

**T.C.**  
**FIRAT ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SURİYELİ ÖĞRENCİLER İÇİN ATANAN TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN**  
**AKADEMİK ÖZ YETERLİKLERİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Tuba KARAASLAN**

**Danışman: Doç. Dr. Sezgin DEMİR**

**Elazığ, 2019**

T.C.

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tuba KARAASLAN'ın Doç. Dr. Sezgin DEMİR danışmanlığında hazırlamış olduğu "Suriyeli Öğrenciler İçin Atanan Türkçe Öğretmenlerinin Akademik Özyeterlikleri" başlıklı tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 13.06.2019 tarih ve 2019-22/12 sayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından 03.07.2019 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğu ile başarılı sayılmıştır.

**Jüri Üyeleri:** (unvan sırasına göre) \*

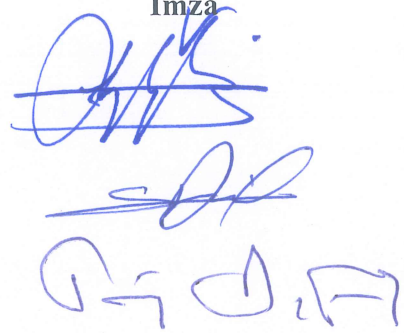
1: Doç. Dr. Sezgin DEMİR (Danışman)

2: Prof. Dr. Şener DEMİREL

3: Dr. Öğr. Üyesi Salim DURUKOĞLU

4 :

İmza



Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun  
..... tarih ve .....sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

**Prof. Dr. Ayşegül GÖKHAN**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. Sezgin DEMİR danışmanlığında hazırlamış olduğum "Suriyeli Öğrenciler İçin Atanan Türkçe Öğretmenlerinin Akademik Öz yeterlikleri" adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

(imza)  
  
Tuba KARAASLAN

.../.../..

## ÖN SÖZ

Dil, en önemli kültür taşıyıcısıdır. Bu bağlamda bir dilin ana dili olarak öğretimi ne kadar önemliyse, yabancı dil olarak öğretimi de o denli önem taşır. Türkçenin ana dili olarak öğretimi için ülkemizde üniversitelerde lisans bölümleri bulunmaktadır. Fakat Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için üniversitelerde lisans bölümleri bulunmamakta, çeşitli sertifika programları ve bazı üniversitelerde bulunan yüksek lisans ve doktora programlarıyla bu eksiklik giderilmeye çalışılmaktadır. Ne kadar başarılı olunduğu ise bir tartışma konusudur.

Suriyeli sığınmacılar ve onların eğitimi Türkiye gündemini oldukça meşgul etmektedir. Suriyeli öğrencilere ek eğitim olarak açılan kamplarda bu öğrencilere Türkçe de öğretilmektedir. Bu kamplarda Türkçe öğretmek için görevlendirilen öğretmenler, göreve başlamadan önce yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarında eğitim almışlardır. Fakat sadece sertifika programı ile verilen bir eğitimin, bu öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki akademik başarılarına ve öz yeterlik algılarına ne derece katkıda bulunduğu merak konusudur. Yapılan bu çalışma ile, Suriyeli öğrenciler için atanan Türkçe öğreticilerinin akademik öz yeterliklerine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Konu seçiminde ve bu çalışmanın hazırlanmasında emeği geçen danışman hocam Doç. Dr. Sezgin DEMİR'e, çalışmam boyunca bana her daim her türlü desteği sunan arkadaşlarım, Burcu BİLGİÇ UÇAK, Fırat Üniversitesi Türkçe Eğitimi Doktora öğrencisi Fatma Döner DOĞAN, Dicle Üniversitesi Dinler Tarihi Yüksek Lisans öğrencisi Merve TANRIKULU ve manevî kardeşim Dicle Üniversitesi Almanca Öğretmenliği öğrencisi Abdurrahman YİĞİT'e teşekkürü borç bilirim. Ayrıca öğrenim hayatım boyunca bana her zaman inanan ve beni motive eden canım annem Kısmet KARAASLAN, canım babam Mehmet KARAASLAN'A ve bütün aileme en derin sevgi ve saygılarımı sunarım.

Tuba KARAASLAN

Elazığ, 2019

## ÖZET

### Yüksek lisans Tezi

## Suriyeli Öğrenciler İçin Atanan Türkçe Öğretmenlerinin Akademik Öz Yeterlikleri

**Tuba KARAASLAN**

**Fırat Üniversitesi**

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı**

**Türkçe Eğitimi Bilim Dalı**

Elazığ, 2019, Sayfa: X+86

Yabancı dil öğretimi akademik, toplumsal veya meslekî gelişim amacıyla kişiye ana dili dışında bir dilin öğretilmesi sürecidir. Çalışmamızın amacı, Suriyeli öğrenciler için açılan kamplara atanmış olan Türkçe öğreticilerinin yabancılarla Türkçe öğretimi alanındaki akademik öz yeterlik algılarını belirlemektir. Çalışma, nitel türde olgubilimsel (fenomenolojik) desende gerçekleştirilmiştir. Olgubilimsel desen, tamamen yabancı olmadığımız ama derinden de anlayamadığımız olguları araştırmak için kullanılır. İçerik analizinde, içerikle ilgili sonuçlara ulaşma ve örneklemeden elde edilen verilerden içerik etkilerini ölçme amaçlanır. Çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır'da çalışan 10 Türkçe öğreticisi oluşturmaktadır. Çalışmamızın sonucunda, katılımcı öğretmenlerin yabancılarla Türkçe öğretimine dair akademik öz yeterlik algılarının genel olarak yüksek olmadığı belirlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Akademik öz yeterlik, Suriyeli öğrenciler, Türkçe öğretmenleri, Yabancılarla Türkçe öğretimi.

## **ABSTRACT**

### **Master Thesis**

## **Academic Self-Efficiency of Turkish-Language Teachers Appointed For Syrian Students**

**Tuba KARAASLAN**

**Firat University**

**Institute of Educational Science**

**Department of Turkish and Social Sciences Education**

**Division of Education of Turkish**

Elazığ, 2019; page: X+86

Foreign language teaching is the process of teaching another language different from the mother tongue for academic, social or vocational development. The aim of this study is to determine the academic self-efficacy perceptions about teaching Turkish to foreigners of Turkish teachers who have been assigned to the camps for Syrian students. The study has been carried out in the phenomenological model. Phenomenological model is used to investigate facts of which we are not completely unfamiliar but we do not understand deeply. In content analysis method, it is aimed to reach the results related to the content and to measure the effects of the content from the data obtained from the sample. The study group constitutes of 10 Turkish teachers working in Diyarbakır during the 2018-2019 academic year. As a result of our study, it has determined that the academic self-efficacy perceptions of the participant teachers about teaching Turkish to foreigners have been not generally high.

**Keywords:** Academic self-efficacy, Syrian students, Turkish teachers, Teaching Turkish to foreigners.

## İÇİNDEKİLER

ONAY.....	I
BEYANNAME .....	II
ÖN SÖZ .....	III
ÖZET .....	IV
ABSTRACT.....	V
İÇİNDEKİLER.....	VI
TABLolar LİSTESİ .....	IX
EKLER LİSTESİ.....	X

## BİRİNCİ BÖLÜM

I.GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi .....	3
1.4. Sayıtlar.....	4
1.5. Sınırlılıklar .....	4

## İKİNCİ BÖLÜM

II.DİL .....	5
2.1. Dilin Birimleri.....	6
2.1.1. Ses birimi .....	6
2.1.2. Biçim birimi.....	7
2.1.3. Sözcük.....	7
2.1.4. Tümce .....	8
2.2. Ana Dili.....	8
2.3. Yabancı Dil.....	10
2.4. İkinci Dil .....	11

2.5. Yabancı Dil Eğitimi .....	12
2.5.1. Okuma Öğrenme Alanı .....	13
2.5.2. Yazma Öğrenme Alanı .....	13
2.5.3. Dinleme Öğrenme Alanı .....	14
2.5.4. Konuşma Öğrenme Alanı .....	15
2.5.5. Dil Bilgisi Öğretiminin Yeri .....	15
2.6. Yabancı Dil Eğitiminde Yaklaşımlar ve Yöntemler .....	17
2.6.1. Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi .....	18
2.6.2. Direkt/Dolaysız Yöntem .....	18
2.6.3. Doğal Yöntem .....	19
2.6.4. İşitsel-Dilsel Yöntem .....	19
2.6.5. Bilişsel Yöntem .....	20
2.6.6. İletişimsel Yöntem .....	21
2.6.7. Seçmeli Yöntem .....	21
2.6.8. Telkin Yöntemi .....	22
2.6.9. Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi .....	22
2.6.10. Sessizlik Yöntemi .....	23
2.6.11. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi .....	24
2.6.12. İşitsel-Görsel Yöntem .....	25
2.6.13. Görev Temelli Yöntem .....	25
2.6.14. İçerik Merkezli Yöntem .....	26
2.7. Yabancı Dil Eğitiminde Kültürlenme .....	26
2.8. Yabancı Dil Eğitiminde Materyal .....	28
2.8.1. Yabancılara Türkçe Öğretme Sürecinde Materyallerin Önemi .....	30
2.9. Yabancılara Türkçe Öğretimi .....	31
2.10. Öz Yeterlik ve Akademik Öz Yeterlik .....	33



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

<b>III.ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ .....</b>	<b>34</b>
3.1. Çalışma Grubu .....	34
3.2. Veri Toplama Araçları .....	35
3.3. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi .....	35

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

<b>IV.BULGULAR VE YORUMLAR.....</b>	<b>37</b>
-------------------------------------	-----------

## BEŞİNCİ BÖLÜM

<b>V.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>52</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>66</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>77</b>
<b>ÖZ GEÇMİŞ .....</b>	<b>86</b>

## TABLULAR LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b> Katılımcı bilgileri.....	35
<b>Tablo 2.</b> “Öğretim Yöntemlerine” yönelik katılımcı görüşleri.....	37
<b>Tablo 3.</b> “Motivasyona” yönelik katılımcı görüşleri.....	39
<b>Tablo 4.</b> “Ölçme ve Değerlendirmeye” yönelik katılımcı görüşleri.....	40
<b>Tablo 5.</b> “Zor Konulara” yönelik katılımcı görüşleri.....	42
<b>Tablo 6.</b> “Dört Temel Dil Becerisine” yönelik katılımcı görüşleri.....	43
<b>Tablo 7.</b> “Bilgiler Arasında İlişki Kurmaya” yönelik katılımcı görüşleri.....	44
<b>Tablo 8.</b> “Materyal Hazırlamaya” yönelik katılımcı görüşleri.....	45
<b>Tablo 9.</b> “Seviye Farkına” yönelik katılımcı görüşleri.....	47
<b>Tablo 10.</b> “Kültürlemeye” yönelik katılımcı görüşleri.....	48
<b>Tablo 11.</b> “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yeterliklerine” ilişkin katılımcı görüşleri.....	50

## EKLER LİSTESİ

<b>Ek 1.</b> Araştırma Amaçlı Çalışma İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu .....	77
<b>Ek 2.</b> Suriyeli Öğrenciler İçin Atanan Türkçe Öğretmenlerinin Akademik Öz Yeterliklerine İlişkin Görüşme Formu .....	78
<b>Ek 3.</b> Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurul Onayı.....	79
<b>Ek 4.</b> Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İzni .....	80
<b>Ek 5.</b> Diyarbakır İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzni.....	82
<b>Ek 6.</b> Diyarbakır Valilik Onayı .....	83
<b>Ek 7.</b> Diyarbakır İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Değerlendirme Formu .....	84
<b>Ek 8.</b> Orijinallik Raporu .....	85

# BİRİNCİ BÖLÜM

## I. GİRİŞ

Dil, toplum içinde ve toplumlar arasında anlaşmayı sağlamak için kullandığımız en önemli araçtır. “Dil, düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir” (Aksan, 2007, s. 55). Dil öğretiminde, ana dili öğretiminin yanında yabancı dil öğretimi ayrı bir önem taşır. Yabancı dil öğretim sürecini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler arasında belki de en önemli ve en etkili olanı öğretmen faktörüdür. Kullanılan yöntemler ne kadar etkili olursa olsun öğretmenin bu yöntemleri uygulayacak yeterliliği yoksa sürecin başarılı sonuçlanacağını söyleyemeyiz. Zira bir yöntemin süreçte başarıyla uygulanabilmesi büyük ölçüde öğretmene bağlıdır. Bu noktada öz yeterlik ve akademik öz yeterlik kavramları devreye girer.

Öz yeterlik, bireyin karşılaşması muhtemel zor durumlarla baş etme konusunda ne ölçüde başarılı olabileceğine dair kendine olan inancı ve yargısıdır (Senemoğlu, 2012). “Akademik öz-yeterlik, bireyin verilen akademik bir görevi belirlenmiş olan başarı seviyesinde yapabileceği konusundaki algısıdır” (Ekici, 2012, s. 174).

Bu çalışmada nitel desende yapılandırılmış sorularla ve gerektiğinde ek sorularla öğretmen görüşleri birebir alınmış ve Türkiye’de yabancı öğrenciler için atanan Türkçe öğretmenlerinin akademik öz yeterlikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

### 1.1. Problem Durumu

Yabancı dil öğretiminde akademik öz yeterlikle ilgili literatür taraması yapıldığında, çok az çalışmanın yapılmış olduğunu görüyoruz. Behjoo’nun (2013) “The Relationship Among Self-Efficacy, Academic Self-Efficacy, Problem Solving Skills And Foreign Language Achievement” adlı yüksek lisans tezi, Tuncer ve Doğan’ın

(2015) “Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Ders Kaygıları ve Akademik Öz-yeterlikleri Arasındaki İlişki” adlı makalesi yabancı dil öğretimi ve akademik öz yeterlikle ilgili yapılan çalışmalardır. Şahin, Kurudayıoğlu, Tunçel ve Abalı-Öztürk’ün (2013) “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Lisans Düzeyinde Verilen Yabancılara Türkçe Öğretimi (YTÖ) Dersine Yönelik Özyeterlik Algıları” adlı makalesi, Demir ve Akça’nın (2018) “Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğretenlerin Akademik Öz Yeterlikleri Üzerine Bir Değerlendirme” adlı makalesi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik öz yeterlikle ilgili yapılmış olan çalışmalardır.

Bununla birlikte literatürde, Suriyeli öğrenciler için açılan kamplara atanan Türkçe öğretmenlerinin akademik öz yeterlikleri ile ilgili yapılmış olan herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi ile ilgili bir sertifika programına tabi tutulduktan sonra bu göreve getirilen öğretmenlerin akademik öz yeterlikleri hakkındaki görüşlerini aldığımız bu çalışma ile, literatürde bu konuyla ilgili önemli bir boşluğu dolduracağımızı düşünmekteyiz.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Çalışmanın amacı, Suriyeli öğrenciler için atanmış Türkçe öğretmenlerinin akademik öz yeterliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda şu alt amaçlar belirlenmiştir:

Nitel türde gerçekleştirilecek olan çalışmanın alt amaçlarına yönelik araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Öğretmenlerin farklı öğretim yöntemlerini uygulamadaki öz yeterlikleri hakkındaki düşünceleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin, öğrencilerin motivasyonunu sağlamadaki öz yeterlikleri hakkındaki düşünceleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin, değerlendirme sürecindeki öz yeterlikleri hakkındaki düşünceleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin, karmaşık konularda izledikleri yöntemleri uygulamadaki öz yeterlikleri hakkındaki düşünceleri nelerdir?
5. Öğretmenlerin dört temel becerinin öğretimi sürecindeki öz yeterlikleri hakkındaki düşünceleri nelerdir?

6. Öğretmenlerin, öğrencilerin önceki bilgileriyle yeni bilgi arasında ilişki kurmalarını sağlamadaki öz yeterlikleri hakkındaki düşünceleri nelerdir?
7. Öğretmenlerin materyal hazırlama ve kullanma konusundaki öz yeterlikleri hakkındaki düşünceleri nelerdir?
8. Öğretmenlerin, öğrenciler arasındaki seviye farkını azaltma konusundaki öz yeterlikleri hakkındaki düşünceleri nelerdir?
9. Öğretmenlerin, Türk kültürünü öğretme konusundaki öz yeterlikleri hakkındaki düşünceleri nelerdir?
10. Öğretmenlerin, öğrencilerin sorularına cevap vermedeki öz yeterlikleri hakkındaki düşünceleri nelerdir?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Suriyeli sığınmacıların Türkiye gündemi ve politikası için ne denli önemli olduğu herkes tarafından bilinmektedir. Suriyeli öğrencilerin eğitimlerine devam edebilmeleri için eğitim politikaları düzenlenmiştir. Bu öğrencilerin Türkçe öğrenebilmeleri amacıyla kamplar açılmış ve öğretmenler atanmıştır. Fakat yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, ana dili olarak Türkçe öğretiminden farklı olduğu için süreçte birçok sorun doğabilmektedir. Bu sorunlardan biri de atanmış olan öğretmenlerin bu konuda ne derece yetkin oldukları ve yetkinlikleri hakkındaki algılarıdır. Bu çalışmada nitel görüşmeler sağlanarak Suriyeli öğrenciler için atanan Türkçe öğretmenlerinin akademik öz yeterlikleri olgusal açıdan tanımlanmaya çalışılmıştır. İlgili araştırma problemi özelinde nitel türde olgubilimsel (fenomenolojik) desende gerçekleştirilmiş bir çalışmaya alan yazın taraması sırasında rastlanmamıştır. Bu çalışma sayesinde bu öğretmenlerin akademik öz yeterlik algılarına ilişkin veriler elde edilmiş, ilgili olgu tanımlanmaya çalışılmıştır.

#### 1.4. Sayıtlar

- Görüşmelerde katılımcıların beyan ettikleri açıklamaların gerçek düşüncelerinden oluştuğu,
- Veri toplama aracının geliştirilmesi sırasında başvuru uzman görüşlerinin yeterli olduğu,
- Çalışmanın amacı doğrultusunda hazırlanan nitel görüşme formundaki yarı yapılandırılmış soruların her birinin olgunun bir yönüne açıklık getireceği,
- Öğretmenlerin veri toplama aracındaki soruları samimiyet ve açıklıkla cevaplandıkları varsayılmıştır.

#### 1.5. Sınırlılıklar

- Çalışma, Diyarbakır il merkezinde Suriyelilere yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesi için görevlendirilmiş Türkçe öğretmenleri ile,
- Çalışma, geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile gerçekleştirilen birebir görüşmelerle sınırlandırılmıştır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### II. DİL

Dilin şimdiye kadar pek çok dil bilimci tarafından değişik tanımları yapılmıştır. “Dil, düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir” (Aksan, 2007, s. 55). Bu tanımdan hareketle dilin ilkel bir yapıdan uzak olduğunu söyleyebiliriz. Duygu ve düşünceler dil aracılığıyla gelişigüzel bir biçimde değil, belli kurallarla aktarılır. Bu kurallar, insanın farkında olmadan kullandığı aslında beyinde zaten var olan programlanma sayesinde.

Chomsky, insanın “dil yetisi” diye adlandırdığı bir donanımla dünyaya geldiğini ileri sürüyordu. Buna göre insan zihninde bir dili edinmek için gerekli olan veriler doğuştan getirilmiş oluyor ve çocuğun bu programa göre hangi dili işleyip öğreneceği de yetiştiği ortama göre değişiyor (Akerson, 2016). Hangi dili araştırırsak araştırılım her dilin birtakım kurallara sahip olduğunu görürüz. Bu da bizi Chomsky’nin bu görüşüne götürür. Bu açıdan bakarsak dil, farkında olmadan kurallarına uyarak kullandığımız, beynimizin bir mucizesidir.

Dil, insanın duygu ve düşüncelerini yansıtan bir araçsa, bireyin içinde yaşadığı toplumu da toplum yapan öge dildir diyebiliriz. Aksan, bir topluluğu topluma dönüştüren şeyin dil olduğunu öne sürer (Aksan, 2007). Nitekim toplumların duygu ve düşünceleri dille anlatıldığı gibi, dil de zaman içerisinde duygu ve düşüncelerle şekillenir. Aynı dili konuşan toplum bireylerinin mizah anlayışları, duygu ve düşüncelerini ifade etme biçimleri hemen hemen aynıdır. Kimi zaman farklı toplumlarda yaşayan bireylerin birbirlerinin espri ve duygularını anlamakta güçlük çektiklerini görebiliriz. Bu da toplumların yaşama biçimlerinin de dili ve kendini ifade etme şeklini etkilediğini göstermektedir.



Dil olmasaydı belki de toplum denen kavram da olmazdı. İnsan bu dünyada konuştuğu, iletişim kurduğu var olur. Bir insanın konuşma, iletişim kurma, kendini ifade etme özgürlüğünü elinden alırsanız her şeyini elinden almış olursunuz. Yaşamak için bir sebebi kalmamış olur. Bu yüzden insan olmanın gereği dildir diyebiliriz. “Afrika’daki bazı toplumlar için, yeni doğmuş bir çocuk bir kuntudur, yani yalnızca bir ‘şey’dir, henüz bir muntu, yani bir ‘kişi’ değildir. Çocuk, ancak öğrenerek ‘insan’ olacaktır, çünkü hepimiz en az bir dil öğreniriz.” (Fromkin ve Rodman’dan akt. Akerson, 2016, s. 25).

Dil, insanın ihtiyaçları doğrultusunda gelişen toplumsal bir kurumdur ve dil ile toplumu birbirinden ayırmak mümkün değildir (Vendryes, 2001). Dil mi toplumu, toplum mu dili etkiler? Bu soruya tabi ki tek yönlü cevap verilemez. Dil ve toplum birbirini etkileyen, kendindeki gelişmeleri diğerine yansıtan ögelerdir. Bu doğrultuda dil ne kadar değişirse toplum da o kadar değişir, toplum ne kadar gelişme gösterirse dil de o yönde gelişme gösterir diyebiliriz.

## **2.1. Dilin Birimleri**

Günlük yaşamda kullandığımız basit cümlelerden bir eserde yazılmış olan edebî bir ifadeye kadar dilde var olan her öge ayrı bir birimdir ve ses, biçim ve anlam olarak farklılık gösterir. Birbiriyle sıkı bağlantısı olan bu birimler dili oluşturur ve iletişimi, anlaşmayı sağlar. Aksan (2007), bu birimleri ses birimi, biçim birimi, sözcük ve tümce olarak dört gruba ayırmıştır.

### **2.1.1. Ses birimi**

Cümleler sözcüklerden, sözcükler de belli şekilde bir araya gelmiş seslerden oluşur. Yazarken harflerle ifade ettiğimiz ve tek başlarına bir anlam ifade etmeyen bu birimlere *ses birimi* adını veriyoruz. “*Sesbirim* adını verdiğimiz bu sesler belli bir biçimde sıralanarak adına *sözcük* denen, belli görevi olan ve bir ulusun bireyleri arasında belli bir anlamın aktarılmasında aracılık eden işaretleri oluştururlar” (Aksan,

2007, s. 57). Ses birimler bir düzen içinde sıralandığında sözcükleri oluşturur. Bu seslerin sırasının değişmesi hâlinde sözcük bambaşka bir anlama gelebilir. Örneğin, *taşı-* fiilini oluşturan ses birimleri yer değiştirip *atış-* şeklinde yazılırsa anlam tamamen değişir veya *şıta-* şeklinde yazılırsa Türkçede herhangi bir anlam ifade etmez.

### 2.1.2. Biçim birimi

Aksan (2007) biçim birimleri dildeki anlamlı en küçük öge olarak tanımlar. Biçim birimler geçmişten bu yana, kendi başlarına kullanılabilen *bağımsız biçim birimi* ve sadece başka bir ögeyle kullanılabilen *bağımlı biçim birimi* olmak üzere ikiye ayrılarak incelenmiştir (Aksan, 2007). Örneğin, Türkçede *kitaplık*, *çiçekçi*, *renksiz*, *defteri* sözcüklerinde *kitap*, *çiçek*, *renk* ve *defter* bağımsız biçim birimleri, *-lık*, *-çi-*, *-sız*, *-i*, *oku-* ve *yürü-* ise bağımlı biçim birimlerdir.

### 2.1.3. Sözcük

Sözcüğü, kendimizi ifade edebileceğimiz en küçük birim olarak tanımlayabiliriz. Çünkü bazen sadece tek bir sözcükle bile, bir veya birkaç cümleyle anlatmak istediğimizi anlatabiliriz. Aksan (2007), *sözcükleri* hem konuşma dilindeki hem de yazı dilindeki en etkili, en güçlü birimler olarak tanımlar.

Her ne kadar kendimizi tek bir sözcükle bile ifade edebileceğimizi belirtsek de göz ardı etmememiz gereken bir husus vardır: sözcüklerin anlam yönü. Zira sözcükler kullanıma bağlı olarak bambaşka anlamlara gelebilir. Ayrıca sözcükler her zaman tek başına kullanılmaz, cümlede belli bir görev kazandırılarak kullanılır. Bu bağlamda bir sözcüğün anlamı ancak cümle veya metin içerisinde kesinlik kazanır.

#### 2.1.4. Tümce

Sözcüklerden oluşan ve söz dizimi her dilde farklı olabilen dilin birimine *tümce* diyoruz. Tümce, kuruluşu dilden dile farklılık gösteren, dilin önemli bir birimi, bir anlatım parçasıdır (Aksan, 2007). “Bu kitabı okumalısın.” veya “Yarın okula gitmeyi düşünüyor musun?” Türkçede kurabileceğimiz tümcelerdir.

Tümcenin de anlam yönü üzerinde durulmalıdır. Çünkü tümcede de tıpkı sözcükte olduğu gibi kullanıma göre anlam değişmesi söz konusu olur. Örneğin “Bu kitabı yarın okuyacaksın.” cümlesi “Sanırım bugün vaktin olmayacak.” gibi bir cümleyle kullanılırsa kişinin bahsedilen eylemi gelecek bir zamanda yapacağı anlamını çıkarırız. Fakat aynı cümle “Başka yolun yok!” veya “İtiraz istemiyorum!” gibi cümlelerle kullanılırsa kişiyle emir kipinde konuşulduğu anlamını verir.

