen yolda öğrencilere ihtiyaçları doğrultusunda sözcükler ve dil bilimsel kuralları öğretilir.

Dilin iletişimsel özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Dil, anlamı ifade etmek için oluşturulmuş bir sistemdir.
- Dilin en önemli görevi, etkileşimi ve iletişimi sağlamaktır.
- Dilin yapısı işlevsel ve iletişimsel kullanımlara yansımaktadır.

- Dilin en önemli birimleri yalnızca dil bilgisel ve yapısal özellikleri olmayıp işlevsel ve iletişimsel anlamıdır (Richards ve Rodgers 1986'den akt. Apaydın, 2007, s. 67).

İletişimsel dil yöntemi, çokça dil bilgisel kuralların verilmesinden ziyade öğrenenin konuşmada kullanabileceği kavramları öğretmeye dayanır. Bunun için arasında diyalog tamamlama, cümle ya da metin düzenleme, aynı görevde kullanılacak cümleleri bulma gibi etkinlikler yaptırılır (Demirel, 1999'dan akt. Demir, 2014).

Bu yaklaşımın gelişmesinde toplumbilimciler ve filozoflar etkili olmuştur. Yaklaşımın en önemli ilkelerinden biri, dilin toplumsal boyutu vardır ve dil iletişim aracı olarak görülmelidir. İletişimsel dil yönteminde dilin kuralları değil, dilin kullanımı esastır. Öğrenciye ihtiyacına yönelik dil becerileri kazandırmak esastır. Dört becerinin hepsi iletişim kurma amacıyla ve hepsine ağırlık verilerek doğal bağlamlarında öğretilir. Öğretim, öğrenci merkezli yapıldığından ders materyalleri öğrenci odaklı seçilir. Dilin kurallarını vermek için ekstra bir öğretim yapılmaz, kurallar etkinlik ve konuşmaların içinde sezdirilir. İletişimsel dil yöntemi dilin işlevsel ve yapısal özellikleri arasında ayırım yapmadan ikisi üzerinde de durur. Öğretmen hem ana dilde hem de hedef dilde yeterlidir.

Bu yaklaşıma göre hazırlanan kitapların konu başlıkları “Yaşadığım Yer ve Çevrem”, “Seyahatte”, “Günlük Yaşamda”, “Davette”, “Sokakta”, “Alışverişte”, “Lokantada” gibi seçilmektedir.

Seçmeli yöntem. Kullanılan yöntemlerin en başarılı yanlarını seçerek en iyi sonucu alacak şekilde birbiriyle birleştiren yöntemdir (Demircan, 1990'dan akt. Çakır s.24). Sınıf içi etkinliklerde sadece bir yönteme bağlı kalmak yerine öğrenci ihtiyaçlarını, sınıfın durumu gibi değişkenleri göz önünde bulundurup her duruma uygun olan bir yöntemin öğretmen tarafından seçilip kullanılması yani yöntemler karmasıdır.

Bu yöntem öğretmenlere farklı strateji, yöntem ve teknikleri tanımasına; iyi ve kötü arasında seçim yapabilmelerine imkân sağlar. Bu yöntemin başarılı olabilmesi için yabancı dil öğretim ilkelerini, tutumlarını ve araştırma sonuçlarını öğretmenlerin iyi bilmesi gerekir. Seçmeli yöntem, bir yöntemden ziyade öğretmenin eğilimini açıklar. Öğrenme birçok değişkene bağlıdır, bu yöntem de öğretim esnasında yapılan etkinliklerin daha verimli olmasına ve öğretimin etkililiğinin artmasına fırsat tanır; hangi tekniğin kullanılacağı kararını öğretmene bırakır. Yaygın olarak kullanılan bir yabancı dil öğretim yöntemidir.

Seçmeli yönteme ait özellikler aşağıdaki gibidir:

1. Yapılan öğretim hayatla ilişkili olmalıdır.
2. Okuma, konuşma, yazma ve dinlemeye eşit önem verilir.
3. Hedef dilde öğretim yapılır ancak gerektiği zaman ana dil de kullanılabilir.
4. Öğrencinin güdülenmesiyle öğrenmesi arasında pozitif bir ilişki olduğu için sınıftaki bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır.
5. Dil öğretimi bütün olduğu için dört temel dil becerilerinin hepsine eşit önem verilmelidir.
6. Dinleme ve konuşma öncelikli görülen becerilerdir ancak okuma ve yazmanın da geliştirilmesine hemen başlanmalıdır.
7. Ezber ve tekrar yerine anlamlı ve öğrencinin yapılandırdığı, iletişime dönük etkinlikler yapılmalıdır.
8. Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalı ve öğrencilerde öğrenme isteği uyandırılmalıdır.

Bahsedilen bu yöntemlerin haricinde yabancı dil öğretiminde kullanılan ancak çok da yaygın olmayan alternatif yöntemlerde şu şekilde sıralanabilir:

Telkin yöntemi (Suggestopedia). Bu yöntemde bireyde öğrenmenin en yüksekte olduğu bir seviye vardır. Öğrenme anında bu seviyeye ulaşılabılırsa bilgiler uzun süre bellekte

kalacaktır görüşü benimsenir. Öğrenme seviyesinin en yüksek olduğu noktayı tespit etmek için diğer yöntemlerden farklı olarak bir cihaz kullanılmaktadır.

Sınıfın kalabalık olmaması yöntemin daha etkili olmasını sağlar. Sınıf içi etkileşimin rahat bir ortamda gerçekleştirilmesini öngörmektedir. Hayal gücü öğrencilerde harekete geçirilirse bu durum öğrenmelerinde etkili olacaktır, görüşü vardır. Müzik, ders araçları içerisinde en etkili araç olarak görülür. Her öğrenciye dersten önce yeni kod ad ve rol telkin edilir, bu yöntemle öğrencinin cesaret ve motivasyonunun artması sağlanır. Ezber ve tekrarlara çokça yer verilir.

Telkin yönteminde diyalog öğretimi önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencilerin hayatlarında kullanabilecekleri diyaloglar verilir. Öğrencilerin dikkati iletişim sürecinde olursa daha iyi öğrenirler. Bunun için diyalog metinlerinde dil yapısı üzerinde değil, iletişim süreci üzerinde durulur. Öğretmen dil bilgisini anlatır fakat tamamen onunla ilgilenmez. İlk aşamada metin gerekli açıklamalar yapılarak okunur ve öğrenciler ellerindeki metinden takip eder. İkinci aşamada metin müzik eşliğinde herhangi bir açıklama yapmadan okunur gerekli durumlarda metin öğrencilerin ana diline çevrilebilir. En son aşamada ise diyalog öğrencilere müzik eşliğinde ve gözleri kapatılarak dinletilir, metni hatırlama tutmaları istenir.

Danışmanlı (Grupla) dil öğretim yöntemi (Community Language Learning).

Yöntemin danışman/danışan ilişkisinden türediği söylenebilir. Bu yöntemin merkezinde öğrenci vardır. Öğrencinin yabancı dil öğretiminde çevresiyle etkileşim halinde olması demektir.

Yabancı dil öğrenilirken hata yapma korkusundan kaynaklı yaşanan kaygı yüzünden öğrenenler kendilerini ifade edememektedirler. Bu korkuyu yenmek için sadece öğretmenin değil öğreneninde sorumluluk alması gerektiğini savunur (Demirel, 2010, s. 60).

Geleneksel sınıf ortamı dışına çıkmıştır. Öğretim sırasında kullanılan müfredat ve ders kitabı yoktur. Çeviri, gözlem ve ses kayıt cihazı yardımıyla konuşmalar kaydedilir. Diller

arası çeviri yapılmasına izin verildiğinden ana dili kullanımı öğretimin önemli bir parçası halindedir. Öğretmen sözcükleri ana dilinden hedef dile çevirerek öğrencilere bu sözcükleri ezberlemeleri için yardımcı olmaktadır.

Bu yöntemde bir grup öğrenci yuvarlak oluşturur ve öğretmen bu yuvarlağın dışında yerini alır. Gruplar kendi aralarında istedikleri bir konuyu tartışmak için danışman, öğrenci seçimi yaparlar. Tartışma ana dilde yapılır ve öğretime hedef dile çevrilir. Öğrenci hedef dildeki mesajı kayıt cihazına kaydeder ve öğretmen yardımıyla süreç tekrarlanır (Demirel, 1990'den akt. Gömleksiz, 1993 s. 53).

Danışmanlı grupla öğretimin dil bilgisi öğretiminde eksik yanları bulunur. Öğrenciler değerlendirilirken zorluklarla karşılaşılır. Öğretmen her iki dilde de yeterli olgunluğa erişmiş olmalıdır, bu yüzden de uygun öğretmen bulmakta zorlanılır. Tek başına bu yöntemi kullanmak dil öğretimi için yeterli değildir ve belli bir müfredat olmadan da öğretimi sürdürmek her durumda mümkün olmayacaktır (Erdem, Gün, Sever, 2015, s. 562).

Sessizlik yöntemi (The silent way). Yöntemin önceki yöntemlerden en önemli farkı öğretme işinin öğrenmeye göre ikinci sırada gelmesidir. Ders esnasında hem öğrenciler hem de öğretmenler sessizdir. Öğrenenler dört dil becerisiyle ilgili birtakım şeyler üretmekle ve kendi başlarına dili keşfetmekle meşguldürler.

Bu yöntem bilişsel yaklaşımdan çıkmamasına rağmen onun ilk uygulaması sayılabilmektedir. Buluş yoluyla öğrenmeye dayalıdır ancak belirgin bir dil öğretim görüşü de olmadığı için öğrenmeyi öğrenmek temel amaçtır. Anlamlı öğrenme gerçekleştirilmek istenmektedir.

Demirel (2010)'e göre yöntemin uygulamadaki önemli özelliği öğrencinin hareketleri izlemesi, söylenenleri algılayıp dinlediklerine anlam vermesidir. Ders sırasında etkinliklerde öğretmenin görevi renkli çubuklar kullanmaktır. Her renk tek sesi sembolize eder. Öğretmen derse çubukları tanıtmakla başlar. Çubuklar yardımıyla verilen komutanların öğrenciler

tarafından sessiz bir şekilde anlaşılması beklenir ve yoğun kelime öğretimine başlanır. Öğrenciler öğrendikleri bu kelimeler cümle kurmaya başlarlar. Bu yöntem başlangıç düzeyini aşamaz çünkü tümce temelli olduğu için karmaşık tümce yapılarını öğrencinin anlayabilmesi zordur.

Tüm fiziksel tepki yöntemi (Total physical response). Bir yabancı dili davranışlarla öğrenme demektir. Dil öğrenimi için doğal, biyolojik bir yol vardır ve yabancı dil öğretimi de bu yolla yapılabilir hipotezine dayanmaktadır. Çocukların ana dillerini öğrenme ili ilgili gözlemlerden yola çıkılmıştır. Dil becerileri içinde ilk önce dinleme becerisinin geliştiği düşüncesinden hareketle yetişkinlerin de yabancı dil öğrenmesi çocuğun ana dilini öğrenmesiyle aynı olur düşüncesini savunmaktadır. Bu sebeple dil öğretimi emir cümleleriyle başlar. Başlangıç seviyesinde dinleme ve konuşma becerisini geliştirmeyi amaçlar.

Bu yöntemle yabancı dil öğretimi beynin sağ yarım küresinin işlevine yöneliktir. Öğrenci öğretmen tarafından verilen emirlere (gel, otur, al vs.) fiziksel tepki yoluyla cevap verir. Baskı ve stresin varlığıyla öğrenme ters orantılıdır.

Yöntemin ilkeleri şu şekilde özetlenebilir:

- Ana dili kullanımını en alt düzeyde tutulmalıdır.
- Biçimden çok anlama önem verilmelidir.
- Tümevarımsal dil bilgisi öğretimi yapılmalıdır. Sözcükler kullanım sıklığı ve sınıfta kullanılabilirliğine göre seçilmelidir.
- Tekrar çok önemlidir.
- Konuşma öğretimi diyaloglar yardımıyla çalışmaların sonunda yapılır.
- Öğretmenin sesi, jest, mimik, hareket ve pandomimleri sınıf içi etkinlikleri oluşturur. İleri aşamada resim, pano, slayt gibi araç gereçler kullanılabilir.
- Öğretmen aktif role sahiptir.

İşitsel Görsel yöntem (Audiovisual method). Hedef dil becerileri, ana dil kullanılmadan geliştirilmeye çalışılır. Amaç pratik iletişim becerileri geliştirmektir. Etkili ve basit alıştırmalarla, sesli ve görüntülü materyallerle yabancı dil öğretimi gerçekleştirilir. Dinleme ve konuşma becerisi, yazma ve okuma becerisinden önce geliştirilmek istenmiştir.

Güneş (2011)'e göre işitsel görsel yöntemde dört basamakta yabancı dil öğretimi uygulanır:

1. Sunum: Film ve görsellerle desteklenen diyaloglar öğrencilere dinletilir, genel anlama ulaşılır.
2. Açıklama: Öğrencilere sunumda verilenlerle ilgili açıklamalar yapıldıktan sonra öğrenenlerin sunumda verilenleri anlamlandırması sağlanır.
3. Tekrarlama: Konuşma ve dil bilgisi alıştırmaları tekrarlanır.
4. Aktarma: Öğrencilerin öğrendikleri yeni koşullara uygulanarak anlamlı ve kalıcı öğrenmeler sağlanır.

Görev temelli yöntem (Task-based method). Bu yöntem temel dil becerilerinin geliştirilmesini esas alırken derslerde günlük hayatta karşılaşılabilen durumlar ele alınır ve gerçekçi bir etkileşim oluşmasına fırsat tanır.

Görev temelli öğrenme, yabancı dil öğretiminde öğrenenlerin belirli görevleri yerine getirebilmek için gerçeğe uygun dil kullanımında karşılıklı şekilde kaynaştırmayı amaç edinir. Öğrenenlerin hem kendi dil bilgilerini kullanmalarını hem de yeni öğrenecekleri dilin bilgilerini kazanmalarını bekler (Demir, 2008'den akt. Göçer, 2017, s. 317).

Öğretim sürecinde öğrencilere verilebilen görevler üçe ayrılır:

1. Görev Öncesi İşlemler: Konuya giriş niteliğindedir. Konu başlığı ve verilecek görevler tanıtılır. Görevle ilgili görevin nasıl ve ne kadar sürede yapılacağına dair açıklamalarda bulunulur.

2. Görev Döngüsü İşlemleri: Öğrenciler tarafından görevin yapıldığı kısımdır, öğretmen yönlendiricidir.
3. Dile Odaklanma İşlemleri: Bir önceki aşamada ortaya çıkan dil kullanımının belirli özelliklerinin incelendiği kısımdır. Görev analizi yapılır, dile odaklanma işinin öğrenci tarafından kazanılması beklenir (Erdem ve Memiş, 2013, s.315).
Öğretim sürecine odaklanan bir yöntemdir. Görevler eğitsel ve öğrencilerin hayatta karşılarına çıkabilecek içeriktedir. Başlangıç seviyesindeki öğrenenler için uygun yöntem olduğu düşünülmez.

İçerik merkezli yöntem (Content-based method). İçerik temelli öğretim, yabancı dilin diğer disiplinlerle ve belirli içerikler etrafında öğretilmesidir. Klasik yöntemlerin savunduğu gibi yalnızca dilbilgisi odaklı olmayıp, içeriğe göre dil öğretimini temel alır. Bu model, içeriği ve öğrenilecek dilin bilgisini farklı seviyelerde ama aynı anda öğretmeyi amaç edinir (Yalçın, 2013, s.107).

Çocuğun ana dilini öğrenirken motivasyonu iletişimidir, çevresini anlamak, anlamlandırmaktır. Bu yöntemle de hedeflenen ortam çocuğun ana dil edinimindeki ortama benzer olmasıdır. Öğretilecek dilin kullanılabilir olması hedeflenir, öğretim programı hazırlanır. İçeriğe, amaca odaklanır. Dil bilgisi konularla eş zamanlı verilir.

Henüz sistemleşmemiş bir yöntem olarak görülür. Farklı ülkelerde farklı uygulamalar şeklinde ortaya çıktığı için eleştirilmektedir.

TÖMER yöntemi. TÖMER’de yabancılara Türkçe öğretirken izlenen yöntemdir. Durukan (1999)’a göre TÖMER yöntemi uzun yıllar uygulandıktan sonra temel ilkelerine ulaşmış, yabancı dil öğretimdeki başarısı sayesinde kendini ülkemizde ve yurt dışında kabul ettirmiştir. TÖMER yönteminin temel ilkelerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Bütün derslerin öğretimi aynı derecede önemlidir ve tüm derslerin öğretimine aynı anda başlamak gerekir.

2. Dil öğretimini bir bütün olarak oluşturan dört temel dil becerisidir.
3. Dil becerilerinin tümü aynı derecede önemlidir. Dört dil becerisinin kazandırılabilmesi için dikte ve dil bilgisi çalışmaları önemli görülür.
4. İnsan beyni bir bütündür. Bu nedenle tümevarım ve tümdengelim bir arada kullanılmaktadır.
5. Yabancı dil öğretiminde kullanılacak en iyi yöntem öğrenenin düşünce yapısına uyan yöntemdir.
6. Dil öğretiminde bireyin doğasında da bulunan ezber, düşünme, analiz, sentez, taklit gibi yeteneklerin hepsinden yararlanılmalıdır.

Yabancı dil öğretim programı. Öğretmene yol gösteren, eğitim öğretim sürecinin ana girdilerinden biri programdır. Programda hedefler, içerik, eğitim öğretim yaşantıları ve değerlendirme aşamaları bulunur. Günümüzde dünya nüfusunun aşağı yukarı yüzde altmışının çok dilli olduğu düşünülüyor. Günümüzde ikinci bir dil bilmek neredeyse (eğitim, ticaret, din, yönetim, seyahat vs. alanlarda) zaruri bir ihtiyaç olmaktadır. Bir dil öğretmek o dilin konuşulduğu milletin kültürünü, kimliğini öğretmekle eş değerdir. Bu sebeplerden ötürü tarih boyunca yabancı dil öğretimi ülkeler ve öğrenen bireyler için oldukça önemli olmuştur.

Türkiye’de yabancı dil programları geliştirmeye 1968’de orta kademedeki okullarda yabancı dil öğretiminin geliştirilmesi çalışmalarına 1972 yılında MEB Talim ve Terbiye Dairesince 11.02.1972 gün ve 639 sayılı Bakanlık onayı ile “Yabancı Diller Öğretimini Geliştirme Merkezinin kurulmasıyla başlanmıştır. (Çayıroğlu İşgören, 2005, s. 30). 1985 yılında yayınlanan yabancı dil eğitim ve öğretim yönetmeliğiyle her derece ve türdeki ders programlarının bilimsel ve teknolojik esaslara, yeniliklere, ihtiyaçlara göre sürekli geliştirilmesi hükmü ile yabancı dilde program geliştirme çalışmaları devletçe de desteklenmiştir.

Ülkemizdeki yabancı dil eğitimi ve öğretimi yönetmeliğine göre madde 6’da belirtilen “yabancı dil programlarının hazırlanıp uygulanmasında; Türk Milli Eğitimin genel amaçları, Atatürk İnkılap ve İlkeleri ile Anayasada ifadesini bulan Atatürk Milliyetçiliği temel olarak alınır. Her kademe ve türdeki ders programları ve eğitim araç gereçleri, ilmi ve teknolojik esaslara, yeniliklere, çevre ve ülke gereksinimlerine göre sürekli olarak geliştirilir.” Yabancı dil öğretim programı, ortak bir programın ihtiyacı olarak ortaya çıkmaktadır. Avrupa Diller Portfolyosu, Avrupa Birliği Eğitim Kurulu tarafından yaşam boyu öğrenmenin parçası ve ölçme değerlendirme aracı olarak gündeme getirilmiştir. Demirel (2010)’e göre ortak bir program hazırlayabilmek için ilk önce ihtiyaç analizinin yapılması gereklidir. İhtiyaç analizinin yapılıp ihtiyaçların belirlenmesinin ne kadar zor olduğu bilinmektedir. İhtiyaç analizinin yapılmasında çıkış noktası evrensel ölçütlere göre hazırlanmış yabancı dil öğretim programlarıdır. Günümüzde Avrupa Dil Gelişim Dosyası, kriterleri kullanılabilecek evrensel ölçütler olarak kabul edilebilir.

İletişimsel dil öğretimi çerçevesinde hazırlanan öğrencinin seviyesini, dil öğrenim geçmişini barındıran Avrupa Dil Portfolyosu ve Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni, Avrupa Birliği’ne bağlı ülkeleri için ana dayanaktır. Bu çerçeve program Avrupa ülkelerinde dil öğretimi için ortak ölçütler sunmayı amaçlamaktadır. Aynı zamanda dil öğrenenlerin gerçekleştirdiği ilerlemeleri ve dil yeterlilik seviyelerini de açıklamaktadır. Avrupa Konseyi tarafından 2001 yılında Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni ve Avrupa Dil Gelişim Dosyası projeleri uygulanmaya başlamıştır. Dil Gelişim Dosyası üç bölümden oluşur. Bu bölümler dil pasaportu, dil öğrenim geçmişi ve dil dosyasıdır. *Dil pasaportu* öğrenenin bildiği yabancı dil seviyelerini Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı’ndaki yeterli olma durumları ile açıklar. *Dil öğrenim geçmişi* ise öğrenenin öz geçmişi niteliğindedir; dil öğrenme yaşantılarının öznel bir şekilde düzenlendiği, dili öğrenen kişinin kendisi tarafından sürecin tanımlandığı, amaçların belirlendiği ve kontrol listeleri bulunan bölümdür. *Dil dosyası* hedef

dildeki yapılan her türlü çalışmanın bulunduğu dosyadır; bireyin dil öğrenim süreçlerini gösterir.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde amaç sadece kelimeleri öğretmek değil, Türk kültürünü de kazandırmaktır. Dil öğretimi bir bakıma yaşantı kazandırma süreci olduğu için Türkçenin öğretiminde de amaç Türk kültürünü iyi yansıtan metinler aracılığıyla Türk yaşantısından örneklerle hedef kitleye yaşantılar kazandırmak yoluyla Türkçe öğretmektir.

