



T.C.
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN
SURİYELİ ÖĞRENCİLERE YÖNELİK KULLANILAN
YAKLAŞIM VE YÖNTEMLER**

Yüksek Lisans Tezi

Buket Seda PİŞKİN

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Seçil HİRİK

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Yabancılara Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Nevşehir 2019





T.C.
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN
SURİYELİ ÖĞRENCİLERE YÖNELİK KULLANILAN
YAKLAŞIM VE YÖNTEMLER**

Yüksek Lisans Tezi

Buket Seda PİŞKİN

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Seçil HİRİK

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Yabancılara Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı


Nevşehir 2019

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

Tezi Hazırlayan

Buket Seda PIŞKIN



TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK

“İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilere Yönelik Kullanılan Yaklaşım ve Yöntemler” adlı Yüksek Lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzu’na uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan
Buket Seda PİŞKİN

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Seçil HİRİK

Yabancılara Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı Başkanı
Dr. Öğr. Ü. Lokman TANRIKULU

KABUL VE ONAY SAYFASI

Dr. Öğr. Üyesi Seçil HIRİK danışmanlığında Buket Seda PIŞKIN tarafından hazırlanan "İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilere Yönelik Kullanılan Yaklaşım ve Yöntemler" adlı bu çalışma, jürimiz tarafından Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancılara Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

21 / 08 / 19

JÜRİ

İMZA

Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Seçil HIRİK

İmza

Üye : Doç. Dr. Hacer Tokyorek

İmza

Üye : Hakan Yalçın

İmza

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 04 / 11 / 2019 tarih ve 2019.43.1080 sayılı Kararı ile onaylanmıştır.

04 / 11 / 2019

İmza

Doç. Dr. Vedat AKTEPE
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Müdürü

TEŞEKKÜR

İlminin yanında insanlığıyla her daim yanımda olan sabır, anlayış ve özveri ile benden desteğini esirgemeyen tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Seçil HİRİK'e bilgi birikimi ile çalışmam boyunca yanımda olduğu için çok teşekkür ederim.

Çalışma boyunca kıymetli bilgi birikiminden yararlandığım bana yol gösteren kıymetli hocam Dr. Öğr. Ü. Kübra ŞENGÜL'e, süreç boyunca desteğini ve yardımlarını esirgemeyen asla yalnız bırakmayan kıymetli dostum Ar. Gör. Uzm. Çiğdem YALÇIN'a, moralimi ve motivasyonumu hep yükselten can dostum Cemile Ezgi GÜNDÜZ'e, yüksek lisans sürecindeki tüm çalışmalarımda fikrini aldığım değerli arkadaşlarım Aslıhan KIRKIZ ve Şerifenur NEMUTLU'ya teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayrıca eğitim hayatım boyunca yanımda olan, desteğini hiç bir zaman esirgemeyen, her zaman mutluluğum için uğraşan canım babam Ali PİŞKİN'e, sevincime üzüntüme hep ortak olan desteğini hep sırtımda hissettiğim canım annem Nezahat PİŞKİN'e teşekkür ederim. Değerli ailemin tüm üyelerine, bu süreçte yanımda olan arkadaşlarıma ve araştırmamda bana destek olan katılımcılara sonsuz teşekkür ederim.

Buket Seda PİŞKİN
2019

**İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN
SURİYELİ ÖĞRENCİLERE YÖNELİK KULLANILAN YAKLAŞIM VE
YÖNTEMLER**

Buket Seda PİŞKİN

**Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancılara
Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı**

Yüksek Lisans

Ağustos 2019

Danışman:Dr. Öğr. Üyesi Seçil HİRİK

ÖZET

Türkiye, içinde bulunduğu coğrafi ve siyasi konumu gereği göç almaktadır. Türkiye'nin aldığı yoğun göç sonucu, göç edip ülkemizde yaşamını sürdürenlere Türkçe öğretimi yapma zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Göçlerle birlikte gelen bireylerin günlük yaşamını devam ettirebilmek için Türkçeye ihtiyaçları bulunmaktadır. Ülkemizin yoğun göç aldığı yerlerden biri de Suriye'dir. Günümüzde göçle gelen Suriyelilere çeşitli kurum ve kuruluşlarda belirli yaş gruplarına Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Bu çalışmanın amacı, ikinci dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilere yönelik kullanılan yaklaşım ve yöntemlere ilişkin öğretmen görüşlerini incelemektir. Bu amaçla bu konuda görevli öğreticilerin derslerde yaklaşım, yöntem seçimi ve kullanımı ile ilgili görüşleri üzerinde durulmuştur. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranacaktır: Türkçe öğreticileri derslerinde hangi yaklaşım ve yöntemleri sıklıkla kullanmaktadır? Türkçe öğreticilerinin 7-12 yaş grubu derslerinde kullanılan yaklaşım ve yöntemlere ilişkin görüşleri nelerdir? Araştırma 2016-2017 öğretim yılında 7-12 yaş ikinci dil olarak Türkçe öğreten 10 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden görüşmeden yararlanılmıştır. Veriler, içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Elde edilen bulgularda öğreticilerin yaklaşım ve yöntem kavramlarına yeterince hâkim olmadığı, dört temel dil becerisine eşit seviyede süre ayıramadıkları, sıklıkla belirli yaklaşım ve yöntemleri kullandıkları, öğretim sürecinde ve öğrenme ortamında öğrencilerle ilgili çeşitli sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğreticilerin, İkinci dil olarak Türkçe öğretirken öğrencilerinin temel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bir öğretim yaptıkları görülmektedir. Bunun sebebi Suriyelilerin, Türkiye'de günlük yaşamlarını idame etmelerine yardımcı olmaktır. Öğreticilerin materyal eksikliği yaşadığını bilinmekte, öğrenme ortamlarındaki eksikliklerin giderilmesi gerekmektedir. Öğreticilerin süreçte kapsamlı bir çerçeve programa ihtiyaç duydukları görülmekte, öğreticilere dil öğretimi yaparken kullanabilecekleri yaklaşım ve yöntemlere yönelik hizmet içi eğitim düzenlenmelidir.

Anahtar Kelimeler:İkinci dil, dil öğretimi, yaklaşım, yöntem, yabancılara Türkçe öğretimi

Buket Seda PİŞKİN
LEARNING TURKISH AS A SECOND LANGUAGE
APPROACHES AND METHODS FOR SYRIAN STUDENTS
Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Institute of Social Sciences Department of
Teaching Turkish to Foreigners
Master's Degree
August 2019
Thesis Advisor: Öğr. Üyesi Seçil HİRİK

ABSTRACT

Turkey, is a region of migration due to its geographical and political location. As a result Turkey receive intensive migration, migrated to our country has emerged obligation to make teaching Turkish to those who survive. Individuals who come with migrations need Turkish to continue their daily life. Syria is one of the countries where Turkey receives densely immigration. Today, Turkish education is given to the Syrian refugees certain age groups in various institutions and organizations. The aim of this study is to examine the views of teachers about the approaches and methods used for Syrian students learning Turkish as a second language. For this purpose, the opinions of the instructors in this subject about the approach, selection and use of methods in the courses were emphasized. For this purpose, the following questions will be sought: What approaches and methods do Turkish teachers often use in their classes? What are the opinions of Turkish teachers about the approaches and methods used in the 7-12 age group courses? The research was conducted in the 2016-2017 academic year with the participation of 10 teachers who teach Turkish as a second language. Qualitative data collection methods were used in the study. The data were analyzed by content analysis. According to the findings, it was determined that the teachers did not have enough knowledge about the approach and method concepts, they could not allocate equal time to the four basic language skills, they often used certain approaches and methods, and they experienced various problems related to the learners in the teaching process and learning environment. While teaching Turkish as a second language, it is seen that the instructors are teaching to meet the basic needs of their learners. . The reason for the Syrians, helping them to maintain their daily life in Turkey. It is known that the instructors experience material deficiencies and deficiencies in learning environments need to be eliminated. It is seen that the instructors need a comprehensive framework program in the process and in-service training should be organized for the approaches and methods they can use when teaching language to the instructors.

Key Words: Second language, language teaching, approach, method, teaching Turkish to foreigners

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No:
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	ii
TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK	iii
KABUL VE ONAY SAYFASI	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM PROBLEM DURUMU

1.1. Problem Durumu	4
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Varsayımlar	6
1.4. Sınırlılıklar	6

İKİNCİ BÖLÜM KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dil Öğretimi	7
2.1.1. Dil Öğretiminde Yaklaşım, Yöntem ve Teknik Kavramları	10
2.1.2. Hedef Dil- İkinci Dil- Yabancı Dil	12
2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihi Gelişimi	13
2.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaklaşımlar	17
2.3.1. Davranışçı Yaklaşım	17
2.3.2. Geleneksel Yaklaşımlar	18
2.3.2.1. Dil Bilgisi Yaklaşımı	19
2.3.2.2. Kelime Yaklaşımı	19
2.3.2.3. Kültür Yaklaşımı	20
2.3.3. Bilişsel Yaklaşım	21

2.3.3.1. İletişimsel Yaklaşım.....	23
2.3.3.2. Kavramsal-İşlevsel Yaklaşımlar	25
2.3.4. Yapılandırıcı Yaklaşım	25
2.5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yöntemler	27
2.5.1. Düzvarım (Dolaysız/Direkt) Yöntemi	28
2.5.2. Eklektik (Seçmecî) Yöntem.....	30
2.5.3. Görsel-İşitsel Yöntem	31
2.5.4. İşitsel-Dilsel Yöntem	32
2.5.5. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi	34

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3.1. Araştırmanın Modeli	36
3.2. Evren ve Örneklem.....	36
3.3. Veri Toplama Araçları.....	37
3.4. Araştırma Sürecinin İşleyişi	38
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	38

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Tema 1. Öğretim Süreci	40
Alt Tema 1.1. Dersin Amaçları ve Ders Programı Yaklaşım Yöntem Kullanımı ve Uyumu.....	40
Alt Tema 1.2. Derste Kullanılan Dil Öğretim Yöntem Teknikleri.....	41
Alt Tema 1.3. Öğrencinin Süreçteki Rolü	44
Alt Tema 1.4. Dil Öğretiminde Hayatilik (Yaşama Yakınlık) İlkesi.....	45
Alt Tema 1.5. Öğrenme Ortamı	46
Alt Tema 1.6. Ders Materyalleri.....	49
Alt Tema 1.7. Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar	50
Tema 2. Dört Temel Dil Becerisi ve Dil Bilgisi.....	53
Alt Tema 2.1. Öğretmenlerin Becerilere Karşı Tutumu	53
Tema 2.2. Dil Öğretiminde Dil Bilgisinin Yeri	56
Tema 3. Ölçme Değerlendirme	58
Alt Tema 3.1. Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri.....	58
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	65

KAYNAKLAR	70
EKLER	76
ÖZ GEÇMİŞ	78



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilere yönelik kullanılan yaklaşım ve yöntemlere ilişkin öğretici görüşleri	39
Tablo 2: Dersin amaçları ve ders programı yaklaşım yöntem kullanımı ve uyumu frekans tablosu	40
Tablo 3: Derste kullanılan dil öğretim yöntem teknikleri frekans tablosu a.....	41
Tablo 4: Derste kullanılan dil öğretim yöntem teknikleri frekans tablosu b.....	42
Tablo 5: Derste kullanılan dil öğretim yöntem teknikleri frekans tablosu c.....	42
Tablo 6: Öğrencinin süreçteki rolü frekans tablosu	44
Tablo 7: Dil öğretiminde hayatilik (yaşama yakınlık) ilkesi frekans tablosu	45
Tablo 8: Öğrenme ortamı frekans tablosu a.....	46
Tablo 9: Öğrenme ortamı frekans tablosu b.....	47
Tablo 10: Ders materyalleri frekans tablosu	49
Tablo 11: Öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar frekans tablosu	51
Tablo 12: Öğretmenlerin becerilere karşı tutumu frekans tablosu.....	53
Tablo 13: Dil öğretiminde dil bilgisinin yeri frekans tablosu	56
Tablo 14: Uygulanan ölçme ve değerlendirme yöntemleri frekans tablosu.....	58
Tablo 15: Temalara göre öğretici görüşleri 1	60
Tablo 16: Temalara göre öğretici görüşleri 2.....	61
Tablo 17: Öğreticilerin kullandıkları yaklaşımlar	63
Tablo 18: Yaklaşımların kullanılma sıklıkları (frekansları).....	63
Tablo 19: Yöntemlerin frekansları	64

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Ömer Çiftçi ve Hatice Çoşkun'un Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Yapılan Çalışmaların Farklı Değişkenlere Göre Tasnifi (2017) adlı çalışması 5



GİRİŞ

Dünyada meydana gelen farklı olaylar sonucu birçok yerde göçler yaşanmakta ve bu göçler zorunlu ve isteğe bağlı şeklinde değişkenlik göstermektedir. Ülkeler arası yaşanan göçler sonucu da dil öğrenme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Dil öğrenme ihtiyacı her zaman zorunluluk sonucu ortaya çıkmamakla birlikte ihtiyaca sebep olan birçok etken görülebilmektedir. Yaşanan teknolojik gelişmelerle birlikte bilgiye ulaşma şekli değişmiş ve kolaylaşmıştır. Var olan teknoloji ışığında internet ortamında birçok dile ulaşma ve öğrenebilme imkânı da vardır.

Günümüz dünyasında ikinci dil / yabancı dil büyük bir önem kazanmıştır. İnsanlar hangi sektörde çalışıyor olurlarsa olsunlar bir yabancı dil hatta ikinci bir yabancı dil öğrenme ihtiyacını duymaktadırlar. Bir yabancı dil bilmenin ayrıcalık olmaktan çıkıp, herkesin sahip olması gereken bir özellik olduğu günümüzde yabancı dil eğitiminin önemi de artmıştır (Göçer, 2009b: 28).

Türkçe öğretimi yurt içinde üniversitelerin veya farklı kurumların yabancılara Türkçe öğretim merkezleri / birimleri tarafından, büyük oranda da eğitim fakültelerinin Türkçe Eğitimi Bölümleri tarafından yürütülmektedir (Alyılmaz, 2010: 729). Türkçe şuan dünyanın birçok yerinde öğretilmektedir. Yurt dışında ise Türk Kültür Merkezleri, üniversitelere bağlı Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri, elçiliklere bağlı Türkçe Öğretim Merkezleri başlıca Türkçe öğretim kurumlarını oluşturmaktadır ve son yıllarda bu görevi Yunus Emre Enstitüsü yürütmektedir (Er, Biçer, Bozkırlı, 2012: 52). Faaliyetlerin başında Yunus Emre Enstitüsü bulunmaktadır. Türkçenin başka ülkelerde gelişimine katkı sağlayan bir başka kurum da Türkiye Maarif Vakfıdır. Söz konusu kurumların yaptığı çalışmalar, Türkiye'nin bulunduğu siyasi, ekonomik, coğrafi konumu, farklı kültürel özellikleri sebebi ile Türkiye'ye ve Türkçeye ilgi artmıştır.

Günümüzde var olan gelişmelerle birlikte yabancılara Türkçe öğretiminin öneminin arttığı bilinmektedir. Türkçe öğrenme isteğinde büyük bir artışın söz konusu olduğu görülmektedir. Talep sonucu Türkçe öğreticilerinin bu alandaki varlığı artmıştır. Türkiye yabancılara Türkçe öğretimi hususunda bazı konularda oldukça geri kalmıştır. Bu gün üniversitelerin Türkoloji Bölümleri ve hatta Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalları, Türkçe Bölümleri, Türk dilinin öğretilmesi hususunda değil, tarihî ve kültürel çalışmalara ve eski edebî örneklerle yoğunlaşmışlardır. Türk Dilinin standart bir gramer yapısının belirlenmesinde geç kalmıştır (Ungan, 2006: 223). Birçok üniversite bünyesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik lisansüstü eğitim vermeye başlamıştır. Gazi, Ankara vb. üniversitelerin bünyesinde kurulan Türkçe Öğrenim Merkezleri (TÖMER), eğitimlerinde kullanılmak üzere kitap seti hazırlatmışlardır. TİKA'nın (Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı) yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere hazırlattığı ve temel, orta, yüksek ve ileri düzeyde sekiz kitaptan oluşan Güneş-Türkçe Öğreniyoruz adlı dil öğretim seti Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan önemli çalışmalar arasındadır (Göçer, 2009a : 1301).

Eğitim-öğretim etkinliklerinde kullanılan yaklaşım ve yöntemlere göre öğrenciler birbirlerinden farklı bireysel gelişim göstermektedir. Ders süreci içerisinde birden çok uyarana karşılaşılan öğrenciler için öğrenmeyi olumlu etkileyebilecek etkinlikler önem teşkil etmektedir. Öğreticiler, derslerde öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almalı, söz konusu öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda verimli ve nitelikli ders işlemelidir. Ülkemizdeki uygulamaya göz attığımızda, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde bir yöntem sorunu ortaya çıkmaktadır. Bu alan genellikle üniversitelerin yabancı dil bölümlerinde, yabancı dil öğrenimi görmüş kişilerle ya da Türk dili ve edebiyatı okumuş ama yabancı dil bilgisi olan kişilerle doldurulmaktadır. Bugün Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bilişim teknolojilerinden yararlanabilen eğitimcilere ihtiyaç olduğu açıktır (Büyükaslan, 2007: 4). Yusuf Çotuksöken, "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi" adlı makalesinde Türkçeyi öğreten kişilerin yeterince profesyonel olmadıklarını belirtmiştir. Yabancılara Türkçeyi öğreten ders kitaplarının yeterli olmayışından ve değişen, gelişen dil öğretim yöntemlerinin takip edilemiyor olmasından yakınmıştır.

Aslında bu problem de yine Türkiye’de bir dil akademisinin olmayışından kaynaklanmaktadır (Göçer ve Moğul, 2011:808). Metin Şahin’e göre, yabancılara Türkçeyi öğreten kadronun genellikle eğitimden geçmemiş kişiler olması ve bunların bu görevi geçici olarak üstlenmeleri Türkçe öğretim işinin bilinçli bir şekilde yapılamayışına neden olan bir başka problemdir (akt. Özyürek, 2009: 6).

Öğretmenler, öğretim sürecinde nasıl bir yol izleyeceklerini planlamalıdır. Bu doğrultuda öğreticilerin ders sürecinde kullandığı yaklaşım ve yöntemin öğrencilerde; yorum yapma, öğrendiklerini günlük hayata aktarabilme, öğrenmeye aktif katılım sağlayabilme, öğrenme sürecinde sorumluluk alabilme, kalıcı öğrenme sağlayabilme açısından önemlidir.

İkinci dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilere yönelik kullanılan yaklaşım ve yöntemlere ilişkin öğretmen görüşleri, hangi yaklaşım ve yöntemin ders sürecinde kullanıldığını belirleyecektir. Çalışmanın sürekli güncellenmekte olan yabancılara Türkçe öğretimi üzerinde çalışan öğreticilere, öğrencilere ve araştırmacılara katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEM DURUMU

1.1. Problem Durumu

Türkiye, son yıllarda büyük oranlarda göç almıştır. Alınan göçlerle birlikte çok sayıda yabancı uyruklu öğrenci, aile ve çalışan Türkiye’de bulunmaktadır. Yabancıların sosyal yaşam ile birlikte ana dilleri dışında ikinci bir dili öğrenmeleri ve kullanmaları da en önemli zorunluluğu beraberinde getirmiştir. Dil öğrenme zorunluluğu sonucu yabancı dil olarak Türkçe öğretimine talebin arttığı gözlenmektedir. Söz konusu alanda yüksek lisans ve doktora programı bulunmakla birlikte belirli kurumlarda verilen eğitimlerin çoğunluğunu sertifika programları oluşturmaktadır. Akademik açıdan alanın olumlu gelişimi ve alana katkı sağlaması açısından yabancılara Türkçe öğreticilerinin görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Aynı zamanda ikinci dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilere yönelik kullanılan yaklaşım ve yöntemler daha önce ele alınmamış olması ilerleyen süreçte alan açısından eksiklik yaratacağı düşünülmektedir. Bu nedenle ikinci dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilere yönelik kullanılan yaklaşım ve yöntemlerin araştırılmasının gerekliliği bir problem durumudur.

Program, yöntem, içerik ve materyal sorunu günümüz Türkçe öğretiminde en ciddi sorunlarından biridir. Türkçenin yabancı dil olarak ya da yabancılara Türkçe öğretimi özellikle TÖMER gibi kurumların açılmaya başlanması ile popüler bir alan haline gelmiştir. Ancak bu alanda bilimsel yeterlilik olmaması sebebiyle Türkçenin dil yapısına uygun bir yöntem oluşturmak yerine mevcut dil öğretim yöntemleri kullanılmış ya da batıdan alınan yöntemlerin Türkçeye çevrilmesi ile Türkçe öğretimi yapılmaya çalışılmıştır. Diğer yandan bu alanda yapılan bilimsel çalışmalara bakıldığında yöntem geliştirme ile ilgili çalışmaların oldukça az ve sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Sarıçoban, 2015: 54). Yabancılara Türkçe öğretimi

alanında yapılan çalışmaların sonuçlarına bakıldığında alanda birçok eksikliğin tespit edildiği görülmektedir. Alanla ilgili yapılan çalışmalarda doküman analizinin yoğunlukta olduğu görülmüştür.

Ömer Çiftçi ve Hatice Çoşkun'un *Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Yapılan Çalışmaların Farklı Değişkenlere Göre Tasnifi (2017)* adlı çalışmasında yabancılara Türkçe öğretimi için yapılan tüm çalışmaların konularına göre tasnifi yapılmıştır (Çiftçi ve Çoşkun, 2017: 209).

Konular	Kitaplar		Tezler		Makaleler		Bildiriler		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%
Dil bil. kul. ve öğrt.	39	10,7	29	12,3	16	5,9	18	8,8	102	9,5
Sözlükler	27	7,4	-	-	-	-	-	-	27	2,5
Dil beceri. kul.	20	5,5	16	6,8	21	7,8	16	7,9	73	6,8
Söz varlığı ve sözcük öğretimi	6	1,5	24	10,2	19	7	-	-	70	6,5
Yöntem, teknik ve yaklaşımlar	9	2,5	18	7,7	41	15,2	22	10,8	90	8,4
Sınavlara haz. ve soru kitapları	4	1,1	-	-	-	-	-	-	4	0,4
Ders kit. incelenmesi	-	-	21	9	17	6,3	5	2,4	43	4
Edebî ürünlerin kullanımı	-	-	15	6,4	18	6,7	7	3,5	40	3,7
Eğitim ortamı ve mat. kul.	-	-	17	7,2	11	4,1	10	5	38	3,5
Dil ve kült. unsurl. kul.	-	-	17	7,2	11	4,1	7	3,5	35	3,2
Karşılaştırmalar	-	-	10	4,3	-	-	-	-	10	1
Yaşanan sorunlar ve güçlükler	-	-	11	4,7	22	8,15	32	15,7	65	6
Ölçme ve değerl. çalış.	-	-	8	3,4	-	-	-	-	8	0,8
Diğer (Konusu genel olanlar)	260	71,2	49	20,9	94	34,8	86	42,4	489	45,6
Toplam	365	100	235	100	270	100	203	100	1073	100

Şekil 1: Ömer Çiftçi ve Hatice Çoşkun'un *Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Yapılan Çalışmaların Farklı Değişkenlere Göre Tasnifi (2017)* adlı çalışması

Tasnifte görüldüğü üzere yöntem ve yaklaşım üzerinde fazla bir çalışma yapılmamıştır. Alanda yöntem ve yaklaşım üzerine çalışma yapılmasının gerekliliğine inanılmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı, ikinci dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilere yönelik kullanılan yaklaşım ve yöntemlere ilişkin öğretmen görüşlerini incelemektir. Bu amaçla bu konuda görevli öğreticilerin derslerde yaklaşım, yöntem seçimi ve kullanımı ile ilgili görüşleri üzerinde durulmuştur. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Türkçe öğreticileri derslerinde hangi yaklaşım ve yöntemleri sıklıkla kullanmaktadır?
2. Türkçe öğreticilerinin 7-12 yaş grubu derslerinde kullanılan yaklaşım ve yöntemlere ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Varsayımlar

Araştırmada Türkçeyi ikinci dil olarak öğreten öğretmenlerin tüm evreni temsil ettiği varsayılmaktadır. Araştırmaya katılan Türkçeyi ikinci dil olarak öğreten öğretmenlerin görüşme sorularına samimi ve içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma:

- 2016-2017 öğretim yılı ile sınırlıdır.
- 7-12 yaş ikinci dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler ile sınırlıdır.
- Araştırmada kullanılan bireysel görüşme soruları belirlenen çerçeve ile sınırlıdır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama araçlarına verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dil Öğretimi

Dilin her şeyden evvel bir iletişim aracı olduğunu unutmamalı. Bu özelliği ile dil, insanı diğer canlılardan ayırır ve onu sosyal bir varlık haline getirir. Dil Ergin'e göre, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık, milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal müessese; seslerden örülmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir (Ergin, 1986: 13). Dil, bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri belireni kimi sınırlarını bugün de çözemediğimiz bir varlıktır. O gerek insan, gerek toplum, gerekse insan ve toplumdaki ayrı düşünülemez olan bilim, sanat teknik gibi bütün alanlarla ilgili bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur (Aksan, 2009: 12).