#### 2.2. Ana Dili

İnsan yaşamak için iletişime, iletişim kurmak için de dile ihtiyaç duyar. Bu durum her insanın kendini ifade edebildiği, karşısındakini anlayabildiği bir dili bilme mecburiyetini beraberinde getirir. İşte insanın ilk edindiği, kendini en iyi ifade ettiği dil olarak ana dili kavramından söz edebiliriz. *Türkçe Sözlük* (2005) ana dilin tanımını şu şekilde vermiştir: “İnsanın çocukken ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil” (s. 93).

Ana dili kavramı için çocuğun annesinin ya da etnik kökeninin dili olduğu görüşü her zaman doğru değildir. Çünkü farklı etnik kökenlerdeki anne-babanın çocuğu bu durumda annenin değil babanın dilini öğrenebilir. Hatta hem yaşadığı yerin hem annesinin hem de babasının dilleri farklı olan bir çocuk sadece yaşadığı yerin dilini öğrenebilir ve bu dil çocuğun ana dili olur. Oruç (2016a) “ana dili” kavramının birçok farklı tanımı olduğunu, fakat bu tanımların tek başına değerlendirilmemesi gerektiğini söyler. Oruç (2016a) “ana dili” kavramı için dört ölçüt belirlemiş ve çok dilli ve çok kültürlü toplumlarda birden fazla dil bilen kişilerin ana dilini tespit etmek için bu dört

ölçüt açısından ele alınıp karar verilmesi gerektiğini söylemiştir. Belirlenen dört ölçüt şunlardır (Oruç, 2016a):

1. “Ana dilini” tanımlarken, aynı etnik kökene sahip anne-babaya ve çevrede yaşayan bir çocuğu ele alırsak etnik kökeni ölçüt alabiliriz. Fakat farklı etnik kökenlere sahip anne-babanın çocuğu için aynı tanımı yapamayabiliriz. Aynı durum hem anne-babanın hem de yaşanan çevrenin dilinin farklı olduğu durumda da geçerlidir. Sonuç olarak etnik kökeni her zaman tek ölçüt olarak alamayabiliriz.
2. “Ana dili için her zaman sosyal çevre ve içinde yaşanan toplum da ölçüt olmayabilir. Yaşadığı toplumdaki farklı bir etnik kökene sahip bir çocuğun toplumun dilini değil de ailesinin dilini öğrenerek büyümesi bu ölçüte uymaz.
3. “Ana dili” kavramının tanımında geçen kişinin en iyi kullandığı, hâkim olduğu dil ifadesi de her zaman tek ölçütümüz değildir. Çünkü farklı etnik kökene sahip bir çocuğun okul çağına kadar kendi ailesinin dilini öğrenmesi, fakat okul çağında öğrenmeye başladığı toplum dilini daha sonra daha fazla geliştirmesi bu duruma örnektir.
4. “Ana dili” kavramının tanımında geçen birinci dil, ilk edinilen dil ifadesi de bazen ölçütümüz olmayabilir. Tıpkı 3. maddede olduğu gibi yaşadığı toplumdaki farklı etnik kökene sahip bir çocuk okul çağına kadar kendi ailesinin dilini öğrense de okul çağından itibaren ana dili, toplumun kullandığı dil olur. Bu durumda da çocuğun ana dili, ilk edindiği dil olmayabilir.

“Çocuğun konuşmaya başladığı sırada annesinden, aile çevresinden öğrendiği *anadili*, kuşaktan kuşağa aktarılan, ulusun kültürüyle sıkı sıkıya ilişkili bir bildirişme dizgesidir; toplumsal bir kurumdur” (Aksan, 2007, s. 51). Çocuk kendini ifade etmeye başladığı zaman belki de gerçek anlamda birey olur. Artık o toplum bir ferdi olmak için ilk adımı atmıştır. Bunu da ana dilini öğrenerek gerçekleştirir. Çocuğun ana dilini öğrenmesi, bu dile hâkim olması hem bireysel hem de toplumsal olarak büyük önem taşır. Zira kişi ana dilini öğrenmek ve kullanmakla, hem toplumdaki varlığını sürdüreceği iletişimi en iyi şekilde kurar hem de en iyi kültür taşıyıcısı olan ana dilinin varlığını sürdürmesini sağlar.

Ana dili ve ana dil kavramlarına gelince, Almanca ve İngilizce dillerine bakıldığında ana dil ve ana dili için, anlam karışıklığına meydan vermeyecek şekilde farklı kavramların kullanıldığı görülmektedir. Fakat Türkçede her iki kavram için de “ana” sözcüğü kullanıldığından bu iki kavram çoğunlukla birbirine karıştırılmakta, hatta çoğu zaman birbirinin yerine kullanılmaktadır.

İki kavramın birbirinden tamamen farklı olduğunu söylemek gerekir. Almancada “Ursprache, Hauptsprache”, İngilizcede “primitive language, natural language, main language” olarak adlandırılan ana dil kavramını Oruç (2016b, s. 313) “İçinde başka diller barındıran kaynak dil, birkaç dile temel oluşturan dil, birden çok dilin aslını kökenini oluşturan dil” şeklinde tanımlamıştır.

Ana dili kavramı ise Almancada “Muttersprache”, İngilizcede “mother tongue, mother language” şeklinde ifade edilmektedir. Ana dili kavramını Oruç (2016b, s. 314) “Ana sözcüğü doğrudan anne ile ilgili olduğu için en kısa tanımıyla, kişinin annesinden öğrendiği dil; geniş tanımıyla ise kişinin annesinden, ailesinden, sosyal çevresinden doğal yolla ilk edindiği, en iyi kullandığı ve hâkim olduğu dildir” diye tanımlamıştır.

### 2.3. Yabancı Dil

*Türkçe Sözlük* (2005) yabancı dil için iki tanım vermektedir:

1. Ana dilin dışında olan dillerden her biri.
2. Ana dilin dışında öğrenilen uzmanlık dili. (s. 2102)

Yine *Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü* yabancı dili “Öğrencilere, akademik, toplumsal ve meslekle ilgili gelişmelerine katkıda bulunmak amacıyla anadili dışında öğretilen dil” olarak tanımlamıştır.<sup>1</sup>

Her ne kadar, yabancı dil için ana dilin dışındaki diller diye bir tanım yapsak da, çok dilli ülkelerde etnik kökeni, vatandaş olunan ülkeden farklı olan kişiler için sonradan edinilen ve eğitime devam edilen dil, yabancı dil olarak değil ikinci dil olarak kabul edilmektedir.

---

<sup>1</sup><http://www.tdk.gov.tr/> web sitesine 26.12.2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Yabancı bir dili öğrenirken kullanılan yöntem veya yöntemler çok önemlidir. Fakat bunun dışında süreci etkileyen birçok öge de bulunmaktadır. Ekmekçi (1983), kullanılan yöntem dışında yönetici, öğretmen, öğrenci ve öğrenme ortamının da süreci etkilediğini; bu nedenle ideal bir yöntemin bulunamadığını ifade etmiştir.

Bunun dışında öğrenilen yabancı dilin, kişinin ana dilinden aynı veya farklı bir yapısal gruptan olması dil öğrenimi sürecini de olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir. Fakat gerçek anlamda ideal bir yöntemin olmadığını söylemekle birlikte, kişiye ve şartlara en uygun yöntemi seçerek olumsuz etkileri en aza indirmek ve başarılı sonuçlar almak mümkündür diyebiliriz.

## 2.4. İkinci Dil

Birden fazla dilin konuşulduğu aile veya toplumlar söz konusu olduğunda ikinci dil kavramının açıklanması zorunluluğu doğar.

Ülkemizde çok kültürlü ve çok dilli bir yapı olmasına rağmen “ikinci dil” kavramı çok kullanılmadığı için bu kavramın yerine daha çok “ana dili” kavramı kullanılır. (Oruç, 2016a, s. 282). Bu kavram İngilizcede “second language”, Almancada “Zweitsprache” kavramlarıyla ifade edilir.

Kaynaklarda ikinci dilin birçok tanımı mevcuttur. “Oxford learners dictionaries” ikinci dili, kişinin ilk öğrendiği dil olmasa da, iyi konuşabilecek kadar öğrendiği ve okulda veya işte kullandığı dil olarak tanımlar<sup>2</sup>.

*Routledge Dictionary of Language and Linguistics* (2006) ise ikinci dil için üç tanım vermektedir: (a) İlk yabancı dilin edinimi. (b) Öğrenilen dilin, ticaret dili olarak kullanıldığı bir çevrede yabancı bir dilin yönlendirilmemiş olarak edinimi. (c) Daha dar bir anlamda ise, temel olarak ilk dil edinimi tamamlanmadan önce ikinci bir dilin yönlendirilmemiş olarak edinilmesi (Bussmann, 2006, s. 1034).

---

<sup>2</sup> <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/second-language?q=second+language> web sitesine 26.02.2019 20.02 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Yine aynı sözlükte yabancı dil ile ikinci dil arasındaki ayrımdan bahsederken ikinci dilin yabancı dilden farklı olarak, belirli bir ülke veya eyalette tanımlanabilir bir nüfus tarafından konuşulan resmi olarak onaylanmış bir dil olduğu ifade edilir. Bir dili ikinci dil olarak adlandırırken, yeni dili kişinin kendi dili hâline getirmek ve toplumun üretken ve aktif bir üyesi olmak amacıyla algısal ve üretimsel becerilerin eşit derecede yeterliliğine vurgu yapılması gerektiği ifade edilir (Bussmann, 2006, s. 419).

İkinci dil edinimi, ana dili öğrenildikten sonra başka bir dilin daha öğrenilmesi sürecini ifade eder. Bu süreçte bazen üçüncü, dördüncü veya beşinci dil de mevzu bahis olabilir. Burada asıl önemli olan, ana dili öğrenildikten sonra ana dili olmayan bir dilin öğrenilmesini ifade etmesidir (Gass ve Selinker, 2008). İkinci dil, araya belli bir süre girdikten sonra öğrenilebileceği gibi dillerin öğreniminin aynı anda gerçekleşmesi de mümkündür. Bu durumda çift dil edinimi söz konusu olur (Esen, 2016, s. 43).

İkinci dil edinimi aynı zamanda, konuşulan dilin o çevrede ana dili olmadığı durumları da ifade eder. Buradaki önemli nokta ikinci dil öğrenmenin, öğrenilen dilin konuşucularına büyük oranda erişim sağlanarak gerçekleşmesidir, oysa yabancı dil öğreniminde bu ortam genellikle yoktur (Gass ve Selinker, 2008).

## **2.5. Yabancı Dil Eğitimi**

Bir dili tam olarak öğrenmiş olmanın ölçütü, o dili dört temel beceride de başarılı bir şekilde kullanabiliyor olmaktır. Bu dört temel beceri okuma, yazma, dinleme ve konuşmadır. Bu becerilerden birini bile kullanırken zorluk çekiliyorsa, o dile tamamen hâkim olunamamış demektir. Türkçe dersinin amacı, bu dört temel beceriyi öğrenciye istenen seviyede kazandırabilmektir. Bu sebeple Türkçe derslerinde bu dört becerinin gelişmesi için uygun etkinlikler yapılmalı, öğretmen sadece bir beceriye yönelmemelidir. Bu becerilerden okuma ve dinleme daha çok anlamaya yönelik olduğu için alıcı dil, konuşma ve yazma ise anlatıma yönelik olduğu için verici dil olarak bilinir (Mert, 2013).

### **2.5.1. Okuma Öğrenme Alanı**

Okuma, yazıdaki sembolleri anlamlandırma sürecini ifade eder. Bu süreçte sadece sözcükler ve cümleler değil, aynı zamanda o yazıyı oluşturan noktalama işaretleri de okuyucu tarafından algılanıp yazı bir bütün hâlinde değerlendirilir. Okuma becerisi hem ana dili geliştirme sürecinde hem de yabancı dil öğrenme sürecinde önemli bir role sahiptir. Bir kişinin ana dilini iyi bir şekilde konuşup, dinlediğini anlaması okuma becerisine sahip olduğu anlamına gelmez. Bu beceriyi edinmek için yine çaba harcaması gerekir. Böylece okurken öğrendiği sözcük, ifade veya bilgileri diğer becerilerde de rahatlıkla kullanacaktır. Okuma, kişinin düşünme becerisini de geliştirir. Toplumlar, gelişmişlik düzeyi açısından karşılaştırıldığında ölçütlerden biri de okuma oranlarıdır. Bu sebeple Türkçe derslerinde çeşitli etkinliklerle okuma becerisinin gelişmesi sağlanmalıdır.

Aynı şekilde yabancı dil öğrenme sürecinde de okuma becerisi önemli rol oynar. Kişi; kelimelerin doğru yazılışını, cümle kuruluşunu, noktalama işaretlerini, yazım kurallarını, grameri okuduğu metinlerde görerek en iyi şekilde öğrenir ve öğrendiklerini diğer becerilere aktarır.

### **2.5.2. Yazma Öğrenme Alanı**

İnsan duygu, düşünce ve hayallerinin sadece sözlü değil, yazılı bir biçimde de ifade bulmasını ister. Yazı icat edildiğinden bu yana, yazmak insanın önemli eylemlerinden biri olmuştur.

Yazma becerisi, hem ana dili öğretimi hem de yabancı dil öğretiminde kişilerin belki de en çok zorlandıkları beceridir. Çünkü düşünceleri planlayarak, doğru bir şekilde yazmak ve bu yolla karşımızdakine aktarmak zorlu bir süreçtir. Kişiler bu zorlu süreçten kaçındıkları için yazma becerisi diğer becerilere göre eksik kalabilir.

Yabancı dil öğretim sürecinde yazma becerisinin gelişebilmesi için öncelikle öğrencinin okuma becerisinin belli bir seviyede olması, kelime hazinesinin geniş olması ve hedef dilin dil bilgisi kurallarına hâkim olması gerekir. Bu sebeple yazma becerisi



geniş bir çerçevede değerlendirilmelidir. Öğretmen, bu süreçte öğrenciye nasıl yazacağı yönünde rehberlik etmeli, süreci eğlenceli ve kolay kılmak için farklı yöntem ve tekniklere başvurmalı, kullandığı etkinlikleri çeşitlendirmelidir.

### 2.5.3. Dinleme Öğrenme Alanı

Sözlü iletişimin bir ayağı olan dinleme, basit gibi görünen, fakat üzerinde önemle durulması gereken bir beceridir. “Dinleme; anlamlı bilgilerin başka kişilerden veya başka ses araçlarından duyularak anlaşılması eylemidir. Dil-kulak-beyin ilişkisinin devrede olduğu anda dinleme gerçekleşir. Burada seslerin ve sözlerin anlaşılır olması esastır. Her dinleme bir anlama değildir. Anlamanın ilk aşaması dinlemedir. İşitmek ile dinlemek de aynı şeyler değildir. İşitme isteğimiz dışında gerçekleşebilir, dinleme ise belli bir amaca yöneliktir.”<sup>3</sup> İnsanların çoğu dinlemeyi pek de önemli bir beceri saymaz. Bu durum öğrencilerde de gözlemlenebilir. Fakat diğer becerilerde ne kadar yetkin olursak olalım, dinleme becerimiz gelişmemişse o dile hâkim olduğumuzu söyleyemeyiz.

Dinleme becerisi okul, günlük hayat, iş hayatı gibi hayatımızın her alanını kapsadığı için önemli bir beceridir. Dinleme, pasif bir etkinlik gibi görünse de aslında tüm dikkatimizi konuşana yönlendirdiğimiz aktif bir etkinliktir. Sağlıklı bir iletişimin yolu etkili konuşmakla beraber etkin dinlemeden geçer. Bu sebeple Türkçe derslerinde dinleme becerisi için kullanılacak olan materyaller iyi seçilmelidir. Materyal seçerken öğrencinin seviyesi, materyalin ilgi çekiciliği gibi kriterler göz önünde bulundurulmalıdır.

Yabancı dil öğretiminde dinleme becerisinin gelişebilmesi için öğrencilerin hedef dilin doğru bir şekilde telaffuz edildiği kaynaklardan dinlemesi çok önemlidir. Hedef dili doğru telaffuz etmeyen kaynaklardan dinlemek, sonrasında dilin doğru

---

<sup>3</sup><http://www.turkceogretimi.com> web sitesine 20.12.2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.

şekilde telaffuzunu öğrenmeyi güçleştirecektir. Ayrıca hedef dilde bol bol dinleme yapmak gerekir. Hedef dilde ne kadar çok ve düzenli dinleme yapılırsa, o dilin öğreniminde o kadar yol katedilmiş olur.

#### **2.5.4. Konuşma Öğrenme Alanı**

Sözlü iletişimin bir diğer ayağı olan konuşma, yazma becerisi dışında, insanın kendisini ifade etme olanağı bulduğu bir beceridir. Konuşma duygu, düşünce, hayal ve bilgileri anlatacak ifadelerin seslendirme yoluyla aktarılmasıdır. İnsan, yazıyı bulana kadar, kendini konuşarak anlatma imkânı bulmuştur. Belki de bu yüzden konuşma becerisi, yazma becerisinden önce gelir diyebiliriz.

Konuşma, kolay bir eylem gibi gözükse de yazma becerisi gibi belli bir planlama ve düşünme süreci gerektirir. İletişimin etkili olması için konuşurken doğru sözcükleri seçmek, ses tonunu doğru ayarlamak ve beden dilini etkili kullanmak gerekir.

Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisi, öğrencilerin kendilerini hedef dilde ifade etmesine ve sosyalleşmesine fırsat tanıyan beceridir. Konuşma becerisi, öğrencinin dinleme yapmasına bağlı olarak gelişir. Konuşma becerisinde en temelde, öğrenciye günlük hayatta kullanabileceği, işine yarayacak kalıplar verilmelidir. Bu beceride aşama kaydetmek için hedef dilde mümkün olduğunca konuşma pratiği yapmak gerekir.

#### **2.5.5. Dil Bilgisi Öğretiminin Yeri**

Dil bilgisi, hem ana dili hem de yabancı dil öğretiminde oldukça önemli bir konudur. Dil bilgisi için dilin kilit taşıdır diyebiliriz. Nitekim “Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi” kitabında dil bilgisinin olmaması hâlinde dilin karmaşık bir hâl alacağı ve seslerden ibaret bir dizge olacağından bahsedilir. Bu nedenle dil bilgisini dilin anayasası olarak görebileceğimizden söz edilmiştir (Yıldız, 2008, s. 280).

“Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics”, dil bilgisini “Bir dilin yapısının bir betimlemesi ve dilde cümleler üretmek için bir araya getirilen kelimeler ve ifadeler gibi dilsel birimler yöntemi” olarak tanımlamıştır (Richards ve Schmidt, 2002, s. 230). Dil bilgisi, dilde yer alan cümlelerin dilin bütün sistemdeki anlamlarını ve işlevlerini dikkate alır. Aynı zamanda, konuşucunun dili kendi zihninde nasıl yapılandırabileceğiyle ve dil üretme sürecinde hangi kuralların ve değişkenlerin uygun olduğuyla bağlantılıdır (Richards ve Schmidt, 2002, s. 230-231).

Dil bilgisi, bir dilin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini destekleyen kurallar bütünü, bir dilin işleyişindeki yapısal kurallar bilgisidir (Göçer, 2015, s. 8; İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011, s. 90). Dil bilgisi, dil öğrenmeyi hızlandıran, dil öğrenme sürecinde dilin inceliklerinin kavranmasını ve öğrencilerin öğrendikleri dili doğru bir şekilde kullanmalarını sağlayan bir alandır (Tan, 2010, s. 72).

Dil öğretiminde dil bilgisi öğretimini reddeden görüşler olduğu gibi dil bilgisi öğretiminin dil öğretiminin olmazsa olmaz bir parçası olduğunu savunan görüşler de mevcuttur. Ayrıca dilin dört becerisi sayılan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine dil bilgisi becerisini ekleyen görüşler de bulunmaktadır. Şaf (2010, s. 3), dil bilgisinin de bir beceri olarak görülmesi gerektiğine ve bu doğrultuda dil bilgisi öğretiminde yapıların uygun ve doğru şekillerde kullanılabilmesine yönelik beceri kazandırmanın amaçlanması gerektiğine değinir.

Avcı ve Küçük (2017), yabancılara Türkçe öğretiminde özgün bir yöntem olmadığı için dil bilgisi öğretimi konusunda da Türkçeye uygun bir yöntemin henüz mevcut olmadığından bahseder, dil düşünce analizi teorisinin alternatif bir yöntem önerisinin olabileceğini de vurgular. Yaklaşım olarak ise yapılandırmacı yaklaşımdan faydalanmak gerektiğini ve dil bilgisi kuralları verilirken yabancı dil öğretim ilkelerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade eder.

Larsen-Freeman, dil bilgisinin bir biçim olduğunu ve biçimi öğretmenin bir yolunun da kuralları öğrencilere vermek olduğunu söyler. Bununla birlikte dil bilgisinin

biçimden çok daha fazlası olduğunu da ekler ve öğrencilere kuralları basit bir şekilde vermenin, biçim öğretiminde kötü bir yöntem olduğuna dikkat çeker<sup>4</sup>.

Dil bilgisini birçok yolla öğrencilere öğretebileceğimiz veya kuralları kendimiz gösterebileceğimiz gibi, onlardan dilin nasıl oluştuğunu çözmelerini de isteyebiliriz (Harmer, 2007, s. 212). Fakat öğrencinin bilgiyi kendisinin bulması konuyu özümsemek açısından daha faydalı olacaktır.

Öğretmen, öğrenciye bilgiyi hazır vermemeli, öğrenci kuralı bulmaya çalışan ve kavrayan taraf olmalıdır. Konular işleve bağlı olarak somutlaştırılarak işlenmelidir (Yıldız, 2008, s. 288).

Yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde dil bilgisi öğretimi yapılırken sadece kurallar öğrenci zihnine yüklenmemeli, anlama ve kullanım amaçları da göz önünde bulundurulmalıdır (Sebzecioğlu, 2016, s.111).

Öğrenilen dil, bir metinle öğrencilere verilebilir (Harmer, 2007, s. 212). Dil bilgisi kuralları da işlenen metin üzerinden bağlama dayalı olarak verilebilir. Dil bilgisinin bağlamdan ayrı olarak verilmesi, konunun öğrenci zihninde özümsemesini zorlaştıracağından ve dil bilgisi ve anlam birbirinden ayrı düşünülemeyeceğinden dolayı dil bilgisi konuları işlenen metin veya başka materyallerle birlikte verilmeli, bağlamdan ayrı tutulmamalıdır.

## **2.6. Yabancı Dil Eğitiminde Yaklaşımlar ve Yöntemler**

Dil öğretimi için uzun süreden beri dünyada çeşitli yaklaşım ve yöntemler uygulanmaktadır. Tarihsel süreç boyunca bu yaklaşım ve yöntemler değişip gelişmiştir. Yabancı dil öğretimi içinse belli yaklaşım ve yöntemler ön plana çıkmaktadır. Yaklaşım, dilin yapısı, dil öğrenmenin yapısı ve bunların uygulanabilirliği üzerine kuramsal düşünceleri ve inançları kapsarken yöntem, dil bilimsel amaçları gerçekleştirmek üzere özel olarak oluşturulmuş bir dizi sınıf içi çalışmaları kapsar

---

<sup>4</sup> [https://www.uibk.ac.at/anglistik/staff/freeman/course-documents/tesfl\\_-\\_teaching\\_grammar.pdf](https://www.uibk.ac.at/anglistik/staff/freeman/course-documents/tesfl_-_teaching_grammar.pdf) web sitesine 05.03.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.

(Ceyhan, 2007). Yabancı dil eğitiminde kullanılan bazı yaklaşım ve yöntemleri şöyle açıklayabiliriz:

### **2.6.1. Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi**

Latince öğretiminin etkisiyle geliştirilmiş olan bu yöntem Fransa'da 1950'li yıllara kadar ortaöğretim kurumlarında kullanılmıştır (Güneş, 2011, s. 127; Demirel, 1993). Yöntem, hedef dilin dil bilgisi biçiminin anlaşılması ve ana dilin dil bilgisi biçimiyle karşılaştırılmasına, gramer kurallarının tamamen öğrenilmesine odaklanır (Stichová, 2013, s. 32).

Gramer öğretilirken kurallar çok ayrıntılı bir şekilde ve birbirinden bağımsız cümlelerde verilirdi. Öğretim ana dilde yapıldığı için, öğretim esnasında yabancı dil, ana dile göre daha az kullanılırdı. Öğrencilerin kelime hazinelerini genişletmek için işlenen metinden seçilen sözcüklerin listesi öğrenciye verilip ezberlemesi istenirdi (Demirel, 1993). Dil bilgisi çeviri yönteminde öğrencinin okuma ve yazma becerileri gelişirken, dinleme ve konuşma becerileri eksik kalır. Yöntem sınırlılıkları nedeniyle daha sonra yerini doğrudan yönteme bırakmıştır (Güneş, 2011 s. 127).

### **2.6.2. Direkt/Dolaysız Yöntem**

Fransa ve Almanya'da 19. yüzyılın sonu ile 20. yüzyılın başlarında kullanılan yöntem Fransa'da 1901'de öğretim programlarında yer almış, dünyada ve Türkiye'de yaygın bir şekilde kullanılmıştır (Güneş, 2011, s. 128; Demirel, 1993). 1980'lerde Gouin yazmış olduğu kitapta modern psikolojideki düşünceleri yabancı dil öğretme sürecine uygulamıştır. Bu fikirlerden hareketle dil, önce dinleme ve konuşmaya daha sonra okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik öğretilecektir (Demirel, 1993).

Doğrudan öğretim yönteminde sözcükler çeviri yönteminden farklı bir şekilde, direkt olarak nesneyle ilişkilendirilip öğretilir. Nesnenin ana dildeki karşılığı verilmez. Böylece öğrenci nesnenin yabancı dildeki karşılığını doğrudan öğrenmiş olur. Derslere

diyalog, soru sorma ve fıkralarla başlanan bu yöntemde dil bilgisi, konuşma ve okumayı tamamlayıcı bir öge olarak dolaylı bir şekilde öğretilir (Güneş, 2011, s. 128).

