

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)**

**ORTAÖĞRETİM DÜZEYİNDE TÜRKÇENİN YABANCI
DİL OLARAK ÖĞRETİMİNİN AVRUPA KONSEYİ
DİLLER İÇİN ORTAK BAŞVURU METNİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Hazırlayan
İlayda YILDIRIM**

**Danışman
Doç. Dr. Ali GÖÇER**

**EYLÜL 2012
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)**

**ORTAÖĞRETİM DÜZEYİNDE TÜRKÇENİN YABANCI
DİL OLARAK ÖĞRETİMİNİN AVRUPA KONSEYİ
DİLLER İÇİN ORTAK BAŞVURU METNİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Hazırlayan
İlayda YILDIRIM**

**Danışman
Doç. Dr. Ali GÖÇER**

**EYLÜL 2012
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

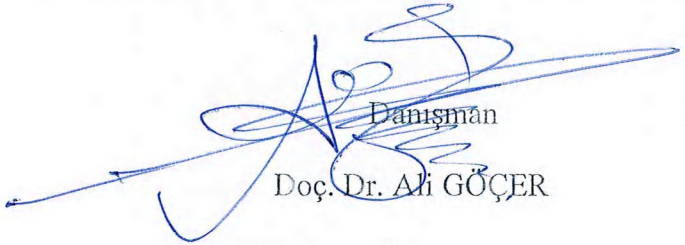
Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.



İlayda YILDIRIM

YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI

Ortaöğretim Düzeyinde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metnine Göre Değerlendirilmesi adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır.


Tezi Hazırlayan
İlayda YILDIRIM


Danışman
Doç. Dr. Ali GÖÇER


Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı
Doç. Dr. Erhan AYDIN

Doç. Dr. Ali GÖÇER danışmanlığında İlayda YILDIRIM tarafından hazırlanan “Ortaöğretim Düzeyinde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metnine Göre Değerlendirilmesi” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında **yüksek lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

13 /09 / 2012

JÜRİ:

Danışman: Doç. Dr. Ali GÖÇER

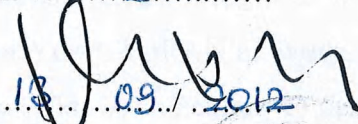
Üye: Doç. Dr. Erhan AYDIN

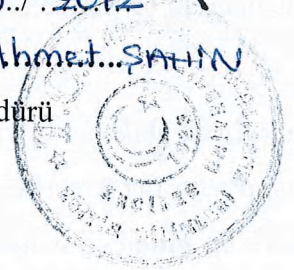
Üye: Yar. Doç. Dr. Adnan KARADÜZ



ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun ..13/09/2012 tarih ve ..25..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.


...13...09...2012
Prof. Dr. Ahmet ŞAHİN
Enstitü Müdürü



ÖNSÖZ

Bu çalışma Ortaöğretim düzeyinde gerçekleştirilen Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini uygulamalarını Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metni çerçevesinde değerlendirmek amacı ile hazırlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu tamamen yabancı öğrencilere eğitim veren Mustafa Germirli Anadolu İmam Hatip Lisesi öğretmenleri ve orda eğitim alan öğrenciler oluşturmaktadır. Ortaöğretim düzeyinde yabancılara eğitim veren bu kurumda gerçekleştirilen Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi ve bu değerlendirmede hareket noktası olarak Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metninin kullanılmış olması araştırmanın en önemli yanıdır.

Araştırmanın sürecinde bana birçok kişinin katkısı olmuştur. Öncelikle danışmanım Doç. Dr. Ali GÖÇER'e çalışmamı titizlikle inceleyerek gözden kaçırdığım noktalarda önemli katkılarda bulunduğu için teşekkür ederim. Ayrıca, öğrencilik hayatımın daha ilk adımında küçücük bir ilçede olmamıza rağmen bana muhteşem bir eğitim vererek "okuma" sevgisini içime yerleştiren, öğretmenlik mesleğini icra ederken kıymetini çok daha iyi anladığım ilkokul öğretmenim Zeki Veys YAĞAN başta olmak üzere eğitim hayatım boyunca üzerimde emeği geçen bütün öğretmenlerime teşekkür ederim.

Araştırmanın konusunu oluşturan Mustafa Germirli Anadolu İmam Hatip Lisesi'nin başta okul müdürü Hayrettin Şahin olmak üzere bütün yönetim kadrosuna, veri toplama sürecinde sorularıma içtenlikle cevap veren Tür Dili ve Edebiyatı öğretmenleri Hatice YÜCEL, Filiz ÜNLÜBULDUK, Cavit IŞIK ve Sema GÜRLER'e, İngilizce öğretmeni Selenga SARP KAYA YAVUZ'a, Arapça Öğretmeni Yusuf TURAN'a, ayrıca Mustafa Germirli Anadolu İmam Hatip Lisesinde görev yapan tüm öğretmenlere ve öğrencilere teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Daha küçücük bir çocukken bile bana kendi kararlarımı verme ve kendi fikirlerimi söyleme özgürlüğü vererek beni yetiştiren, hayatımın her devresinde saygı duyduğum ve çok sevdiğim babama ve anneme, varlıkları sayesinde her zaman kendimi güvende hissettiğim kardeşlerime ve tez yazma sürecimde benimle birlikte strese giren sevgili dostlarıma çok teşekkür ederim.

**ORTAÖĞRETİM DÜZEYİNDE TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK
ÖĞRETİMİNİN AVRUPA KONSEYİ DİLLER İÇİN ORTAK BAŞVURU
METNİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

İlayda YILDIRIM
Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi Eylül 2012
Danışman: Doç. Dr. Ali GÖÇER

ÖZET

Bu çalışmada MEB ve Türkiye Diyanet Vakfı'nca (TDV) 2006 yılından itibaren başlatılan proje kapsamında Türkiye'de öğrenim görmek üzere ülkemize gelen ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin eğitim gördüğü Mustafa Germirli Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde gerçekleştirilen Türkçe öğretimiyle ilgili uygulamalar Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metni Çerçevesinde değerlendirilmiştir. Avrupa konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metnini yabancı dil öğretiminde Avrupa ülkelerinde birlik sağlamak amacı ile oluşturmuştur. Yabancılara Türkçe öğretimi faaliyetlerini, yabancı dil öğretimi olarak değerlendirmek fikrinden hareketle yabancı dil öğretiminde rehberlik eden Diller İçin Ortak Başvuru Metni ana kaynak olarak seçilmiştir.

Çalışmada Türkçe dersleri, Ortak Başvuru Metninden yola çıkarak hazırlanan sorular çerçevesinde 'program', 'kullanılan ders kitabı', 'sınıf içi etkinlikler' ve 'değerlendirme' boyutları oluşturularak değerlendirilmiştir. Çalışmada veriler çoklu veri toplama yaklaşımından hareketle görüşme, gözlem ve doküman inceleme yoluyla toplanmıştır. Ayrıca daha geniş kapsamlı bir değerlendirme yapabilmek için öğretmenlerin mesleki algıları, öğrencilerin aldıkları Türkçe eğitime yönelik görüşleri, öğrencilerin aldıkları eğitim sonrası Avrupa Dil Portfolyosuna göre hangi seviyeye ulaştıkları ve öğrencilerin Dil Portfolyosu hakkındaki düşünceleri ile ilgili veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler başata Avrupa Konseyi Ortak Başvuru Metni olmak üzere, literatür ve araştırmacının genel kanaati çerçevesinde yorumlanarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ortak Başvuru Metni, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, Değerlendirme

EVALUATION OF TEACHING TURKISH AS FOREIGN LANGUAGE ACCORDING TO COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES AT SECONDARY SCHOOL LEVEL

İlayda YILDIRIM
Erciyes University, Graduate School of Education
M. SC. Thesis September 2012
Supervisor: Doç. Dr. Ali GÖÇER

ABSTRACT

In this study, teaching practices Turkish as foreign languages which are used in Mustafa Germirli Anatolian Religious Vocational High School were evaluated according to Common European Framework of Reference for Languages. Mustafa Germirli Anatolian Religious Vocational High School was made to transform a foreign students school in 2006 scope of the project which is done by Turkish Ministry of Education and Religious Foundation of Turkey. Common European Framework of Reference for Languages were created with the aim of achieving unity about teaching foreign language in European countries. Common European Framework of Reference for Languages, guiding the teaching of a foreign language, were choosen as the main source book, motion the idea that activites of teaching Turkish to foreigners is indeed a foreign language teaching.

In the study, qualitative research approach was preferred. Because the institution which the research was carried out is unique and has its own unique circumstances. The data were collected by motion the idea of multiple data collection approach. These are interview, obsevation and document review. The findings of study were analysed by descriptive analysis method. Turkish lessons were evaluated in four dimensions created by the questions which were prepared from Common European Framework of Reference For Languages. This dimentsions are ‘program’, ‘text book’, ‘in-class activites’, ‘evaluation’. Suggestions have been made in this context to interpret the data obtained from.

Keywords: Common Erupean Framawork of Referance for Languages, Teaching Turkish As foreign Language, Evaluation

İÇİNDEKİLER	
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI	ii
ONAY:	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR	xv

I.BÖLÜM

1.GİRİŞ	1
1. 1. TEZİN KONUSU	1
1.2. TEZİN AMACI	2
1.3. TEZİN ÖNEMİ	3

II.BÖLÜM

2.GENEL BİLGİLER	4
2.1. DİL VE İLETİŞİM	4
2.2. AVRUPA DİL POLİTİKALARI VE DİLLER İÇİN ORTAK BAŞVURU METNİ 6	
2.2.1.Diller İçin Ortak Başvuru Metni	8
2.2.2. Avrupa Dil Portföyü	12
2.3. TÜRKİYEDEKİ DİL POLİTİKALARI VE TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ	14
2.3.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Süreci	16
2.4. ORTAÖĞRETİM DÜZEYİNDE TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ	21

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	24
3.1. ARAŞTIRMANIN YAPILDIĞI ÇALIŞMA EVRENİ/ÇALIŞMA GRUBU	24
3.1.1. Çalışma Evreni.....	24
3.1.2. Çalışma grubu	25
3.2. VERİLERİN ELDE EDİLMESİ VE VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	25
3.2.1. Görüşme Formlarının Geliştirilip Uygulanması	25
3.2.2. Gözlem Formunun Geliştirilip Uygulanması	26
3.2.3. Dokümanların Toplanması	27
3.2.4. Süreç İçerisinde İhtiyaç Duyulan Ek Veri Toplama Araçları.....	27
3.3. VERİLERİN ANALİZİ.....	28
3.4. SAYILTILAR/ VARSAYIMLAR.....	30
3.5. SINIRLILIKLAR.....	30

IV. BÖLÜM

4. ÇALIŞMA GRUBUNU OLUŞTURAN ÖĞRETMENLER VE ÖĞRENCİLERLE İLGİLİ BİLGİLER	31
4.1. ÖĞRETMENLERLE İLGİLİ BİLGİLER	31
4.1.1. Öğretmenlerin Mesleki Deneyimleri.....	31
4.1.2. Türkçe Öğretmenlerinin Aldıkları Hizmet İçi Eğitimler.....	32
4.1.3. Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Algısı.....	34
4.1.5. Türkçe Öğretmenlerinin Gerçekleştirdikleri Dil Öğretimi ile İlgili Hedefleri	38
4.2. ÖĞRENCİLERLE İLGİLİ BİLGİLER.....	41
4.2.1. Öğrencilerin Geldikleri Ükelere Göre Dağılımları	41
4.2.2. Öğrencilerin Bildikleri Dillere Göre Dağılımları	43

V. BÖLÜM

5. BULGULAR VE YORUMLAR	46
5.1. ÖĞRETİM PROGRAMINA YÖNELİK BİLGİ VE BULGULAR.....	46
5.1.1. Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metni'nin Öğretim Programlarına Yaklaşımı	48
5.1.2. Mustafa Germirli Anadolu İmam Hatip Lisesinde Uygulanan Dil Dersleri Programlarının İçerikleri ve Ders Öğretmenlerinin Görüşleri	53

5.1.2.1. Mesleki Arapça Dersi Öğretim Programı.....	53
5.1.2.2. Arapça Öğretmeni ile Yapılan Görüşme Bulguları.....	54
5.1.2.3. İngilizce Dersi Öğretim Programı.....	55
5.1.2.4. İngilizce Öğretmeni ile Yapılan Görüşme Sonuçları	57
5.1.2.5. Türkçe Dersi Öğretim Programı	58
5.1.2.6. Türkçe Öğretmenleriyle Yapılan Görüşme Sonucunda Elde Edilen Veriler	59
5.2. DERS KİTABINA YÖNELİK BİLGİ VE BULGULAR.....	68
5.2.1. Kitapların Fiziksel Özellikleri ve Tasarımları	69
5.2.2. Dört Temel Dil Becerisine Yönelik Etkinliklerin Kitaplarda Yer Alıp Almama Durumu	69
5.2.3. Kitapların Yardımcı Kitap ve CD İçerip İçermeme Durumu	76
5.2.4. Kitaplarda Yer Alan Metinlerin Türleri	77
5.2.6. Türkçe Öğretmenlerinin Kitaplar Hakkındaki Görüşleri	77
5.3. TÜRKÇE DERSİNDEKİ SINIF İÇİ ETKİNLİKLERE YÖNELİK BULGULAR	81
5.3.1. Dersin Genel İşlenişi	84
5.3.2. Dersin İşlenişinde Öğrencilerden Beklenenler	88
5.3.3. Dört Temel Dil Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlikler	96
5.3.3.1. Okuma Becerisi.....	96
5.3.3.2. Dinleme Becerisi.....	102
5.3.3.4. Yazma Becerisi	106
5.3.4. Dil Bilgisi	109
5.3.5. Sözcük Dağarcığının Geliştirilmesi	111
5.3.6. Telaffuz/Sesletim	114
5.3.7. Öğrenci Hataları.....	116
5.3.8. Ders İçi Uygulamaların Gözlemlenmesi	117
5.4. DEĞERLENDİRME AŞAMASINA YÖNELİK BULGULAR	125
5.4.1. Türkçe Öğretmenlerin Kullandığı Değerlendirme Yöntemleri	126
5.5. ÖĞRENCİLERLE GERÇEKLEŞTİRİLEN GÖRÜŞMELERE YÖNELİK BULGULAR	130
5.5.1. Öğrencilerin Aldıkları Eğitime Yönelik Yaptıkları Değerlendirmeler	130
5.5.2. Öğrencilere Uygulanan Avrupa Dil Portfolyosu Sonuçları ve Öğrencilerin Düşünceleri.....	136
5.5.3.1. Uygulama Sonrasında Öğrencilerin DAOBM Hakkındaki Görüşleri	138

VI. BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	139
6.1.TARTIŞMA.....	139
6.2.SONUÇ	151
6.3. ÖNERİLER	157
KAYNAKÇA.....	162
EKLER.....	173
ÖZ GEÇMİŞ	195