Enis Feriha, basit gibi görünen "dil nedir?" sorusuna, "dil, düşünceyi ifade eden sesler topluluğudur", "anlaşma vasıtasıdır" veya "manaları nakletme aracıdır" şeklinde tarif ederek cevap verilemeyeceğini ifade ederek dili şöyle tarif eder: "Dil, biyolojik olmayıp sonradan kazanılan, kültürel, toplumsal ve psikolojik bir olgudur." Dil ile insan insan olmuş, kültür ve medeniyet gelişmiş, insan aklı zirvesine ulaşmıştır. Dolayısıyla dili, ilmi ve felsefi olarak araştırmak insanı ve insan düşüncesini araştırmak demektir (Feriha,1989: 32-37).

Dil kavramının günümüzde birçok tanımı bulunmaktadır. Dil, bir iletişim aracıdır. Bu araçla ile iletişim sağlayabilmemiz için birtakım kurallar bulunmaktadır. Dili kendine ait bu kuralları ile öğrenmeye ve öğretmeye çalışmaktayız. Bir dili

öğrenirken dilin ait olduğu toplumu birçok açıdan incelemeli ve anlamaya çalışmalıyız. Üretici dilbilgisi, kişinin ana diline ait bilgisini ve dil kullanımını insan zihninde bulunan bir ayna olarak kabul eder. Süreç boyunca insanlar anadillerini nasıl öğrenirler, anadillerindeki soyut bilgileri neler ve bu soyut dilbilgisi nasıl kullanılır gibi sorulara cevap arar. Anadil konuşucuları kurallı bir cümle kurabilse de bunun formülünü açıklayamayabilirler. Her anadil konuşucusunun cümle yapılarıyla ilgili olarak konuştuğu dile dair sahip olduğu sezgisel bilgiye *Chomsky* edinç adını vermiştir. (Edinç = soyut, sezgisel/bilişsel dilbilgisi). Edim = Edince dayalı cümle üretimidir (konuşma hali). Edinç hatasız olduğu halde edim hatalı olabilir (Turan, 2012: 130). *Chomsky* ve takipçileri insan bilişinde dile ilişkin bilginin doğuştan var olduğunu savunur.

Yabancı dil öğretimi, belirli bir amaç için anadili dışında herhangi bir dili kullanmada yeterlilik kazandırma etkinliklerinin tümüdür. Yabancı bir dil öğrenme sürecinde, hedef dilde yeterli olabilmek, dilin karmaşık yapısı nedeniyle zaten oldukça zor bir süreçken, bu sürecin, o dilin konuşulduğu ve her türlü kullanıldığı ortamın dışında gerçekleşmesi bu süreci daha da zorlaştıran bir etkidir (Gömlüksiz ve Elaldı, 2011: 444). Dil, öğrenme ve öğretme çalışmalarını sürdürürken dikkat edilmesi gereken en önemli husus kültürdür. Kültür, bir dilin en büyük taşıyıcısı ve aktarıcısı konumunda bulunmaktadır. Mehmet Kaplan'a göre dil, duygu ve düşüncenin adeta kabıdır. Bir milletin büyüyen duygu ve düşünce hazinesi, dil kabına veya kalıbına dökülür ve bu dil kalıbı ile yerden yere, nesilden nesile aktarılır (Kaplan, 2012: 142). Günümüzde birçok insan gerek başka kültürleri öğrenme, tanıma merakı sonucu gerekse kendi sosyal faaliyetleri sonucu dil öğrenme isteği içindedir. Dil öğrenme isteği bizlere dil öğretimini zorunlu kılmaktadır.

Dil öğretimi denildiğinde Piaget, Vygotsky, Bruner gibi araştırmacılar akla gelmektedir. Kişinin öğrenme ve zihin becerileri üzerinden yola çıkılır.

Piaget'ye göre zihinsel gelişim çocuklarda aşamalı olarak ilerler. Çocuğun zihinsel gelişimine paralel dili de aşama aşama geliştirir. Ancak her aşamadaki dil becerileri ve düzeyleri farklıdır. Çocukta düşünce ve dil birbirine paralel gelişmektedir. Hatta düşünce biraz daha öncedir. Kısaca dil öğrenme zihinsel gelişime bağlıdır. Zihinsel

gelişme de dil öğrenmenin hazırlayıcısıdır. Bruner ve Vygotsky ise dil öğrenmede sosyal ilişkilerin önemini üzerinde dururlar. Onlara göre dil öğrenme sadece zihinsel gelişimine değil sosyal ilişkilere de bağlıdır. Dilin dışarıdan içeriye olduğu kadar içeriden dışarıya da yani iç dilin dışarıya aktarıldığı bir alan olduğunu kabul ederler (Güneş, 2011: 136).

Bugün bilgi çağında bulunan dünyamızda eğitim bir güçtür. Dil ise bu güce ulaşmanın en önemli aracıdır. Dil, öğrenmenin kalbi ve insan beyninin bir becerisidir. Bir ülke için dil ve zihinsel becerilerini geliştirmiş insanlar yetiştirmek o ülkenin kalkınması demektir. Bu nedenle birçok ülkenin eğitim programlarında düşünme, araştırma, sorgulama, sorun çözme gibi dil ve zihinsel becerilere ağırlık verilmektedir. Dil öğretimi başlangıçta dil bilgisi, kelime öğretimi, kültür aktarımı ile şekillenirken, ilerleyen yıllarda iletişim kurma amaçlı dil öğretimi üzerinde yoğunlaşmıştır. Bugün ise dil öğretimi, sosyal etkileşim aracı olarak ele alınmakta ve dil öğrenenlerin günlük yaşamda kullanacakları çeşitli becerilerin geliştirilmesi üzerinde durulmaktadır (Güneş, 2013: 37).

2005 yılındaki Türkçe Öğretim Programında Türkçe dil öğretimi açıklanmıştır:

Dil edinimi ve eğitimi belli bir süreç içinde gelişir. Bireylerin öğrenmeye ve öğrendiklerini birleştirmeye olan doğal eğilimi, uygun yöntem ve teknikler kullanıldığında geliştirilebilir. İnsanın kendisini ve çevresindeki olayları anlamaya çalışırken kurduğu düşünce dünyası, kavramlar ve kavramlar arası ilişkilerle biçimlenir. İnsan, kavramların bir dil bütünlüğü içinde kazandıkları değerlerle birlikte sosyalleşir ve dil yardımıyla öğrenme, öğrendiklerini uygulama, yorumlama gibi birtakım düşünme ve ifade etme faaliyetlerinde bulunur. Türkçe öğrenimi anlama, yorumlama, iletişim kurma becerilerinin gelişmesine yönelik olan dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma temel dil becerileri ile dil bilgisinden oluşur. Sözü geçen temel dil becerileri birbiriyle etkileşim hâlinde olduğundan bir bütünlük içinde ele alınmalıdır (MEB, 2006: 2).

Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisi ve dil bilgisi bir bütün içinde alınmalı ve öğretim süreci becerileri ve dil bilgisini harmanlanmalıdır. Öğretim süreci; hayatilik

(yaşama yakınlık, işlevsellik), öğrenciye uygunluk (görelilik, öğretimin birleştirmesi) ilkeleri dikkate alınarak sürdürülmelidir.

2005 yılındaki Türkçe Öğretim Programında öğretim süreci sonunda öğrencilerden beklenti şu şekilde açıklanmaktadır:

Dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2006: 3).

Brown'a (2001: 17-18) göre geçen yüzyılda dil öğretimi alanında yaşananlara bakıldığında görülecektir ki dil öğretme süreçlerini daha etkili hâle getirmeyi amaçlayan çabaların ve yorumların çeşitlilik yelpazesi oldukça geniştir. Yabancı dil öğretiminde var olan yöntemlerin çeşitliliği, dil öğretiminde hangi yöntemlerin daha etkili olduğu sorunu da beraberinde getirmektedir. Bir kişi üzerinde faydalı olabilecek bir yöntem başka bir kişi üzerinde aynı ölçüde başarılı olmayabilir ya da tamamen başarısız kalabilir (Tarcan, 2004: 6).

Hedeflenen çıktıya ulaşabilmek için kullanılan yöntem ve yaklaşımlar güncel olmalı ve becerileri bir bütünlük içinde alması gerekliliğine inanılmaktadır. Süreçte farklı yaklaşım yöntemleri kullanılarak profesyonel bir şekilde yönetilmelidir.

2.1.1. Dil Öğretiminde Yaklaşım, Yöntem ve Teknik Kavramları

Yaklaşım, yöntem ve teknik kavramlarını tek tek irdelemek gerekmektedir. Edward Anthony; yaklaşım, yöntem ve teknik kavramlarını ele alarak sırasıyla şu tanımları getirmiştir. Buna göre:

Yaklaşım, dilin doğası, öğrenim ve öğretime yönelik birtakım varsayımlardır.

Yöntem, seçilmiş bir yaklaşıma dayalı sistematik dil sunumunun genel planıdır.

Teknik, yöntemle tutarlı dolayısıyla yaklaşımla uyumlu olup sınıfta ortaya konan özel etkinliktir (Anthony, 1963:63-67).

Köksal ve Varışoğlu (2012: 81-110), yukarıdaki açıklamalara benzer şekilde yaklaşım, yöntem ve teknik kavramlarını aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

- *Yaklaşım*: Yaklaşım dilin doğasına ait dil kuramını ve dil öğrenme kuramını içerir. Dilin nasıl öğrenildiği sorusunda cevap arar.
- *Yöntem*: Seçilen yaklaşımı temel alan, kendi içinde tutarlılığı olan, dersin düzenlenişini ve işlenişini belli bir düzene oturtan, kullanılacak öğretim tekniklerini belirleyen genel bir yoldur. Yöntem hangi yaklaşımdan doğmuşsa, o yaklaşımın ilkelerini uygulamaya koyma yolu olarak da tanımlanabilir.
- *Teknik*: Belirlenen yönteme dayalı olarak sınıf içi etkinliklerin düzenlenmesinde ve sunulmasında kullanılan öğretim yoludur.

1980'lerde Jack Richards ve Theodore Rogers, yöntem kavramını yeniden biçimleyerek bir öneri getirdiler. Anthony'ye göre yaklaşım, yöntem ve teknik diye belirlenen kavramlar, bu üç aşamalı süreç, sırasıyla daha düzeyli bir terimle yaklaşım, tasarım ve işlem olarak yeniden adlandırıldı. Richards ve Rodgers'a göre yöntem sözcüğü, kuram ve uygulamanın belirlenmesi ve ilişkilendirilmesi amacıyla kullanılan bir şemsiye terimdir. Yaklaşım, dilin doğası ve dil öğrenimine yönelik varsayım, kanı ve kuramları tanımlar (Tosun, 2006: 81).

Strateji ya da "yaklaşım" diye ifade edilen kavram adı geçen terimlerin (yöntem ve teknik) en kapsamlısı ve diğer ikisini de içine alanıdır. Bu hâliyle yaklaşım, *belirlenmiş bir hedef için ilgili konuya geniş bir açıdan bakış şekli* olarak tanımlanabilir. Yaklaşımın bir alt basamağı olan yöntem, belli bir amaca ulaşmak için yapılan genel uygulamalardır. Her bilimin kendine has yöntem ya da yöntemleri vardır, denilebilir (Calp, 2005: 247).

Belirlenen bir amaca ulaşmanın en kolay yolu, uygun yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanmaktır. Doğru belirlenmiş yaklaşım, yöntem ve tekniklerle öğretimi yapılan bir ders ya da konunun amaca ulaşma düzeyi oldukça yüksek olacaktır (Arıcı, 2006: 300). Öğretmenin yönteme yatkınlığı, zaman ve fiziksel imkanlar, maliyet, öğrenci

grubunun büyüklüğü, konunun özelliği ve öğretim sonucunda öğrencide geliştirilmek istenen nitelikler, öğretim yöntemini etkileyen faktörlerdir (Küçükahmet, 1997: 62-63).Yabancı dil öğretim sürecinin, yalnızca öğretmenlerin edindikleri deneyimler ve yaptıkları gözlemlere dayanmaması ve bu sürecin, seçilen yöntem veya yaklaşımın gerektirdiği sağlam kuramsal temellerle desteklenmesi gerekmektedir (Şeref, 2013: 43).

Dil öğreticisinin, öğretim sürecinde kendisinin daha önceden belirlemiş olduğu kriterlere ulaşmak için ilerlediği yola yaklaşım denilebilmektedir. Dil öğreticisinin öğretim sürecindeki amaçladığı kazanım ve davranışlarına ulaşmak için uyguladığı sisteme yöntem; öğreticilerin, söz konusu dersi öğretmek için kendilerine has kullandıkları çalışma stillerine teknik diyebiliriz.

2.1.2. Hedef Dil- İkinci Dil- Yabancı Dil

Dünyada birçok farklı dil bulunmaktadır. Küreselleşme süreci içinde diller arası etkileşim artmakta ve farklı diller öğrenme zorunluluğu veya dil öğrenme ilgisi artmaktadır. Dil öğrenme durumu birden çok nedene dayanmaktadır. Dil öğrenme nedenleri de öğrenilecek veya öğretilecek olan dile ilişkin farklı kavramlar ortaya çıkarmaktadır. Hedef dil, ikinci dil yabancı dil kavramları bu bölümde açıklanacaktır.

Bireyin ana dili dışındaki öğrenmek istediği ya da öğrenmek zorunda kaldığı dil, genel olarak hedef dil terimiyle açıklanabilmektedir (Alyılmaz ve Şengül, 2017: 23).

Bernhardt (1991); pek çok kaynaktan yabancı dil ile ikinci dil arasındaki fark, dilin öğrenildiği yer ile dilin hangi sosyal iletişimsel fonksiyonla kullanıldığı ile ilgilidir. Örneğin, Suriye’den Türkiye’ye gelen sığınmacıların yaşamlarını sürdürebilmeleri için ikinci bir dil olarak Türkçeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Bu durum, dünyanın pek çok yerinde farklı örnekleriyle (Almanya’da yaşayan Türklerin Almanca öğrenmesi, Fransa’da yaşayan Cezayirlilerin Fransızca öğrenmesi olarak görülmektedir. Alan yazınında bireyin ana dilden farklı olarak çevre şartlarına ayak uydurabilmesi için öğrenmek durumunda kaldığı sürece ikinci dil öğrenimi denmektedir (Alyılmaz ve Şengül, 2017: 23). Avrupa’ da Türkçenin ikinci dil öğretimi ortamında ana dili olarak öğretimi iş gücünden sonra başlamıştır. Dil

öğretimi alanında birtakım gelişmeler sonucunda Fransa ve Hollanda gibi bazı Batı Avrupa ülkelerinde orta öğretim kurumlarında Türkçe yabancı dil olarak öğretilmektedir. Batı Avrupa'da ana dili Türkçe olmayan çocuklar arasında Türkçenin çok yüksek bir statüsü vardır. Türkçe Almanya'da yaşayan birçok aile için iletişim dilidir. İki dil konuşan ikinci ve üçüncü kuşakların artması Türkçenin statüsünü yükseltecektir (Yağmur, 2006: 32-37).

İkinci dil, yukarıda belirtildiği gibi, anadilinin dışında, öğrenilen ya da edinilen herhangi bir dildir (Benati ve Angelovska, 2016; Ellis, 2008; Loewen ve Reinders, 2011). İkinci dil edinimi sürecinde, girdi, etkileşim ve çıktı dil edinci ve iletişim edinci gelişiminin temel öğeleri olarak belirgin duruma gelmiştir (Peçenek, 2014: 21).

İkinci dil, yaşanılan çevre içinde kullanıldığı için yabancı dile nazaran daha geniş bir çevre desteğiyle öğrenilmektedir. Yabancı dil öğrenimi ise daha çok formel eğitimle gerçekleşmekte ve süreçte çevresel desteğin yokluğunu telefi edecek araçlar gerektirmektedir (Stern, 2003: 16). Yabancı dil öğreniminde ise seyahat, eğitim, ticaret, siyasi ve sosyoekonomik etkenler belirleyici olabilmektedir.

Kavramsal karşılıklarına uygun olarak sosyal yaşama uyum ve iletişim kurma ihtiyacı bakımından öğrenilen dil için ikinci dil öğrenimi kavramı; seyahat, eğitimi, ticaret vb. sebeplerle kullanılmak istenen ancak bireyin yaşam alanında ağırlığı hissedilmeyen dil öğrenimi için ise yabancı dil öğrenimi kavramı kullanılacaktır (Alyılmaz ve Şengül, 2017: 24).

2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihi Gelişimi

Yabancılara Türkçe öğretimi, Türk kültürünün öğretilmesine hizmet etmektedir. Çünkü dil, bir kültür taşıyıcısıdır. Yabancı dil öğrenen kişi ister istemez o dilin kültürünün de içine girmektedir. Bu bağlamda dili öğretilen toplumun kültür öğelerinin öğrencilere gerekli ölçüde aktarılması ve öğretilmesi de büyük önem arz etmektedir (Barın, 2008: 61).

Türkçenin yabancılara öğretimiyle ilgili bilinen kaynaklara bakıldığında bunların genelde sözlük çalışmalarından oluştuğu, çoğunun dil bilgisi de içerdiği görülür. Ancak bu kaynakların günümüzde kabul gören türde sistematik dil öğretim kitapları olmadığı, bu kitaplardaki yöntemlerin de günümüzde kullanılan yöntemlerle tam olarak örtüşmediği görülmektedir. Bu sözlük ve dil bilgisi kitapları içerik açısından incelendiğinde özel amaçlı Türkçe öğretimini hedefleyen genelde ticarî, dinî ve edebî amaçlı metinlerin anlaşılabilmesi için yaygın olarak kullanılan dil bilgisi çeviri yönteminin ağırlıklı olduğu görülmektedir (Bayraktar, 2003: 71). Türkçenin yabancılara öğretimiyle ilgili sözlükler aynı zamanda birer dil bilgisi kitabı olmakla birlikte bazıları yalnızca iki dilliyken bazıları da ikiden çok dillidir. Bunlardan yalnızca *EI-Kavaninü'I-Külliyeye Li Zabti'I-Lügati't-Türkiyye* sözlük bölümü olmayan bir dil bilgisi kitabıdır (Bayraktar, 2003: 71).

Türkçenin yabancılara öğretimiyle ilgili sözlüklerin yazarlarına göre sınıflandırması bulunmaktadır (Bayraktar, 2003: 71).

Türkler Tarafından Yazılanlar	Yabancılar Tarafından Yazılanlar
Divânü Lugâti't- Mahmud (1072-1074)	Türk - Kaşgarlı Codex Cumanicus
Muhakemetü'I-Lugateyn Nevâyî (1498)	- Ali Şir Kitâb-ı Mecdû-i Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mongolî (XIV.yüzyılın ilk yarısı)
Kitabü Bulgati'I-Müştak Fi Türk ve'I-Kıfçak-Cemalü'd-din Ebi Muhammed Abdullahi't-Türkî (15. yüzyılın ilk yarısı) (Türk ve Kıpçak Sözcüklerinin Türevlerinin Kitabı)	EI-Kavaninü'I-Külliyeye Li Zabti'I- Lügati't- Türkiyye (XV. yüzyılın ilk yarısı)
Kitabü'I-İdrak Li Lisânü'I-Etrak- Esirü'd- din Ebû Hayyân (1312) (Türklerin Dilini	Et- Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-lugâti't- Türkiyye (XV. yüzyılın ilk yarısı) (Yeni ve Arı Türkçenin Sözlüğü)

Anlama

Kitabı

Hilyetü’I-İnsân ve Heybetü’I-Lisân-
Cemâlü’ d-dîn İbni Mühennâ (XIII.
yüz yılın sonu ya da XIV. yüzyılın
başı) (İnsanın Güzel Sıfatları ve Dilin
Büyüklüğü)

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi on birinci yüzyıla dayanmaktadır. Kaşgarlı Mahmud Türkçenin Arapça ve diğer dillerden aşağı olmadığını ispat etmek, Türkçeyi bilmeyenleri ispat etmek, Türkçeyi bilmeyenlerin daha rahat öğrenmeleri için *Dîvânu Lugâti’t-Türk* adlı eseri yazmıştır (Ungan, 2006: 33).

Dîvânu Lugâti’t-Türk, Araplara Türkçeyi öğretme amacıyla yazılmıştır. Bu bakımdan eserin mukaddimesi ve açıklamaları Arapça olarak kaleme alınmıştır. Bu amaca uygun olarak madde başları, Arap sözlükçülük geleneğine uygun olarak dizilmiştir. Türkçe madde başları Arapça kelime sınıflandırmalarına (hemzeli, salim, şeddeli vb.) ve vezinlere uygun olarak tasarlanmıştır. Aynı vezinde olan kelimeler tek bir başlık altında toplanmak suretiyle kendi içlerinde alfabe sıralamasına uygun olarak dizilmiştir (Ercilasun, 2004: 323).

Codex, Kumanlara Hıristiyanlığı benimsetmek amacıyla yazılmıştır. Cenevizli-Venedikli Katolik din adamlarının dini yayma çabası ile karşılaşılır. Dinsel yayılmayı kolaylaştırmak için alım-satım ve günlük yaşamda kullanılan 2500 sözü kapsayan bir sözlük düzenlerler (Bozkurt, 1999: 225). Eser içerik olarak Latin yazısı ile yazılmış bir *Latince-Farsça-Kumanca* sözlüktür. Moğol yayılmasından önce Kırım’da Kıpçaklar, Cenevizli ve Venedikli Katolik din adamlarının din yayma çabası ile karşılaşılır. Dinsel yayılmayı kolaylaştırmak için alım satım ve günlük yaşamda kullanılan 2500 sözü kapsayan bir sözlük düzenlerler. Yapıta, birtakım dilbilgisi kuralları, İncil’den çeviriler, birtakım Katolik ilahilerin çevirileri, kimi Türkçe atasözleri eklerler (Bozkurt, 2005: 320).

“*Kitâbü’l-İdrâk Lisani’l-Etrâk*” olarak adlandırılan ve Arapça-Kıpçakça şeklinde düzenlenen bu eser, Mısır Kıpçak sahasının en değerli eserlerindedir. Mısır’ın başşehri Kahire’de kaleme alınan bu eser, *Dîvânu Lugâti’t-Türk* gibi Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla kaleme alınmıştır (Gülensoy, 2010: 401). *Kitâbü’l-İdrâk*, sözlük, tasrif (morfoloji) ve nahiv (sentaks) olmak üzere üç kısımdan oluşmaktadır. Sözlük bölümünde isim ve fiiller karışık olarak ve Arap alfabe sırasına göre düzenlenmiştir. Fiillerin teklik 3. şahısları veya teklik 2. şahıs emir biçimleri bilinen geçmiş zamanla birlikte madde başı olarak verilmiştir. Türkçe kelimelerin anlamları genellikle Arapça tek kelimeyle karşılanmıştır. Söz konusu kelimeler bazen kısa cümlelerle örneklendirilmiştir (Özyetgin, 2001: 46-49).

El-Kavânînü’l-Küllîyye li-Zabti’l-Lûgati’t-Türkiyye, XV. yüzyıl başlarında yazıldığı tahmin edilen eser Arapça bir Türkçe gramerdir. Eser Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla yazılmış olup yazarı ve yazılış tarihi kesin değildir (Toparlı, 1999: VII).

Bülğatü’l-Müşâk fî-Lûgati’t-Türk ve’l-Kıpçak”, Arapça-Türkçe bir sözlük olan eser XIV. yüzyılın ikinci yarısı ile XV. yüzyılın başlarında kaleme alınmıştır. Kitabın yazarı Cemaleddin Ebu Muhammed Abdullah ed-Türki adlı bir Türk’tür (Barın, 2010: 123). Bu eserler tarihte Türkçe ve yabancılara Türkçe öğretimine kaynaklık etmiştir.

Milattan önce dört bin yıla kadar uzanan köklü bir geçmişe sahip olan Türkçe, Ural-Altay grubuna ait eklemeli bir dildir. Türkçe bugün dünya üzerinde 220 milyondan fazla konuşuru ile Çince, Hintçe, İspanyolca, İngilizce, Fransızca ve Rusça ile birlikte en fazla konuşulan yedinci dil konumundadır. Buna karşılık Türkçenin öğretimi son yıllarda açılan Yunus Emre Enstitüsü ve bu kuruma bağlı Kültür merkezleri ve üniversiteler bünyesinde kurulan Türkçe Öğretim Merkezleri kanalıyla yaygınlık kazanmıştır (Çakmak, 2014: 178). Dünyada geniş coğrafyada konuşulan diller arasında önemli bir yeri olan Türkçenin ana dil olarak kullanıldığı ülkelerin başında Türkiye gelmektedir. Türkiye’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için önemli çalışmalar yürütülmektedir. Gerek Türkiye içinde gerekse Türkiye dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini üstlenen kurum, kuruluş ya da merkezler bulunmaktadır (Göçer ve Moğul, 2011: 801).