Bir dilin öğretiminin kolay yapılması dilin öğrenilir olmasıyla ilintilidir. Türkçenin kolay okunabilirliği, söylendiği gibi yazılması, matematikseliği gibi özellikler, Türkçenin kendi özgü özellikleridir ve dilin öğretilmesi, öğrenilmesine yönelik yapılan çalışmalarda kolaylık sağlamaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde bilişim teknolojilerinin kullanımı hedefe ulaşmada oldukça önemlidir. Bilişim teknolojilerinin yabancı dil öğretimine sağladığı katkıyı göz ardı etmek doğru olmayacaktır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de bu katkının eğitimcilerce kullanılması ihtiyaç olarak görülmektedir. Ülkemizde yabancı dil olarak Türkçenin öğretimindeki uygulamalara baktığımızda yöntem sorunu karşımıza çıkmaktadır. Türkçenin yabancılara öğretimi ya yabancı dil bölümlerinden mezun eğitimcilerle ya da Türk dili ve edebiyatı mezunu eğitimcilerle yapılmaktadır. Oysa diğer ülkelere baktığımızda durum çok da böyle değildir. İngilizcenin, Fransızcanın yabancılara öğretilmesiyle ilgili bölümler mevcuttur. Yabancılara Türk dilinin öğretiminde verimliliğe ulaşmak için üniversiteler bünyesinde eğitmen yetiştirilmesi bu disipline daha çok katkı sağlayacaktır.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin tarihi alanda 11. yüzyıla kadar dayanırken düzenli bir şekilde öğretiminin yapılması 20. yüzyılın sonlarına denk gelmektedir. 11. yüzyıl

öncesinde de Türkçenin sistemli bir şekilde yabancılar tarafından öğrenildiğine ya da yabancılar öğretilmesine dair kesin belge ve izlere rastlanmamaktadır.

Göktürk öncesi ve Göktürk döneminde yabancılar Türkçe öğretimi daha çok o dönemde en fazla ilişkide bulunduğumuz Çinlilere karşı gerçekleşmiştir. Çincenin Türkçe üzerinde ve Türkçenin Çince üzerinde etkili olduğunu Çin kaynakları göstermektedir. Milattan sonra 522-600 yıllarında Budizm'e doğru bir eğilim olduğu görülmektedir. Bu eğilimde Budist rahiplerin rolü büyüktür. Budizm'i Türk halkına öğretmek isteyen bu Budist rahiplerin faaliyetlerini gerçekleştirmek için Türkçeyi öğrendiğini halktaki bu eğilim göstermektedir. Orhun yazıtlarında da Türkçenin yabancılar tarafından özellikle en çok etkileşimde bulunulan Çinliler tarafından öğrenildiğine dair izlere rastlanmaktadır.

Uygur döneminde yabancılar Türkçe öğretimi Uygur kağanının Maniheizm dinini kabul etmesi ve Mani rahiplerini başkente getirmesiyle rahipler halka Maniheizm'i yaymak için faaliyetlerde bulunmuşlardır. Halk arasında Maniheizm dinini benimseyen insanların artması rahiplerin dinlerini anlatmak için halkın konuştuğu dil olan Türkçeyi öğrenmek durumunda kaldıklarını göstermektedir.

Karahanlılar döneminde ise Yusuf Has Hacib tarafında kaleme alınan Kutadgu Bilig bu dönemin önemli gelişmelerinden biridir. Yabancılar Türkçe öğretimi, Türklerin İslamiyet'i kabulüyle beraber, Türkçenin Arapçadan daha aşağıda bir dil olmadığını insanlara açıklama amacı taşıyan Divan-ı Lügat't-Türk'le ilk sistemli ifadesini bulmuştur. Divan-ı Lügat't-Türk Kaşgarlı Mahmut'un 1077 yılında Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazdığı ansiklopedik bir sözlüktür. Divan-ı Lügat't-Türk'ün önemi yabancılar Türkçe öğretmek için yazılan ilk eser olmasının yanı sıra bu amaçla yazılmış ve günümüze ulaşan ilk eser olmasından da kaynaklanmaktadır.

Divan-ı Lügat't Türk'ten sonra Codeks Comanicus, Kıpçak döneminde yabancılar Türkçenin öğretimindeki ikinci eser olarak karşımıza çıkmaktadır. Misyonerlerce Kıpçaklar

arasında Hristiyanlığı yayma ve onlara Türkçe öğretme amacıyla Latin harflerle yazılmış bir eserdir.

Kıpçak döneminde Memlük devletinin yöneticilerinin ve ordusunun Türklerden meydana gelmesi, orduda hem Türklerin hem Arapların birlikte görev alması Türkçenin yabancılar arasında öğrenilmesinin yaygınlaşmasına ve bu dönemde yabancılar Türkçe öğretmek amacıyla birçok eser yazılmasına katkı sağlamıştır. Bu dönemde yabancılar Türkçe öğretimi alanında büyük ilerlemeler kat edilmiştir. Çok sayıda sözlük ve dil bilgisi kitapları yazılmıştır. Bu dil bilgisi kitaplarının ve sözlüklerin büyük çoğunluğu Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla yazıldığı için Arapçanın dil bilgisi kurallarına göre hazırlanmıştır.

Selçuklu döneminde Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmeyi amaçlayan eserlere rastlanmamaktadır. Bunun sebebi olarak Türkçeye ihtiyaç duyulamadığı söylenebilir çünkü Selçuklularda Arapça bilim dili olarak kullanılırken Farsça ise resmi ve edebi dildi.

Bu dönemde Türkçeye verdikleri önemle Karamanoğlu Mehmet Bey ve Âşık Paşa karşımıza çıkmaktadır. Karamanoğlu Mehmet Bey'in "Bugünden sonra divanda, dergâhta, bargâhta, mecliste, meydanda Türkçeden başka dil konuşulmaya" emri aslında Türkçeye ne kadar önem verildiğini ve Türkçenin korunmak istendiğini göstermektedir. Âşık Paşa bütün diller üzerine düşünen ilk dilcilerimizdendir, bu dönemde Türkçeye önem vermesiyle, Türkçe sevgisiyle ve Türk-i Basit akımını oluşturmasıyla karşımıza çıkmaktadır. Âşık Paşa Türkçenin hor görülmesi ve çok kullanılmaması üzerine Garib-name adlı eserini kaleme almış ve bazı eserlerini Türkçe yazmıştır.

Çağatay Türkçesi sahasına bakıldığında Türkçe öğretmek için yazılmış birçok eser karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan farklı olarak Farsçanın Türkçeden üstün olmadığını kanıtlamak amacıyla yazılan Ali Şir Nevaî'nin Muhâkemetü'l-Lugateyn'i gösterilebilir. Bu eserde Türkçe ve Farsça olmak üzere iki dilin karşılaştırması yapılmıştır.

Osmanlı döneminde Türkçenin üç kıtaya yayıldığını görmekteyiz. Osmanlı devletini resmi dili Türkçe olması sebebiyle siyasi ilişkiler kurabilmek için azınlıkların ve diğer devlet elçilerinin Türkçe öğrenmek durumunda kaldığı düşünülmektedir. Böylece Osmanlı ile ilişkilerde bulunan devletlerde Türkçe öğrenen kişi sayısı artmıştır. Ancak Türkçe zorunlu eğitim dili olmadığı için ve devletin de dil politikası olmadığından Türkçenin öğretimi noktasında çalışmalara pek rastlanmamaktadır.

Tanzimat devrinden sonra Türkçenin yabancılara öğretilmesi önem kazanmıştır. Ancak bu döneme ait araştırmalar incelendiğinde bilimsel ve siyasi amaçla yazılan yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili yerli ve yabancı çalışmalara az rastlanmaktadır.

Cumhuriyet döneminde Tevhid-i Tedrisat Kanunuyla birlikte tüm ülke çapındaki eğitim uygulamaları tek bir yerde toplanmıştır. Türkçenin yabancılara öğretiminin önemi artmıştır. Günümüzde ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çalışmalarının üniversiteler bünyesinde yapıldığı görülmektedir. Bu uygulamalara öncülük eden araştırmacılar Boğaziçi Üniversitesinden Hikmet Sebüktekin ve Ankara Üniversitesinden Kenan Akyüz'dür. 1984 senesinde Ankara TÖMER'in varlığıyla birlikte bu çalışmalar kurumsal bir yüz kazanmıştır (Bayraktar, 2003'ten akt. Maden ve İşcan 2015, s. 26).

Günümüzde ülkemizde bulunan üniversiteler bünyesinde açılan Türkçe öğretim merkezleri ve ana bilim dalları yine üniversitelerce verilen alandaki lisansüstü eğitimle birlikte çalışmalar yürütülmektedir. Günümüzde yapılan Türkçe dil öğretimi çalışmalarının tarihteki bu çalışmalar sayesinde ilerlediği görülmektedir.

Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı

HBÖGM'ne bağlı eğitim kurumlarında yabancı diller alanı altında 2017 yılında "Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı"nı yayımlamıştır. İletişimsel yöntem esas alınarak hazırlanmış bu program HBÖGM'ne bağlı eğitim kurumlarında uygulanmak üzere yayımlanmıştır. Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı'nda kazanımlar ve konu

öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşıma göre tertip edilmiş, öğrencilerin iş birliğiyle sorumluluğu pay ederek çalışabilecekleri düzende oluşturulmuştur.

Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı'nın vizyonu şu şekilde özetlemek mümkündür:

- İnsanların hem sağlıklı bir şekilde iletişim kurmalarını sağlayan hem de mesleki alandaki gelişmeleri yakalayabilmeleri amacıyla yabancı dil öğrenmeyi araç hâline dönüştürmesi,
- Program mesleklerle ilgili yeterliklerin bilgilere, yeteneklere ve tutumlara uygun olmasını,
- Dört temel dil becerisinin öğrenenin ihtiyacını fark edebileceği şekilde ve öğrenenleri aktif kılarak planlanması,
- Bu kurs programı yardımıyla uluslararası standartlara uygun, yetişkinlere yönelik eğitim ve öğretim imkânı sunma hedeflenmiştir.

Programda uluslararası düzeyde standartlara uygun, yetişkin bireylere eğitim ve öğretim olanağı sunma hedeflenmiştir. Programın gelişmelere bağlı olarak esnek ve sürekli güncellenmeye uygun bir yapıda hazırlandığı görülmektedir.

Yabancı Diller A1 Seviyesi Türkçe Kurs Programı'nda belirtilen genel amaçlar şu şekildedir:

1. Öğrencilerin en basit düzeyde (kendini tanıtmak, oturduğu yer gibi) sorular sorabilme ve bu tarz sorulara cevap verebilmeleri,
2. Temel ihtiyaçlar söz konusu olduğunda basit düzeyde ifadeler kullanabilmeleri ve kendilerine yöneltilen soruları yanıtlayabilmeleri,
3. Kendilerini ve diğer insanları başkalarına tanıtabilmeleri, kişisel bilgileri sorabilme ve cevaplayabilmeleri,

4. Kendisiyle yavaş ve açıkça iletişime geçebilen insanlarla basit düzeyde konuşabilmeleri,
5. Basit metin okuyabilmeleri,
6. Doldurulması istenen formlara kişisel bilgiler yazabilmeleri,
7. Sayı, zaman dilimi, miktar gibi şeylerle baş edebilmeleri,
8. Kolay olan nezaket ifadelerini kullanabilmeleri,
9. Basitçe yapılmış olan yol tariflerini anlayabilmeleri amaçlanmaktadır.

Programın hazırlanmasında Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Çerçevesinden yararlanılmıştır. Avrupa ortak dil kriterlerine göre kazandırılması beklenen dört temel dil becerisi programda şu şekilde yer almıştır: *Dinleme, Okuma, Konuşma (karşılıklı konuşma ve sözel üretim) Yazma.*

Programın süresi 120 ders saattir ve her temanın işlenebilmesi için 24 saat verilmiştir. Buna ek olarak öğrenciler yeni bir alfabe sistemiyle karşılaşacakları için 16 saat ilave süre verilecektir ama bu eğitiminin nasıl öğretileceğine öğretmen karar verecek ve not ile değerlendirmeyecektir. Alfabe eğitiminin verilen süreye eklenmesiyle birlikte program 136 saat olarak uygulanmaktadır. Programa giriş koşullarında aranan tek şart 17 yaşını tamamlamış olmaktır.

Programda eğitimcilerin niteliğine de değinilmiş ilk olarak yaygın eğitim veren kurumlara atanmış, Türkçe, Türk dili ve edebiyatı, yabancı dil öğretmeni ve sınıf öğretmenleri seçilmektedir ifadesi kullanılmıştır. Kriterlere uygun öğretmen bulunmadığı durumda MEB'e atanmış Türkçe, Türk dili ve edebiyatı, yabancı dil öğretmeni ve sınıf öğretmenleri görevlendirilmektedir. Yine de uygun öğretmen bulunamadığı durumlarda ise Millî Eğitim Bakanlığı dışından öğretmenler görevlendirilecektir. Bunlar Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği, Türk dili ve edebiyatı ve çağdaş Türk lehçeleri ve edebiyatları bölümü, Türk halk bilimi mezunları, yabancı dil bölümü ve sınıf öğretmenliği mezunu olan kişilerden

formasyon belgesine sahip olanlardan; formasyon belgesine sahip olmayanlar için Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sertifikasına sahip olduğunu belgelendirenlerden görevlendirilecektir.

Programın uygulanmasına yönelik açıklamalar aşağıdaki alt başlıklar çerçevesinde açıklanmıştır:

1. Temaların uygulanması
2. Dil öğretiminde dört temel beceriyi geliştirme
3. Dil öğretiminde etkinliklerin planlanması
 - Kişisel, eğitsel, mesleki alan ve kamu alanı
4. Görsel ve işitsel araçlardan faydalanma
5. Dil bilgisi odaklı eğitim yerine iletişimsel dil eğitimi

Programda önce basit cümle kalıplarıyla daha sonra karmaşık cümle yapılarına geçilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bilinen cümle yapılarını kullanarak anlamı bilinmeyen kelimeleri öğrenmek, anlamı bilinen kelimelerle de bilinmeyen cümle yapılarını öğretmek asıl olandır, görüşü üzerinde durulmuştur.

Program dört temel becerinin birlikte öğretilmesi gerektiğini vurgular. Programda öğretimin amacına uygun olarak dört temel dil becerisine verilecek ağırlığın aynı olamayacağına değinilmiştir. Programda dört dil becerisinin birbirine entegre olarak öğretilmesini amaçladığı için temalardaki kazanımların bütünlüğünün bozulmasına yol açmadan öğretmenin algısal değerlendirmesine bırakılmıştır. Kazanımlar temaların alt başlıkları içerisinde verilmiştir.

Yaygın Eğitim Kurumları Kurs Programı'nda dil bilgisi kazanımları ayrı bir başlık altında verilmemiş, dil bilgisinin; öğretimindeki yeri ve etkisi göz önünde bulundurularak temel becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olacak şekilde kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Programda iletişimde etkileşim tamamen gerçekleştirdiği sürece, dil bilgisinin

ayrıntılı bir şekilde öğretilmesine gerek görülmemekte, dilin işleyişini kavrayacak kadar ve benzer dil bilgisi yapılarından öğretilmesi yeterli olacaktır, görüşüyle dil bilgisi öğretiminin çerçevesini çizerek dil bilgisi öğretimini esnek bir yapıya büründürmüş, öğretmenlerin inisiyatifine bırakmıştır.

Programa herkese uygulanabilecek tek bir yöntem yoktur, bunun için kullanılacak yöntemler yere, zamana ve öğrenenin özelliklerine göre değişebilir; öğretmenler yeni yöntemleri kullanmaya açık olmalı ve öğretim sürecine en uygun yöntemi seçebilmeli, görüşü hâkimdir. Yine programda dili öğrenenlerin yararlandıkları stratejiler de kısaca açıklanmış, iletişimsel dil yeterliliği üzerine vurgu yapılmış ve iletişimsel dil yeterliliğini oluşturan bileşenler programda açıklanmıştır. Programda kitap ve materyallerin seçimi ise kurumlara bırakılmıştır.

Programda ölçme değerlendirme tema sonu değerlendirmeye yapılır ve kursiyerin gelişimini izler. Bireyin dört becerinin gelişiminin nasıl ölçüleceğine dair maddeler sıralanmış, ölçme ve değerlendirme yaparken oluşabilecek sınırlılıklar programda verilmiştir. Dört dil becerisinin ağırlıklı dağılımı eşit verilmiş olup (25 puan) kursiyer ihtiyacına ya da içeriğe göre ders öğretmenin puan dağılımını değiştirebileceği belirtilmiştir. Her temanın sonunda dinleme, yazma ve okuma becerilerinden sınav yapılmalıdır. Öğretmenin temanın kazanımlarına uygun belirlediği metinlerle ölçme yapılmalıdır. Konuşma becerisi de öğretilirken ders sırasında, temayı işlerken öğrencileri izleyerek ölçülmelidir.

Öğretmen hataları görüp gerekli gördüğü yerleri tekrar anlatmak ve konuyu pekiştirmekle görevlidir. Kursun bitiminde alınan başarı puanı, öğretilen her tema sonunda yapılması gereken ölçme değerlendirme sonuçlarının aritmetik ortalaması alınarak hesaplanır. Programda ayrıca A1 seviyesi için seviye tespit sınavına gerek olmadığı belirtilmiştir. Her tema sonunda öğrencilerin kendilerini değerlendirebilmeleri ve dil portfolyosu

oluşturabilmeleri için öğrenilmesi gereken kazanımlara ulaşım ulaşımadıklarını belirleyebilmeleri için programda çizelgelere yer verilmiştir.

Hayat Boyu Öğrenme (HBÖ)

Sürekli gelişen ve değişen dünyada insanların sahip olduğu bilgiler hızla eskimektedir, çağa ayak uydurabilmek, bireylerin değişken iş gücü sahasında yerlerini koruyabilmeler ve istihdam edilebilmeleri için ülkeler eğitim sistemlerinde yeni düzenlemelere gitmiştir. Yaşam boyu öğrenme de bu düzenlemelerin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır.

Hayat boyu öğrenme, insanın yaşamı boyunca öğrenmeyi gerçekleştirebileceğini ve öğrenmenin hayatın her alanında olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bilgiyi günlük hayatta problem çözmede kullanabilecek, teknolojik araçları bilgiye ulaşmada birer araç olarak kullanabileceğini bilen, bilgiyi etkin ve verimli kullanabilen bireyler yetiştirmek yaşam boyu öğrenmenin amaçlarından bazılarıdır. Hayat boyu öğrenmenin temelinde insanlara öğrenmeyi öğretmek yatmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme, formal öğrenme ve algın öğrenmeyi (aileden, komşulardan, işten, kitle iletişim araçlarından, oyunda, çevreden vs. öğrenme) içerir. Örgün eğitimde olan yaş, mekân gibi sınırlara bağlı kalmadan eğitim yoluyla kazanılan her türlü bilgi, beceri, ilgi, yeterlilikleri geliştirebilmek için kişinin yaşamı süresince katıldığı; örgün, yaygın, serbest her türlü öğrenme etkinliklerini kapsar.

Yaşam boyu öğrenme ülkemizde de önem verilen bir alandır. 2009 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı tarafından hazırlanan ve Millî Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı ile uyumlu olan çalışmalar Projeler Koordinasyon Merkezi tarafından yürütülmüş; özellikle Türk Mesleki Eğitim Sistemine yeni açılımlar getiren, Türkiye'de Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) kapsamında sosyal ortaklarla birlikte gerçekleştirilerek 2009-2013 dönemi Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesiyle hayat boyu öğrenme sistemi oluşturulmuştur. Zaman ve mekânı

aşan bağımsız okul eğitimini ve okul dışı eğitimi kapsayan eğitsel faaliyetleri kapsar. HBÖ kavramı bireyi merkeze alır. Bireyin içinde yaşadığı çevre, kültür, ekonomik ve politik hatta kültürel değerlerle ilişkilendirilmektedir. Birey için çok amaçlı öğrenme ortamları hazırlamak hedeflenmiştir.

“Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi”nin hazırlanmasının temel sebebi toplumun gereksinim ve beklentilerini karşılayabilecek hayat boyu öğrenme sistemi oluşturabilmek ve bu sistemi sürdürebilmek (Milli Eğitim Bakanlığı, 2009, s. 5).

2014-2018 Dönemi Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi’nde;

- Toplumun yaşam boyu öğrenme kültürü edinmesi,
- Yaşam boyu öğrenme imkanlarının artırılması,
- Yaşam boyu öğrenme imkanlarının ulaşılabilirliğinin artırılması,
- Önceki öğrenmelerin tanıtılarak sistemin ilerletilmesi,
- Yaşam boyu öğrenme ve değerlendirme sisteminin geliştirilmesine değinilmiştir.

MEB (2014)’e göre HBÖ’de yapılan çalışmalar ülkemizde “öğrenme kültürü”nün zayıf olduğunu ve kişilerin öğrenmenin akabinde kazandıkları faydaları yeteri kadar fark etmediklerini göstermiştir. HBÖ konusunda farkındalığı düşük olması yapılacak etkinliklere de yeteri kadar talep olmayacağını gösterir. Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (2014-2018)’nde HBÖ’nün güçlendirilmesi açısından farkındalık oluşturulması belgenin ana amaçlarından biridir.

Yaygın eğitim kurumları. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2013)’na göre yaygın eğitim; toplumun gereksinimlerini, bireyin ilgi ve isteklerini hizmet anlayışlarına göre onlar farklı yönlerden aktifleştirmek için belirli programlar çerçevesinde verilen eğitim uygulamalarıdır. Günümüzde yaygın eğitim faaliyetleri ülkelerin benimsedikleri eğitim felsefesine ve eğitim beklentilerine göre planlanır ve uygulanır.