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1:	Öğretmenlerin Mesleki Bilgileri	31
Tablo 2:	Türkçe Öğretmenlerinin Aldıkları Hizmet İçi Eğitimlere Yönelik Görüşleri...	32
Tablo 3:	Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Algısına Yönelik Görüşleri.....	34
Tablo 4:	Türkçe Öğretmenlerinin DAOBM Hakkındaki Bilgilerine Yönelik Veriler	36
Tablo 5:	Türkçe Öğretmenlerinin Gerçekleştirdikleri Dil Öğretimi İle ilgili Hedefleri..	38
Tablo 6:	9/A sınıfı Öğrencilerinin Geldikleri Ülkeler	41
Tablo 7:	9/B Sınıfı Öğrencilerinin Geldikleri Ülkeler.....	41
Tablo 8:	9/C Sınıfı Öğrencilerinin Geldikleri Ülkeler.....	42
Tablo 9:	9/D Sınıfı Öğrencilerinin Geldikleri Ülkeler	42
Tablo 10:	9/A Sınıfı Öğrencilerinin Bildikleri Diller.....	43
Tablo 11:	9/B Sınıfı Öğrencilerinin Bildikleri Diller	43
Tablo 12:	9/C Sınıfı Öğrencilerinin Bildikleri Diller	44
Tablo 13:	9/D Sınıfı Öğrencilerinin Bildikleri Diller.....	44
Tablo 14:	Öğretmenlerin Türkçe Ders Programının Mevcudiyeti Hakkında Verdiği Bilgiler	59
Tablo 15:	Öğretmenlerin Ders İçeriğinin Belirlenmesi, Ders Kitabının Seçimi ve Konuların Sınıflara Göre Düzenlenmesi İçin Yaptıkları Uygulamalara Yönelik Veriler	61
Tablo 16:	Öğrencilerin İhtiyaçlarının Belirlenmesinde Öğretmenlerin Göz Önüne Aldığı Noktalar	63
Tablo 17:	Öğretmenlerin Türkçe Dersinde Öğretecekleri Konuların Öncelik Sırasını Belirlerken Göz Önüne Aldıkları Noktalar	64
Tablo 18:	Öğretmenlerin Türkçe Dersinin İçeriğini Oluştururken Öğrencilerin Önceki Dil ve Kültür Deneyimlerini Dikkate Alıp Almama Durumları	65
Tablo 19:	Öğretmenlerin Kullandıkları Ders Kitabının Dört Temel Dil Becerisine Yönelik Etkinlikleri Hakkındaki Görüşleri.....	77
Tablo 20:	Öğretmenlerin Kitaplardaki Metinler Hakkındaki Görüşleri.....	78
Tablo 21:	Öğretmenlerin Ders Saatinin Hangi Şekillerde Değerlendirdikleri Konusundaki Veriler	84
Tablo 22:	Ders Esnasında Öğretmenlerin Öğrencilerden Beklentilerine Yönelik Görüşleri.....	88
Tablo 23:	Öğrencilerin Bireysel ya da Grupla Çalışmaları Esnasında Öğretmenin Rolü.....	91
Tablo 24:	Öğretmenlerin Derslerde Görsel İşitsel Malzemeleri Kullanma Durumları	92

Tablo 25:	Öğretmenlerin Öğrencilerin Kendi Dil Öğrenimleri Hakkında Farkındalık Geliştirmelerini Sağlamak İçin Yaptıkları Çalışmalar.....	94
Tablo 26:	Öğretmenlerin Metinleri İşlerken Dikkat Ettikleri Noktalar.....	96
Tablo 27:	Metinlerin İşlenmesi Sürecinde Öğretmenlerin Öğrencilerden Beklentileri.....	97
Tablo 28:	Öğretmenlerin Ders Kitabı Dışında Yazılı Metin Kullanıp Kullanmamam Durumları.....	98
Tablo 29:	Öğretmenlerin Kullandıkları Ek Metinlerin Özellikleri	99
Tablo 30:	Öğretmenlerin Kullandıkları Ek Metinlerle İlgili Çalışma Hazırlayıp Hazırlamama Durumları	100
Tablo 31:	Öğretmenlerin Okuma Becerisini Geliştirmek İçin Kullandıkları Yöntemlerin İşlerliği Konusundaki Değerlendirmeleri	101
Tablo 32:	Öğretmenlerin Öğrencilerin Dinleme Becerisinin Geliştirilmesini Sağlamak İçin Yaptığı Etkinlikler	102
Tablo 33:	Öğretmenlerin Dinleme Becerisini Geliştirmek İçin Kullandıkları Yöntemlerin İşlerliği Konusundaki Değerlendirmeleri	103
Tablo 34:	Öğretmenlerin Öğrencilerin Konuşma Becerisinin Gelişmesini Sağlamak İçin Yaptıkları Etkinlikler	104
Tablo 35:	Öğretmenlerin Öğrencilerin Konuşma Becerisini Geliştirmek İçin Kullandıkları Yöntemlerin İşlerliği Konusundaki Değerlendirmeleri.....	105
Tablo 36:	Öğretmenlerin Öğrencilerin Yazma Becerisinin Gelişmesini Sağlamak İçin Yaptıkları Etkinlikler ve Kullandıkları Yöntemlerin İşlerliğine Yönelik Değerlendirmeleri.....	106
Tablo 37:	Öğretmenlerin Dil bilgisi Konularını Nasıl Öğrettiği ve Kullandıkları Yöntemler Hakkındaki Değerlendirmeleri	109
Tablo 38:	Öğretmenlerin Öğrencilerin Sözcük Dağarcığının Gelişmesini Sağlamak İçin Yaptığı Etkinlikler ve Kullandıkları Yöntemler Hakkındaki Değerlendirmeleri.....	111
Tablo 39:	Öğretmenlerin Öğrencilerin Telaffuz Yeteneğinin Geliştirilmesini Sağlamak İçin Yaptıkları Etkinlikler ve Kullandıkları Yöntemler Hakkındaki Değerlendirmeleri.....	114
Tablo 40:	Öğretmenlerin Hataların Düzeltilmesi Konusundaki Tutumları ve Hataların Giderilmesine Yönelik Çalışmaları	116
Tablo 41:	Sınıf İçi Uygulamaya Yönelik Gözlemler: I.....	117
Tablo 42:	Sınıf İçi Uygulamaya Yönelik Gözlemler: II.....	120
Tablo 43:	Sınıf İçi Uygulamaya Yönelik Yapılan Gözlemler: III	123

Tablo 44:	Öğretmenlerin Ödev Verip Vermeme Durumları ve Verdikleri Ödevlerin Nitelikleri Hakkındaki Görüşleri.....	126
Tablo 45:	Öğretmenlerin Öğrencilerin Dil Gelişim Seviyelerini Ölçme Yöntemleri	127
Tablo 46:	Öğretmenlerin Değerlendirme Yaklaşımları.....	129
Tablo 47:	Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sebepleri	131
Tablo 48:	Öğrencilerin Türkçe Dersinde İşlenen Konular Hakkındaki Görüşleri	132
Tablo 49:	Öğrencilerin Türkçe Dersinde Yapılan Dört Temel Dil Becerisine Yönelik Etkinlikler Hakkındaki Görüşleri	133
Tablo 50:	Öğrencilerin Kendi Öğrenmelerine Dair Farkındalık Sahibi Olup Olmama Durumları.....	134
Tablo 51:	Öğrencilerin Dil Becerilerinin Değerlendirilmesi Hakkındaki Görüşleri.....	135

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1:	Dil Düzeyleri İçin Ağaç Gösterimli Yaklaşım (MEB Çeviri Komisyonu,2009: 31).....	11
Şekil 2:	Avrupa Dil Portföyü	13
Şekil 3:	Yabancılara Türkçe öğretimi için yazılan kitaplar	17
Şekil 4:	Yabancılara Türkçe Öğretimi için yazılan kitapların dillere göre dağılımı	18
Şekil 5:	Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi.....	21
Şekil 6:	Okulda Uygulanan Ders Programı	47
Şekil 7:	9. sınıf Arapça Dersinde İşlenen Temalar.....	54
Şekil 8:	Gökkuşluğu Ders ve Çalışma Kitabı Kapak Sayfaları.....	69
Şekil 9:	Dinleme Becerisine Yönelik Etkinliklerin Bulunduğu Örnek Sayfalar.....	70
Şekil 10:	Okuma Becerisine Yönelik Etkinliklerin Bulunduğu Örnek Sayfa.....	71
Şekil 11:	Konuşma Becerisine Yönelik Etkinliklerin Bulunduğu Örnek Sayfa	72
Şekil 12:	Yazma Becerisine Yönelik Etkinliklerin Bulunduğu Örnek Sayfa	73
Şekil 13:	Oyun Eğlence Bölümlerinin Yer Aldığı Örnek Sayfa	74
Şekil 14:	Dil bilgisi Etkinliklerinin Yer Aldığı Örnek Sayfa	75

KISALTMALAR

DAOBM:	Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metni
ADGD:	Avrupa Dil Gelişim Dosyası
MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı
ELP:	Avrupa Dil Gelişim Dosyası (Avrupa Dil Portföyü)
TİKA:	T.C. Başbakanlık Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı
TÖMER:	Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi
TDV:	Türkiye Diyanet Vakfı
Erasmus:	Öğrenci ve öğretim üyeleri değişim projesi

I.BÖLÜM

1.GİRİŞ

1. 1. TEZİN KONUSU

Dil insanların düşünmesini, iletişim kurmasını, bir topluma ait olmasını sağlayan en önemli araçtır. Dilin bu özellikleri nedeniyle anadili eğitimi devletlerin eğitim sistemlerinde önemli bir yer teşkil etmektedir.

Yabancı dil öğrenme ve öğretme gereksinimi ise anadil öğretiminden farklı sosyal, siyasal, dini ve ekonomik sebeplere dayanmaktadır. Avrupa Birliği'nin kurulması ile üye ülkeler arasındaki siyasal, ekonomik, kültürel ilişkiler de artmıştır. Artan bu etkileşim beraberinde iletişim ihtiyacını doğurmuştur. Avrupa ülkelerinde çokdillilik ön plana çıkmış ikinci hatta üçüncü yabancı dil bilen, yabancı kültürlere saygı duyan ve kolay iletişim kuran bireyler yetiştirme çabası doğmuştur. Yabancı dil öğretimine verilen önem arttıkça yabancı dil öğretimini standartlaştırma ve dil öğretimine ortak bir bakış açısı kazandırma amacı ile “Avrupa Konseyi 2001 yılında Avrupa Diller Yılı’nda Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (DAOBM) ve bunun öğrenci merkezli ve iletişimci yaklaşımı benimseyen bir uygulaması olarak görülen Avrupa Dil Gelişim Dosyası’nı (ADGD) tanıtmıştır” (Demirel ve İşisağ, 2010: 192). Avrupa konseyinin bir üyesi olarak Türkiye de yabancı dil eğitiminde bu uygulamaları desteklemektedir.

Türkiye son yıllarda eğitim öğretim alanında da uluslararası işbirliğine dayanan projelere aktif olarak katılmaktadır. “*Türk Dünyası Öğrenci Projesi* kapsamında 1991 yılından itibaren gençler lise ve üniversitelerde okumak, yüksek lisans ve doktora yapmak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ülkemize getirilmektedir” (Açık, 2008: 1-10). Ayrıca Türkiye’nin Avrupa Birliği’ne katılım programı kapsamında, üniversitelerimizin büyük çoğunluğu “Erasmus” öğrenci ve öğretim üyeleri değişim projesine dâhil edilmiştir.

Yaşanan bütün bu gelişmeler Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi meselesini gündeme getirmiştir. “Türkiye’de 1950 yılından sonra üniversiteler bünyesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ciddi biçimde ele alınmaya başlanmıştır. 1984 yılından itibaren de sistemli bir biçimde hizmet veren Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezleri (TÖMER) kurulmuştur” (Açık, 2008: 1-10).

Ortaöğretim düzeyinde yabancılara eğitim veren tek merkez ise Kayseri Mustafa Germirli Anadolu İmam Hatip Lisesi’dir. Lise 2006-2007 Öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğünün, MEB ve Türkiye Diyanet Vakfının projesi kapsamında aldığı bir kararla tamamen yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü bir kurum hâline dönüştürülmüştür. Okulda T.C. vatandaşı öğrencilere hizmet verilmemektedir. Okul Türkçe eğitim veren Anadolu Lisesi konumundadır. Lise Türkçe Öğreten bir kurum değil 40 ülkeden 500 öğrenciye ortaöğretim düzeyinde meslekî eğitim veren bir kurumdur. Kurumun eğitim dilinin Türkçe olması doğal olarak bu öğrencilere Türkçe eğitimi verilmesini de gerektirmektedir. Okulda MEB tarafından belirlenen bir Türkçe öğretim programı bulunmamaktadır. Öğretmenler zümre kararı ile geliştirdikleri programı uygulamaktadırlar Bu bağlamda araştırmamız, Türkçeyi ortaöğretim düzeyinde yabancı dil olarak öğreten ilk merkezde gerçekleştirilen eğitim öğretimi yabancı dil öğretimi konusunda Avrupa Konseyinin geliştirdiği ve dünyaca kabul gören Diller İçin Ortak Başvuru Metni çerçevesinde incelenmesine dayanmaktadır.

1.2. TEZİN AMACI

Tezin amacı, Mustafa Germirli Anadolu İmam Hatip Lisesinde gerçekleştirilen Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi uygulamalarını Ortak Başvuru Metni çerçevesinde değerlendirmek ve bu tür okullarda Türkçe öğretimi adına yapılacak yeni çalışmalarda dikkat edilmesi gereken noktalara ışık tutmaktır. Ortak Başvuru Metni dil öğretimi ile ilgilenen herkese sorular sorar ancak bu sorulara cevap vermez. Kullanıcıların dil öğretimini planlarken bu soruları göz önünde bulundurarak karar almalarını destekler. Ortak başvuru metninde program hazırlanmasından eğitim öğretimin değerlendirilmesine kadar her aşamada herkese yönelik göz önünde bulundurulması gereken hususlarda bilgiler yer almaktadır. Çalışmada bu noktalardan hareketle oluşturulan sorular Mustafa Germirli Anadolu İmam Hatip Lisesindeki öğretmenlere ve öğrencilere yöneltilerek veriler elde edilmiş, yapılan gözlem ve incelenen dokümanlarla okulda gerçekleştirilen Türkçe öğretiminin durumu en geniş çerçevede ortaya konmaya çalışılmıştır.

1.3. TEZİN ÖNEMİ

Yapılan çalışma, öğretmenlere ve öğrencilere Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metni'ni tanıma fırsatı sunmuş; öğrencilere kendi öğrenmelerini değerlendirme imkânı sağlamıştır. Bu çalışmada yöneltilen bazı sorularda öğretmenler gerçekleştirdikleri öğretimde daha önce hiç düşünmemiş oldukları noktaları fark etmişlerdir. Ayrıca çalışmanın, DAOBM'nin bütün yabancı dillerde olduğu gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de kullanılması hususunda program hazırlayıcılara, öğretmen ve öğrencilere, bu alanda çalışan akademisyenlere bakış açısı kazandırması umulmaktadır.

II.BÖLÜM

2.GENEL BİLGİLER

2.1. DİL VE İLETİŞİM

Uzmanlar tarafından dilin birçok tanımı yapılmıştır. Bu tanımlarda uzmanlar, dil- kültür, dil düşünce ilişkilerine, dilin kendine özgü kuralları ve değişen bir yapısı olduğuna değinmişlerdir. Bu tanımların ortak noktası ise dilin bir iletişim aracı olmasıdır. Dilin iletişimde temel kaynak olması 21. Yüzyılın “İletişim Çağı” olarak adlandırıldığı günümüzde sadece bir araç olarak değil başlı başına bir bütün olarak ele alınması yanında dilin işlevlerinden önce kendisinin ne olduğunu inceleyen ‘dilbilim’in gelişmesini sağlamıştır.