Türkçenin tarihi gelişim süreci içinde bulunan eserler Türkçenin birçok dile etkileşimde bulunduğunu göstermektedir. Tarih boyunca Türkçe öğrenme öğretme isteği ve ilgisi devam etmiştir. Söz konusu eserlerde gramer bilgisinin ağırlıklı ele alındığı görülmüştür. Günümüz yabancılarla Türkçe öğretimi yaparken dört temel dil becerisi ile birlikte gramer bilgisi bir bütün olarak ele alınmalıdır. Bu süreç için çağımız gereği farklı yaklaşım ve yöntemler uygulanmaktadır.

2.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaklaşımlar

Yabancılarla Türkçe öğretimi geleneksel yöntemlerle yapılırken öğrenci ve öğretici tarafından büyük emek verilmektedir. Öğreticiler, öğrencilerin Türkçeyi günlük hayatlarında verimli kullanabilmeyi öğrenmeleri için yeni yaklaşım, yöntem ve tekniklerle dili öğretmeleri gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

2.3.1. Davranışçı Yaklaşım

Davranışçılık ekolü 20. yüzyılın başlarında insan psikolojisi ile uğraşanların zihinsel veya bilinçli faaliyetler yerine, davranışların incelenmesinin daha önemli olduğunu varsayımlarıyla başlamıştır. Skinner istemli şartlanma diye adlandırabileceğimiz teorisini 1930'lu yıllarda geliştirmeye başlamış ve eğitiminde aralarında olduğu çok geniş bir alana uygulamaya çalışmıştır (Watson, 1924: 3, akt: Özden ve Şimşek, 1998: 75). Yaklaşımına göre öğrenme uyarıcı-tepki arasında bağ kurma işlemidir. Verilen bir uyarıcıya öğrencinin istenen tepkiyi (cevabı ya da davranışı) göstermesi öğrenme olarak kabul edilir. Öğrencilerin davranışlarını değiştirmek ve istedik davranışları öğretmek amaçlanır. Öğretilecek bilgi ve davranışlar önceden belirlenir, uyarıcı-tepki bağlamında çeşitli tekrar ve şartlandırmalarla öğretilir. Olumlu davranışlar pekiştirilir ve alışkanlık oluşturulur. Bu uygulamalar dil öğretiminde de yapılır. Bu yaklaşımın temsilcisi Skinner'e göre "Dil, bir davranıştır." Diğer davranışlar gibi uyarıcı-tepki bağlamında çeşitli tekrar ve şartlandırmalarla öğretilir. Öğretim sürecinde taklit ve ezberlemeye ağırlık verilir (Güneş, 2011: 129). Bu kuramda tam öğrenme yöntemiyle ünite küçük parçalara ayrılır. Amaçlanan seviyeye gelinceye dek öğretim yapılır. Programlı öğretim yönteminde ise hedef bilgiler küçük parçalar halinde verilir, konuyla ilgili soru sorulduktan sonra doğru cevap derhal pekiştirilir yanlış cevap ise anında düzeltilir. Cevaba (tepki) karşı anında yapılan bu

bildirim cevap doğruysa pekiştireç görevi görür yanlışsa düzeltici etkide bulunur. Öğrenciler öğrenme hızlarını kendileri ayarlarlar (Oflaz, 2015: 99).

Davranışçılığın dil eğitimine en başat yansıması, dil eğitiminde ilk önceliğin kulak eğitimi olduğunu ve bu eğitime sırasıyla sesletim (telaffuz), konuşma, okuma ve yazma eğitimi ile devam edilmesi gerektiğini savunan ve davranışçılık ekolünün psikoloji bilimi tarihinde popüler olduğu 1900-1960 arasındaki yıllarda dil eğitimi alanında en popüler yöntemlerden biri olan duy-ışit yöntemidir. Dil öğrenimini mekanik esaslara dayandıran bu yöntem özellikle 1960'lı yıllardan itibaren popülerleşmeye başlayan doğuştancılık akımının da etkisiyle çok şiddetli eleştirilere maruz kalmıştır (Genç, 2013: 40). Geleneksel kuralları ön plana alarak kurallarla dil bilgisi öğretilmiştir ve süreçte alıştırma kullanılmıştır.

Öğrenici (Organizma), yabancı dilde kendisine öğretilene (Uyarıcı) doğru karşılık (Tepki) verdiği zaman kazanacağı öğretmen/arkadaş beğenisi (Pekiştirme) ile uygun dil uyarıcısı-tepki zincirleri içinde dile hâkim duruma gelecektir (Richard ve Rodgers, 2002, akt: Şimşek, 2008: 55). Çoğu zaman dil bilgisi kuralları ezberletilmiştir. Öğretim sürecinde iyi uyarıcılar kullanma, sürekli tekrar yapma, öğrencinin olumlu davranışlarını pekiştirme, alışkanlık oluşturma öngörülmüştür. Bu şekilde yürütülen dil bilgisi öğretimi anlayışı, kullanılan ve yaşayan dilin bir kısmını öğretmesi ve anlamayı geri planda bırakması yönüyle çok eleştirilmiştir. Bilişselciler, davranışçıların dil bilgisini iyi öğretemediklerini iddia etmişlerdir. Geleneksel dil bilgisi kitaplarında gördükleri tutarsızlıkları örnek olarak göstermişlerdir (Güneş, 2013: 80).

2.3.2. Geleneksel Yaklaşımlar

Geleneksel yaklaşımlar dil öğretimi alanında kullanılan eski yaklaşımlardır. Puren (2004) bunları dil bilgisi, kelime ve kültür yaklaşımı olarak gruplara ayırmakta ve her birinin kullanıldığı yöntemleri açıklamaktadır. Bunlar dil bilgisi-çeviri yöntemi, doğrudan öğretim yöntemi, aktif yöntem gibi sıralanmaktadır (Güneş, 2011: 125).

2.3.2.1. Dil Bilgisi Yaklaşımı

Bu yaklaşıma göre dil kurallardan oluşur. Dil kurallarını öğrenen kişi dili iyi kullanır. Bu nedenle dil öğretiminde öncelik dil bilgisi öğretimine verilir. Dil bilgisi konuları belirli bir sıra içinde aşamalı olarak öğretilir. Öğretim sürecinde dilin temel kuralları, kavramları, kelime ve cümle yapıları üzerinde önemle durulur. Dil kuralları öğrencilere ezberletilir. Karışık ve zor dil bilgisi kurallarının ayrıntılarına kadar inilir. Ders kitapları dil bilgisi ağırlıklıdır. Kitaplarda ders ve bölümlerin adı bile dil bilgisi konularıyla oluşturulur. Örneğin isimler, özel isimler, filler, zamirler gibi. Bu geleneksel yaklaşıma göre hazırlanan program ve kitaplarda dil bilgisi-çeviri yöntemi kullanılır (Güneş, 2013: 126).

Ortaçağdan günümüze kadar gelen bu yaklaşım Fransa, Almanya, İtalya, İngiltere, İspanya gibi ülkelerde 1950’li yıllara kadar uygulanmıştır. Önceleri Lâtince, Yunanca ve Arapça’nın öğretiminde, daha sonraları diğer dillerin öğretiminde kullanılmıştır. Ülkemizde de ilk, orta ve yükseköğretimde uzun yıllar uygulanmıştır (Güneş, 2011: 125).

2.3.2.2. Kelime Yaklaşımı

Bu yaklaşımda daha önceden uygulanan dil bilgisi öğretimi yerine kelime öğretimine ağırlık verilmiştir. O yıllarda anaokulu ve ilköğretimde yaygın olan dil öğretimi düşüncesine göre “Öğrenciye öğretilecek ilk şey dilin öğeleridir. Yani kelimelerdir.” Bu düşünceden hareketle dil öğretiminin başlangıcında kelime öğretimine yer verilmiştir. Ders kitaplarında derslerin adı “Evde”, “Sınıfta”, “Bahçede”, “Pazarda”, “Parkta”, “Oyun Bahçesinde” gibi belirlenmiştir. Öğretim sürecinde izlenen temel kural, önce somut kelimeler vermek, bunların anlamlarını somut eşyalarla veya öğrencinin gözü önündeki öğelerle öğretmektir (Güneş, 2011: 126). Kelime yaklaşımı, sözcüklerin yarı ya da tam kalıplaşmasının ve eş dizimliliğin öğretilmesinin yabancı dili öğrenenlerin hatırlama düzeyini arttırabileceğini, bunun yanı sıra akıcılık konusunda da ana dili konuşan birine yakın bir üretime geçeceğini ön görmektedir. Bu anlamda denilebilir ki bir sözcüğün anlamı yanında sözcüğün dil bilgisel özelliklerinin öğrenilmesi de hatırlamada kalıcılığa yardımcı olabilir (Örдем, 2013: 908).

İkinci dil öğretiminde ise Hoey (2005), yabancı dil öğrenen birinin tüm cümlelerinde dil bilgisel ve sözcüksel düzeyde doğru olabileceğini fakat hedef dili kullanan bireyler gibi uzlaşımsal düzeyde kullanamadıklarını belirtmektedir. Lewis'e (1998) göre yabancı dili öğrenen birey, bir metni okurken sözcüğün anlamını bildiği için sözcükleri birleşimleri ile birlikte yazma eğilimindedir. Çünkü bilinen sözcüğü yeniden yazmak okuyucu için anlamsız gelebilmektedir. Oysa asıl sorun bilinen sözcüklerin eş dizimliliklerini yazabilmektir. Çünkü, hem hatırlamayı hem de hedef dile yakın bir şekilde doğruluğu arttıracaktır (Bekleyen, 2015:249). Eşdizimlilik tamamen serbest bir şekilde iki sözcüğün (kitap istemek gibi) bir araya gelmesinden oluşabileceği gibi hiçbir şekilde serbestliğe izin vermeyecek şekilde kalıplaşmış bir eş dizimlilik (uğurlu gelmek gibi) şeklinde de meydana gelebilir. Eşdizimlilik süreksiz bir birleşimden ziyade sözcüklerin kullanımının sürekliliğine vurgu yapar (Örtem, 2013: 908).

İkinci dil öğretiminde, dil öğrencileri sözcüğün anlamlarını bildiklerini fakat genelde konuşamadıklarını ya da yazamadıklarını vurgulamaktadırlar. Diğer bir deyişle, üretken becerilerde etkin olamadıklarını, hatırlayamadıklarını ya da sözcükleri kullanırken sözcükleri yan yana getirirken doğru kullanıp kullanmadıklarından emin olamadıklarını belirtmektedirler. Dolayısıyla, sözcüksel yaklaşım bu tür sorunlara cevap vermeyi hedeflemektedir (Bekleyen, 2015: 247).

2.3.2.3. Kültür Yaklaşımı

Yabancı bir dil öğrenmek, ana dilimizdeki kavramların, anlatımların karşılığını o dilde bulup kullanmak yani sadece kuralların öğrenilmesi ve kelimelerin o dile çevrilmesi demek değildir. Yabancı dil öğrenimi bir anlamda dünyada bulunan diğer toplumların dünyaya bakış açılarını, düşünme ve değer sistemlerini anlamak için yapılan bir uğraştır. Bir toplumu oluşturan bireylerin günlük hayatta meydana getirdikleri çeşitli etkinlikleri algılayabilmek için o toplumun kültürüne has temel noktaları bilmek gerekir (Demir ve Açık, 2011: 55).

Yabancı dil öğretimi iki farklı kültürün karşılaştığı bir ortamdır. Yabancı dil öğrenen kişi aynı zamanda yeni bir kültür öğrendiğine göre yabancı dil olarak Türkçe

öğretimi de Türk kültürünün anlatıldığı, yansıtıldığı bir ortam olmalıdır (Pehlivan, 2007: 1). Yabancı dil öğretiminde, kültürlerarası yaklaşımla birlikte bireylerin kültüre bakışlarıyla ilgili iki yön mevcuttur. Kültüre bakışın ilk yönünü, bireyin kendi kültürünü esas alarak diğer kültürleri değerlendirmesi oluşturur. Kültüre bakışın diğer bir yönü de kültürü diğer kültürlerden hareketle değerlendirmedir (Demir ve Açıık, 2011: 56). Kültürümüzün, bilgi ve becerilerimizin gelişmesi, çağın düşüncesini yakalamamız, ona ayak uydurmamız yahut onun gelişmesine katkıda bulunmamız gibi etkenler yabancı dil öğretiminde kültür olgusunu ve kültürlerarası yaklaşımı zorunlu hale getirmektedir (Aktaş, 2007: 61).

1920-1960 yılları arası aktif yöntemle birlikte kullanılmıştır. Bu yaklaşımda dil ve kültür ilişkisi kurulmuş, “öğretilen dilin kültür ve mantığı da öğretilmelidir” düşüncesi ile hareket edilmiştir. Metinlerde kültür aktarımında, edebiyat, tarih ve coğrafya alanları ele alınmıştır. Uygulamalarda, gezi yazılarına, tarih ve coğrafya konularına yer verilmiş, daha sonra o dilde yazılmış romanların önemli bir bölümü seçilerek ders kitaplarında yer almıştır. Böylece öğrencilere dil ile birlikte öğrenilen dilin kültürü de aktarılmaya çalışılmıştır (Puren, 2004; akt. Güneş, 2013: 126).

2.3.3. Bilişsel Yaklaşım

Bilişsel gelişim bir zihin süreci olarak ifade edilebilmektedir. İnsanlar dünyaya geldikten sonra çevresinde var olan nesnelere tanımaya ve hafızalarında söz konusu nesnelere anlamlandırmaya başlarlar, bu sürece bilişsel gelişim olarak anlamlandırmak mümkündür.

Üretici - Dönüşümsel dilbilgisinin bireyin biyolojik iç kaynaklarının dili öğrenmede büyük önemi olduğunu vurgulamasıyla dil öğrencisine verilen etkin rol, bilişsel psikolojinin zihinsel sürece yaptığı vurgu, dil öğretiminde yeni bir kuram oluşturmuştur (Muhtar, 2006: 15). Bilişsel süreç ve dil öğrenimini kaynaştıran, dil öğrenme stratejilerinin gündeme gelmesini ve bu alanda bu konu üzerine araştırmalar yapılmasını sağlayan kuram bilişsel kuramdır (Oflaz, 2015: 700). Dünyamızda 1970-1980 yılları çoğu yazar ve araştırmacı tarafından dil öğretimi alanında kriz yılları olarak kabul edilir. Çünkü uzun yıllar davranışçı yaklaşımla yapılan dil öğretimi alanında ciddi sorunlara neden olmuştur. Bu sırada bilişsel psikoloji araştırmaları ve

Avrupa Konseyinin çalışmaları üzerine bilişsel, kavramsal-işlevsel, iletişimsel gibi yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. İletişimsel yaklaşımda öğrenenin dili işlevsel kullanması amaçlanmıştır. Bu yaklaşımlar dünyamızda 1970-1990 yılları arasında ikinci dil öğretiminde de uygulanmıştır (Güneş, 2013: 80).

Bilişsel kuramcılara göre davranışçuların davranışta değişme olarak tanımladıkları olay, gerçekte kişinin zihninde oluşan öğrenmenin dışa yansımadır (Özden, 2003: 24). Bilişsel öğrenmenin temelinde aktif öğrenenin geçmiş deneyim ya da bilgi birikimi üzerinden yeni düşünceler üretmesi ve zihinsel düzenlemesini yeniden yapılandırması yatar (Ayhan, 2007: 10). Bilişsel yaklaşımının en önemli temsilcisi Noam Chomsky'e göre dil edinilmektedir. Dil edinim süreci insanlarda genetik bir donanımla gerçekleşmektedir. Çocuklar 12 aylıkken ilk kelimelerini söylemekte, 18 aylıkken de ansızın dil bilgisi gelişmektedir. Çocuklarda dil bilgisi diğer öğrenme süreçlerinden tamamen farklıdır. Bir başka ifadeyle Chomsky, çocukların dil edinmek için (bilgisayar gibi) özel olarak programlandığını açıklamaktadır. Chomsky'e göre çocuklarda dil edinim süreci zihinsel işlemlerden tamamen bağımsız gelişmektedir. Çocuklar dili bilinçli olarak öğrenme yerine, sosyal koşullara bağlı olarak edinmektedirler (Mason, 2001; akt. Güneş, 2013: 80). Krashen'e göre her bireyde doğuştan gelen dil edinme yapısı vardır. Birey ana dili edinmek için bilgisayar gibi programlanmıştır. Ancak bu yapı ikinci dil için geçerli değildir. Birey ikinci dili kendi çabalarıyla öğrenmektedir. Krashen'e göre ana dil edinilmekte, ikinci dil ise öğrenilmektedir. Dil edinme ve öğrenme birbirinden farklıdır. Krashen ana dil edinme sürecinin bilinçsiz ve dolaylı geliştiğini, dil bilgilerine ve dilin akıcılığından yararlandığını belirtir. Oysa dil öğrenme sürecinin bilinçli ve doğrudan olduğunu, üst düzey dil ve zihin bilgilerine dayalı geliştiğini, dili doğru kullanma ağırlıklı olduğunu açıklar (Rézeau, 2001; akt. Güneş, 2011: 133). Bilişsel öğrenme kuramına göre öğrenme bir bilgi biriminin hafızaya anlamlı şekilde kodlanmasıyla gerçekleşir ve hafızada bu bilgiler şemalar halinde organize edilir. Öğrenme bu şemaların değişimi ya da yeni şemaların eklenmesidir. Davranışçı kuramcılarının ilgilenmediği ve kara kutu olarak adlandırdığı zihin esas unsurdur ve öğrencinin bilgiyi nasıl kodladığı, nasıl geri getirdiği, nasıl hatırladığı ve bilgiyi nasıl sunduğu gibi konular uygulama ve araştırma alanıdır. Bu kuramda aktif olan davranışçı kuramdaki öğretmenin aksine öğrencidir (Oflaz, 2015: 700). Bilişsel

öğrenme yaklaşımı öğrenmeyi düşünme doğrultusunda ele alır. Bu zihinsel algılama öğrenciler için dil öğrenimini daha zevkli hale getirir. Bu yaklaşıma göre dil bir alışkanlık ürünü değil, yaratıcı bir süreçtir (Demirel, 2004: 54).

Anlamli öğrenmenin olabilmesi için yeni bir öğrenmenin daha önce öğrenilmişlerle bütünleşmesi gerekir. Bilişsel Yöntem'in ilkeleri kısaca şöyle sıralanabilir:

- Dil üretimsel ve iletişimsel sistemlerin bütünüdür (Doğan, 2012: 172).
- Ezbere dayalı mekanik bir öğrenme yerine, anlamli öğrenmeye önem verilmelidir (Memiş ve Erdem, 2013: 305).
- Dilbilgisi kuralları tümevarım ve tümdengelim yoluyla öğretilmelidir (Hengirmen, 2006: 27).
- Dilbilgisel kurallar ruhsalimsel açıdan gerçektir ve öğretilmelidir (Demircan, 2013: 229).
- Dört temel dil becerisi bireyin dili yaratıcı biçimde öğrenip kullanabilmesi için aynı derecede önemsenmelidir (Memiş ve Erdem, 2013: 305).

2.3.3.1. İletişimsel Yaklaşım

Bu yaklaşım Puren'e göre dil bilgisi, kelime ve kültür yaklaşımlarına iletişim boyutunun eklenmesiyle oluşmuştur. Dilin kuralları değil dilin kullanımı esas kabul edilmiştir. Bu yaklaşıma göre dil bir iletişim aracıdır. İletişim kavramı bu yaklaşımın en önemli ve temel kavramıdır. Bu yaklaşımın temel özelliklerinden biri, dilin hem işlevsel hem de yapısal özelliklerini ele almasıdır. İletişimsel yaklaşımda dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört alanın becerilerini geliştirme üzerinde durulur. Bunların hepsi öğrenenin dil ihtiyaçlarına göre belirlenir (Puren 2004; akt. Güneş: 2013: 81).

Yabancı dil öğretiminde yapılardan ziyade anlamı iletişimi, etkileşimi ve iletişim öğelerini öne çıkaran bir yaklaşımdır. Sınıf içi etkinliklerde, araç gereç seçiminde, öğrenci ve öğretmen ilişkilerinde ve yapılan uygulamalarda dilin iletişimsel işlevleri ve nosyonları (var olma, mesafe, zaman, boyut, ağırlık, uzunluk vs.) gibi genel

amaçlar ve kişisel kimlik adres, yaş, cinsiyet, eğitim gibi özel nosyonlar) da dikkate alınır (Şahin, 2014: 87).

İletişimsel yaklaşımda amaç belirlenirken, bireysel farklılıklar ve iletişim faktörü göz önünde bulundurulur. Dil öğretiminin planlaması ise belirlenen amaç doğrultusunda uygun yöntem, araç gereç seçimi ve öğrenci öğretmen etkileşimine dayalı içeriğe göre yapılır bu yaklaşımda planlama yapılırken yapısal, işlevsel, araçsal, kavramsal, etkileşimsel, göreve dayalı, bireysel ve çok işlemlili planlama çeşitlerinden yararlanılmaktadır (Richarda, 2001: 34; Prabhu, 1987: 5-8).

Yabancı dil öğrenme sorumluluğu öğrenciye bırakılmıştır. Öğrenci, kendi öğrenme başarısını ihtiyaçlarına göre düzenler ve öğrenme konusunda bağımsızdır. Bu süreçte öğretmenin rolü, sınıftaki öğrencilerin arasındaki iletişim ortamını sağlamak, öğrenme ortamında sunulacak etkinlikleri düzenlemek ve iletişim sürecinde öğrencilerle birlikte hareket etmektir (Harmer, 2007: 401). Öğretmenin sınıf içerisindeki rolü, öğrencilerin dil öğretim amaçlarına uygun bir şekilde birbirleriyle iletişim kurmalarında yönlendirici olmaktır (Demirel, 2010: 51).

Öğrenciler ve öğretmen anadili gerektiğinde kontrollü bir şekilde kullanabilir ve çeviriye başvurabilir (Hengirmen, 2006: 34). Hedef dil sadece iletişim etkinliklerinde değil, aynı zamanda etkinliklerin açıklanmasında ve ödev verilirken de kullanılır. Diyalogların çalışmalarında, diyalogların başına ya da sonuna uygun cümleler eklenir. Bazı sözcüklerin ya da cümlelerin boş bırakıldığı diyaloglar öğrenciye tamamlattırılır. Aynı işleve sahip cümleler görsel, sözel ve yazılı olarak eşlenir ve bir kavramın değişik yollarla açıklanabileceğini gösterir şekilde diyalog yeniden düzenlenir (Demirel, 2010: 51-57).

Öğrenciye daha önce öğretilen konular ve durumlara dayanarak öğrencinin kendi yaşantısı ile ilgili sorular sorulur. Daha sonra özgün durumlar yaratılır ve öğrencilerden grup çalışması yaparak yeni ve özgün diyaloglar üretmeleri istenir (Demirel, 2010: 52). Öğrencilere dilbilgisi, kelime bilgisi, telaffuz vb. kazanımlarını doğal iletişimde kullanmadan önce iletişim alıştırmaları yaptırılır (Doğan, 2012: 149).

2.3.3.2. Kavramsal-İşlevsel Yaklaşımlar

Bu yaklaşımın temsilcisi D. A. Wilkins, dil öğretimini dil bilgisi ve kelime bilgisi kavramları ile açıklamak yerine, iletişimde kullanmanın temeli olan anlam üzerinde durmuştur. Dil eğitiminde içerik seçiminin önemli olduğu, öğretilecek kelimeler, dil öğelerinin sunumu, öğretim ilkeleri, modeli vb. üzerinde durulması gerektiğini vurgulamıştır (Güneş, 2013: 82).

İşlevsel kavramsal yaklaşım temelli bir program, daha önce ve şimdi birçok yaklaşımın da yaptığı gibi kültür öğretimi için açık ve örtülü öğrenme ve dil çeşitlilikleri dilin yaratıcı kullanımını temele alan bir metodoloji ve çoklu ortam araçları vasıtasıyla sağlar. Radyo - televizyon yayınları, İnternet, kaset, belgesel ve eğlence filmleri, günlük hayatta sıkça karşılaşılan diyaloglar, her çeşit resim, gerçek hayat durumları programda örnek olarak gösterilir ve önerilir (Brumfit ve Finocchiaro, 1987: 27). Bu yaklaşımda kalıp ifadeler, deyimler sözlüğü aracılığıyla değil, kullanım vasıtasıyla öğretilirler. Çünkü "sözlükler, deyim anlamını verebilir; fakat onu bağlam içinde değerlendiremezler." (Wilkinson, 1976: 80). Durumsallık da işlevsel kavramsal yaklaşımın temel öğelerinden birisidir (Brumfit ve Finocchiaro, 1987: 9). Simülasyon ve drama etkinlikleri, rol yapma tekniği, kavramsal ve işlevsel programlarda kullanılacak en önemli tekniklerdendir (Wilkinson, 1976: 81).