Yaygın eğitim ya da “yetişkinler eğitimi” yetişkinlere okuma yazma, biraz matematik öğretmek ve temel yurttaşlık bilgileri kazandırmak için yapılan eğitim faaliyetleridir. Bazı tanımlamalara göreyse yaygın eğitim kadınlara biçki, dikiş, nakış, el sanatları vb. beceriler kazandırmak için düzenlenen kurslar, bazı tanımlara göre de kitle iletişim araçları yoluyla vatandaşları farklı farklı konularda bilgilendirmek için düzenlenen programlardır (Bülbül, 1987, s. 5).

Yaygın eğitim, örgün eğitimle birlikte ya da örgün eğitim dışındaki tüm eğitim etkinliklerini içinde barındırır. UNESCO'nun tanımına göre ise yaygın eğitim, öğrencilerin yazılması veya alınması gibi işlemleri gerektirmeyen, eğitim eksikliklerini gidermek isteyen bireylerin gönüllü katılımıyla meydana gelen bir eğitim programıdır.

Yaygın eğitimin çıkış noktası toplumun beklenti ve gereksinimleridir. Bunun içindir ki hedef kitlesi özellikleri (yaşı, cinsiyeti, eğitim seviyesi vb.) birbirinden çok farklı olan insanlardır. Yaygın eğitim bireylerin toplumsal gelişme ve değişmelerine uyum sürecinde bireylere yardımcı olmakta, bireylerin örgün eğitimlerini eksikliklerini tamamlamaktadır. Ek olarak yaygın eğitim farklı sebeplerden ötürü örgün eğitimlerine devam edemeyen bireylere de faaliyetleriyle eğitim ve beceri eksikliklerinin giderilmesini sağlamaktadır (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2013, s. 12).

Yaygın eğitiminin özel amacı, milli eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine bağlı kalarak örgün eğitim sistemine hiç girmemiş, herhangi bir kademesinde bulunan ya da bu kademedен çıkmış yurttaşlara örgün eğitimin yanında veya dışında; okuma yazma öğretmek, eksik eğitimlerini tamamlamaları için fırsat tanımak, meslek edinmelerine yardımcı olanaklar hazırlamak, boş vakitlerini değerlendirme faydalı şekilde kullanabilme alışkanlığı edindirmek, beslenme ve sağlıklı yaşam tarzını benimsetmek gibi amaçlar yürütülmektedir. Ülkemizdeki yaygın eğitim faaliyetlerine bakıldığında faaliyetler kamu kurumları ya da gönüllü kuruluşlar sayesinde gerçekleştirilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı yetişkin bireylere

yönelik okuma yazma kursları, sosyal ve kültürel etkinlikler ve çeşitli meslek kurslarını halk eğitimi merkezleri aracılığıyla yurttaşlara sunmaktadır.

Yaygın eğitim hizmetlerinin ilkelerini milli eğitimin genel amaç ve ilkeleri doğrultusunda şu şekilde sıralamak mümkündür:

- a) Herkese açıklık
- b) İhtiyaca uygunluk
- c) Süreklilik
- d) Bilimsellik
- e) Planlılık
- f) Yenilik ve gelişmeye açıklık
- g) Her yerde eğitim
- h) İş birliği ve eş güdümlü
- i) Gönüllülük
- j) Bütünlük
- k) Malî destek

Yaygın eğitimle öğrenme sonucunda birey bir sertifika kazanmayabilir ancak genel eğitim öğretim sistemi içinde yapılır. Yaygın eğitim sivil toplum örgütlerinin ve grupların faaliyetleri aracılığıyla verilebilir. Ayrıca örgün eğitimi tamamlayıcı sanat, müzik ve spor dersleri veya sınav hazırlığına yönelik özel kurslar şeklinde de verilebilir (Güleç, Çelik, Demirhan, 2012, s. 43).

MEB'e bağlı kurum ve kuruluşlar haricinde birçok kurum ve kuruluş da yaygın eğitim faaliyetleri vermektedir. Üniversiteler, belediyeler, sendikalar, konfederasyon, vakıf ve dernekler bu kurum ve kuruluşlar içerisinde. MEB içerisinde Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü yaygın eğitim çalışmalarını *Halk Eğitimi Merkezleri, Mesleki Eğitim Merkezleri, Truzim Eğitim Merkezleri, Olgunlaşma Enstitüsü, Yetişkinler Teknik Eğitim Merkezi, Kur'an*

Kursları, Motorlu Taşıt Sürücü Kursları eliyle yapmaktadır. 22/08/2012 tarih ve B.08.0.HBÖ.0.01.00.00-020/3808 sayılı Bakanlık makam onayıyla pratik kız sanat okulları halk eğitim merkezine dönüştürülmüştür.

Yaygın eğitim amaçlarından bazılarını şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Okuma yazma öğretmek, sürekli eğitim fırsatı tanımak,
- Değerlerimizi koruyucu, geliştirici, tanıtıcı nitelikte eğitim vermek,
- Göç eden bireylerin yeni gittikleri yerlere uyum sağlamaları için çalışmalar yaptırmak,
- Çalışanlara mesleklerinde gelişmeleri için gerekli bilgi, beceri ve tutum kazandırmak,
- Toplumsal yaşama, dayanışma, yardımlaşma, birlikte iş yapabilme alışkanlıkları kazandırmak,
- Ekonomik gelişim doğrultusunda ve istihdam politikasına uygun meslek edinmelerini sağlayıcı imkanlar hazırlama,
- Boş zamanlarını yararlı şekilde değerlendirme alışkanlıkları kazandırmak,
- Bilimsel, teknolojik, ekonomik ve sosyokültürel gelişmelere uyumlarını kolaylaştırıcı eğitim fırsatları sunmak (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2013, s. 10).

Yaygın eğitim kurumlarında farklı gereksinimlere ve yaş aralıklarına göre kademe kademe yabancı dil kursları açılabilir. Bu kurslar birbirini tamamlayan programlar şeklinde olabileceği gibi özel amaca hizmet eden kurslar tarzında da olabilir ve programda belirtilen ders saatlerinden az yapılamaz. Yaygın eğitim kurumlarında bakanlıkça onaylanan programlar ve ders kitapları kullanılır. Özellikle ders kitabı belirtilmemiş, öğretmenin tercihinine bırakılmış yabancı dil öğretim programları da vardır. Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı

o programlardan biridir. Kurs programında kitap ve materyallerin seçimi kurumlara bırakılmıştır.

Halk eğitimi merkezleri (HEM). Halk eğitimi; kişileri ve toplumu insancıl ve milli değerlere sahip olarak sosyal ve ekonomik anlamda dinamik hale getirmek için insanlara belli programlar kapsamında sunulan eğitimlerdir (Selçuk, 2017, s. 11).

Halk eğitimi yetişkin bireylerin eğitiminde gerekli programlarının, araç gereçlerinin, yöntemlerinin geliştirilmesini konu edinen bir eğitim bilimidir (Başaran, 1996, s. 134). Halk eğitimi; yetişkin eğitimi, yaygın eğitim, toplum eğitimi ile eş anlamlı kullanılmaktadır ancak ortaya çıkışı yetişkinlerin eğitimi olsa da özellikle günümüzde halk eğitimi her yaşa hitap eden eğitim ve öğretim çalışmalarıdır. “Yetişkinler eğitimi” adından yola çıkarak halk eğitimi merkezlerinden sadece yetişkinlerin yararlandığını söylemek doğru olmaz. Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan 1. seviye, 2. seviye, 3. seviye Yabancı Diller Yabancılara Türkçe Öğretimi Kurs Programları (6-12 ve 13-17 yaş) bunu desteklemektedir.

HEM’ler okul dışında eğitim almak isteyen bireylere düzenli ve sistemli bir eğitim imkânı sunmaktadır. HEM’lerde okuma yazma ve meslek kursları, sosyal-kültürel kurslar verilmektedir. Bireylere ilgi ve istekleri doğrultusunda bilgi ve beceri kazandırmak, yaşam kalitelerini yükseltmek, yeteneklerini geliştirme amacıyla örgün eğitimi destekleyen veya örgün eğitim haricinde bireyleri değişen zamana, teknolojiye vs. uyumlarını sağlamayı kolaylaştıran ve sosyal hayatı destekleyen eğitim öğretim çalışmalarıdır. Halk eğitimin hedef kitlesi heterojen bir yapıya sahiptir. Kursiyerlerin yaşı, cinsiyeti, eğitim durumları, meslekleri, eğitimden beklentileri ve motivasyonları farklıdır.

HEM’lerde yürütülen faaliyetlerin başında okuma yazma kursları gelmektedir (Kıncal, 2006). Herhangi bir sebeple zorunlu ilköğretimden yararlanma şansını bulamamış yetişkinlere okuma yazma becerisini kazandırmak yaygın eğitimin temel görevidir. HEM’lerde yürütülen

sosyo-kültürel kursların amacı ise kültürümüzün korunması, yaygınlaştırılması, tanıtılması gibi çeşitli konularda ihtiyaç duyulan bilgilerin vatandaşlara verilmesidir. Milli kültürümüzü tanımak ve tanıtmak; edebiyat, sanat, spor yarışmaları düzenlemek; işitsel görsel araçlar yardımıyla vatandaşları yerinde eğitmek amacıyla toplantı, spor, film, kitap okuma gibi çalışmalar yapmak ve diğer kurslarda elde edilen ürünleri sergileyip tanıtmak, gelişmesine ve pazarlanmasına yardımcı olmak amacıyla sosyal ve kültürel çalışmalara yer verilmektedir.

Halk eğitimin amaçları arasında okur yazarlık oranını arttırmak, eğitimde fırsat eşitliği sağlanmasına katkıda bulunmak, kişilere bilgi, beceri kazandırmak, bireylerin yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmak, bireysel gelişimi güçlendirmek gibi faaliyetler vardır.

HEM'lerin kurumsal olarak ilk oluşumu 1950'li yıllara Halk Eğitimi Odaları'na dayanmaktadır. Ülkemiz Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren halk eğitimine önem vermiş ancak halk eğitiminin sistemleşip ülke genelinde yaygınlaşması 9. kalkınma planıyla içinde ele alınan Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (2009-2013) ile Halk eğitimi merkezleri üzerinde önemle durulmasıyla gerçekleşmiştir. HEM'ler ülkemizde hayat boyu öğrenmeye katılım oranında önemli bir yere sahiptir. Ülkemizdeki yaygın eğitim uygulamalarının önemli bir kısmı halk eğitimi merkezlerinde gerçekleştirilmektedir.

GASMEK ve İSMEK

GASMEK, eğitim ile başarı elde etmeyi hedefleyerek 2015 yılında Gaziantep Büyükşehir Belediyesi bünyesinde faaliyete başlamıştır. GASMEK misyonunu, toplumsal refahı arttırabilmek için halkın hayat kalitesini arttırmak, her yaştaki ve her eğitim seviyesindeki bireylere hayat boyu öğrenimin hedeflerince problem çözme becerisi kazandırmak, bilimsel ve akılcı düşünme, yeteneklerini ortaya çıkararak yeni iş ve yaşam becerili kazandırmak olarak açıklanmaktadır.

2018- 2019 eğitim yılında 29 kurs merkezi, 30 alan 375 branş ile "Gaziantep'in halk üniversitesi" sloganıyla kursiyerlerine ücretsiz eğitimler sunmaktadır. 6 kurs merkezinde

Yabancılar İçin Türkçe A1 Seviyesi eğitimi toplamda ise 20 kurs merkezinde Yabancılar İçin Türkçe branşından çeşitli eğitimler verilmektedir.

İSMEK, 1996 yılında İstanbul Büyükşehir Belediyesi bünyesinde kurulmuş 2018-2019 eğitim döneminde 39 ilçede 242 merkezde 752 program ve 370 branşla örgün eğitimin yanında bir yaygın eğitim olarak hizmet vermektedir.

İSMEK Haber Bülteni (2018)'ne göre 2018-2019 eğitim döneminde İSMEK'lerde yapılan bir çalışmaya göre İSMEK'e en fazla üniversite öğrencilerinin kayıt yaptırdığı, "En Fazla Tercih Edilen 20 Branş" arasında Yabancılar İçin Türkçe branşının da yer aldığı görülmektedir. İSMEK eğitimlerinden en fazla yararlanan ülkeler içinde ilk üç sırada 2887 kursiyerle Suriye Arap Cumhuriyeti, 605 kursiyerle İran İslam Cumhuriyeti ve 472 kursiyerle Afganistan İslam Cumhuriyeti, gelmektedir. Sıralamada 464 kursiyerle Çin Halk Cumhuriyeti ve 369 kursiyerle Rusya Federasyonu yer almaktadır.

2017-2018 eğitim döneminde toplanan verilere göre İSMEK eğitimlerinden 116 ülke vatandaşının faydalandığı tespit edilmiştir. Bu durum üzerinde İstanbul şehrinin bir dünya şehri olması ve kozmopolitik yapısının da etkili olduğu söylenmektedir. İstanbullulara ücretsiz sanat ve mesleki eğitim veren İSMEK'i en fazla üniversite mezunları tercih etmektedir.

İSMEK misyonunu; İstanbullulara çağdaş, kaliteli, sosyal algı gelişimine katkı sağlayan, ahilik ilişkisinin öğretilerini hayat boyu eğitim anlayışı ile çağdaş eğitimin ilke ve kurallarınca sunma olarak açıklamaktadır.

GASMEK bünyesinde "Yabancılar İçin Türkçe" branşında toplam 20 kurs merkezi eğitim vermekte ve Yabancılar İçin Türkçe branşı çeşitliliği bakımından İSMEK'te 83 kurs merkezinde bulunan branşa göre daha fazla seçenek sunmaktadır. Bunlar, Yabancılar İçin Türkçe A1 Seviyesi, Yabancılar İçin Türkçe A2 Seviyesi, Yabancılar İçin Türkçe B1 Seviyesi, Yabancılara Türkçe Öğretimi (13- 17 Yaş) Birinci Seviye, Yabancılar İçin Türkçe

Konuşma Egzersizleri, Yabancılar İçin Türkçe A1 Seviyesi Harmanlanmış Model'dir. GASMEK'teki branşların ihtiyaçlara göre açıldığı göz önünde bulundurularak Suriye iç savaşından kaçıp Türkiye'ye sığınan mültecilerin sayısının Gaziantep'te daha çok olmasını bu durumun sebebi olarak söylemek mümkündür. Her iki ilde bulunan yaygın eğitim kurumlarında verilen Yabancılar İçin Türkçe A1 Seviyesi branşı 136 saat sürmektedir. Her iki kurumun da oluşumundaki temel değerleri aynıdır. Bunlar; model olma, ulaşılabilirlik ve erişilebilirlik, yaşam boyu eğitim, yaygın eğitimde kalite, sosyal algı gelişimine katkı, artı değer kazandırmak şeklinde sıralanabilir.



Bölüm II: Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmada izlenen yol, araştırmada kullanılan model, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analiziyle ilgili bilgiler verilecektir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, yaygın eğitim kurumlarında yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenler tarafından A1 seviyesi kurs programının uygulanabilirliğini saptama ve sürecin nasıl işlediğinin tespit edilmesi, programı kullanan öğretmenlerin derslerinde en çok hangi yayınları kullanmayı tercih ettiklerini, metin seçiminde nelere dikkat ettiklerini belirleme amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda literatür taranmış ve araştırma konusu göz önüne alınarak araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasının kullanılmasına karar verilmiştir.

Nitel araştırmalarda; olayların, davranışların gerçekleştiği doğal ortamda çalışılır, sosyal olaylara dair bilgiler verir, verilere kaynağından ulaşılarak psikolojik ölçümler yapmaya imkân tanır, betimlemeler detaylı şekilde yapılır, olguların ve olayların gerçekleşme sebebi üzerinde durulur, sürece yönelir, katılımcıların anlamasına ve anlamlandırılmasına odaklanılır. Nitel araştırmalarda tümevarım ilkesi hâkimdir. Etnografik araştırma, tarihi araştırma, eylem araştırması, kuram oluşturma çalışmaları, durum çalışması, anlatı araştırması nitel araştırma türleri arasındadır.

Durum çalışmaları, bir olayı oluşturan faktörlerin tanımını yapma, olaya dair olası başka açıklamalar yapma ve olayı değerlendirme amacıyla kullanılır. Durum çalışması; olay ya da olayların, belirli bir grubun, durumun vs. ele alındığı bir yöntemdir. (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Kılıç Çakmak, ve Karadeniz, 2015, s. 21).

Durum çalışmasının diğer yöntemlerden farkı, eğitimin farklı farklı konularına yönelmede ve bilhassa “ne, nasıl ve niçin” sorularına cevap arandığında kullanılan yöntem olmasıdır (Çepni 2012’den akt. Yılmaz, 2014, s. 264).

Durum çalışması aşamaları Yıldırım ve Şimşek (2008)’ e göre aşağıdaki başlıklar altında ele alınmıştır:

1. Problemlerinin geliştirilmesi
2. Alt problemlerinin geliştirilmesi
3. Analizi yapılacak birimin saptanması
4. Üzerinde çalışılacak durumun belirlenmesi
5. Araştırma yapılacak bireylerin seçilmesi
6. Verilerin toplanması ve araştırmanın alt problemlerle ilişkilendirilmesi
7. Verilerin analizi ve yorumlanması
8. Çalışmanın raporlaştırılması

Karmaşık bir durum hakkında bilgi edinmek için kullanılan durum çalışması derinlemesine bilgi verdiği için katılımcı sayısının az olmasını gerektirir. Durum çalışması; örnek olay, olay inceleme, özel durum çalışması, vaka çalışması gibi adlarla da bilinir.

Durum çalışmaları disipline, amaca ve duruma sayısına göre sınıflandırılabilir. Yin çalışmasında (Yin’den akt. Subaşı ve Okumuş, 2017) durum çalışmaları için 4 desenden söz eder.

Bütüncül tek durum deseni. Sadece bir analiz birimi vardır, kendine özgü durumlar çalışılır.

İç içe geçmiş tek durum deseni. Bir durum için birden fazla alt tabaka bulunur.

Bütüncül çoklu durum deseni. Birden fazla durum vardır ve bu durumlar kendi içerinse ele alınır, karşılaştırılır.

İç içe geçmiş çoklu durum deseni. Birden fazla durum vardır ancak bu durumların alt birimlerinin de bulunduğu desendir.

Durum çalışmalarının avantaj ve dezavantajları vardır. Bunlar Büyüköztürk ve diğerlerine (2015) göre şu şekilde ifade edilebilir:

Avantajları

- Belli bir kesite ilişkin detaylı bilgi sağlar.
- Araştırmacı önceden belirlenmiş olan veri toplama yöntemlerine, sorulara bağlı kalmayabilir.
- Katılımcının içinde bulunduğu durumla sunulan durumu karşılaştırmaya yapmasına fırsat sağlar.

Dezavantajları

- Sonuçların genellenebilir olma durumları düşüktür.
- Araştırmaya katılanların kimliklerini gizlemek zordur.
- Raporlaştırmada bulguların iyi yorumlanması ve anlaşılır olması için dil becerilerinin gelişmiş olması gerekir.

Bu durum çalışmasında “Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı”nın uygulanma sürecinden yola çıkılarak programın öğretmenler tarafından uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi yapılacağı için tek katılımcı grubu olduğundan “tek durum deseni” kullanılmıştır. Tek durum desenlerinde sadece bir tane analiz birimi vardır. Tek durum desenleri varsa bir kuramın teyidi ya da çürütülmesi, aykırı veya orijinal durumlar üzerinde çalışılması ve önceden kimsenin çalışmadığı veya ulaşmadığı durumlar üzerinde araştırma yapılması durumlarında kullanılır. Bu çalışmada kendine özgü bir durum çalışıldığı için tek durum deseni içinde yer alan “bütüncül tek durum deseni” kullanılmıştır. Bütüncül tek durum deseninde bir kurum, bir program, bir okul gibi tek bir analiz birimi üzerinde çalışılır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın öznelerine ulaşmada amaçlı örnekleme yöntemleri arasında olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme çalışmanın amacını göz ardı etmeden bilgi açısından zengin durumların seçiminde ve belirli ölçütler taşıyan durumların seçilmek istenilmesinde bu durumlar derin bir inceleme yapılmasına imkân sağlar (Büyüköztürk, vd., 2015, s. 90). Ölçüt örneklemede önceden belirlenmiş ölçütler vardır ve bu ölçütleri karşılayan durumlar üzerinde çalışılır. Bu anlamda olgu ve olayların üzerinde derinlemesine çalışılmasında ve açıklanmasında fayda sağlar. Bu çalışmada ölçüt olarak (1) derinlemesine araştırma yapma imkanı vereceği düşünüldüğü için Suriyeli mültecilerin çoğunlukta olduğu Gaziantep ili yaygın eğitim kurumlarında ve kozmopolit olması sebebiyle İstanbul ilinde bulunan yaygın eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin seçilmesi , (2) araştırmacının uygulama yapacağı grubun yaygın eğitim kurumlarından olan İSMEK, GASMEK ve halk eğitimi merkezlerinde yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerden oluşması, (3) araştırmanın nitel araştırma olmasından ötürü çalışma grubundaki öğretmenlerin sayısının az olmasının uygun olacağı kanısına varıldığından yaygın eğitim kurumlarında yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenler içerisinde A1 düzeyine ders veren öğretmenlerin olması kabul edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılı içinde Gaziantep ve İstanbul ili İl Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı Halk Eğitimi Merkezlerinde ve İSMEK, GASMEK'lerde görev alan A1 seviyesinde yabancılara Türkçe öğretimi yapan 10 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılara ait cinsiyet bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

	f	%
Kadın	6	60.0
Erkek	4	40.0
Toplam	10	100.0

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubundaki yabancı dil olarak Türkçe öğreticisi öğretmenlerin 4'ünün (%40) erkek, 6'sının (%60) kadın olduğu görülmektedir.