### **2.6.3. Doğal Yöntem**

Bir çocuk ana dilini kendi çevresinden doğal bir şekilde edinir. Bu yöntemde de dil öğrenmeden ziyade dil edinimi ön plandadır. Doğal yaklaşımda amaç öğrenciyi düşüncelerini ifade edebilmesi, sorunlarını çözebilmesi amacıyla dili öğretmektir ve bu doğrultuda, dersleri işleyecek olan öğretmenler, hedef dili ana dili olarak konuşan kişilerden seçilerek doğal ortam oluşturulmaya çalışılır (Ceyhan, 2007). Doğal yöntemde öğretim öğrencinin ana dilinde değil, hedef dilde gerçekleşir. Öğrencinin konuşma ve dinleme becerileri gelişirken, okuma ve yazma becerileri eksik kalır. Bu yöntemin sınırlılığı bu doğal ortamın oluşturulması için her zaman gereken imkânların olmamasıdır.

### **2.6.4. İşitsel-Dilsel Yöntem**

Davranışçı psikologlar ve yapısalcı dil bilimcilerin görüşlerinden etkilenen işitsel-sözel yöntem, 1940'lı ve 1950'li yıllarda ortaya çıkmıştır (Demirel, 1993). Amerikan ordu yöntemi olarak da bilinir. Bu isimle anılmasının sebebi, bu yöntemin 2. Dünya Savaşı sırasında Amerikan askerlerinin dil gereksinimlerini karşılamak ve diğer dilleri hızlı bir şekilde öğrenmelerini sağlamak için geliştirilmiş olmasıdır (Güneş, 2011 s. 130).

Daha sonraları da orta dereceli okullarda uygulanan bu yönteme katkıları olan Bloomfield, Brooks ve Lado'ya göre dilin doğal olarak öğrenilmesi önce dinleme ile başlar ve daha sonra bunu konuşma, okuma ve yazma becerileri takip eder. İşitsel-sözel yöntemin ortaya çıkmasında yapısalcı dil bilimcilerin yanısıra davranışçı psikologların da katkıları olmuştur (Demirel, 1993). Dilin de bir davranış olduğunu öne süren bu kuram yabancı dil öğretiminde koşullanma yolunu kullanır. Öğrenme sürecinde tekrar, alıştırmalar ve pekiştirmeler mutlaka olmalıdır. Dil öğretimi hedef dilde yapılarak dilin kurallarının da bu dilde öğrenilmesi sağlanır. Böylece dinleme ve konuşma becerisi ileri bir düzeyde öğrenilmiş olur.

Bu yöntemi yeterli bulmadığı için şiddetle eleştiren Chomsky, dil öğretme sürecinde hazır kalıpların öğretilmesi yerine cümle üretme becerisi kazandıracak yapıların öğretilmesi gerektiğini savunmuştur (Güneş, 2011, s. 131).

### **2.6.5. Bilişsel Yöntem**

Bilişsel yöntem, Ausubel ve Chomsky'nin fikirlerinden etkilenen bilişsel psikolog John Bissell Carroll ve uygulamalı dil bilimci Kenneth Chastain'in 1960'lı yıllarda geliştirdikleri bir yöntemdir (Memiş ve Erdem, 2013, s. 305).

İkinci dil veya yabancı dil öğreniminde her öğrenci öğrenme problemlerine karşı farklı çözümleri tercih edebilir. İşte bu, bilişsel tarz dediğimiz, bir öğrencinin bir konuyu öğrenmeye çalışırken kullandığı özel yoldur (Richards ve Schmidt, 2002, s. 85). Mesela bazı öğrenciler görsel yolla daha iyi öğrenirken, bazı öğrenciler deneyimleyerek daha iyi öğrenirler.

Bilişsel tarz, göreve veya konuya bağlı olabilir ve değişmez bir durumu ifade etmez (Johnson ve Johnson, 1999, s. 52). Yani bir öğrenci dil bilgisi konusunda anlatım yolunu tercih ederken, kelime öğrenme konusunda görsel materyalleri tercih edebilir. Bilişsel yaklaşımda zihnimizin kullandığı bu öğrenme tarzları dikkate alınır.

Bu yaklaşımda beynimizin dil edinmek için özel bir şekilde programlandığı, dilin bir alışkanlık ürünü olmasından ziyade, yaratıcı bir süreç olduğu iddia edilir (Güneş, 2011 s. 133; Memiş ve Erdem, 2013, s. 305).

Bilişsel yaklaşımın diğer yöntemlerden ayrılan en dikkat çekici yönü, yeni bilgilerin saklanmasına ve eski bilgilerin de yeni anlamlar kazanmasına olanak sağlamasıdır. Ayrıca bu yaklaşımda anlamlı öğrenmeye ve dört temel dil becerisinin her birine eşit oranda önem verilmektedir (Memiş ve Erdem, 2013, s. 305).

### **2.6.6. İletişimsel Yöntem**

1970’li yıllarda Fransa’da geliştirilen bu yaklaşım, dilin bir iletişim aracı olarak kullanılmasını hedef alır (Güneş, 2011, s. 134). Öğrencinin pasif değil aktif olduğu bir öğretim gerçekleştirilir. Dil öğretim sürecinde dil bilgisi kurallarından ziyade öğrencinin iletişimde kullanacağı ifadeler yer verilir. Böylece öğrenci rahatça iletişim kurabilir.

İletişimsel yaklaşımda öğretim, öğrenci merkezli yapılır ve daha çok sözlü ve yazılı iletişim aktiviteleri kullanılır. Diyalog, grup çalışması, benzetim, problem çözme ve eğitsel oyunlarla süreç desteklenir. Öğretmen hem ana dilinde hem de hedef dilde yetkin olmalıdır. Böylece öğrencilerin iletişim kurması sağlanabilecektir (Demirel, 1993). Bu yaklaşımda amaç öğrencinin dilin dört temel becerisi olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmesidir.

### **2.6.7. Seçmeli Yöntem**

Seçmeli yöntemde, her yöntemin belli kuralları seçilerek bir bütün olarak öğretim sürecinde kullanılır. “Sözcük öğretiminde düzvarım yöntemine, dilbilgisi kurallarını öğretmede bilişsel öğrenme yöntemine, konuşma becerisi kazandırmada kulak-dil alışkanlığı ve iletişimci yönetime ağırlık verilmesi gibi” (Demirel, 1993, s. 48).

Seçmeli yöntemde süreçten verim alabilmek için öğretmenlerin kullanılacak yöntemlere hâkim olmaları gerekir.

Seçmeli yöntemde dil öğretimi sürecinde yer yer ana dil kullanılsa da öğretim hedef dilde yapılır. Amaç dört temel dil becerisini de geliştirmektir ve anlamlı, iletişimsel etkinliklere ağırlık verilir. Ders uygulanmadan önce ihtiyacın ne olduğu mutlaka belirlenmelidir. Sözel iletişimin yanında jest ve mimikler, ses tonu, kültürel tavırlar da kullanılmalı, her bireyin farklı özelliklere sahip olduğu unutulmamalıdır (Demirel, 1993).



### 2.6.8. Telkin Yöntemi

1970'lerde Georgi Lozanov tarafından geliştirilen telkin yöntemi, öğrenme engelleri ve ruhsal gerginlikten kaçınılması hâlinde, öğrenmenin hızlanabileceği yönündeki dilsel olmayan, psikolojik ve pedagojik öncüllere dayanmaktadır<sup>5</sup> (Johnson ve Johnson, 1999, s. 311).

Bu yöntemin dil öğretimine yaptığı en önemli katkı, sınıftaki iletişimin rahat bir ortamda gerçekleşmesini sağlamasıdır (Demirel, 1993, s. 50). Çünkü bu yöntemde ders ortamı, rahatlamayı sağlayacak şekilde loş ışıklı, konforlu, ilgi çekici bir şekilde düzenlenmiş ve yerlere halı döşenmiştir; arka planda Barok müzik kullanılır; böylece öğrenciler kendilerini daha fazla güvende hissederler ve öğrenme daha iyi gerçekleşir (Memiş ve Erdem, 2013, s. 309; Larsen-Freeman, 1990, s. 26; Johnson ve Johnson, 1999, s. 311; Demirel, 1993, s. 50).

Telkin yönteminde öğretmen sınıfta tam anlamıyla bir otorite ve kontrol rolündedir; her bir öğrenciye ders öncesinde yeni bir isim ve kimlik kazandığı telkin edilir ve öğrencilere hedef dildeki diyaloglar müzik eşliğinde verilir (Memiş ve Erdem, 2013, s. 309; Demirel 1993, s. 50).

Telkin yöntemine karşı çıkanlar, bu yöntemin “sahte bir bilim” olduğunu ve bu yöntemle bir başarı elde edildiyse bile, bunun plasebo etkisiyle açıklanacağını ileri sürmüşlerdir (Johnson ve Johnson, 1999, s. 311). Ayrıca ders ortamının hazırlanması için fazlaca emek ve para harcanmasını gerektirmesi, kalabalık sınıflarda kullanılmasının mümkün olmaması gibi durumlar bu yöntemin uygulanmasını zorlaştırmaktadır (Memiş ve Erdem, 2013, s. 310).

### 2.6.9. Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi

1960'lı yıllarda Amerikalı psikiyatrist Charles Curran ve arkadaşları Paul G. La Forge, Carl R. Rogers tarafından geliştirilen danışmanlı dil öğretim yönteminde dil öğrenme sürecinin merkezinde öğrenciler yer alır ve öğrenciler bir bütünü temsil eder (Memiş ve Erdem, 2013, s. 310; Larsen-Freeman, 1990, s. 9).

<sup>5</sup> [http://opencourses.uoa.gr/modules/document/file.php/ENL5/Instructional%20Package/Presentations/PDFs/Unit2\\_Accessible.pdf](http://opencourses.uoa.gr/modules/document/file.php/ENL5/Instructional%20Package/Presentations/PDFs/Unit2_Accessible.pdf) web sitesine 15.05.2019 21.30 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Dil öğrenirken bireyler hata yapma korkusu ve iç kaygı sebebiyle kendilerini iyi ifade edemezler, fakat kendilerini güvende hisseden bireyler en iyi şekilde öğrenirler. Kaygıyı ortadan kaldırıp güven ortamı yaratmak için sadece öğretmenin değil, öğrencilerin de sorumluluk almaları gerekir ve öğretmen, öğrencilerin ne hissettiğini anlamalıdır (Larsen-Freeman, 1990, s. 9; Demirel, 1993, s. 51).

Bu yönteme göre öğrenciler, öğrenmek istedikleri dili üretme fırsatına sahip olmalıdır ve bunu sağlamak amacıyla, seçilen danışman öğrenciler, oluşturulan 3-4 kişilik gruplarla kendi anladıkları şekilde rahat iletişim kurma imkânı yakalar (Larsen-Freeman, 1990, s. 9; Demirel, 1993, s. 51). Ayrıca bu yöntemde telaffuz eğitimi oldukça önemli olduğu için ses kayıt cihazları ve bilgisayar destekli alıştırılardan yararlanılır (Memiş ve Erdem, 2013, s. 310).

Danışmanlı dil öğretim yöntemini uygulayabilecek psikoloji bilgisi yeterli öğretmenlerin her zaman bulunamaması, yöntemin belirli bir öğretim programının olmaması ve müfredat takibinin zor olması yöntemin sınırlılıkları arasında gösterilebilir (Memiş ve Erdem, 2013, s. 310).

### **2.6.10. Sessizlik Yöntemi**

Sessizlik yöntemi 1972 yılında Calpe Gattegno tarafından, başlangıçta matematik öğretimi için geliştirilmiş, fakat daha sonraları yabancı dillere uyarlanmış bilişsel bir yöntemdir (Demirel 1993, s. 51; Johnson ve Johnson, 1999, s. 288). “Yönteme göre, öğrenciler öğrendiklerini hatırlayıp tekrar etmektense keşfettikleri veya ürettikleri durumlarda daha kolay öğrenirler.”<sup>6</sup> Problem çözme yaklaşımı olarak da tanımlanan bu yöntemde dili uygulayacak olan öğretmen değil öğrencilerdir <sup>7</sup>(Larsen-Freeman, 1990, s. 32). Bu sebeple öğrencilerin söyledikleri şeylere tam anlamıyla odaklanabilmeleri için öğretmenin konuşma süresi mümkün olduğunca azaltılır ve

<sup>6</sup> [http://opencourses.uoa.gr/modules/document/file.php/ENL5/Instructional%20Package/Presentations/PDFs/Unit2\\_Accessible.pdf](http://opencourses.uoa.gr/modules/document/file.php/ENL5/Instructional%20Package/Presentations/PDFs/Unit2_Accessible.pdf) web sitesine 15.05.2019 21.30 tarihinde erişim sağlanmıştır.

<sup>7</sup> [http://opencourses.uoa.gr/modules/document/file.php/ENL5/Instructional%20Package/Presentations/PDFs/Unit2\\_Accessible.pdf](http://opencourses.uoa.gr/modules/document/file.php/ENL5/Instructional%20Package/Presentations/PDFs/Unit2_Accessible.pdf) web sitesine 15.05.2019 21.30 tarihinde erişim sağlanmıştır.

öğrencilerin birbirleriyle iş birliği yapması teşvik edilir<sup>8</sup> (Stichová, 2013, s. 35). Bu yöntemde ana dilinin kullanılmasına izin verilmez ve bu yöntem hataları, öğrenme için gerekli ve önemli görmektedir (Stichová, 2013, s. 35; Larsen-Freeman, 1990, s. 32). Uygulamada, her rengin bir sesi simgelediği renkli çubuklar yardımıyla öğretmenin komutlarını öğrencilerin sessiz bir ortamda anlamaları istenir. Sonraki aşamada ise yoğun bir kelime öğretimi söz konusu olur ve öğrencilerden bu kelimelerle cümle kurmaları beklenir (Demirel, 1993, s. 51).

### 2.6.11. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi

Tüm fiziksel tepki yöntemi, James J. Asher tarafından, ikinci dil öğrenimini desteklemek için geliştirilen, fiziksel aktivitelerle bağlantılı dinlemeye dayanan bir yaklaşımdır.<sup>9</sup> Yönteme göre, başarılı bir ikinci dil öğreniminin, çocuğun ilk edinim sürecine paralel olması gerektiği için, ilk ediniminde olduğu gibi çocuklara yöneltilen komutların çocuklar tarafından önce fiziksel bir şekilde yanıtlanması gerekir<sup>10</sup> (Demirel, 1993, s. 52). Süreç, “Kitaplarınızı açın.” veya “İçeri girin.” gibi çok basit komutlarla başlar ve öğrenciler konuşmaya hazır hissedene kadar konuşmaları beklenmez, öğrenciler konuşmaya zorlanmaz (Stichová, 2013, s. 34). Daha çok başlangıç düzeyindeki yabancı dil öğretimi sürecinde kullanılabilecek olan bu yöntemin komutlara ve tepkilere dayanması dersi monoton hâle getireceği için öğrencilerin motivasyonu düşebilmektedir. Ayrıca yapılan tekrarlar da dersin sıkıcı olmasına, zaman kaybına yol açmaktadır (Demirel, 1993, s. 52; Memiş ve Erdem, 2013, s. 313).

---

<sup>8</sup> [http://opencourses.uoa.gr/modules/document/file.php/ENL5/Instructional%20Package/Presentations/PDFs/Unit2\\_Accessible.pdf](http://opencourses.uoa.gr/modules/document/file.php/ENL5/Instructional%20Package/Presentations/PDFs/Unit2_Accessible.pdf) web sitesine 15.05.2019 21.30 tarihinde erişim sağlanmıştır.

<sup>9</sup> [http://opencourses.uoa.gr/modules/document/file.php/ENL5/Instructional%20Package/Presentations/PDFs/Unit2\\_Accessible.pdf](http://opencourses.uoa.gr/modules/document/file.php/ENL5/Instructional%20Package/Presentations/PDFs/Unit2_Accessible.pdf) web sitesine 15.05.2019 21.30 tarihinde erişim sağlanmıştır.

<sup>10</sup> [http://opencourses.uoa.gr/modules/document/file.php/ENL5/Instructional%20Package/Presentations/PDFs/Unit2\\_Accessible.pdf](http://opencourses.uoa.gr/modules/document/file.php/ENL5/Instructional%20Package/Presentations/PDFs/Unit2_Accessible.pdf) web sitesine 15.05.2019 21.30 tarihinde erişim sağlanmıştır.

### 2.6.12. İşitsel-Görsel Yöntem

İkinci Dünya Savaşı sonrası İngilizcenin uluslararası alanda en çok kullanılan dil olmaya başlaması üzerine, bunu önlemek, İngilizceye karşı savaşmak ve Fransızcanın yaygınlığını artırmak amacıyla çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Güneş, 2011, s. 131). Bu yöntem de aynı doğrultuda, Fransızca'yı diğer ülkelere yaymak amacıyla 1960 sonrasında geliştirilmiştir (Güneş, 2011, s.131; Memiş ve Erdem, 2013, s. 313). Yöntemi, diğerlerinden ayıran en belirgin özellik, teknolojik materyalleri dil öğretiminin temel araçları hâline getirmiş olmasıdır. Bu materyaller işitsel araçlar, görsel araçlar ve işitsel-görsel araçlar olmak üzere üç gruptur (Memiş ve Erdem, 2013, s. 310,314). Dil öğretim süreci ise sunum, açıklama, tekrarlama ve aktarma olarak dört aşamadan oluşur (Güneş, 2011, s.132). Dil öğretiminde daha çok mekanik süreçlere ağırlık vermesi, tekrarların dersi bir süre sonra sıkıcı hâle getirmesi, yazılı araçların azlığı gibi konular bu yöntemin eleştirilmesine ve 1970'li yıllara doğru çökmesine sebep olmuştur (Güneş, 2011, s.132; Memiş ve Erdem, 2013, s. 314).

### 2.6.13. Görev Temelli Yöntem

Dr. N. S. Prabhu'nun geliştirdiği yöntemde, dört temel dil becerisinin aynı oranda geliştirilmesi esas alınır (Memiş ve Erdem, 2013, s. 314). Bu yöntemde öğretim süreci, eğitimle ilgili görevler ve gerçek yaşam görevleri çerçevesinde planlanarak görevler listelenir (Memiş ve Erdem, 2013, s. 314). Süreç 3 aşamadan oluşur: konu ve görevin tanıtıldığı “görev öncesi işlemler”; görev, planlama ve geri bildirim olduğu “görev döngüsü işlemleri”; analiz ve uygulamayı içeren “dile odaklanma işlemleri” (Willis, 1996, s. 52). Öğretmenin rolü, aşamadan aşamaya değişiklik gösterir.<sup>11</sup> “Öğrencilerin görevleri tamamlamaya çalışırken, dil öğrendiklerini unutabilecekleri bir yöntemdir.” (Stichová, 2013, s. 35). Yönteme getirilen bir başka eleştiri ise görev aşamalarıyla ilgili yeterli çalışma bulunmaması ve görevlerin zorluk derecelerinin belirlenmemiş olmasıdır (Memiş ve Erdem, 2013, s. 315).

<sup>11</sup> [http://opencourses.uoa.gr/modules/document/file.php/ENL5/Instructional%20Package/Presentations/PDFs/Unit2\\_Accessible.pdf](http://opencourses.uoa.gr/modules/document/file.php/ENL5/Instructional%20Package/Presentations/PDFs/Unit2_Accessible.pdf) web sitesine 15.05.2019 21.30 tarihinde erişim sağlanmıştır.

#### **2.6.14. İçerik Merkezli Yöntem**

1965 yılından sonra Kanda St. Lambert tarafından geliştirilmiş olan yöntemde, bağlamsal öğrenme esas alınır ve insanların dil öğrenme ihtiyaçlarına göre öğretim yapılır (Memiş ve Erdem, 2013, s. 315). Bu yöntemde konu temelli programlara öncelik verilerek, hem dil öğretimine hem de içerik öğrenimine eşit oranda önem verilir. Özgün olmaması, anlık çözüm üretimi yapılamaması, evrensel bir olgu niteliği taşınamaması, bu yöntemde getirilen eleştirilerdir (Memiş ve Erdem, 2013, s. 316). Yabancı dil öğretiminde kullanılan diğer yaklaşımlar ve yöntemleri de “Dil Bilgisi Yaklaşımı, Kelime Yaklaşımı, Kültür Yaklaşımı, Aktif Yöntem, Kavramsal-İşlevsel Yaklaşım, Beceri Yaklaşımı, Etkinlik Yaklaşımı, Anlama Yaklaşımı, Yapısal Yaklaşım, Daldırma Yöntemi” şeklinde sıralayabiliriz.

#### **2.7. Yabancı Dil Eğitiminde Kültürleşme**

Dil ve kültürün şimdiye kadar yapılmış birçok tanımı ve tarifi vardır. Fakat bu bölümde dil ve kültürün birbiriyle ilişkisini ifade eden birer tanım ele alacağız. Kaplan (1983, s. 186), “dili” duygu ve düşüncenin kabına benzetir ve bir milletin bütün duygu ve düşüncesinin bu kaba dökülerek nesilden nesile aktarıldığını söyler. Latince “cultura” kökünden türetilen Fransızca “kültür” kavramı ise; bir toplumun geçmişten bugüne biriktirdiği bütün değerler, insanların yaşayışından giyim kuşamına, inançlarından konuştukları dil ve dinledikleri müziğe kadar yaptıkları her şey, yani insanların düşünce ve davranış süreçlerini ortaya koyan davranışsal ve sembolik bir mirastır (Yıldız, 2008, s. 15; Yıldız, 2014, s. 117).

Dilin oluşmasını sağlayan sosyal hayattır ve kültür bir milletin dil ile ifade ettiği yazılı, sözlü her şeyi içerir, yani dil kültürün temelidir. Her milletin dili de o milletin devirler boyu deneyimlenen tarihinin bir özeti gibidir (Kaplan, 1983, s. 187-188). Bu açıdan bakarsak dil ve kültürün daima birbirinden beslendiğini söyleyebiliriz.

Kültürleşmeyi; kişinin kendi kültürü dışında yabancı bir kültürü, yani o toplumun manevî değerlerini, davranışlarını ve dilini öğrendiği süreç olarak

tanımlayabiliriz<sup>12</sup>. Dil-kültür ilişkisinin ne kadar sıkı olduğunu ve birbirinden ayrılmaz öğeler olduğunu göz önünde bulundurduğumuzda gerek ana dili öğretiminde gerek yabancı dil öğretiminde becerilerin kazanılması süreci boyunca kültür aktarımının ne denli önemli olduğunu da görebiliriz. Özellikle yabancı dil öğretimine sadece temel dil becerileri kazanımı olarak bakılmamalıdır, zira bir dili öğrenmek demek bir kültürü öğrenmek demektir. Dilin seslerini, kelimelerini, ifadelerini ezberletmekle o dili öğretmiş sayılmayız, çünkü dildeki bütün öğeler, kelimeler, ifadeler, deyimler, atasözleri vb. bir yaşantı sonucu meydana gelmiştir ve kültürü aktarmadan bunları öğretmek alfabe, sesleri, kelimeleri öğretmekten farksızdır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde de hem ders kitaplarında hem ders sürecinde kullanılacak diğer materyallerde kültür aktarımı olacak unsurların yer alması önem taşır. Ayrıca süreçte, kültürü zoraki vermeye kalkışmadan hedef kitleye sevdirek benimsetmeye çalışmak önem arz etmektedir. Bunun yanında hedef kültürü yanlış algılara yola açmayacak bir şekilde, doğru bir şekilde yansıtacak öğelere, materyallere yer vermek, materyal ve konu seçimini bu doğrultuda titizlikle yapmak gereklidir. Güvendir'in (2016) "ABD'de Bulunan Türk Öğrencilerin Kültürlenme Tutumları ve İngilizce Başarıları Arasındaki İlişki" adlı araştırmasının sonuçları, dil öğretiminde kültür aktarımının ne denli önemli olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmanın sonucuna göre, 3 ay boyunca kendi kültürüne uzak kalıp hedef kültüre ait bir yaşantıyı benimseyen öğrenciler en yüksek İngilizce başarı artışına ulaşmışlardır. Bir başka bulgu da kendi kültürünü yaşamaya devam edip hedef kültür öğelerinden uzak olan öğrencilerin İngilizce başarı düzeyinde artışın olmamasıdır. Bu da gösteriyor ki hedef kültürü öğrenmek ve benimsemek, yabancı dil başarısına olumlu katkı sunuyor. Kültürleme süreci olmadan tam anlamıyla bir yabancı dil öğrenme başarısı elde edilmiyor.

---

<sup>12</sup><https://www.brightubeducation.com/social-studies-help/76860-how-does-acculturation-affect-learning-and-meaning/> web sitesine 22.03.2019 17.19 tarihinde erişim sağlanmıştır.

## 2.8. Yabancı Dil Eğitiminde Materyal

Bir dili öğretirken seçilen yöntem ve tekniğin yanında hangi materyalin nasıl ve ne şekilde kullanılacağı da önemlidir. Derste kullanılacak materyali seçme veya hazırlama sürecinde bazı ilkeler göz önüne alınmalıdır. Bu ilkeler göz ardı edilip seçilen materyaller amaca hizmet etmekten uzak olacaktır.

Materyal hazırlama ilkelerini şu şekilde sıralayabiliriz: “Anlamlılık ilkesi, bilinenden başlama ilkesi, çok örnek ilkesi, görelilik ilkesi, seçicilik ilkesi, tamamlama ilkesi, fonun anlamlılığı ilkesi, kapalılık ilkesi, birleştiricilik ilkesi, değişmezlik ilkesi, derinlik ilkesi, yenilik ilkesi, basitlik ilkesi, hedef davranış ilkesi, öğrenciye uygunluk ilkesi” (Demirel ve Altun, 2011, s. 59-61).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretirken kullanılacak materyalin hazırlanması sürecinde dikkate alınması gereken ilkeleri kısaca şöyle açıklayabiliriz<sup>13</sup>:

*Anlamlılık ilkesi:* Materyal öğrenen için bir anlam taşıyorsa öğrenme daha kolay gerçekleşir. Hedef dilde ve ana dilde benzer seslere sahip, fakat farklı anlamlar taşıyan sözcükler yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde öğrencinin zihninde hedef dildeki sözcüğün anlamını çağrıştırmaya açısından önem taşır.