İşlevsel yaklaşımın dil öğretim uygulaması programlı öğretim ilkelerine dayanmaktadır. Yani davranışçı yaklaşımdaki programlı eğitim anlayışının dil öğretimine uygulanmasıdır. Özetle kavramsal-işlevsel ve iletişimsel yaklaşım öğrenmedeki yeni görüşlere göre yapılandırılmış, eğitim süreçleri yenilenmiş ve yeniden düzenlenmiş eski dil öğretim yaklaşımlarıdır (Rézeau, 2001; akt. Güneş: 2013: 82). Bir başka ifadeyle davranışçı ve bilişsel yaklaşımlar birleştirilmiştir (Güneş, 2013: 82).

2.3.4. Yapılandırıcı Yaklaşım

Dil öğretiminde günümüzde uygulanan bu yaklaşım Piaget, Vygotsky, Bruner gibi uzmanların çalışmalarıyla ortaya çıkmıştır. Davranışçı yaklaşımı olumsuzluklarını

gidermek için geliştirilen bu yaklaşımın görüş ve uygulamaları öncekilerden farklıdır. Bu yaklaşımda bireyin öğrenme ve zihin becerilerini geliştirme üzerinde durulur. Dil ve zihinsel becerilerini geliştirmiş, düşünen, anlayan, araştıran, sorgulayan, bilgiyi kullanan, yeni bilgiler üreten ve kendini her alanda geliştiren bireyler yetiştirme amaçlanır (Güneş, 2011: 136).Yapılandırmacılık bir öğretim kuramı değil, daha çok bir felsefedir; dünyayı görme ve algılama şeklidir; bilgi ve öğrenmenin doğasıyla ilgili bir yaklaşımdır (Demirel, 2010: 159).

Yapılandırmacılık bilgileri vurgular, öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirir. Öğrencilerin doğal ve meraklı olmalarını sağlar. Yaratıcılığı, eleştirel düşünmeyi, aktifliği ve çözümlenmeyi esas alır. Birlikte öğrenmeyi destekler, öğrencilerin kendi deneyimleri sonucu yeni fikir ve anlayış kazanmalarının sağlanması gerektiğini vurgular (Akinoğlu, 2011: 431). Öğrenme temel kavramlar etrafında yapılandırılır. Öğrencilerin önceki bilgi ve deneyimleri ile şu anda içinde buldukları yeni durum arasında bağlantı kurmalarıyla yeni bilgi anlamlı hale getirilir (Daley, 2001: 41).Öğrenci yeni bilgiyi önceden var olan zihinsel oluşumlarla birleştirerek yapılandırır. Örneğin, su deneyimi yalnızca yüzme havuzu ve küvetle sınırlı olan bir birey için deneyim suyun durağan olması kendi hareketlendirdiğinde bu hareketleri yansıması olarak söylenebilir. Ama aynı çocuk ilk kez okyanus kenarında bulunduğu anda, burada dalgaların kıyıya vurması, suyun inişli çıkışlı kendi ritmik hareketleri, suyla ilgili yeni deneyimini kapsayacaktır. Böylece farklı bir su deneyimiyle karşı karşıya gelince önceki algıladığı su deneyimine uymadığını görecektir. Bu durumda birey su deneyimini yeniden yapılandırıp farklı bir anlama zihninde yerleştirecektir. Ama bilgiyi algılamak, bilgiyi yapılandırmak ile eş anlamlı değildir. Öğrenen, yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açıklama için önceden oluşturduğu kurallarını kullanır veya algıladığı bilgiyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur (Brooks ve Brooks, 1993: 4- 5). “Dil, edinilmez öğrenilir.” Dil öğrenme bireyin aktif çabalarıyla gerçekleşir. Dil becerileri zihinsel gelişime ve sosyal ilişkilere bağlı gelişir. Dil tek başına değil sosyal etkileşimlerle öğrenilir. Diğer taraftan dil ve öğrenme, ayrılmaz bir şekilde birbirine bağlıdır. Öğrenme dili gerektirir dil de öğrenmeyi etkiler. Bu nedenle dil ve zihinsel becerileri geliştirme birlikte ele alınmalıdır (Güneş, 2011: 138).

Öğretmen yapılandırmacı sınıf ortamında bilginin yapılandırılmasında öğrenciye uygulama, deneme ve keşfetme fırsatları sunar. Böylece öğrenciler eski ve yeni karşılaştıkları bilgileri nasıl bağlantı kurup yapılandıracaklarını deneyimlerle öğrenirler (Şahin, 2007: 287). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin öğrencilerin önceki öğrenmeleri ile bağlantı kurmalarına yardımcı olması gereklidir. Bu yüzden öğretmen sınıfta drama, proje çalışmaları, işbirlikli öğrenme, öğreterek öğrenme, tasarımıyarak öğrenme gibi stratejileri uygulayarak onların yeni bakış açıları geliştirmelerine yardımcı olmalıdır (Wilson, 1997: 8). Yabancı dil öğretiminde amaç ne öğretileceğinden daha çok nasıl öğretileceğiyle ilgilidir. Bu sebeple yapıdan, dilbilgisi kurallarından ziyade içeriğe önem verilmektedir. İçeriğin kavranılması sonucu öğrenci bilgiyi değerlendirecek ve üretmeye başlayacaktır. Üretim süreciyle birlikte dilin kullanılmaya başlanması öğrencinin kendine güvenini artıracaktır. Yabancı dil öğretiminde öğrencileri kuralların ezberlenmesinden ziyade gerçek bağlamlarda dili aktif kullanmaya yönlendirmek önemlidir (Oflaz, 2015: 701).

2.5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yöntemler

Dil öğretiminin temelde öğretilecek nesnenin, dilin niteliğine ilişkin bilgilerimiz (dil kuramları) ve dilin öğrenilmesine ya da kazanılmasına ilişkin görüşler (öğrenim kuramları) olmak üzere iki dayanağı vardır. Kullanılacak yöntemler, kitaplar, ders planları, büyük ölçüde bu iki dayanağa göre belirlenir. Öğrenimin amacı bile çoğunlukla ikinci planda yer alır (Kocaman, 1983: 116-120).

Dil öğretimi ile ilgili çok sayıda yöntemin bulunması, yöntem arayışlarının gelecekte de devam edeceğinin açık bir kanıtıdır. Çünkü çağın yeniliklerine ve bilgi üretimine bağlı olarak bireylerin ihtiyaçları sürekli başka boyutlara taşınacaktır. Bu durum dil öğretiminin yöntem sorununu da paralelinde götürecektir (Bülbül, 2001: 185).

Öğretimdeki asıl hedef; öğrenciyi geliştirmek, ilgi duyduğu alanlara yönelik farkındalık sağlamak ve yeteneklerini ortaya çıkarmaktır. Geleneksel öğretim sürecinde öğrencilerin pasif, öğretici merkezli yöntemler bulunmaktadır. Günümüzde geleneksel öğretim yöntem ve teknikleri yerine öğrencinin sürece aktif olarak dahil olabileceği yeni yöntem ve teknikler bulunmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde var olan yöntemlerin çeşitliliği, dil öğretiminde hangi yöntemlerin daha etkili olduğu sorununu da beraberinde getirmektedir. Bir kişi üzerinde faydalı olabilecek bir yöntem başka bir kişi üzerinde aynı ölçüde başarılı olmayabilir ya da tamamen başarısız kalabilir (Tarcan, 2004: 6).

Yabancı dil öğretimi uygulamalarının başarısı; temel alınan ilkeler ve yöntemlerin sınıf içindeki kullanım koşullarına bağlıdır (Kara, 2010: 408). Öğrenci ve öğreticilerin bireysel farklılıkları sonucu yöntem çeşitliliğinin arttığı düşünülmektedir. Yabancı dil öğretiminde kırka yakın dil öğretim yöntemi bulunduğu bilinmektedir.

2.5.1. Düzvarım (Dolaysız/Direkt) Yöntemi

Dil bilgisi- çeviri yöntemine tepki olarak ortaya çıkmış bir yöntemdir. Sınıf içinde öğrenilen dilin daha aktif ve etkili bir şekilde kullanılması, çağdaş ders kitaplarının hazırlanması, öğrenilen dilin kültürünün bilinmesi, dil bilgisi kurallarının tümevarım yoluyla öğrenilmesi, öğrenilen dilde yazılan çağdaş edebi eserlerin okunması ve yazma çalışmalarının yapılması ve ev ödevlerinden yararlanılması üzerinde durulur (Şahin, 2014: 93).

Öğrenilen dil ile yaşam arasında doğrudan bir bağlantı kurulduğu ve hedef dili öğrenirken anadile başvurulmadan dolaysız bir biçimde bu dilin öğretimi yapıldığı için bu yönteme direkt yöntem ya da dolaysız yöntem denilmiştir. Yöntemi geliştiren isimlerin Sweet, Jepsen, Palmer, West ve Faucett olduğu bilinmektedir. Onlara göre dil önce kulakla işitilecek, dille pekiştirilecek ve elle de okunup yazılacaktır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin ilk görüşler dolaysız yöntem tarafından ortaya atılmıştır (Memiş ve Erdem, 2013: 301).

Richarda ve Rodgers'a (2001: 12) göre bu yöntemin temel ilkeleri şöyledir:

1. Ders hedef dilde düzenlenir ve yapılır.
2. Günlük kelimeler ve cümleler öğretilir.
3. Konuşma becerileri soru-cevap tekniği ile kalabalık olmayan sınıflar içerisinde (zorluk seviyesine göre) derecelendirilerek yoğun bir şekilde verilir.

4. Dil bilgisi tümevarımsal olarak öğretilir, kurallar verilmez.
5. Yeni konular sözel olarak tanıtılır.
6. Somut sözcükler gösteri yöntemi, nesnelere veya resimlerle; soyut sözcükler ise çağrışımlarla öğretilir.
7. Konuşma ve dinleme-anlama becerileri kazandırılır.
8. Doğru sesletim ve dil bilgisi vurgulanır.

Direkt yöntem, yabancı dil öğrenmenin anadili öğrenmeyle aynı olduğunu ileri sürdüğü için öncelikle sözlü öğretim yapılır. Sözcüklerin öğretiminde, görsel araçlar, drama ve hedef dilde yapılan tanımlamalar kullanılır (Demirel, 2010: 40). Yöntemin hedeflediği beceriler dinleme, konuşma, yazma ve okumadır. İlk altı haftada kitap kullanımı yoktur. Bunun sebebi ise öğretilen dilin telaffuzu ve yazımı arasındaki farklılıkların karmaşıklığa yol açacağı kaygısıdır (Demircan, 2013: 197). Bu yöntemde, dersler kısa bir hikâyeye ya da diyalogla başlar. Sözlü olarak hareket ve resimlerle desteklenir. Ana dil hiç kullanılmaz. Dil bilgisi tümevarım yöntemiyle öğretilirken, fiillere öncelik verilir. Dersle ilgili açıklamalar bilinen sözcük ve yapılarla sürdürülür. Öğretmen modeldir, dolayısıyla ona çok iş düşer, çok yorulur. Öğretimde yetişkinle çocuk arasında ayırım yapılmaz. Uzun yıllar sürdürülen bu yöntem de beklenen başarıyı sağlayamamıştır (Tosun, 2006: 81).

Okuma parçaları ve okuma alıştırmalarında kullanılan metinlerin hedef dili konuşan ülkenin kültürünü ve günlük yaşamını yansıtmasına özen gösterilir (Demirel, 2010: 40). Günlük hayatta kullanılabilecek dil öğeleri öğretilir. Kültür de günlük hayatla ilgili durumları ve konuları (coğrafya, tarih gibi) içerir (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011; akt. Şahin, 2014: 47).

Aşağıdaki teknikler düzvarım yönteminde kullanılmaktadır (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011: 32-33).

- Sesli okuma
- Soru ve cevap alıştırmaları
- Öğrencilerin kendi hatalarını düzeltmesi
- Konuşma pratikleri
- Boşluk doldurma alıştırmaları

2.5.2. Eklektik (Seçmeci) Yöntem

Seçmeli yöntem, yöntemler karması, derlenmesi ya da yöntem zenginliği anlamında kullanılmaktadır. Seçmeli yöntem bir yöntemden çok, yöntem seçme tekniğidir. Bu görüşü öne süren ilk isimler uygulamacı dilbilimciler Henry Sweet ve Harold Palmer'tir. Yöntemin temel ilkesi, tek ve kesin bir yaklaşımı olan yöntem yerine, dil öğretimi konusunda genel prensipler olmasıdır. Öğretilen dile göre özel prensipler geliştirilerek, dil öğrenimini hedefe ulaştıracak her yöntem ve araçtan yararlanılır (Memiş ve Erdem, 2013: 308).

Temel dil becerilerinin tamamı bir bütün biçiminde ele alınır ve önemsenir. Dilin öğretimi öğrencilerin ihtiyaçlarına göre anlamlı ve gerçek hayata dönük olarak yapılır (Hengirmen, 2006: 37). Çevirinin özel bir dil becerisi olduğunu ve başlangıç düzeyindeki öğrenciler için bir öğrenme yöntemi olarak uygun olmadığını savunur. Bu yüzden çeviri uygulamaları dil öğretiminin ileri düzeylerinde kullanılır (Demirel, 2010: 58). Yüksek sesle okumanın okuduğunu anlama becerisini kazandırmadığını, ayrıca düzgün konuşabilme yeteneğine de bir faydası olmadığını savunur. Bu sebeple sesli okuma alıştırmalarına yer verilmez (Demirel, 2010: 59).

Bu yöntem öğrencileri derse karşı aktif hale getiren, onlarda öğrendikleri dile karşı ilgi ve istek uyandıran ve pek çok duyuya hitap edebilen bir yöntemdir. Öğrencilerin etkinlikleri düzenlenirken gösteri, soru-cevap, drama, benzetim, grup çalışmaları ve oyunlar tekniklerden yararlanılır (Şahin, 2014: 96). Öğretilecek konunun genel hedefi açıklanır, önceki öğrenilenlerle bağlantı kurulur. Öğretilen konu ile ilgili alıştırmalar yapılır. Öğrencilerin konuyu öğrenip öğrenmediği ölçülür ve dersin sonunda öğretilen konu özetlenir. Öğrencilere konuyla ilgili ev ödevi verilir (Doğan, 2012: 208).

Seçmeci yöntemle dil öğretiminde başarı sağlanabilmesi için yöntem ve teknikleri iyi bilen ve gerektiğinde doğru olanı seçmeyi beceri haline getiren öğretmenlere ihtiyaç vardır. Öğretmenin bu özelliği dil öğrenen kişinin bireysel özelliklerinin öğretim sürecinde dikkate alınmasını sağlayacak bir etkidir (Şahin, 2014: 97).

2.5.3. Görsel-İşitsel Yöntem

İşitsel-Görsel yöntem 1960 sonrasında, öncelikli olarak Fransızcanın öğretimi için geliştirilmiştir. Bu yöntemi diğer yöntemlerden ayıran en önemli detay teknolojik aletleri dil öğretiminin temel araçlarından biri haline getirmesidir. Dil öğretimi dil laboratuvarında, taşınabilir kasetçalar-CD vb., ses kayıtları, ses kayıt cihazları ve kısa film şeritli projeksiyon kullanılarak yapılır. Yöntem farklı kaynaklarda CREDİF yöntemi veya St. Cloud yöntemi isimleriyle de anılmaktadır (Memiş ve Erdem, 2013: 313).

Dersler çoğunlukla film veya ses sunumuyla başlatılır. Her film sahnesi onu karşılayan bir cümleye denk gelecek şekilde ayarlanır (Demircan, 2013: 233). Öğretimde bütün duyu organlarından yararlanılmaya çalışılır. Öğretmen öğrencilere, tüm dilsel yapıların anlamlarını davranış, jest ve mimiklerle açıklar, görsellerle gösterir, ses kayıtlarından bu yapının telaffuzunu dinletir (Doğan, 2012: 191).

Yöntem dil öğretimini gerçek iletişime benzetme amacı taşır. Bu sebeple en basit bir yapısal bir alıştırmaya da bile iletişimsel yönü göz önüne alınarak soru-cevap yöntemi kullanılır (Demircan, 2013: 233). Öğretimde kullanılan görseller dört işlev altında gruplandırılır: *anlamsal* (semantic), *konusal* (thematic), *öyküsel* (narrative) ve *hafızaya yardımcı* (mnemonic) (Doğan, 2012: 192). Her dersin son bölümünde telaffuz ve dilbilgisel alıştırmalar yapılır. Bu yöntemde öğretmen dersleri yazılı anlatımdan çok sözlü anlatım yoluyla yapar ve alıştırmaya ve metinlerin çoğunluğu diyaloga dayanır (Memiş ve Erdem, 2013: 313). Öğretilecek diyalog resimlerle birlikte öğrenciye iki kez gösterilir, sonra diyalog resimler akarken dinletilir ve son olarak öğrenciler diyalogu tekrarlar (Doğan, 2012: 193).

Yöntemde kullanılan öğretim araçları üç gruba ayrılır: 1) İşitsel araçlar: CD çalar, MP3 çalar, teyp, radyo ve tüm dil laboratuvarı araçları. 2) Görsel araçlar: Resimler, yazı levhaları, duvar resimleri, fotoğraf, slayt, film, kukla vb. 3) İşitsel-Görsel araçlar: Bilgisayar, televizyon, sesli filmler vb. (Memiş ve Erdem, 2013: 314).

2.5.4. İşitsel-Dilsel Yöntem

Bu yöntem 1930'lu yıllarda Amerikan ordusu, askeri üsler kurduğu ülkelerin dillerini öğrenmek zorunda kalıp bilinen yöntemlerle uygulamada yeterli sonucu alamayınca özellikle Michigan Üniversitesinin yardımlarıyla bu yöntemi geliştirmiştir. Bu yöntem öğrenme psikolojisi açısından davranışçı (Skinner), dilbilim bakımından yapısalcı (Bloomfield, Nelson Brooks ve Lado) görüşler etkisinde gelişmiştir. Dilin doğal öğrenimi önce dinleme ile başladığını daha sonra konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazanıldığını savunur. Bu sebeple yöntem dinleme-anlamaya ve konuşmaya diğer becerilerden daha çok önem verir (Memiş ve Erdem, 2013: 303).

Davranışçı kuramdan esinlendiği için öğrenmeyi bir etki-tepki bağı olarak görmekte ve davranışların pekiştirilmesiyle dil öğretiminde kullanılacak etkinlikleri düzenlemektedir. Yöntemi şekillendiren ilkelerin başında dilin konuşma olduğu yazma olmadığı fikri gelmektedir (Şahin, 2014: 98).

Dilbilimci William Moulton (1961) *Avrupa ve Amerika Dilbilim Akımları* isimli eserinde yöntemin ilkeleri şöyle sıralamaktadır:

- Dil, yazma değil konuşmadır.
- Dil, bir dizi alışkanlıklar bütünüdür.
- Dil hakkındaki düşünceler değil sadece dil öğretilir.
- Bir dil, o dili anadili olarak konuşanların ne söylemeleri gerektiği değil, ne söyledikleridir.
- Diller birbirinden farklıdır (Demirel, 2010: 42).

Dil öğretiminde alışkanlık oluşturacak etkinliklere ve alıştırmalara yer verilir. Doğru davranışlarda, Skinner'in edimsel koşullanma ilkesindeki gibi anında pekiştirme ve ödüllendirme yoluna gidilir. Dil öğretimi diyalogların tekrarlanarak ezberlenmesi yoluyla sürdürülür. Taklit, tekrar ve pekiştirmeye çok önem verilir (Beydoğan, 2001: 19). Dil, dili konuşan kişilerin söylediklerinden ibarettir. Bu yönüyle dil bilgisi çeviri yönteminden ayrılır. Yapıların öğretilmesinde tümevarım yöntemi kullanılır. Önce yapılar öğretilir sonra alıştırmalar yaptırılır. Günlük dile ağırlık verilir diyaloglar

taklit ve ezberleme yoluyla öğretilir (Demircan, 2005: 182; Yaylı ve Yaylı, 2009: 15).

Hedef dildeki yapılar ve yeni kelimeler diyaloglar yoluyla öğretilir. Derse başlama, ders metinleri, kalıplar her zaman bir diyalogla başlar. Bu diyaloglar bazen öğretmen bazen de cihazlar yardımıyla seslendirilir ve öğrencilerden, önce koro halinde, sonra gruplar halinde ve son olarak da kendi başlarına tekrar etmeleri istenir (Demircan, 2013: 215). Anadili doğal öğrenme sırası olan dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeye yönelik bir sıra izlenir. Ancak dinleme ve konuşma bu yöntemin asıl odaklandığı becerilerdir (Demirel, 2010: 44). Dilsel-İşitsel yöntemde hedef beceriler “Dinleme” ve “Konuşma”dır. “Okuma” ve “Yazma” becerileri arka plandadır, dinleme ve konuşmaya öncelik tanınır. Düzvarım yönteminde olduğu gibi Dilsel-İşitsel yöntem ana dili kullanmaksızın hedef dil becerilerini geliştirmeye çalışır. Dilsel-İşitsel yönetime göre dil öğrenimi her şeyden önce pratik iletişim becerilerinin edinimi olarak görülmektedir (Oflaz, 2015: 703). Dinleme araçlarından sıklıkla yararlanır. Eğitim ortamı olarak sınıf yerine daha çok dil laboratuvarları tercih edilir. Toplumun konuştuğu güncel dil kültürünü yansıtacak bir biçimde öğretilir. Metin ve diyalog seçimleri de bu doğrultuda yapılır (Memiş ve Erdem, 2013: 304). Dil becerileri doğal sıra izlenerek geliştirilir. Yani, öğrenci sırasıyla dinleme, konuşma, okuma ve son olarak yazma becerilerini öğrenir ve geliştirir (Bekleyen, 2015: 65).

Dilin sözlü yönü (Anlama ve Konuşma) ön plandadır. Konuşma alıştırmalarında “Taklit” (Imitation) ve “Ezber” (Auswendig lernen) sık kullanılır. Tonlama ve sesletimde en güzel örnek ana dili konuşanların sesleridir, bu sesler kasetten veya videodan verilerek kelimelerin daha çokta cümlelerin kalıp olarak taklidine dayalı tekrar alıştırmaları yapılır. Bu yöntemde kelime öğretilmesinden daha çok cümle kalıpları ve alıştırmalarına odaklanılmıştır. Yeni kelimeler diyaloglar içerisinde, dolaylı yollardan öğretilmektedir. Kelime bilgisinin geliştirilmesi için özel bir yol takip edilmemiştir. Dilsel- İşitsel Yöntem, esas olarak dilbilgisi yapılarının öğretilmesini, yapı öğretilirken öğrencinin dikkatini buraya toplanmasının gerektiğini savunmaktadır. Kelime öğretimi dolaylı olarak yapılmaktadır (Oflaz, 2015: 703).

Larsen- Freeman ve Anderson (2011: 46-48) İşitsel-Dilsel yöntemde kullanılan teknikleri şu şekilde açıklamıştır:

1. *Tekrar Alıştırması* (Repetition Drill)
2. *Parçalara Ayırma* (Backward Build-up/ Expansion Drill)
3. *Diyalog Ezberleme* (Dialog Memorization)
4. *Zincirleme* (Chain Drill) Alıştırma
5. *Tek Sözcük Yerleştirme* (Single-slot Substitution)
6. *Farklı Yere Aynı Türden Sözcüğü Yerleştirme* (Multiple-slot Substitution Drill)
7. *Dönüşüm Alıştırması* (Transformation Drill)
8. *Soru-Cevap Alıştırması* (Question- Answer Drill)
9. *Dil bilgisi oyunları* (Grammar Games)
10. *Tek Ses Ayrımlı Kelimelerle* (Minimal pairs) Çalışma
11. *Diyalog Tamamlama* (Dialog Completion)

2.5.5. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi

Dil bilgisi Yaklaşımıyla birlikte uygulanan bu yönetime geleneksel yöntem (Méthode Traditionnelle) de denilmektedir. Puren'e göre dünyamızda 18. ve 19. yüzyıllarda yaygın olarak uygulanılmış, ancak sonraki yıllarda bazı değişikliklerle yerini doğrudan öğretim yöntemine bırakmıştır. Bu yöntemin amacı dil bilgisi kuralları ve çeviri yoluyla öğrencilere okumayı, yabancı dildeki metinleri çevirmeyi, ardından dinleme ve konuşmayı öğretmektir (Güneş, 2011: 127).

Yabancı dil öğretiminde ana dili merkeze alan dil bilgisi-çeviri yöntemi, dil öğretimini tümdengelim ilkesine göre yapar. Dil bilgisi kuralları öğrencilere ana dillerinde açıklanır. Etkinliklerde ilk olarak dil bilgisel kurallar sunulur. Sözcüklerin sözlük anlamları sözcük listelerinden ezberlettirilir (Stern, 1991: 445). Bu yöntemde yeni dile giden yolun her zaman öğrencinin ana dilinden geçtiği düşüncesiyle, dil bilgisi kuralları, öğrencilere ana dillerinde açıklanır; sözcük listeleri çeviri karşılıklarıyla birlikte öğrenilir ve öğretilen dil bilgisi ve sözcükleri içerecek biçimde kurulan tümceler yazılı olarak öğrencinin ana diline veya hedef diline çevrilir (Cook, 2003: 32).