Araştırmanın katılımcı grubuna ait yaş bilgileri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Dağılımları

	f	%
25 ve altı	2	20.0
26-30	6	60.0
31-35	1	10.0
46 ve üzeri	1	10.0
Toplam	10	100.0

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğreticisi öğretmenlerin ikisinin (%20) 25 yaş ve altında, altısının (%60) 26-30 yaş aralığında olduğu görülmektedir. 31-35 yaş aralığı ve 46 yaş üzerinde ise birer katılımcı (%10) olduğu görülmektedir. Katılımcıların hiçbiri 36-40 ve 41-45 yaş aralığında olmadığından bu yanıtlar katılımcılar tarafından işaretlenmemiştir.

Araştırmanın katılımcı grubunun medeni hale göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetleri

	f	%
Evli	4	40.0
Bekar	6	60.0
Toplam	10	100.0

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin altısının (%60) medeni durumunun bekar, dört katılımcının da (%40) evli olduğu görülmektedir.

Araştırmanın katılımcı grubunun eğitim durumlarına ait bilgiler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Durumları

	f	%
Lisans	8	80.0
Yüksek Lisans	2	20.0
Toplam	10	100.0

Tablo 4 incelendiğinde araştırmada bulunan katılımcıların sekizinin (%80) lisans, ikisinin (%20) yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların hiçbiri doktora düzeyinde öğrenimini tamamlamadığı için bu yanıt katılımcılarca işaretlenmemiştir.

Araştırmanın katılımcı grubunun en son mezun oldukları fakülte ve enstitüler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezuniyet Durumları

	f	%
Eğitim Fakültesi	1	10.0
Fen Edebiyat Fakültesi	7	70.0

Tablo 5'in devamı

	f	%
Sosyal Bilimler Enstitüsü (YDTÖ Yüksek Lisans)	1	10.0
İktisadi İdari Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Finans Bölümü)	1	10.0
Toplam	10	100.0

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katkı sağlayan öğretmenlerin birinin (%10) eğitim fakültesinden, yedi katılımcının (70) fen edebiyat fakültesinden, bir katılımcının (%10) sosyal bilimler enstitüsü ve bir katılımcının da (%10) iktisadi idari bilimler enstitüsü mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcı grubunda bulunan öğretmenler arasında eğitim enstitüsü mezunu öğretmen olmadığı için bu yanıt hiç işaretlenmemiştir.

Araştırmanın katılımcı grubunun mezun olduğu bölümlerin dağılımı Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm Dağılımı

	f	%
İngilizce Öğretmenliği	1	10.0
Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatı	1	10.0
Türk Dili ve Edebiyatı	6	60.0
Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi	1	10.0
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	1	10.0
Toplam	10	100.0

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katkı sağlayan Türkçe öğreticilerinin altısının (%60) Türk dili ve edebiyatı bölümünden, geri kalan öğretmenlerden her birinin farklı bölümlerden mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcılardan birinin (%10) İngilizce Öğretmenliği, bir katılımcının (%10) Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatı, katılımcılardan birinin (%10)

Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi, diğer bir katılımcının (%10) ise Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümlerini tamamladıkları görülmektedir.

Araştırmanın katılımcı grubunun ait olduğu meslek grupları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Meslekleri

	f	%
Öğretmen	2	20.0
Eğitim Enstitüsü Mezunu Emekli Bankacı	1	10.0
Usta Öğretici	2	20.0
Türkçe Öğretmeni	3	30.0
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni	2	20.0
Toplam	10	100.0

Tablo 7 incelendiğinde araştırmanın katılımcı grubunu oluşturan bireylerin ikisinin öğretmen, birinin eğitim enstitüsü mezunu emekli bankacı, ikisinin usta öğretici, üçünün Türkçe öğretmeni, iki katılımcının da Türk dili ve edebiyatı öğretmeni olduğu görülmektedir. Katılımcılara sorulan “Mesleğiniz?” sorusuna İngilizce öğretmenliği mezunu olan katılımcı, öğretmenlik mesleğine bankalarda çalıştıktan sonra halk eğitimi merkezlerinde başladığını söylediği için “bankadan emekli öğretmen” cevabını vermiştir.

Araştırmanın katılımcı grubunun öğretmenlik mesleğine hizmet ettikleri yıllar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğindeki Hizmet Yılları

	f	%
0-5 yıl	8	80.0
6-10 yıl	1	10.0
11-15 yıl	1	10.0
Toplam	10	100.0

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan bireylerin sekizinin (%80) 0-5 yıl, birinin (%10) 6-10 yıl ve bir katılımcının da (%10) 11-15 yıl mesleki kıdem sahibi olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin hiçbiri 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip olmadığı için katılımcıların bu yanıtları boş bıraktıkları görülmektedir.

Araştırmanın katılımcı grubunun yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına hizmet ettikleri yıllar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Alanındaki Hizmet Yılları

	f	%
0-5 yıl	9	90.0
11-15 yıl	1	10.0
Toplam	10	100.0

Tablo 9 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin dokuzunun (%90) 0-5 yıl, birinin (%10) 11-15 yıl arası yabancılar Türkçe öğretimi alanında kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Katılımcı grubundan hiçbir öğretmen 6-10 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip olmadığı için bu yanıtların boş bırakıldığı görülmektedir. Hizmet yılları içinde öğretmenler en çok sahip olduğu hizmet yılı 0-5 yıl arası olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın katılımcı grubunun görev yaptığı kurumlardaki unvanları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kurumlarındaki Unvanları

	f	%
Usta Öğretici	8	80.0
Kadrolu Usta Öğretici	1	10.0
Öğretmen	1	10.0
Toplam	10	100.0

Tablo 10 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin sekizinin (%80) kurumlarında usta öğretici, bir katılımcının (%10) kadrolu usta öğretici, bir katılımcının da öğretmen unvanıyla görev yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin hiçbirinin kurumlarında ücretli uzman öğretici unvanıyla çalışmadığı görülmektedir.

Araştırmanın katılımcı grubunun yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili hizmet içi eğitim alma durumları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ile İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları

	f	%
Hayır	4	40.0
Evet	6	60.0
Toplam	10	100.0

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin “Yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili kurs/ hizmet içi eğitim aldınız mı?” sorusuna 4’ünün “Hayır”, 6’sının “Evet” yanıtı verdiği görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili kurs ya da hizmet içi eğitim alan öğretmenlerden 3’ü sadece “QUDRA Projesi Eğitici Eğitimi”, 1’i “QUDRA Projesi Eğitici Eğitimi ve drama eğitimi”, 1 öğretmen ise “QUDRA Projesi Eğitici Eğitimi ve Yunus Emre Enstitüsü YDTÖ Eğitimi”, katılımcılardan 1’i de “İSMEK hizmet içi eğitimi” aldığını söylemiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu bölümde çalışmanın verilerini toplama yöntemi, veri toplama aracı ve tekniği, toplanan verilerin analizi ve diğer veri süreçleri ile ilgili bilgiler sunulacaktır.

Araştırmada nitel veri toplama araçlarından görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniği araştırmayla ilgili kişilerle önceden belirlenen amaç doğrultusunda konuşma yapmadır. Araştırma problemiyle ilgili yüzeysel bilgi edinmeden ziyade bireylerin

yaşanmışlıklarıyla ve kişisel görüş, düşünceleriyle ilgili bilgi almak için kullanılır. Bu teknikte temel amaç az sayıda bireyle detaylı bir şekilde çalışarak sonuçların yine aynı ya da benzer özellikler gösteren kişileri anlamada kullanılmasıdır.

Görüşme tekniğiyle üzerinde çalışılan konuyla ilgili görüşülen kişilerin tutum, tecrübe, görüş, tepki ve algıları gibi gözlenmesi mümkün olmayan bilgilere ulaşılması sağlanır. Farklı görüşme teknikleri vardır bunlardan bazıları: yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve odak grup görüşmesi (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.128).

Kümbetoğlu (2005), görüşme tekniğinde az kişiyle derinlemesine görüşme vardır. Amacı, kişinin söylemek istediği her şeyi rahatlıkla söyleyebileceği bir ortam oluşturmaktır. Görüşme esnasında araştırmacının görevi görüşülen kişiyi sorular yardımıyla görüşme konusuna yönlendirmektir. Araştırmacı önceden görüşmenin planını oluşturur ve görüşme sırasında cevapları dinler ve bu plan doğrultusunda gidilip gidilmediğini kontrol eder ama yönergeye bağlı kalmak zorunda değildir, ekstra sorular da yöneltebilir. Kişi konudan uzaklaşırsa görüşmeci kişinin konuşma hevesini kırmadan görüşmeyi plana uygun konuya çekmelidir.

Görüşme tekniğinin kullanıldığı eğitim bilim çalışmalarında temel olarak dört basamaktan söz edilebilir: *araştırmanın deseni, verilerin toplanması, verilerin analizi, bulguların özetlenmesi*. Her bir basamak birbirini etkileyen bir süreç içindedir. Basamakların karşılıklı etkileşimi şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Nitel araştırmalarda verilerin analizi için etkileşim modeli. (Türnüklü, 2000, s. 554)

Çalışmada görüşme tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda görüşmeci önceden hazırlanan sorulara sadık kalmakla birlikte detaylı bilgi almak için soruları değiştirebilir gerekirse soru ekleyebilir. Görüşmeci görüşme sırasında rahattır, soruların sırası ve tümce yapısını değiştirebilir, ayrıntılara girebilir. Sohbet şeklinde bir görüşme tarzıyla devam edebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 121).

Araştırmada yaygın eğitim kurumlarında yabancılara Türkçe öğretilimi yapan öğretmenlere uygulanmak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmanın temel veri toplama tekniği olarak belirlenmiştir. Bunun yanı sıra katılımcıların demografik özelliklerini analiz edebilmek, katılımcıları daha iyi tanımak amacıyla araştırmacının kendisince hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Görüşme sorularını saptayabilmek amacıyla alanyazın taranmış ve Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı'nın detaylı analizi sonucunda araştırmacı tarafından 20 temel görüşme sorusu belirlenmiştir. Nihai görüşme sorularının belirlenmesi için İstanbul İli yaygın eğitim kurumlarında görev yapan 1 halk eğitimi merkezi, 2 İSMEK öğretmeni olmak üzere 3 öğretmenle ön görüşmeler yapılmış ve bu görüşmeler ışığında öğretmenlerin araştırmayla ilgili hangi deneyimlere sahip olduklarına yönelik 13 soruluk yarı yapılandırılmış

görüşme formu oluşturulmuştur. Ayrıca soruların dilsel geçerliliğini sağlamada görüşme formu 2 Türkçe öğretmeni tarafından daha incelenmiş, görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme tekniğinde amaç derinlemesine bilgi almak olduğu için ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen yaygın eğitim kurumlarının Gaziantep ve İstanbul İli halk eğitimi merkezleri, İSMEK ve GASMEK'lerde görev yapan A1 seviyesi Türkçe öğretmenleri seçilmiştir. Araştırmadaki katılımcılara bir kod isim verilmiş, yarı yapılandırılmış görüşmelerden yapılan doğrudan alıntılarda verilerin analiz ve raporlaştırma sürecinde katılımcıların kod isimleri kullanılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerle ilgili demografik bilgiler çalışma grubu bölümünün içinde de verilmiştir ancak demografik bilgilerin ayrıca verilmesinin daha uygun olacağı düşünüldüğünden bilgiler tablo 12'te sunulmuştur.

Tablo 12

Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Medeni Durum	Yaş	Görev Yeri
K1	Erkek	Bekar	26-30	Gaziantep
K2	Kadın	Bekar	25 ve altı	Gaziantep
K3	Kadın	Bekar	25 ve altı	Gaziantep
K4	Erkek	Bekar	26-30	Gaziantep
K5	Erkek	Evli	26-30	Gaziantep
K6	Kadın	Evli	46 ve üzeri	İstanbul
K7	Kadın	Evli	26-30	İstanbul
K8	Kadın	Bekar	26-30	İstanbul
K9	Erkek	Bekar	26-30	Gaziantep
K10	Kadın	Evli	31-35	Gaziantep

Görüşme formundaki sorular öğretmenlere yöneltilerek verilen cevaplar katılımcıların izinleri doğrultusunda kaydedilmiştir. Sözel olmayan ifadeler için not alma yoluna gidilmiştir. Katılımcılarla ortalama 15 dakikalık görüşmeler yapılmış ve görüşmelerin sonucunda 75 dakikalık ses kaydı ve ses kaydı kabul etmeyen kurumlar için araştırmacı tarafından görüşme sırasında alınan notlar analiz edilmek için hazır olarak bulunmuştur.

Verilerin toplanmasında uygun katılımcılara ulaşabilmek için gerekli izin işlemlerine 23/10/2018 tarihinde başlanmış ve izinlerin sonuncusu 03/05/2019 tarihinde çıkmış ve veri toplamaya uygun grubun seçilmesi işlemi tamamlanmış, veri analizi süreci başlamıştır. İstanbul İli için izinlerin hepsinin 16/11/2018 tarihinde çıkmasından sonra İstanbul için verilerin toplanmasına başlanmıştır. 03/05/2019 tarihinde Gaziantep ili için de izinler çıkmasından sonra Gaziantep'teki eğitimcilerden alınacak veriler toplanmaya başlanmıştır. Eğitim öğretim döneminin ara tatile girmesi sebebiyle veri toplanacak merkezlerden verilerin toplanması işlemi 30/05/2019 tarihinde tamamlanmış ve 10 adet veri toplanmıştır. Her iki il içinde hem büyükşehir belediyelerine bağlı sanat ve meslek eğitim kurslarındaki hem de milli eğitim müdürlüklerine bağlı halk eğitimi merkezlerindeki Yabancı Dil Olarak Türkçe öğreticileriyle birebir görüşülmüş, veriler ses kayıt cihazı ve araştırmacı tarafından alınan notlarla kaydedilmiştir.

Veri Analizi

Araştırma verilerini analiz etmede içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi elde edilen verilerin ayrıntılı incelenmesi ve bu verileri açıklayan anlam ve temalara ulaşmada kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 89).

İçerik analizi, kodlamalar sayesinde metnin bazı kelimelerinin daha küçük içerik birimleriyle özetlendiği teknik olarak tanımlamaktadırlar. Araştırmacı kavramların varlığını, anlamını ve kavramlar arasındaki ilişkileri belirler ve analiz eder. Böylece metindeki mesajlarla ilgili çıkarımlar yapar (Büyüköztürk vd., 2015, s. 246). Araştırmada öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmış; veriler üzerinden içerik benzerlikleri dikkate alınarak temalar, kavramlar oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular tablo ve yorumlar halinde verilmiştir. Araştırmada çalışma grubunda bulunan yaygın eğitim kurumlarında A1 seviyesinde Türkçe öğretimi yapan öğretmenler K1, K2, K3, ... şeklinde kodlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenilirlik

Araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla verilerin araştırmacı tarafından tarafsız, yüz yüze görüşmelerle, doğal ortam içerisinde ve gerektiğinde ek sorularla toplanmasına özen gösterilmiştir. Katılımcılara araştırmacı tarafından kodlar verilmiş ve Yabancı Diller A1 Seviyesi Kurs Programı temele alınarak temalar yine araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından konunun katılımcılara iyi açıklanması sağlanmıştır. Elde edilen bulguların benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilip edilmeyeceğini genellenebilir ölçütlerle doğrulanmaya çalışılmıştır. Katılımcılarla yapılan her görüşme sonucunda araştırmacı tarafından yapılanan özetler katılımcılarla paylaşılmış ve katılımcı teyidi alınmıştır.

Bölüm III: Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde araştırma boyunca kullanılan veri toplama aracıyla ulaşılan verilerden yola çıkılarak yaygın eğitim kurumlarında görev yapan yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin yaygın eğitim kurs programını kullanma süreci ile ilgili bulgular paylaşılacaktır. Bu kapsamda katılımcılara ilk olarak “Derslerde hangi yayınları takip ediyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların yanıtları tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Derslerinde Kullanmayı Tercih Ettiği Yayınlar

	f	%
MEB Yayınları pdf formatları	1	10.0
İstanbul ve Yedi İklim Türkçe Seti	4	40.0
İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı	3	30.0
İstanbul, Alfa Yayınları ve Feyza Hepçilingirler kitapları	1	10.0
İstanbul ve Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı	1	10.0
Toplam	10	100.0

Tablo 13 incelendiğinde katılımcı grubunu oluşturan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerden 1’i (%10) MEB Yayınlarının pdf formatlarını kullandığını söylerken 4’ü (%40) İstanbul ve Yedi İklim Türkçe setlerini kullandıklarını belirtti. Öğretmenlerden 3’ü (%30) İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı’nı, 1’i (%10) İstanbul, Alfa Yayınları ve Feyza Hepçilingirler kitaplarını, 1 öğretmen de (%10) İstanbul ve Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı’nı derslerinde kullanmayı tercih ettiklerini belirttiler. Araştırmaya katılan Türkçe öğreticilerden birinin görüşleri şu şekildedir:

“Biz kurumdaki öğretmenler olarak İstanbul kitabını kullanıyoruz. Bunun yanında farklı kaynaklar da kullanıyoruz tabi ki.” (K3, İstanbul ve Yedi İklim Türkçe Seti)

“Derslerimde yayın konusunda sıkıntı çekmiyorum. Hem elimde yakın çevremden edindiğim MEB yayınları var hem de Arapçalı şekilleri de var bunun için sorun olmuyor.”

(K10, MEB Yayınları pdf formatları)

Araştırmaya katılan katılımcıların geneli derslerde kullanmayı tercih ettiği yayın olarak İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı'nı söylemiştir. Bunun yanı sıra katılımcıların İstanbul kitabına ek olarak kullanmayı tercih ettikleri yayınlar farklılık göstermektedir.

“Kendimi bu alanda geliştirmek ve sınıfta daha etkili ders anlatabilmek adına kişisel gelişimim için Feyza Hepçilingirler'in kitaplarını okurum. Derslere okuduğum kitapların büyük yararının olduğunu düşünüyorum.” (K6, İstanbul, Alfa Yayınları ve Feyza Hepçilingirler kitapları)

1 katılımcı İstanbul yayınına ek olarak kişisel gelişim ve dilbilim (etimoloji) kitaplarını tercih ederken diğer katılımcıların İstanbul yayını yanında diğer yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarından yararlanmakta oldukları görülmektedir.

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlere sorulan sorulardan biri de “Derslerde en çok hangi yöntemleri kullanıyorsunuz?” şeklindedir. Araştırmaya katılan katılımcıların 3'ü (%30) en çok kullandığı yöntem olarak drama söylerken geri kalan öğretmenlerin her biri bu soruya farklı yanıtlar vermiştir. Katılımcı öğretmenlere sorulan bu soru öğretmenlerin yöntemler hakkında bilgi sahibi olup olmadıklarını öğrenmeyi amaçlamaktadır. Katılımcıların soruya verdikleri yanıtlar tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Derslerinde Kullandığı Yöntemler

	f	%
Drama	3	30.0
Drama, Düz anlatım, Soru cevap, Beyin fırtınası	1	10.0
Drama, Düz anlatım	1	10.0
Hikâye tamamlama, Doğaçlama	1	10.0
Projeksiyon	1	10.0
Sunuş-buluş yöntemi, Soru cevap	2	20.0
Drama, Projeksiyon, Dikte	1	10.0
Toplam	10	100.0

Tablo 14 incelendiğinde katılımcı grubunu oluşturan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini yapan öğretmenlerin kullandıkları “yöntem” sorusuna genellikle kullandıkları “tekniklerden” bahsettikleri, 1 öğretmenin de “yöntem” kavramını “araç” kavramıyla karıştırdığı görülmüştür. Öğretmenlerin derslerinde en çok kullanmayı tercih ettiği yöntem olarak drama cevabını verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin 4’ü dramayı derslerde kullanırken bu 4 öğretmende 3’ü drama yanında farklı yöntemler de kullandıklarını dile getirmektedir. Diğer tekrarlanan cevabı ise öğretmenlerin 2’sinin kullandığı sunuş ve buluş yöntemini oluşturmaktadır. Katılımcılardan 2’si de sunuş buluş yöntemine ek olarak soru cevap yöntemini kullandığını ifade etmektedir. Öğretmenlerden 2’si derslerde en çok hangi yöntemleri kullanıyorsunuz sorusuna projeksiyon cevabını verirken bir öğretmen bu cevaba ek olarak drama ve dikte cevabını da eklemiştir. 1 öğretmen ise hikâye tamamlama, doğaçlamayı en çok kullandığı yöntem olarak söylemektedir. Katılımcı öğretmenlerden 2’si düz anlatım yöntemini de tercih ettiklerini söylemektedirler. Katılımcı öğretmenler bazı yöntemleri herhangi bir sebepten ötürü kullanmakta zorlanıp zorlanmadıklarına ise şu şekilde açıklık getirmişlerdir:

“Drama kullanıyorum çünkü materyallerimiz yetersiz olduğu için uygulamada zorluk yaşıyoruz.” (K1, drama)

“Sunuş ve buluş yoluyla öğretiyorum. Yöntemleri uygularken öğrenci sayısı vs. sıkıntı yaşamıyorum. Soru cevap yoluyla da öğretim uyguluyorum. Sadece video vs. izlerken ses sisteminden dolayı sıkıntı yaşıyorum.” (K3, sunuş-buluş yöntemi, soru cevap)

“Sunuş buluş yöntemi ve soru cevap yöntemi kullanıyorum ancak dil farklılığı nedeniyle zorlanıyorum.” (K5, sunuş buluş yöntemi, soru cevap)

“Beden dili en çok kullandığım. Yöntemleri kullanırken zorlanmıyorum çünkü bir öğrenci bile olsa dersi aynı şekilde anlatıyorum.” (K6, drama, düz anlatım, soru cevap, beyin fırtınası)

“Oyun ve oyuncaklarla konuşturma yapıyorum. Bazen tiyatral bir şeyler yapmak istediğimde öğrenciler çok çekingen kalabiliyor. Bazen sınıflar kalabalık oluyor ve istediğim yöntemleri kullanmakta zorlanıyorum.” (K7, drama)

“Örnek veriyorum ve sık sık pratik yapıyorum. Modüle bağlı doğaçlama yöntemi kullandığım oluyor, kursiyerleri kitaba boğup sıkıyorum. Bazen zorlanıyorum çünkü sınıf mevcudu 20'nin üzerinde oluyor ve herkesi konuşturamıyorum.” (K9, hikâye tamamlama, doğaçlama)

“Projeksiyonda görseller ve pdf'lerimi kullanıyorum. Zorlanmıyorum çünkü Arapçam da var sorun olmuyor.” (K10, projeksiyon)

Katılımcıların geneli seçtikleri yöntemleri kullanmakta öğrenci sayısı, imkanlar vb. nedenlerden dolayı zorlandıklarını ifade ederken 2 katılımcı zorlanmadıklarını ifade etmiştir. Zorlanmadıklarını ifade eden katılımcılardan birinin yöntemleri uygularken zorlanmama sebebi sınıfta kaç kişi olursa olsun dersi aynı şekilde işlemesiyle bir diğerinin zorlanmama sebebi kursiyerlerinin ana dili olan Arapçayı bilmesi ve onlarla Arapça iletişim kurması olarak görülmektedir.