Anadil

Her insan yavrusu, çevresi ile olan ilişkilerinde algıladığı iletişim verilerini işleyerek, yaşamının ilk birkaç yılı içinde anadilini ya da birinci dili edinebilecek yetenekle dünyaya gelmektedir (Demircan, 2005: 14). Bu yeteneğin ortaya çıkmasındaki bilişsel süreçler ve çevre koşulları bilim adamlarının dikkatini çekmiş “Çeşitli bilim adamları birkaç yıllık bir süreçte çocukların nasıl olup da bilişsel olarak açık, anlaşılabilir, toplum kültürü bakımından uygun olan, birleşik-karmaşık tümceleri anlayıp üretebildiği konusunda yorumlar yapmışlardır” (Demircan, 2005: 15).

1960 öncesinde ‘öğrenme’ olarak nitelenen anadili ya da ilk dil edinimi Chomksy’nin geliştirdiği yeni yorumdan sonra ‘edinim’ olarak değerlendirilmiştir. Bu görüşe göre anadil edinilmekte, yabancı dil ise öğrenilmektedir. İkisi arasındaki ayrılık, edinim işlemlerinin bilinçaltında, öğrenmenin ise bilinçli olarak gelişmesidir (Demircan, 2005: 16).

Yabancı Dil

İnsanlar, toplumlar, uluslar arasında bireysel, kurumsal, ulusal düzeyde ticaret, ekonomi, siyaset, askerlik, bilim, çalışma, turizm, eğitim, kültür, sanat, haberleşme alanlarında türlü yoğunlukta ikili, çoklu olmak üzere her türlü ilişkinin kurulup yürütülebilmesi için anadilden başka uluslararası ortak dillerin öğrenilmesi gerekmektedir (Demircan, 2005: 17). Bu ilişkiler tarihin ilk uygarlıklarından olan Sümerlerden beri devam etmekte (Onan, 2003: 426) ve o dönemden beri de benzer sebeplerle insanlar ve devletler iletişim kurmaya ve bunun için de yabancı dil öğrenmeye ve öğretmeye önem vermektedirler.

İletişim çağında bulunduğumuz bu yüzyılda yabancı dil öğrenmek insanlar için artık bir zorunluluk hâline gelmiştir. Bu zorunluluk yabancı dil öğretimi sorunlarını gündeme getirmiş bir yabancı dilin en etkili nasıl öğretilbileceği hususunda birçok çalışma yapılmıştır. İnternet sayesinde iletişim kavramı farklı bir boyuta taşınmış, dil öğretimi ile ilgili çalışmalarda bilişim teknolojilerinden yararlanarak dil öğretimini daha etkili, kolay ve yaygın hale getirmek amaçlanmıştır.

İki Dillilik

Yaşamın herhangi bir evresinde anadilden başka herhangi bir dili bir ölçüde kullanmaya başlayan bir kişi “iki-dillilik” dönemine girmiş sayılmaktadır (Demircan, 2005: 20). İki dilliliğe bireysel bir nitelik olarak bakıldığında, karşımıza iki ayrı dili iletişimsel amaçlarına hizmet etmek üzere kullanmayı ruhsal açıdan kabullenmiş, bu durumu içselleştirmiş bireyler çıkar. İki dilliliğe toplumsal bir nitelik olarak bakıldığında ise karşımıza iki ayrı dilin kullanıldığı bir toplum ve bu iki dili kullanabilen birçok birey vardır (Subaşı Uzun, 2010: 69-77). Eğer çocuk aynı anda birden fazla bir dilin konuşulduğu ortamda yetişmişse ikinci dil de tıpkı anadil gibi bilinçaltı süreçlerle edinilir. Ancak ikinci bir dilin kullanılmadığı toplumlarda, ileri yaşlardaki bireyler iki dilli olabilmek için bilinçli bir çaba harcamak zorundadırlar.

Çokdillilik

İletişim olanaklarının arttığı, mesafelerin kısaldığı, küreselleşen dünyada bireylerden beklenen özellikler de artmıştır. Artık yabancı dil bilmek bir ayrıcalık olmaktan çıkmış, iki ve daha fazla dilde iletişim kurabilen bireylere ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. Bu nedenle son yıllarda Avrupa Konseyinin dil öğrenme yaklaşımında birey bağlamında

çokdillilik büyük ölçüde önem kazanmıştır. Bu kavram Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metninde şu şekilde dile getirilmektedir:

‘Birey bağlamında’ çokdillilik, bir dizi dilin bilinmesi ya da bir toplumda aynı anda farklı dillerin kullanılması anlamına gelen ‘sosyal bağlamda’ çokdillilikten, farklıdır. Sosyal bağlamda çokdillilik okul ya da eğitim kurumlarında öğrenciye sunulacak yabancı dil bilgisinin çeşitlendirilmesi, öğrencinin birden fazla yabancı dil bilmeye yönlendirilmesiyle, ya da uluslar arası iletişimde İngilizcenin baskın rolünün sınırlandırılması yoluyla kazanılabilir. Buna karşın birey bağlamında çokdillilik, yerel dil dışındaki toplumların dillerine kadar -okulda veya doğrudan deneyimle de kazanılabilir- (kültürel bir bağlamda) genişlemektedir. Birey, bu dilleri ayrı zihinsel bölümlerde tutmaz, ancak bu dillerin karşılıklı iletişim ve etkileşim içinde olmasını sağlayacak bir iletişim yeteneğine sahiptir. Birey, farklı durumlarda bir konuşmacıyla etkili iletişim kurabilmek için sahip olduğu yeteneğin farklı özelliklerini kullanabilecek esnekliğe sahiptir. Örneğin; konuşucular, kendilerini bir dilde ifade edebilmek ya da karşısındakini anlayabilmek için bir dilden ya da bir lehçeden diğerine atlayabilir; ya da kişi uluslararası alanda ortak birikimindeki sözcükleri hatırlayarak birden fazla dili yazılı hatta sözlü bir metin oluşturmak için farklı biçimlerde kullanabilir. Bu bilgiye az da olsa sahip olan kişiler, ortak bir dil kullanabilirler. Bu aracının olmadığı durumlarda bireyler bütün dilsel ve dil ötesi (mimik, jest, yüz ifadesi) özelliklerini ortaya koyup gerektiğinde dil kullanımını basite indirger (MEB Çeviri Komisyonu, 2009: 3-4).

Bu açıdan, dil eğitiminin amacı değişmektedir. Artık, bir, iki hatta üç dili birbirinden bağımsız biçimde, bir ‘anadil konuşucusunu model alarak öğrenmek yerine, bütün dilsel yetenekleri kapsayan bir dilsel birikim geliştirmek amaç edinilmiştir. Bu durum şüphesiz eğitim kurumlarında öğretilen dillerin çeşitlendirilmesini ve öğrencilere çokdillilik yeteneğini geliştirme olanağı verilmesi gereğini de getirmiştir. Bundan başka, dil öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir etkinlik olduğunun bilincine vararak bireyin okul dışında da yeni dil deneyimleri karşısında güdüleme, beceri ve özgüvenini geliştirmek büyük önem taşımaktadır (MEB Çeviri Komisyonu, 2009: 3-4).

2.2. AVRUPA DİL POLİTİKALARI VE DİLLER İÇİN ORTAK BAŞVURU METNİ

Avrupa Konseyi 10 Avrupa ülkesinin (Belçika, Danimarka, Fransa, Hollanda İngiltere, İrlanda, İsveç, İtalya, ve Norveç) katılımıyla 5 Mayıs 1949 yılında kurulmuştur. Örgütün merkezi Fransa'nın Strasbourg kenti olmuştur. Türkiye, Avrupa Konseyine 1949 yılında katılan ilk ülkelerden biri olmuş ve kurucu üye statüsünde Konseyin tüm çalışmalarına kesintisiz katılmıştır (Demirel, 2005: 1). Şu anda Konseyin toplam 47 üyesi bulunmaktadır. “Konseyin amacı, insan hakları, çoğulcu demokrasi ve hukukun üstünlüğünü korumak, farkındalık geliştirmek ve Avrupa'nın kültürel kimliğini ve

çeşitliliğin gelişimini teşvik etmek, Avrupa toplumunun karşılaştığı sorunlara ortak çözümler bulmak, siyasi, yasal ve anayasal reform yedekleyerek Avrupa’da demokratik istikrarı pekiştirmektir” (<http://hub.coe.int/>).

Avrupa Konseyi 2000’li yılların başında yabancı dil öğretimine ilişkin olarak ile ortak 2001 yılını Avrupa Diller Yılı olarak ilan etmiştir. Diller yılını ilan etmedeki temel amaç, Avrupa Konseyine üye ülkelerin dil ve kültür miraslarına sahip çıkmaları ve bunu diğer Avrupa ülkeleriyle birlikte paylaşmalarıdır; bunun yanı sıra çok kültürlü, çok dilli Avrupalı olma bilincini yayarak birden çok dil öğrenmeyi teşvik etmektir. Bu yolla çok dil öğrenmenin farklı dil ve kültürel geçmişleri olan insanlar arasında hoşgörüyü arttıracığı ve bireylerin birbirlerini daha iyi anlamalarını sağlayacağı beklenmektedir (Demirel, 2005: 3).

Avrupa Konseyine üye ülkeler bu amaçlar doğrultusunda alınan kararları ülkelerinde uygulamaya çalışmaktadırlar. Avrupa Birliğinde eğitim alanında oluşturulan Sokrates projesinin alt dallarından biri olan Lingua projesi de Avrupa Konseyinin önemle üzerinde durduğu birey bağlamında çokdilliliği hedeflemektedir.

Avrupa Topluluğu, ilk ve orta öğretim düzeyinde teknik ve meslekî eğitimi geliştirmeyi hedefleyen Okul Ortaklığı Programını (Comenius); yüksek öğretim düzeyinde işbirliğini ve kaliteyi artırmak, Avrupa’da farklı ülkelerde uygulanmakta olan kaliteli eğitim niteliklerini Avrupa’nın farklı ülkelerine yaymak için Yüksek Öğretim Programını (Erasmus); hayatın her hangi bir döneminde eğitimine ara vermiş ya da kendini yeterince yetiştirememiş kişileri eğitmek için Yetişkin Eğitimi Programını (Grundving); eğitimde öğrenme ortamlarını yeniden yapılandırarak bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımını artırmak, eğitim mühendisliğini ortaya çıkarmak için Eğitimde Yeni Teknolojiler Programını (Minevra); AB’ye üye ya da aday ülkelerin meslekî eğitimine yönelik politikaları desteklemek ve geliştirmek için Meslekî Eğitim Programını (Leonardo da Vinci); eğitim sistem ve politikalarında gözlem ve yenilikleri, eğitim alanında oluşan yeni fikir, politika ve uygulamalarının sadece bir bölge ile sınırlı kalmasını önlemek ve yenilikleri bütün Avrupa’ya yaymak için Gözlem ve Yenilik Programını (Observation ve Innovation); çalışmaların hedefine ulaşması için Destek Faaliyetleri Programını (Accompanying Measures); Avrupa vatandaşlarının birçok dili öğrenebilmeleri için Dil Öğretimi Programlarını (Lingua) geliştirmiştir (Ungan, 2006: 219).

Lingua AB Genel Eğitim Programı olan Socrates’in sekiz alt basamağından birisidir. Fakat diğer yedi program da dil öğretimi ve kültürel etkileşim üzerine kurulmuştur. Avrupa Topluluğu Lingua Programı vasıtasıyla, dilin kültür, eğitim iletişim, istihdam, anlaşma boyutlarından yararlanarak milletlerin kültürel gelişimini sağlamayı ve dilin zenginleşmesine zemin hazırlamayı amaçlamaktadır. Globalleşen dünyada işverenlerin is alanında öncelik tanıdıkları

çokdilli (multilingual) kişiler, bilgilerinin kendilerine getirmiş olduğu ayrıcalıktan değil, diğer kurumlarla rahat iletişim kurmaları yönüyle tercih edilmektedir. Avrupa Birliği, üye ülkelerde dil çeşitliliğinin ve zenginliğinin korunması için, insanların ana dillerinden ayrı ikinci bir dili öğrenmelerini teşvik etmekte ve Lingua dil programını da bu amaçla ekonomik olarak desteklemektedir. Lingua iki ana alt gruptan oluşmaktadır:

Lingua I : Dil Öğretiminin Geliştirilmesi,

Lingua II: Dil Öğrenim Materyallerinin Geliştirilmesi,

Lingua I: Avrupa Topluluğunun dil çeşitliliğini artırarak dil öğretim sistem ve yapılarındaki gelişimi desteklemektedir. Bu yüzden, bireylere direkt yabancı dili öğretmekten ziyade, bireyleri yabancı dil öğrenmeye teşvik etmekte ve onların yabancı dil öğrenmelerine kolaylık sağlamaktadır. Aynı zamanda dil öğreniminde amaç, strateji ve didaktik araştırma gibi anahtar konular ve yenilikçi yaklaşımlar hakkında bilginin politikalarını belirleyenler ve karar verenler arasında yayım ve değişimi sağlamayı, öğrenmenin faydaları hususunda insanları bilinçlendirmeyi amaçlamaktadır.

Lingua II: Dil öğrenim süreçlerinin ve kazanılan dil becerilerinin değerlendirilmesine yönelik yüksek kalitede araçların hazır bulunmasını hedefler. Aynı zamanda:

- *Yeni teknolojiler aracılığıyla yabancı dil öğrenilmesini,*
- *Az kullanılan dillerde online kurslarının verilmesini,*
- *Evde çalışmak üzere çok dilli öğrenim seti geliştirilmesini,*
- *Dinle ve dokun (Görmeyenler için temel İngilizce kursu) sisteminin aygınlştırılmasını,*
- *Avrupa seyahatleri için kültürler arası iletişimin sağlanmasını,*
- *Dili eğlenerek nette öğrenilmesini (www.ua.gov.tr, www.socrates.gov.tr) amaçlamaktadır.*

(Ungan, 2006: 220).

Avrupa ülkelerinin dil politikalarında aldığı bu kararlar ve gerçekleştirilen projeler Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metni ve onun tamamlayıcısı niteliğindeki Dil Portfolyosunun ortaya çıkmasını sağlamıştır.

2.2.1.Diller İçin Ortak Başvuru Metni

Diller için başvuru metninin ilk bölümünde bu metnin oluşmasına zemin hazırlayan süreçlerde alınan kararlar ve bu kararların genel felsefesi şu şekilde dile getirilmiştir:

Ortak Başvuru Metni Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesince hazırlanan Tavsiye Kararları R(82) 18'in ön sözünde belirtilen üç temel ilkeyi temel almıştır.