*Bilinenden başlama ilkesi:* Bu ilkeye göre öğrencinin bildiği konulardan başlamak gerekir. Yabancılar Türkçe öğretmek için materyal hazırlarken öğrencinin bildiği konuyla yeni konu arasında bağlantı kurulmalıdır. Temel Türkçe seviyesinde, öğrenci grubunun güvenini artırmak ve anlamayı sağlamak için grubun ana diliyle Türkçede ortak olan sözcüklerden başlamak bu ilkeye uygun olacaktır.

*Çok örnek ilkesi:* Hazırlanan materyal sadece konuyu değil, konuyla ilgili çok sayıda örneği de içermelidir. Yabancılar Türkçe öğretirken sunulacak örnekler, grubun seviyesine göre seçilmeli, örneklerin sayısında aşırıya kaçılmamalıdır.

*Görelilik ilkesi:* Bu ilkeye göre, materyalde bulunan şekil ve resimler herkes tarafından aynı şekilde algılanmalıdır.

---

<sup>13</sup> Gül Banu Duman (2013). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Materyal Geliştirme ve Materyallerin Etkin Kullanımı”, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, s.1-8.

*Seçicilik ilkesi:* Dikkat çekilmek istenen öge hangisiyse, materyalde o ögenin öne çıkarılması gerekir. Örneğin yabancılara Türkçe öğretirken hazırlanan bir materyalde, öğrenilmesi gereken bir sözcük örnek olarak verilecekse, o sözcük öğrencilerin dikkatini çekecek biçimde yazılmalıdır.

*Tamamlama ilkesi:* Bu ilkeye göre hazırlanmış bir materyalle öğrenci, verilen konunun eksik kısımlarını tamamlamalıdır. Yabancılara Türkçe öğretiminde konunun bütününden hareketle eksik bırakılan kısımları tamamlama becerisi kazandırılırken boşluk doldurma, yarım bırakılan bir öykünün tamamlanması gibi etkinlikler faydalı olacaktır.

*Fonun anlamlılığı ilkesi:* Görsel veya işitsel olarak hazırlanan materyalde kullanılacak olan fon, konuya uygun biçimde seçilmelidir. Örneğin yabancılara Türkçe öğretirken seçilen bir atasözü, uygun bir görselle veya o atasözünün içinde geçtiği bir şarkıyla desteklenirse öğrenme daha verimli gerçekleşir.

*Kapalılık ilkesi:* Görsel olarak hazırlanmış materyallerdeki şekiller belirgin bir biçimde verilmeli açık ya da yarım bırakılmamalıdır.

*Birleştiricilik ilkesi:* Bu ilkeye göre, hazırlanan materyalde kullanılacak nesne ve olayları birbiriyle bağlantısı olanlardan seçmek, öğrenmeyi daha kalıcı hâle getirecektir. Örneğin dil öğrenen gruba, aynı kavram alanına giren sözcüklerin bir arada bulunduğu bir materyal hazırlamak, o sözcüklerin öğrenilmesini kolaylaştıracaktır.

*Değişmezlik ilkesi:* Kişi önceden tanımış olduğu kavram veya nesnelere, daha sonra da önceden algıladığı şekilde algılamaya devam eder. Türkçe öğretim sürecinde de arada önceki konulara değinen, o konuların hatırlanmasını sağlayan basit çizimli materyaller kullanmak faydalı olacaktır.

*Derinlik ilkesi:* Görsel olarak hazırlanan bir materyalde kullanılan nesne ve varlıklar, gerçekte algılandıkları biçimleriyle materyale yansıtılmalıdır. Materyal hazırlarken yakındaki varlıkları, tıpkı gerçekte olduğu gibi büyük, nispeten uzakta yer alanları ise küçük ölçekte vermek gerekir.

*Yenilik ilkesi:* Bu ilkeye göre, kullanılacak materyal eski bilgilerin üzerine yeni bilgiler eklenecek ve dikkat bu yeni bilgiye çekilecek şekilde hazırlanmalıdır. Türkçenin



yabancı dil olarak öğretimi sürecinde kullanılacak materyaller, önceki bilgilere aşama aşama yeni bilgi ve deneyimler eklemelidir.

*Basitlik ilkesi:* Bu ilkeye göre, materyal anlaşılamayacak derecede karmaşık olmamalıdır. Basit ve anlaşılır bir tarzda hazırlanmalıdır. Özellikle de temel Türkçe ifadeler öğretilirken somut ifadelerden faydalanılmalı, soyut ifadeler ise somutlaştırma yoluyla öğretilmelidir.

*Hedef davranış ilkesi:* Derste kullanılacak materyal dersin hedefine uygun bir şekilde hazırlanmalıdır. Türkçe dersinde hedeflenen bir dil bilgisi kuralı, bir noktalama işareti veya dört beceriden biri olabilir. Materyal, öğrenciyi hedeflenen amaca ulaştırmalıdır.

*Öğrenciye uygunluk ilkesi:* Derste kullanılacak materyal, öğrencinin hazırbulunuşluğu, yaşı, eğitim seviyesi, bilgi düzeyi, geçmiş ve şu andaki yaşantısı gibi özellikler göz önüne alınarak hazırlanmalıdır. Örneğin, yabancılar Türkçe öğretme sürecinde hedef kitlenin tamamen yabancı olduğu bir kültürel öğeyle materyal hazırlamak pek de uygun olmayacaktır.

### **2.8.1. Yabancılar Türkçe Öğretme Sürecinde Materyallerin Önemi**

Yabancılar Türkçe öğretirken materyal kullanmanın önemini şöyle sıralayabiliriz:

1. Yabancılar Türkçe öğretiminde materyalin hazırlanması kadar uygulanması da önemlidir. Materyal, sadece kullanmış olmak için değil amaçlanan hedefe ulaşmak için kullanılmalıdır. Bu sebeple derste etkili olacak materyalleri seçmek önem taşır.
2. İnsanlar “sadece okuduklarının %10, sadece işittiklerinin %20, sadece gördüklerinin %30, söylediklerinin %70, hem işittiği hem de gördüklerinin %50, hem yapıp hem de söylediklerinin %90 kadarını hatırlayabilir” (Altun ve Demirel, 2011, s. 69). Bu bilgidен hareketle birden çok duyu organına hitap eden ve yaparak yaşayarak öğrenme imkânı sağlayan materyaller Türkçe öğretiminde daha etkili olacaktır.
3. Materyaller dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerine uygun bir şekilde seçilip kullanılmalıdır.

4. Materyal seçilirken öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi de dikkate alınmalıdır. “Türkçe ders materyalleri hazırlanırken de soydaş Türkler için farklı, yabancılar için farklı materyaller hazırlanmalıdır” (Duman, 2013).
5. Ders materyali seçilirken üstünde durulması gereken bir diğer husus da kültürdür. Dil ve kültür birbirinden ayrılamayacak kavramlar olduğu için dil öğretiminde mutlaka kültür de göz önüne alınmalıdır. Dil, önemli bir kültür taşıyıcısıdır. Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılacak olan materyal, onlara Türk kültürünü de tanıtır ve sevdirecek cinsten olmalıdır.

Bütün bu etkenlerle birlikte öğretmen unsurunu da ele almalıyız. Yabancılar Türkçe öğretme sürecinde materyalin verimli bir şekilde kullanılması öğretmenin yetkinliğine bağlıdır.

## **2.9. Yabancılar Türkçe Öğretimi**

Özellikle teknolojinin gelişmesiyle küreselleşen, iletişimin her safhada olduğu bir dünyada yaşıyoruz. Haliyle çağımızda tek bir dille yetinmek her alanda dezavantaj doğuracaktır. Bu sebeple yabancı bir veya birkaç dil öğrenmek artık bir lüks olmaktan çıkıp ihtiyaç hâlini almıştır. Fakat bu noktada yabancı dil olarak herhangi bir dilin değil, dünyada önem arz eden, avantaj sağlayacak dillerin tercih edilmesi gerekir. Türkçe de dünyadaki önemi gittikçe artan dillerden biridir. Yabancılar Türkçe öğretimi, eğitim, iş, turizm gibi nedenlerle Türkiye’ye gelen yabancıların artmasıyla birlikte son zamanlarda daha da yaygınlaşan, gelişmesi için daha fazla çalışma yapılması gereken bir alandır.

Yabancılar Türkçe öğretimini tarihsel açıdan incelemek istersek Türkçenin Sümerler dönemindeki izlerinin varlığından yola çıkarak en eski izlerin bu dönemde var olduğunu söyleyebiliriz (Özdemir, 2018, s. 59). Bu bilgi bize, Türkçenin yabancılar sistemsel olarak öğretildiği bilgisini kesin olarak sunmasa da Türkçenin yabancı bir millet tarafından konuşulduğu bilgisini verir.

Yabancılar Türkçe öğretimiyle ilgili kaynaklara baktığımızda da ilk eserin Kaşgarlı Mahmut’un “Divanü Lûgati’t-Türk” adlı eseri olduğunu görürüz. Kaşgarlı

Mahmut bu eserini Araplara Türkçe öğretmen maksadıyla yazmıştır. Türkçenin öğrenilmesinin neden gerekli olduğunu, bu işe neden giriştiğini “Divanü Lûgati’t-Türk”te şu sözleriyle dile getirmiştir:

“Andiçerek söylüyorum, ben, Buharanın – sözüne güvenilir – imamlarının birinden ve başkaca Nisaburlu bir imamdan işittim, ikisi de senetleriyle bildiriyorlar ki Yalavacımız kıyamet belgelerini, âhir zaman karışıklıklarını ve Oğuz Türklerinin ortaya çıkacaklarını söylediği sırada ‘Türk dilini öğreniniz; çünkü onlar için uzun sürecek egemenlik vardır’ buyurmuştur.

Bu söz (hadis) doğru ise – sorgusu kendilerinin üzerine olsun – Türk dilini öğrenmek çok gerekli (vâcib) bir iş olur; yok, bu söz doğru değilse, akıl da bunu emreder.” (Atalay, 1986, s. 4).

“Divanü Lûgati’t-Türk”ten sonra da başka milletlere Türkçe öğretmek amacıyla kitaplar yazılmış, çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Günümüzde Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi alanında hâlâ birçok sorun ve eksik söz konusu olsa da bu alanda ilerlemeyi sağlayacak çalışmalar yapılmaya devam etmektedir. Çeşitli üniversitelerde yabancılara Türkçe öğretimi alanında tezli, tezsiz yüksek lisans ve doktora programları açılmıştır. Yine çeşitli üniversiteler, bünyelerinde TÖMER merkezleri ile yabancılara Türkçe öğretimi görevini üstlenmektedirler. Bu alanda özellikle son zamanlarda birçok araştırma yapılmakta; akademik makaleler, kitaplar, yüksek lisans ve doktora tezleri yazılmaya devam etmektedir. Buna ek olarak yabancılara Türkçe öğretirken faydalanılabilecek ders kitapları, materyaller, internet siteleri de mevcuttur.

Yabancılara Türkçe öğretimi noktasında dikkat edilmesi gereken en önemli husus, yabancılara Türkçe öğretimi alanının ana dili olarak Türkçe öğretimi alanından farklılığının dikkate alınarak sürecin sağlanmasıdır. Yabancılara Türkçe öğretirken hem temel dil becerileri ve dil bilgisinin hem kültürün aktarılmasına dikkat edilmelidir. “Yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde amaç sadece bazı kelimeleri öğretmek değil, öğrenciye dil yeterliğini ve Türk kültürünü de kazandırmak olmalıdır.”<sup>14</sup>. Hem

<sup>14</sup> <http://www.turkceogretimi.com/yabanc%C4%B1lara-t%C3%BCrk%C3%A7e-%C3%B6%C4%9Fretimi/yabanc%C4%B1lara-t%C3%BCrk%C3%A7e-%C3%B6%C4%9Fretiminde-temel-s%C3%B6z-varl%C4%B1%C4%9F%C4%B1n-%C3%B6nemi-yard-do%C3%A7-dr-erol-barin-web-sitesine> 14.04.2019 01.47 tarihinde erişim sağlanmıştır.

öğreticiler hem de öğrenciler bu bilinçte olmalı, öğretici seçiminde ve eğitiminde öğreticinin Türkçeye, yabancı dil öğretimine ve Türk kültürüne hâkimiyeti ve öğretme yeterliliği göz önünde bulundurulmalıdır.

### **2.10. Öz Yeterlik ve Akademik Öz Yeterlik**

Gerek okul hayatında, gerek iş hayatında insanın başarısını etkileyen kişisel ve çevresel birçok faktör vardır. Kişisel faktörler arasında en önemli faktörlerden biri öz yeterlidir. Öz yeterlik algısı, kişinin muhtemel durumların veya hayatlarını etkileyecek olayların üstesinden gelmek veya bunları kontrol etmek için gerekli eylem planlarını düzenleme ve gerçekleştirme kabiliyetlerine yönelik inançlarını ifade eder. (Bandura, 1994, s. 2; Bandura, 1999, s. 2). Bilişsel, motivasyonel, duygusal ve seçim süreçlerini içeren öz yeterlik inancı, insanların kendilerini nasıl hissettiklerini, nasıl düşündüklerini, nasıl motive ettiklerini ve böylece nasıl davrandıklarını belirler (Bandura, 1994, s. 2).

Akademik öz yeterlik algısını da bu ifadelerden yola çıkarak, kişinin akademik olgularda ne kadar başarılı olacağına dair inançları olarak tanımlayabiliriz. Öğrencinin öz yeterlik ve akademik öz yeterlik inancının gelişmesinde öğretmenin rolü büyüktür. Öğretmen hem davranışlarıyla hem de kendi öz yeterlik inancıyla öğrenciyi etkiler. Öğretmenin yaşantıları, aldığı akademik eğitim, eğitim hayatında edindiği tecrübeler ve kazandığı başarılar da öğretmenin akademik öz yeterlik inancını etkiler. Bu bağlamda, eğitim hayatında öğretmenin akademik öz yeterlik inancının, önce kendi davranışlarını ve başarısını; dolaylı olarak da öğrencinin akademik öz yeterlik inancını ve akademik başarısını etkileyecek kadar önemli bir rolü vardır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### III. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik türde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma türünde görüşmeler güven ve empati esaslı gerçekleştirilir ve araştırmacı, bireylerin bir fenomenle alakalı yaşantılarının ortak anlamını felsefe ve psikolojiyi kaynak alarak betimler (Creswell, 2016b; 2016a; Büyüköztürk vd., 2014). Nitel araştırmaların açık uçlu mülakatlar, doğrudan gözlem ve yazılı doküman çözümlemesi olarak üç farklı yöntemi vardır ve nitel araştırmalarda hedef, insanların deneyim ve algılarını içerik analizi yoluyla belirlemektir (Patton, 2014).

#### 3.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Diyarbakır ilinde Suriyelilere yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesi amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirilen ortaokul düzeyinde görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubu bu öğretmenler içinden gönüllülük esasına göre oluşturulmuştur. Çalışma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Diyarbakır'da çalışan 5 kadın, 5 erkek olmak üzere toplamda 10 Türkçe öğretmeni üzerinden yürütülmüştür. Görüşme tekniğiyle yapılan araştırmalarda, örneklem sayısının azlığı veya çokluğu değil, örneklemin gereksinim duyulan bilgi miktarını karşılaması önemlidir (Türnüklü, 2000). Katılımcıların hepsinin aktif çalışanlardan seçilmesine özen gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcı bilgileri.

Cinsiyet	Kadın	5
	Erkek	5
YTÖ alanındaki hizmet süresi	2 yıl	10
Mezun olunan fakülte	Eğitim fakültesi	9
	Fen-edebiyat fakültesi	1
Eğitim durumu	Lisans	10
	Yüksek lisans	-
	Doktora	-

### 3.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada 10 sorulu bir görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Yapılan bire bir görüşmelerden elde edilen veriler kayıt altına alınmış, böylece katılımcıların düşünce, tutum ve davranışlarıyla bunların muhtemel sebepleri öğrenilmeye çalışılmıştır (Karasar, 2009). Bağımsız düşünmenin sağlanması amacıyla açık uçlu sorulardan faydalanılmış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ek sorular yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Farklı boyutları yansıtacak olan maddelerin geliştirilmesi sürecinde alan yazın taranarak elde edilen taslak ölçekle ilgili, aktif olarak çalışan 5 Türkçe öğretmeninin görüş ve değerlendirmesi alınmıştır. Kapsam geçerliliği içinse Fırat ve Kilis 7 Aralık üniversitelerinde görev yapan öğretim üyelerinin görüş ve değerlendirmeleri alınarak ölçeğe son şekli verilmiştir.

### 3.3. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Elde edilen veriler, bilgisayarda yazılı hâle getirildikten sonra içerik ve betimsel analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Veri analizinde; veri kodlama, her birime etiketler atama ve katılımcıların veya araştırmacının ifadelerinden, sosyal veya beşeri bilimlere ait kavramlardan seçilen kodların temalar hâlinde gruplandırılması bulunmaktadır (Creswell ve PlanoClark, 2015). Katılımcı görüşlerine yönelik gerçekleştirilen kategoriler alan yazından hareketle katılımcı görüşleri temel alınarak oluşturulup “kategori netliği” sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmada benzer cevaplar bir araya getirilmiş, cevapların toplam cevaplar içindeki frekansı tablollaştırılmış ve

frekanslar tabloların altında yorumlanmıştır. “Veri analizi, somut veri parçaları ve soyut kavramlar, tümevarım ve tündengelim arasında, tanımlama ve yorum arasında ileri ve geri adım atmayı içeren karmaşık bir süreçtir” (Merriam, 2013, s. 168).

Veriler ses kaydı yoluyla elde edilmiş ve bilgisayarda yazılı hâle getirilmiştir. Çıktı alındıktan sonra çalışmanın “inandırcılığını” artırmak amacıyla katılımcılara kontrol ettirilmiş ve ekleyecekleri bir şey olup olmadığı sorulmuştur. Daha sonra veriler son hâliyle bilgisayarda tekrar düzenlenmiştir. Çalışmanın “aktarılabirliğini” artırmak için de katılımcılara çalışma süreciyle ilgili bilgiler verilmiştir.

Nitel araştırmalarda farklı kodlayıcıların aynı metni aynı biçimde veya aynı kodlayıcının aynı metni farklı zamanlarda aynı biçimde kodlaması kodlayıcı güvenilirliği, kategorilerin açık ve net olması da kategori güvenilirliği olarak tanımlanır (Bilgin, 2014; Sönmez ve Alacapınar, 2016). “Kodlayıcı güvenilirliğini” sağlamak için çalışmadaki veriler üzerinde, aynı araştırmacının farklı iki zamanda yaptığı kodlamalar arasındaki uyum yüzdesine bakılmıştır. Bu iki kodlamanın ilk aşamada %70’in üzerinde bir uyum sağlanması hedeflenmiştir (Miles ve Huberman, 2016). Kodlayıcı güvenilirliğini sağlamak için Miles ve Huberman’ın (2016) “Güvenirlik=Görüş Birliği Sayısı/Toplam Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı Sayısı” formülü kullanılmıştır.

Kodlayıcı Güvenirliği =  $(71 \times 82) \times 100 = 86.59$ . Miles ve Huberman’a göre nitel araştırmalarda aynı kodlayıcının farklı zamanlarda gerçekleştirdiği kodlamalar arasındaki uyum yüzdesinin ilk etapta %70’in üzerinde olması kodlayıcı güvenilirliği açısından yeterli görüldüğünden bu çalışmanın kodlama ve gerçekleştirilen içerik analizi açısından güvenilir olduğu söylenebilir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### IV. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmen görüşlerinin içerik ve betimsel analizleri sonucunda ulaşılan kodlar, frekanslarıyla birlikte tablolar halinde sunulmuş, örnek katılımcı görüşlerine yer verilmiştir:

**Tablo 2.** “Öğretim Yöntemlerine” yönelik katılımcı görüşleri.

Öğretim yöntemleri	<i>f</i>		Toplam
	Olumlu	Olumsuz	
Yöntem çeşitlendirme	5	1	6
Geleneksel uygulamalar	-	5	5
Modern yöntemler	2	-	2
Akran öğretimi	1	-	1
Yöntemlere hâkimiyet	1	2	3
Sınıf içi uygulamalara aktarım	1	1	2
Öğretim ilkeleri	5	2	7

**2.K, 7, 2, E, L:** Önce sunuş yoluyla öğretim yapıyoruz. Anlatım yapıldıktan sonra buluş yoluyla, öğrencilere sorarak öğretimi devam ettiriyoruz. Bazı öğrencilerde araştırma yöntemlerini kullanamıyoruz, sadece Türkçe seviyesi iyi olanlarda kullanabiliyoruz. Son olarak da akran yöntemini kullandığımı belirtmek istiyorum. Çok işe yarayan bir yöntem. Çünkü Türkçeyi iyi bilen öğrenci, az bilen öğrenciye onun öğrenebileceği şekilde öğretiyor.

**5.E, 3, 2, E, L:** Öğrenci kitlesi farklı olduğu için, yani Türkçe bilmeyen kitle ile uğraştığımız için pek fazla bir yöntem kullanamıyoruz. Sabit, bilindik yöntemler üzerinden süregiden yöntemleri kullanıyoruz. Öğrenci kitlesi gerek çok ama çok yaramaz olduğu için de sınıf kontrolü noktasında farklı yöntemleri kullanmak malesef nasip olmuyor.

**10.E, 2.5, 2, E, L:** Her konunun farklı yöntemlerle işlenmesi gerektiğini düşünüyorum. Kültür farklılığı çok fazla bu sınıflarda. Bunu dikkate alarak ders işlemeye çalışıyorum. Akıllı tahtayı kullanarak görme ve işitme duyularının ikisini birden ön planda tutmaya çalışıyorum. Daha sonra tahtada ben yazıp, öğrencilere yazdırıyorum. En son olarak da deftere yazmalarını sağlıyorum. Daha sonra da okuma yaptırıyorum. Bu şekilde okuma-yazma öğrettim.



Kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin sınıftan sınıfa değişiklik gösterdiği, hem geleneksel hem de modern yaklaşımlardan yararlandığı, öğrencilerin genel olarak Türkçeye hâkim olmadıkları için her yöntemin uygulanamadığı, uygulansa bile istenen verimin alınamadığı, özellikle geleneksel yöntemlerden faydalandığı belirtilmiştir. Halbuki geleneksel yaklaşımda bilgiyi öğretmenden, kitaplardan veya görsel materyallerden edinen öğrencinin bu bilgiyi algıladığı ve oluşturduğu söylenemez, çünkü bu durumda öğrenci bilgiyi kaydeder ve istenilen zamanda kalıcılık ölçüsünde aktarır. Fakat yapılandırmacılıkta, öğrenmeyle ilgili geliştirdiği yöntemleri kullanan öğrenci, algılama gücü ve önceki bilgilerini sentezleyerek yeni bir yapı oluşturur (İlter, 2014, s. 71-72).

Öğretmenin eksik kaldığı noktada akran öğretimine başvurulduğu ifade edilmiştir. Akran öğretiminin, öğretim sürecinde önemli bir rolü vardır. Akran öğretiminin çok sayıda avantajı vardır: Akran öğretimi öğretmenin ders süresini daha verimli kullanmasına yardım eder, öğrencilere kendi öğrenmelerini gözlemleme fırsatı sunar, akran öğretimindeki ikna edici tartışmalar durağan derslerin monotonluğunu bozar ve bundan daha da önemlisi öğrencilere süreç boyunca hem kendileri için düşünceleri hem de düşüncelerini kelimelerle ifade etmeleri için olanak sağlar<sup>15</sup> (Mazur, 1997, s. 14). Yıldırım ve Canpolat'ın (2017) öğrenci görüşleri doğrultusunda yaptıkları çalışma da tüm bunları desteklemektedir. Çalışmaya göre akran öğretimin olumlu ve olumsuz yönleri karşılaştırıldığında olumlu yönlerin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Akran öğretiminin derse katılımı artırdığı, kalıcı öğrenmeyi sağladığı, dersi daha eğlenceli hâle getirdiği, derste tüm öğrencileri aktif kıldığı öğrenciler tarafından ifade edilmiştir.

Yöntemleri uygulamadaki eksiklikler öğretmen tecrübesizliği ve yöntemlere hâkimiyette yetersizlik, öğrencilerin dil becerilerindeki eksiklikler, öğrenci kitlesinin özellikleri, sınıf mevcudu ve fizikî şartlar, kültürel farklılıklar olarak belirtilmiştir. Farklı yöntem ve tekniklerin dile hâkimiyeti iyi olan öğrencilerde daha rahat uygulandığını belirtenler olduğu gibi, dile hâkimiyeti zayıf öğrencilerde de bu dezavantajı değiştirmek için farklı yöntem teknikler kullandığını belirtenler de

---

<sup>15</sup><http://www.stat.columbia.edu/~gelman/communication/WatkinsMazur2009.pdf> web sitesine 16.05.2019 00.17 tarihinde erişim sağlanmıştır.

olmuştur. Yöntem ve teknikler uygulanırken teknolojiden yararlanma, yaparak-yaşayarak öğrenme, öğrenciye görelilik, birden fazla duyuya hitâp etme, kültürel farklılık, öğrencilerin hazırbulunuşluğu, dile hâkimiyet seviyesi gibi durumların göz önünde bulundurulduğu belirtilmiştir.

**Tablo 3.** “Motivasyona” yönelik katılımcı görüşleri.

Motivasyon	<i>f</i>		Toplam
	Olumlu	Olumsuz	
Öğrenci motivasyonu	8	-	8
Öğretmen motivasyonu	3	-	3
Ödül	3	-	3
Ceza	-	1	1
Rekabet ortamı	-	1	1
Güdüleme	5	-	5
Savaş sarsıntısı	-	1	1
Etkili iletişim	2	-	2

**2.K, 7, 2, E, L:** Motivasyonu sağlayabilmek için öğrencilere sorular soruyorum veya bir etkinlik yaptırıyorum. Doğru cevabı verene veya güzel yapana yıldız veriyorum. Beş yıldız olana da hediye veriyorum. Bu yüzden rekabet ortamı oluşuyor. Yıldız alabilmek için bayağı çabalyorlar. Ödevini yapmayanın yıldızını siliyorum. Bu şekilde bir dahakine ödevini yaparak geliyor.