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlere sorulan sorulardan biri de “Temaların öğretimini verilen sırada mı yapıyorsunuz?” şeklindedir. Katılımcıların 6’sı bu soruya evet, 4’ü ise bazen yanıtını vermiştir.

Tablo 15

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Temaların Öğretimini Programda Verilen Sırada Yapma Durumları

	f	%
Evet	6	60.0
Bazen	4	40.0
Toplam	10	100.0

Öğretmenlere sorulan bu soru, öğretmenlerin Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı’nı ne kadar tanıdıklarını anlamayı amaçlamaktadır. Tablo 15 incelendiğinde katılımcı grubunu oluşturan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerden 4’ü (%40) bazen, 6’sı ise (%60) evet yanıtını verdiği görülmektedir. Katılımcıların geneli ellerinde bulunan kaynak kitaplardaki tema sırasını takip etmeye çalıştıklarını söylemiştir. Öğretmenler soruya verdikleri yanıtların yanı sıra şu görüşleri ifade etmişlerdir:

“Kitaptaki sırayı takip ediyoruz.” (K1, evet)

“İstanbul kitabı düzgün ve uygun bir şekilde ilerlemiş, ben de bozmadan devam ediyorum.” (K3, evet)

“Önem derecesine göre değişebiliyor. O sırada önemli gördüğümüz başka bir tema varsa geçebiliyorum. Temaların öğretimini programda verilen sıraya göre yapmıyorum bazen çünkü bir şey daha önemli olabiliyor onlar için. Programda verilen tema sırası yabancı dil öğretmek için Türkiye için durum bazen farklı olabiliyor.” (K4, bazen)

“Bazen değiştirebiliyorum çünkü öğrenciler sıkılabiliyor.” (K6, bazen)

“Evet, ama bazen bir şey çok önemli olunca değiştirebiliyorum. Özellikle İstanbul için alışveriş, toplu taşıma vs. kursiyerler için daha önemli konular olabiliyor.” (K7, bazen)

“Kitabı takip ediyorum, bazen dil bilgisini bölmek adına başka temadaki dil bilgisini de veriyorum.” (K8, evet)

“Modülü ve programı takip ediyorum ama bazen dersi zenginleştirmek adına modülün içinde değişiklikler yapıyorum. Bazen sınıfın ihtiyacına ve atmosferine göre tema sırasını da değiştirebiliyorum.” (K9, bazen)

“Konu neyse pdf’lerim de ona göre ilerliyor.” (K10, evet)

Katılımcı grubunu oluşturan öğretmenlerin 3’ünün (%30) bu soruya sadece “evet” yanıtını verdiği görülmektedir.

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlere sorulan sorulardan biri de “Dil bilgisi odaklı mı eğitim yapıyorsunuz? Dil bilgisini nasıl öğretiyorsunuz?” şeklindedir.

Tablo 16

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Dil Bilgisi Odaklı Eğitim Verme Durumları

	f	%
Dil bilgisi odaklı değil.	2	20.0
Dil bilgisi odaklı.	4	40.0
Bazen dil bilgisi odaklı.	3	30.0
Dil bilgisi ve konuşma odaklı.	1	10.0
Toplam	10	100.0

Tablo 16 incelendiğinde bu soruya katılımcıların 2’si (%20) dil bilgisi odaklı değil, 4’ü (%40) dil bilgisi odaklı, 3’ü (%30) bazen dil bilgisi odaklı, 1 (%10) katılımcı da dil bilgisi ve konuşma odaklı eğitim yaptıklarını ifade etmektedir. Öğretmenlerin soru için bildirdikleri görüşler şu şekildedir:

“Dil bilgisi odaklı eğitim yapmıyorum, dil bilgisini metinlerde hissettirerek veriyorum.” (K1, dil bilgisi odaklı değil)

“Dil bilgisi eğitimi yapıyorum. Temaya göre ve dil bilgisi sırasına göre dil bilgisini anlatıyorum. Tahtada anlatıyorum. Öğrencilerden örnekler istiyorum ve öğrencilere bilgisayardan örnekler dinletiyorum.” (K2, dil bilgisi odaklı)

“Dil bilgisini öğrencileri konuşturup bunun ne için kullanılan bir dil bilgisi olduğunu söylüyorum ve alıştırmalar yapıyorum.” (K3, dil bilgisi ve konuşma odaklı)

“Basitten karmaşığa gidecek şekilde dersi işliyorum.” (K4, dil bilgisi odaklı)

“Temada verilen dil bilgisi kuralına göre eğitim yapıyorum ve düz anlatım yöntemiyle tahtada anlatıyorum.” (K5, dil bilgisi odaklı)

“Öğrenciler dil bilgisi kurallarını öğrenmek istiyor. Benim için de önemli dil bilgisi. Hepsini aynı anda vermeyi deniyorum. En ince ayrıntısına kadar tahtaya tek tek yazıp anlatıyorum.” (K6, dil bilgisi odaklı)

“Dilbilgisini öğrenciler çok istiyor ama dilbilgisi çok önemli olmasına rağmen öğrenciyi dilbilgisine boğmamak da çok önemli. Öğrenciye göre veriyorum dil bilgisini. Bazen hepsini öğretiyorum bazen de parça parça dil bilgisi öğretimi yapıyorum.” (K7, bazen dil bilgisi odaklı)

“Dil bilgisi çok önemli, öğrenci de dil bilgisini öğrenmek istiyor ve burada öğrencinin memnun kalması çok önemli. Almaları gereken dil bilgisi kurallarını tahtaya yazıp anlatıyorum.” (K8, dil bilgisi odaklı)

“Ben daha çok sosyal öğrenme yapıyorum. Dil bilgisi de var ama TÖMER kadar yoğun değil. Sosyal yaşama yönelik dil bilgisi kurallarını veriyorum, amaca hizmet etmeye çalışıyorum. Çünkü kursiyerler buraya günlük hayatta kendilerini ifade etmek için geliyorlar. Üniversite endekli dil bilgisi kuralları isteyenlere ise başvurabilecekleri yerler için yol gösteriyorum, TÖMER’lerden bahsediyorum. Dil bilgisi öğretimini yaparken de seviyeye uygun kelimeler verdikten sonra örnekler veriyorum. Dil bilgisi kurallarını da biraz vermek gerekiyor, dil bilgisi akıl, mantıktır; kuralları vermeden dersi anlatamazsın.” (K9, dil bilgisi odaklı değil)

“Dil bilgisi kurallarını en ince ayrıntısına kadar anlatıyorum. İleri seviyeler için se kodlamalar yaparak dil bilgisi kurallarını veriyorum. k, t, ç, p ; f, s, t, k, ç, ş, h, p ; y, ş, s, n şeklinde kodlamalarla dil bilgisi öğretiyorum.” (K10, dil bilgisi odaklı)

Katılımcı öğretmenlere sorulan sorulardan bir diğeri “Her tema sonunda ölçme değerlendirme yapıyor musunuz?” şeklinde olmuştur.

Tablo 17

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tema Sonu Ölçme Değerlendirme Yapma Durumları

	f	%
Yapıyorum.	7	70.0
Yapmıyorum.	3	30.0
Toplam	10	100.0

Tablo 17 incelendiğinde katılımcı grubunu oluşturan öğretmenlerden 7’si (%70) her tema sonunda ölçme değerlendirme yaptığını söylerken katılımcı öğretmenlerden 3’ü (%30) her tema sonunda ölçme değerlendirme yapmadığını belirtmektedir. Soruya açıklama getiren öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Tema sonu sınavlarında uyguladığım puan dağılımı: yazma %25, okuma %25, konuşma %25 ve dinleme %25’tir.” (K2, yapıyorum)

“Bütüncül değerlendirme yapıyorum. Derslerin içinde dönüt ve düzeltmeler yapıyorum. Yaptığım değerlendirme sonuçsal olmuyor, puanlama yapmıyorum. Derslerimi erken bitirip tekrar, alıştırmalar, dramalar yapıyorum.” (K9, yapmıyorum)

“Her tema sonunda değil, her ders sonunda ölçme değerlendirme yapıyorum.” (K10, yapmıyorum)

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlere sorulan sorulardan biri de “Tema sonu ölçme değerlendirme sorularını programda belirtilen kriterlere göre kendiniz mi hazırlıyorsunuz yoksa yayınevi veya başka merkezler tarafından hazırlanmış ölçme ve değerlendirme sorularını mı kullanıyorsunuz?” şeklinde olmuştur. Bu sorunun amacı katılımcı

grubun “Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı”nı tanıyıp tanımadıklarını ölçmektir. Katılımcılardan 2’si (%20) kendim hazırlarım, 7’si bazen kendim hazırlarım bazen de başka kaynaklardan yararlanırım şeklinde yanıt verirken 1 katılımcı da soruları kendinin hazırladığını ifade etmektedir.

Tablo 18

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Sorularını Kendileri Hazırlama Durumları

	f	%
Kendim hazırlıyorum.	2	20.0
Kendim hazırlamıyorum.	1	10.0
Bazen kendim hazırlarım bazen hazırlamam.	7	70.0
Toplam	10	100.0

Tablo 18 incelendiğinde katılımcı grubunu oluşturan öğretmenlerin ölçme değerlendirme sorularını hazırlama yolları hakkındaki görüşleri şu şekildedir:

“Genellikle kendim hazırlarım ancak bazen ders kitabında beğendiğim metinleri uyarlayıp kullanabiliyorum.” (K7, bazen kendim hazırlarım bazen hazırlamam)

“Tema sonu ölçme değerlendirme yapmıyorum ancak sene sonu bitirme sınavı kurumlarımızda ortak yapıyor ve ben soru hazırlamıyorum.” (K8, kendim hazırlamıyorum)

“Kendim hazırlamayı tercih ediyorum ama faydalanabileceğim bir şey olursa uyarlayıp kullanmaktan çekinmem.” (K 9, kendim hazırlıyorum)

“Yarı yarıya diyebiliriz. İlkokula giden bir çocuğum var onun çözdüğü sorularda, kullandığı Morpa Kampüs, Vitamin gibi platformlardan yararlanıyorum.” (K10, bazen kendim hazırlarım bazen hazırlamam)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genelinde ölçme değerlendirme sorularını hazırlarken kendi hazırladıkları soruları haricinde farklı kaynaklardan da yararlandıkları görülmektedir.

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlere sorulan sorulardan biri de “Kendinizi toplum dil bilgisel açıdan yeterli görüyor musunuz?” şeklinde olmuştur. Bu soruya verilen yanıtlar tablo 19’da gösterilmektedir. Bu soru katılımcı grubunun dil kullanmanın sosyal ve kültürel şartlarını, nezaket kurallarını; kuşaklar, cinsiyetler, sınıflar ve sosyal gruplar arasındaki ilişki normlarını; töresel alışkanlıkların dil bilgisel açıdan kodlanmasının farkında olup olmadıklarını tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Tablo 19

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kendilerini Toplum Dil Bilgisi Açısından Yeterli Görme Durumları

	f	%
Yeterli görüyorum	9	90.0
Tam yeterli görmüyorum	1	10.0
Toplam	10	100.0

Tablo 19 incelendiğinde katılımcı grubunu oluşturan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerden 9’u (%90) kendini toplum dilbilgisi açısından yeterli görürken sadece 1 (%10) katılımcı kendini toplum dilbilgisi açısından tam yeterli görmemektedir. Hiçbir katılımcı ise kendini toplum dilbilgisi açısından yetersiz görmemektedir.

“Üniversitede aldığım eğitim bilgisi ve dilin yapısı bakımından yeterli görüyorum.”

(K2, yeterli görüyorum)

Bir katılımcı toplum dil bilgisinin ne demek olduğuna dair detaylı açıklama yapılmasını istedikten sonra şu yanıtı vermiştir: *“Bu konuları çok araştırıyorum.”* (K6, yeterli görüyorum)

“Toplum dil bilgisi ne demek çok anlayamadım ancak sanırım nezaket kuralları gibi kuralların kullanımını soruyorsunuz. Bu toplumda doğup büyüdüğüm için bu konulara hakimim.” (K7, yeterli görüyorum)

“O ne ola ki?” yanıtından sonra toplum dil bilgisiyle ne demek istendiği araştırmacı tarafından detaylandırılmıştır. “Diksiyon dersleri de verdiğim için kendimi bu konuda yeterli görüyorum.” (K8, yeterli görüyorum)

“Eğitim bir bütündür, bunlardan biri eksik olursa eğitim eksik olur. Bir eğitimcinin bunları bilmesi lazım.” (K9, yeterli görüyorum)

“Tabi ki. Ben zaten diksiyon öğretmeniyim. Önemli olan da İstanbul Türkçesidir ancak burada bazen ağızlara yönelik de eğitim yapabiliyoruz.” (K10, yeterli görüyorum)

“Kendinizi toplum dil bilgisel açıdan yeterli görüyor musunuz?” sorusuna 2 katılımcı aynı zamanda diksiyon öğretmeni de olduğunu ve bu sebeple toplum dil bilgisel açıdan yetersiz olamayacaklarını ifade etmektedirler. Bu cevaplar göstermektedir ki katılımcılar toplum dil bilgisinin ne ifade ettiğini tam bilmemektedir ve diksiyonu sadece sözü kullanmadan ibaret sanıyor oldukları söylenebilir.

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlere sorulan sorulardan biri de “İletişimsel işlevsel dil eğitimi kullanıyor musunuz? En çok hangi ihtiyaçlarına yönelik dil eğitimi yapıyorsunuz?” şeklindedir. Bu soruya verilen yanıtlar tablo 20 ve 21’de sunulmuştur. “İletişimsel işlevsel dil eğitimi kullanıyor musunuz?” sorusuna verilen yanıtlar tablo 20’de sunulmuştur. 2 katılımcı hariç diğer katılımcılara “iletişimsel işlevsel dil”in ne olduğu açıklanmıştır.

Tablo 20

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İletişimsel İşlevsel Dil Eğitimi Kullanma Eğilimleri

	f	%
Kullanıyorum	10	100.0

Tablo 20 incelendiğinde katılımcı grubunu oluşturan öğretmenlerin hepsinin iletişimsel işlevsel dil kullandıkları görülmektedir. Kullanmıyorum yanıtı ise iletişimsel işlevsel dil eğitimi kullanma eğilimleri sorusunda cevap olarak verilmemiştir. “En çok hangi

ihtiyaçlarına yönelik dil eğitimi yapıyorsunuz?” sorusuna verilen katılımcı yanıtları tablo 21’de gösterilmektedir.

Tablo 21

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğrenci İhtiyaçlarına Yönelik İletişimsel İşlevsel Dili Kullanma Durumları

	f	%
Günlük hayat	2	20.0
Günlük hayat, alışveriş	1	10.0
Alışveriş, çocukların eğitimine destek	1	10.0
Hastane	1	10.0
Hastane, toplu taşıma, alışveriş, restoran	1	10.0
Günlük hayat, hastane, alışveriş	2	20.0
Alışveriş, hastane, belediye	1	10.0
Alışveriş, hastane, yemek pişirme	1	10.0
Toplam	10	100.0

Tablo 21 incelendiğinde katılımcı grubunu oluşturan öğretmenlerden “En çok hangi ihtiyaçlarına yönelik dil eğitimi yapıyorsunuz?” sorusuna verilen katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Dilin alıcıyı harekete geçirme işlevini ve göstergesel işlevi kullanıyorum. Günlük hayatta kullanabilecekleri, ihtiyaçlarına göre dil eğitimi yapıyorum.” (K2, günlük hayat)

“Öğrenci isteklerini göz önünde bulunduruyorum ve onlardan gelen talep üzerine hastane ve hastalık ile ilgili dil eğitimi yapıyorum. Bizim kullandığımız program maalesef Türkçe öğrenmek isteyen yabancılar için hazırlanmış özel bir program değil. Avrupa Dil Eğitimine göre hazırlanmış bir program.” (K3, günlük hayat)

Katılımcılardan biri iletişimsel işlevsel dil eğitiminin ne demek olduğunu bilmediğini ifade ettikten sonra sorunun detaylı bir şekilde açıklamasının yapılmasının ardından şu yanıtı vermiştir: *“Konular geldiğinde veriyorum.”* (K6, alışveriş, hastane, yemek pişirme)

“Zorda kalırsanız beni arayın diyorum.” (K8, alışveriş, hastane, belediye)

““Evet, pragmatik dil öğretimi yapıyorum. Bizim kursiyerlerimizin hepsini Suriyeli mülteciler oluşturmaktadır. Ülkelerine dönüp dönemeyecekleri belli olmadığı için iletişimsel işlevsel dile çok ihtiyaç duymaktalar. Özellikle çocuklarının eğitiminde onlara yardımcı olmak için dili öğrenmek istiyorlar. Çocuğu okuldan gelip de dersleri hakkında bir soru sorduğunda cevap verememekten çekiniyorlar.” (K9, Alışveriş, çocukların eğitimine destek)

“Zaman zaman sosyal dil eğitimi veriyorum. Diyaloglar hem video hem pdf’ler halinde mevcut, onlarla veriyorum.” (K10, günlük hayat, hastane, alışveriş)

Katılımcılardan alınan verilere dayanarak Türkçe öğrenmek isteyen yabancı uyruklu kursiyerlerin en çok “alışveriş” alanında Türkçe bilmeye ihtiyaç duydukları söylenebilir. Ardından kursiyerlerin Türkçeye ihtiyaç duyduğu alanların sırasıyla: hastane ve günlük hayat olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlere sorulan sorulardan biri de “Kursiyerlerin kendi kendilerini değerlendirmesine imkân sağlıyor musunuz? Sağlıyorsanız değerlendirmelerinde en çok hangi yanlışlıkları tespit ediyorlar?” şeklindedir.

Tablo 22

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kursiyerin Kendilerini Değerlendirmelerine Fırsat Verme Durumları

	f	%
İmkân sağlarım.	9	90.0
İmkân sağlamam.	1	10.0
Toplam	10	100.0

Tablo 22 incelendiğinde katılımcı grubunu oluşturan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerden 9’u (%90) bu soruya “imkân sağlarım yanıtını verirken katılımcılardan 1’i (%10) “imkân sağlamam” yanıtını verdiği görülmektedir.

“Genelde telaffuz hataları görülüyor.” (K1, evet)

“Arada test yapıyoruz, puanlama yaptırıyorum. En çok yazmada alfabedeki ünlü harflerde problem yaşadıklarını tespit ediyorlar.” (K2, evet)

“Telaffuz hatalarını fark edip düzeltiyorlar.” (K3, evet)

“Yanlışlarını biz gösteriyoruz, tespit edemiyorlar.” (K4, evet)

“Telaffuz hatalarını tespit ediyoruz.” (K5, evet)

“Dinlediğini anlama, günlük hayata uyarlama, okuduğunu anlama şeklinde değerlendirmeler yaptırıyorum. Kullandığımız kitapta da kursiyerlerin kendilerini değerlendirebilecekleri bölümler var.” (K6, evet)

“Tespit edilen yanlışlıklar dil bilgisi yanlışlıkları ya da uyum ekiyle ilgili yanlışlıklar oluyor. Bazen de Türkçeye geçmiş yabancı kelimelerle ilgili yanlışlıklar yapıyorlar.” (K7, evet)

“Kendilerini değerlendirebilecek seviyede olmuyorlar ama benim onlarda gördüğüm hatalar arasında hal eki kullanımı var.” (K8, hayır)

“Tabi ki, en çok buna imkân tanıyorum. Kursiyerlerin kendini dökmesi, bilip bilmediklerini göstermesi açısından kendilerini değerlendirmelerini çok önemsiyorum. Dil bilgisi kurallarını nerede kullanabileceklerini tespit edemiyorlar. Dil bilgisini çok kullanamıyorlar. ‘Ben geliyorum.’ diyeceğine ‘Ben gel.’ diyorlar. Dil bilgisini biliyor aslında ama o sırada kullanmaya cesaret edemiyorlar.” (K9, evet)

“Telaffuz hataları tespit ediliyor. İ ve ö sesi çok karışıyor.” (K10, evet)

Araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin geneli kursiyerlerinin kendilerini değerlendirmelerine imkân tanımaktadır. Öğretmelerin kursiyerlerin kendilerini değerlendirirken en çok “telaffuz” hatalarını tespit ettiklerini ifade etmektedirler.

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlere sorulan sorulardan biri de “Okuma becerisini ölçmek için hangi soru tiplerini tercih ediyorsunuz? Metin seçiminde nelere dikkat ediyorsunuz?” şeklindedir.

Tablo 23

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okuma Becerisini Ölçmede Kullandıkları Soru Tipleri

	f	%
Açık uçlu	8	80.0
Açık uçlu, Boşluk doldurma	1	10.0
Açık uçlu, Çoktan seçmeli	1	10.0
Toplam	10	100.0

Tablo 23 incelendiğinde katılımcı grubunu oluşturan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerden 8'inin (%80) okuma becerisini ölçmede açık uçlu, 1'inin (%10) açık uçlu ve boşluk doldurma 1 (%10) öğretmenin de açık uçlu ve çoktan seçmeli soru tiplerini tercih ettiği görülmektedir.