Yöntemin uygulandığı öğretim ortamında kullanılan dil genellikle öğrencinin ana dilidir. Fakat öğretim sırasında anadili ve yabancı dil birlikte kullanılır. İki dil birbiriyle karşılaştırılarak tüm düzeylerdeki bilgiler, kaynak dilden hedef dile ve hedef dilden kaynak dile çevrilir (Hengirmen, 2006: 18). Öğrencilere önemli kelimelerden oluşan bir kelime dağarcığı kazandırmak için üzerinde çalışılan okuma parçalarındaki bütün yeni kelimeleri öğrenmeleri istenir (Doğan, 2012: 79). Alıştırmalar çoğunlukla birbiri ile ilişkisi olmayan cümleleri amaç dilden, anadile çevirme üzerine odaklıdır (Demirel, 2010: 37).

Dil bilgisi-çeviri yönteminde dil öğretimi çalışmaları ezber, taklit ve tekrar yoluyla gerçekleştirildiğinden öğrenciler sıkılmakta ve dersler tek düze yürütülmektedir. Öğrencilere yaratıcı çalışmalar sunulamamaktadır. Yöntem bu yönüyle eleştiri almış ve yerini doğrudan öğretim yöntemine bırakmıştır (Güneş 2011: 127). Dil bilgisi çeviri yöntemi dinleme ve konuşma becerilerine yer vermediğinden bu yöntemle işlenen derslerde kullanılan çoğu teknik öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi, kelime bilgisi ve yazma becerisini geliştirme yönündedir (Bekleyen, 2015: 28).

Larsen- Freeman ve Anderson (2011: 20-22) Dil Bilgisi-Çeviri yönteminde kullanılan teknikleri aşağıdaki gibi açıklamıştır.

1. Edebi metinlerin çevirisi
2. Okuma metni ile ilgili soruların cevaplandırılması
3. Eş anlamlı-zıt anlamlı kelimeler
4. Hedef dil ile ana dilde benzeş kelimeler
5. Dil bilgisi kurallarının tümdengelimli olarak öğretimi
6. Boşluk doldurma alıştırmaları
7. Ezberleme
8. Kelimelerin cümle içinde kullanılması
9. Yazılı anlatım

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın genel amacı, ikinci dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilere yönelik kullanılan yaklaşım ve yöntemlere ilişkin öğretmen görüşleri açıdan değerlendirilmesine dayanan nitel bir araştırmadır. “Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39). Araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden görüşmeden yararlanılacaktır. “Görüşme, sözlü olarak sürdürülen bir iletişim türüdür. Araştırma konusu hakkında derinlemesine bilgi sağlar. Görüşme, sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalarda en sık kullanılan veri toplama yöntemidir” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 40). Görüşülen kişilerin bakış açılarını ortaya koyma, duygu ve düşüncelerini anlama ve görünenden daha derin bilgilere ulaşma görüşmenin özelliği ve avantajlarıdır (Kuş, 2009). Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. “Yarı yapılandırılmış görüşmenin; analizlerin kolaylığı, görüşülene kendini ifade etme imkânı, gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama gibi avantajları vardır” (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010: 163).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Türkçeyi ikinci dil olarak öğreten öğretmenlerdir. Örneklemi, yabancı uyruklu 7-12 yaş grubuna Türkçe öğreten öğretmenler arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla seçilmiş 10 öğretmendir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veriler araştırmacı tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir.. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları yabancılara Türkçe öğretimi uzmanın görüşü alındıktan sonra yeniden düzenlenmiştir. Araştırma kapsamında öğreticilere aşağıdaki sorulara cevap vermeleri istenmiştir:

- 1. Derste kullandığınız öğretim yaklaşım ve yöntemleri ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Ağırlıklı olarak hangi yaklaşım ve yöntemi kullandığınızı paylaşır mısınız?*
- 2. Dersin amaçları ve bu derste takip ettiğiniz ders programı ile kullandığınız yaklaşım ve yöntemler birbirine uygun mu? Cevabınız evetse neden, hayır ise neden uyumlu değil?*
- 3. 4 temel dil becerisine (okuma, yazma, dinleme, konuşma) olan düşünceniz nedir? Dersinizi işlerken bütün becerilere eşit seviyede mi ağırlık veriyorsunuz? Becerilere eşit seviyede ağırlık vermiyorsanız sıklıkla yararlandığınız beceri hangisidir? Neden bu beceriyi sıklıkla kullanmaktasınız?*
- 4. Dersinizde hangi materyalleri kullanmaktasınız? Neden? Yazılı, görsel, işitsel, çeşitli nesnelere içeren materyaller kullanıyor musunuz? Eğitim verirken fırsatınız olsa girdiğiniz sınıflarda hangilerini kullanmak istersiniz?*
- 5. Öğretim sürecinizde öğrenci aktif durumda mı? Örneğin öğrenciye talimat verip ve fiziksel eylemlerinizi gösterip dili anlamasını sağlayan etkinlikler yapıyor musunuz? Cevabınız evet ise sizce öğrenciyi sürece aktif olarak dahil etmenin avantajları nelerdir?*
- 6. Dil bilgisi kuralları öğretim sürecinizin vazgeçilmez bir ögesi midir? Cevabınız evetse neden, hayır ise neden?*
- 7. Dil öğretme sürecini öğrencinin günlük ihtiyaçlarına göre mi belirliyorsunuz yoksa hedef dilin kurallarını kavratma üzerine mi süreci düzenliyorsunuz? Neden?*

8. *Ders sürecinde öğrenciye kelime ve belirli cümle kalıplarını ezberleme çalışmaları yaptırıyor musunuz? Tümdengelim tümevarım yöntemlerinden hangisini sıklıkla kullanmaktasınız?*
9. *Sınıfta uyguladığınız etkinliklerden hangisi veya hangilerinde daha çok verim alabiliyorsunuz? Sizce bunun sebebi nedir?*
10. *Öğrenme yaşantılarını gerçekleştirdiğiniz mevcut sınıf ortamınız ikinci dil olarak Türkçe öğretimi yapmanızı nasıl etkiliyor? Somut etkinlikler yapabiliyor musunuz?*
11. *Ölçme ve değerlendirmeyi nasıl yapmaktasınız?*
12. *Ölçme değerlendirme ile ilgili önerileriniz nelerdir?*
13. *İkinci dil olarak Türkçe öğretimi yaparken yaşadığınız sorunlarınız ve önerileriniz nelerdir?*

3.4. Araştırma Sürecinin İşleyişi

Araştırmaya katkı sunmak isteyen gönüllü 10 öğretmene görüşme formu hakkında bilgi verilmiş, yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanacağı söylenmiştir. Söz konusu araştırmanın konusu ile ilgili ön görüşme yapılmış bilgi almak isteyen öğretmenlere konu ile ilgili bilgiler verilmiştir. Öncelikle ses kayıt kullanımına izin veren öğretmenlere ses kaydı yapılmıştır. Her görüşme 30-45 dakika sürmüştür. Görüşme sırasında araştırmacı sorulara bağlı kalmakla birlikte ek sorularla veri elde etmiştir. Öğretmenlerin düşüncelerini tam olarak belirleyebilmek için görüşme formunda sorulan sorularla birlikte *neden, nasıl, tam olarak ne demek istediniz, açıklayabilir misiniz* şeklinde sorular yöneltilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Öncelikle ses kayıt kullanımına izin veren öğretmenlerden toplanan veriler, bilgisayar ortamına aktarılacak; yazılı metin haline getirilecektir. Diğer öğreticilerden alınan notlarla birlikte sorulara verilen yanıtlar kodlanacaktır. Kodlamalar yapıldıktan ve kodları altında toplayacak temalara ulaşıldıktan sonra araştırmacıların kodları, temaları karşılaştırılacaktır. Daha sonra kodlamalar arasındaki uyuma bakılacaktır. Veriler, içerik analizi yoluyla çözümlenecektir. Frekans tabloları, SPSS 20 programı ile oluşturulacaktır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

İkinci dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilere yönelik kullanılan yaklaşım ve yöntemlere ilişkin görevli öğretmenlerin derslerde yaklaşım, yöntem seçimi ve kullanımı ile ilgili görüşleri alınmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen veriler sunulmuştur. Elde edilen veriler daha sonra bir bütün olarak değerlendirilmiş, Türkçe öğretmenlerinin derste kullandıkları yaklaşım ve yöntemlerin tespiti yapılmıştır.

Öğretici görüşmelerinden elde edilen bulgular tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1:Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilere yönelik kullanılan yaklaşım ve yöntemlere ilişkin öğretici görüşleri

Tema	Alt Tema
1.Öğretim Süreci	1.1. Dersin amaçları ve ders programı yaklaşım yöntem kullanımı ve uyumu 1.2. Derste kullanılan dil öğretim yöntem teknikleri 1.3. Öğrencinin süreçteki rolü 1.4. Dil öğretiminde hayatilik (yaşama yakınlık) ilkesi 1.5. Öğrenme ortamı 1.6.Ders materyalleri 1.7. Öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar
2. Dört Temel Dil Becerisi ve Dil Bilgisi	2.1. Öğretmenlerin becerilere karşı tutumu 2.2. Dil öğretiminde dil bilgisinin yeri
3. Ölçme Değerlendirme	3.1. Uygulanan ölçme ve değerlendirme yöntemleri

Tema 1. Öğretim Süreci

Alt Tema 1.1. Dersin Amaçları ve Ders Programı Yaklaşım Yöntem Kullanımı ve Uyumu

Bu başlık altında öğretim sürecinin dersin amaçları ve ders programı yaklaşım yöntem kullanımı ve uyumu bölümü incelenmiştir. Elde edilen veriler, tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Dersin amaçları ve ders programı yaklaşım yöntem kullanımı ve uyumu frekans tablosu
Tema1.1

	Frekans	Yüzde
Uygun	6	60,0
Uygun değil	4	40,0
Toplam	10	100,0

Tablo 2 incelendiğinde görülmektedir ki 6 öğretici yani öğreticilerin %60’ı (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö10) dersin amaçları ve ders programı yaklaşım yöntemi uygun, 4 öğretici yani öğreticilerin %40’ı(Ö5,Ö7,Ö8, Ö9)uygun bulmadığını belirtmiştir. Aşağıda bazı öğreticilerin belirtmiş olduğu görüşler verilmektedir.

Ö2: Evet. Dersin amaçları ile kullandığım yöntemler birbiri ile örtüşüyor ama her konuyu somutlaştırma fırsatı bulamadığımız için bazı ünitelerin kalıcılığı az oluyor.

Ö3: Evet uygun. Ders programına uygun yaklaşım ve yöntem kullanıyorum. Kazanımları dikkate alıyorum. Örneğin kavram öğretimi yapıyorsam bilgisayar destekli öğretimden ve görsellerden yararlanıyorum.

Ö6: Birbirine uygun fakat yetersiz buluyorum. Çünkü imkânlarımız yok. Gerekli materyaller, ortam vs.

Ö5: ;Cevabım hayır çünkü bir ders programımız yok. 3 yıl önce çıkan ders programının yaş ve seviyeye göre ayrılmaması dolayısıyla bir süre sonra faydalanamaz hale geldik.

Ö7: Program ve dersin amaçlarının birbirine uyumlu olduğunu düşünmüyorum. Program her öğrenci seviyesine uygun olmadığı için programı takip etmiyorum. Sadece programa bakıp anlatacağım konu başlığını belirliyorum.

Ö8: Uyumlu değil. Program bölgesel olarak ayarlanmadığı için kırsal kesimlerde bazı problemler oluyor. Konularda geri kalabiliyoruz ya da konular ağır gelebiliyor.

Öğreticilerin bir kısmı programı dersin amaçlarını kullanılan yaklaşım ve yöntemleri uygun bulmuştur. Olumsuz cevap veren öğretmenler dersin amaçları ve program uyumsuzluğu yüzünden dersleri istenilen düzeyde işleyemediklerini belirtmiştir. Öğrencilerde seviye farklılığı olduğu ifade edilmiştir. Genel bir programdan ziyade ikinci dil olarak Türkçe öğrenen Suriyelilerin seviye farklarına uygun bir program hazırlanmalı ve hazırlanan program çerçeve program özelliği taşıyarak öğretmenlerin öğrenciye görelilik ilkesi gereği farklı yaklaşım yöntem ve teknikler kullanmasına imkân sağlanmalıdır.

Alt Tema 1.2. Derste Kullanılan Dil Öğretim Yöntem Teknikleri

Bu başlık altında öğretim sürecinin derste kullanılan dil öğretim yöntem teknikleri bölümü incelenmiştir. Elde edilen veriler, tablo 3, 4 ve 5’de verilmiştir.

Tablo 3: Derste kullanılan dil öğretim yöntem teknikleri frekans tablosu a

Tema1.2.a		
	Frekans	Yüzde
Anlatım, soru-cevap vs.	6	60,0
Diğer yöntemler	4	40,0
Toplam	10	100,0

6 öğretici yani öğretmenlerin %60’ı (Ö10, Ö1, Ö9, Ö7, Ö6, Ö4) derste daha çok anlatım, soru cevap vs. tercih ettiğini, diğer 4 öğretici yani öğretmenlerin %40’ı (Ö8, Ö5, Ö2, Ö3) ise farklı teknikler kullandığını ifade etti. Aşağıda bazı öğretmenlerin belirtmiş olduğu görüşler verilmektedir.

Ö7: Derste çoğunlukla sunuş yoluyla öğretim yaklaşımını kullanmaktayım. Kavramlarda anlatım yöntemi ile anlatıyorum ve soru cevap yaptırıyorum.

Ö2: Ana dil farklı olduğu için Türkçeyi öğretirken hem dikkat çekici hem de akılda kalacak şekilde bol materyal kullanarak anlatıyorum. Soru cevap, örnek olay, dramatize yöntemi gibi tekniklere başvuruyorum.

Ö3: Farklı zekâ türlerine hitap etmeye çalışıyorum. Görsel ve işitsel materyal ağırlıklı, bol etkinlikler aktif öğrenme yaptırmaya çalışıyorum.

Ö9: Soru cevap yöntemi en sık kullandığım. Drama, sunuş yoluyla öğretim... Bir kavramı açıklarken daha çok sunuş yoluyla öğretim ile kavratıyorum.

Ö5: Derste etkileşimle yöntemler kullanmaya çalışıyorum ve faydalı olduğunu düşünüyorum. Soru cevap, interaktif araçlar sayesinde desteklemeye çalışarak dersi götürüyorum.

Ö4: Dersimde sözlü anlatım, sunuş yoluyla anlatım, bilgisayar destekli öğretim ve görsellerden yararlanmaktayım.

Ö10: Derste genelde dil bilgisi çeviri yöntemini, iletişimsel yaklaşımı, kulak-dil alışkanlığı yöntemini kullanıyoruz. Özellikle kelime öğretiminde çeviri yöntemi ağırlık kazanıyor. Cümle yapılarını kurarken kullanırken de kulak dil alışkanlığı yöntemini ve iletişimsel yönetimi kullanıyoruz. Soru cevap, anlatım gibi geleneksel yöntemleri de kullanıyoruz.

Tablo 4: Derste kullanılan dil öğretim yöntem teknikleri frekans tablosu b

Tema1.2.b		
	Frekans	Yüzde
Ezberden kısmen yararlanan	1	10,0
Ezberden yararlanan	7	70,0
Ezberden yararlanmayan	2	20,0
Toplam	10	100,0

Tablo 5: Derste kullanılan dil öğretim yöntem teknikleri frekans tablosu c

Tema1.2.c		
	Frekans	Yüzde
Tümdengelim	5	50,0
Tümevarım	5	50,0
Toplam	10	100,0

7 öğretici yani öğreticilerin %70'i (Ö1,Ö2,Ö3,Ö8,Ö7,Ö6,Ö10) öğrenciye kelime ve belirli cümle kalıplarını ezberleme çalışmaları yaptırdığını, 1 öğretici yani öğreticilerin %10'u(Ö9) sık yaptırmadığını, 2 öğretici yani öğreticilerin %20'si(Ö4, Ö5) ezberden yararlanmadığını belirtmiştir. 5 öğretici yani öğreticilerin %50'si(Ö10, Ö2, Ö6, Ö9, Ö1) tümevarım, 5 öğretici yani öğreticilerin %50'si (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5,

Ö7, Ö8) ise tümdengelim yöntemi kullandığını belirtmiştir. Aşağıda bazı öğreticilerin belirtmiş olduğu görüşler verilmektedir.

Ö1: *Kelime ve belirli cümle kalıplarını öğretme çalışmaları yaptırıyorum. Fakat cümle kalıplarında standart verilen kalıpları dikte etmeye çalışmıyorum, tümdengelim kullanıyorum. Eğer öğrenci anlatmak istediğini farklı şekilde söylemişse ve ne demek istediği anlaşılıyorsa bu benim için doğrudur ve dil öğrenme konusunda başarılıdır.*

Ö2: *Evet yaptırıyorum ve daha çok tümdengelim yöntemini kullanıyorum. Örneğin manavdan yola çıkıp sebzelere, sebzedden vitamine gibi.*

Ö6: *Daha çok tümdengelim kullanıyorum, ezberden yararlanıyorum. Şarkı öğretme gibi. Çocuğun dil gelişimine katkı sağlıyor.*

Ö5: *Ezberletme çalışmaları yaptırmıyorum. Bu yöntemi denediğimizde olumlu sonuçlar almadığımız için devam etmedik. Tekrar yöntemiyle kelime öğrenme çalışması yaptık ve aktif kullanmayla beraber öğrenme gerçekleşti. Tümdengelim yöntemini sıklıkla kullanıyorum.*

Ö3: *Evet ezberletiyorum. Bunun kuralı kaidesi yok. Kalıp cümle, nerede ne kullanacağını anlatıyorum, ezberlemesini sağlıyorum. Yerine göre değişiyor. Daha çok tümevarım yöntemini kullanıyorum.*

Ö10: *Evet, daha çok tekrar yönetimi kullanıyoruz bu konuda öğrenip cümlede kullanmalarını sağlamaya çalışıyoruz. Daha çok tümdengelim yöntemini kullanıp içeriği daha sonra detaylandırıyoruz.*

Öğreticilerin farklı öğretim yöntemlerini tekniklerini bir arada kullanarak ekletik (seçmeci) yöntemi kullandıkları söylenebilir. Soru cevap yöntemini birçok öğreticinin kullandığı anlaşılmaktadır. Öğreticiler, bu şekilde öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmek istedikleri düşünülebilir. Söz konusu görüşlere öğreticilerin vermiş olduğu cevaplardan yöntem, teknik, yaklaşım kavramları konusunda anlam kargaşası yaşadıkları görülmektedir. Öğreticilere yöntem, teknik, yaklaşımlar konusunda ayrıntılı bir eğitim verilmelidir. Bu eğitim sonucunda derste verimleri artacağına inanılmaktadır. Öğreticiler ezber ağırlıklı ders işledikleri söylenebilmektedir. Davranışçı ve geleneksel yaklaşımlarda görülen ezber ve kuralcı

anlayış birtakım öğreticilerde bulunmaktadır. Belirli kelime ve cümle kalıpları ezberlenmesine önem verildiği görölmektedir. ÖĞrencilerin ezberledikleri bu kalıplar ile günlük hayatlarında ne derece verim aldıkları tartışılmalı ve araştırılmalıdır.

Alt Tema 1.3. ÖĞrencinin Süreçteki Rolü

Bu başlık altında öğrencinin süreçteki rolü bölümü incelenmiştir. Elde edilen veriler, tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: ÖĞrencinin süreçteki rolü frekans tablosu

Tema1.3		
	Frekans	Yüzde
ÖĞrenci Aktif	9	90,0
ÖĞretici Aktif	1	10,0
Toplam	10	100,0

ÖĞreticilerden 9’u yani %90’ı(Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9,Ö10) öğrencileri süreçte aktif kılmaya çalıştığını, 1 tanesi yani öğreticilerin %10’u(Ö7) ise öğretici olarak süreçte kendisinin aktif olduğunu belirtmiştir. Aşağıdaki bazı görüşler bu veriyi desteklemektedir.

Ö3: Evet öğrenciyi sürece dahil ediyorum. Kelime ve kavramları davranışlara dönüştürmelerine yardımcı oluyorum. Kelimelerle zihindeki şemaları eşleştirmeye çalışıyorum. ÖĞrencinin zevkle, sıkılmadan öğrenmesi için oyunla dersi destekliyorum.

Ö7: Genelde derste ben aktifim. Sınıfım çok kalabalık olduğu için öğrencilerimle birebir ilgilenemiyorum. Elimden geldiğince sınıf içi sınıf dışı etkinlikler yapmaya çalışıyorum.

Ö4: ÖĞrencilerimle çoğu zaman drama gibi çalışmalar yapmaya çalışıyorum. ÖĞrencilerim aktif. ÖĞrenciler özellikle dil öğretimi gibi bir derste zaten dahil olmadığı bir konuyu kavrayamaz. Bu açıdan aktif olması önemli.

Ö2: Evet, eğer öğrenci derste aktif olmazsa öğrendiklerini ailede ve dışarıda da kullanma alanı olmadığından bilgiler unutulmaya yüz tutuyor.

Ö6: Evet, öğrenci süreçte aktif çünkü kendisinin yaptığı akılda kalıcı oluyor ve unutmama durumu azalıyor. Ayrıca derse daha istekli oluyor.

Ö10: Evet, genellikle aktif durumdadır. Konuya uygun canlandırmalar- rol oynamalar yapmaya çalışıyoruz. Bu şekilde hem öğrencinin özgüveni tazeleniyor hem de ulaşmak istediğimiz hedeflere ilk elden yaşantılar oluşturarak daha kalıcı bir şekilde ulaşılmış oluyoruz.

Öğrenme sürecinde aktif olmanın önemi bilinmektedir. Öğreticiler süreçte öğrencileri aktif kılmakta ve dil edinim sürecinde daha çok verim alabilmektedir. Öğrencilerin derste katılmalarının öğrenmeyi arttırdığını, unutmama durumlarının azaldığını belirtmektedir. Öğrenci süreci oyunla veya diğer ilgi çekici yöntemlerle derse olan merak ve ilgisini, isteğini arttırmaktadır. Öğrencilerin derste aktifliği öğrenciler arasındaki olumlu bağlılığı arttıracak ve öğrencinin özgüveninde olumlu yönde etkileri olacağı düşünülmektedir.

Alt Tema 1.4. Dil Öğretiminde Hayatilik (Yaşama Yakınlık) İlkesi

Bu başlık altında dil öğretiminde hayatilik (yaşama yakınlık) ilkesi bölümü incelenmiştir. Elde edilen veriler, tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Dil öğretiminde hayatilik (yaşama yakınlık) ilkesi frekans tablosu
Tema1.4

	Frekans	Yüzde
Günlük ihtiyaca yönelik	6	60,0
Hedef dil kurallarına + günlük ihtiyaca yönelik	2	20,0
Hedef dil kurallarına yönelik	1	10,0
Programa yönelik	1	10,0
Toplam	10	100,0

Öğreticilerden 6 tanesi yani %40’ı(Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9)dil öğretme sürecini öğrencinin günlük ihtiyaçlarına, 2’si yani öğretmenlerin %20’si(Ö1, Ö5) hem günlük ihtiyaç hem hedef dil kurallarına, 1’i yani öğretmenlerin %10’u (Ö3) hedef dil kurallarına, 1’i yani öğretmenlerin %10’u (Ö10) ise programa yönelik gidildiğinde dolaylı olarak günlük ihtiyaca göre ilerlediğini belirtmiştir. Aşağıda bazı öğretmenlerin belirtmiş olduğu görüşler verilmektedir.

Ö1: Hem günlük ihtiyaçlarına göre hem de hedef dilin kurallarını kavratma üzerine düzenliyorum.

Ö2: Genelde günlük ihtiyaçlara göre belirliyorum. Ne sever ne yer kayb olduğunda veya alışveriş yaptığında nasıl iletişim kurar gibi.

Ö3: Hedef dilin kurallarını kavratma üzerine düzenliyorum. Basitten karmaşığa, somuttan soyuta seviyeyi dikkate alıyorum.

Ö5: Öğrenme sürecinin başındayken ihtiyaca yönelik ilerlerken öğrenme arttıkça Türkçe kurallarını kavratma üzerine çalışmaya başladık. Konular zaten bu sırayla ilerlememize göre düzenlenmişti.

Ö10: Programda belirtilen sıraya uygun şekilde, öğrencinin seviyesini dikkate alarak öğretime başladığımızda zaten öğrencinin günlük ihtiyaç duyabileceği temel yapıları da dolaylı olarak esas alarak başlamış oluyoruz. Ama gerektiğinde günlük ihtiyaca göre dokunuşlar yaptığımız da oluyor.

Türkçe öğreticilerin birçoğu dil öğretimini öğrencilerin günlük ihtiyaçlarını dikkate alarak yaptığı söylenebilir. İkinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler, tezin başında ikinci dil kavramını, zorunluluktan yani Türkiye’de yaşamlarını idame ettirebilmek için öğrenilen dil olarak tanımlanmıştı. Öğrencilerin en büyük ihtiyaçlarından biri hedef dili günlük hayatta kullanabilmeleridir. Öğrencinin yaşamını devam ettirebilmesi, ihtiyaçlarını giderebilmesi, hayatının kolaylaşması için Türkçe öğrenmeleri şarttır. Öğrencilerin zaruri ihtiyaçları gözetilerek günlük hayatta kullanabilecekleri örnek olaylarla birlikte öğretim yapılması hem ders verimini arttırabilir hem de öğrencinin ilgini çekebilir.