**3.K, 3, 2, E, L:** Karşımdaki kitlenin zor bir süreçten geçtiğini bildiğim için böyle bir şekilde kendini motive etmekteyim. Öğrenciler motivesini artırmak için çeşitli pekiştireçler kullanmaktayım. Bu en basitinden “Aferin” bile olması öğrenciyi çok mutlu etmektedir. Öğrencinin derse karşı motivasyonu için çeşitli ödüller vermekteyim.

**9.E, 2.5, 2, E, L:** Motivasyon konusunda önce kendimi motive etmenin önemli olduğunu düşünüyorum. Bir konuyu anlatmadan önce o konuyla ilgili öğrencilere bunları nerelerde kullanacaklarına dair bilgiler verip motive olmalarını sağlıyorum. Konuya dikkat çekmekle başlayıp güdülenmeyle devam ediyorum. Daha sonra seviyelerine göre konuya giriş yapıyorum. Konunun sınavda sorulacağını söylemek de öğrencileri motive ediyor.

Motivasyonu etkileyen faktörlerin yaş farkı, öğrencilerin geçmişteki olumsuz yaşantılarının etkileri (savaş sarsıntısı), bireysel farklılıklar, öğrencilerin olumsuz davranışları, akademik öz yeterlik olduğu belirtilmiştir. Motivasyon konusunda öğrenciyi motive etmenin yanında öğretmenin kendi motivasyonunu sağlaması konusuna da K1, K3 ve K9 kodlu öğreticiler değinmişlerdir. Motivasyonu sağlama

noktasında oyunlar, ödül-ceza, pekiştireçler, etkili iletişim, öğrenciyi tanıma, materyal kullanımı, öğretim ilkeleri -hayatılık, güdüleme, dikkat çekme, yaparak-yaşayarak öğrenme, eğlendiricilik- konularının dikkate alındığı belirtilmiştir. Pekiştirme işlemleri sistemli bir şekilde kullanılırsa öğrencilerin dikkatlerini derse yönlentmeleri, ödevlerini aksatmamaları ve öğrenmeyi istikrarlı bir şekilde sürdürmeleri sağlanabilir (Can, 2005, s. 106). Ayrıca öğrenci kitlesinin geçmişteki olumsuz yaşantıları nedeniyle sınıf hâkimiyetinin zor olduğu, bunu telafi edebilmek için öğrenciyle vakit geçirmenin, öğrenciyi yakından tanımaya çalışmanın, öğrenciye sevildiğini hissettirmenin, kimi zaman basit ama etkili sözel pekiştireçler kullanmanın önemi vurgulanmıştır.

K2 kodlu öğretici, sembolik ödül ve hediyelerden dolayı sınıfta oluşan rekabet ortamının öğrencileri çabalamaya daha çok teşvik ettiğini ifade etmiştir. Fakat bu tarz bir rekabet ortamı her zaman ve her öğrencide istenen etkiyi yapmayabilir. Öğrenciler arasındaki keskin rekabet, algılama kabiliyeti üzerinde çok fazla baskıya sebep olduğu için böyle bir durumda iyi bir not almak kadar, olumlu bir biçimde yapabilir algısını korumak da önem taşır. Belirsizlik nedeniyle başarı garanti edilemediği takdirde, başarısızlık -özellikle yüksek bir çabanın ardından gelen başarısızlık- zayıf bir yeteneğin göstergesidir. Sonuç olarak öz saygıları üzerinde olumsuz etkilere yatkın olan bu öğrenciler sıkı bir çalışma stratejisi ile değil, kaybetmeyip aksine kazanacakları bir stratejiyle motive edilebilirler (Wang ve Yang, 2003, s. 126).

**Tablo 4.** “Ölçme ve Değerlendirmeye” yönelik katılımcı görüşleri.

Ölçme ve Değerlendirme	<i>f</i>		Toplam
	Olumlu	Olumsuz	
Klasik ölçme araçları	-	7	7
Ölçme aracı hazırlama	1	-	1
Geri dönüt	2	2	4
Ölçme yeterliliği	1	3	4
Dört beceriyi ölçme	-	2	2
Süreç temelli yaklaşım	2	-	2
Anında dönüt-düzeltilme	3	-	3

**4.K, 2, 2, E, L:** Yaş seviyesi küçük olan öğrencilerde iletişim yetersizliğinden dolayı ölçme değerlendirme aynı şekilde yine yetersiz kalıyor. Türkçe seviyesi sınıfa göre daha iyi olan öğrenci genelde tercüme ediyor ki o da yetersiz kalıyor. Yetişkin öğrencilerde istenen ölçmeyi daha rahat alabiliyorum.

**5.E, 3, 2, E, L:** Öğrettiklerimiz öğrenciler tarafından kavranamıyor. Yani yeterince kavranamıyor. Çünkü öğrenci dil bilmiyor. Sokaktan gelen veya herhangi bir iş yerinde Türkçeye maruz kalan öğrenci biraz daha iyi anlıyor. Ölçme ve değerlendirme noktasında basit sorular ile veya konuşma ölçümü ile yapıyoruz. Yapılan sınav genel olarak seviye farkından dolayı ölçme işini yapamıyor.

**10.E, 2.5, 2, E, L:** Yeni konuya geçmeden önce, önceki konu hakkındaki bilgilerini ölçüyorum. Bu şekilde bir tekrar da yapmış oluyoruz. Eğer konu oturmamışsa bununla ilgili tekrar yaptırıp yeni konuya geçiyorum. Değerlendirme çalışmalarını okuma-yazma becerileri ağırlıklı olacak şekilde yapıyorum. Testler vererek, çalışma kâğıtları dağıtarak da öğrencilerin ne ölçüde öğrendiğini görmeye çalışıyoruz. Değerlendirme çalışmaları seviyeye göre de değişiklik gösteriyor.

Öğreticiler ölçme ve değerlendirme sürecinin daha çok öznellik taşıdığını, seviyeye göre farklı ölçme araçları kullandıklarını belirtmişlerdir. Seviye farkı, bireysel farklılıklar, dil hâkimiyetinin zayıflığı ve iletişim yetersizliğinin ölçme ve değerlendirme sürecini olumsuz etkilediği ve geri dönüt almayı zorlaştırdığı vurgulanmıştır.

Ölçme ve değerlendirme yapılırken hem hazır ölçme araçlarının kullanıldığı hem de ölçme aracı geliştirildiği belirtilmiş; daha çok yazılı, sözlü, çoktan seçmeli gibi klasik ölçme yaklaşımlarının kullanıldığı, ders kitaplarında bulunan ünite testlerinden ve ders sonlarındaki sözlü değerlendirmelerden faydalandığı ifade edilmiştir. Ayrıca ölçme ve değerlendirme noktasında anında dönüt, konuya dikkat çekme, tekrarlara yer verme, eğlendiricilik ilkelerine önem verildiği vurgulanmıştır. Yetersiz ölçme araçları kullanılması ve dolayısıyla ölçmenin yetersiz kalması, ölçme sürecinde temel dil becerilerinin tümüne yer vermeme ölçme sürecinin başarı oranının düşük olduğunu göstermektedir. Ölçme ve değerlendirmenin çok boyutlu düşünülmesi gerekir. “Gerçekleştirdiği işlemlere dayanarak değerlendirme genellikle üçe ayrılır: öğrenme için değerlendirme, öğrenmenin değerlendirilmesi ve öğrenme olarak değerlendirme.” (Afzal, 2016, s. XVI).

**Tablo 5.** “Zor Konulara” yönelik katılımcı görüşleri.

Zor Konular	<i>f</i>		Toplam
	Olumlu	Olumsuz	
Deneme-yanılma yoluyla yöntem belirleme	-	1	1
Meslektaşların deneyimlerinden yararlanma	2	-	2
Somutlaştırma	3	-	3
Sesli ve görsel öğelerden yararlanma	5	-	5
Teknolojiden yararlanma	3	-	3
Ön bilgileri harekete geçirme	2	-	2
Dikkat çekme	3	-	3

**5.E, 3, 2, E, L:** Doğaçlama olarak sınıfın durumunu göz önünde bulunduruyoruz. Bu şekilde yolumuza devam ediyoruz. İki yıldır bu işi yaptığımız için işi dersten çok oyun ile anlatma yönünün daha çok işe yaradığını gördük. Oyun ile anlatma ile yapıyorum.

**7.K, 4, 2, F, L:** Akıllı tahta kullanıyorum. Çeşitli üç boyutlu görsellerle yardımcı olmaya çalışıyorum. Drama yöntemi ya da kendim rol model olarak öğrenmenin kalıcı olmasını sağlıyorum.

**9.E, 2.5, 2, E, L:** Soyut bir konu işleyeceksem gizil öğrenme yöntemini kullanıyorum. Konuyu anlatmadan önce konunun içinde geçtiği şarkıları dinletiyorum, videolar izletip resim yaptırıyorum. Ayrıca dikte çalışması yaptırıyorum. Bu şekilde öğrencilerin konuya aşına olmalarını sağlıyorum. Bu işlemlerden sonra konuyu işlemeye başlıyorum.

Kafa karıştıran zor konularda bazen deneme yanılma yolu ile, bazen meslektaşlara danışılarak, bazen de alan araştırması yapıp konuyla ilgili makaleler okunarak kullanılacak tekniğin belirlendiği ifade edilmiştir. Zor konular söz konusu olduğunda derse hazırlıklı gelmenin öneminden söz edildiği gibi, derse hazırlıksız gelerek doğaçlama bir şekilde sınıfın durumuna göre konunun işlendiği de belirtilmiştir. Zor konuları anlatmaya başlamadan önce öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin tespit edildiği, konuya dikkat çekildiği, öğrencilerin ön bilgilerinin harekete geçirildiği ve bu süreçlerden sonra konu anlatımına geçildiği ifade edilmiştir. Konu anlatımı yapılırken özellikle somutlaştırmadan ve görsel-işitsel öğelerden yararlanıldığı ve süreç boyunca farklı örnekler vererek konunun öğrenciler tarafından iyice anlaşılmasının sağlandığı belirtilmiştir. Konuyu anlatmadan önce konuyla ilgili görsel ve işitsel materyallerle öğrencinin konuya aşına olmalarının sağlandığı, ders sürecinde teknolojiden ve oyun, drama gibi çağdaş öğretim yöntemlerinden faydalandığı ifade

edilmiştir. Zor konuların işlenmesi noktasında üç öğretici somutlaştırmadan faydalandıklarını belirtmişlerdir. Bu süreçte konunun öğrenci tarafından anlaşılması ve özümsemesi için somutlaştırma önem taşır. Ekici ve Aydın (2007) yaptıkları çalışma ile, analogilerin öğrencilerin hayal güçlerinin harekete geçirilmesi ve kavramların öğrencilerin zihninde daha kalıcı olması açısından faydalı olduğunu ortaya koymuşlardır.

**Tablo 6.** “Dört Temel Dil Becerisine” yönelik katılımcı görüşleri.

Dört Temel Dil Becerisi	<i>f</i>		Toplam
	Olumlu	Olumsuz	
Okuma	5	1	6
Dinleme	3	3	6
Konuşma	7	1	8
Yazma	3	1	4
Bazı becerilere ağırlık verme	-	9	9
Beceri eksikliği/hedef dile uzaklık	-	4	4
Beceriler arasındaki seviye farkı	-	4	4
Dile karşı olumsuz tutum	-	1	1

**5.E, 3, 2, E, L:** Bence Türkçe öğretiminde en iyi dil becerisi dinlemedir. Fakat kişi yani çocuk anlamadığını dinlemiyor. Bu hepimizde olan bir şey. Bunu yapsak yaparsak bu iş bizim için de daha kolay hale gelecek. Konuşma konusu da en az dinleme kadar önemli. Öğrencini dile karşı önyargısını atlatabilsek yani çocuğu konuşturabilirsek zaten kendiliğinden zaman içinde çocuk bülbül gibi şakıyor. En kolayı bu kitle için okumadır. Okumayı, harfleri çok çabuk söküyorlar. Fakat okuduğunu kendisi de anlamıyor. Anlamayınca ders çok zevksiz geçiyor. Yazma ise sesli harfleri yazamıyor. Kendi dilinde sesli harf yok galiba ondan. Örneğin ismini yazıyor fakat sesli harfleri kullanmıyor. Hocam böyle de anlaşılıyor diyor. Osmanlıca bilen birisi bu durumu anlar.

**7.K, 4, 2, F, L:** Önceliğim konuşma, çünkü onların ihtiyaçlarını giderebilmeleri örneğin alışveriş yapabilmeleri, hastaneye gittiklerinde dertlerini anlatabilmeleri yani sosyal hayatlarını zorlanmadan yaşayabilmeleri için konuşma benim önceliğim. Bunun için sık sık drama, diyalog, canlandırma gibi tekniklerden faydalanıyorum. Örneğin sınıfta bir hastane ortamı oluşturuyoruz ya da bir alışveriş ortamı vs.

**9.E, 2.5, 2, E, L:** Genel olarak dinleme konusunda kültür farklılığı var. Dinlemede zayıflar, konuşma ve yazmada iyi, okuma konusunda da genel olarak iyiler. Amacımız dört beceride de iyi olmalarını sağlamak. Ne var ki bunların hepsinin aynı derecede iyi olmasını sağlayamıyoruz. İlla ki bir beceri ön plana çıkıyor ve diğeri zayıf kalabiliyor. Ben yazmaya, konuşmaya ve okumaya öncelik veriyorum. Dinleme yaptırma konusunda zorlanıyorum.

Öğreticilerin dört beceriye birden ağırlık vermediği, becerileri kendilerince önem sırasına koyup her bir beceriyi zamanla ele aldıkları, eş zamanlı gitmedikleri dikkat çekmiştir. Ayrıca öğreticinin hangi beceride kendini yeterli görüyorsa derste o beceriyi işlemeye ağırlık verdiği, hangi beceride zorlanıyorsa o beceriyi işlemeyi geri plânda bıraktığı belirlenmiştir. Öğrencilerin ve öğreticilerin özellikle dinleme ve yazma becerilerinde zorlandıkları ifade edilmiştir. Halbuki dil bir bütündür ve dil, becerilerin arasındaki öğeleri organik bir bağla bir arada tutarak bir bütün meydana getirir (Aldyab, 2017, s. 443). Öğrencilerdeki dikkat ve beceri eksikliği, öğrencilerin hedef dile karşı olumsuz tutumları, öğreticilerin bazı becerileri geliştirmedeki yeterlilikleri, öğrencilerin ana dilleriyle hedef dil arasındaki yapısal farklılıklar ve kültürel farklılıklar dört becerinin eş zamanlı ve eşit ağırlıkta verilememesinin sebepleri olarak ifade edilmiştir. Dört beceri verilirken hem klasik hem de modern öğretim yöntemlerinden faydalandığı, teknoloji kullanımına ve görsel-işitsel materyallere yer verildiği, yaparak-yaşayarak öğrenme ilkesine bağlı olunmaya çalışıldığı ve özellikle konuşma becerisinde öğrencinin günlük hayatta işine yarayabilecek ifadelere yer verilmeye çalışıldığı ifade edilmiştir.

**Tablo 7.** “Bilgiler Arasında İlişki Kurmaya” yönelik katılımcı görüşleri.

Bilgiler Arasında İlişki Kurma	<i>f</i>		Toplam
	Olumlu	Olumsuz	
Kavram yanlışları	-	2	2
Önceki bilgileri harekete geçirme	3	-	3
Tekrar	4	-	4
İlişkilendirme	3	-	3
Yanlış öğrenmeler	-	2	2
Hayatîlik	2	-	2

**1.K, 2, 2, E, L:** Öğrencinin daha önceki dili sokak dili oluyor ve bunu değiştirmek biraz da zor oluyor. Kavram yanlışları oldukça fazla ve bu noktada işimiz daha da zorlaşıyor. Sıfırdan gelen öğrencilerle durum bu kadar zor olmuyor.

**6.K, 5, 2, E, L:** Bir sınıfta öğrencinin karşılaşacağı yeni bir bilgi karşısında önceden vermiş olduğum bilgiyi yüzeysel anlatarak bağlantı kurmaya çalışırım, bu bir metin olur ya da bir dilbilgisi konusu olur.

**10.E, 2.5, 2, E, L:** Konular genellikle birbiriyle bağlantılı olduğu için önceki konunun bir sonraki konuyla bağlantısını kurarak anlatıyorum. Yaşamdan örnekler de vererek konuları pekiştiriyorum.

Bilgiler arasında ilişki kurma konusunda öğrencilerin yanlış öğrenmeleri, kavram yanlışları ve kafa karışıklığından dolayı geri bildirim zorlaşması, öğrenilen bilgilerin genelde kalıcı olmaması işi zorlaştıran etmenler olarak ifade edilmiştir. Bilgiler arasında ilişki kurmak istendiğinde daha çok önceki bilgileri harekete geçirme, tekrar yapma, güdüleme, ilişkilendirme, hayatîlik ilkelerinin benimsendiği belirtilmiştir. Ayrıca yöntemin öğrencinin hazırbulunuşluğuna göre belirlendiği, görsel araçlar ve beden dilinin kullanıldığı ifade edilmiştir. Öğreticilerin zorlandıkları zaman bir araç dile -Kürtçe ve Arapçaya- başvurduğu dikkat çekmiştir.

**Tablo 8.** “Materyal Hazırlamaya” yönelik katılımcı görüşleri.

Materyal Hazırlama	<i>f</i>		Toplam
	Olumlu	Olumsuz	
Materyal kullanma	5	-	5
Materyal hazırlama	5	-	5
Öğrenciyi sürece dâhil etme	4	-	4
Teknolojiden yararlanma	4	-	4
Yazılı materyal	3	-	3
Sesli ve görsel materyal	4	-	4
Materyal ihtiyacı	-	3	3
Akademik öz yeterlik	3	3	6
Yetersiz akademik eğitim	-	2	2

**2.K, 7, 2, E, L:** Materyal hazırlamayı genellikle öğrenciyle birlikte yapıyorum, tek başıma değil. Teknolojik materyallerden de faydalaniyorum. Öğreteceğim şarkının sözlerini çoğaltıp dağıtıyorum. Daha sonra videoyu açıp eşlik etmelerini söylüyorum. Birkaç tekrardan sonra ezberliyorlar. Videolardan da faydalaniyorum. Kültürü yansıtan görseller hazırlıyoruz. En son Cumhuriyet Bayramı ile ilgili materyal hazırlamıştık.

**6.K, 5, 2, E, L:** Öğrencilere materyal pek hazırlayamıyorum, bu konu hakkında kendimi yetenekli görmüyorum. Daha çok bu konular hakkında hazırlanmış materyalleri kullanıyorum.

**9.E, 2.5, 2, E, L:** Materyal hazırlama konusunda diğer branşlara göre biraz daha kısıtlı olduğumu düşünüyorum. Bunun aldığımız eğitimle ilgili olduğunu düşünüyorum. Bunu farklı etkinliklerle ve hazır materyallerle telafi etmeye çalışıyorum.



Öğreticilerin ders sürecindeki materyal kullanımının önemi konusunda hemfikir oldukları tespit edilmiştir. Materyal kullanımı, ders sürecinde birden fazla duyu organını harekete geçirerek çoklu öğrenmeye imkân verir. Bu da hem öğrenmeyi hızlandırır hem de kalıcı öğrenmeyi sağlar (Duman, 2013, s. 4). Bu sebeple yabancı dil öğretiminde hedefe ulaşılmasını sağlayacak, öğrencilerin ilgisini çekecek, öğrenci seviyesine uygun materyallerin kullanımı oldukça önemlidir. Materyalin dersi eğlendirici hâle getirdiği, bilgileri somutlaştırdığı, öğrencilerin dikkatini toplamayı kolaylaştırdığı, hedefe ulaşma konusunda da kolaylık sağladığı, özellikle küçük yaştaki öğrencilere dersi sevdirmeye yardımcı olduğu ifade edilmiştir.

Öğretim sürecinde yazılı, görsel, işitsel, görsel-işitsel materyallerden ve teknolojiden faydalandığı belirtilmiştir. Hazır materyal kullanıldığı ifade edilmekle birlikte, bireysel olarak veya öğrencilerle birlikte materyal hazırlandığı da ifade edilmiştir. Bazı öğrencilerin materyal hazırlama konusunda kendilerini yeterli gördükleri, bazılarınsa materyal hazırlamaya elverişli bir branşta olmadıklarını ileri sürerek kendilerini yetersiz gördükleri dikkat çekmiştir. Ayrıca materyal eksikliği ve materyal hazırlamak için malzeme ihtiyacı olduğundan söz edilmiş, materyal kullanırken kültürlemenin de göz önünde bulundurulduğu söylenmiştir.

Yabancı dil öğretiminde kültürleme amacıyla derste otantik materyaller kullanılabilir. “Yabancı dilde kullanılan otantik materyalleri; sınıf içinde, üzerinde hiçbir öğretici değişiklik yapılmadan kullanılan, hedef dili konuşan bireyler için hazırlanmış herhangi bir doküman olarak da tanımlayabiliriz” (Temizyürek ve Birinci, 2016, s. 55). Otantik materyaller, hedef dilin kullanımını yansıttığı ve hedef kültür unsurları içerdiği için yabancı dil öğretiminde kültürlenme sürecine katkı sağlar, öğrencilerin ilgisini çeker ve onları motive eder (Temizyürek ve Birinci, 2016, s. 59). Wahyuni'nin (2013, s. 73) yaptığı araştırma da okuma becerisinin geliştirilmesinde otantik materyallerin etkili olduğunu göstermektedir.

**Tablo 9.** “Seviye Farkına” yönelik katılımcı görüşleri.

Seviye Farkı	<i>f</i>		Toplam
	Olumlu	Olumsuz	
Seviye farkı	1	6	7
Sınıfi gruplara ayırma	-	6	6
Seviyeye inme	2	-	2
Seviye farkını en aza indirgeme	2	-	2
Seviye sınıfları	-	2	2
Seviyeye göre etkinlik	3	-	3
Sistemsel sorunlar	-	1	1
Fiziksel şartlar	-	2	2

**1.K, 2, 2, E, L:** Her sınıfta eşit seviyeyle öğrenci grupları oluşturmamız zor oluyor. Ben bunu sınıf içinde sıralara isim vererek kendimce grup oluşturuyorum. Birleştirilmiş sınıfmış gibi seviyelerine inip seviye farkını bu şekilde kapatmaya çalışıyorum. Bir gruba etkinlikle vakit geçirmesini sağlayarak diğer grupla ilgilenmeye çalışıyorum. Seviyelerine göre ayrılmış sınıflarımızda ise böyle bir problemimiz olmuyor.

**4.K, 2, 2, E, L:** 4.sınıf öğrencilerimde genel seviye farkı çok oluyor. 4 yıl boyunca hiç okula gelmeyen öğrenciyle normal eğitim yaşından itibaren okula gelmiş öğrencinin okuma, yazma, dinleme hatta konuşma becerilerinde bile farklılıklar olabiliyor. Okuma yazma konusunda birleştirilmiş sınıf öğretimini yapıyorum. Konuşma gerektiren durumlarda tüm sınıfa eşit şekilde eğitim sunuyorum. Öğrenci dile ne kadar maruz kalırsa o kadar hızlı öğrenir. Bu nedenle konuşma ve dinlemede farklı yöntemleri pek uygulayamıyorum.

**6.K, 5, 2, E, L:** Seviye farkını en aza indirgeyebilmem için genellikle sınıfın genel durumunu göz önünde bulundurarak çoğunluğun sahip olduğu bilgi ve beceri çerçevesinde eğitim-öğretim yapıyoruz. Tabi bu durumda uçta olan öğrenciler için sıkıntı yaşadığım oluyor. Zamanla düzeldiğini görüyorum. Kısmen de olsa ortak bir noktaya geldiklerini görebiliyorum.

Görüşler genel itibarıyla, bir seviye farkının olduğu yönünde birleşiyor. Bazı sınıflarda seviye farkının daha belirgin olduğu, sadece seviye sınıflarında bu problemin daha az hissedildiği belirtilmiştir. Bunun yanında seviye farkının hem öğrenciler arasında hem de beceriler konusunda mevcut olduğu anlaşılmaktadır. Seviye farkının sebepleri olarak sınıflara sürekli yeni öğrencilerin dâhil olması, sınıfların kalabalık olması, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar, okulun fizikî şartları, zor öğrenciler ve sistemin hâlâ oturmamış olması ifade edilmiştir.

Bazı öğretmenler seviye farkını azaltmak için birleştirilmiş sınıf tarzında öğretim yaptıklarını, sınıfı seviyeye göre ayırıp her gruba farklı bir konu işlediklerini ve farklı etkinlikler yaptıklarını, seviyesi düşük olan öğrencilerle yüksek olan öğrencilere farklı öğretim yöntem ve teknikleri uyguladıklarını belirtmişler; bazı öğretmenler de sınıfı bazı becerilerde seviyeye ayırdıklarını, bazı becerilerde ise konuyu tüm sınıfla birlikte işlediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler sınıf oturma düzenini değiştirerek, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini dikkate alarak, akran öğretimine başvurarak, öğrenci etkileşimini sağlayarak, ödevlendirme yaparak, dile maruz bırakarak seviye farkını en aza indirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

**Tablo 10.** “Kültürlemeye” yönelik katılımcı görüşleri.

Kültürleme	<i>f</i>		Toplam
	Olumlu	Olumsuz	
Kültürleme	10	-	10
Kültürleri karşılaştırma	3	-	3
Kültürel benzerlik	4	-	4
Kültürel farklılık	-	3	3
Dil-kültür ilişkisi	9	-	9
Öğrenciler arasındaki kültürel farklılıklar	-	1	1

**4.K, 2, 2, E, L:** 12.sınıflarda genelde daha sık uyguladığım bir durum. Yemek kültürü, örf-âdetler genelde benzeşik oluyor. Buradaki faktör de genelde dil oluyor. Öğrencilerin ve öğretmenlerin çoğunluğu genelde aynı etnik kökenden. Farklı olarak Arap-Türk kültürü oluyor. Örneğin; düğün kültürleri farklı olabiliyor. Kürt öğrencilerle Arap öğrencilerin farklı oluyor. Buradaki (Türkiye’deki) birçok kültürümüzle Suriye’deki kültür benzeşik olabiliyor. Özetle, Suriye’deki kültürler bile farklı olabiliyor. Kürtlerin ve Arapların birbirinden farklı kültürleri var. Türkiye’deki kültürle Suriye’de yaşamış veya yaşayan Kürtlerin örf-adetleri benzeşik, Arapların daha farklı oluyor. Buradaki temel nedenin dil olduğunu düşünüyorum.