Katılımcı grubunun "Metin seçiminde nelere dikkat ediyorsunuz?" sorusuna verdiği yanıtlar ise şu şekildedir:

"Metin seçiminde seviyeye ve dil bilgisi kurallarına çok dikkat ederim. Verdiğim dil bilgisi kurallarını içeren metinler seçerim." (K1, açık uçlu)

"Anlattığım dil bilgisini yapısına ve öğrencilerin seviyesine göre metin seçimi yapıyorum." (K2, açık uçlu)

"Metin seçimlerimde sınıfın seviyesi ve anlatılan konuları göz önünde bulunduruyorum." (K3, açık uçlu)

"Kolay metinler olmasına dikkat ediyorum. Öğrencileri zorlamayacak metinler seçiyorum." (K4, açık uçlu)

"Basitten zora olacak şekilde açıklayıcı metinler seçmeye dikkat ediyorum." (K5, açık uçlu)

"Okuduklarını anlayabilecekleri, derslerde öğrettiğim konu ve kelimelere dayalı olmasına dikkat ediyorum." (K6, açık uçlu, boşluk doldurma)

“Temaya uygun ya da üniteyi işlerken bahsettiğimiz şeylere uygun metinler seçiyorum.” (K7, açık uçlu)

“Kendi hazırladığım sınavlarla okuma becerisini ölçmüyorum. Tema sonlarında sınav yapmıyorum, ara sınavlar yapıyorum bazen. Onlarda da basit metinler tercih ediyorum. Sene sonu yapılan sınavda okuma beceresine yönelik sorular bulunuyor.” (K8, açık uçlu)

“Okuma metinlerini kendim temanın dil bilgisine uygun hazırlamaya çalışıyorum. A1 seviyesinde metin hazırlamak çok kolaydır. Örneğin, hâl eklerini verdikten sonra ‘Eve gel, bahçede oyna.’ gibi hâl eklerinin bolca yer aldığı metinler yazmaya çalışıyorum.” (K9, açık uçlu)

“Milli eğitim yayınlarının pdf’inden alabiliyorum; bir fıkra, metin buluyorum ya da ben söylüyorum onlar yazıyor.” (K10, açık uçlu, çoktan seçmeli)

Araştırmaya katılan katılımcı öğretmenlerin hepsi okuma becerisini ölçmek için açık uçlu soru tiplerini kullanmaktadır. Açık uçlu soruların yanında 2 öğretmen farklı soru tiplerini kullanmayı da tercih etmektedirler. Katılımcı grubundaki öğretmenlerin genelinin metin seçiminde dikkat ettiği nokta öğrenci seviyesine ve derslerde işlenen dil bilgisi konusuna uygun kelimeler içeren metinler seçmektir. 1 katılımcı ise sınav yapmadığını belirterek okuma becerisini bu sebeple ölçmediğini kurumun sene sonunda ortak yaptığı sınavlarda açık uçlu sorularla okuma becerisinin ölçüldüğünü ifade ettiği görülmektedir.

Katılımcı grubuna sorulan bir diğer soru “Dinleme becerisini ölçmek için nasıl bir işitsel ortamdan yararlanıyorsunuz? Dinleme metinlerini nasıl seçiyorsunuz, süreleri ortalama ne kadar oluyor?” şeklindedir. Katılımcıların soruya verdikleri cevaplar tablo 24’te gösterilmiştir.

Tablo 24

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Dinleme Becerisini Ölçmede Tercih Ettikleri İşitsel Ortam

	f	%
Ses sistemlerinden yararlanırım.	3	30.0
Ses sistemlerinden yararlanırım ya da kendim okurum.	3	30.0
Metinleri kendim okurum.	2	20.0
Dinleme becerisini hiç ölçmedim.	2	20.0
Toplam	10	1000

Tablo 24 incelendiğinde katılımcı grubunu oluşturan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerden 3'ü (%30) dinleme becerisini ölçmek için ses sistemlerinden yararlanırken diğer 3 katılımcı (%30) ses sistemlerinin yanın da metinleri kendi de okumayı tercih ettiklerini belirtmektedirler. Katılımcılardan 2'si (%20) dinleme becerisini ölçmek için metinleri kendi okumayı tercih edip araç gereçten yararlanmazken diğer 2 katılımcı ise dinleme becerisi hiç ölçmediklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Katılımcı grubunda bulunan öğretmenlerden açıklama yapanların “Dinleme metinlerini nasıl seçiyorsunuz, süreleri ortalama ne kadar oluyor?” sorusuna verdikleri cevaplar şu şekildedir:

“2-3 dakikalık kısa metinler tercih ediyorum A1 seviyesi öğrencileri için.” (K1, ses sistemlerinden yararlanırım ya da kendim okurum)

“Sürelerine dikkat etmiyorum ama 3-4 dakikadan fazla değildir.” (K2, ses sistemlerinden yararlanırım ya da kendim okurum)

“Dinleme metinlerini seçerken kolay ve anlaşılır olmasını tercih ediyorum.” (K3, ses sistemlerinden yararlanırım)

“Dinleme metinlerinin güncel hayattan olmasına dikkat ederim.” (K4, ses sistemlerinden yararlanırım ya da kendim okurum)

“Kolay metinler olmasına dikkat ediyorum.” (K5, ses sistemlerinden yararlanırım)

“Sürelerine özellikle dikkat etmiyorum ama ortalama 2-3 dakika sürüyor dinleme metinleri.” (K6, metinleri kendim okurum)

“Sınavlarda dinleme becerisini ölçmem, piyasada dinleme becerisini ölçmek için metin bulmak çok zor. Ders esnasında yaptığımız etkinliklerde kitapla gelen CD’leri kullanıyorum onlar da 2- 3 dakikalık metinler oluyor.” (K7, Dinleme becerisini hiç ölçmedim)

“Diksiyon dersi de verdiğim için dinleme metinlerini ben okuyorum, öğrenciler de bunu tercih ediyor. Kitapla gelen CD’lerdeki dinleme metinleri sesleri onlara mekanik geliyor.” (K8, metinleri kendim okurum)

“Kitapların arkasında dinleme metinleri var onları kullanabiliyorum ama A1 seviyesi için kendim okumayı tercih ediyorum. İnternette, youtube gibi sitelerden açmayı tercih etmiyorum çünkü onlar üst düzey dinleme metinleri oluyor.” (K9, metinleri kendim okurum)

“Hiç yapmadım.” (K10, dinleme becerisini hiç ölçmedim)

Katılımcı grubundan genelinin seçtikleri dinleme metinlerinin süreleri ortalama 2-3 dakika olduğu görülmektedir. Katılımcı grubunda dinleme becerisini ölçen öğretmenlerin ses sistemlerini kullanmaktan çekinmediği gerekirse metinleri kendilerinin de okuyabildikleri görülmüştür.

Araştırma kapsamında katılımcı grubu sorulan bir başka soru “Yazma becerisini ölçmek için tema dışı bir konu belirler misiniz, temaya mı bağlı kalırsınız?” sorusudur. Bu soruya katılımcıların verdikleri yanıtlar tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yazma Becerisini Ölçmek İçin Kullandıkları Metinlerin Temaya Bağlı Olma Durumları

	f	%
Temaya bağlı kalırım.	7	70.0
Bazen temaya bağlı kalırım bazen kalmam.	3	30.0
Toplam	10	100.0

Tablo 25 incelendiğinde katılımcı grubunu oluşturan öğretmenlerden 7'si (%70) yazma becerisini ölçmede temaya bağlı kalırken 3'ü (%30) temaya bazen bağlı kaldığını bazen de kalmadığını ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcılara sorulan “Yazma becerisini ölçmek için tema dışı bir konu belirler misiniz, temaya mı bağlı kalırsınız?” sorusuna hiçbir katılımcının “temaya bağlı kalmam” yanıtını vermediği görülmektedir.

Katılımcılara “Yazma becerisini geliştirmek için daha çok hangi yöntemleri kullanıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soru kapsamında belirttiği görüşler şu şekildedir:

“Yazma becerisini geliştirmek için görseller kullanıyorum. Öğrencinin görselin adını yazmasını isterim veya kelimeyi okuyup yazmasını isterim.” (K1, temaya bağlı kalırım)

“Dikte yaptırmayı tercih ediyorum.” (K2, temaya bağlı kalırım)

“Dikte çalışması yaptırıyorum.” (K3, temaya bağlı kalırım)

“Yazdırma yapıyoruz.” (K4, temaya bağlı kalırım)

“Karşılıklı sohbet şeklinde olabiliyor, örf, adet konularını seçebiliyoruz. Dikte uygulaması yaptırıyorum.” (K5, temaya bağlı kalırım)

“Yazmayı ödev olarak eve veriyorum. Kompozisyon dediğimiz tarzda ama A1 seviyesi yönelik. Kendini tanı, aileni tanı, tatilini anlat vs. gibi.” (K6, bazen temaya bağlı kalırım bazen kalmam)

“Yaratıcı yazma yaptırıyorum.” (K7, temaya bağlı kalırım)

“Herhangi bir okuma kitabını evde aynen saatlerce yazdırıyorum. Kelimelerin doğru yazılışlarını öğrensinler diye. Yanlış yazımları ise whatsapp telefon uygulaması üzerinden kontrol ediyorum.” (K8, bazen temaya bağlı kalırım bazen kalmam)

“Bazen tema sonunda ‘Siz de kendi cümlelerinizi yazın.’ Tarzında alıştırmalar yapıyorum. Bazen de kendilerinin serbest metinler yazmasını isterim. Benim kursiyerlerimin hepsi Suriyeli mültecilerden oluştuğu için onların psikolojisini çok merak ederim. ‘En çok neyi özlersiniz?’ tarzında sorularla onları yazmaya teşvik ederim. Dille psikolojinin bir bütün olduğuna inanıyorum. Yazma becerisini geliştirmek için yaptığım bir diğer çalışma da tahtaya örnekler yazıyorum ve fotoğrafını çekmelerini istiyorum. Sınıfta tahtada olanları yazdırmıyorum. Sınıfta baksın, düşünsün evde fotoğraftan yararlanarak yazsın istiyorum. Hem tekrar olmuş oluyor hem de derste zaman kaybı olmuyor, ders esnasında birçok örnekle karşılaşmış oluyorlar.” (K9, temaya bağlı kalırım)

“Bazen söylüyorum onlar yazıyor sonrasında hatalarını kırmızı kalemle gösteriyorum ve metnin doğrusunun tahtaya yazıp tercümeleriyle birlikte okutuyorum.” (K10, bazen temaya bağlı kalırım bazen kalmam)

Katılımcılara sorulan ek soruyla birçok katılımcının yazma becerisini ölçerken dikte çalışması yaptırdığı görülmektedir. Katılımcılardan 2’si yazma becerisini geliştirmek için yazma konusunu eve ödev olarak vermeyi tercih ettikleri görülmektedir. Bu soruyla öğretmen ve kursiyerlerin teknolojiden rahatlıkla yararlandıklarını söylemek mümkün olacaktır.

Araştırma kapsamında katılımcılara sorulan son soru da konuşma becerisini ölçme üzerine olmuştur. “Konuşma becerisini ölçmek için ders içi başarıya mı bakarsınız yoksa ders dışı ölçme değerlendirme uygular mısınız, konuşma becerisini nasıl değerlendiriyorsunuz?” şeklinde olan soruya katılımcıların verdikleri yanıtlar tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 26

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Konuşma Becerisini Ölçme Değerlendirme Durumları

	<i>f</i>	<i>%</i>
Ders içi başarıya bakarım.	4	40.0
Ders dışı ölçme değerlendirme yaparım.	2	20.0
Hem ders içi hem ders dışı başarıya bakarım.	4	40.0
Toplam	10	1000

Tablo 26 incelendiğinde katılımcı grubunu oluşturan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerden 4'ünün konuşma becerisini ölçmek için ders içi başarıya baktığını, 2'sinin ders dışı ölçme değerlendirme yaptığını ve 4 katılımcı da hem ders içi hem ders dışı başarıya bakarak ölçme değerlendirme yaptıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Soru kapsamında görüş bildiren katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Beraber yemek yemeye veya çay içmeye gideriz orada konuştuklarına da dikkat ederim.” (K1, hem ders içi hem ders dışı başarıya bakarım)

“Derste öğrencilere bir gün ne yaptıklarını sözlü olarak ifade etmelerini istiyorum. Aralarında Türkçe sohbet etmelerini sağlıyorum.” (K2, ders içi başarıya bakarım)

“Ders içi performansının yanında yapılan sınavlarda konuşma becerisi ölçmede kullanılan ölçme soruları da değerlendirmemde etkili oluyor.” (K3, hem ders içi hem ders dışı başarıya bakarım)

“Ders içi de ders dışı da uygulamalar yapıyoruz. Değerlendirmelerimde ikisi de etkili oluyor.” (K4, hem ders içi hem ders dışı başarıya bakarım)

“Sınıf içerisinde drama yaptırmaya çalışıyorum ve konuşma becerisi için bunlara da dikkat ederim.” (K5, hem ders içi hem ders dışı başarıya bakarım)

“Teneffüste, doğal ortamlarda kendilerini rahat ettikleri anlarda onları izliyorum. Sadece ders içi etkinliklere bakıyorum. Sınavlarımda konuşma becerisini ölçmüyorum.” (K6, ders içi başarıya bakarım)

“Konuşma ve dinleme beceresini ders içinde ölçüyorum. Ders içi başarıya baktığımda daha rahat oluyorlar. Tema sonu sınavlarda konuşma becerisi için ders içi performansa bakarken kurs bitirme sınavında sene sonu konuşma becerisini kesinlikle ölçüyorum.” (K7, ders içi başarıya bakarım)

“Ders içinde daha dikkatli konuştuklarını gözlemlediğim için ders haricinde ölçme yapmıyorum.” (K8, ders içi başarıya bakarım)

“Ders dışı ölçme yapmak için çok zamanımız kalmıyor ve bunun için de sosyal aktiviteler açısından uygun imkanlar yok. Ders içinde sürekli sorular sorarım, devamsızlığa bakarım değerlendirme yaparken. Devamsızlıktan bile birçok şey anlaşılır. Kurs bitirme sınavında dört beceriye yönelik ölçmeleri mutlaka yaparım.” (K9, ders içi başarıya bakarım)

K9 kodlu katılımcıya sorulan ekstra “Kurs bitirme sınavında en çok hangi beceriye yönelik sorular vardır?” sorusuna verdiği yanıt ise şu şekilde olmuştur: *“Dil bilgisi ve konuşma becerisine yönelik sorular daha çok bulunuyor. Konuşma becerisini de yazarak cevaplamalarını isteriz. Dinleme becerisi bazen sınavlarda olmuyor.”*

“Sınıf içi kanaat notum vardır ve değerlendirmeyi de ona göre yapıyorum. Ama kurs bitiminde bir sınav uyguluyorum fakat bazen sınavda konuşma becerisini ölçen sorular olmuyor.” (K10, ders içi başarıya bakarım)

Katılımcılara sorulan “Konuşma becerisini ölçmek için ders içi başarıya mı bakarsınız yoksa ders dışı ölçme değerlendirme uygular mısınız, konuşma becerisini nasıl değerlendiriyorsunuz?” bu soru kapsamında ders içi başarıya bakan öğretmenlerin çoğunun gerekçesinin öğrencilerin ders esnasında daha rahat olduklarını, kendilerini rahat hissettikleri ortamlarda daha iyi konuştuklarını ve bu sebeple ders dışı ölçme yapmamayı tercih ettiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Konuşma becerisini sınavla ölçen katılımcılarında bu beceriyi ölçmek için tema sonu sınavlarını değil, kurs bitirme sınavlarını tercih ettikleri görülmektedir.

Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde yaygın eğitim kurumlarında yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin yabancı diller Türkçe A1 seviyesi kurs programını uygulama sürecine ait bulgulara yer verilecek ve elde edilen sonuçlar bu bulgular ışığında tartışılacaktır. Araştırmanın son kısmında ileride yapılacak olan çalışmalara ışık tutması açısından önerilerde bulunulacaktır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde araştırma boyunca elde edilen bulgular ışığında sonuçlar sunulacak olup bu sonuçlar alanyazında var olan çalışmalar incelenerek araştırmanın alt problemleriyle birlikte tartışılacaktır.

Araştırmanın birinci alt problemine ait tartışma ve sonuç. Araştırmanın birinci alt problemi “Yaygın eğitim kurumlarında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini yapan öğretmenlerin dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerin kurs programına uygunluğu nasıldır?” şeklindedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin programa uygunluğunu saptayabilmek adına katılımcı gruba “Derslerde en çok hangi yöntemleri kullanıyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve katılımcı görüşleri analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda yaygın eğitim kurumlarında Türkçeyi ikinci dil olarak öğreten öğretmenlerin yöntem teknik kavramlarına ait algılarının doğru olmadığı, kavramları birbirine karıştırdıkları ama kullandıkları tekniklerin programa uygunluğunun var olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler “Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı”nda belirtilen yöntemlerden hiçbirini kullandıkları yöntemler içerisinde söylememişlerdir. Öğretmenlerin yöntem sorusuna daha çok teknik söyleyerek cevap verdikleri görülmüştür. Katılımcıların yöntem kavramının ne demek olduğunu bilmedikleri, bu konuda kavram kargaşası yaşadıkları söylenebilir. İfade edilen teknikler içinde drama, soru cevap, beyin fırtınası kurs programında

adı geçen teknikler arasındadır. Kurs programında “teknikler” başlığı “grupla öğretim, bireysel öğretim ve sınıf dışı öğretim teknikleri” olmak üzere 3 alt başlıkta ele alınırken araştırmaya katılan öğretmenlerin kullandıklarını ifade ettikleri teknikler sadece “grupla öğretim teknikleri”nden oluşmaktadır. Yağmur (2009)’un çalışmasında ifade ettiği gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini yapan öğretmenler de diğer dil öğretmenlerinin yetiştirildiği gibi yabancı dil öğretmeni olarak yetiştirilmelidir çünkü ana dil öğretimi ve yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem teknikler birbirinden farklılık göstermektedir.

Yabancı dil öğretiminde kullanılacak yöntemler hedef dilin özelliklerine ve hedef kitleye uygun olmalıdır. Memiş ve Erdem (2013)’in çalışmasında ifade olunduğu üzere yabancı bir dili öğretmek için kullanılan yöntemler ve amaca göre, ortaya çıktıkları dönemin özelliklerine, hedef kitlenin özelliklerine, sosyoekonomik durumlarına göre farklılık göstermiştir. Bu yöntemlerinin hemen hemen tamamı batı dillerini öğrenme ve öğretme amacıyla ortaya çıkarılmıştır. Program da bahsedilen öğretim yöntem ve teknikleri bu çalışmada söz edilen batı dillerini öğretmek için kullanılan yöntemlerdir. Araştırmaya katılan katılımcıların hiçbirinin kullandıklarını söyledikleri yöntemler kurs programında yer almamaktadır. Bu da göstermektedir ki yöntem ve teknik konusunda katılımcı grubundaki öğretmenler Yabancı Diller Türkçe A1 seviyesi Kurs Programı’na hâkim değillerdir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ait tartışma ve sonuç. Araştırmanın ikinci alt problemi “Yaygın eğitim kurumlarında yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin ders işlerken temel aldığı program hakkındaki görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Yaygın eğitim kurumlarında yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin yol haritası olan ‘Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı’nı tanıması son derece önemlidir. Araştırmaya katılan 10 öğretmenden alınan verilere göre öğretmenlerin kurs programını yeterince tanımadığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Dil bilgisi odaklı mı eğitim yapıyorsunuz?”, “Her tema sonunda ölçme değerlendirme yapıyor musunuz?” sorularına verdikleri cevaplar göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin kurs programı hakkında yeterince fikir sahibi olmadığı sonucuna varılabilir. Bu durumun araştırmacı tarafından beklenen bir sonuç olduğu da söylenebilir. Kurs programı dil bilgisi odaklı dil eğitimi yerine iletişimsel işlevsel dili temele alan bir programdır ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin hiçbiri “iletişimsel işlevsel dil odaklı eğitim yapıyorum” cevabını vermemiş hatta vermek bir yana iki öğretmen hariç geri kalan öğretmenler “dil bilgisi odaklı” eğitim yaptıklarını söylemişlerdir.

Programda her tema sonunda ölçme değerlendirme yapılması gerekliliği belirtilmiş ancak katılımcı grubundaki öğretmenlerin 3’ü tema sonu ölçme değerlendirme yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Dört temel becerinin bir araya gelmesiyle dil oluşur. Dilin ne kadar öğrenildiğini belirlemek pek kolay değildir. Dil öğretiminin her aşamasında ve uygun zamanda ölçme değerlendirme çalışmalarının etkin bir şekilde yapılması gerekmektedir. Bu bakımdan, ölçme değerlendirme çalışmaları öğrenme öğretme sürecinde mutlaka olması gereken etkenlerden biridir (Göçer, 2007, s. 32). Hedef kitlenin gelişimini görmek, dilin hangi düzeyde öğrenildiğini saptamak, kazanımların kazanılıp kazanılmadığını belirlemek ve gelecek dersleri ona göre planlamak açısından tema sonu ölçme değerlendirme yapmak çok önemlidir. Araştırma grubunda bulunan öğretmenlerinden bazılarının tema sonu ölçme değerlendirme yapmaması programda zorunluluk olarak verilen bu durumu öğretmenlerin iyi bilmediğini göstermektedir. İkiz (2010)’in çalışmasında belirttiğine göre günümüzde yaygın eğitim kurumlarında ders veren öğretmenlerin sadece öğretmenlik mesleğiyle meşgul olmamaları ekonomik sebeplerden ötürü öğretmenliği ikinci hatta üçüncü iş olarak görmeleri sebebiyle öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerini yerine getirememektedirler. Bu durumun öğretmenlerin kurs programını yeterince tanınamasını da beraberinde getirdiği söylenebilir.