Alt Tema 1.5. Öğrenme Ortamı

Bu başlık altında öğrenme ortamı bölümü incelenmiştir. Elde edilen veriler, tablo 8 ve 9’de verilmiştir.

Tablo 8: Öğrenme ortamı frekans tablosu a

Tema1.5.a	Frekans	Yüzde
Öğretim ortamında sorun var	9	90,0
Öğretim ortamında sorun yok	1	10,0
Toplam	10	100,0

Tablo 9: Öğrenme ortamı frekans tablosu b
Tema1.5.b

	Frekans	Yüzde
Somut etkinlikler kısmen var	1	10,0
Somut etkinlikler var	5	50,0
Somut etkinlikler yok	4	40,0
Toplam	10	100,0

Öğreticilerden 9'u yani %90'ı (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10) öğretim ortamında sorun yaşadığını, 1 tanesi yani %10'u (Ö6) ise eksikliklerin olduğunu lakin öğrencilerin okula keyifle geldiğini belirtmiştir. 5 öğretici yani %50'si (Ö1, Ö4, Ö10, Ö5, Ö6) sınıfta somut etkinlikler yapılabildiğini, 4 öğretici yani %40'ı (Ö2, Ö3, Ö8, Ö9) somut etkinlik yapmadığını, 1'i öğretici yani %10'u (Ö7) kısıtlı yaptığını belirtmiştir. Aşağıda bazı öğretmenlerin belirttiği görüşler verilmektedir.

Ö3: Zaman zaman sorun yaşıyoruz. Öğrenciler kendi aralarında ana dillerini kullanıyor. Sosyal hayatta kendi ana dillerindeki insanlarla iletişim halindedir. Örneğin; kasap, manav, çarşı, pazar vb. Somut etkinlik yok. Gemlerde Türkçe dersinin yanında Arapça dersinin verilmesi Türkçe eğitimini olumsuz etkiliyor.

Ö5: İki sınıfa giriyorum. Sınıfımın biri bu konuda bana yardımcı olurken diğeri hiç yardımcı olmuyor. Biriyle çok hızlı ilerleyip iyi bir öğrenme gerçekleştirirken diğeri isteksiz ve yetersiz öğrencilerin de olması dolayısıyla zor. Her ikisinde de somut etkinlikler yapabiliyoruz. Sorun olmuyor.

Ö6: Somut etkinlikler yapıyoruz. Fakat birçok eksiklerimiz var. Türkçe sınıfı sadece dil öğretim yeri değil sosyalleşme ve sevgi alanı. Çocuklar keyifle geliyor onların her yönden gelişimine katkı sağlıyor.

Ö7: Sınıfım oldukça dar ve mevcudum çok. Somut etkinlikleri çok kısıtlı yapıyorum.

Ö1: Dil sınıflarının çok donanımlı olması kanaatindeyim. Yalnız çoğu dil sınıfı bu konuda yeterli değil. Somut etkinlikler yapılıyor.

Ö10: Doğrudan etkiliyor. Sınıfın imkânları doğrultusunda etkinlikler de şekil alıyor. İmkânları kısıtlı olan bir sınıfta yapılan eğitimle donanımlı bir sınıfta yapılan eğitim aynı olmuyor ne yazık ki. Nispeten imkânlar elverdiği sürece yapılabiliyor.

Öğreticilerin yaşadığı sorunların başında yeterli sınıf donanımının olmaması, mevcudun çok olması gelmektedir. Öğrencilerin günlük hayatta Türkçeyi yeteri kadar kullanmadıklarını sınıf ortamında öğrenciler arasında Arapça kullanımının devam etmesinin öğretim sürecindeki verimi düşürmektedir. Somut etkinlik kullanımının ders sürecinde somuttan soyuta ilkesi gereği öğretimde verimi arttıracığı bilinmektedir. Süreçte somut etkinlik kullanımı arttırımı ve buna uygun materyal kullanımının arttırılması dil öğrenme sürecindeki başarıyı ve verimi arttıracaktır.

Öğreticiler öğrencilerin süreç için aktif rol aldığı çalışmalardan verim aldığını ifade etmiştir. Öğreticilerin öğretim sürecinde verim aldığı etkinlikler ile ilgili görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

Ö1: Verilmek istenen amaç ve kazanıma uygun beraber yaptığım materyaller, çalışma kâğıtları ve oyunlarla daha çok verim alıyorum.

Ö2: Sessiz sinema, fiiller kelime kartları ile oyunlar, tombala ile sayılar, mektup vb.

Ö3: Oyun, drama, tekerleme, şarkı söyleme etkinliklerinde daha çok verim alıyorum. Öğrencinin isteyerek severek oyuna katılması, sürece aktif katılmaları.

Ö4: Öğrencinin aktif olduğu drama çalışmaları. Bir kavramı öğrenirken o kavrama ait görsellerin çok olduğu zamanlarda.

Ö5: Modelleme yönteminden daha çok verim alıyorum. Çocuk öğrendiği nesneyi veya mesleği veya kişiyi modelleyip konuşunca daha etkili öğreniyor. Bunun sebebi çocuk temelli öğretimin her zaman daha faydalı olması diyebiliriz.

Ö6: Çocukların etkinlikleri kendilerinin yaptığı uygulamalar, oyunlar daha verimli ve dersi eğlenceli hale getiriyor.

Ö7: Görsel etkinlikler çocukların hem dikkatini çekmekte hem de kolay öğrenmelerini sağlamakta, bu yüzden görsel etkinlikler kullanıyorum.

Ö8: Video ve oyunların ilgi çekici olduğunu düşünüyorum.

Ö9: Genellikle öğrencinin aktif katıldığı etkinlikler ve oyunlar yaparak yaşayarak öğrendikleri için kalıcı oluyor.

Ö10: Sınıfça katılımın sağlandığı oyun yoluyla yapılan etkinlikler daha verimli oluyor. Çünkü olumlu bağlılık oluşuyor, birlikte başarma duygusu ve eğlenerek öğrenmenin verdiği hazla daha etkili sonuçları alıyoruz.

Alınan cevaplardan yola çıkarak öğretmenler öğrenciyi sürece dahil etmek için eğitsel oyunlar kullanmakta, ağırlıklı olarak drama da kullanıldığı görülmektedir. Öğrencileri sürece dahil etmenin kuşkusuz katkısı büyüktür. Aktif katılımın sağlandığı, çocuğun söz konusu dil kurallarını veya bazı kalıpları yaşayarak öğrenmesi verimi arttıracaktır. Eğitsel oyunların öğrenciler arasındaki etkileşimi arttırarak öğrenciler arasında olumlu bağlılık duygusunu arttırarak yabancı oldukları bir toplumda kabul gördüklerini hissedeceklerdir. Öğrenme sürecindeki artan öğrenci özgüveni ileriki öğrenmeler içinde olumlu katkı sağlayacaktır.

Alt Tema 1.6. Ders Materyalleri

Bu başlık altında ders materyalleri bölümü incelenmiştir. Elde edilen veriler, tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Ders materyalleri frekans tablosu

Tema 1.6	Frekans	Yüzde
Görsel + işitsel + yazılı materyal	8	80,0
Görsel + yazılı materyal	2	20,0
Toplam	10	100,0

8 öğretici yani %80'si (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10) dersinde görsel, işitsel, yazılı metinleri kullandığını, 2 öğreticiyani %20'si (Ö2, Ö7) görsel ve yazılı materyal kullandığını belirtmiştir. Aşağıda bazı öğretmenlerin belirtmiş olduğu görüşler verilmektedir.

Ö1: Dersim yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanan ders kitaplarını kullanıyorum. Akıllı tahta, telefon, çalışma kâğıtları, ve kazandırılmak istenen amaca uygun kendimin hazırladığı materyalleri kullanıyorum.

Ö2: Kelime kartları, gerçek nesnelere (örneğin; sebze, meyve isimlerinde sınıfa meyve götürüp öğrendikten sonra onları yiyoruz.) renkli karton, projeksiyon, oyun kartları gibi materyaller kullanıyorum.

Ö3: *Kitap, video, ses kayıtları, slaytlar, oyun teknikleri, görsel materyaller kullanıyorum. Hitap ettiğimiz kitle yabancı olduğu için çeşitli materyaller kullanmak zorundayım. Daha fazla duyu organına hitap edersek kalıcı olur.*

Ö5: *Materyal olarak gerçek nesnelere kullanmaya çalışıyorum. Bilgisayar aracılığıyla doğru Türkçe kullanım örneklerine ulaşma imkânı buluyorum. Dinleme metinleri, görsel metinler kullanıyorum. Fırsatım olsa akıllı tahta kullanmak isterdim.*

Ö6: *El işi kağıtları, görsel boyama ve videolar girdiğim sınıfların seviyesi 7-12 yaş arası olduğu için daha çok somut örnekler yer veriyorum. Akıllı tahta kullanmak isterdim.*

Ö7: *Dersimde görsel materyalleri kullanmaktayım. Yazılı materyallerim kısıtlı olduğu için yazılı materyallerin geliştirilmesini isterdim.*

Ö10: *Akıllı tahta, bilgisayar, ders kitabı, z kitap, dersin amacına yönelik hazırlanmış somut materyalleri kullanıyoruz. Akıllı tahta olmazsa olmazımız.*

Öğreticiler derste genellikle görsel, işitsel ve yazılı materyalleri aynı anda aynı sıklıkla kullanmaya çalışmaktadır. Bazı öğretmenler öğrenme ortamındaki yetersizlikler yüzünden işitsel veyahut görsel materyalleri aynı oranda kullanamamaktadır. Öğrenme ortamında fırsat eşitsizlikleri olduğu görülmektedir. Bazı sınıflarda akıllı tahta bulunmakta bazılarıda bulunmamaktadır. Akıllı tahtanın öğrencilerin dil öğrenme sürecine katkı sağladığını öğretmenler belirtmektedir. Dil öğrenme ortamında verim artırması için akıllı tahtanın olması gerekliliği görülmektedir.

Alt Tema 1.7. Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Bu başlık altında öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar bölümü incelenmiştir. Bu sorunlardan ortak olanlar belirlenerek Tablo 1.7 ile gösterilen frekans bulguları elde edilmiştir. Elde edilen veriler, tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar frekans tablosu
Tema1.7.

	Frekans	Yüzde
Diğer	1	10,0
Materyal ve kaynak + aile ve çevre	2	20,0
Materyal ve kaynak + diğer	1	10,0
Materyal ve kaynak + eğitim programı	2	20,0
Materyal ve kaynak + okuduğunu anlamama	2	20,0
Sınıf mevcudu + diğer	1	10,0
Sınıf mevcudu + materyal ve kaynak	1	10,0
Toplam	10	100,0

Öğreticilerin öğretim sürecinde yaşadığı sorunlar ile ilgili görüşlerin bazıları aşağıda belirtilmiştir.

Ö1: Fiziki şartların yetersiz olması, bazı öğrencilerin Türkçe öğrenmede isteksiz olması sorunların bazıları. Dil sınıflarının mevcudu olması gerektiği gibi olursa verim artıyor.

Ö2: Kültürle alakalı sorunlar yaşayabiliyoruz. Suriyelilere Türkçe öğrettiğimiz için onlarda şiddete karşı bir meylin olduğunu ve sert davranmadığımız için de ders otoritesinde sıkıntılar yaşadığımızı görüyoruz. Bu konuda önce aile sonra da öğrencilere seminerler verilmesini ve Türk Eğitim sisteminin daha farklı olduğunu ve şiddetin yanlış bir şey olduğunu sevgi ile yaklaşmanın ne derece güzel olduğunu bilmelerini isterim.

Ö3: Materyal sıkıntısı, kitaplar çocukların seviyesine uygun olmaması, araç gereçlerin sağlanamaması. Türkçeye sadece okulda öğrenmeye çalışması. Bütüncül bir öğretimin olmaması. Ailenin yeterince önem vermemesi, Türkçeyi bilmemesi. Bu doğrultuda ailelere yönelik Türkçe öğretiminin yaygın olmaması karşılaştığımız sorunlardır.

Ö4: Kaynak sıkıntısı ve bence daha iyi yapılandırılmış yeni bir program. Program ve kaynak sorunları çözüldüğü takdirde daha verimli bir öğrenme sürecine geçebiliriz.

Ö5: Yaşadığımız en büyük sorun kendini dil öğretimine kapatmış öğrenciler. Bu çocukların yanı sıra bize yardım etmeyen aileler ve ana dil öğretmenleri (Burada öğretici ana dil derken Arapça öğretmenlerini kastettiğini belirtmiştir.). Aile eğitimler ve daha fazla materyal desteği bize yardımcı olacaktır.

Ö6: Yeteri kadar materyalimiz kaynağımız sınıfımız yok ve daha planlı programlı olmasını isterim. Öğreticiler için seminerlerin yapılması gerekiyor öğreticileri daha dinamik üretken kılmak için bu önemli.

Ö7: Yaşadığım pek çok sorun var. En temel sorunum mevcudumun çok oluşu ve hiçbir öğretmenin yardımcı olmayışı. Bu durumlar düzeltilebilir.

Ö8: Okuduğunu anlama ve yazma becerilerinde sorunlarla karşılaşıyorum. Bu konuda ek materyal ihtiyacı olması gerektiğini düşünüyorum.

Ö9: Dil öğretirken materyal eksiklikleri yaşıyorum. Okuduğunu anlam becerileri çok zor geliştiği için bu alanda sorunlarla karşılaşıyorum.

Ö10: Öncelikle okul çağında olan öğrencilerin okula kazandırılması, kazandırılanların devam ettirilmesi, devam edenlerin ise neyi neden öğrendiği konusunda aileleriyle birlikte bilinçlendirilmesi gerekmektedir. En çok devam-devamsızlık konusunda sıkıntı yaşadık ve yaşıyoruz. Daha sonra ise çalışılan hedef kitlenin davranış problemleri, savaş sonrası travmaları ile ilgili yaşanan sıkıntılar oldu zaman zaman oluyor. Bununla ilgili rehberlik hizmetleri arttırılabilir. Eğitim öğretimi yapan kişilere farkındalık kazandırılabilir. Program ve ona uygun kaynak kitap konusunda sıkıntı yaşıyoruz her seviyeye uygun olmayabiliyor ya da vaktinden çok sonra temin edilebiliyor. Alanda hazırlanmış tek tip ya çocuklar için ya da yetişkinler için olan ayrı ayrı kaynaklar hazırlanmalıdır. Ayrıca dil öğretimi yaparken dolaylı olarak ilk okuma yazma eğitimi de yapmak durumunda kalıyoruz. Yine bu alanda kullanılacak materyallere ihtiyaç duyuyoruz.

Tablo 11’de bahsedilen “Diğer” seçeneği öğrenciler tarafından sadece 1 defa belirtilmiş “Kültürel sorunlar, Sınıfta otorite kuramama, Öğrencinin psikolojik sorunları, Okula devam etmeme (bu hiç gelmeme değil de istikrarlı gelmeme olsa gerek), Öğreticilerin bilinç seviyeleri, Öğrenci ve ailenin bilinç seviyesi” sorunlarını içermektedir.

İkinci dil olarak Türkçe öğretimi yapana öğretmenler derste kullanılacak materyal eksikliği yaşamaktadır. Söz konusu alanda yazılı, basılı materyaller sınırlı olmakla birlikte öğretmenler tarafından yeterli olmadığı söylenmektedir. Alanda eksikliği giderecek materyallerin artırılması gerekliliği görülmektedir. Öğretmenler, Türkçe öğrenimine karşı ailelerin ilgisiz olduğunu ve süreçte destek olmadıklarını ifade etmektedir. Ailelerinde yeterli Türkçe bilgisi bulunmadığı göz önüne alınırsa onlara yönelik çeşitli etkinlikler, dil kursları, seminerler verilmesinin sürece verim katacağı ve öğretmenlerin dil öğretirken yaşadığı sorunları azaltacağı düşünülmektedir. Dil sınıflarında fiziki şartların yetersiz olduğu belirtilmekte başlıca sorunun sınıf mevcudu olduğu söylenmektedir. Mevcudu azaltarak öğrenciye ulaşmanın kolaylaşacağı, dil öğretim süreci ile ilgili daha hızlı dönüt alınabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin dil öğretim sürecinde kendilerini kapatmamaları adına süreç için hazırlık yapılmalı derse ısınma, Türkçe öğrenme isteğini arttırmak için çeşitli oyun ve etkinlikler planlanmalıdır. Suriyeli öğrencilerin bulunduğu okullarda yaşadıkları sosyal sıkıntıları göz önüne alarak Rehberlik hizmeti verilmeli, bu süreçte öğretmenlere Psikolojik danışma ve rehberlik alanında eğitim almış öğretmenlerin destek olması dil öğrenme süreci için önemli bir etkidir. Öğrenciler, okuma anlama sıkıntısı yaşadığı belirtilmiştir. Okuma anlama ve yazma kendini ifade etme yetileri uzun zaman alan bir süreçtir. Bu süreç için ek materyal desteği ve çeşitli etkinlik önerileri ile öğretmenlere destek sağlanmalıdır.

Tema 2. Dört Temel Dil Becerisi ve Dil Bilgisi

Alt Tema 2.1. Öğretmenlerin Becerilere Karşı Tutumu

Bu başlık altında öğretmenlerin becerilere karşı tutumu bölümü incelenmiştir. Elde edilen veriler, tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Öğretmenlerin becerilere karşı tutumu frekans tablosu

Tema2.1		
	Frekans	Yüzde
Dört temel beceriye eşit önem verenler	2	20,0
Dört temel beceriye eşit önem vermeyenler	8	80,0
Toplam	10	100,0

8 öğretici, öğretmenlerin %80'i (Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10) dört temel beceriye eşit seviyede önem veremediğini belirtmiştir. 2 öğretici, öğretmenlerin %20'si (Ö3, Ö5) ise eşit seviyede önem vermeye çalıştığını belirtmiştir. Öğreticilerden bazıları ağırlık verdiği becerileri ifade etmiştir. Bunlar; Ö2, konuşma, okuma ve dinleme. Ö3, okuma. Ö4, okuma ve yazma. Ö6, dinleme ve konuşma. Ö7, konuşma ve okuma. Ö8, okuma ve yazma. Ö9, okuma ve yazma. Ö10, gruba bağlı olarak okuma yazma veya dinleme konuşma. Aşağıda bazı öğretmenlerin belirtmiş olduğu görüşler verilmektedir.

Ö1: Bütün becerilere okulun fiziki şartları dolayısıyla eşit derecede önem veremiyorum ama kendim yöntem ve teknikler ile bu farkı minimuma düşürmeye çalışıyorum.

Ö2: Eşit seviyede önem vermiyorum. Çünkü alfabeler söz konusu olunca ders anlatımı konusunda yeterli verimi alamıyorum o yüzden daha çok konuşma, okuma ve dinleme becerilerini geliştirmeye çalışıyorum.

Ö3: Dört temel dil becerisini dikkate alıyorum. Daha ağırlıklı olarak okuma becerisi ön plana çıkıyor. Eksik kalan beceriler konuşma ve yazma becerileridir.

Ö4: Öğrencilerimde ilk etapta yaşadığım sorun okuma ve yazma olduğu için ilk zamanlar bu ikisine ağırlık veriyorum. Bu ikisini tamamladıktan sonra okuduğunu anlamayla başlayarak diğer hepsini eşit seviyede vermeye çalışıyorum.

Ö5: Dört dil becerisine de önem veriyorum ve hepsiyle ilgili etkinlikler yapmaya çalışıyorum. Konuşma saatleri yapıyoruz. Kitap okuma saatleri, müzik ve hikâye dinleme etkinlikleri yapıyoruz.

Ö6: Daha çok dinleme ve konuşmaya önem veriyorum. Bazen yazma. Çocukların kendilerini ifade etmeleri konuşma ve dinlemede daha kolay.

Ö7: Bütün becerilere ağırlık vermem imkânsız. Öğrencilerin ihtiyacına göre ilerliyorum. Konuşma ve okuma becerilerinin gelişmesi üstünde duruyorum. Çünkü kendini ifade edebilmenin çocuğun derse katılımının arttırdığını düşünüyorum.

Ö8: Sıklıkla kullandığım beceri okuma ve yazma. Öğrenciler dil farkından dolayı harfleri unutuyor ya da yanlış yazabiliyor. Bu nedenle yazma üzerinde çok duruyorum.

Ö9: Okuma ve yazmayı daha sık kullanıyorum. Öğrencilerin ses gruplarını yeterli seviyede öğrenebilmesi için okuma ve yazma üzerinde daha fazla durmaktayım.

Ö10: Eşit seviyede ağırlık vermeye çalışıyoruz ama bazen eşit şekilde ağırlık verilemiyor. Bazı gruplarda okuma yazma ön plana çıkıyor öncelikli hedef oluyor. Bazı gruplarda dinleme ve konuşma ön plana çıkıyor geri planda kalan beceri ise genellikle yazma oluyor. Bunda etken olan şey ise öğrencilerin bu beceriyi sıkıcı-yorucu bulmaları ve günlük hayatta diğer becerileri daha sık kullanacaklarını düşünmeleridir.

Öğreticiler ağırlıklı olarak okuma ve yazma becerisine önem vermektedir. Bazı öğretmenler dinleme ve konuşma becerisini ikinci plana atmaktadır. Becerilerin kullanımının öğrencilerin dersteki aktiflik durumunu belirleyeceğini belirtmektedirler. Öğrencilerin bulunduğu sınıf ortamı, sosyal ve başarı düzeyleri öğretimin şeklini etkilemektedir. Öğreticiler öğrenci ihtiyaçlarını göz önüne almakla birlikte çoğu sınıfta temel seviyede dil öğretimi yapmaktadırlar. Becerilere bu sebeplerden eşit önem veremedikleri ortadadır. Önce öğreticinin sesli okuması daha sonra öğrencilerle birlikte sesli okuma tekniği kullanılarak telaffuz yeteneklerinin gelişimi sağlanabilir. Sınıf içi dinleme çalışmaları görsellerle desteklenmeli, öğrencilerin birden çok duyu organına hitap ederek söz konusu metinleri anlamlandırmaları sağlanmalıdır. Bu süreçte akıllı tahta olan sınıfların avantajlı durumda olduğu görülmektedir. Dil öğrenirken eşit şartlarda öğrenme gerçekleşmemektedir. Yazma becerisinin sadece doğru kelime, harf yazımı olmadığı öğrencilerin kendilerini ifade aracı olduğu bilinmelidir. Öğrencilerin anlatma yeteneklerinin gelişimi için yazma becerisine verilen önem sadece doğru yazım ile sınırlı kalmamalıdır. Söz konusu ders materyallerinin çeşitliliği ile öğrencilerin yazma konusundaki yaşantıları olumlu yönde arttırılmalıdır. Konuşma becerisi bireyin sosyal yaşamda kendini ifade etmek için sıklıkla kullandığı beceridir. İletişim kurmak için önce dinlemek daha sonra ise konuşmak gereklidir. Öğrencilerin günlük yaşamlarında hayatlarını devam ettirebilmek için kullanacağı beceri konuşmadır. Öğreticiler, söz konusu becerinin önemini bilincinde ve bu beceriyi geliştirmek için

çabalamaktadır. Bazı öğretim ortamlarında konuşma becerisi geri planda kaldığı söylenmektedir. İkinci dil olarak öğrenilen Türkçe günlük yaşamda öğrencilerin hayatlarını kolaylaştırmalı ve sosyal yaşamda kendilerine yer etmeleri için fırsat sağlamalıdır. Konuşma becerisinin öğretimi bu bağlamda önem teşkil etmektedir. Bütüncül bir anlayışla derste dört temel dil becerisini ele almak öğrencilerin dil gelişimi için önem arz etmektedir. Öğreticilere, becerileri bütün olarak ele almakta zorlanmamaları için yeterli materyal desteği sağlanmalı, öğretilen program bu bağlamda yeniden ele alınarak eksikliklerinin giderilmesi ele alınmalı ve yapılandırılması yapılmalıdır.

Tema 2.2. Dil Öğretiminde Dil Bilgisinin Yeri

Bu başlık altında dil öğretiminde dil bilgisinin yeri bölümü incelenmiştir. Elde edilen veriler, tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13: Dil öğretiminde dil bilgisinin yeri frekans tablosu
Tema2.2

	Frekans	Yüzde
Dil bilgisi kuralları önce önemsiz sonra önemli	3	30,0
Dil bilgisi kuralları önemli	1	10,0
Dil bilgisi kuralları önemsiz	6	60,0
Toplam	10	100,0

6 öğretici, öğretmenlerin % 40’ı (Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9) dil bilgisi kurallarının öğretim sürecinde vazgeçilmez olmadığını, 3 öğretici, öğretmenlerin %30’u(Ö2, Ö5, Ö10) dil bilgisi kurallarının başlangıçta önemli olmadığını lakin daha sonra önem kazandığını, 1 öğretici, öğretmenlerin %10’u(Ö6) ise dil bilgisi kurallarının önemli olduğunu ifade etmiştir. Aşağıda bazı öğretmenlerin belirtmiş olduğu görüşler verilmektedir.