**7.K, 4, 2, F, L:** Konuyu anlatırken kendi kültürümden örnekler veriyorum ve onlardan da kendi kültürlerinden örnek vermelerini istiyorum. Karşılaştırmalar yapıyoruz. Canlandırma etkinliklerimizde kültürümüze ait ince ayrıntıların özellikle üstüne vurgu yapıyorum. Bir kültürü öğrenmek dille başlar. Çünkü farklı kültüre sahip iki insanın birbirini etkileyebilmesi için birbirini anlayabilmeleri için ortak bir dil konuşmaları gerekir. Dil kültürün en önemli ögesidir.

**10.E, 2.5, 2, E, L:** Özel günlerde, resmî günlerde etkinlikler yaptırıp (şii ezberletme, şarkı, oyun, drama vb.), günün önemini kavratmaya çalışıyorum. Kültürlerimiz, giyim tarzı, din gibi konularda birbirine çok yakın. Dil konusunda

birbirimizi anlayamadığımız için bazı sıkıntılar yaşasak da kültürümüzü edindirme konusunda güçlük çekmiyorum. Bazı kelimeleri öğretirken çocuk kendi kültüründe, dilinde farklı anlama geldiği için yadırgıyor, ayıp sayabiliyor. Türkçedeki anlamını açıklayıp kavratmaya çalışıyorum.

Öğretici görüşleri genel olarak, kültürlemenin önemli olduğu yönünde birleşmiştir. Dil-kültür ilişkisinin de önemli olduğu belirtilmiştir. K4 kodlu öğreticinin kültürleme çalışmalarını genelde 12. sınıflarda daha sık uyguladığında dair görüşü dikkat çekmiştir. Zira kültür aktarımı çalışmaları en alt kademedен başlayarak yapılmalıdır. Dil ve kültürün ayrılmaz bir bütün olduğu, griftleşmiş olduğu göz önüne alınırsa durum daha anlaşılır olacaktır.

Kültür aktarımı yaparken özellikle kültürlerin benzerlikleri ve farklılıkları ortaya konarak kültürlerin karşılaştırıldığı, resmî bayramlarda ve özel günlerde resim, boyama, drama çalışması yaptırıldığı, şarkı, yazı ve görsel öğelerin yer aldığı materyallerin kullanıldığı, şehirlerin, yemeklerin, gelenek ve göreneklerimizin, ahlâk kurallarımızın aktarılmaya çalışıldığı belirtilmiştir. Kültürleme çalışmalarında hem klasik hem de modern yöntemlerden faydalandığı belirtilmiştir. Ayrıca çizgi filmler, belgeseller, oyunlar, çeşitli videolar kullanarak dersi eğlenceli hâle getirmeye çalışıldığı ifade edilmiştir. Yapararak ve yaşayarak öğrenme, seviyeye uygunluk ilkelerinin benimsendiği söylenmiştir. Ayrıca öğrenciler arasındaki kültür farklılığının, öğrencilerin hedef dile uzaklığından dolayı öğretmenlerle olan iletişim eksikliğinin kültür aktarımı konusunda yaşanan güçlükler olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin hedef kültürü bilinçli veya gizil olarak öğrendikleri söylenmiştir. E5 kodlu öğreticinin, öğrencilerin kültürü kendiliğinden kavradığını, bu sebeple de kültür aktarımı konusunda bir planı olması gerekmediğini ifade etmesi dikkat çekicidir.

**Tablo 11.** “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yeterliklerine” ilişkin katılımcı görüşleri.

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yeterlikleri	<i>f</i>		Toplam
	Olumlu	Olumsuz	
YTÖ'nün zorluğu	-	2	2
Geri bildirim	4	-	4
Suriyeli öğrencilerle çalışmanın zorluğu	-	2	2
Savaş sarsıntısı	-	2	2
Akademik öz yeterlik	3	3	6

**4.K, 2, 2, E, L:** Keşke yabancılara Türkçe öğretimi noktasındaki tecrübeme şiddete meyilli bir kitleyle başlamasaydım. Birçok problemi şiddet yoluyla çözüme kavuşturmaya çalışan, gerek aileler olsun gerek geldikleri ülkenin yönetimi olsun çocukta inanılmaz hasarlar bırakmış ve bunu dil yoluyla düzeltmeye çalışmak benim için çok zor olmuştu. İlk başladığımda bu işi yapamayacağımı, imkânım olsa bu işi bırakacağımı düşünmüştüm. Böyle bir kitleye şiddet kullanmadan bir şeyler kazandırmaya çalışmak benim için inanılmaz zor geliyordu ve bu bende kendimi yetersiz hissetmeme neden olmuştu. Bir öğretmenin öğrencileri dövmeden, sövmeden, yargılamadan anlamaya çalışması öğrenciler için de tuhaf olmuştu. Zamanla öğrencilere alışınca ve işini severek yapınca ne kadar zor olursa olsun eninde sonunda istenen hedefe kısmen de olsa ulaştığımı düşünüyorum.

**6.K, 5, 2, E, L:** Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda pek yeterli olduğumu söyleyemem tabi bu durumun benimle biteceğini de zannetmiyorum, ama Türkçe öğrettiğimiz öğrenciler potansiyel olarak iyiye gittiğini şu şekilde açıklayabilirim: Bir dili konuşulan yerde öğrenmenin kolaylığından kaynaklanıyor diyebilirim. Yeter ki alıcı alabilsin, alıcılarını açık tutsun.

**8.E, 4, 2, E, L:** Yabancılara Türkçeden daha ileri düzeyde bir iş yaptığımıza inanıyorum. Bir savaş psikolojisinden çıkmış, hatta çıkamamış çocuklara Türkçeyi kendi memleketlerinden uzakta belki yarı aç belki kimsesiz, yakınlarını kaybetmiş çocuklara, normal öğrencilerden farklı davranış gösteren öğrencilere Türkçeyi öğretip okuyup yazmalarını ve belli bir davranış alışkanlığı kazandırdığımız için gerekli bilgi, birikim ve ruhsal dayanıklılığa sahip olduğumuzu düşünüyorum.

Yabancılara Türkçe öğretiminin yeni ve sabır isteyen bir alan olduğu, dışarıdan görüldüğü kadar kolay olmadığı öğreticiler tarafından belirtilmiştir. Buna bir de öğrenci kitlesinin psikolojik durumu, savaş geçmişi, aile yapıları, kültür farklılığı, kendi ülkelerinin yönetiminin etkisi, şiddete meyilli olmaları eklenince dil öğretiminin daha

da zor bir hâle geldiği ifade edilmiştir. Ayrıca her şeyi dil öğretimi yoluyla düzeltmeye çalışmanın da zorluğu vurgulanmıştır. Bazı öğretmenler genel olarak başlangıçta kendilerini daha yetersiz hissettiklerini, zamanla bazı hedeflere ulaşarak tecrübe kazanınca yeterlik duygusu kazandıklarını ifade etmişler, bazı öğretmenler ise hâlâ yetersizlik duygusu taşıdıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin psikolojik durumunu göz önünde bulundurarak öğrencilerle daha etkili bir iletişim kurarak problemleri çözmeye çalıştıklarını belirtmişler ve öğrencilerin dile maruz kalmalarının ve kültür aktarımının bu süreci daha kolaylaştırdığını dile getirmişlerdir.



## BEŞİNCİ BÖLÜM

### V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğreticiler farklı yöntem ve teknikleri uygulamaya dikkat ettiklerini, uygulama yaparken de sınıfın ve öğrencilerin durumunu göz önünde bulundurduklarını belirtmişlerdir. Öğretim yöntem ve tekniklerini seçme ve uygulama aşamasında öğretim ilkelerini dikkate almak oldukça önem taşır. Akçay'ın (2016) yaptığı çalışmaya göre de araştırmaya katılan öğretmenlerin yöntem ve teknik seçiminde en belirleyici etken, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleridir. Yüksel (2008) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının büyük bir kısmının yöntem ve teknikleri belirlerken sınıf mevcudunu ve öğrencilerin bilgi düzeyini dikkate aldıklarını tespit etmiştir.

Öğreticiler her ne kadar farklı yöntem ve teknikleri uyguladıklarını belirtse de sadece oyun, drama, soru-cevap, akran, örneklendirme yöntemleri ve sunuş, buluş stratejileri dışındaki yöntemlerden söz etmemiş olmaları yöntem çeşitliliği konusunda biraz zayıf kaldıklarını göstermektedir. Halbuki hem her öğrencinin farklı öğrenme biçimine sahip oluşu hem de öğrenmenin kalıcı olması gerektiğinden dolayı ders farklı yöntem ve tekniklerle işlenmelidir. Yabancı dil öğretirken en etkili ve en kalıcı öğretimi sağlamak için öncelikle öğrencileri yakından tanımak, yani öğrencilerin nasıl öğrendiklerini, öğrenme biçimlerini bilmek gereklidir (Gezmiş ve Sarıçoban, 2006, s. 271). Demirkan'ın (2016) çalışmasına göre katılımcı öğretmenlerin en çok tercih ettiği yöntemin anlatma yöntemi olduğu belirlenmiştir. Bardak ve Karamustafaoğlu'nun (2016) çalışmasının sonucuna göre katılımcı öğretmenler ders etkinliği olarak genellikle sözel etkinlikleri kullanmakta; rol oynama, eğitsel oyun gibi aktivitelerden ise nadiren yararlanmaktadırlar. Ayrıca farklı yöntem ve teknikleri kullanmak, bu yöntem ve tekniklere hâkim olmayı gerektirir. Farklı yöntem ve teknikleri kullanmamanın başta gelen sebebi de öğretmenin farklı yöntem ve tekniklere hâkim olmamasıdır. Özer, Gelen

ve Duran'ın (2016) yaptığı çalışmanın sonucunda da sürekli düz anlatım yöntemi kullanmanın deneyimsiz öğretmen davranışları arasında olduğu tespit edilmiştir.

Demir ve Akça (2018) katılımcıların öğretim stratejilerini çeşitlendirme konusunda problem yaşamadıklarını, ancak bireysel farklılıklara göre yöntem ve teknik seçemediklerini, öğrencilerin öğrenme stillerini yönlendiremediklerini tespit etmişlerdir. Demir ve Ersöz (2014) çalışmaları sonucunda Türkçe öğretiminde genellikle soru-cevap, sesli okuma, metin tamamlama, metinlerle ilişkilendirme, dikte çalışması, sessiz okuma, katılımlı konuşma, işbirliğine dayalı öğretim, tartışma, beyin fırtınası, gösterip yaptırma, problem çözme, rol yapma, grup olarak yazma, not alma, örnek olay, gözlem, özet çıkarma, eleştirel konuşma, eğitsel oyun ve güdümlü konuşma yöntemlerinin kullanıldığını; proje, düz anlatım ve ezberleme yöntemlerinin ara sıra ve gezi yönteminin ise çok az kullanıldığını tespit etmişlerdir. Taşkaya ve Bal'ın (2009) yaptığı çalışmaya göre de katılımcı öğretmenlerin en çok kullandıkları yöntemler soru-cevap, anlatım ve tartışma yöntemidir.

Öğrencilerin Türkçe seviyelerinin yetersiz oluşunun bazı öğreticileri farklı yöntem ve teknikleri kullanmaya iterken, bazı öğreticilerin de bu durumu farklı yöntem ve teknikleri kullanmak için dezavantaj olarak gördükleri tespit edilmiştir. Yüksel (2008) çalışmasında öğretmen adaylarının klasik yöntem ve tekniklerin dışına çıkmak isteseler dahi okulun şartları, alan eğitiminde kazandıkları davranışlar, öğrencilerin derse olan ilgisi ve tutumları ve zamanın sınırlı olması gibi sebeplerden dolayı bunu uygulamadıklarını belirlemiştir. İter'in (2014) çalışmasına katılan öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğretim elemanlarının çoğunluğunun geleneksel yöntem ve teknikleri kullandığı görülmüştür.

Akçadağ'ın (2010) yaptığı çalışmada katılımcılara önerilen 24 yöntem, teknik ve ölçme-değerlendirme alanlarından 16'sı için öğretmenlerin yarıdan fazlasının eğitim ihtiyacının olduğu sonucu çıkmıştır.

Akademik motivasyon, ilkokulun ilk yıllarından yüksek okul zamanına kadar istikrarlı bir şekilde azalma gösterir (*National Research Council and the Institute of Medicine*, 2004, s. 2). Bu yüzden öğrenci motivasyonunu sağlamak hayati önem taşır. Özellikle, Suriyeli öğrencilerin bir savaş geçmişi olduğu düşünülürse, motivasyonun



buradaki hayatılık derecesinin ne kadar yüksek olduğu daha iyi anlaşılır. Bu doğrultuda öğreticilerin genel olarak motivasyona önem verdikleri ve bunu sağlamak için oyun, ödöl, dikkat çekme, öğrenciyi tanıma, materyal kullanma, çeşitli pekiştireçler kullanma, etkili iletişim yollarını denedikleri belirlenmiştir. Ünal'ın (2018) çalışmasında da öğretmenlerin öğrenci motivasyonunu artıran davranışları arasında benzer olarak kişisel ilgi ve dikkat çekme davranışları tespit edilmiştir. Bunun dışında belirlenen diğer davranışlarsa hazırlık/planlama, yüksek başarı beklentisi, coşku, eşitlik-adalet, tutarlılık, açık sınıf iklimi, alan bilgisidir. Demir ve Akça (2018) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin isteklendirmelerinin yüksek olduğunu belirlemişlerdir.

K2 kodlu öğretici sembolik ödöl kullandığını ve bunun sonucunda sembolleri tamamlayan öğrencilere hediye verdiğini açıklamış; bunun sınıfta bir rekabet ortamı oluşturduğunu, öğrencilerin de bu sebeple daha çok çabaladığını belirtmiştir. Oysa rekabet ortamının bazı öğrencilerin motivasyonunu kötü yönde etkilediği bilinmektedir. Wang ve Yang'ın (2010) yaptığı çalışma sonucuna göre de rekabetçi bir öğrenme ortamı, öğrencilerin güdülenmesi konusunda olumsuz bir etkiye sahiptir.

Ayrıca diğer çocuklarla kıyaslanmak, çocukta değersizlik duygusu yaratır ve rekabet, ortamda sevginin aksine yargının oluşmasına yol açar<sup>16</sup>. Birçok üniversite yönetiminin uygulamasına göre, öğretmen kılavuz kitaplarındaki önerilerden birinde olduğu gibi, öğrencilere “Bu defa 3. soruyu pek de iyi yapamadın.” demek, “Sınavda birçok öğrenci senden iyi yaptı.” demekten daha doğru bir davranıştır (Wang ve Yang, 2003, s. 128).

Öğreticilerin verdikleri cevaplara göre, yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarında çoğunlukla klasik yöntemler kullanılmakta ve ölçme işleminin yetersiz kalmaktadır. Bunun en önemli sebebi olarak öğrencilerin Türkçe becerilerinin yetersiz olması ifade edilmiştir. Öğrencilerin Türkçe becerilerinin yetersiz oluşundan dolayı ölçme ve değerlendirme işleminin yetersiz kalması, öğrenme sürecinin etkisiz kaldığını ve kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin de yetersiz olduğunu göstermektedir. Bu durumda hem kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin hem de değerlendirme tekniklerinin değiştirilmesi veya çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Çünkü

---

<sup>16</sup><http://egitimteknoloji.net/2014/01/rekabet-cocuklara-nasil-zarar-veriyor/> web sitesine 17.04.2019 17.44 tarihinde erişim sağlanmıştır.

“değerlendirme, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak ve öğretimin kalitesini artırmayı amaçlayan önemli bir faaliyettir” (Afzal, 2016, s. XVI). Öztürk ve Şahin (2014) de yaptıkları çalışmayla, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin hem akademik başarı üzerinde olumlu bir etki yarattığı hem de geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerine göre akademik başarıda daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sadece bir öğretici bulmaca, oyun gibi eğlendirici aktivitelerle değerlendirme yaptığını ifade etmiştir. Diğer öğretmenler çoktan seçmeli, dikte, soru-cevap, ünite sonu değerlendirme, çalışma kâğıtları, sözlü ve yazılı yoklama gibi klasik değerlendirme tekniklerinden faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Çalışkan’ın (2010) yaptığı çalışmaya katılan öğretmenlerin de ölçme ve değerlendirme sürecinde çoktan seçmeli, açık uçlu, kısa cevaplı testler ve doğru yanlış testleri gibi geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin portfolyo, kavram haritaları, öz değerlendirme formları gibi alternatif araçları kullandıkları bilirse de daha çok geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Yaptıkları ölçmenin yetersiz kaldığının farkında olan öğretmenler, bunu telafi etmek için herhangi bir alternatif değerlendirme tekniğini kullandıklarını ifade etmemişlerdir. Halbuki ölçme işleminin yetersiz olması hâlinde hem öğrenci başarısını tek bir değerlendirme yöntemiyle kısıtlamamak hem de değerlendirmenin daha geçerli ve güvenilir olmasını sağlamak amacıyla alternatif yöntemlere başvurulmalıdır. Öğrenci başarısını belirlemek için kullanılan geleneksel ve alternatif değerlendirme tekniklerini karşılaştırmayı amaçlayan Oluk ve Ekmekçi’nin (2017) çalışmasının sonucuna göre de öğrenci başarısını belirlemeye çalışırken tek bir yöntemle bağlı olmaktansa alternatif değerlendirme yöntemlerini de kullanarak farklı yöntemlerle değerlendirmeyi yapmak daha geçerli ve güvenilir bilgi verecektir.

Öğretmenlerin sadece geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinden bahsetmiş olmaları, alternatif değerlendirme teknikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını gösterir. Özenç’in (2013) çalışmasına katılan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme konusunda yeteri kadar bilgi sahibi olmadıkları belirlenmiştir. Karamustafaoğlu, Çağlak ve Meşeci’nin (2012) çalışmasına göre de araştırmaya katılan

öğretmenler, alternatif değerlendirme tekniklerine yönelik bilgi düzeyleriyle ilgili, bazı teknikleri iyi bildiklerini bazılarında ise kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir.

K2 kodlu öğretici değerlendirme kapsamında, seviyesi düşük olan öğrencilerle dikte çalışması yaparak öğrencilerin yanlışlarını anında göstermek suretiyle dönüt verdiğini belirtmiş; E9 kodlu öğretici de konunun öğrenilip öğrenilmediğini anlamak ve konunun önemine dikkat çekmek amacıyla dönüt kullandığını ifade etmiştir. Çevikbaş da (2017) yaptığı çalışmayla, katılımcıların dönütleri daha çok dersin son bölümlerinde değerlendirme amacıyla kullandığı sonucuna varmıştır. Dönüt sadece değerlendirme aşamasında değil, dersin her aşamasında uygulanmalıdır. Şahin de (2015) katılımcı öğretmen adaylarının genellikle sözel olarak istedik davranışların kalıcı olması, derse aktif katılımın sağlanması, öğrenme güçlüklerinin giderilmesi ve hataların anında düzeltilmesi gerekçeleriyle dönüt uyguladıklarını; ayrıca konuya dikkat çekme ve güdüleme, hedeften haberdar etme, işaret ve ipuçlarını sunma ve önkoşul davranışları kazandırma etkinliklerinde dönüt kullandıklarını belirlemiştir. Parker (2008) çalışmaya katılan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun uygulama öğretim elemanından dönüt alabildiği, fakat dönüt verilirken daha çok eksik yönlerin üzerinde durulmuş olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmamızın bir başka sonucu ise öğreticilerin dört beceri öğretimi konusundaki öz yeterlikleri ile ilgilidir. Öğreticilerin dört becerinin öğretiminde tüm becerilere eşit ağırlık vermedikleri, bazı becerilere öncelik verdikleri tespit edilmiştir. 5 öğretici, dinleme becerisinde zorlandıklarını, bundan dolayı diğer becerilere ağırlık verdiklerini ifade etmişlerdir. Er'in (2011) çalışmasına katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencilerin etkili dinleme alışkanlığı kazanma, dinlediklerini değerlendirme ve dinleme becerisindeki anlama ve çözümlene konularında zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Kurudayıoğlu ve Kana (2013) ise yaptıkları araştırmada katılımcı öğretmen adaylarının dinleme becerisindeki özyeterlik algılarının olumlu olduğunu tespit etmişlerdir. Melanlıoğlu (2012) araştırmasında, dinleme sürecinde kullanılması gereken stratejilerin öğrenciler tarafından yeteri kadar kullanılmadığı sonucuna ulaşmıştır. Coşkun, Balcı ve Arısoy'un (2010) çalışmasına katılan öğretmen adayları anlama aşamasında okuma ile ilgili etkinliklere fazla yer verirken, dinlemeye az yer verdiklerini ifade etmişlerdir.

Demir ve Akça'nın (2018) çalışmasındaki katılımcılar, öğrencilerin dilsel beceriler açısından istenen düzeyde olmadıkları için bilişsel ve üstbilişsel beceriler yönünden yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Halbuki öğretim süreci sadece öğrencinin iyi olduğu alanlarda devam eden, eksik olduğu noktaları göz ardı eden bir süreç değildir. Aksine öğrencinin eksik kaldığı noktaların tespit edilip ona göre bir stratejinin belirlendiği ve yetersizliklerin telafi edildiği bir süreçtir. Bunun yanında dört beceriyi birbirinden ayrı tutmak da oldukça yanlış bir tutumdur. Zira, dil becerileri birbirleriyle daima ilişki hâlinindedir ve birbirinden etkilenmektedir. Er (2011) yaptığı çalışma ile, katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun dinleme becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkili olduğunu düşündükleri sonucuna varmıştır.

K10 kodlu öğretici, dinleme becerisinde kültür farklılığından dolayı zorluk çektiğini ifade etmiştir. Dinleme becerisi, diğer becerilerden farklı olarak bebeklik döneminden itibaren gelişmeye başladığı için çocuğun hayatındaki birçok unsurdan etkilenme derecesi daha fazladır. Şahin'in (2011) farklı sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin Türkçe dersi dinleme becerisindeki farkındalıklarını tespit etmeyi amaçladığı çalışmasının sonucunda, sosyo-ekonomik düzey düştükçe dinleme farkındalığının da düştüğü belirlenmiştir.

Öğreticiler, dinleme konusundaki eksiklerini alan araştırması yaparak telafi edebilirler. Mert (2014) çalışmasında, dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanmış etkinlik örnekleri sunmaktadır. Ayrıca dil becerileri, gerekli çalışmalar yapıldığında geliştirilebilen alanlardır. Nitekim Altan'ın (2011) aktif öğrenme tekniklerinin ilköğretim öğrencilerinin dinleme becerisindeki başarısına ve Türkçe dersine yönelik tutum üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlayan çalışması da dinleme becerisinin eğitim yoluyla geliştirilebileceğini ortaya koymuştur. Mert'in (2013) çıkış noktasının dört temel dil becerisinin öncelikle iletişim ögesi olarak algılanması gerekliliğine dayandığını belirttiği çalışması sonucunda da öğretmen adaylarının dil becerilerini öncelikle "iletişim ögesi" olarak algılamadıkları belirlenmiştir.

Öğreticiler önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında ilişki kurarken daha çok, önceki bilgileri harekete geçirme, tekrar ve ilişkilendirmeden faydalandıklarını belirtmişlerdir. Coşkun, Balcı ve Arısoy'un (2010) çalışma sonucuna göre katılımcı öğretmen adaylarının hazırlık aşamasında en çok ön bilgileri harekete geçirme etkinliği

yer almaktadır. Yeşil (2008) çalışmasıyla, aday öğretmenlerin derse giriş aşamasında öğrenme-öğretme ilkelerini yeterli düzeyde uygulayabildikleri sonucunu ortaya koymuştur. K4 kodlu öğretici, önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında ilişki kurma aşamasında araç dil kullandığını, Kürtçe ve Arapçadan faydalandığını, bunun da yetersiz gelmesi hâlinde görselleri veya beden dilini kullandığını dile getirmiştir.

Öğreticiler çoğunlukla, materyal kullanmaya özen gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Tokgöz ve Taşkın (2015) katılımcı öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda, adayların gözlemedikleri öğretmenlerin materyal kullanmadığını belirlemişlerdir. Yıldız'ın (2016) çalışmasına katılan öğretmenlerin çoğu Türkçe derslerinde çeşitli materyaller kullanarak dersin desteklenmesi gerektiğini düşünmektedirler. Demir ve Akça (2018) ders kitaplarının kalitesiz olduğunu, katılımcıların ders kitaplarına aşırı bağlı olduklarını, yabancı dil öğretimine dair bazı materyalleri hazırlama ve kullanma konusunda sıkıntı yaşadıklarını tespit etmişlerdir.

Materyal hazırlama konusunda ise 3 öğretici kendini yeterli gördüğünü ifade ederken, E5 ve E9 kodlu öğreticiler diğer branşlara göre kendilerini daha kısıtlı gördükleri için zorlandıklarını, K6 kodlu öğretici ise kendini yetenekli görmediğini ifade etmiştir. Yıldız (2016) yaptığı araştırma ile, katılımcı Türkçe öğretmenlerinin derslerinde materyal kullanımına yönelik öz yeterlik algılarının genelde olumlu olduğunu, katılımcı öğretmenlerin çoğunun kendini yeterli seviyede bilgiye sahip olarak gördüklerini tespit etmiştir. Usta (2015) öğretmen adaylarının materyal geliştirme kapsamında genellikle analiz ve tasarım-geliştirme süreçlerinde güçlük yaşadıklarını belirlemiş ve bu sorunun giderilmesi için derslerde, özellikle Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinde, daha somut örnekler sunulması ve örnek olayların daha net biçimde verilmesi gerektiğini öne sürmüştür. Alım (2012, s. 82) teknolojinin gelişmesiyle birlikte ihtiyaç duyulan materyallere ulaşmanın kolaylaşmasına rağmen, bazı materyallere ulaşmanın zor, zaman alıcı ve pahalı olabilmesi sebebiyle klasik ders materyallerinin önemini hep koruduğunu belirtmiştir. İhtiyaç duyulan materyallerin de öğretmenler tarafından hazırlanabileceği veya öğrencilere rehberlik etmek yoluyla hazırlanabileceği önerisinde bulunmuştur. Yaman (2007) Türkçe öğretmeni adaylarının “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme” dersinin alternatif materyal hazırlamada etkili olmayacağını düşündüklerini tespit etmiştir. Yıldız'ın (2016)

çalışmasına katılan öğretmenler de hizmet öncesi dönemde materyal kullanımı ile ilgili yeterli bir eğitim almadıklarından veya bilgilerin sadece teori düzeyinde kaldığından yakındıklarını ifade etmişlerdir. Polat (2007) ise yaptığı çalışma ile Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersinin öğrencilerin görüşlerine göre birçok açıdan istenilen düzeyde olduğu sonucuna varmıştır.