Araştırma sonucunda katılımcı grubunun verdiği yanıtlar karşılaştırılmış ve dil öğretiminin dil bilgisi öğretiminden ibaret olmadığını savunan bu programın Türkçeyi yabancılara öğretmek için yetersiz kaldığını, çerçeve program olması sebebiyle temaların Türkiye’de yaşayan ve Türkçe öğrenmek isteyen yabancı uyruklu vatandaşların ihtiyaçlarını karşılamadığı görüşünde oldukları görülmüştür.

Literatürde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında yaygın eğitim kurumlarında görev alan öğretmenler ve öğretmenlerinin kullandıkları program hakkında bir çalışma bulunmamaktadır. Bu yüzden halk eğitimi merkezi ve yaygın eğitim programları ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanındaki programlar üzerine yapılmış olan çalışmalar tartışılacaktır. Katılımcı grubunun program hakkındaki görüşleri Karababa (2009)’nın çalışmasında ulaştığı Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin farklılıklarına, ihtiyaçlarına, seviyelerine uygun öğretim programı bulunmamaktır, öğrenenlerin düzeylerine, çeşitliliğine uygun öğretim programı hazırlanması gerekmektedir sonucuyla örtüşmektedir. Türkoğlu (2011), halk eğitimi kapsamındaki program içeriklerinin kişilerin hayat boyu eğitimini sağlayamadığı ve eğitimin dönem dönem süren kurslar halinde ilerlediğini belirtmiştir. Selçuk (2017)’un yapmış olduğu çalışmada halk eğitimi merkezleri kurs programlarının idareci görüşleri sonucunda modül içeriklerinin çoğunda kursiyerlerin seviyesine yeterince inilmemekte ve kurs yapılan yörenin şartları düşünülmemekte olduğunu, teorik bilgilerin kurs programlarında fazla yer tuttuğunu ifade etmiştir.

Çalışma sonucunda ulaşılan yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin Yaygın Eğitim Kurumları Yabancı Diller A1 Seviyesi Kurs Programı hakkındaki görüşleri daha önce yaygın eğitim kurumları kurs programları ve yabancı dil olarak Türkçe öğretim programları hakkında yapılan çalışmalarla tutarlılık göstermektedir.

“İletişimsel işlevsel dil eğitimi kullanıyor musunuz?” ve “iletişimsel işlevsel dilin yeterliklerinden biri olan “toplum dil bilgisi” alanıyla ilgili sorulara verilen yanıtlar

karşılaştırılarak “toplum dil bilgisi”nin ne olduğunun tanımının çoğu kez yapılmak zorunda kalınmasından yola çıkılarak öğretmenlerin programa yeterince hâkim olmadığı sonucuna varılabilir. Çünkü iletişimsel dil ve iletişimsel dil yeterlilikleri yaygın eğitim kurumları kurs programında detaylı olarak verilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ait tartışma ve sonuç. Araştırmanın üçüncü alt problemi “Yaygın eğitim kurumlarında yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin dört temel dil becerisini ölçme ve değerlendirmede kullandığı araçların kurs programıyla uygunluğu nasıldır?” şeklindedir. Bu alt problemi belirlemek amacıyla katılımcı grubundaki öğretmenlere “Her tema sonunda ölçme değerlendirme yapıyor musunuz? Tema sonu ölçme değerlendirme sorularını programda belirtilen kriterlere göre kendiniz mi hazırlarsınız başka merkezler tarafından hazırlanmış ölçme ve değerlendirme sorularını mı kullanırsınız? Dinleme becerisini ölçmek için nasıl bir işitsel ortamdan yararlanıyorsunuz? Yazma becerisini ölçmek için tema dışı bir konu belirler misiniz, temaya mı bağlı kalırsınız? Konuşma becerisini ölçmek için ders içi başarıya mı bakarsınız yoksa ders dışı ölçme değerlendirme uygular mısınız? Kursiyerlerin kendi kendilerini değerlendirmesine imkân sağlıyor musunuz?” soruları sorulmuştur.

Kurs programında her tema sonunda kursiyerlerin gelişimi takip edebilmek adına ölçme değerlendirme yapılması ve soruların öğretmenlerce hazırlanması gerektiği belirtilmiştir. Kurs bitiminde alınacak olan başarı puanının her temanın bitiminde yapılacak sınavlardan alınan puanların aritmetik ortalamasıyla bulunacağı programda yer almaktadır. Katılımcı grupta bulunan öğretmenlerin geneli tema sonu ölçme değerlendirme yaparken 3 öğretmen tema sonlarında ölçme değerlendirme yapmadıklarını, 1 öğretmen de kurs bitirme sorularının kurum tarafından ortak yapıldığını ve soruların hazır geldiğini ifade etmiştir. Bu ifadeden yola çıkılarak öğretmenlerin ya da kurumların kurs programını iyi tanımadıkları söylenebilir.

Tema bitiminde ölçme değerlendirme yapan öğretmenlere sorulan “Tema sonu ölçme değerlendirme sorularını programda belirtilen kriterlere göre kendiniz mi hazırlarsınız başka merkezler tarafından hazırlanmış ölçme ve değerlendirme sorularını mı kullanırsınız?” soruya öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar kurs programında yapılması istenen uygulanmayla çelişmektedir. Ölçme değerlendirme sorularının programda verilen sınırlılıklara uygun şekilde ders öğretmeni tarafından hazırlanması gerektiği programda yer alırken katılımcı gruptaki öğretmenlerin 1 öğretmen soruları kendisinin hazırladığını 7 öğretmenin ise bazen kendilerini hazırladığını bazen de başka kaynaklardan yararlandıklarını sadece 2’si soruları kendisinin hazırladığını ifade etmiştir. Katılımcı öğretmenlerden sadece 1’ ölçme değerlendirme sırasında dört becerinin her birine 25 puan vererek -kurs programında belirtildiği gibi- ölçtüğünü ifade etmiştir. Katılımcı grubunun verdikleri bu cevaplar programda yapılması istenen uygulamayla örtüşmemektedir. Göçer (2007)’in çalışmasında belirttiği gibi ölçme değerlendirme yapma çalışmaların amaca uygun yürütülmesini sağlar, hedef kitlenin belirlenmiş olan kazanımları edinme durumunu saptar ve sonra yapılacak olan plana yol gösterir. Araştırmada ulaşılan sonuç ise bu ifadeyle örtüşmemektedir. Öğretmenlerin dört temel beceriyi ölçmede kullandıkları soru tipleriyle programda verilen soru tipleriyle örtüşmektedir.

Programda tema sonu ölçme değerlendirme yaparken üç dil becerisini ölçen bir sınav yapılması, konuşma becerisinin öğretmen tarafından kursiyerleri gözlemleyerek ölçülmesi gerektiği belirtilmiştir. Katılımcı grubunu oluşturan öğretmen cevaplarının analizi sonucunda ulaşılan öğretmenlerin geneli konuşma becerisini ölçmek için kursiyerleri gözlemlemektedir sonucu programda uyulması istenen uygulamayı desteklemektedir. Keser (2018), çalışmasında konuşma fırsatlarına erişim sorunlarından bahsetmektedir. Bu çalışmaya göre konuşma imkanlarına ulaşım sorunlarını sınıf içinde konuşma imkanlarından yararlanamama ve okul dışında konuşma imkanlarını değerlendirmeye dair güçlükler olarak ifade edilmiştir.

Katılımcı grubumuzda bulunan öğretmenlerin konuşma becerisini ölçmede göz önünde bulundurdıkları sınıf içi ve sınıf dışı kursiyer gözlemlene durumları sözü edilen çalışma sonucuyla örtüşmektedir.

Dinleme becerisini ölçmek için kurs programında “muhakkak işitsel bir ortamdan (bilgisayar, teyp, cd, dvd, TV, radyo, web üzerinden dinletisi) yararlanılmalıdır” ifadesi bulunmaktadır. “Dinleme becerisini ölçmek için nasıl bir işitsel ortamdan yararlanıyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplar analiz edilmiş ve öğretmenlerin genelinin ses sistemi gibi programda belirtilen işitsel ortamlardan yararlandıkları sonucuna varılmıştır. Bu sonuç Demirel (1999)’in de ifade ettiği üzere yabancı dil öğretimi sırasında sınıf içinde kullanılacak işitsel araçlar gerçek ortamlara yakın bir ortam sunmasıyla yeni dili öğretmede öğreticiye yardımcı olmaktadır. Bu durum dili öğrenmek isteyen kişi için de ilgi çekici olmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılacak işitsel araçlar yardımıyla sunulacak faaliyetler öğretilmek istenen kelimeler ile kavramların daha kolay öğretilmesi ve öğrenilmesine yardımcı olacaktır, görüşüyle paraleldir. Ancak 2 katılımcının dinleme becerisini hiç ölçmedikleri ve 2 katılımcının da metinleri kendilerinin okuduklarını söylemeleri programdaki ifadeyle de hiç örtüşmemektedir.

Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı’nda yazma becerilerini ölçmek için “temanın kazanımlarına uygun konu belirlenir” ifadesi yer almaktadır. Öğretmenlerin verdikleri cevapların karşılaştırılması sonucunda öğretmenlerin geneli yazma becerisini ölçmede temaya bağlı kalırken 3 katılımcının bazen tema dışı konular seçtiği görülmüştür. Bu sonucun programdaki ifadeyle örtüştüğü söylenebilir. Kılınç ve Tok (2012)’un çalışmasında belirttiği üzere Türkçede yazmayı geliştirmek yabancı öğrenciler için zor bir süreçtir. Öğrencilerin farklı dil ailelerinden geliyor oluşu da bu süreci zorlaştıran etkenlerden biridir. Yabancı dil öğretiminde öğrenenlerin genellikle son kazandığı beceri yazmadır. Öğretmenlerin bu beceriyi ölçmede programa uygun hareket etmeleri, her tema sonunda hangi

kazanımları kazandıklarının bilinmesi ve öğrencilerin yazma becerisini geliştirmeleri açısından son derece mühimdir.

“Kursiyerlerin kendi kendilerini değerlendirmesine imkân sağlıyor musunuz?” sorusuna öğretmenler tarafından verilen cevapların analizi sonucunda katılımcı grubunun %90’ının kursiyerlerinin kendilerini değerlendirmelerine imkân sağladıkları görülmüştür. Kurs programında kendilerini değerlendirmek isteyen kursiyerlerin bu değerlendirmeyi yapabilecekleri ifade edilmiştir. 1 katılımcının kursiyerlerin kendilerini değerlendirebilecek seviyede olmadıkları için bu imkânı tanımadığını ifade etmesi kurs programını iyi tanımadığını göstermektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kursiyerlere kendilerini değerlendirme için fırsat tanınması programda belirtilen ifadeyle örtüşmektedir.

Katılımcılara sorulan “Sağlıyorsanız değerlendirmelerinde en çok hangi yanlışlıkları tespit ediyorlar?” sorusuyla kursiyerlerde görülen dört temel beceriye ait hataların öğretmen tarafından tanınması süreci tespit edilmeye çalışılmıştır. Dil öğretimini oluşturan dört temel becerinin öğrenilmesi ve geliştirilmesi sürecinde öğrenenin bazı hatalı durumlara düşebileceği bilinir. Önemli olan bu hataların zamanında ve uygun yöntemlerle düzeltilmesidir. Zamanında düzeltilmeyen hatalar kişinin diline yerleşir ve zamanla düzeltilmeye daha dirençli hale gelebilir. (Kalfa, 2015, s. 250) Araştırmaya katılan öğretmenlerin cevaplarının analizi sonucunda “telaffuz hatası” en çok tespit edilen hata olarak ifade edilmiştir. Bu durum da göstermektedir ki araştırmanın bu sonucu Kalfa (2015)’nın çalışmasında ifade ettiği görüşle örtüşmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ait tartışma ve sonuç. Araştırmanın dördüncü alt problemi “Yaygın eğitim kurumlarında yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin iletişimsel dil yeterliklerinin farkında olma düzeyleri nedir?” şeklindedir. Problemin incelenmesi için katılımcı grubuna “Kendinizi toplum dil bilgisel açıdan yeterli görüyor musunuz?” ve “İletişimsel işlevsel dil eğitimi kullanıyor musunuz? En çok hangi

ihtiyaçlarına yönelik dil eğitimi yapıyorsunuz?” soruları sorulmuştur. Sorulan sorulara katılımcıların verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında öğretmenlerin genelinin kurs programında açıklamaları yapılmış olan “toplum dil bilgisi”nin ve “iletişimsel işlevsel dil”in ne olduğunu bilmediği görülmüştür. Öğretmenlerden sadece biri “İletişimsel işlevsel dil eğitimi kullanıyor musunuz?” sorusuna “*Evet, pragmatik dil öğretimi yapıyorum.*” şeklinde cevap verdiği görülmüştür. Keser (2018)’in çalışmasında ulaşılan sonuçta konuşma becerisinin öğrenenler tarafından en çok (%54,7) önemsenen beceri olduğu belirtilmiştir. Konuşma, Türkiye’deki yabancılar için öğrenilmesi ve geliştirilmesi mühim bir dil becerisidir çünkü sosyal hayatta en çok konuşmaya ihtiyaç duyarlar.

Bu sonuçlar araştırmanın ikinci alt problemindeki “öğretmenlerin Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı’nı yeterince tanımamaktadır” sonucunu desteklemektedir çünkü öğretmenlere kurs programında açıklanmış olan iletişimsel dilin ne olduğunun açıklanmasının ardından hepsinin bu soruya verdikleri cevapla kendilerini iletişimsel dili - toplum dil bilgisi- kullanmada yeterli buldukları görmektedir. 1 katılımcı haricinde tüm öğretmenler kendileri yeterli görürken 1 katılımcı tam yeterli görmediğini ifade etmiştir. “En çok hangi ihtiyaçlarına yönelik dil eğitimi yapıyorsunuz?” sorusuyla da öğretmenlerin aslında pragmatik dil eğitimi yaptığı da belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonucu Asar ve Mete (2014)’nin çalışmasında da belirtildiği üzere iletişimsel yeterlik, bir dili kurallarına göre kullanmayla birlikte dili kullanacağını kişiye, duruma ve bağlama uygun kullanmanın farkında olmayı gerektirmektedir. Türkçeyi ikinci dil olarak öğreten öğretmenlerin farklı kültürlerle iletişime geçmesinden ötürü bu öğretmenlerin iletişim becerilerinin üst düzeyde olması gerekmektedir, görüşünü desteklemektedir.

Keser (2018)’in çalışmasında söz ettiği Türkçeyi öğrenmek isteyen yabancıların dili öğrenirken yaşadıkları sorunların başında iletişimsel yeti ve Türkçeyi konuşma fırsatı bulamama gelmektedir. İletişimsel yeti sorunları ise dilsel yeti sorunları, toplum dil bilimsel

yeti sorunları ve söylem yetisi sorunları olmak üzere üç tanedir. Sözü edilen çalışmada ulaşılan bir başka sonucu göre Arap, Afrikalı ve Orta Doğulu öğrenciler Avrupalı öğrencilerden daha çok iletişimsel yeti sorunlarıyla karşılaşır. Özellikle Gaziantep ilinde görev yapan katılımcıların kendilerini iletişimsel işlevsel dil yeterlilikleri açısından yeterli görüyor olmaları tamamı Suriyeli olan kursiyerlerine iletişimsel yeti açısından daha faydalı olabileceklerdir yorumu yapılabilir. Temizöz (2008) ise çalışmasında derslerinde iletişimsel yeti yaklaşımını kullanan öğretmenlerin öğrencilerinin dil bilgisi çeviri yöntemini kullanan öğretmenin öğrencilerinden akademik anlamda daha başarılı oldukları sonucuna varmıştır. İletişimsel yaklaşımda mesajın iletilme biçimi olarak niteleyebileceğimiz kanal ne kadar zenginleştirilir ise mesajın alıcı tarafından anlaşılma olasılığı da o derece yüksek olacaktır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tanımları bilmeseler dahi öğrenci ihtiyaçlarına yönelik dil öğretimi yaptıklarını düşünmekteyiz. Öğretmenlerin çoğunun “En çok hangi ihtiyaçlarına yönelik dil eğitimi yapıyorsunuz?” sorusuna hemen hemen aynı ihtiyaçlara yönelik dil öğretimi yaptığını söylemesi de bu yorumu desteklemektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemine ait tartışma ve sonuç. Araştırmanın beşinci alt problemi “Yaygın eğitim kurumlarında yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenler okuma ve dinleme metinlerinin seçiminde nelere dikkat etmektedirler?” şeklindedir. Problemin incelenebilmesi için katılımcı grubuna “Okuma becerisini ölçmek için seçiminde nelere dikkat ediyorsunuz? Dinleme metinlerini nasıl seçiyorsunuz, süreleri ortalama ne kadar oluyor?” soruları sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplardan ulaşılan sonuca göre öğretmenlerin okuma metinleri seçimi ile ilgili ortak bir paydada oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin birçoğunun okuma metinleri seçiminde hedef kitlenin seviyesini, temaya uygunluğunu ve işlenen dil bilgisi yapısını göz önünde bulundurmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin genelinde seçtikleri dinleme metinlerinin sürelerinin 2-3 dakika olduğu

görülmektedir. Bunun yanı sıra dinleme metinleri seçiminde seviyeye uygunluk, kolay ve anlaşılır olması ve güncel hayatla ilgili olması katılımcılarla dikkat edilen diğer kriterlerdir.

Katılımcı grubunda bulunan 2 öğretmen dinleme becerisini hiç ölçmediklerini ifade etmişlerdir ancak bu öğretmenlerden 1 tanesi ders esnasında dinleme beceresine yönelik çalışmalar yaptığını ifade ederken diğer öğretmen böyle bir durumdan söz etmemiştir. Dinleme becerisinin ölçülüyor oluşu bir yana ders içi etkinliklerde dahi kullanılmıyor oluşu Gürsoy ve Mete (2013)'nin dil öğretimi dört beceriyi kapsadığı için tüm becerilerin geliştirilmesi bu becerilerin sık sık kullanılmasına bağlı ve sıklıkla kullanılan beceriler daha fazla gelişir, görüşüne ters düşmektedir.

Dil öğretimi için kullanılacak her türlü metin ülkenin kültürünü yansıtır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hiçbiri Türk toplumunu, kültürünü yansıtan metinler seçim tarzında ifadelerde bulunmamışlardır. Bu durum, Avcı (2002)'nin çalışmasında ifade ettiği dil kültür ilişkisi yabancı dil öğretiminin aslında bir kültür öğretimi olduğudur. İnsanların kullandığı dilde içinde yaşadıkları toplum ve kültürün izleri vardır. Metin seçerken metinlerin öğretilecek dilin toplum yapısı ve kültürel özelliklerini barındıran metinler olmasına dikkat edilmelidir, görüşüyle uyuşmamaktadır.

Araştırma sırasında öğretim programı ile ilgili sorunlar da göze çarpan bir diğer konu olarak tespit edilmiştir. Mili Eğitim Bakanlığı bu disiplin alanında 2016 yılından önce birincisi 1986 ikincisi 2000 yılında olmak üzere iki program yayımlamıştır. Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından 2015 yılında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı hazırlamıştır. Ancak bu programların Türkiye dışında yaşayan Türk işçi çocuklarına hitap etmesi, ihmal edilmesi, yeterince tanıtılmaması, ülke geneline yayılamaması gibi sebeplerden dolayı Türkçe öğretim merkezlerinde ortak program ihtiyacı devam etmiş, yabancı dil olarak Türkçeyi öğreten kurumlar birlikte adımlarını atamamış, öğretim çeşitliliği yaşanmıştır. 2016 senesine gelindiğinde MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü

tarafından 2016 yılında 6-12 yaş ve 13-17 yaş aralığındaki çocuklar için 1. seviye, 2. seviye, 3. Seviye Yabancı Diller Yabancılara Türkçe Öğretimi Kurs Programları yayımlanmıştır. Yetişkinlere yönelik ise yine aynı müdürlük tarafından 2017 yılında Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı ve Yabancı Diller Türkçe B1 Seviyesi Kurs Programı yayımlanmıştır. Bu sonuç Koçer (2013)'in çalışmasında ulaştığı Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmenlerin, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, beklenti ve tutumlarına cevap veren, hedef kitlenin geliştirmek istedikleri becerine uygun, sosyal ihtiyaçlarının önceden belirlenmesiyle oluşturulacak içerik temelli bir program hazırlanması gerekir sonucuyla örtüşmektedir.

Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre kurumsal olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iyiye giden gidişat görülse de bazı konularda sorunlar ve eksiklikler sürmektedir.

Bu programın çerçeve program olması sebebiyle öğretmenlerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen kişilere uyarlamakta zorlanmaktadırlar. Bu sebeple yine Avrupa Dil Portfolyosu kriterlerine sadık kalınarak daha ayrıntılı ve yabancı dil öğrenmek isteyen insanlardan ziyade Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen kişilere uygulanabilecek bir program hazırlanabilir çünkü dil eğitim programları hedef dilin yapısına ve hedef kitlenin özelliklerine göre düzenlenmelidir.

HBÖGM'nin yaygın eğitim kurumlarında Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenmek isteyen yabancı kursiyerlerine ve öğretmenlerine yapacakları anketler ışığında Türkiye'de farklı sebeplerle bulunan yabancılar ve Türkçeyi farklı sebeplerle öğrenmek isteyen yabancılar için bölgelere göre farklı programlar hazırlayabilir. Mültecilerin yoğun olduğu bölge olan Güneydoğu Anadolu'da farklı daha çok kozmopolittik olan Marmara Bölgesi'nde farklı, bölgesel programlar uygulanabilir. Hazırlanacak yeni programlar teorik bilgidan ziyade

etkinliklerle zenginleştirilebilir ve iletişimsel yaklaşımı esas alan etkinlikler programa yerleştirilebilir.

Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı kitap seçiminde öğretmenleri özgür bırakmıştır ancak bazı öğretmenlerin yayın konusunda zorlandıkları söylenebilir. Bazı öğretmenlerin yabancılar için Türkçe kitaplarıyla değil Türkçe dil bilgisi kitaplarıyla derslerini sürdürmekte oldukları görülmüştür. Programda bu konuyu karmaşadan kurtarmak için kitap isimleri önerilebilir ya da genel müdürlüğün bünyesinde üzerinde çalışılarak yaygın eğitim kurumlarının ihtiyaçlarına göre kitaplar çıkartılabilir.