1. Avrupa'daki dil ve kültür çeşitliliğinin, zengin mirasının korunması ve geliştirilmesi gerekir. Ortak bir kaynaktır ve bu çeşitliliği iletişim yolunda bir engel olmaktan çıkarıp karşılıklı bir zenginleşme ve anlayış hâline getirmek için eğitim alanında büyük çabaya ihtiyaç vardır.
2. Avrupa hareketliliğini arttırmak, ortak anlayış ve işbirliğini güçlendirmek, önyargı ve ayrımcılığın üstesinden gelebilmek için, farklı anadile sahip Avrupalılar arasında iletişim ve etkileşimin kolaylaştırılması gerekmektedir. Bu, ancak modern Avrupa dillerini daha iyi bilmekle mümkün olacaktır.
3. Üye ülkeler, modern dil öğretim ve öğreniminde ulusal ilkeleri kabul ettiği ya da geliştirdiği takdirde mevcut ilkelerindeki işbirliği ve eşgüdümde uygun düzenlemeleri yaparak Avrupa düzeyinde daha büyük bir yakınlaşma elde edilebileceklerdir.

Bu ilkeler ışığında, Bakanlar Komitesi üye ülkelerden aşağıdaki maddeleri gerçekleştirmelerini istemiştir:

F(14) modern dil öğrenimi alanında öğretme ve değerlendirme yöntemlerinin geliştirilmesi ile materyal üretimi ve kullanımı süreçlerinde görev alan [çoklu ortam (multi-medya) malzemelerinin üretim ve kullanımında katkısı olan kurumları da kapsayan]. kamusal ya da sivil toplum örgütlerinin ulusal ve uluslararası işbirliğini arttırmak,

F(17) Etkili bir Avrupa sistemi oluşturarak dilin öğrenme, öğretme, araştırma boyutlarının tamamını kapsayan ve bilgi teknolojilerinden tam anlamıyla yararlanan bir bilgi alış verişini sağlamak için gereken adımları atmak.

Üye ülkelerin bunları gerçekleştirebilmesi için şu genel ölçütleri uygulaması gerektiği belirtilmektedir.

1. Nüfuslarının her bölümünün, diğer üye devletlerin (ya da bu ülkelerdeki toplulukların) dilini öğrenebilmelerini ve iletişim ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için gereken dil becerilerini etkili biçimde edinebilmelerini sağlamak ve bu bağlamda;

1.1. Başka bir ülkede bulunanların günlük işlerinde iletişimi mümkün kılacak ve ülkeye gelen yabancılarla anlaşmayı kolaylaştıracak dil bilgisini sağlamak,

1.2. Başka dil konuşan genç ve yetişkinlerin görüş ve düşünce, duygu paylaşımını ve iletişimini sağlamak,

1.3. Diğer ülkelerdeki bireylerin düşünce yapılarının, kültürel miraslarının yaşam biçimlerinin daha geniş ve ayrıntılı anlaşılmasını sağlamak.

2. Dil öğrenme sistemlerinin oluşturulmasında geçerli ilkelerin her düzeyde öğretmen ve öğrencilerin kendi durumlarına göre uygulanması konusundaki çabalarını teşvik etmek, arttırmak ve desteklemek.

Söz konusu sistemler, Avrupa Konseyi Modern Diller Programı kapsamında aşamalı olarak aşağıdaki şekilde geliştirilecektir:

- 2.1. Dil öğretme ve öğrenme ilkelerini öğrenenlerin ihtiyaç, güdülenmişlik düzeyi, özellik ve kökenlerine göre temellendirmek
- 2.2. Doğru ve gerçekçi hedefleri mümkün olduğunca kesin yargılarla tanımlamak
- 2.3. Uygun yöntem ve materyalleri geliştirmek
- 2.4. Öğrenme programlarının değerlendirilmesi için uygun araç ve materyalleri geliştirmek
3. Bütün eğitim düzeylerinde özel ihtiyaçlarına uygun iletişim yeteneğini farklı öğrenci türleri ve sınıflarına kazandırmak için gereken öğretim yöntemleri ve materyalleri ortaya koyacak araştırma ve geliştirme programlarını oluşturmak (MEB Çeviri Komisyonu, 2009: 2-3).

Bu ölçütlerin nasıl geliştirilip uygulanacağını ve bunları yaparken nelere dikkat edilmesi gerektiğini anlatmak için ise Diller İçin Ortak Başvuru Metni oluşturulmuştur.

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni, Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları vb. konulardaki çalışmalarını yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır. Yabancı dil öğrenenlerin, bu dili iletişim kurmada kullanabilmek için neleri bilmeleri ve bu dilde etkinlik kazanmak için hangi bilgi ve yeteneklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklamaktadır. Bu açıklamalar aynı zamanda dillerin kurulmuş olduğu kültür bağlamını da kapsamaktadır. Başvuru metni aynı zamanda yabancı dil öğrenenlerin gerçekleştireceği ilerlemenin, öğrenmenin her aşamasında ve yaşam boyu öğrenme temeliyle ölçülebilmesini sağlayan dil yeterlilik düzeylerini de tanımlamaktadır (MEB Çeviri Komisyonu,2009: 1).

Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metni 9 bölüm, 4 ek ve terimler sözlüğünden oluşmaktadır.

Birinci bölümde ortak başvuru metninin neleri içerdiği açıklanmış, Ortak Başvuru Metninin oluşmasına zemin hazırlayan politikaların neler olduğu belirtilmiştir. Bu politikaların üzerinde durdukları çokdillilik kavramı açıklanmış, böyle bir metne neden ihtiyaç duyulduğu, metnin kullanım alanlarının neler olduğu, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin neleri karşılaması gerektiği soruları cevaplanmıştır.

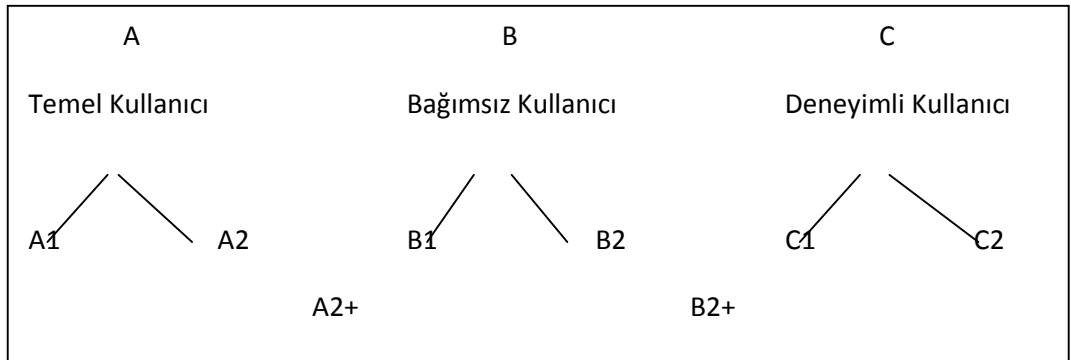
İkinci bölümde, birinci bölümde açıklanan amaçlara ulaşabilmek için Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin benimsediği yaklaşımın ne olduğunu açıklamıştır. Dil öğrenme, öğretme ve değerlendirme için kapsamlı, saydam ve tutarlı olması istenen Diller İçin Ortak Başvuru Metninin benimsediği yaklaşımı '*eylem odaklı bir yaklaşım*' olarak belirtmiştir (MEB Çeviri Komisyonu, 2009: 5). Eylem odaklı yaklaşımda bir dili kullanan ve öğrenenler öncelikle 'sosyal aktörler' olarak düşünülür. Sosyal aktörler, çeşitli durumlarda belirli çevrelerde ve özel hareket sahasında yerine getirmeleri gereken

(sadece dille sınırlı olmayan) görevleri bulunan toplum üyeleridir. Dil öğrenenler de bu sosyal yapı içerisinde dille ilgili eylemler gerçekleştirmek durumundadırlar. Dolayısıyla her türlü dil kullanım ve öğrenimi DAOBM’de şu şekilde tanımlanır:

Dil öğrenmeyi de içine alan dil kullanımı, hem **genel anlamda yetenekler** hem de özel olarak **iletişimsel dil yetenekleri** geliştiren bireyler ve sosyal aktörler olarak şahıslar tarafından gerçekleştirilen eylemleri kapsar. İnsanlar, **görevleri** yerine getirmek için en uygun görünen **stratejileri** harekete geçirerek, spesifik **alanlardaki temalarla** ilgili **metin** üretme ve/veya almaya yönelik dil **süreçlerini** içeren dil etkinliklerine katılmak için çeşitli bağlamlarda ve şartlarda ve çeşitli **sınırlamalar** altında ellerindeki yeteneklere başvururlar. Katılımcıların bu eylemleri yönetmeleri sonucunda yetenekleri ya pekiştirilmiş olur ya da değişikliğe uğrar (MEB Çeviri Komisyonu, 2009: 6).

Bu tanım ortak başvuru metninin neleri içerdiğinin bir özeti niteliğindedir. Metinde bu tanımda koyu olarak yazılmış bütün kavramlar üzerinde açıklamalar yapılmış, böylelikle dil öğrenimine ve öğretimine hangi açıdan bakıldığı açıklanmıştır.

Üçüncü bölümde ‘Ortak Başvuru Düzeyleri’ yer aldığı için bu bölüm metnin en önemli bölümlerindedir. Bu bölümde öncelikle ortak başvuru düzeylerinin belirlenmesinde hangi ölçütlerin kullanıldığı, bu düzeylerin nasıl oluşturulduğu ve okuyucuya nasıl sunulduğu anlatılmaktadır. Ortak Başvuru metni diller için A temel kullanıcı, B bağımsız kullanıcı, C deneyimli kullanıcı olmak üzere 3 düzey belirlemiş ve bu düzeyleri A1, A2, B1, B2, C1, C2 olarak sınıflandırmıştır. Metinde kullanıcıların bu düzeyleri daha ayrıntılı ele almalarını sağlayan ‘ağaç gösterimli bir yaklaşım’ sunulmuştur



Şekil1: Dil Düzeyleri İçin Ağaç Gösterimli Yaklaşım (MEB Çeviri Komisyonu,2009: 31).

Dördüncü bölümde dil kullanımı ve dili kullanan/öğrenen bireyler ele alınmıştır. Dil kullanıcıların hangi alanlarda hangi görevleri yerine getirmesi ve bu görevleri yerine

getirirken ne tür stratejiler uygulaması gerektiği hususlarında tartışılmıştır. Bu bölümde iletişimsel dil süreçleri ele alınmış ve dört temel dil becerisi olan dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri 3. bölümde açıklanan düzeylere göre sınıflandırılarak dil öğrenen bireylerden her beceri için, her düzeyde neler yapması beklendiği açıklanmıştır.

Beşinci bölümde dil kullanıcısı/öğrenen bireylerin sahip olduğu yetenekler üzerinde tartışılmıştır. Dil öğrenen bireylerin öncelikle genel yetileri ardından da iletişimsel dil yetileri hususlarının ne olduğu açıklanmış, Ortak Başvuru Metni kullanıcılarının bir dili öğrenmeyi ya da öğretmeyi planlarken bu yetiler konusunda düşünmesi teşvik edilmiştir.

Altıncı bölümde dil öğrenme süreçlerinin nasıl olması gerektiği ve dil öğretim yöntemleri hususlarında tartışılmış kullanıcıların kendi şartlarına en uygun süreçleri ve yöntemleri seçerek DAOBM’de yer alan hedeflere ulaşmaları istenmiştir.

Yedinci bölümde yabancı dil öğrenmeye ve öğretmeye dayalı ödevler ele alınmıştır. Yabancı dil öğretiminde iletişime dayalı ödevlerin önemi vurgulanmış ve bu ödevlerin nitelikleri hakkında bilgiler verilmiştir.

Sekizinci bölümde eğitim programlarına değinilmiş, ülkelerin dilsel farklılığı arttırmak ve çok dilli bireyler yetiştirmek için programlarını nasıl hazırlayabileceğine dair örnek senaryolar sunulmuştur.

Dokuzuncu bölümde değerlendirme konusu ele alınmış ve bilinen değerlendirme türleri hakkında karşılaştırmalı olarak bilgiler verilmiştir. Ortak Başvuru Metninin değerlendirmeye hangi açılardan yaklaştığı açıklanmış ve metnin değerlendirmeye bir kaynak olarak kullanılabileninden bahsetmiştir.

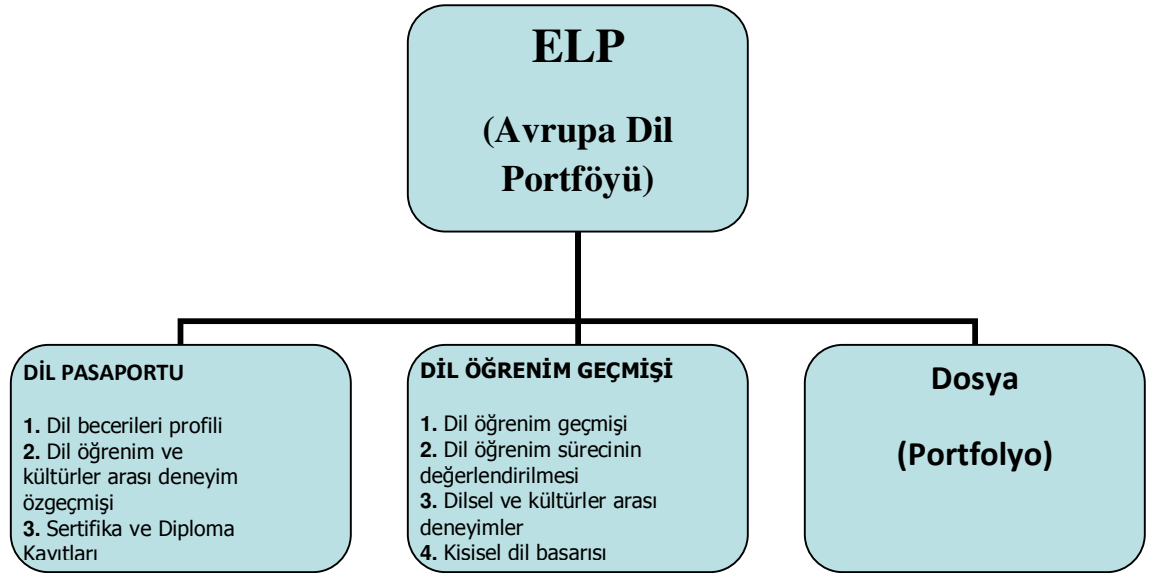
2.2.2. Avrupa Dil Portföyü

Avrupa Konseyinin dil politikalarını gerçekleştirmek ve Ortak Başvuru Metninde açıklanan bireylerin çok dilli yeterliliklerini somutlaştırmak ve böylece bu yeteneklerin resmen tanımlarını sağlamak için bir araca ihtiyaç duyulmuştur. “Avrupa Diller Yılı kutlama etkinlikleri nedeniyle Avrupa Konseyi, Dil Politikaları Birimi tarafından geliştirilen Avrupa Dil Gelişim Dosyası projesi, 15-17 Ekim 2000 tarihleri arasında Polonya'nın Cracow kentinde düzenlenen Eğitim Bakanları Daimi Konferansı sonunda imzalanan sonuç bildirgesiyle Konseye üye tüm ülkelerde uygulanması karar altına alınmıştır” (Demirel, 2005: 5).

Bu projenin temel amacı, her Avrupa vatandaşının bir dil pasaportuna sahip olmasıdır. Bu pasaportu taşımaktaki temel amaç, Avrupa vatandaşlarının çok dilli yetiştirmelerini sağlamak ve onları çok dil öğrenmeye teşvik etmektir. Başka bir anlatımla, çokdillilik ve çok kültürlülük bağlamı içerisinde her Avrupa vatandaşı, ilköğretimde birinci yabancı dili, orta öğretimde ikinci yabancı dili ve üniversitede de üçüncü yabancı dili öğrenmesi gerektiğini vurgulamak ve onları dil öğrenmeye teşvik etmektir.