4 öğretici materyal kullanırken teknolojiden, yazılı ve sesli-görsel materyallerden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Şahin (2014) katılımcı öğretmenlerin öğretim sürecinde materyal kapsamında her zaman ders kitabından ve yazılı dokümanlardan, sıkça da yazı tahtasından yararlandıklarını belirlemiştir. Sezer (2017) yaptığı çalışma ile öğretmen adaylarının ders anlatırken en çok yazı tahtasını kullandıklarını, daha sonra ise çalışma kâğıtlarından faydalandıklarını; az sayıda öğretmen adayının teknolojik araçları kullandığını tespit etmiştir.

Öğreticilerin dersi eğlenceli kılmak, bilgileri somutlaştırmak, öğrencilerin dikkatini çekmek amaçlarıyla materyal kullandığı belirlenmiştir. Tokgöz ve Taşkın da (2015) yaptıkları çalışmayla öğretmenlerin çoğunlukla konuyu somutlaştırmak amacıyla materyal tercih ettiklerini ortaya koymuşlardır. Yıldız (2016) yaptığı araştırmada materyal kullanımının dersi somutlaştırdığı ve zengin bir öğrenme-öğretme ortamı sunduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Aynı çalışmada katılımcı öğretmenlerin çoğu derste kullanacakları materyallerin seçiminde öğrencilerin hazırbulunuşluğunu dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Usta (2015) çalışma sonucunda katılımcı öğretmen adaylarının materyal tasarım sürecinde, dikkat edilmesi gereken ilkelerin farkında olduklarını ve bu ilkelere uyduklarını ortaya çıkarmıştır. Kuloğlu'nun (2019) çalışmasına katılan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, hazırlanacak materyallerin öğrencilerin dikkatini çekmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Çalışmamıza katılan E10 kodlu öğretici materyal malzemesine ulaşma konusunda ilk yıl sıkıntı çektiklerini, K3 kodlu öğretici materyal konusunda eksiklerinin olduğunu, K4 kodlu öğretici de malzemelere ulaşma konusunda proje koordinatöründen yardım istediğini belirtmiştir. Kuloğlu'nun (2019) çalışmasına katılan öğretmen adayları da materyal geliştirirken en çok materyal bulma, malzemelerin pahalı olması, fikirleri materyale yansıtamama gibi sorunlarla karşılaştıklarını ve öğretici materyal hazırlama konusunda sıkıntı çektiklerini belirtmişlerdir.

Disiplinler arası bir bilim dalı olan Türkçe eğitiminin, eğitim bilimleri, edebiyat, dil bilimi, psikoloji, bilgi teknolojileri, tıp alanlardaki verilerden beslenmesi; “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” (ÖTMT) dersini veren öğretim elemanlarının öğretim teknolojileri alanında uzman kişiler olmaları; ÖTMT dersinin uygulamaya yönelik işlenmesi; ÖTMT dersinde öğrenilen bilgilerin diğer derslerde de uygulanmasına imkân sağlanması; öğretim elemanlarının da öğretim derslerinde öğretim materyallerini kullanmaya özen göstermeleri; eğitim fakültelerinde “Materyal Hazırlama Laboratuvarları”nın kurulup bütün öğrencilerin hizmetine sunulması materyal hazırlama ve kullanma konusunda çok yararlı olacaktır (Özkan ve Şahbaz, 2011, s. 42; Usta, 2015, s. 12; Kuloğlu, 2019, s. 41; Sezer, 2017, s. 30; Karataş ve Yapıcı, 2006, s. 323).

Sınıflardaki seviye farkını en aza indirme konusunda 4 öğretici sınıfı gruplara ayırıp her gruba farklı konular işlediğini; 2 öğretici seviye farkına rağmen sınıfı gruplara ayırmadıklarını; K4 kodlu öğretici okuma ve yazma becerilerinde sınıfı gruplara ayırdığını, konuşma becerisinde ise tüm sınıfa eşit eğitim sunduğunu; K2 kodlu öğretici de yine okuma ve yazma becerilerinde sınıfı gruplara ayırdığını, dilbilgisi, konuşma ve dinleme becerilerinde ise konuyu tüm sınıfla işlediğini belirtmiştir.

K1 kodlu öğretici seviyeye göre ayrılmış sınıflarda seviye farkıyla ilgili bir problem yaşamadığını, E5 kodlu öğretici de seviye farkını en aza indirmek amacıyla öğrencinin seviyesine uygun bir sınıfa gitmesini sağladığını belirtmiştir. Bu görüşler doğrultusunda söz konusu eğitim kurumunda seviye sınıflarının olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim kurumlarında başarının yükselmesi adına yapılan seviye sınıfı uygulamasının olumlu ve olumsuz yanları olduğu bilinmektedir. Ancak olumsuz yanlarının daha fazla olduğu açıkça görülmektedir<sup>17</sup>. Bunun başta gelen sebebi seviye sınıfları oluşturulurken göz önünde bulundurulmuş ölçütlerin ne derece sağlam olduğudur. Zira bu ölçütler genel olarak öğrencilerin bir önceki yıla ait akademik başarı ölçümleri, yeteneğe dair sınırlı bilgi edinebileceğimiz test sonuçları, zekâ puanları veya öğretmenin öğrencilerin yetenek ve motivasyonu ile ilgili öznel diyebileceğimiz görüşleri olurken dolaylı olarak da sosyo-ekonomik düzey, etnik kökene ilişkin algılama, öğrencinin bir önceki

---

<sup>17</sup> <http://ggurses2.tripod.com/ogretmenler1/ogr14.htm> web sitesine 03.05.2019 21.32 tarihinde erişim sağlanmıştır.

dönemdeki seviye grubu ve politik kararlar olmaktadır<sup>18</sup> (Yılmaz, Çengel, Akar-Vural ve Gömleksiz, 2009, s. 211). Aslan, Küçüker ve Gürbüzler'in (2014) çalışmasına katılan öğretmenlerin 23'ü seviye sınıfı uygulamasının hem olumlu hem de olumsuz yönlerinin olduğunu belirtirken, 21'i olumsuz ve 17'si de olumlu yönlerinin olduğunu ifade etmişlerdir.

Aslan, Küçüker ve Gürbüzler'in (2014) çalışmasına katılan öğretmenler seviye sınıfı uygulamasını eşitlik ve adalet çerçevesinde değerlendirmeleri istendiğinde 57 öğretmenden 34'ü bu uygulamayı eşitlik ve adalete uygun bulmadıklarını belirtmişlerdir. Aldan-Karademir, Özsoy (2009) ve Karademir (2007) de çalışmaları ile, öğrencilerin bir önceki yıla ait karne notlarının seviye sınıfları oluşturulurken ölçüt olarak alınmasının eşitsizliği artırdığını belirlemişlerdir.

Seviye sınıfı uygulamasında karşılaşılan ilginç bir sonuç da akademik başarıyla ilgilidir. Yılmaz, Çengel, Vural ve Gömleksiz (2009) yaptıkları çalışmada, üst düzey sınıfta bulunan öğrencilerin akademik başarılarının olumlu yönde etkilendiği görüşünderken, alt ve orta düzey sınıflardaki öğrencilerin uygulamanın akademik başarıları üzerinde olumsuz etkileri olduğu görüşündedirler. Aldan-Karademir, Özsoy (2009) ve Karademir'in (2007) çalışmaları da uygulamanın üst düzey sınıftaki öğrencilerin başarılarını artırırken, alt düzey sınıftaki öğrencilerin başarılarını olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Ramberg'in (2016) temelde öğrenci ve öğrenci grupları üzerindeki akademik ve sosyal etkilere odaklandığı çalışması, öğrencilerin yeteneklere göre gruplara ayrılmasının tüm öğrenci grupları üzerinde ya çok az etkisinin olduğunu veya hiç etkisinin olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca uygulamanın düşük başarılı öğrenciler için hasar verici olduğu ve düşük başarılı öğrencilerin daha fazla ayrıştırmaya maruz kaldıkları belirlenmiştir.

Yılmaz, Çengel, Vural ve Gömleksiz (2009) öğrenci görüşleri doğrultusunda seviye sınıfı uygulamasının arkadaşlık ilişkileri üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. Aldan-Karademir, Özsoy (2009) ve Karademir'in (2007) çalışmalarında da benzer şekilde, seviye sınıfı uygulamasının özellikle farklı seviyelerdeki öğrenciler arasındaki arkadaşlık ilişkisini bozduğu tespit edilmiştir

---

<sup>18</sup> <http://ggurses2.tripod.com/ogretmenler1/ogr14.htm> web sitesine 03.05.2019 21.32 tarihinde erişim sağlanmıştır.



Aslan, Küçüker ve Gürbüzler'in (2014) çalışmasındaki katılımcı öğretmenler seviye sınıfı uygulamasının alt seviye sınıftaki öğrencilerin kişilik gelişimleri ve psikolojik durumları üzerinde olumsuz etki yarattığını, kendileriyle ilgili olumsuz algılar geliştirdiklerini, özgüvenlerinin zayıfladığını ve kendilerini değersiz hissettiklerini ifade etmişlerdir. Aldan-Karademir, Özsoy (2009) ve Karademir'in (2007) çalışmalarına katılan öğrenciler ve öğretmenler de bu uygulamanın kişilik gelişimi üzerinde olumsuz etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Palaniappan (2015) da yaptığı çalışma ile, bu uygulamanın öğretmenlerin yükünü azalttığını, ancak öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerine zarar verdiğini ortaya koymuştur.

Çalışmaya katılan öğreticilerin 9'u kültürlenme çalışmalarına önem verdiklerini belirtirken, E5 kodlu öğretici dil öğrenme sürecindeki öğrencilerin hedef kültürü kendiliğinden kaptığını, bu konuda bir şey yapmalarına gerek kalmadığını ifade etmiştir. Bir gruba dil öğretirken o dilin konuşulduğu toplumun kültürünü göz ardı etmemek önemlidir. Zira dil ve kültür bir bütündür, ayrıştırılmaz. Dilde yer alan kelimeler, atasözleri, deyimler, ifadeler vb. o kültürün birer yansımasıdır. Bu sebeple, plânlı kültür aktarımı olmadan dil öğretmeye çalışmak dil öğrenen kişide yavan bir tat bırakacaktır. Nitekim kültürlenme ile ilgili yapılan çalışmalar da dil öğretiminde kültürlenmenin önemini doğrular niteliktedir.

Güvendir'in (2016) ABD'de İngilizce eğitimi almak için bulunan Türk öğrencilerin kültürlenme tutumlarının İngilizce başarılarıyla olan ilişkisini ortaya koymayı amaçlayan çalışmasının sonucuna göre hedef kültüre ait yaşam tarzını benimseyerek kendi kültürüne ait uygulamalardan kaçınan öğrencilerde en yüksek İngilizce başarı artışı görülürken, kendi kültürüne bağlı kalarak hedef kültürden uzak kalan öğrencilerin İngilizce başarı düzeylerinde artış gözlenmemiştir. Yelda-Bektaş'ın (2004) araştırmasında Amerika'da okuyan Türk öğrencilerin kültürlenme tutumlarından en çok ayrılma tutumunu benimsedikleri, yani kendi kültürel kimliklerine sahip çıkarak hedef kültürün öğelerini benimsemedikleri ortaya konmuştur.

Jiang, Green, Henley ve Masten'in (2009) yaptıkları çalışmanın sonuçları, kültürlenme ile İngilizce konuşma yeterliliği arasında güçlü bir ilişki olduğunu, bu sebeple dil öğrenenlerin konuşma yeterliliğini artırmak için hedef kültürle daha fazla iç içe olmaları gerektiğini göstermiştir. Rafieyan, Orang, Bijami, Nejad ve Eng'in (2014)

çalışma bulguları da bir yerde geçici olarak kalmanın, dil öğrenen kişilerin dilsel tecrübelerine önemli katkı sağlayabilecek olan hedef kültüre yönelik kültürlenme tutumlarını geliştirmek için yeterli olabileceğini ortaya koymuştur.

Gürsoy ve Güleç'in (2015) yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan bir dil öğretimi temel seviye setinde kültür aktarımının ne seviyede yapıldığını tespit etmeyi amaçladıkları çalışmada, temel seviye setinde kültürel öğelere eşit derecede yer verilmediği, yani sette bazı kültürel öğelere fazlaca yer verildiği, bazılarında ise hiç yer verilmediği belirlenmiştir.

Çalışmamızda 5 öğretici dil ve kültür ilişkisinin öneminden söz etmiştir. Göçer'in (2013) çalışmasına katılan öğretmen adayları da dil ve kültürün birbirini etkileme açısından üst düzey bir ilişkiye sahip olduğu görüşündedirler.

Öğreticilerin genel olarak yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki yeterlikleri sorulduğunda K4 ve E9 kodlu öğretmenler başlarda yetersizliklerinin fazla olduğunu, fakat şu an daha özgüvenli olduklarını; E5 ve K6 kodlu öğretmenler yabancılara Türkçe öğretiminin yeni bir alan olduğunu, bu alana dair yetersizliklerinin daha çok olduğunu, kendilerini yeterli görmediklerini; E8 ve E10 kodlu öğretmenler ise kendilerini yeterli gördüklerini belirtmişlerdir.

Oğuz (2009) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik inançlarının genel itibarıyla yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Şahin, Gülay-Ogelman ve Ekici'nin (2011) çalışma sonuçları, katılımcı öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algı puanlarının iyi seviyede olduğunu göstermektedir. Tekeli (2017) yaptığı çalışma ile, öğretmen adaylarının akademik öz yeterliklerinin orta düzeyde olduğunu saptamıştır. Ülper ve Bağcı'nın (2012) araştırma bulguları, katılımcı Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlik algılarının genel olarak iyi düzeyde olduğunu göstermiştir. Azar (2010) yaptığı araştırma sonucunda, katılımcı öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile akademik başarıları arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Demir ve Akça (2018) yaptıkları çalışma ile, katılımcıların alanlarıyla ilgili yayınları takip etme konusundaki öz yeterlik algılarının genel itibarıyla yüksek olduğunu belirlemişlerdir.

Akgün<sup>19</sup> (2018) çalışmasında, öğretmen adaylarının akademik öz yeterliklerinin “sosyal statü”, “teknik beceriler” ve “bilişsel uygulamalar” açısından orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Güzel’in (2018) öğretmen adaylarının değerleri ile akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan çalışması sonucunda, değerlerin akademik öz yeterlik inancını etkilediği tespit edilmiştir. Yenilmez’in (2016) araştırma sonuçlarına göre, katılımcı öğretmen adaylarının akademik öz yeterlikleri ve matematik öğretimine yönelik öz yeterlikleri genel itibariyle orta düzeydedir. Özgül ve Diker (2017) çalışmaları ile, lisansüstü eğitim adaylarının akademik öz yeterlik ve akademik güdüleme algılarının orta seviyenin üzerinde olduğunu ortaya koymuşlardır. Özdemir (2008) katılımcı sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine yönelik öz yeterlik inançlarının cinsiyet, kayıtlı oldukları öğretmenlik branşını tercih sırası ve tercih sebebi ile mesleklerini yapmaya yönelik tutuma sahip olma gibi değişkenlerden etkilendiğini ortaya koymuştur.

Ateş ve Saylan’ın (2015) araştırması, fen bilgisi öğretmeni adaylarının biyolojiye yönelik akademik öz yeterliklerinin ve akademik motivasyonlarının yüksek olduğunu, ayrıca katılımcı öğretmen adaylarının akademik öz yeterlikleri ile akademik motivasyonları arasında yakın bir ilişki olduğunu göstermektedir. Mojavezi (2012) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin öz yeterlikleri ile öğrencilerin motivasyon ve başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğunu saptamıştır. Behjoo’nun (2013) yapmış olduğu araştırmanın bulguları, katılımcı öğretmen adaylarının öz yeterlikleri, akademik öz yeterlikleri, problem çözme becerileri ve yabancı dil başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

---

<sup>19</sup> [https://www.researchgate.net/publication/328601990\\_Ogretmen\\_Adaylarinin\\_Akademik\\_Oz-yeterliklerinin\\_Cesitli\\_Degiskenlere\\_Gore\\_Degerlendirilmesi\\_The\\_Evaluation\\_of\\_Teacher\\_Candidates\\_Related\\_to\\_Academic\\_Self-Efficacy\\_According\\_to\\_Some\\_Variables](https://www.researchgate.net/publication/328601990_Ogretmen_Adaylarinin_Akademik_Oz-yeterliklerinin_Cesitli_Degiskenlere_Gore_Degerlendirilmesi_The_Evaluation_of_Teacher_Candidates_Related_to_Academic_Self-Efficacy_According_to_Some_Variables) web sitesine 27.05.2019 / 18.13 tarihinde erişim sağlanmıştır.

## Öneriler

Uygulayıcılara yönelik olarak:

1. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin çoğu öğretim yöntem ve tekniğe hâkim olmadıkları görülmüştür. Dil öğretiminde farklı yöntem ve teknikleri kullanmanın önemi göz önüne alınırsa bu konuda öğretmenlerin daha özenli olmaları gerekir.
2. Ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenler klasik yöntemlere başvurmaktadır. Öğreticilerin daha geçerli ve güvenilir ölçme ve değerlendirme yapabilmek için modern ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına hâkim olmaları önemlidir.
3. Öğreticilerin yabancılara Türkçe öğretimi konusunda zorlandıkları tespit edilmiştir. Yabancılara Türkçe öğretimi sertifikası alarak göreve başlayan öğretmenlerin, bu alanda daha yeterli olmak amacıyla alan takibi yapmaları ve yenilikleri sınıflarda uygulamaları oldukça önem taşır.

Araştırma önerisi olarak;

1. Suriyeli öğrencilerin Türkçe eğitimi konusundaki akademik başarılarını ve öz yeterliklerini belirlemeye yönelik araştırma yapılmalıdır.
2. Suriyeli öğrencilerin Türkiye'ye entegrasyonu amacıyla kurulan bu kampların , işlevini ne düzeyde yerine getirdiğine dair araştırma yapılmalıdır.
3. Suriyeli öğrenciler için açılan kamplara atanan Türkçe öğretmenlerinin akademik başarılarına yönelik araştırma yapılmalı ve bu araştırmanın bulgularıyla karşılaştırılarak öğretmenlerin akademik öz yeterlikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmelidir.

## KAYNAKÇA

- Abalı-Öztürk, Ş. ve Şahin, Ç. (2014). The Effects of Alternative Assessment and Evaluation Methods on Academic Achievement, Persistence of Learning, Self-Efficacy Perception and Attitudes. *Journal of Theory and Practice in Education / Eğitimde Kuram ve Uygulama* , 10(4), 1022-1046.ğretim Araştırmaları Dergisi
- Afzal, M.T. (Eds.). (2016). *Educational Assessment and Evaluation*. Islamabad, Allama Iqbal Open University.
- Akçadağ, T. (2010). Öğretmenlerin İlköğretim Programındaki Yöntem Teknik Ölçme ve Değerlendirme Konularına İlişkin Eğitim İhtiyaçları. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi (bilig)*, 53, 29-50.
- Akerson, F.E. (2016). *Türkçe Örneklerle Dile Genel Bir Bakış*. İstanbul, Bilge KültürSanat.
- Aksan, D. (2007). *Her Yönüyle Dil*. Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksoy-Tokgöz, İ. ve Şahin-Taşkın, Ç. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Materyal Kullanımlarının Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(16), 422-440.
- Aldan-Karadamir, Ç. (2007). *Düzey Dersliklerinin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersine İlişkin Akademik Başarıları ve Benlik Saygısı Üzerine Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Aldan-Karadamir, Ç. ve Özsoy, N. (2009, Mayıs). *Düzey Dersliklerine İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri*. The First International Congress of Educational Research, sözlü bildiri. (02/05/2009)
- Aldyab, A. (2017). Dil Öğretiminde Dinlemenin Önemi. *International Journal of Cultural and Social Studies (IntJCSS)*, 3, 440-448.
- Aslan, G., Küçüker, E. ve Gürbüzler, A. (2014). Seviye Sınıfları Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 894-913.
- Atalay, B. (1986). *Divanü Lûgat-it-Türk Tercümesi*. Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Ateş, H. ve Saylan, S. (2015). Investigation of Pre-Service Science Teachers' Academic Self-Efficacy and Academic Motivation toward Biology. *International Journal of Higher Education*, 4(3), 90-103.
- Avcı, Y. ve Küçük, S. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisi Öğretimi. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(35), 49-67.
- Aytan, T. (2011). *Aktif Öğrenme Tekniklerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkileri*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim Fen Bilimleri ve Matematik Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlilik İnançları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 235-252.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1999). *Self-Efficacy in Changing Societies*. New York, Cambridge University Press.
- Bardak, Ş. ve Karamustafaoğlu, O. (2016). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Strateji, Yöntem ve Tekniklerin Pedagojik Alan Bilgisi Bağlamında İncelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 567-605.
- Behjoo, B.M. (2013). *The Relationship Among Self-Efficacy, Academic Self-Efficacy, Problem Solving Skills and Foreign Language Achievement*. Master's thesis, Hacettepe University Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Bektaş, D.Y. (2004). *Psychological Adaptation and Acculturation of The Turkish Students in The United States*. Doctoral dissertation, Middle East Technical University, Department of Educational Sciences, Ankara.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi: Teknikler ve Örnek Çalışmalar*. Ankara, Siyasal Kitabevi.
- Busmann, H. (2006). *Routledge Dictionary of Language and Linguistics*, New york: Routledge.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi, Ankara.

- Can, Ş. (2005). Öğretme-Öğrenmede İpuçları ve Pekiştiricilerin Rolü. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, 14, 97-109.
- Ceyhan, E. (2007). *Yabancı Dil Öğretimi Teknolojisi*. İstanbul, Morpa.
- Coşkun, E., Balcı, A. ve Arısoy, M. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Dersleri İçin Oluşturdukları Hazırlık ve Anlama Çalışmalarının Değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 357-376.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2015). *Karma Yöntem Araştırmaları: Tasarımı ve Yürütülmesi*. Çev. Edt. Yüksel Dede ve Selçuk Beşir Demir. Ankara, Anı yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2016a). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. Çev. Edt. Selçuk Beşir Demir. Ankara, Eğiten Kitap
- Creswell, J. W. (2016b). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma Yöntemleri*. Çev. Edt. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir, Ankara, Siyasal Kitabevi.
- Çalışkan, H. ve Kaşıkçı, Y. (2010). The Application of Traditional and Alternative Assessment and Evaluation Tools by Teachers in Social Studies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4152-4156.
- Çevikbaş, M. (2018). Lise Matematik Öğretmenlerinin Dönüt Verme Süreçlerinin ve Dönüt Algılarının İncelenmesi. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(1), 98-125.
- Demir, O. ve Ersöz, Y. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Yöntem ve Tekniklerin Aktif Eğitim Anlayışı Bakımından Değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 1-11.
- Demir, S. ve Akça, F. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğretenlerin Akademik Öz Yeterlikleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 202-224.
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı Dil Öğretimi-İlkeler Yöntemler Teknikler*. Ankara, USEM Yayınları.
- Demirel, Ö. ve Altun, E. (2011). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara, Pegem Akademi.

- Demirkan, Ö. ve Saraçoğlu, G. (2016). Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Derslerde Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Görüşleri. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 2(1), 1-11.
- Ekici, E., Ekici, F. ve Aydın, F. (2012). Fen Bilgisi Derslerinde Benzeşimlerin (Analoji) Kullanılabilirliğine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri ve Örnekleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(1), 95-113.
- Ekici, G. (2012). Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği: Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 174-185.
- Er, O. (2011). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dinleme/İzleme Alanının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Esen, E. (2016). *Bir Çocuk-İki Dil: Berlin Örneğinde Türk-Alman Okul Öncesi Eğitim Koşulları ve Fırsatlar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gass, S.M. and Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. (Third edition). New York, Routledge.
- Gezmiş, N. ve Sarıçoban A. (2006). Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenme Biçemleri ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 261-272.
- Göçer, A. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dil Kültür İlişkisi Üzerine Görüşleri: Fenomenolojik Bir Araştırma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 25-38.
- Göçer, A. (2015). Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Yeri, İşlevi ve Öğretimi: Bütünlük İlkesi ve Tümevarım Yöntemi Ekseninde Tematik Bir Yaklaşım. *Eğitim Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 233-242. V
- Duman, G.B. (2013). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Materyal Geliştirme ve Materyallerin Etkin Kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyala Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Gürsoy, S. ve Güleç, İ. (2015). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültürel Öğelerin Aktarımı: Gökkuşluğu Türkçe Öğretim Seti Temel Seviye Örneği. *IV. Sakarya'da*



- Eğitim Araştırmaları Kongresi*, s. 98-119, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Güvendir, E. (2016). ABD’de Bulunan Türk Öğrencilerin Kültürlenme Tutumları ve İngilizce Başarıları Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1745-1760.
- Güzel, H. (2018). Öğretmen Adaylarının Değerleri ve Akademik Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 72, 1-14.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. (Fourth edition). Harlow, Pearson Longman.
- İlter, İ. (2014). Öğretim Elemanlarının Kullandığı Yöntem ve Tekniklere İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(35), 562-575.
- İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A.S. (2011). *Dilbilim Sözlüğü*. (Birinci basım). İstanbul: Boğaziçi Üniveristesi Yayınevi.
- Jiang, M., Green, R.J., Henley, T.B. and Masten, W.G. (2009). Acculturation in Relation to The Acquisition of A Second Language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30(6), 481-492.
- Johnson, K. and Johnson, H. (1999). *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics : A Handbook for Language Teaching*, Oxford: Blackwell Publishers.
- Kaplan, M. (1983). *Kültür ve Dil*. (İkinci baskı). İstanbul, Dergâh Yayınları.
- Kaplan, M. (1993). Dil ve Kültür. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 2(500), 108-110.
- Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A. ve Meşeci, B. (2012). Alternatif Ölçme Değerlendirme Araçlarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilikleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 167-179.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara, Nobel Yayıncılık.
- Karataş, S. ve Yapıcı, M. (2006). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinin İşlenişi ve Uygulama Örnekleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 311-326.
- Kuloğlu, A. (2019). Öğretmen Adaylarına Göre Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarım Dersi. *Turkish Journal Of Educational Studies*, 6(1), 33-44.