Ö1: Hayır vazgeçilmez bir öğesi değildir. Dil bir amaç değil araçtır. Önemli olan dili günlük yaşamda kullanmak hayatı kolaylaştıran bir unsur haline getirmektir. Zaman içerisinde sezdirilerek dil bilgisi kuralları verilir.

Ö2: Evet ama ilk aşamada değil. Çünkü sondana eklemeli olan dilimiz çekimlenirken bizler tarafından bile zor anlaşılıyorken Türkçeyi yeni öğrenenler için oldukça yorucu ve sıkıcı gelebilir.

Ö3: Vazgeçilmez bir ögesi değil. 4 temel dil becerisi içerisinde çocuk dil bilgisini sezerek, kavrayarak öğreniyor.

Ö4: Dil bilgisi benim çok önem verdiğim bir konu değil. Çocuklar hayata ne derecede katılırsa o derecede dil öğrenecektir.

Ö5: Dil bilgisi kuralları öğretimin başındayken göz ardı ediliyordu. Fakat zaman geçip anlaşılmaya başlanınca kıymetli hale gelmeye başladı çünkü çocuk bu kurallar sayesinde okumayı, yazmayı ve okuduğunu anlama yeteneğini geliştirir.

Ö6: Dil bilgisi kurallarının süreçte önemli olduğunu düşünüyorum. Çocuk başta nasıl öğrenip kullanırsa daha sonraki hayatında aynı şekilde kullanmaya devam eder ama öğrenmediyse ve kullanmadıysa özellikle yazmada sıkıntı oluyor.

Ö9: Şuan için dil bilgisi kuralları öğretim sürecinin vazgeçilmezi değildir. Öncelikle okuma yazma öğrenmeleri, temel ihtiyaçları doğrultusunda da kendini anlatabilmeleri daha öncelikli sırada yer alıyor.

Ö10: Aslında vazgeçilmez ögesidir diyemem. Çünkü bağlamdan hareketle öğrenci anlatılmak isteneni bazen anlıyor, kullanıyor. Bunu kurallar olmadan da farkında olmaksızın yapıyor. Ama bazı öğrencilerin neyi neden kullandığını en başından bilmesi gerekebiliyor. Böyle durumlarda kurtarıcı oluyor. Grubun ihtiyacına göre de diyebiliriz.

Dil kurallardan oluşan bir yapıdır. Bu kuralları göz ardı ederek öğretimde başarıya ulaşmak zordur. Kuralları öğrencilere beceriler, çeşitli etkinliklerle içerisinde süreç boyunca sezdirilmelidir. Öğreticilerin bazıları dil öğretimi yaparken dil bilgisi kurallarını aktif olarak öğretimini yapmadıklarını ifade etmiştir. Dil bilgisi kurallarının önemli olduğunu sürecin başında kullanılsa bile öğrencinin dili anlamlandırma sürecinde katkı sağladığını söylenmiştir. Öğretimde farklılıklar bulunmakta ve bu farklılıklar öğreticilerin kendi stilleri, öğrencilerin ihtiyaçlarından kaynaklanmaktadır. Bu farklılıklar uzmanlar tarafından tartışılmalı öğretimdeki avantajlı, dezavantajlı yönleri ele alınmalıdır.

Tema 3. Ölçme Değerlendirme

Alt Tema 3.1. Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

Bu başlık altında uygulanan ölçme ve değerlendirme yöntemleri bölümü incelenmiştir. Elde edilen veriler, tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14: Uygulanan ölçme ve değerlendirme yöntemleri frekans tablosu

Tema3		
	Frekans	Yüzde
Farklı Yöntemler	2	20,0
Geleneksel Yöntemler	8	80,0
Toplam	10	100,0

8 öğretici, öğretmenlerin %80’i (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10) süreci ölçme ve değerlendirmeyi genellikle geleneksel yöntemlerle (yazılı yoklama, kısa cevaplı test, doğru – yanlış testleri, eşleştirme maddeleri, çoktan seçmeli testler, sözlü yoklama) yaptıklarını ifade etti. 2 öğretici, öğretmenlerin %20’si (Ö4, Ö5) gözlem ve görüşme gibi araçlar kullandıklarını belirttiler. Aşağıda bazı öğretmenlerin belirtmiş olduğu görüşler verilmektedir.

Ö1: Kendimin hazırlamış olduğu sınav kâğıtları, başka öğretmenlerin sınav soruları vs.

Ö2: Yazı ile ne derece iyi öğrendiklerini ölçemediğimden sözlü yapıyorum.

Ö3: Kitleye göre değişiyor. İlköğretimde daha çok gözlem, görüşme ileriki yaş seviyesi için test, dinleme, konuşma, dikte gibi araçlarla ölçme değerlendirme yapıyorum.

Ö4: Ölçme ve değerlendirmeyi okuma dersi için gözlem yoluyla yazma dersi ve diğerleri için de test ve boşluk doldurma yoluyla yapıyorum.

Öğreticilerin çoğunluğu geleneksel öğretim araçları kullanmaktadır. Dil becerilerinin tam kazanılmasının ölçümü geleneksel araçlarla yapmak yeterli olmayacaktır. Dil öğretim sürecinde birçok etken bulunmaktadır. Becerilerin hepsini bir bütün olarak ele alınarak değerlendirme yapılmalıdır. Bu süreçte geleneksel ölçme araçlarının yetersiz kalacağı düşünülmektedir. Dil öğretim sürecinde alternatif ölçme değerlendirme teknikleri (kavram haritaları, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime

ilişkilendirme, proje, drama, gösteri, yapılandırılmış grid, ürün seçki dosyası (portfolyo) kullanımı ele alınmalıdır. Ürün seçki dosyası (portfolyo) dil öğretim sürecinde kullanılacak alternatif bir ölçme aracıdır. Süreç boyunca öğrencinin izlenmesini sağlamaktadır. Dil öğretim ortamlarında portfolyo değerlendirmenin artması öğrenciyi tam merkeze almaya katkı sağlayacaktır.

İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme üzerine öğretmenlerin önerileri alınmıştır. 2 öğretici (Ö4, Ö6) öneri sunmak istemediğini belirtmiştir. Aşağıda bazı öğretmenlerin belirtmiş olduğu görüşler verilmektedir.

Ö1: Ölçme ve değerlendirme sadece bilgiyi kâğıda dökerek değil de yazma, konuşma, iletişim olarak çok yönlü değerlendirilmeli.

Ö2: Alfabe farklı olduğundan çocuk öğrendiğini yazmada güçlük çekiyor ve bu ölçmenin doğruluk derecesini düşürüyor.

Ö3: Çocuğun dil seviyesine göre gruplara ayırırım. Tanılayıcı ölçme değerlendirme yapmak için bu çok önemli. Devamında süreci test, çeşitli yöntemlerle değerlendiririz.

Ö5: Ölçme değerlendirme için genel geçerliliği olan sınavların gönderilerek yaptırılmasının daha uygun olduğunu düşünüyorum. Merkezden gönderilen sınavlar sayesinde hangi yönde ilerleme olduğunun daha gözlenebilir olduğunu düşünüyorum.

Ö7: Her çocuğun seviyesine ve yaşına uygun değerlendirme yapılması gerektiğini düşünüyorum.

Ö8: Ölçme değerlendirme çeşitlenebilir.

Ö9: Ölçme ve değerlendirme, belirli koşullar sağlanabilirse öğrenmeyi daha kalıcı kılan drama gibi yöntemlerle yapılabilir.

Ö10: Her seviye başlangıcında ve bitiminde uygulanabilecek dört temel beceriyi ölçmeye yönelik kapsayıcı seviye ve bitirme sınavlarının herkese uygulanabilmesi, bu alanda hazırlanmış ve bizlerin kullanabileceği soru havuzlarının oluşturulması. Yapılan ölçümlerin vaktinde öğrencilere dönüt olarak verilmesi.

Ölçme değerlendirme süreci öğrenmede kavrama ve pekiştirme görevi de görmektedir. Öğretimde sonuç değil süreç değerlendirmeye önem verilmektedir. Süreç değerlendirmenin uygulanabileceği örneklerden biri portfolyo değerlendirmedir. Söz konusu değerlendirme dil öğretim sürecinde yaygınlaşmalıdır. Görülmektedir ki öğretmenler arasında ortak kullanılan bir ölçüt yoktur. Yabancılarla Türkçe öğretimi yapılırken ortak merkezi, her beceriyi kapsayıcı sınavlar yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Öğrencilere süreçte kur atlama, seviye belirleme gibi farklı sınavlarla dönütler yapılmalıdır.

Öğreticilerin görüşlerini bir bütün şeklinde görmek ve bu şekilde değerlendirmek için görüşler tablo haline getirilmiştir. Tablo 15 ve 16'da temalara göre öğretici görüşleri verilmiştir.

Tablo 15: Temalara göre öğretici görüşleri 1

	Tema-1.1	Tema-1.2	Tema-1.2.1	Tema-1.2.2	Tema-1.3	Tema-1.4
Öğretici-1	Uygun	Anlatım, soru-cevap vs.	Ezberden yararlanan	Tümevarım	Öğrenci Aktif	Hedef dil kurallarına + günlük ihtiyaca yönelik
Öğretici-2	Uygun	Diğer yöntemler	Ezberden yararlanan	Tümevarım	Öğrenci Aktif	Günlük ihtiyaca yönelik
Öğretici-3	Uygun	Diğer yöntemler	Ezberden yararlanan	Tümdengelim	Öğrenci Aktif	Hedef dil kurallarına yönelik
Öğretici-4	Uygun değil	Anlatım, soru-cevap vs.	Ezberden yararlanmayan	Tümdengelim	Öğrenci Aktif	Günlük ihtiyaca yönelik
Öğretici-5	Uygun	Diğer yöntemler	Ezberden yararlanmayan	Tümdengelim	Öğrenci Aktif	Hedef dil kurallarına + günlük ihtiyaca yönelik
Öğretici-6	Uygun	Anlatım, soru-cevap vs.	Ezberden yararlanan	Tümevarım	Öğrenci Aktif	Günlük ihtiyaca yönelik
Öğretici-7	Uygun değil	Anlatım, soru-cevap vs.	Ezberden yararlanan	Tümdengelim	Öğretici Aktif	Günlük ihtiyaca yönelik
Öğretici-8	Uygun değil	Diğer yöntemler	Ezberden yararlanan	Tümdengelim	Öğrenci Aktif	Günlük ihtiyaca yönelik
Öğretici-9	Uygun değil	Anlatım, soru-cevap vs.	Ezberden kısmen yararlanan	Tümevarım	Öğrenci Aktif	Günlük ihtiyaca yönelik
Öğretici-10	Uygun	Anlatım, soru-cevap vs.	Ezberden yararlanan	Tümevarım	Öğrenci Aktif	Programa yönelik

Tablo 16: Temalara göre öğretici görüşleri 2

	Tema-1.5	Tema-1.5.1	Tema-1.6	Tema-1.7	Tema-2.1	Tema-2.2	Tema-3
Öğretici-1	Öğretim ortamında sorun var	Somut etkinlikler var	Görsel + işitsel + yazılı materyal	Sınıf mevcudu + materyal ve kaynak	Dört temel beceriye eşit önem vermeyenler	Dil bilgisi kuralları önemsiz	Geleneksel Yöntemler
Öğretici-2	Öğretim ortamında sorun var	Somut etkinlikler yok	Görsel + yazılı	Diğer	Dört temel beceriye eşit önem vermeyenler	Dil bilgisi kuralları önce önemsiz sonra önemli	Geleneksel Yöntemler
Öğretici-3	Öğretim ortamında sorun var	Somut etkinlikler yok	Görsel + işitsel + yazılı materyal	Materyal ve kaynak + aile ve çevre	Dört temel beceriye eşit önem verenler	Dil bilgisi kuralları önemsiz	Geleneksel Yöntemler
Öğretici-4	Öğretim ortamında sorun var	Somut etkinlikler var	Görsel + işitsel + yazılı materyal	Materyal ve kaynak + eğitim programı	Dört temel beceriye eşit önem vermeyenler	Dil bilgisi kuralları önemsiz	Farklı Yöntemler
Öğretici-5	Öğretim ortamında sorun var	Somut etkinlikler var	Görsel + işitsel + yazılı materyal	Materyal ve kaynak + aile çevre	Dört temel beceriye eşit önem verenler	Dil bilgisi kuralları önce önemsiz sonra önemli	Farklı Yöntemler
Öğretici-6	Öğretim ortamında sorun yok	Somut etkinlikler var	Görsel + işitsel + yazılı materyal	Materyal ve kaynak + eğitim programı + diğer	Dört temel beceriye eşit önem vermeyenler	Dil bilgisi kuralları önemli	Geleneksel Yöntemler
Öğretici-7	Öğretim ortamında sorun var	Somut etkinlikler kısmen var	Görsel + yazılı materyal	Sınıf mevcudu + diğer	Dört temel beceriye eşit önem vermeyenler	Dil bilgisi kuralları önemsiz	Geleneksel Yöntemler
Öğretici-8	Öğretim ortamında sorun var	Somut etkinlikler yok	Görsel + işitsel + yazılı materyal	Materyal ve kaynak + okuduğunu anlamama	Dört temel beceriye eşit önem vermeyenler	Dil bilgisi kuralları önemsiz	Geleneksel Yöntemler
Öğretici-9	Öğretim ortamında sorun var	Somut etkinlikler yok	Görsel + işitsel + yazılı materyal	Materyal ve kaynak + okuduğunu anlamama	Dört temel beceriye eşit önem vermeyenler	Dil bilgisi kuralları önemsiz	Geleneksel Yöntemler
Öğretici-10	Öğretim ortamında sorun var	Somut etkinlikler var	Görsel + işitsel + yazılı materyal	Materyal ve kaynak + diğer	Dört temel beceriye eşit önem vermeyenler	Dil bilgisi kuralları önce önemsiz sonra önemli	Geleneksel Yöntemler

Öğretici görüşlerini bütüncül olarak değerlendirilmelidir. Söz konusu bulgulardaki frekans tabloları ve görüşlere göre öğreticilerin kullandığı dil yaklaşımları belirlenmiştir. Öğreticilerin, sınıflarda yaşadığı sorunlardan veya dil öğrenme

ortamındaki bulunan bazı eksikliklerden kaynaklı yaklaşımlardaki istenilen tüm kuralları yerine getirememekte bazı durumlarda kuralları göz ardı ettikleri, öğretim ortamına göre düzenledikleri görülmüştür. Örneğin, tüm becerilere eşit önem veremediklerini belirtmişlerdir. Bulgular frekans tabloları ile bir bütün olarak değerlendirildiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır. Ö1'in öğrencilerin günlük ihtiyaçlarını dikkate alması, kurallara riayet etmeden serbest ifade kullanımına izin vermesi, dil kullanım alanlarını görmesi, işitsel ve görsel araçlardan faydalanması yönüyle verilen cevaplar frekanslar değerlendirildiğinde iletişimsel yaklaşım kullandığı düşünülmüştür. Ö2'nin iletişimi ön planda tutması öğrenciyi aktif tutması, gözle görülür davranışlar üzerinde durması, günlük hayatta sıkça karşılaşılan diyaloglar, her çeşit resim kullanımı sonucu kavramsal-işlevsel yaklaşımdan yararlandığı bunun yanı sıra kelimelerin anlamlarını somut eşyalarla veya öğrencinin gözü önündeki öğelerle öğretme amacıyla birlikte kelime yaklaşımı da kullandığı ifade edilebilir. Ö3, öğretim ortamında kelimelerle zihnindeki şemaları eşleştirmeye çalışarak öğretim yapması, öğrenmeleri davranışlara çevirmesi, dört temel beceriye eşit önem vererek dil bilgisi kuralları içinde sezdirmeye çalışması yapılandırıcı yaklaşımda ders işlediğini, hedef dildeki kelime, cümle kalıplarını dikkate alması da kelime yaklaşımından yararlandığı sonucuna varılabilir. Ö4, öğrencileri kuralların ezberlenmesinden ziyade gerçek bağlamlarda dili aktif olarak kullanmalarına önem vermesi, ezberci anlayıştan uzak olması dolayısıyla yapılandırmacı yaklaşımdan yararlandığı düşünülmektedir. Ö5, öğrenciyi aktif tutması, gözle görülebilir davranışlar ile ölçme değerlendirme yapması, iletişime ve iletişimin temelini anlam üzerinde inşa etmesi, açık ve örtülü öğrenme gerçekleştirilmesi sonucu kavramsal işlevsel yaklaşımı ele aldığı düşünülmektedir. Ö6, dil bilgisi kurallarına önem verdiği için kısmen de olsa dil bilgisi yaklaşımından yararlandığı, dilin iletişim yönüne ağırlık verdiğini, iletişim alıştırmaları yaptığı, öğrencilerin günlük ihtiyaçları üzerinde durduğundan yola çıkılarak iletişimsel yaklaşımı ele aldığı söylenebilir. Ö7, öğreticinin öğrenme ortamı ile birçok sorunu bulunmakta bu sorunun en başında sınıf mevcudunun yüksek olması gelmektedir. Öğretici öğrenme ortamından kalıp cümle ve kelimeye yönelik çalışmalar yaptırdığını ifade etmesi üzerine kelime yaklaşımını kullandığı düşünülmektedir. Ö8, öğrenme ortamından kalıp cümle ve kelimeye yönelik çalışmalar yaptırdığını ifade etmesi üzerine kelime yaklaşımını kullandığı ifade edilebilir. Ö9, öğrencilerin temel

ihtiyaçları doğrultusunda kendini ifade etmelerini önemsemekte, öğrencinin aktif olduğu teknikler kullanmakta, ezberi çok az kullandığını ifade etmektedir. Öğrenmede okumaya önem vermekte, anlamaya önem verdiği, görsel ve işitsel araçlardan faydalandığından yola çıkarak iletişimsel yaklaşımı kullandığı ifade edilebilir. Ö10, öğreticinin kulak dil alışkanlığını benimsediği, ezber ve tekrardan sıklıkla faydalandığını ifade etmesi üzerine kısmen davranışçı yaklaşımdan yararlandığı söylenebilir. Öğreticilerin kullandıkları yaklaşımlar Tablo 17’de toplu halde gösterilmektedir.

Tablo 17: Öğreticilerin kullandıkları yaklaşımlar

Öğreticiler	Yaklaşımlar
Öğretici-1	İletişimsel Yaklaşım
Öğretici-2	Kavramsal-İşlevsel Yaklaşım + Kelime Yaklaşımı
Öğretici-3	Yapılandırıcı Yaklaşım + Kelime Yaklaşımı
Öğretici-4	Yapılandırıcı Yaklaşım
Öğretici-5	Kavramsal-İşlevsel Yaklaşım
Öğretici-6	Dil Bilgisi Yaklaşımı + İletişimsel Yaklaşım
Öğretici-7	Kelime Yaklaşımı
Öğretici-8	Kelime Yaklaşımı
Öğretici-9	İletişimsel Yaklaşım
Öğretici-10	Davranışçı Yaklaşım

Bu yaklaşımların kullanılma sıklığı (frekansları) ise Tablo 18’de gösterildiği gibidir.

Tablo 18: Yaklaşımların kullanılma sıklıkları (frekansları)

Yaklaşımlar	Frekans	Yüzde
Davranışçı Yaklaşım	1	7,7
Dil Bilgisi Yaklaşımı	1	7,7
İletişimsel Yaklaşım	3	23,1
Kavramsal-İşlevsel Yaklaşım	2	15,4
Kelime Yaklaşımı	4	30,8
Yapılandırıcı Yaklaşım	2	15,4
Toplam	13	100,0

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenler tarafından en sık kullanılan yaklaşımın 4 defa (%30,8) ile “Kelime Yaklaşımı” olduğu görülmektedir. Kelime yaklaşımı ile öğretim sürecini önce somut kelimelerle devam ettirmek ve bu kelimelerin anlamlarını somut eşyalarla ya da öğrencinin bulunduğu ortamdaki öğelerle öğretmesi öğrencinin

kelimeleri kolay hatırlaması ve zihninde yer etmesi açısından öğrenciye pratiklik kazandıracaktır. Yine Tablo 18 bulgularına göre “Davranışçı Yaklaşım” ve “Dil Bilgisi Yaklaşımı” 1’er defa (%7,7) ile araştırmaya katılan öğretmenler tarafından en az tercih edilen yaklaşımlar (yaklaşım yöntemleri) olarak tespit edilmiştir. Dil bilgisinin öğrencilere aşılması anadilde bile zor olduğundan yeni bir dil öğrenen çocuklara dil bilgisi yaklaşımı ile eğitim vermenin zor olduğu genel bir kanıdır. Tablo 18 Dil bilgisi yaklaşımı bulgusu bu kanıyı destekler niteliktedir.

Öğretici görüşlerini bütüncül olarak değerlendirilerek söz konusu bulgulardaki frekans tabloları ve görüşlere göre öğretmenlerin kullandığı dil öğretim yöntemleri belirlenmiştir. Bulgular ve görüşmelerden yola çıkarak öğretmenlerin işitsel-görsel yöntem (Credif/St. Claud Yöntem), işitsel-dilsel yöntem ve dil bilgisi çeviri yöntemi kullanmadığı belirlenmiştir. Yer yer işitsel görsel materyaller kullanmakta oldukları belirlenmiş ancak işitsel-görsel yöntem yöntemin içeriğine uygunluğu tespit edilmemiştir. İşitsel-dilsel yöntem ve dil bilgisi çeviri yönteminin özelliklerinden birçoğuna, öğretmenler ile yapılan görüşmelerde rastlanılmış olup söz konusu öğretmenlerin tek bir yöntem değil birçok yöntemi harmanlayarak (eklektik/seçmecî yöntem) kullandığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kullandıkları yöntemler, bu yöntemlerin frekansları ve yüzdelik gösterimleri Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19: Yöntemlerin frekansları

Yöntemler	Öğreticiler	Frekans	Yüzde
Düzevarım	Ö2, Ö4	2	20
Ekletik (Seçmecî) Yöntem	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	8	80
Toplam		10	100

Tablo 19’da da görüldüğü gibi Ö2 ve Ö4’ün düzevarım yöntemi kullanmışlardır. Ö1 ve Ö2’nin konuşma diline yazı dilinden daha çok ağırlık verdiği, sesletim ve konuşma becerisine önem verdikleri görülmüştür. Yine Tablo 19’da görüldüğü gibi Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10’un derslerinde ekletik (seçmecî) yöntemi kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler, sınıf seviyesine ve kendisine göre yöntem seçim özgürlüğü tanıyan bu yöntemi sıklıkla kullanmaktadır. Yöntemde dil hayata dönük olarak verilmekte ve öğrencilerin de yaşamda dili kullanmalarına ve pratik yapmalarına olanak sağlamaktadır.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

İkinci dil olarak Türkçe öğrenen 7-12 yaş arası Suriyelilerin ilerleyen süreçte birtakım problemler yaşamamaları ve günlük hayatlarını çevreye uyumlu bir şekilde idame ettirebilmeleri için planlı, düzenli ve en üst seviyede verim alınabilecek bir öğretim programı uygulanmalıdır. Uygulanan öğretim programı ile dersin amaçları, öğretmenlerin dil öğretme hedefleri birbirine uyumlu olmalıdır. İkinci dil olarak Türkçe öğrenen Suriyelilere yönelik bir program oluşturularak Türkçe dersinin temel dil becerisi kazanımları dikkate alınmalı ve Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'ndeki seviyelere göre öğrencilerin sahip olması gereken yeterlilikler tespit edilmeli ve söz konusu yeterliliklerin öğrencilere kazandırılması için etkinlikler planmalı ve uygulamaya konmalıdır. Dil öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde elde edilen bulgularda öğretmenlerin, dil öğretim yöntem ve yaklaşımlarıyla ilgili yeterli bilgisi olmadığı bu konuda kavram karmaşası yaşadıkları görülmüştür. Söz konusu bilgi birikiminin yetersizliği öğretmenlerin dil öğretme sürecindeki verimin azalacağı ve öğreticiyi öğretim yöntem tekniği açısından sınırlandıracağına inanılmaktadır. Öğreticilerin bu süreçteki bilgi birikiminin artırılmasına yönelik yapılacak tedbirler ile Suriyeli öğrencilerle öğretim sürecindeki yaşadıkları sorunun azalacağı düşünülmektedir. Dil öğretim yöntem ve yaklaşımlarının sınıf düzeyine, ilgi ve isteğine göre düzenlenmesi ve bu şekilde esnek bir program oluşturulması, program oluşturulma sürecinde öğretmenlerin özellikle bulunduğu kırsal ve kent merkezindeki dil sınıflarının öğrenci seviye ayrımlarına dikkat edilmesi gerekmektedir. Bulgularda akıl tahta, çeşitli görsel işitsel materyali olmayan sınıflarda öğretmenlerin zorlandığı ve bu materyallerin eksikliklerini yaşadıkları görülmektedir. Öğreticilerin en büyük sorunlarından biri öğrenci seviyesinin yetersizliği, dil öğrenmeye karşı ilgisizlik, materyal eksikliği, kalabalık sınıflardır. Söz konusu yöntemleri uygulamak isteyen öğretmenler ise bir takım sorunlar yüzünden ya yöntemleri kısmen uygulamakta ya da

uygulama amacına tam anlamıyla ulaşamamaktadır. İvedilikle dil sınıflarındaki sorunların çözümü için önlem almalı ve fırsat eşitliği sağlanmalıdır.