Avrupa'da serbest dolaşım hakkını ve iş izni alabilmek için her Avrupa vatandaşın bu pasaportu yanında taşıması gerekli olacaktır. Başka bir anlatımla, normal pasaport yerine, sadece dil pasaportu geçerli olacak ve dil pasaportunda o ülkenin dilini bildiğinizi belgelendirmeniz gerekecektir. Bu bağlamda, dil pasaportu olanlar Avrupa'nın herhangi bir ülkesinde uzun süreli iş ve oturma izni alma şansına sahip olacaktır (Demirel,2005: 5).

Avrupa Dil Gelişim Dosyası (ELP) şu bölümlerden oluşmaktadır (Güneyli ve Demirel, 2009: 111):



Şekil 2: Avrupa Dil Portföyü

Dil Pasaportu, dil becerileri, yeterlilikleri ve deneyimlerinin bir kayıdır. Aynı zamanda, dil pasaportu, dil öğrenim geçmişini, deneyim ve başarıları belgeleyen dosya bölümünü içeren Avrupa Dil Portfolyosunun bir parçasıdır. Avrupa Konseyi tarafından önerilen

Pasaportu, tüm Avrupa'da yabancı dil eğitiminde denklik ve serbest dolaşım süreçlerini kolaylaştırır.

Dil Öğrenim Özgeçmişi, kişinin bildiği her bir dilde neler yapabildiğini belirtmesini, örgün eğitim sistemleri içinde ve dışında kazandığı dilsel ve kültürel deneyimleri hakkında bilgiler eklemesini sağlar. Kişinin öğrenme sürecini ve gelişimini değerlendirip, yabancı dil öğrenim sürecini planlamasını kolaylaştırır. Ayrıca, birden fazla yabancı dil öğrenmeye teşvik eder.

Dosya, Dil Pasaportu ve Dil Öğrenim Özgeçmişi bölümlerinde kayıtlı olan başarı ve deneyimlerinizi örneklerle açıklamanız ve belgelendirmeniz için gerekli materyalleri kayıt altına almanızı sağlar (<http://www.coe.int/portfolio>).

2.3. TÜRKİYEDEKİ DİL POLİTİKALARI VE TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ

Dil politikası, bilimsel verilerin ışığında siyaset bilimciler, uluslar arası ilişkiler uzmanları eğitimbilimciler, sosyologlar, psikologlar, antropologların katkısıyla ve disiplinler arası bir yaklaşımla dil konusunu araştırma ve kimi kararlar alarak dili geliştirme planlaması olarak tanımlanabilir (Köing, 2010: 24).

Aslında ilk çağlardan beri devletler bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde bir dil politikası uygulamışlardır. Devletler öncelikle ortak bir iletişim aracı oluşturmanın egemenlik sağlamada, insanları birleştirme ve yönetmedeki önemini kavramış çok uluslu imparatorlukları ayakta tutabilmek amacı ile kimi politikalar oluşturmuşlardır. 19. Yüzyılda ulus devletlerin oluşmasında ulusal dil kavramı önem kazanmış ve ülkeler ulusal dillerini geliştirme politikaları üzerine yoğunlaşmışlardır (Köing, 2010: 23-25).

Türkiye de 19. yüzyılda Türk Dil Devrimi ile ulusal dil kavramı gelişmiş, Cumhuriyetin kurulmasından sonra yazı dili ile konuşma dilini yakınlaştıran çalışmalarda İstanbul Türkçesi temel alınarak Türk dili sadeleştirilmiş ve standartlaştırılmıştır. Türk Dil Kurumunun kurulması ile Türkçe için bilimsel araştırmalar yapılması sağlanmıştır. Bu durum Türkçenin anadil olarak eğitimine önemli bir katkı sağlamıştır (Köing, 2010: 23-25).

Günümüzde dil eğitiminin temelinde bazı çağdaş kavramlar yer almaktadır. Bu kavramlardan biri küreselleşmedir. Dil bağlamında küreselleşme bireylerin anadilleri yanında bir ya da birkaç dilde iletişim kurma yeteneği olarak tanımlanabilir. Küreselleşme

sürecinde farklı kültürlere sahip bireyler iletişim kurmaktadır. Bir başka deyişle, farklı dünya görüşü, yaşam biçimi ve değerler sistemine sahip bireyler farklı dillerde birbirleriyle anlaşmak durumundadırlar. Bu durum dilin yapısını bilmekten daha geniş bir dil becerisinin kazanılmasını gerektirmektedir. Bu ise bugünkü dünyada çok önem kazanan kültürlerarası iletişim konusunu gündeme getirmiştir (Köing, 2010: 23-25).

Bu konular Avrupa Konseyi'nin önemle üzerinde durduğu kavramlardır. Bireysel bağlamda çokdillilik ve çok kültürlülüğün sağlanması için konsey üye ülkelerde gerçekleştirilen yabancı dil eğitimlerinin kalitesini arttırmak amacı ile çeşitli çalışmalarda bulunmuştur. Türkiye de Avrupa Konseyi üyesi olarak yabancı dil eğitiminde kaliteyi arttırmak amacı ile çeşitli çalışmalarda bulunmuştur.

Avrupa Konseyi ile Millî Eğitim Bakanlığı arasında yabancı dil öğretimi bağlamında yapılan en somut çalışmalar 1968 yılında başlamıştır. 1950'li ve 60'lı yıllara kadar okullarımızda kullanılmakta olan "E. V. Gatenby" tarafından yazılmış İngilizce ders kitapları yerine, 1972'den itibaren "An English Course for Turks" dizisi İngilizce dersleri için, "Wir Lernen Deutsch" Almanca dersleri için ve "Je Parle Français" Fransızca dersleri için hazırlanmıştır. Bu ders kitapları ile Avrupa Konseyi standartlarında dil öğretiminde yeni yaklaşımların uygulanmaya başladığını görüyoruz (Demirel, 2005: 7).

Orta dereceli okullarda yabancı dil öğretiminin geliştirilmesi ve modernleşmesi çalışmaları, 1972 yılında MEB Talim ve Terbiye Kuruluna bağlı kurulan "Yabancı Diller Öğretimini Geliştirme Merkezi" ile başlamıştır. Bu merkez ile Avrupa Konseyi arasında geliştirilen iş birliği çerçevesinde yabancı dil öğretim programları ve ders kitapları hazırlanmıştır (Demirel, 2005: 7).

Görüldüğü gibi ülkemizde bir dil politikası vardır ancak bu politika Türkçenin anadil olarak öğretilmesi ve Türkiye'deki yabancı dil eğitimi hususlarındadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda ise Türkiye'de bir dil politikası olduğunu söylemek güçtür.

Yüzyıllar boyunca İngilizcenin önce sömürgelerde, daha sonra ticaret, bilimi ve uluslar arası iletişim dili olarak tüm dünyada yaygınlaşması aslında başarılı bir dil politikasının sonucudur. Bu politika sayesinde anadili İngilizce konuşan ülkelerde İngilizcenin eğitimi önemli bir ekonomik kaynak oluşturmaktadır. Eğitim programlarının düzenlenmesi, eğitim araç ve gereçleri, öğretmen yetiştirme programları bugün tüm dünyaya ihraç

edilmektedir (Köing, 2010: 23-25). Avrupalı ülkeler İngilizcenin uluslar arası iletişimdeki hâkimiyetini kırmak için kendi dil politikalarını oluşturmuş ve bütün Avrupa dillerini koruyup geliştirecek önlemler almışlardır.

Bu aşamada sormamız gereken günümüzde dünyadaki gelişmelerin ışığında dilimize ne kadar sahip çıktığımız sorusudur. Biz yabancı dilleri öğrenirken neden kendi dilimizi öğretmek konusunda planlama yapmıyoruz? Ülkemizdeki üniversitelerde İngilizce başta olmak üzere çok sayıda dilin yabancı dil olarak eğitiminin verildiği İngiliz Dili ve Edebiyatı, Fransız Dili ve Edebiyatı, Arap Dili ve Edebiyatı gibi pek çok bölüm bulunmakla birlikte lisans düzeyinde Türkçenin yabancı dil olarak eğitimi verecek ve bu eğitimi gerçekleştirecek yetkin öğretmenlerin yetiştirildiği bir bölüm bulunmamaktadır. Son yıllarda bu yöndeki açığı kapatacak lisansüstü birkaç programın açılması önemli bir gelişmedir. Küreselleşme sürecinde öteki ülkelerle yarışmak istiyorsak uluslar arası düzeyde değişik ilişkileri kurmanın yanında önem vermemiz gereken bir alan da Türkçenin yabancı dil olarak eğitimi konusudur (Köing, 2010: 23-25).

2.3.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Süreci

Tarihte yabancılara Türkçe öğretimi üzerine çalışan kurumlardan daha çok bu alanda yazılmış kitaplardan bahsetmek mümkündür.

Yabancılara Türkçenin öğretimi konusunda yazılan ilk kitap, Kaşgarlı Mahmut'un Divan'ı Lugati't- Türk'üdür. Kaşgarlı Mahmut bu kitabı Araplara Türkçe öğretmek üzere 1072 yılında yazmış ve kitabın ön sözünde Araplara, Türklerin büyük bir ulus olduğunu, Türkçeyi öğrenmelerinin ve Türklerle iyi geçinmelerinin kendilerine pek çok yarar sağlayacağını belirtmiştir. XI. yüzyıl (Karahanlı) Türkçesiyle yazılan bu yapıtta Türkçe deyim ve atasözlerine yer verilmiş, Türkçe ses, biçim ve anlam bilgisi açısından incelenmiş, Türkçenin sözcükleri üzerinde durulmuş, Türkler hakkında önemli bilgiler verilmiştir. Türkçenin XI. yüzyıldaki durumu ve tarihi gelişimini izleyebilmemiz açısından bu yapıt son derece büyük bir önem taşımaktadır (Hengirmen, 1993: 5).

Bu alandaki diğer bir eserlerden bazıları ise Nasırrüddin Ebu Hayan tarafından 1312 yılında Kahire'de yazılan *Kitabü'l-İdrak Li-Lisani'l-Etrak* (Türklerin Dilini Anlama Kitabı), 15. yüzyıl başlarında Mısır'da yazılmış yazarı bilinmeyen, *El-Kavaninü'l-Küllie Li-Zabti'l Lügati't-Türkiye* (Türk Dilinin Öğrenilmesi İçin Bütün Kurallar),

Celeddin Ebu Muhammed Abdullah Türkî tarafından yazılan *Kitabü Bulgatü'l-Müştak –Fi-Lügati't Türk ve'l Kıpçak* (Türk ve Kıpçak Sözcüklerinin Çeşitlerinin Kitabı)'tır. Bu alandaki bir başka eser ise, Kıpçakça üzerine yazılmış bir dil bilgisi çalışması olan *Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-Lügati't- Türkiye* (Yeni ve Arı Türkçenin Sözlüğü)'dir. Bir diğer önemli eser de Ali Şir Nevai'nin 15. yüzyılda yazdığı Türkçe sözlük *Muhakemetü'l Lügateyn*'dir. Kunan diyalektiği ile yazılmış tek eser *Codex Cumanicus* ve H. Megiser tarafından yazılmış *Institutionum Lingua Turcicae Libri Quator* eser de tarih boyunca Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmek amacıyla yazılan eserlerden sayılabilir (Barın, 2010: 122-123).

Mehmet HENGİRMEN (1993) Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde Türk ve yabancı yazarlar tarafından yazılan yapıtların yüzyıllara göre dağılım çizelgesini şu şekilde vermiştir.

Yüzyıl	Türk Yazarlar	Yabancı Yazarlar
XI. Yüzyıl	1 kitap	-
XII. Yüzyıl	-	-
XII. Yüzyıl	-	-
XIV. Yüzyıl	-	-
XV. Yüzyıl	-	-
XVI. Yüzyıl	-	-
XVII. Yüzyıl	-	11 kitap
XVIII. Yüzyıl	-	11 kitap
XIX. Yüzyıl	6 kitap	34 kitap
XX. Yüzyıl	149 kitap	172 kitap
TOPLAM	156 kitap	228 kitap

Şekil 3: Yabancılara Türkçe Öğretimi İçin Yazılan Kitaplar

Görülüyor ki, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi XVII. Yüzyıldan sonra artmış ve XX. yüzyılda en üst düzeye ulaşmıştır. Ancak bu konuda üzücü olan tablo yabancı bilim

adamları ve yazarların Türkçe hakkında daha çok araştırma yapmaları ve kitap yazmalarınıdır (Hengirmen, 1993: 7).

Türkçenin yabancılara öğretimindeki kitapları dillere göre sıraladığımızda ortaya şu sonuç çıkmaktadır (Hengirmen,1993: 9)

Diller	Kitap sayısı
Almanca	113
Arapça	3
Bulgarca	2
Farsça	3
Fince	1
Fransızca	48
Hollandaca	7
İngilizce	69
İsveççe	1
İtalyanca	11
Japonca	2
Kazakça	1
Latince	14
Macarca	4
Osmanlıca	8
Romence	3
Rusça	3
Türkçe	32
Yugoslavca	2
Yunanca	11
Toplam	338 kitap

Şekil 4: Yabancılara Türkçe Öğretimi İçin Yazılan Kitapların Dillere Göre Dağılımı

Şekil 4'te de görülebileceği gibi: Almanya, Fransa, İngiltere ve İtalya'da Türkçenin öğrenilmesine ilişkin kitapların daha çok yazıldığını görmekteyiz. Bu tablodan tarih boyunca siyasi, sosyal, ekonomik ilişkilerimizin yoğun olduğu toplumlarda Türk dilini öğrenme ihtiyacının da daha çok olduğunu sonucunu çıkarabiliriz.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kurumlara ise Osmanlı Devleti ile diplomatik ilişkilerini sürdürebilmek amacıyla batılı devletlerin İstanbul'da kurdukları dil okullarından Venedik (1551) Dil Oğlanları Okulu ve Fransız Dil Oğlanları Okulu (1669-1873) örnek verilebilir. İstanbul Fransız Dil Oğlanları Okulu Fransız hükümeti tarafından Doğu dilleri tercümanları yetiştirmek amacıyla 1669'da İstanbul'da kurulmuştur. Doğu Dilleri Oğlanları Okulu Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi tarihinin en önemli yapı taşı oluşturmaktadır. Doğu dilleri okulunun en önemli özelliği Fransız uyruklu öğrencilerine küçük yaşlardan itibaren İstanbul'da Türk dili ve kültürünü öğretmektir. Söz konusu öğrenciler ilerleyen yıllarda uluslararası ilişkilerde diplomat ve çevirmen olarak önemli görevler almış ve Osmanlı kültürü ile Avrupa kültürü arasında bir köprü oluşturmuşlardır (Ağlıdere, 2010: 693).