- Kurudayıoğlu, M. Ve Kana, F. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Becerisi ve Dinleme Eğitimi Özyeterlik Algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 245-258.
- Larsen-Freeman, D. (1990). *Language Teaching Methods: Teacher's Handbook for the Video Series*. Washington, Office of English Language Programs Materials Branch.
- Lüle-Mert, E. (2013). Türkçe Öğretmen Adaylarının Dört Temel Dil Becerisine İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla Analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 357-372.
- Mazur, E (1997). *Peer Instruction A User's Manuel*. New Jersey, PrenticeHall.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme Becerisine Yönelik Ölçme Değerlendirme Çalışmalarında Üstbiliş Stratejilerinin Kullanımı. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 1583-1595.
- Memiş, M.R. ve 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*, 8(9), 297-318.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel Araştırma-Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. Ankara, Nobel.
- Miles, M. B. And Huberman, A. M. (2016). *Genişletilmiş Bir Kaynak Kitap: Nitel Veri Analizi*. (S. A. Altun, A. Ersoy Çev.). Ankara, Pegem Akademi.
- Mojavezi, A. And Tamiz, M.P. (2012). The Impact of Teacher Self-efficacy on the Students' Motivation and Achievement. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(3), 483-491.
- National Research Council and the Institute of Medicine. (2004). *Engaging Schools: Fostering High School Students' Motivation to Learn*. Committee on Increasing High School Students' Engagement and Motivation to Learn. Board on Children, Youth, and Families, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.
- Oğuz, A. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz Yeterlik İnançları. *VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, s. 15-28, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir.

- Okur-Akçay, N., Akçay, A. ve Kurt, M. (2016). Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerine Yönelik Görüş ve Yeterliklerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 333-342.
- Onur-Sezer, G. (2017). Öğretmenlik Uygulaması Dersini Alan Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıfta Kullandıkları Materyal Tercihlerinin İncelenmesi. *ACJES*, 1(1), 23-33.
- Oruç, Ş. (2016a). Ana Dili, İkinci Dil, İki Dillilik, Yabancı Dil. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 45, 279-290.
- Oruç, Ş. (2016b). Türkçede Ana Dil ve Ana Dili. *Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1), 311-322.
- Oxford Learner's Dictionaries (2019). <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com>
- Özdemir, C. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi. *Alatoo Academic Studies*, 1, 58-65.
- Özdemir, S.M. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Educational Administration: Theory and Practice*, 54, 277-306.
- Özden-Ekmekçi, F. (1983). Yabancı Dil Eğitimi Kavramı ve Kapsamı. *Türk Dili, Dil Öğretim Özel Sayısı*, s.379-380.
- Özenç, M. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 157-178.
- Özer, B., Gelen, İ. ve Duran, V. (2016). Deneyimsiz Öğretmen Davranışları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(58), 822-836.
- Özgül, D. ve Diker, G. (2017). Lisansüstü Eğitim Adaylarının Akademik Öz-yeterlik ve Güdülenmelerinin Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 2129-2139.
- Özkan, B. ve Şahbaz, N.K. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Alan Derslerinin İşlevselliğine Yönelik Görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 1(1), 32-43.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik Uygulamasında Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretmeni ve Uygulama Öğretim Elemanının Yönlendirmesiyle İlgili

- Karşılaştıkları Sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 132-139.
- Palaniappan, A.K. (2004). Ability Grouping and Academic Achievement. *Masalah Pendidikan Jilid*, 27, 109-117.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (M. Bütün, S.B. Demir, Çev.) Ankara, Pegem Akademi.
- Polat, B. (2007). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinin Hedeflerine Ulaşma Derecesi (Ankara Üniversitesi –İlahiyat Fakültesi Öğretmenlik Programlarına Kayıtlı Öğrenciler Üzerinde Bir Araştırma). *Dini Araştırmalar*, 9(27), 285-297.
- Rafieyan, V., Orang, M., Bijami, M., Nejad, M.S. and Eng, L.S. (2014). Language Learners' Acculturation Attitudes. *English Language Teaching*, 7(1), 114-119.
- Ramberg, J. (2016). The Extent of Ability Grouping in Swedish up Secondary Schools: A National Survey. *International Journal of Inclusive Education*, 20(7), 685-710.
- Richards, J.C. and Schmidt, R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, Malaysia: Longman.
- Sebzecioğlu, T. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Dilbilgisi Öğretimi Üzerine Dilbilim Temelli Uygulamalar. *Kesit Akademi Dergisi*, 2(3), 97-112.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim-Kuramdan Uygulamaya*. Ankara, Pegem Akademi.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2016). *Sosyal Bilimlerde Ölçme Aracı Hazırlama*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Stichová, M. (2013). *Overcoming Difficulties in Teaching English as a Second Language to Adults*. Diploma thesis, Masaryk University Brno, Brno.
- Sürücü, A. ve Ünal, A. (2018). Öğrenci Motivasyonunu Artıran ve Azaltan Öğretmen Davranışlarının İncelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 253-295.
- Şaf, N.N. (2010). *Yabancı Dil Öğretiminde Üç Boyutlu Dilbilgisi Öğretimi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, A. (2011). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Farkındalıklarının Sosyo - Ekonomik Düzeye Göre İncelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 178-188.

- Şahin, Ç., Kurudayıoğlu, M., Tunçel, H. ve Abalı-Öztürk, Y. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Lisans Düzeyinde Verilen Yabancılara Türkçe Öğretimi (YTÖ) Dersine Yönelik Özyeterlik Algıları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 36-45.
- Şahin, H., Gülay-Ogelman, H. ve Ekici, G. (2011). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-Yeterlik Düzeylerine Etki Eden Faktörlerin Değerlendirilmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 36(389), 13-22.
- Şahin, M. (2014). Öğretim Materyallerinin Öğrenme-Öğretme Sürecindeki İşlevine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Analizi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 995-1012.
- Şahin, M. (2015). Öğrenme ve Öğretme Sürecinde Uygulanan Dönüt Etkinliği İle İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(USBES Özel Sayısı I), 247-264.
- Tan, N. (2010). “Dilimizi Öğrenen Yabancılara Türkçenin Dil Bilgisi Nasıl Öğretilmelidir?” Sorusuna Cevap Veren Bir Ders Kitabı. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, 29, 71-73.
- Taşkaya, S.M. ve Bal, T. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 173 -185.
- Tekeli, Ş.C. (2017). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adayları ile Diğer Öğretmen Adaylarının Sosyal Görünüş Kaygısı ve Akademik Öz-Yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Temizyürek, F. Ve Birinci, F.G. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Otantik Materyal Kullanımı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 54-62.
- Tuncer, M. ve Doğan, Y. (2015). Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Ders Kaygıları ve Akademik Öz-yeterlikleri Arasındaki İlişki. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 14, 153-167.
- Turan-Oluk, N. ve Ekmekçi G. (2017). Alternatif Değerlendirme Teknikleri ile Geleneksel Değerlendirme Tekniklerinin Öğrenci Başarısını Ölçme Açısından Karşılaştırılması. *Eğitim ve toplum Araştırmaları Dergisi/JRES*, 4(2), 172-199.
- Türkçe Sözlük*, (2005). Ankara: Türk Dil Kurumu.

- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
- Usta, E. (2015). Öğretmen Adaylarının Öğretim Materyalleri Geliştirme Süreçlerinin Görsel ve Mesaj Tasarımı İlkeleri Açısından İncelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-14.
- Alım, M. (2012). Coğrafya Dersleri İçin Materya Tasarımı. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 27, 73-84.
- Ülper, H. ve Bağcı, H. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Dönük Öz Yeterlik Algıları. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 1115-1131.
- Vendryes, J.V. (2001). *Dil ve Düşünce*. İstanbul, Multilingual.
- Wahyuni, S (2013). *Using Authentic Materials To Improve Reading Comprehention Of The Seventh Grade Students Of Smp Muhammadiyah 10 Yogyakarta In The Academic Year Of 2012/2013*. A thesis, Yogyakarta State University, Yogyakarta, Indonesia.
- Wang, X.H. and Yang, B. (2003). Why Competition may Discourage Students from Learning? A Behavioral Economic Analysis. *Education Economics*, 11(2), 117-128.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. (First edition). Italy, Longman.
- Yaman, H. (2007). Türkçe Öğretmeni Adaylarının "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme" Dersi Bağlamında Türkçe Öğretiminde Teknoloji Kullanımına İlişkin Yeterlilik ve Algıları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(7), 57-71.
- Yenilmez, K. (2016). Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-Yeterlikleri ve Matematik Öğretimine Yönelik Öz-Yeterliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 324-332.
- Yeşil, R. (2008). Aday Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme İlkelerini Uygulama Yeterlikleri (Kırşehir Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 621-636.
- Yıldırım, T. ve Canpolat, N. (2017). Akran Öğretiminin Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 515-526.

- Yıldız, C. (2008). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uyguamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız, N.H. (2016). *Türkçe Öğretmenlerinin Derslerde Materyal Kullanımına İlişkin Görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yıldız, T. (2014). Saussure'den Bakhtin'e Dil-Kültür İlişkisi: "Tümü Kapsayıcı Olgu". *İdil*, 3(11). 115-136.
- Yılmaz, S., Çengel, M., Akar-Vural, R. ve Gömleksiz, M. (2009). Düzey Derslikleri: İlköğretim 7-8. Sınıf Öğrencileri Üzerine Bir Durum Çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 194-219.
- Yüksel, M. (2008). Öğretim Yöntem-Tekniklerinin Kullanımına Etki Eden Faktörler. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 3(3), 437-452.

### **İnternet Kaynakları**

- [http://opencourses.uoa.gr/modules/document/file.php/ENL5/Instructional%20Package/Presentations/PDFs/Unit2\\_Accessible.pdf](http://opencourses.uoa.gr/modules/document/file.php/ENL5/Instructional%20Package/Presentations/PDFs/Unit2_Accessible.pdf) Erişim tarihi: 15.05.2019 / 21.30
- <https://www.brightubeducation.com/social-studies-help/76860-how-does-acculturation-affect-learning-and-meaning/> Erişim tarihi: 22.03.2019 / 17.19
- <http://ggurses2.tripod.com/ogretmenler1/ogr14.htm> Erişim tarihi: 03.05.2019 / 21.32
- <http://www.stat.columbia.edu/~gelman/communication/WatkinsMazur2009.pdf> Erişim tarihi: 16.05.2019 00.17
- [https://www.researchgate.net/publication/328601990\\_Ogretmen\\_Adaylarinin\\_Akademik\\_Oz-yeterliklerinin\\_Cesitli\\_Degiskenlere\\_Gore\\_Degerlendirilmesi\\_The\\_Evaluation\\_of\\_Teacher\\_Candidates\\_Related\\_to\\_Academic\\_Self-Efficacy\\_According\\_to\\_Some\\_Variables](https://www.researchgate.net/publication/328601990_Ogretmen_Adaylarinin_Akademik_Oz-yeterliklerinin_Cesitli_Degiskenlere_Gore_Degerlendirilmesi_The_Evaluation_of_Teacher_Candidates_Related_to_Academic_Self-Efficacy_According_to_Some_Variables) Erişim tarihi: 27.05.2019 / 18.13
- <http://www.turkceogretimi.com> Erişim tarihi: 20.12.2017

## EKLER

### Ek 1. Araştırma Amaçlı Çalışma İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu

#### ARAŞTIRMA AMAÇLI ÇALIŞMA İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Saygıdeğer Meslektaşım,

Gerçekleştirilecek olan bu araştırma ile Suriyeli öğrenciler için atanmış Türkçe öğretmenlerinin akademik öz yeterlik seviyelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda genel olarak aşağıda yer alan sorulara cevap aranacaktır:

1. Farklı öğretim yöntemlerini uygulayabilme yeterlikleriniz hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
2. Sınıfta motivasyonu sağlayabilmeniz hakkındaki düşüncelerinizi paylaşır mısınız?
3. Öğretilenlerin öğrenciler tarafından yeterince kavranıp kavranmadığını ne ölçüde değerlendirebilirsiniz. Uygulamalarınız hakkında bilgi verir misiniz?
4. Kafa karıştıran konularda nasıl bir yöntem izleyeceğinize nasıl karar veriyorsunuz, açıklar mısınız?
5. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dört temel dil becerisinin öğretimini ne ölçüde sağlayabilirsiniz, öncelikleriniz ve uygulamalarınız hakkında bilgi verir misiniz?
6. Öğrencilerin daha önceki bilgileriyle yeni öğrenecekleri bilgi arasında ilişki kurmalarını nasıl ve ne ölçüde sağlayabiliyorsunuz?
7. Öğreteceğiniz konuyla ilgili materyalleri ne kadar hazırlayabilirsiniz?
8. Bazı konularda belirlemiş olduğunuz seviye farkını ne ölçüde, nasıl en aza indirgeyebiliyor musunuz?
9. Türkçeyi öğretirken kültürleme amaçlı ne tür uygulamalar yapıyorsunuz? Ne düzeyde başarılı olduğunuzu düşünüyorsunuz?
10. Yabancılara Türkçe öğretimi noktasında yeterlikleriniz hakkında belirtmek istediğiniz başka düşünceleriniz varsa lütfen paylaşınız.

Bu çalışmada bizlere vermiş olduğunuz bilgiler gizli tutulacak olup söz konusu bilgiler başka herhangi bir yerde kullanılmayacaktır. Araştırma problemine dair görüş ve düşüncelerinizin önemli katkısı olacağı görüşündeyim. Süreç içerisinde olumsuz bir durumla karşılaştığımızda araştırmadan çekilebileceğinizi belirtmek isterim.

Bana söz konusu çalışma ile ilgili bilgiler ayrıntılı bir şekilde aktarılmıştır. Özgür irademle adı geçen çalışmaya katılımcı olmayı kabul ediyorum.

#### Katılımcının

Adı, Soyadı :  
Adres :  
Tel :  
İmza :

Araştırmacı: Tuba KARAASLAN<sup>20</sup>

<sup>20</sup> Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi  
İletişim: 05439510922/ tb.karaaslan@gmail.com



## Ek 2. Suriyeli Öğrenciler İçin Atanan Türkçe Öğretmenlerinin Akademik Öz Yeterliklerine İlişkin Görüşme Formu

### SURİYELİ ÖĞRENCİLER İÇİN ATANAN TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN AKADEMİK ÖZ YETERLİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞME FORMU

Saygıdeğer meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı Suriyeli öğrenciler için atanmış Türkçe öğretmenlerinin akademik öz yeterlik seviyelerinin belirlenmesidir. Bu nedenle siz değerli öğretmenlerin düşünceleri bizim için son derece önemlidir. Görüşme formuna ilişkin her maddeyi dikkatlice okuyup görüşlerinizi bütün yönleri ile ifade etmeniz gerekmektedir. Vereceğiniz bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Gösterdiğiniz sabır ve özenden dolayı teşekkür ederim.

<b>Kişisel Bilgileriniz</b>
<b>1.Cinsiyetiniz :</b> ( )Kadın ( ) Erkek
<b>2.Hizmet Süreniz :</b> ( ) 1-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 16-20 yıl ( ) 21 yıl ve üstü
<b>3.Mezun Olduğunuz Fakülte/Yüksekokul:</b>
<b>4.Eğitim Durumunuz :</b> ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora

#### MADDELER

*Lütfen soruları akademik özyeterlik düzeyinizden hareketle cevaplandırınız.*

1. Farklı öğretim yöntemlerini uygulayabilme yeterlikleriniz hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
2. Sınıfta motivasyonu sağlayabilmeniz hakkındaki düşüncelerinizi paylaşır mısınız?
3. Öğretilenlerin öğrenciler tarafından yeterince kavranıp kavranmadığını ne ölçüde değerlendirebilirsiniz. Uygulamalarınız hakkında bilgi verir misiniz?
4. Kafa karıştıran konularda nasıl bir yöntem izleyeceğinize nasıl karar veriyorsunuz, açıklar mısınız?
5. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dört temel dil becerisinin öğretimini ne ölçüde sağlayabilirsiniz, öncelikleriniz ve uygulamalarınız hakkında bilgi verir misiniz?
6. Öğrencilerin daha önceki bilgileriyle yeni öğrenecekleri bilgi arasında ilişki kurmalarını nasıl ve ne ölçüde sağlayabiliyorsunuz?
7. Öğreteceğiniz konuyla ilgili materyal hazırlama yeterlikleriniz ve becerileriniz hakkındaki düşüncelerinizi paylaşır mısınız?
8. Bazı konularda belirlemiş olduğunuz seviye farkını ne ölçüde, nasıl en aza indirgeyebiliyorsunuz?
9. Türkçeyi öğretirken kültürleme amaçlı ne tür uygulamalar yapıyorsunuz? Ne düzeyde başarılı olduğunuzu düşünüyorsunuz?
10. Yabancılara Türkçe öğretimi noktasında yeterlikleriniz hakkında belirtmek istediğiniz başka düşünceleriniz varsa lütfen paylaşınız.

### Ek 3. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 17/09/2018-281976

T.C.



**FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sayı :48668769/044/  
Konu :Anketler-Tuba KARAASLAN

**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALINA**

Danışmanlığımı Dr. Öğr. Üyesi Sezgin DEMİR'in yaptığı Anabilim Dalınız yüksek lisans öğrencisi Tuba KARAASLAN hakkındaki Üniversitemiz Rektörlüğünüzün 14.09.2018 tarih ve 281509 sayılı anket izni komulu yazısı ekte sunulmuştur.

Söz konusu iznin öğrenciye ve danışmanına bildirilmesi hususunda gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır.  
Prof. Dr. Ayşegül GÖKHAN  
Enstitü Müdürü

EK :  
Yazı (4 sayfa)

T.C.  
FIRAT ÜNİVERSİTESİ  
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

**ETİK KURUL KARARI**

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	ÇALIŞMACININ ADI SOYADI
06.06.2018	03	01	Dr. Öğretim Üyesi Sezgin DEMİR

**KARAR**

“Suriyeli Öğrenciler İçin Atanan Türkçe Öğretmenlerinin Akademik Özyeterlikleri” konulu çalışma etik kurulumuzda görüşülmüş olup; çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna oybirliğiyle karar verilmiştir.

Prof. Dr. M. Nuri GÖMLEKSİZ (Başkan)		İmza	
Doç. Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU (Üye)	İmza	Doç. Dr. Rıfat BİLGİN (Üye)	İmza
Doç. Dr. Süleyman İLHAN (Üye)	Bulunmadı	Dr. Öğr. Üyesi Serkan BİÇER (Üye)	İmza
Doç. Dr. İrfan EMRE (Üye)	İmza	Dr. Öğr. Üyesi Haki PEŞMAN (Üye)	İmza
Doç. Dr. Taner YILDIRIM (Üye)	İmza		

## Ek 4. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 14/09/2018-281509

T.C.



**FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ**

Genel Sekreterlik

Sayı :11611387/604.02/  
Konu :Araştırma İzni (Tuba KARAASLAN)

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Diyarbakır Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün, "Araştırma İzni (Tuba KARAASLAN)" konulu, 10/09/2018 tarih ve 30769799-604.02-E.15832546 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgileriniz ile gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır.  
Prof. Dr. Halil HASAR  
Rektör Yardımcısı

EK :  
Yazı (3 Sayfa)

## Ek 5. Diyarbakır İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzni



T.C.  
DIYARBAKIR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 30769799-604.02-E.15832546  
Konu : Araştırma İzni (Tuba KARAASLAN)

10.09.2018

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Genel Sekreterlik)  
ELAZIĞ

İlgi : 10/08/2018 tarih ve 81138 sayılı yazısı.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Tuba KARAASLAN'ın "Suriyeli Öğrenciler İçin Aranan Türkçe Öğretmenlerinin Akademik Özyeterlikleri" konulu araştırma çalışması ile ilgili, Valilik Makamından alınan 07/09/2018 tarih ve 15781933 sayılı onay örneği ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Metin DİREK  
Müdür a.  
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

### EKİ:

- 1- Onay Yazısı (1 Sayfa)
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu

Orhan YAMAN  
Memur

Adres:  
Elektronik Ağ  
e-posta: sınıfdegelistirme21@neh.gov.tr

Bilgi İçin:  
Tel: 0(412)322 22 88  
Faks: 0(412)322 22 88

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.muh.gov.tr> adresinde kontrol edilebilir. 4bb9-b49a-3b8d-8812-94bc bcc6 de kript edilmiştir.

## Ek 6. Diyarbakır Valilik Onayı



T.C.  
DİYARBAKIR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 30769799-604.02-E.15781933  
Konu : Anket Uygulama İzni (Tuba KARAASLAN)

07/09/2018

### VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 Nolu Genelgesi  
b) Fırat Üniversitesi Rektörlüğünün 10/08/2018 tarih ve 81138 sayılı yazısı.

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Tuba KARAASLAN'ın "**Suriyeli Öğrenciler İçin Atanan Türkçe Öğretmenlerinin Akademik Özyeterlilikleri**" konulu araştırma çalışması için Hayatboyu Öğrenme Şubesine bağlı olarak çalışan Türkçe Öğretmenlerine yönelik çalışma yapmak istediği ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu araştırma çalışmasının Okul Müdürlerinin gözetiminde ve sorumluluğunda gönüllülük esasına bağlı olarak, 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde yapılması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Hasan ASLAN  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
07/09/2018

Tolga TOĞAN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Eki:  
1 Araştırma Formu  
2 Tez Önerisi

Adres:  
Elektronik Ağ  
e-posta: irtisaj@ilgisistem21@meb.gov.tr

Bilgi için:  
Tel: 0(412)322 22 55  
Faks: 0(412) 322 22 55

Bu evrak güvenli elektronik ortamda imzalanmıştır. <https://evrak.meb.gov.tr/adres/izlen> 27a0-c52d-3d9b-b2b2-0282 kodu ile teyit edilebilir.

## Ek 7. Diyarbakır İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Değerlendirme Formu

T.C.

DIYARBAKIR VALİLİĞİ

İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Araştırma Ve Değerlendirme Formu

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Tuba KARAASLAN(Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi )
Kurum / Üniversitesi	Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı,
Araştırma Konusu	"Suriyeli Öğrenciler İçin Atanan Türkçe Öğretmenlerinin Akademik Özyeterlikleri.
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	"Hayatboyu Öğrenme Şubesine Bağlı Olarak Çalışan Türkçe Öğretmenlerine yönelik.
Kurum / Üniversitesi onayı	
Araştırma /Proje / Ödev / Tez Önerisi	Tez Önerisi
Veri Toplama Araçları	Araştırma
Görüş İstenilecek Birim / Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Millî Eğitim Bakanlığı'nun 2017/25 tarihli ve 3616 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve uygulama Genelgesi. Genelgenin ilgili maddeleri gereğince yapılan incelemede, araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup araştırmanın 2018-2019 eğitim öğretim yılını kapsatmayacak şekilde yapılmasına oy birliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	Oy birliği
Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi;

KOMİSYON ...../.../2018

Komisyon Başkanı

Kamran TERDEMİR

Ali Kemal ERBATUR

Uye  
Ayhan Erol İZCI

Uye  
Manolya ŞİMŞEK

## Ek 8. Orijinallik Raporu



### EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

#### YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORIJİNALLİK RAPORU<sup>21</sup>

ÖĞRENCİ BİLGİLERİ	
Adı-Soyadı	Tuba KARAASLAN
Öğrenci Numarası	151404104
Enstitü Anabilim Dalı	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Bilim Dalı	Türkçe eğitimi
Danışmanın Unvanı, Adı-Soyadı	Doç. Dr. Sezgin DEMİR
Tez Başlığı (Türkçe)	Suriyeli Öğrenciler İçin Atanan Türkçe Öğretmenlerinin Akademik Öz Yeterlikleri

#### EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 63 sayfalık kısmına ilişkin, 12/06/2019 tarihinde Enstitü tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % 12'dir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- 2- Kaynakça hariç
- 3- Alıntılar hariç/dâhil
- 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

  
Tuba KARAASLAN

(İmzası)

<sup>21</sup> İntihal raporu ile ilgili olarak etik kurallar dâhilindeki benzerlik oranları ilgili Enstitü Yönetim Kurulu tarafından belirlenir. (Enstitü Yönetim Kurulu tarafından tezin, intihal kapsamı dışında değerlendirilmesi için TURNITIN'den alınan raporda "benzerlik oranı"nın, "% 25'i geçmemesi şeklinde kabul edilmiştir).



## ÖZ GEÇMİŞ

Tuba KARAASLAN, 2 Eylül 1988'de Diyarbakır'da doğdu. 2002'de Mehmetçik İlköğretim Okulunu bitirerek ilköğrenimini, 2005'te 80. Yıl Cumhuriyet Lisesini bitirerek ortaöğrenimini tamamladı. 2005'te kazandığı Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünden 2009 yılında mezun oldu. 2010'da başladığı öğretmenlik görevine Diyarbakır Fatih Ortaokulu'nda devam etmektedir. 2015'te Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalında yüksek lisans eğitimine başladı. 2019'da Siirt Üniversitesi Uygulamalı İngilizce ve Çevirmenlik Bölümünden mezun oldu. Bildiği yabancı diller İngilizce ve Almancadır.

**İş yeri adresi:** Diyarbakır Fatih Ortaokulu

**E-posta adresi:** tb.karaaslan@gmail.com