Bulgularda, dil sınıflarında belirli yöntem ve yaklaşımların kullanıldığı tespit edilmiştir. Geleneksel yaklaşımdan kelime yaklaşımının öğretmenler arasında yaygın olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Öğreticilerin belirli kelime ve cümle kalıbı ezberletmeye istekli oldukları görülmüştür. Bunun sebebi kendi ifade ettikleri gibi öğrencileri günlük hayata hazırlamak, yaşamlarını devam ettirirken sorun yaşamamalarını sağlamaktır. Öğreticilerin bu düşüncesi ihtiyaçları doğrultusunda dil öğrenme isteği arttırabilir. Yaklaşım kullanımında iletişimsel ve kavramsal işlevsel yaklaşım kullanımı da sıklıkla görülmüş olup öğretmenlerin yaklaşımları kısmen uygulamaya çalıştıkları görülmüştür. Söz konusu öğretim ortamındaki birtakım eksiklikler ve öğrencilerden kaynaklı olarak kendilerine göre birtakım farklılıklarla süreci devam ettirmektedirler. Deniz ve Uysal (2019), Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nin kavramsal işlevsel yaklaşım benimseyerek ele alındığını belirtmektedir. Çerçevede benimsenmiş yaklaşım kabul edilen işlevsel kavramsal yaklaşım ile söz konusu programda izleri görülen yapılandırmacı yaklaşım, birbirinden çok kesin çizgilerle ayrılmamakta ve her ikisi de öğrenen özerkliğine önem vermektedir (Deniz ve Uysal, 201: 247). Söz konusunun İkinci dil olarak Türkçe Suriyeli öğrencilere öğretim programı oluştururken Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nin ele aldığı gibi edilen işlevsel kavramsal yaklaşıma yönelik oluşturulmalı ve iletişim boyutunu da öğrencilerin günlük ihtiyaçları gözetilerek öne çıkarılmalıdır.

Elde edilen bulgularda öğretmenlerin sıklıkla kullandığı iki yöntem bulunmaktadır: düzevarım, eklektik (seçmecî) yöntem. Her iki yöntemde de dil öğrencilerinin günlük ihtiyaçları gözetilerek ön planda tutulmaktadır. Düzevarım yönteminde konuşma becerisini önemlidir. Söz konusu öğretmenlerin ön planda tuttuğu becerilerin başında konuşma ve kendini ifade edebilme ön plandadır. Suriyeli öğrencilerin başlıca ihtiyaçlarından biri kendilerini ifade edebilmek ve toplumda uyum sağlayabilmektir. Öğreticilerin kullandığı en sık kullandığı yöntem olan eklektik (seçmecî) yöntem, öğretmenin ders, sınıf, öğrenci gibi çok boyutlu durumlarda öğretmene yöntem seçim özgürlüğü sağladığı için en çok tercih edilen yöntemdir. Yöntemde dört temel beceriye eşit önem verilmektedir lakin öğretmenlerin söz konusu

öğretim ortamında yaşadıkları bulgular ve yorumlar bölümünde ayrıntılı olarak ele aldığımız sorunlar yüzünden tüm becerilere eşit önem veremedikleri ama bu eksiklikleri telafi etmeye çalışarak birtakım çalışmalar yapmaktadırlar.

Dil öğretim ortamında öğrenciler derste aktif kılınmalı ve öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme imkânı sunulmalıdır. Öğrencinin aktif derse katılımının dil öğrenme ortamındaki sosyalleşme fırsatı sağlayacağı ve sürece yönelik kalıcı öğrenmeler sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmada öğretmenlerin öğrencileri aktif olarak derse katmak için çaba sarf ettikleri belirlenmiştir. Ancak öğrenme ortamındaki sınıf mevcudunun çokluğu, öğrenci ilgisizliği aktif katılımı olumsuz yönde etkilemektedir. Dil sınıflarındaki öğrenci mevcudunun azalması verimi arttıracasına inanılmaktadır. Öğreticilerin yaşadığı sorunlardan biri de öğrencilerin Arapça öğretmenlerinin olduğu ve Türkçe öğretiminin olumsuz etkilendiği belirtilmiştir. Bu hususun Türkçe öğretime yararı veya zararı tartışılmalı ve araştırmacılar tarafından araştırılmalıdır.

İkinci dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin, ailelerinin Türkçe öğretim sürecine ilgisiz kaldığı bu konuda öğretmenlere yardımcı olmadıkları, ailelerin bu bilince sahip olmadığı belirtilmiştir. Ailelerin savaştan kaçtıkları olumsuz bir psikoloji içinde oldukları düşünülünce dil öğretim sürecinin daha da zorlaştığı anlaşılmaktadır. Türkçe öğrenmenin önemini kavramaları ve öğretmenlerin öğretim sürecinde büyük çabalar sarf ettikleri görmeleri açısından aile iş birliği bu noktada önem teşkil etmektedir. Ailelere, öğrencilere ve hatta öğretmenlere rehberlik hizmeti verilmeli süreci psikolojik danışman ile birlikte planlama imkânı sağlanmalıdır.

Elde edilen bulgularda öğretmenlerin dört temel beceriye gerekli önemi veremedikleri tespit edilmiş daha öncede belirtildiği gibi çeşitli sorunlardan kaynaklı olduğu belirlenmiştir. Söz konusu sorunların giderilmesi sürecinde öğretmenlere dört temel beceriyi eşit seviyede kullanabilecekleri eğitsel oyunlar tasarlanmalı ve sınıflarda uygulanmalıdır. Öğretilen programın ve kitapların bu bağlamda yeniden ele alınarak eksiklikleri giderilmeli ve dört temel beceriyi eşit seviyede verebilecekleri işlevsel şekilde yeniden yapılandırılmalıdır.

Dil bilgisi, dil öğretim sürecinde dört temel beceri ile bir bütün içinde ele alınarak ayrı bir yapı olarak göstermeden becerilerin içinde sezdirilmesi gereken bir unsurdur.

Bulgularda öğreticilerin birçoğunun dil bilgisini kuralları ezberletmeden beceri içinde vermeye çalıştığı görülmüştür. Dil bilgisi kuralları hususunda bir bütünlük sağlanması gerekmektedir.

Günümüzde farklı ölçme değerlendirme araçları bulunmaktadır. Öğreticiler, ölçme değerlendirmeyi geleneksel yöntemlerle (*yazılı yoklama, kısa cevaplı test, doğru – yanlış testleri, eşleştirme maddeleri, çoktan seçmeli testler, sözlü yoklama*) yapmaktadırlar. Öğreticilerin değerlendirme yaparken bir ölçütleri bulunmadığı görülmektedir. Bu açıdan merkezi sınavların veya ortak ölçütlerin bulunduğu bir takım alternatif değerlendirme yolları ile bir bütünlük sağlanmalıdır. Dil öğretiminde öğrencinin becerilerini bir bütün olarak değerlendirerek öğrencideki gelişim ve yeterlilikleri tam anlamıyla görmek gerekmektedir. Dil öğretim sürecini, hem öğreticinin hem öğrencinin baştan sona görüp değerlendirebileceği ürün seçki dosyası (portfolyo) ele alınmalı ve bu hususun merkezi olarak uygulanması sağlanmalıdır.

Bu araştırmanın sonucunda şu öneriler sunulmuştur:

1. İkinci dil olarak Türkçe öğretilen Suriyelilere uygulanan programındaki eksiklikler belirlenmeli, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'ndeki ve Türkçe dersinin temel yeterlilikleri dikkate alınarak yeni bir program oluşturulmalıdır.
2. İkinci dil olarak Türkçe öğretilen Suriyelilerin günlük yaşamlarındaki iletişim ihtiyaçları dikkate alınmalı söz konusu öğretim yapılan ders kitaplarında bu husustaki eksiklikler giderilmelidir.
3. İkinci dil olarak Türkçe öğreten öğreticilerimizin alanla ilgili birtakım eksikliklerini gidermek adına hizmet içi eğitim programları aracılığıyla kendilerini geliştirmeleri ve öğretim sürecine farklılık katmaları için imkân sağlanmalıdır.
4. Öğreticilere seminerler, kurslar, atölyeler aracılığıyla dil öğretim yöntemleri, yaklaşımları, teknikleri hakkında bilgi edinmeleri sağlanmalıdır.
5. İkinci dil olarak Türkçe öğreten öğreticilerin, öğrencilerde yaşadığı sosyal uyum vb. konular için rehberlik hizmetleri verilebilir.

6. İkinci dil olarak Türkçe öğretilen Suriyelilerin ailelerine Türkçe öğrenmelerine yönelik kurslar verilmeli ve bu kurslarda devamlılık sağlanmalıdır.
7. Dil sınıflarındaki fırsat eşitsizlikleri azaltılmalı, eksikliklerin giderilmesi için gerekli çalışmalar yapılabilir.
8. Dil sınıflarındaki sınıf mevcudunu azaltmaya yönelik çalışmalar yapılabilir, mevcudun az olduğu sınıflarda dil öğretimi sürecinde daha çok verim alınacağı düşünülmektedir.
9. Dil sınıflarına gerekli materyal desteği sağlanabilir.



KAYNAKLAR

- Akinoğlu, O. (2011). *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*, (Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara)
- Aksan, D. (2009). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileri İle Dilbilim*, (TDK Yayınları, Ankara) s.12.
- Aktaş, T. (2007). Yabancı Dil Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım, *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi, Ankara.*
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe Öğretiminin Sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728–749.
- Alyılmaz, S. ve şengül, K. (2017). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Öğrenme Stratejileri*. s. 22-23. (Kesit Yayınları, İstanbul)
- Anthony, E. (1963). Approach Method and Technique ELT J, XVII(2): 63-67).
- Arıcı, A.F., (2006). Türkçe Öğretiminde Kullanılan Strateji-Yöntem ve Teknikler, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*2006. S.300.
- Ayhan, İ. (2007). Yeni Ufuklara Öğrenme, *TÜBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi, Temmuz.*
- Barın, E. (2009). Yabancılara Türkçe Öğretimi Amacıyla Yazılan, Ecnebilere Mahsus Elifba Kitabı Üzerine, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, S. 27, s.121-136.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi. *Dil Dergisi 2003. Sayı no:119. S. 58-71.*
- Bekleyen, N. (2015). *Dil Öğretimi*. (Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara)
- Benati, G.A. & angelovska, T. (2016). *Second Language Acquisition: A Theoretical Introduction To Real World*. London: Bloomsbury Publishing.
- Bernhardt, E.B. (1991). *Reading development in a second language: Theoretical, empirical & classroom perspectives*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation Norwood.
- Beydoğan, H.Ö. (2001). *Öğrenme Etkinliklerinin Planlanması, Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (edit. Ocak, G.), (Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara)
- Bozkurt, F. (1999). *Türklerin Dili*, (Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara)

- Brooks, J. G., Brooks M. G. (1993). In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms. Virginia USA, ASCD - Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Longman/ Pearson Education, White Plains: New York.
- Brumfit, C. Finocchiaro. (1987). *The Functional-Notional Approach: From theory to Practice*. (Oxford University Press, England).
- Bülbül, M. (2001). Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem Sorununa Özgün Bir Bakış. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Dil Edinimi Özel Sayısı, 5, 182-190.
- Calp, M. (2005). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*, (Eğitim Kitabevi, Konya)
- Cook, G.(2003). *Applied Linguistics*. OUP. Oxford.
- Çakmak, C. (2014). Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihçesine Genel Bir Bakış Denemesi. *DergiPark Cilt: 4 Sayı: 2 / Temmuz 2014*.
- Çiftçi, Ö., Çoşkun, H. (2017). Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Yapılan Çalışmaların Farklı Değişkenlere Göre Tasnifi. *International Journal of Language Academy Volume 5/4 August 2017 p. 205/21*.
- Daley, B. J. (2001), "Learning and Professional Practice: A Study of Four Professions", American Association for Adult and Continuing Education, C. 52, S.1, s. 39 -54.
- Demir, A., Açık, F. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım Ve Seçilecek Metinlerde Bulunması Gereken Özellikler. *TÜBAR Yıl 2011, Cilt , Sayı 30, Sayfalar 51 – 72*.
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, (Der Yayınları İstanbul)
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. (Der Yayınları İstanbul)
- Demirel, Ö. (2008). *Yabancı Dil Öğretimi*. 4. Baskı. (Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara)
- Demirel, Ö.(2010). *Yabancı Dil Öğretimi*. (Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara)
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde Program Geliştirme – Kuramdan Uygulamaya*. (Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara)
- Deniz, K., Uysal, B. (2010). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Ve Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe Ve Türk Kültürü Öğretim Programı. *Türklük Bilimi Araştırmaları, Yıl 2010, Cilt , Sayı 27, S. 239 – 261*.
- Doğan, C. (2012). *Sistemik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretimi*, (Grafiker Yayınları, Ankara)

- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2nd Ed.). (Oxford University Press Oxford)
- Ercilasun, A.B. (2005). *Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi*, (Akçağ Yayınları, Ankara)
- Ergin, M., (1986). *Üniversiteler İçin Türk Dili*, (Boğaziçi Yayınları, İstanbul), s.13
- Er, O. , Biçer, N., Bozkırlı, K. Ç.(2012).Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 1/2 2012 s. 51-69, TÜRKİYE*.
- Feriha, E., (1989). *el-Lehecâtu ve Uslûbu Dirâsetihâ*, Beyrut: 1989.
- Göçer, A. Ve Moğul, S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ile İlgili Çalışmalara Yeni Bir Bakış, *Turkish Studies*, 6/3, 797-810.
- Göçer, A. (2009a). Türkiye’de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Lise Öğrencilerinin Hedef Dile Karşı Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies*, 4/8, 1288-1313.
- Göçer, A. (2009b). Türkiye’de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Uygulamalarına Yönelik Nitel Bir Araştırma. *Dil Dergisi*, 145, 28-47.
- Gömleksiz, M.N., Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Yabancı Dil Öğretimi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/2 Spring 2011, p. 443-454, TURKEY*.
- Gülensoy, T. (2005). *Türkçe El Kitabı*, (Akçağ Yayınları, Ankara)
- Güneş, F. (2013). Dil Bilgisi Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7), 71-92.
- Güneş, F. (2013). Dil Öğretimi ve Temel Dil Yaklaşımları, M. ve Okur A. (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*, (s. 37-47), (Grafiker Yayınları, Ankara)
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Year: 2011 Volume: 8 Issue: 15, s. 123 – 148*.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching* (4th ed.). Harlow, England: Pearson Longman. s.400.
- Hengirmen, M. (2006). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi*. (Engin Yayın Evi Ankara)
- Hoey, M. (2005). *Lexical Priming: A New Theory Of Words And Language*. London: Routledge Taylor And Francis Group.
- Kaplan, M. (2012). *Kültür ve Dil*. 30. Baskı Ekim 2012. (Dergah Yayınları, İstanbul)

- Kocaman,A. (1983). Üniversitelerde Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Saptamalar, *Türk Dili Dergisi, Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 379-380, 191-194.
- Köksal, D. Ve Varışoğlu, B. (2012). Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşım Yöntem ve Teknikler. İçinde A. Kılınç ve A. Şahin (Ed.), *‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi’* (Ss. 81- 110). (Pegema Yayınları, Ankara)
- Küçükahmet, L. (1997). *Eğitim Programları Öğretim, Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (Gazi Kitapevi, Ankara)
- Larsen-Freeman, D.,& Anderson, M. (2011). *Techniques And Principles In Language Teaching* (3rd Ed.) (Oxford University Press London, England)
- Lewis, M. (1998). *Implementing The Lexical Approach: Putting Theory Into Practice*. Hove: Language Teaching Publications.
- Loewen, S. & Reinders, H. (2011). *Key Concepts In Second Language Acquisition*. (Palgrave Mac Millan, New York).
- Memiş, M. R., Erdem, M.D. (2013).Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri Ve Eleştiriler. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic Volume 8/9 Summer 2013, P. 297-318, Ankara-Turkey*.
- Metin, M. (2015). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (Pegem Akademi Yayınları Ankara)
- Muhtar, S. (2006). Üst Bilişsel Strateji Eğitiminin Okuma Becerisinde Öğrenci Başarısına Olan Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oflaz, A. (2015). Geleneksel ve Alternatif Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinde Almanca Kelime Öğretimi, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic Volume 10/3 Winter 2015, P. 695-712, Issn: 1308-2140, Ankara-Turkey*.
- Ördem, E. (2013). Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Leksikal Yaklaşım: Bir Eşdizimlilik Çalışması Modeli.*Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, Yıl: 6, Sayı: 11, Ocak 2013*.
- Özden, Y. (2003). Öğrenme ve Öğretme, 6. Baskı, (Pegem A Yayınları, Ankara)
- Özden, Y., Şimşek, H. (1998). Davranışçılıktan Oluşturmacılığa: “Öğrenme” Paradigmasının Dönüşümü ve Türk Eğitimi, *Bilgi ve Toplum Dergisi, Ss.71-83*.
- Özyetgin, A. M. (2001). *Ebu Hayyan-Kitâbu 'l-İdrâk Li Lisâni 'l-Etrâk – Fiil: Tarihi Karşılaştırmalı Bir Gramer ve Sözlük Denemesi*, (Köksav TengrimTürklük Bilgisi Araştırmaları Dizisi: 3, Ankara)
- Peçenek, D. (2014). İkinci Dil Edinimi (Araştırması) ve Yönlendirilen İkinci Dil Edinimi Alanlarına Genel Bir Bakış. *Dil Dergisi Sayı: 164 Nisan-Mayıs-Haziran 2014. S.21*.

- Pehlivan, F. (2007). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Etkileşim Odaklı Yaklaşım Uyarınca Metin Çalışmaları, (İÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Prabhu, N.S. (1987). *Second Language Pedagogy*. (Oxford University Press Oxford, England)
- Richards, C.J. & Platt, J. & Platt, H. (1992). *Dictionary Of Language Teaching Applied Linguistics*. Essex: Longman Group Uk.
- Richards, J.C. Ve Rodgers, T.S. (2001). *Approaches And Methods In Language Teaching*. (Cambridge University Press Cambridge)
- Şahin, A. (2014). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. (Pegem Akademi Yayınları Ankara)
- Sarıçoban, A. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Metodolojisi*. (Anı Yayıncılık, Ankara)
- Stern, H. H. (2003). *Fundamental Concepts Of Language Teaching*. (Oxford University Press: New York)
- Stern, H. H. (1991). *Fundamental Concepts Of Language Teaching*. (Oxford University Press, Oxford).
- Şeref, İ. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma ve Konuşma Becerileri Kazandırmada İletişimsel Yaklaşımın Kullanımı İçin Model Önerisi. *International Journal Of Language Education And Teaching Volume 1 / 2013*.
- Tarcan, A. (2004). *Yabancı Dil Öğretim Teknikleri*. (Nobel Yayıncılık, Ankara)
- Toparlı, R. Vd. (1999). *El-Kavaninü'l-Külliyye Li-Zabti'l-Lügati't-Türkiyye*, (Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara)
- Tosun, C. (2006). Yabancı Dil Öğretim ve Öğreniminde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Journal Of Arts And Sciences Sayı: 5, Mayıs 2006. S.81*.
- Turan, Ü. D. (2012). *Genel Dilbilim 1. T.C. Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Yayını No: 1375. Ünite No: 6. Nisan 2012 2. Baskı. S.130*.
- Ungan, S. (2006). Avrupa Birliğinin Dil Öğretimine Karşı Tutumu ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Sayı:15*.
- Yağmur K. (2006). Batı Avrupadaki Türkçe Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Dil Dergisi*, 134, 31-48.
- Yavuz, M. A., Şimşek, M. R. (2008). "Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Etyişimsel İncelemesi", *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 10, Sayı:4*

Yaylı, D. Ve Yaylı, D. (2009). *Yabancı Dil Öğretimi Yaklaşımları ve Yöntemleri, Yabancılara Türkçe Öğretimi Politika Yöntem Ve Beceriler.* (Edt. Bayyurt, Y. Ve Yaylı, D.), (Amı Yayıncılık, Ankara)

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (5. Baskı), (Seçkin Yayıncılık, Ankara)

Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 9. Baskı. (Seçkin Yayıncılık, Ankara)

Watson, J. (1924). "Behaviorism" , New York: Peoples' Institute.

Wilkins, D.A. (1976). Oxford University Press.

Wilson, B. G. (1997). *Reflections On Constructivism And Instructional Design*, Denver, Englewood Cliiffs Nj. Educational Technology Publications. Usa.



EKLER

EK1.

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Sorusu

7-12 yaş ikinci dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin destekkullandıkları yaklaşım ve yöntemleri kullanma sıklığına vederslerinde kullandıkları yaklaşım ve yöntemlere ilişkin görüşleri nelerdir?

Buket Seda PİŞKİN

Giriş

Merhabalar, ben Buket Seda PİŞKİN. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancılara Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Türkiye Cumhuriyeti'nde 7-12 yaş arası ikinci dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi konusunda bir araştırma yapmaktayım. Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine bir araştırma yaparken işin mutfağında olan sizlerin görüşlerinin kıymetli olduğunu belirtmek isterim. Araştırma raporunda isimleriniz bulunmayacak, adlarınız yerine bazı kodlar oluşturulacaktır. Görüşmenin tahmini yarım saat süreceğini belirterek sorularıma başlamak istiyorum. Alana yapacağımız katkı için teşekkür ediyorum...

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME SORULARI

1. Derste kullandığınız öğretim yaklaşım ve yöntemleri ile ilgili ne düşünüyorsunuz?Ağırlıklı olarak hangi yaklaşım ve yöntemi kullandığınızı paylaşır mısınız?
2. Dersin amaçları ve bu derste takip ettiğiniz ders programı ile kullandığınız yaklaşım ve yöntemler birbirine uygun mu? Cevabınız evetse neden, hayır ise neden uyumlu değil?
3. 4 temel dil becerisine (okuma, yazma, dinleme, konuşma) olan düşünceniz nedir? Dersinizi işlerken bütün becerilere eşit seviyede mi ağırlık veriyorsunuz? Becerilere eşit seviyede ağırlık vermiyorsanız sıklıkla yararlandığınız beceri hangisidir? Neden bu beceriyi sıklıkla kullanmaktasınız?
4. Dersinizde hangi materyalleri kullanmaktasınız? Neden? Yazılı, görsel, işitsel, çeşitli nesnelere içeren materyaller kullanıyor musunuz? Eğitim verirken fırsatınız olsa girdiğiniz sınıflarda hangilerini kullanmak istersiniz?
5. Öğretim sürecinizde öğrenci aktif durumda mı? Örneğin öğrenciye talimat verip ve fiziksel eylemlerinizle gösterip dili anlamasını sağlayan etkinlikler yapıyor musunuz?Cevabınız evet ise sizce öğrenciyi sürece aktif olarak dahil etmenin avantajları nelerdir?

6. Dil bilgisi kuralları öğretim sürecinizin vazgeçilmez bir ögesi midir? Cevabınız evetse neden, hayır ise neden?
7. Dil öğretme sürecini öğrencinin günlük ihtiyaçlarına göre mi belirliyorsunuz yoksa hedef dilin kurallarını kavratma üzerine mi süreci düzenliyorsunuz? Neden?
8. Ders sürecinde öğrenciye kelime ve belirli cümle kalıplarını ezberleme çalışmaları yaptırıyor musunuz? Tümdengelim tümevarım yöntemlerinden hangisini sıklıkla kullanmaktasınız?
9. Sınıfta uyguladığınız etkinliklerden hangisi veya hangilerinde daha çok verim alabiliyorsunuz? Sizce bunun sebebi nedir?
10. Öğrenme yaşantılarını gerçekleştirdiğiniz mevcut sınıf ortamınız ikinci dil olarak Türkçe öğretimi yapmanızı nasıl etkiliyor? Somut etkinlikler yapabiliyor musunuz?
11. Ölçme ve değerlendirmeyi nasıl yapmaktasınız?
12. Ölçme değerlendirme ile ilgili önerileriniz nelerdir?
13. İkinci dil olarak Türkçe öğretimi yaparken yaşadığınız sorunlarınız ve önerileriniz nelerdir?

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı : Buket Seda PİŞKİN
Uyruğu : T.C.
Doğum Yeri ve Tarihi : ALTINDAĞ 08.01.1993
Eposta : buketsdp@gmail.com

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Lisans	Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği	08.06.2015

Yıl	Kurum	Görev
Ağustos 2017	Milli Eğitim Bakanlığı	Türkçe Öğretmeni

Yabancı Dil : İngilizce

Yayımlar : Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Kullanılan İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1 Düzeyinin Diyalog Türleri Açısından Değerlendirilmesi

Mesut Gün, Buket Seda Pişkin, Researcher: Social Science Studies (2017) Cilt 5, Sayı IV, s. 477-488.