Birinci ve İkinci Dünya Savaşları, insanlığın büyük trajediler yaşamasına neden oldu. Haritalar değişti, pek çok yeni devletler kuruldu. Soğuk Savaşın sona ermesiyle Sovyet İmparatorluğu dağıldı. Türk Cumhuriyetleri bağımsızlıklarını elde ettiler. Bütün dünyada ulus bilinci yaygınlaştı. Uluslararası ilişkiler siyasi, sosyal ve ekonomik alanda yeni boyutlar kazandı. Dünyada aynı değerleri paylaşan ülkeler arasında, kültürel entegrasyon çalışmaları hızlandı. Kültürel entegrasyonun en önemli vasıtalarından dil öğrenimi daha cazip hâle geldi (Yüce, 2005: 85).

Bugün bir Avrupa ve Rusya tarihi, Orta Doğu ve Asya tarihi, Türk dili bilinmeden yazılamaz. Bu amaçladır ki, üniversitelerin uluslar arası ilişkiler bölümünde okuyan tarih ve kültürle ilgilenen pek çok araştırmacı, Türkçe öğrenmenin gerekliliğini kavramışlardır. Son yıllarda Türk Üniversiteleri, ikili kültürel anlaşmalar çerçevesinde öğrenci ve öğretim elemanı değişimi projesini uygulamaya başlamışlardır. Ayrıca T.C. Başbakanlık Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı (TİKA), yurt dışında yirmi üç üniversite ile Türkoloji bölümlerinin geliştirilmesi hususunda işbirliği yapmaktadır. Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne katılım programı kapsamında, üniversitelerimizin büyük çoğunluğu "Erasmus" öğrenci ve öğretim üyeleri değişim projesine dâhil edilmiştir (Yüce, 2005: 86).

Türkiye'de 1950 yılından sonra üniversiteler bünyesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ciddi biçimde ele alınmaya başlanmıştır. Türkçenin öğretimi konusu aslında son yıllarda çok büyük bir önem kazanmıştır. 1984 yılında sistemli bir biçimde Ankara

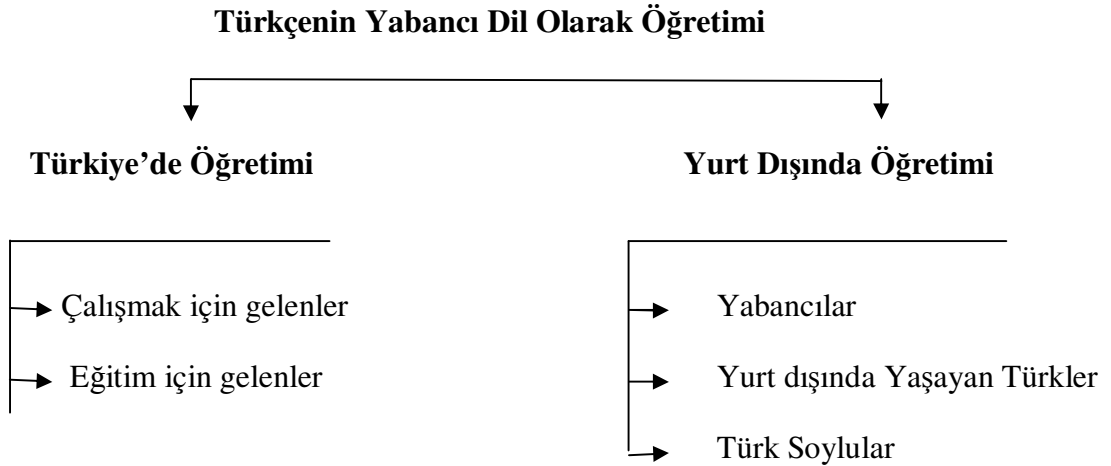
Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi'nde (TÖMER) başlayan dil öğretim hizmetine kısa bir süre sonra Gazi TÖMER ardından da Ege TÖMER katılmıştır (Yüce, 2005: 87).

TÖMER'lerde, çoğunluğu Türk Cumhuriyetleri ve Asya ve Balkanlardaki Türk ve Akraba topluluklardan gelen öğrencilerin tamamını yabancı uyruklular oluşturmaktadır. *Türk Dünyası Öğrenci Projesi* kapsamında 1991 yılından itibaren gençler lise ve üniversitelerde okumak, yüksek lisans ve doktora yapmak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ülkemize getirilmektedir. Bu projenin amaçlarından biri; bağımsızlığını yeni kazanmış Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve Akraba Topluluklarındaki gençlere Türkiye Türkçesini öğretmek, Türk kültürü ve eğitim sistemini tanıtmaktır. Bu gençler aracılığı ile Türkçenin ve Türk kültürünün yeni nesillere aktarılmasını ve Türkiye Türkçesinin yaygınlaştırılmasını sağlamak amaçlanmıştır (Açık, 2008: 2).

Günümüzde Türkiye Türkçesinin öğretildiği ülkeler ve merkezlerin sayısı şu şekildedir: Amerika Birleşik Devletleri (20), Afganistan (1), Almanya (13), Arnavutluk (1), Avustralya (1), Azerbaycan (1), Belarus (6), Belçika (4), Bosna-Hersek (2), Bulgaristan (6), Çin Halk Cumhuriyeti (2), Danimarka (1), Endonezya (2), Estonya (1), Filipinler (1), Finlandiya (2), Fransa (2), Güney Kore (6), Güney Kıbrıs Rum Kesimi (1), Gürcistan (1), Hollanda (3), Irak (2), İngiltere (6), İran (1), İspanya (4), İsveç (2), İsviçre (1), İtalya (3), Japonya (6), Kazakistan(1), Kırgızistan (8), Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (6), Litvanya (2), Lübnan (1), Macaristan (2), Mısır (3), Moğolistan (1), Moldova (3), Özbekistan (1), Pakistan (1), Polonya (2), Romanya (8), Rusya (14), Sırbistan (1), Singapur (1), Suriye (2), Tayland (2), Tayvan (2), Türkiye (17), Türkmenistan (1), Ukrayna (13), Ürdün (4), Yakutistan (1), Yugoslavya (1), Yunanistan (5) ve internet siteleri (16) (Dolunay, 2005: 2).

Adı geçen ülkelerde yer alan merkezlerde dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerine yönelik olarak başlangıç, orta ve ileri seviye Türkçe dersleri verilmekte; bu derslerin yanı sıra Osmanlı Türkçesi, Türk Kültürü, Türk Tasavvufu, Osmanlı Metinleri Üzerine Araştırmalar, Türk ve Osmanlı Edebiyatı, Metin Okuma gibi dersler de yer almaktadır. Türkçe öğretim merkezlerinin Amerika Birleşik Devletleri, Rusya, Ukrayna ve Almanya'da yoğunlaştığı görülmektedir. Bu dört ülkede toplam altmış merkez tespit edilmiştir. Türkçe öğretimiyle ilgili 16 adet internet sitesinin bulunması da Türkçe öğretiminin internet dünyasında önem kazanmaya başladığını göstermektedir (Dolunay, 2005: 2).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanını şu şekilde gösterebiliriz (Karababa, 2010: 26-29).



Şekil 5: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Şekil 5’te görüldüğü gibi: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi deyince aklımıza birçok alan gelmektedir. Bu alanların her birinde Türkçe öğrenmek isteyen bireylerin öncelikle Türkçe öğrenmedeki amacı birbirinden farklı olacaktır. Örneğin Türkiye’ye çalışmak için gelen bir insanın öğrenmek isteyeceği konular daha çok mesleki alanla ilgili olurken, eğitim amacı ile gelenler daha çok akademik bir Türkçeye ihtiyaç duyacaklardır. Bunun yanında Türkçeyi Türkiye’de öğrenen öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri okul ya da kurs dışında da gelişebilecekken, yurt dışında öğrenenler derslerde daha çok dinleme etkinliğine ihtiyaç duyabileceklerdir. Yurt dışında yaşayan Türk soylular ise derslerin içeriğinde daha çok Türk kültürüne ait unsurlar isteyebileceklerdir.

Bütün durumlarda amaç dört temel dil becerisini geliştirmek, öğrenenlerin Türkçe iletişim kurabilmelerini sağlamak ve Türk kültürüne ait özelliklerle onları tanıştırmaktır. Ancak programın hazırlanırken ve metinlerin içeriği oluşturulurken Türkçe öğretiminin hangi alanda gerçekleştirildiği, öğrenenlerin yaşları, ilgi ve ihtiyaçları, Türkçe öğrenmekteki amaçlarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

2.4. ORTAÖĞRETİM DÜZEYİNDE TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ

Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kurumlar

Özel ve resmi kuruluşlara bağlı dil kursları,

Türk Silahlı Kuvvetleri

Üniversitelere bağlı dil okulları

Uzaktan eğitim merkezleri/ Kuramları

Üniversitelerin yabancı diller bölümlerine bağlı birimlerdir (Karababa, 2010: 26-29).

Üniversitelerde ve TÖMER'lerde Erasmus ya da Büyük Öğrenci Projesi kapsamında ülkemizde öğrenim görmeye gelen üniversite çağındaki öğrencilere ders verilmektedir. Yine Türk Silahlı Kuvvetlerinde ve Güvenlik Bilimleri Fakültesinde mesleki eğitim almak amacı ile Türkçe öğrenen üniversite çağındaki öğrenciler vardır.

Bu merkezler arasında sayılmayan, yabancılara ortaöğretim düzeyinde mesleki eğitim veren bir kurum da Mustafa Germirli Anadolu İmam Hatip Lisesi'dir. Tez çalışmasının başladığı dönemde ortaöğretim düzeyinde yabancılara eğitim veren tek kurum bu liseydi. Talebin artmasıyla İstanbul'da aynı amaçla Fatih Sultan Mehmet Lisesi'nin kurulmuş böylelikle ortaöğretim düzeyinde yabancılara Türkçe eğitimi veren kurumların sayısı ikiye çıkmıştır. Bu kurumlarda nasıl bir Türkçe öğretimi gerçekleştirildiği konusunun araştırılması da Türkçenin yabancılara öğretimi alanına girmekte ve önem taşımaktadır.

Balkanlar, Kafkaslar ve Orta Asya'da yaşayan soydaşların, İslam ülkeleri ile Müslümanların yaşadığı diğer ülkelerin din görevlisi ihtiyaçlarının karşılanması, bu ülkeler ile Türkiye arasında sağlam, kalıcı bir diyalogun ve dostluk köprüsünün oluşturulması amacıyla MEB ile Türkiye Diyanet Vakfı'nca (TDV) 2006 yılından itibaren bir proje başlatıldı. Projeye pek çok yabancı uyruklu öğrenci İmam Hatip Liselerinde öğrenim görme imkânı yakaladı.

Proje kapsamında öğrenciler 2006- 2007 eğitim öğretim yılından bu yana 6 aylık bir hazırlık eğitimi ile birlikte Kayseri Kocasinan Mustafa Germirli Anadolu İmam Hatip Lisesinde toplam 4 yıl süreyle eğitim görüyor. Aralarında Nijerya, Gana, Kamerun, Togo, Ekvator, Çad, Gabon, Senegal, Mali, Bosna Hersek, Arnavutluk, Kosova, Makedonya'nın bulunduğu pek çok ülkeden öğrenci Türkiye'de okumak için başvuruda bulunuyor.

Türkiye'de eğitim görmeye hak kazanan öğrencilerin gidiş-geliş ve bursları Türkiye Diyanet Vakfı'nca karşılanırken, eğitim hizmeti ise MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nce sağlanıyor. Ayrıca, bu okullardan mezun olup, not ortalaması 100 üzerinden 70 ve üstü olan yabancı uyruklu öğrenciler, ilahiyat fakültelerine yerleştiriliyor (<http://www.sabah.com.tr/Egitim/2011/05/30/yurt-disindan-imam-hatipe-buyuk-ilgi>, Giriş Saati: 30.05.2011 1: 38 Güncelleme: 30.05.2011 11: 42).

Kayseri Mustafa Germirli Anadolu İmam Hatip Lisesi 2006-2007 Öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün bu proje kapsamında aldığı kararlar

tamamen yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü bir kurum hâline dönüştürülmüştür. Okulda 2006 yılından beri T.C. vatandaşı öğrencilere hizmet verilmemektedir. Okul Türkçe eğitim veren Anadolu Lisesi statüsündedir. Lise Türkçe Öğreten bir kurum değil 40 ülkeden 500 öğrenciye ortaöğretim düzeyinde meslekî eğitim veren bir kurumdur. Kurumun eğitim dili Türkçedir. Bu nedenle bu kurumdaki Türkçe dersleri yabancılara Türkçe eğitimi kapsamında değerlendirilmiş ve çalışma konusu olarak seçilmiştir.

III. BÖLÜM

3.YÖNTEM

Türkiye’de ortaöğretim seviyesinde yabancılara eğitim veren tek kurum Mustafa Germirli Anadolu İmam Hatip Lisesi iken tez çalışması başladıktan sonra yurtdışından Türkiye’deki İmam Hatip Liselerinde okumak için başvuru yapan yabancı uyruklu öğrenci sayısının giderek artması nedeniyle İstanbul’da Fatih Sultan Mehmet Anadolu İmam Hatip Lisesi de açılmış böylece bu kurumların sayısı ikiye çıkmıştır. Araştırmanın gerçekleştirildiği kurumun tek ve kendine özgü koşullara sahip olması nedeni ile nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olaylarının doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır. Bir başka deyişle nitel araştırma kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plâna alan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39).

3.1.ARAŞTIRMANIN YAPILDIĞI ÇALIŞMA EVRENİ/ÇALIŞMA GRUBU

3.1.1.Çalışma Evreni

Karasar’a göre iki türlü evren vardır. Birincisi genel evren, ikincisi ise ‘çalışma evreni’dir. Genel evren, soyut bir kavramdır; tanımlanması kolay fakat ulaşılması güç ve hatta çoğu zaman olanaksız bir bütündür. Çalışma evreni, ulaşılabilen evrendir. Bu yönü ile somuttur. Araştırmacının ya doğrudan ya da ondan seçilmiş bir örnek küme üzerinde çalışarak hakkında görüş bildirebileceği evren çalışma evrenidir (Karasar, 2011: 110).

Araştırmanın çalışma evrenini Kayseri’de tamamen yabancı uyruklu öğrencilere ortaöğretim düzeyinde eğitim veren Germirli Anadolu İmam Hatip Lisesi’nde görev yapan öğretmenler ve eğitim alan öğrenciler oluşturmaktadır.

3.1.2.Çalışma grubu

Çalışma evreni içerisinde bu okulda hazırlayıcı dil eğitimi şeklinde de düşünülen 9. sınıfın birinci döneminde 26 saat ikinci döneminde de 11 saat okutulan Türkçe derslerini okutan öğretmenler ile 2011- 2012 eğitim öğretim döneminde bu okulun 9. sınıfında öğrenim gören öğrenciler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken 9. sınıfın seçilmesinin nedeni üst sınıflarda okutulan derslerde dil öğretimi amacının olmamasıdır. 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden bir sınıfın Türk Cumhuriyetlerden gelen öğrencilerden oluşması ve Türkçe seviyelerinin orta düzeyde olmasından dolayı bu sınıf çalışma grubuna dâhil edilmemiştir.

Çalışma grubu hiç Türkçe bilmeyen öğrencilerden oluşan 4 şube ve bu şubelerde Türkçe dersleri okutan 4 Türk dili ve Edebiyatı öğretmeni ile sınırlı tutulmuştur.