Yaygın eğitim kurumlarında görev yapan yabancı dil olarak Türkçe öğreticileri içinse sunulabilecek öneriler arasında sınıfta ve sınıf dışında öğrencileriyle sadece hedef dil olan Türkçenin konuşulması gerektiği olabilir. Bir yabancı dil öğrenmek için en iyi yöntem o dili konuşan ülkede -ana dilini kullanmadan- o ülkedeki insanlar gibi düşünerek öğrenmektir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin İngilizce, Türk dili edebiyatı, Almanca öğretmenliği gibi farklı bölümlerden geldikleri dikkate alındığında ve YDTÖ yüksek lisansı ya da sertifika programından mezun olmamış öğretmenlerin bu alanda en azından bir üniversite bünyesinde düzenlenen sertifika programına katılmaları önerilebilir.

Araştırmacı tarafından 'yabancılar için Türkçe harmanlanmış model' derslerine giren öğretmenlerce yapılan sohbetler sonucunda harmanlanmış modelin daha iyi işlediğini, daha düzenli ve çok fazla duyu organına hitap ettiği tespit edilmiştir. Yabancı diller Türkçe harmanlanmış kurs modeli ülke genelinde arttırılabilir ve daha çok sayıda Türkçe öğrenmek isteyen yabancı kursiyer bireysel ve sosyal öğrenmelerini gerçekleştirebilecek yüz yüze ve sanal ortamlara ulaşabilir.

Yaygın eğitim kurumları ücretsiz halka açık kurslar oldukları için ücretli kurslardan çok daha fazla kursiyere sahiptirler ve buradaki öğretmenlerin alan mezunu olması Türkçenin gelişimi, ilerlemesi, doğru öğretilmesi ve dünyada Türkçe konuşan kişi sayısının artması

bakımından da son derece önemlidir. Halihazırda yaygın eğitim kurumlarında görevde bulunan Türkçe öğreticilerine sıklıkla hizmet içi eğitimler verilebilir, seminerler düzenlenebilir. Yaptıkları işin son derece önemli olduğu öğretmenlere hatırlatılmalıdır. Öğretmenler ders saatlerini doldurmak için yaygın eğitim kurumlarında her dersi vermek zorunda kalmamalıdır, branşlarına uygun dersleri vermelilerdir. Kurumlar branşlara uygun diplomaları bulunan eğitimcilere görev vermelilerdir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde daha fazla verimliliğe ulaşmak için üniversiteler bünyesinde eğitimci yetiştirilmesinin gereklilik olduğu söylenebilir. Diğer dil öğretmenlikleri bölümleri ve Türkçe öğretmenliğinden mezun kişilerin farklı eğitimler aldığı ve farklı yeterlilikte mezun oldukları göz önünde bulundurularak yabancı dil olarak Türkçe öğreten kişilerin de farklı yeterlilikler kazanarak mezun olmaları gerekmektedir. Üniversitelerde yüksek lisans bölümü haricinde lisans düzeyinde eğitim veren ve ihtiyacı karşılayacak oranda Türkçeyi ikinci dil olarak öğretecek öğreticiler yetiştiren bölümler açılabilir. Üniversitelerde bu bölümlerden mezun kişilerin yaygın eğitim kurumlarında görev yapması son derece önemlidir.

Bu çalışmada yaygın eğitim kurumlarında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı'nı tanıma ve uygulama sürecine değinilmiştir. Bu çalışma sonucunda ulaşılan bulgular ileride yapılacak olan çalışmalara temel oluşturabilir ve konunun daha iyi anlaşılabilmesi için çalışma Türkiye genelinde yapılabilir, yabancılar için Türkçe harmanlanmış model kurs programı üzerinde çalışılabilir ve sonraki çalışmalarda yaygın eğitim kurumlarında görev alan öğretmenlerin kurumlarına bağlılık ve memnuniyet düzeylerini araştıran çalışmalar da yapılabilir.

Kaynakça

- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2013). *Türkiye'de yaygın eğitim*. 7.05.2018 tarihinde <https://www.apltransfer.gov.tr/data/550acc79369dc52488d41be4/Turkiyede%20Yag%C4%B1n%20Egitim.pdf> adresinden alındı.
- Apaydın, D. (2007). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir yöntem denemesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Asar, A. ve Mete, F. (2014). Üniversite programlarında yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni alan yeterliliklerinin araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 121-141.
- Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi öğrenim, öğretim ve değerlendirme* (2. Baskı). Almanya.
- Ayaz, H. ve Doğan, S. (2011). XIX. yüzyılda Batı'da yabancılara Türkçe öğretimi çalışmaları: W. B. Barker örneği. *Külliyat Osmanlı Araştırmaları Dergisi*, 1, 62-84.
- Ayrancı, B. B. ve Mutlu, H. H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geçmişten günümüze süregelen problemler. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 3(2), 66-74.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, 1, 19-30.
- Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Bekleyen, N. (2015). Dil öğretiminin tarihsel gelişimi. N.Bekleyen (Ed.), *Dil öğretimi içinde* (ss.4-6) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Benhür, M. H. (2002). *Türkçenin yabancılara öğretiminde tartışılmayan kavramlar* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 107-133.
- Bülbül, A.S. (1984). Dünyada ve ülkemizde yaygın eğitim. *Türk Eğitim Derneği XI. Eğitim Toplantısı -Yaygın Eğitim ve Sorunları içinde* (ss.3-44) Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Kılıç Çakmak, E. ve Karadeniz, Ş. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çakır, A. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde video kullanımının dinleme becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale. Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Çakmak, C. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihçesine genel bir bakış benemesi. *Dr. Gaziosman Üniversitesi Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi (GOÜ-TÖMER)*, 4(2), 167-182.
- Çayıroğlu İşgörren, O. (2005). *Yabancı dil öğretimine başlamada en uygun yaşın ne olduğuna ilişkin dilbilimsel yaklaşımlar ve öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Çelik, S., Demirhan, B. ve Güleç, İ. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Coşkun, S. (2014). Dil-düşünce ve dünya ilişkisi bakımından öznellik, bireysellik ve kimlik. *Kayı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 23(23), 87-102.
- Demir, Ş. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi: Yöntemler, uygulamalar, öğrenme ve öğretmede karşılaşılan bazı sorunlar. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 3(7), 144-158.

- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirezen, M. (2003, Ocak). Yabancı dil ve anadil öğreniminde kritik dönemler. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı*. 118, 5-15.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı dil öğretimi dil pasaportu dil biyografisi dil dosyası*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Durukan, O. (1999). *Yabancılara Türkçe öğretimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Doğan, C. (2012). *Sistemik yabancı dil öğretim yaklaşım ve yöntemleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Erdem, M. D., Gün, M. ve Sever, P. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem seçimi ve alternatif yöntemler. *International Periodical the Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 549-566.
- Ekmekçi, F. Ö. (1983). Yabancı dil eğitimi kavram ve kapsamı. *Türk Dili Dil Öğretim Özel Sayısı*, 106-115.
- Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça derlemesi. *Turkish Studies*, 4(3), 888-937.
- Ergin, M. (1977). *Türk dili*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Ergin, M. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde Türkçe dışı yabancı dil kullanımı. 2. *Uluslararası Dil ve Edebiyat Çalışmaları Konferansı "Balkanlarda Türkçe"*. Arnavutluk: Beder Üniversitesi.
- Gaziantep Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitim Kurslar, 02.01.2019 tarihinde <https://www.gasmek.org.tr/sik-sorulan-sorular.html> adresinden alındı.
- Geray, C. (2002). *Halk eğitimi*. Ankara: İmaj Yayınevi.

- Göçer, A. (2007). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi* (ss. 30-48). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Göçer, A. (2017). Görev temelli öğrenme yönteminin Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde kullanımı, özellikleri ve işlevleri. *International Journal of Language Academy*, 5(2), 313-328.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Gömleksiz, M.N. (1993). *Yükseköğretimde yabancı dil öğretimi ve sorunları (Fırat Üniversitesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
- Gürsoy, Ü. ve Mete, F. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 343-356.
- Hengirmen, M. (1994). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve TÖMER yöntemi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- İkiz, F. (2010). *İstanbul'da yaygın eğitimde görülen bağlama öğretim problemleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İstanbul Büyükşehir Belediyesi. (2018). *İSMEK Haber Bülteni* (20), 7-9.
- Kalfa, M. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin alan yeterliklerini dayalı gereksinim Çözümlemesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 241-253.
- Kara, M. (2011). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni doğrultusunda Türkçe öğrenen yabancılara A1-A2 seviyesinde Türkçe öğretim programı örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks* 3(3), 157-195.

- Karapiriner, E. (2006). *Özel ilköğretim okullarında ikinci yabancı dil öğretimi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karapiriner, E. (2006). *Özel ilköğretim okullarında ikinci yabancı dil öğretimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Keser, S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan güçlükler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Kılınç, A. ve Tok, M. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi. A. Kılınç ve A. Şahin, (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kıncal, R. Y. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. İstanbul: Bağlam Yayınlar.
- Koçer, Ö. (2013). Program geliştirmenin ilk basamağı: Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 159-174.
- Maden, S. ve İşcan, A. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amaç ve sorunlar (Hindistan örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5). 26.
- MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2017). *Yabancı diller Türkçe A1 seviyesi kurs programı*. Ankara.
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297-318.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2009). <https://hbogm.meb.gov.tr/>. 01.02.2019 tarihinde Hayat boyu öğrenme genel müdürlüğü

<http://metek.meb.gov.tr/dosyalar/Turkiye.HAYAT.BOYU.%20OGRENME.STRATEJ>

I.BELGESI.2009.doc adresinden alındı.

- Müldür, F. (2016). Noam chomsky'de üretici dilbilgisi: Derin yapı ve yüzey yapı ayrımı. *Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi* (27), 59-74.
- Oruç, Ş. (2016). Türkçede ana dil ve ana dili. *Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1), 311-322.
- Özçelik, D. (2014). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Özdemir, S. (2016). Yaşam boyu öğrenme kurslarında yabancı dil olarak Türkçe (Edinburgh Üçüncü Yaş Üniversitesi örnekleme). *Bartın Üniversitesi*, 297-311.
- Polat, T. (1990). Kültürlerarası bildirişimde etkin bir süreç: Yabancı dilde okuma- anlama. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 8, 69-90.
- Selçuk, M. (2017). *Halk eğitim merkezlerinin karşılaştığı sorunlar (Yüksek lisans tezi)*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Sinan, A. T. (2006). Ana dili rğitimi üzerine bazı düşünceler. *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-78.
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Sülükçü, Y. (2012). Yabancı dil öğretim yöntemlerinin dilin dört temel beceri alanına göre sınıflandırılması. *III. Uluslararası Ukrayna'da Türkçe Konuşan Halklar Sempozyumu içinde* (s. 290-299). Kiev: Kiev Milli Taras Şevçenko Üniversitesi Filoloji Enstitüsü Türkoloji Bölümü - Folklor Bölümü Türkiye Halk Kültürü Araştırmaları Kurumu Ukrayna Gagauzlar Birliği.
- Şen, Ü. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihmal edilmiş iki program: 1986 ve 2000 programları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 545-558.

Temizöz, Hülya. (2008), *Yabancı dil öğretiminde dil bilgisi çeviri yöntemi ve iletişimci yaklaşım uygulamalarının öğrencilerin öğrenme becerisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Türk Dil Kurumu, [www.tdk.gov.tr](http://tdk.gov.tr), 12.07.2018 tarihinde

http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5c0fe52f106fe5.20719530 adresinden alındı.

Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitelikte bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.

Türkoğlu, A. ve Uça, S. (2011). Türkiye’de halk eğitimi: Tarihsel gelişimi, sorunları ve çözüm önerileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 48-62.

Yalçın, Ş. (2013). İçerik temelli yabancı dil öğretim modeli. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30(2), 107-121.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, G. K. (2014). Durum çalışması. M. Metin (Ed.). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 261-285). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ekler

Ek A: GASMEK İzin Onayı

**BÜYÜKŞEHİR
GAZİANTEP**

T.C.

GAZİANTEP BÜYÜKŞEHİR BELEDİYESİ
Sağlık ve Sosyal Hizmetler Daire Başkanlığı
Meslek Edindirme ve Eğitim Şube Müdürlüğü

Sayı : 57383886- 663.09-2019-150/7686
Konu : Anket İzni Hk.

09/04/2019

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına)

İlgi :26.03.2019 tarih ve 93130991-044-E.1900048100 sayılı yazınız

İlgili sayılı yazınıza istinaden Sağlık ve Sosyal Hizmetler Daire Başkanlığımıza bağlı Meslek Edindirme ve Eğitim Şube Müdürlüğü bünyesinde hizmet vermekte olan Gaziantep Sanat ve Meslek Eğitim Kursları (GASMEK)'nda yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlere "Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programını Uygulama Süreci" başlıklı tez çalışmanız kapsamında anket/ölçek çalışmanızın yapılması Daire Başkanlığımızca uygun görülmüş olduğu hususunda;

Bilgilerinize rica ederim.

Dr. M. Abdullah AKSOY
Başkan a.
Genel Sekreter Yardımcısı

İletişim:

Mehmet KIRMIZIGÜL
Genel Koordinatör Yardımcısı
505 831 69 22
537 950 92 60

.../04/2019 Kalem : M.İNCE
.../04/2019 Şube Müdürü : M.E.BİRBİLEN

GAZİANTEP BÜYÜKŞEHİR BELEDİYESİ
Sağlık ve Sosyal Hizmetler Daire Başkanlığı
ADRES : İncilipınar Mah. 3 Nolu Cad. Kat:2
Elektronik ağ : www.gaziantep-blđ.gov.tr

İrtibat için Dahili : 1658-1660
TLF : 0 342 211 12 00
FAKS : 0 342 211 12 68

Ek B: İSMEK İzin Onayı

T.C.
İSTANBUL BÜYÜKŞEHİR BELEDİYE BAŞKANLIĞI
İnsan Kaynakları ve Eğitim Daire Başkanlığı
Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü

Sayı : 45133200-774.99- 2589-247335
Konu : Anket İzni

16.11/2018

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 27.09.2018 tarihli yazınız ve ekleri.

Üniversiteniz 1529140001 numaralı öğrencisi Dilan ERDOĞAN' ın "Yaygın Eğitim Kurumlarında Yabancılara Türkçe Öğretimi Yapan Öğretmenlerin Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı'nı Uygulama Süresi-İstanbul Örneği" başlıklı tez çalışması kapsamında Başkanlığımız Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü İstanbul Sanat ve Meslek Eğitimi Kurslarına (İSMEK) katılan katılımcılara anket/ölçek uygulaması yapmak istediği ilgi yazınız ile bildirilmektedir.

Söz konusu talebiniz uygun görülmüş olup aşağıda belirtilen İSMEK Yönetim Merkeziyle telefonla irtibat kurulması hususunda bilgilerinizi arz ederim.

AL KOCA
Hayat Boyu Öğrenme Müdürü

Adres:
İSMEK YÖNETİM MERKEZİ (Adem KAYA)
Akşemseddin Mah. Vatan Cad. No: 6
(Historia AVM Yanı) Fatih / İSTANBUL
Tel : 0 212 491 23 08 - www.ismek.org

Ek C: Gaziantep Halk Eğitimi Merkezleri İzin Onayı

T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092-605.01-E.8748688
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Dilan ERDOĞAN)

03/05/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 16.04.2019 tarihli ve 1900058089 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Dilan ERDOĞAN'ın "Yaygın Eğitim Kurumlarında Yabancılara Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programının Uygulama Süresi " konulu araştırma çalışma isteği kapsamında, İlimiz tüm ilçelerde bulunan Halk Eğitim Merkezleri ve Gasmek Kurslarında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlere yönelik araştırma çalışma isteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Dilan ERDOĞAN'ın anket çalışma isteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22.08.2017 tarihli ve 12607291 (2017/25) sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup; araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, İlimiz tüm ilçelerde bulunan halk eğitim merkezleri ve gasmek kurslarında yabancı dil olarak türkçe öğreten öğretmenlere anket uygulama isteği eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına göre uygulanması, Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.


Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Vasıf MUNİS
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
<..>

Cengiz AYHAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek D: İstanbul Halk Eğitimi Merkezleri İzin Onayı



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.20043244
Konu: Anket Araştırma İzni

23.10.2018

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ'NE

İlgi: a) 06.09.2018 tarih ve 1800123844 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 23.10.2018 tarih ve 20014150 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Dilan ERDOĞAN'ın "**Yaygın Eğitim Kurumlarında Yabancılara Türkçe Öğretimi Yapan Öğretmenlerin Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programına Uygulama Süresi (İstanbul İli Örneği)**" konulu araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması**, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Timur TUĞRAL
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:
1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3d92-68d4-312e-b7a7-61e8 kodu ile teyit edilebilir.

Ek D: Veri Toplama Aracı

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1	Cinsiyetiniz?	<input type="checkbox"/> Kadın	<input type="checkbox"/> Erkek				
2	Yaşınız?	<input type="checkbox"/> 25 ve altı	<input type="checkbox"/> 26-30	<input type="checkbox"/> 31-35	<input type="checkbox"/> 36-40	<input type="checkbox"/> 41-45	<input type="checkbox"/> 46 ve üzeri
3	Medeni Durumunuz?	<input type="checkbox"/> Evli			<input type="checkbox"/> Bekar		
4	Öğrenim Durumunuz?	<input type="checkbox"/> Lisans		<input type="checkbox"/> Yüksek Lisans		<input type="checkbox"/> Doktora	
5	En Son Mezun Olduğunuz Fakülte?	<input type="checkbox"/> Eğitim Fakültesi	<input type="checkbox"/> Eğitim Enstitüsü		<input type="checkbox"/> Fen-Edebiyat Fakültesi	*Diğer:	
6	Mezun Olduğunuz Bölüm?						
7	Mesleğiniz?						
8	Mesleğinizdeki Kıdeminiz?	<input type="checkbox"/> 0-5 Yıl	<input type="checkbox"/> 6-10 Yıl	<input type="checkbox"/> 11-15 Yıl	<input type="checkbox"/> 16-20 Yıl		<input type="checkbox"/> 21 Yıl Ve Üzeri
9	Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanındaki Kıdemizin?	<input type="checkbox"/> 0-5 Yıl	<input type="checkbox"/> 6-10 Yıl	<input type="checkbox"/> 11-15 Yıl	<input type="checkbox"/> 16-20 Yıl		<input type="checkbox"/> 21 Yıl Ve Üzeri
10	Görev Yaptığınız Kurumdaki Konumunuz?	<input type="checkbox"/> Usta Öğretici	<input type="checkbox"/> Ücretli Uzman Öğretici		<input type="checkbox"/> Kadrolu Usta Öğretici	<input type="checkbox"/> Öğretmen	
11	Yabancılara Türkçe Öğretimi İle İlgili Kurs/Hizmet İçi Eğitim Aldınız mı?	<input type="checkbox"/> Evet *Hangi Eğitimler:			<input type="checkbox"/> Hayır		

Görüşme Formu

1. Derslerde hangi yayınları takip ediyorsunuz?
2. Derslerde en çok hangi yöntemleri kullanıyorsunuz?
3. Temaların öğretimini verilen sırada mı yapıyorsunuz?
4. Gramer odaklı mı eğitim yapıyorsunuz? Gramer-dil bilgisini- nasıl öğretiyorsunuz?
5. Her tema sonunda ölçme değerlendirme yapıyor musunuz? Dört temel dil becerisine verdiğiniz puan dağılımı nasıldır? *Programdaki dağılımı mı kullanırsınız?
6. Tema sonu ölçme değerlendirme sorularını programda belirtilen kriterlere göre kendiniz mi hazırlıyorsunuz yoksa yayınevi veya başka merkezler tarafından hazırlanmış ölçme ve değerlendirme sorularını mı kullanıyorsunuz?

7. Kendinizi toplum dil bilgisel açıdan yeterli görüyor musunuz? (*Toplum Dil Bilgisi, dil kullanımının sosyokültürel şartlarını içerir. Nezaket kuralları, kuşaklar, cinsiyetler, sınıflar ve sosyal gruplar arasındaki ilişki normları gibi bir toplumun yaşamındaki bazı temel töresel alışkanlıkların dil bilgisel açıdan kodlanması iletişim alanını öğrenen; farkında olsa da olmasa da etkiler.
8. İletişimsel işlevsel dil eğitimi kullanıyor musunuz? En çok hangi ihtiyaçlarına yönelik dil eğitimi yapıyorsunuz?
9. Kursiyerlerin kendi kendilerini değerlendirmesine imkân sağlıyor musunuz? Sağlıyorsanız değerlendirmelerinde en çok hangi yanlışlıkları tespit ediyorlar?
10. Okuma becerisini ölçmek için metin seçiminde nelere dikkat ediyorsunuz?
11. Dinleme becerisini ölçmek için nasıl bir işitsel ortamdan yararlanıyorsunuz?
- *Dinleme metinlerini nasıl seçiyorsunuz, süreleri ortalama ne kadar oluyor?
12. Yazma becerisini ölçmek için tema dışı bir konu belirler misiniz, temaya mı bağlı kalırsınız?
13. Konuşma becerisini ölçmek için ders içi başarıya mı bakarsınız yoksa ders dışı ölçme değerlendirme uygular mısınız? Kendilerini yazılı veya sözlü olarak daha çok nasıl ifade ediyorlar?

Özgeçmiş

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Dilan ERDOĞAN

Doğum Yeri: İstanbul

Doğum Tarihi: 24.04.1989

EĞİTİM DURUMU

Lise Öğrenimi: Bakırköy Lisesi

Lisans Öğrenimi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi

Bildiği Yabancı Diller: B Düzey İngilizce

İŞ DENEYİMİ

2015-2016: Çanakkale Doğa Okulları / Merkez

2017- 2018: Sevinç Eğitim Kurumları / İstanbul

2018- : Mareşal Fevzi Çakmak Ortaokulu / Gaziantep

İLETİŞİM

E-posta Adresi: dilan.erdgn@gmail.com