3.2.VERİLERİN ELDE EDİLMESİ VE VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla veri toplama araçlarının kullanımını kapsayan çoklu yaklaşımla hareket edilmiştir. Bu çerçevede nitel araştırma veri toplama tekniklerinden;

Görüşme yolu ile veri toplama,

Gözlem yolu ile veri toplama,

Doküman temini yolu ile veri toplama tekniklerine başvurulmuştur.

3.2.1. Görüşme Formlarının Geliştirilip Uygulanması

Araştırmanın gerçekleştirildiği okuldaki durumu mümkün olduğu kadar geniş bir bakış açısı ile ele alabilmek amacıyla hem öğretmenlerle hem de öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Öğretmenlere uygulanan görüşme formunu geliştirirken Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metni temel alınmıştır. Metnin temelini dil öğretiminde standartlaşmayı sağlamak amacı ile geliştirilmiş yeterlilik basamakları oluşturmaktadır. Ayrıca herhangi bir dil öğretimi planlanırken nelerin göz önünde bulundurulması gerektiğini ve öğretim yapacakların bu koşulları nasıl düzenleyebileceklerini açıklayan bölümler de metnin kullanılabilirliğini arttıran önemli unsurlardandır. Sorular hem DAOBM'deki bu bölümlerden hem de gerçekleştirilen literatür taraması sonucunda edinilen kanaatten de faydalanılarak hazırlanmıştır.

Görüşmeler 9. sınıf Türkçe derslerine giren 4 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. MEB yönetmeliklerine göre bir öğretmen haftada en fazla 30 ders saatine kadar öğretim yapabilmektedir. 9. sınıfın birinci döneminde 26 saat Türkçe dersi veren öğretmenlerin birinci dönem üst sınıflarda ders vermeleri bu nedenle mümkün olmamaktadır. Yani görüşüne başvurulmuş öğretmenler her sene sadece 9. sınıfların Türkçe derslerini vermekte ikinci dönem ise Türkçe ders saatlerinin azalması ile birlikte okul koşullarına göre üst sınıfların derslerine de girmektedirler. Öğretmenlerin bu durumu görüşmeler esnasında önceki yıllara dair değerlendirmeler yapılmasına da olanak tanıdığından araştırmaya olumlu katkı sağlamıştır.

İki öğretmenle görüşmeler kamera aracılığı ile kaydedilerek, iki öğretmenle kayda izin vermediklerinden dolayı verilen cevaplar kısa notlar hâlinde alınıp görüşme bittikten sonra hemen yazıya geçirilerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından yazıya geçirilen metin öğretmenlere verilerek öğretmenlerin metni tekrar gözden geçirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin eksik gördükleri ya da düzeltilmesini istedikleri kısımlar da göz önüne alınarak görüşme verileri toplanmıştır.

Araştırma sürecinde ders programı ile ilgili veriler toplanırken ihtiyaç duyulduğu için okulda okutulan diğer dil dersleri olan İngilizce ve Arapça öğretmenleri ile de görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Öğretmenlerin tamamı sorulan sorulara içtenlikle cevaplar vermiş soruların dışında birçok anı, örnek paylaşmış değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Bunlar araştırmacının genel kanaatinin oluşmasına önemli katkılar sağlamıştır.

Öğrencilerin aldıkları Türkçe eğitime yönelik düşüncelerini öğrenmek amacıyla öğretmenlerin her sınıftan Türkçe seviyelerine göre belirlediği öğrencilerden on ikisi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle görüşmeler kendilerini daha iyi ifade ettiklerinden dolayı hem Türkçe hem de İngilizce olarak yapılmıştır. Öğrenciler sorulan sorulara genelde kısa cevaplar vermişlerdir.

3.2.2. Gözlem Formunun Geliştirilip Uygulanması

Araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini arttırmak amacı ile üçleme (triangulation) yöntemi tercih edilmiş ve bu çerçevede gözlem ve doküman inceleme yolu ile de veriler toplanmıştır. Araştırmada görüşüne başvurulmuş öğretmenlerden biri, öğrencilerin de kendinin de doğal davranamayacaklarını belirterek Türkçe dersinin işlenişinin

gözlemlenmesine izin vermemiştir. Dersinde gözlem yapılmasına izin veren 3 öğretmenin birer saatlik Türkçe dersleri gözlemlenmiştir.

Araştırma amacına göre düzenlenen gözlem formu, ‘sınıftaki fiziksel ortam’, ‘ortamın sosyal boyutu’, ‘dil kullanım (sınıf içi etkileşim)’, ‘ortamda oluşan etkinlikler’ ve öğrenen özellikleri (öğrencinin sorumluluk üstlenme ve göstermeleri gereken rolleri sergileme durumları)’ olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır. Gözlem yapılırken, ‘Öğretmenin sınıf içindeki konumu nasıldır?’, ‘Öğrencilerin derse karşı tutumları nasıldır?’, ‘Ders işlenirken kullanılan yöntem teknikler ve araç gereçler nelerdir?’, ‘Öğrencilerin birbirleri ve öğretmenle olan ilişkileri nasıldır?’, ‘Öğretmenlerin görüşmelerde bahsettiği konular uygulamada mevcut mudur?’ gibi soruların cevapları aranmıştır.

3.2.3.Dokümanların Toplanması

Araştırma kapsamında 9. sınıf Türkçe derslerinde okutulan ders kitabı Dilset Yayınları’nın Gökkuşuğu serisinin 1. ve 2. kitabı, İngilizce ve Arapça ders programları, Türkçe ders programı olmadığı için öğretmenler tarafından hazırlanan ders planları, öğretmenlerin yazılı soruları, öğrencilerin yazılı ödevlerinden çeşitli örnekler incelenmiştir. Bu dokümanların incelenmesinde özel ölçütler belirlenmemiş, öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler çerçevesinde incelemeye ve değerlendirmeye dâhil edilmiştir.

3.2.4.Süreç İçerisinde İhtiyaç Duyulan Ek Veri Toplama Araçları

Araştırmayı derinleştirmek amacı ile öğretmenlerle yapılan görüşmelerden sonra Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metni temel alınarak oluşturulan Avrupa dil portfolyosu ek veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bunun amacı hem öğrencilerin aldıkları eğitim sonrasında hangi seviyeye geldiğini belirlemek hem de öğrencileri bu portfolyo ile tanıştırmak ve öğrencilerin portfolyonun bir değerlendirme aracı olarak kullanılması hakkındaki görüşleri almaktır. Bunun için MEB çeviri komisyonu tarafından 15- 18 yaş arası bireyler için hazırlanan dil portfolyosunun dil biyografim bölümü A1 ve A2 seviyesi ile sınırlı olmak üzere uygulanmıştır. Portfolyonun uygulanmasında A1 ve A2 seviyesi ile sınırlı kalınmasının sebebi hem kullanılan kitapta hem de öğretmenlere gerçekleştirilen görüşmelerde 9. sınıfın sonunda bir öğrencinin varması öngörülen hedefin A1-A2 seviyesi olduğunun belirlenmesidir.

Portfolyolar öğrenciler tarafından doldurulduktan sonra öğretmenlere de kontrol ettirilmiş ve öğrencilerle öğretmenlerin verdiği cevaplar arasındaki tutarlılık göz önüne alınmıştır.

3.3.VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmanın gerçekleştirildiği okul kendine özgü koşullara sahip olduğundan dolayı araştırma deseni olarak durum çalışması seçilmiştir.

Durumlar çeşitli şekillerde karşımıza çıkabilir. Bir birey, bir kurum, bir grup, bir ortam çalışılacak durumlara örnek oluşturabilir. Nitel durum çalışmalarının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır. Durumlar birbirinden farklı olduğu için sonuçların genellenmesi söz konusu değildir. Ancak bir duruma ilişkin olarak elde edilen sonuçların benzer durumların anlaşılmasına yönelik örnekler ve deneyimler oluşturması beklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 77).

Araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizinde DAOBM ölçütleri baz alınarak betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Bu yaklaşıma göre veriler daha önceden belirlenen temalara göre düzenlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Bu tür analizlerde amaç, elde edilen verileri düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 224).

Veriler Avrupa Konseyi Diller için Ortak Başvuru Metni temel alınarak hazırlanmış araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenmiştir. Araştırmanın kavramsal çerçevesinden görüşme ve gözlemde yer alan boyutlardan yola çıkarak verilerin analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Oluşturulan çerçeveye göre veriler kodlanmış ve bu kodlardan temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalardan yola çıkılarak elde edilen bulgular tanımlanarak yorumlanmıştır.

Öğretmen ve öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler ve gözlemlerle ilgili veriler ayrıntılı olarak analiz edilmiştir. Ancak doküman incelemesi sonucu elde edilen veriler ayrı bir başlık altında incelenmemiş oluşturulan boyutlar içerisinde gözlem ve görüşme analizleri ile birlikte değerlendirilmiştir.

Verilerin belirli boyutlar çerçevesinde incelenmesinden önce öğretmenlerin meslekî deneyimleri, yabancılara Türkçe öğretimine yönelik aldıkları hizmet içi eğitimler, mesleki algıları, Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metni hakkındaki bilgileri, yaptıkları eğitim öğretim için ileriye yönelik hedefleri hakkında gerçekleştirilen görüşme verileri incelenerek yorumlanmış, ayrıca öğrencilerin geldikleri ülkeler ve bildikleri yabancı diller hakkında da bilgiler verilmiştir.

Toplanan verilerin şu boyutlar çerçevesinde değerlendirilmiştir. 9. sınıf Türkçe dersi

Ders Programı: Bu bölümde İngilizce, Arapça ve Türkçe öğretmenleri ile yapılan görüşme verileri ve İngilizce ve Arapça ders programlarına yönelik dokümanlar analiz edilmiştir.

Kullanılan ders kitabı: Bu bölümde kullanılan ders kitabı çeşitli boyutlarda incelenmiş. Türkçe dersi öğretmenlerinin kitap hakkındaki görüşlerini almak amacı ile gerçekleştirilen görüşmelerin verileri analiz edilmiştir.

Sınıf İçi Etkinlikler: Bu bölümde öğretmenlerin dersi genel olarak nasıl işlediklerini, sınıf içinde öğretmen ve öğrenci rollerini, kullanılan yöntem teknikleri belirlemek amacıyla DAOBM’de yer alan boyutlardan yola çıkarak hazırlanmış sorular çerçevesinde gerçekleştirilen görüşmeler ile yine aynı çerçevede gerçekleştirilen gözlemlerden elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Değerlendirme: Bu bölümde Türkçe dersi öğretmenlerinin değerlendirme yaklaşımlarını belirlemek amacı ile gerçekleştirilen görüşme verileri analiz edilmiştir.

Öğretmen röportajları gözlem ve dokümanlardan elde edilen veriler bu dört boyut göz önüne alınarak değerlendirildikten sonra öğrencilere de bu boyutlar çerçevesinde sorular sorulmuş ve öğrencilerle gerçekleştirilen görüşme verileri kod ve temalar oluşturularak analiz edilmiştir. Böylece araştırmada ortaöğretim düzeyinde gerçekleştirilen yabancılara Türkçe öğretimi etkinliklerinin öğretimin temel iki unsuru olan öğrenci ve öğretmen açısından görünüşü ortaya konmuştur.

Araştırma sürecinde öğrencilerin aldıkları eğitim sonucunda ulaştıkları dil seviyelerini DAOBM’ye göre değerlendirmek ve Avrupa Dil Gelişim Dosyasının bir değerlendirme aracı olarak kullanılması konusunda öğrencilerin görüşlerini almak amacıyla MEB’in hazırladığı portfolyo öğrencilere uygulanmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir.

3.4. SAYILTILAR/ VARSAYIMLAR

1. Görüşüne başvurulanan öğretmenler ve öğrencilerin çalışma grubu için yeterli olduğu,
2. Görüşmecilerin verdikleri cevapların gerçeği yansıttığı,
3. Öğrencilerin Dil Gelişim Dosyası için verdikleri cevaplar gerçek seviyelerini yansıttığı varsayılmıştır.

3.5. SINIRLILIKLAR

Araştırma;

1. 2011-2012 eğitim öğretim yılı,
2. Mustafa Germirli Lisesi Anadolu İmam Hatip Lisesi,
3. 9. sınıfta Türkçe dersi veren öğretmenler, (4 Türkçe öğretmeni)
4. 9. sınıfta Türkçeyi hiç bilmeyen öğrencilerden oluşturulan 4 şube
5. Her sınıftan öğretmenlerin Türkçe seviyelerini iyi, orta, zayıf olarak belirttikleri üçer öğrenci olmak üzere toplam 12 öğrenciye uygulanan Dil Gelişim Dosyası
6. Öğrencilere uygulanan Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın A1 ve A2 seviyesi ile sınırlıdır.

IV. BÖLÜM

4.ÇALIŞMA GRUBUNU OLUŞTURAN ÖĞRETMENLER VE ÖĞRENCİLERLE İLGİLİ BİLGİLER

4.1. ÖĞRETMENLERLE İLGİLİ BİLGİLER

Bu bölümde Türkçe öğretmenlerinin mesleki bilgileri, aldıkları eğitimler, Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metni hakkındaki görüşleri yer almaktadır.

4.1.1. Öğretmenlerin Mesleki Deneyimleri

Araştırmada görüşüne başvurulmuş Mustafa Germirli Anadolu İmam Hatip Lisesinde görev yapan öğretmenlerin mezun olduğu üniversite ve meslekteki hizmet yılları ile ilgili bilgiler şöyledir.

Tablo 1: Öğretmenlerin Meslekî Deneyimleri

Öğretmen	Branşı	Mezun Olduğu Üniversite	Meslekteki Hizmet Yılı	Okuldaki Hizmet Yılı
1.	Türk Dili ve Edebiyatı	Ege Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı	18	5
2.	Türk Dili ve Edebiyatı	Erciyes Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı	11	4
3.	Türk Dili ve Edebiyatı	Atatürk Üniversitesi Türk Dili Ve Edebiyatı	23	16
4.	Türk Dili ve Edebiyatı	Ege Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı	11	4
5.	Arapça	Ankara Üniversitesi İlahiyat	20	16
6.	İngilizce	Marmara Üniversitesi İngilizce Biyoloji Öğretmenliği	13	2

Görüldüğü gibi Türkçe öğretmenleri fakültelerin Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden mezundurlar. Dolayısıyla yabancı dil öğretimi konusunda lisans düzeyinde bir eğitim

almamışlardır. Yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili yüksek lisans bölümlerinin açılması ise ülkemizde çok yeni ve az sayıda olduğu için öğretmenlerin bu konuda akademik bir eğitim almamış olmaları doğaldır. Ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda eğitim almamış öğretmenlerin burada görevlendirilmiş olması düşündürücüdür.

4.1.2. Türkçe Öğretmenlerinin Aldıkları Hizmet İçi Eğitimler

Öğretmenlerin yabancılara Türkçe eğitimi konusunda hizmet içi eğitim alıp almadıklarını belirlemek amacı ile aşağıdaki görüşme gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2: Türkçe Öğretmenlerinin Aldıkları Hizmet İçi Eğitimlere Yönelik Görüşleri

Sorular ve Öğretmenlerin Verdiği Cevaplar	Önemli Noktalar
<p>Soru: Yabancı dil öğretimi/yabancılara Türkçe öğretimi hakkında bir eğitim aldınız mı?</p> <p><i>Hayır. İlk yıllarda Yabancılara Türkçe öğretimi diye bir kitapçık vardı onu okumuştum ama çok faydası olmadı. Tecrübeli arkadaşlardan yardım aldım. Bir ara Erciyes Üniversitesinden geldiler. Geçen sene TÖMER'den Berna Hanım geldi. Ondan faydalandım (1. Öğretmen).</i></p> <p><i>Yok, almadım. Ama süreç içerisinde hizmet içi eğitim gördük. TÖMER'den geldiler. Erciyes Üniversitesinden de gelmişlerdi ama çok faydalı olduğunu söyleyemem.</i></p> <p><i>(2. Öğretmen).</i></p> <p><i>Bu işe başlarken hayır. Beş yıl sonra akıllarına geldi. Geçen sene Ankara TÖMER'den Berna KUTLUATA gelmişti. Onun bir bilgi aktarımı oldu diyebiliriz. 10 günlük kurs vardı. Ona katıldık. Ama o da sonuçta aklın yolu bir, onun anlattığı şeylerle bizim yaptığımız şeyler de örtüştü. Ama öncesinde sadece içinde bulunmuş olduk. Haberimiz bile yoktu yani (3. Öğretmen).</i></p> <p><i>Normalde zaten Türkiye' de lisans düzeyinde böyle bir eğitim yok. Olsa keşke. Normalde bizim bilgimiz birikimimiz burada 3-4 yıl içinde kazandığımız şeyler."Birkaç tane seminer aldık. TÖMER'den gelen bir okutman arkadaşımız vardı. Erciyes'ten gelen birkaç hocamız vardı. Onlarda da çok yeni bir şey öğrenmedik ama gittiğimiz yolun doğru olduğunu gördük (4. Öğretmen).</i></p>	<p>Kaynak kitap sıkıntısı</p> <p>Hizmet içi eğitimler</p> <p>Mesleğe başlarken eğitilmiş olmama</p> <p>Hizmet içi eğitimlerin yetersizliği</p>

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp almadıklarını öğrenmek amacı ile sorulan bu soruya verilen cevaplarda öğretmenler, aldıkları hizmet içi eğitimlerin nitelikleri hakkında da değerlendirmelerde bulunmuştur. Öncelikle bir öğretmenin de belirttiği gibi *“Bu işe başlarken hayır. Beş yıl sonra akıllarına geldi”*(3. Öğretmen), öğretmenler mesleğe başlamadan önce özel olarak herhangi bir hizmet öncesi eğitime tabi tutulmamışlardır. Lisans düzeyinde böyle bir eğitim almalarının mümkün olmadığını ise bir öğretmen *“Normalde zaten Türkiye’de lisans düzeyinde böyle bir eğitim yok. Olsa keşke”*(4. Öğretmen) şeklinde ifade etmiştir.

Bir öğretmen mesleğe başlarken yabancılara Türkçe öğretimi hakkında bir kitap okuduğunu ancak faydalı olmadığını belirtmiştir. *“Hayır. İlk yıllarda Yabancılara Türkçe öğretimi diye bir kitapçık vardı onu okumuştum ama çok faydası olmadı”*(1. Öğretmen). Öğretmenin bu sözü yabancılara Türkçe öğretimi konusunda hazırlanan kuramsal kitapların yanında öğretmenlerin faydalanabileceği uygulamaya dönük kitaplara da alanda ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Öğretmenler bu okuldaki 5-6 yıllık çalışma dönemlerinde iki kez yabancılara Türkçe öğretimi hakkında hizmet içi eğitim almışlardır. Bunlardan biri Erciyes Üniversitesi Türkçe öğretmenliği bölümünden gelen akademisyenler tarafından verilen seminerler, diğeri ise Ankara TÖMER’den gelen yabancılara Türkçe okutmanı Berna KUTLUATA tarafından verilen 10 günlük uygulamalı kurs niteliğindeki eğitimidir. Öğretmenler hizmet içi eğitime tabi tutulduklarında meslekte 4-5 yıllık bir tecrübeye sahiptiler. En etkili kaynak olarak da bir öğretmenin belirttiği gibi *“Tecrübeli arkadaşlardan yardım aldım”*(1. Öğretmen) birbirlerinin tecrübelerinden faydalanmışlardır. Öğretmenler aldıkları hizmet içi eğitimlerin geç olması nedeni ile kendilerine çok önemli bir katkı sağlamadığını belirtmişleridir. *“Geçen sene Ankara TÖMER’den Berna KUTLUATA gelmişti. Onun bir bilgi aktarımı oldu diyebiliriz. 10 günlük kurs vardı. Ona katıldık. Ama o da sonuçta aklın yolu bir, onun anlattığı şeylerle bizim yaptığımız şeyler de örtüştü”*(3. Öğretmen), *“Onlarda da çok yeni bir şey öğrenmedik ama gittiğimiz yolun doğru olduğunu gördük”* (4. Öğretmen).

Öğretmenlerle gerçekleştirilen bu görüşmede yabancılara Türkçe öğretiminin el yordamı ile gerçekleştirildiğini göstermektedir. Lisans düzeyinde bölümlerin olmaması, öğretmenlerin daha donanımlı olmasını sağlayacak hizmet içi kursların olmaması

öğretimi gerçekleştirecek asıl unsur olan öğretmenlerin eğitimine yeteri kadar önem verilmediğini göstermektedir.

4.1.3. Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Algısı

Yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenler, elbette ana dili Türkçe olan öğrencilere öğretim yapan öğretmenlerden farklı bilgi ver becerilere sahip olmalıdır. Her iki durumda da öğrencilerin okuma, konuşma, yazma ve dinleme becerilerini geliştirmek amaçlanmaktadır. Ancak konu Türkçeyi hiç bilmeyen öğrencilerle bu eğitimi gerçekleştirmek olunca bir yabancı dilin nasıl öğrenildiği konusunda kuramsal bilgiye sahip olmak ve yabancı dil öğretim yöntem ve tekniklerinden haberdar olup bunları uygulayabilmek gibi ek becerilere de ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin kendilerini bir yabancı dil öğretmeni olarak da görüp görmediklerini belirlemek önemlidir. Bu amaçla Türkçe öğretmenleri ile aşağıdaki görüşme gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3: Türkçe Öğretmenlerinin Mesleklerini Yabancı Dil Öğretimi Olarak Algılayıp Algılamama Durumları

Sorular ve Öğretmenlerin Verdiği Cevaplar	Önemli Noktalar
<p>Soru: Kendinizi yabancı dil öğretmeni olarak görüyor musunuz?</p> <p><i>Görmüyorum. Çünkü öğrencilerimi yabancı olarak görmüyorum (1. Öğretmen).</i></p> <p><i>Eksiklerimiz elbette vardır ama dört yıldır bu işi yapıyorum. Deneyimlerimizle Türkçe öğrettiğimizi düşünüyorum (2. Öğretmen).</i></p> <p><i>Kendimi yabancı dil öğretmeni olarak değil de, Yabancılara Türkçe öğreten bir öğretmen olarak görüyorum. Çünkü Türkçe benim ana dilim. O yüzden kendimi yabancı dil öğretmeni olarak düşünemiyorum. Ama yabancılara Türkçe öğreten bir öğretmen olarak görüyorum. Çünkü Türkçeyi bir Türk'e anlatırken bir grameri anlatırken birçok ayrıntıyı atlıyoruz. Ama burada hepsi gereklidir (3. Öğretmen).</i></p> <p><i>Görüyorum (4. Öğretmen).</i></p>	<p>Öğrencilere bakış açısı</p> <p>Deneyimler</p> <p>Türkçenin öğretmenin ana dili olması</p>

Öğretmenlerin bir yabancı dil öğretimi gerçekleştirip gerçekleştirmediklerine dair algısının nasıl olduğunu belirlemek amacıyla sorulan bu soruya verilen cevaplarda, öğretmenlerin birbirinden farklı yaklaşımlarda bulunmuşlardır.

Bir öğretmen bu soruyu “yabancı” kavramının çağrıştırdığı sosyal uzaklıktan etkilenerek cevaplamıştır. Öğrencilerine bakış açısını dile getiren öğretmen “*Görmüyorum. Çünkü öğrencilerimi yabancı olarak görmüyorum*” (1. Öğretmen). diyerek konuyu duygusal açıdan ele almıştır. Bir öğretmen ise “*Kendimi yabancı dil öğretmeni olarak değil de, Yabancılar Türkçe öğreten bir öğretmen olarak görüyorum. Çünkü Türkçe benim ana dilim. O yüzden kendimi yabancı dil öğretmeni olarak düşünemiyorum. Ama yabancılar Türkçe öğreten bir öğretmen olarak görüyorum*” diyerek konuyu “yabancı dil” kavramı çerçevesinde ele almış. Kendisini Türkçeyi anadil olarak konuşmasından dolayı yabancı dil öğretmeni olarak düşünemeyeceğini belirtmiştir. Kendisini yabancılar Türkçe öğreten bir öğretmen olarak tanımlayan öğretmenimiz cevabın devamında “*Çünkü Türkçeyi bir Türk’e anlatırken bir grameri anlatırken birçok ayrıntıyı atlıyoruz. Ama burada hepsi gereklidir*” (3. Öğretmen). diyerek yabancılar Türkçe öğretiminin Türklere Türkçe öğretiminden farklı beceriler gerektirdiğini de belirtmiştir. Bir öğretmen deneyimlerini ön plana alarak “*Eksiklerimiz elbette vardır ama dört yıldır bu işi yapıyorum. Deneyimlerimizle Türkçe öğrettiğimizi düşünüyorum*” (2. Öğretmen) demiştir.

Öğretmenlerin “yabancı dil öğretimi” kavramını kullanılabilecek yöntem ve teknikler bakımından ele almamış olması, öğretim programı ile ilgili verilerden ortaya çıkmış bir sonuç olan ‘diğer dil dersi öğretmenleri ile işbirliği içerisinde olmama’ durumlarının nedenine de açıklık getirmektedir. Öğretmenler aslında yabancı dil öğretimi yaptıkları düşüncesi ile hareket etmiş olsalar, İngilizce ya da Arapça derslerinde hangi yöntem ve teknikler kullanıldığını incelemek, Türkçenin yabancılar öğretimi konusunda bu derslerin öğretmenlerinden ya da programlarından yararlanmaya çalışmak gibi çalışmalar yapabilirlerdi. Bu durum dil öğretmenleri arasındaki etkileşim eksikliği ve bunun sonucu olarak bilgi ve tecrübe transferinin olmadığını göstermektedir.

4.1.4. Türkçe Öğretmenlerinin Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metni Hakkındaki Bilgileri

Öğretmenlerin Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metni hakkında bilgi sahibi olup olmadıklarını belirlemek amacı ile aşağıdaki görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4: Türkçe Öğretmenlerinin DAOBM Hakkındaki Bilgilerine Yönelik Veriler

Sorular ve Öğretmenlerin Verdiği Cevaplar	Önemli Noktalar
<p>Soru: Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metni hakkında bilginiz var mı?</p> <p><i>Bahsetmişlerdi ama çok bilgim yok (1. Öğretmen).</i></p> <p><i>İçeriği tam bilmiyorum ancak geçen senelerde Avrupa dil portfolyosu ile ilgili bir çalışmamız olmuştu (2. Öğretmen).</i></p> <p><i>Dil öğretmenliği belki yapmadığımız, alanımız olmadığı için böyle bir dosyayı okumadım. Ama zaman içerisinde Türkçeyi öğretirken de beni alanım hakkında geliştirmesi maksadıyla böyle bir çalışmam olmadı. Biz sonbaharda okula geldik. Kurul toplantısında dediler ki bu yıl okulun yapısı değişti. Artık Türk öğrencimiz yok Okulun tamamı yabancı öğrenci oldu.</i></p> <p><i>Ben bu toplantıdan 15 gün sonra 16 kişilik bir öğrenci grubuyla çalışmaya başladım. Benim hazırlığının olması imkânsızdı. Kayseri’de TÖMER yoktu. Şimdi ERSEM var onlar öğretiyorlar. Ama yardım alacağımız bir yer de yoktu. Böyle bir metin başta elimizde olsaydı gittiğim yolda daha emin yürürdüm, yorulmazdım. (3. Öğretmen).</i></p> <p><i>Var geçen sene bir kısmını kullandık. Ürün dosyası oluşturduk ama tam olarak bildiğim söylenemez (4. Öğretmen).</i></p>	<p>İçeriği hakkında bilgi sahibi olmama</p> <p>Öğretmenlerin eğitim alabilecekleri kurumların olmaması</p> <p>Önceki yıllarda kullanılması</p>

Öğretmenlerin Avrupa Konseyi diller için Ortak başvuru metni hakkında bilgi sahibi olup olmadığını öğrenmek amacı ile sorulan bu soruya verilen cevaplarda, öğretmenlerin böyle bir metnin varlığından haberdar oldukları ancak içeriğini bilmedikleri anlaşılmaktadır. Bir öğretmen *“Dil öğretmenliği belki yapmadığımız, alanımız olmadığı için böyle bir dosyayı okumadım”*(3. Öğretmen). ifadesiyle mesleki algısını ortaya koymuş ve bu metin hakkında bilgi sahibi olmamasını dil öğretmenliği yapmamak olarak açıklamıştır. Yine aynı öğretmen okulun tamamen yabancı öğrencilere eğitim verme sürecine nasıl geçtiğini ve bu aşamada öğretmenlerin nasıl bir durumla karşı karşıya kaldıklarını çarpıcı bir biçimde dile getirmiştir. *“Biz sonbaharda okula geldik. Kurul toplantısında dediler ki bu yıl okulun yapısı değişti. Artık Türk öğrencimiz yok. Okulun tamamı yabancı öğrenci oldu. Ben bu toplantıdan 15 gün sonra 16 kişilik bir öğrenci grubuyla çalışmaya başladım. Benim hazırlığının olması imkânsızdı* (3. Öğretmen). Bir eğitim kurumunun hizmet türünün değiştirilmesinde öncelikle ona uygun alt yapı çalışmasını tamamlamak gerekir. Bu kurumdaki değişikliğin böyle kısa sürede yapılmış olması düşündürücüdür.

Bir öğretmen *“Var geçen sene bir kısmını kullandık. Ürün dosyası oluşturduk ama tam olarak bildiğim söylenemez”* (4. Öğretmen) ifadesi ile Avrupa Konseyi Ortak Başvuru Metni temel alınarak oluşturulmuş dil portolyosunu kullandıklarını belirtmiştir. Mustafa Germirli Anadolu İmam Hatip Lisesi *“Sporla Türkçe Öğreniyorum”* projesi ile 2011 yılında Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı tarafından Hayatboyu Öğrenme Programı bünyesinde yürütülen Avrupa Dil Ödülünü kazanmıştır. Bu ödülü kazanan bir okulda Türkçe öğretmenlerinin DAOBM hakkında bilgisinin bu kadar yüzeysel olması oldukça düşündürücü bir durumdur. Çünkü bu ödülü kazanmak için proje kapsamında neler yaptıkları sorulduğunda öğretmenler *“Kitaptaki diyalogları öğrencilerin sevdikleri sporcuları kullanarak tekrar yazdık böylece metinleri daha ilgi çekici hale getirdik. Ürün dosyasını kullandık”*(3. Öğretmen) dışında doyurucu bir bilgi vermemişlerdir. Ayrıca bu ödülün kazanıldığı bir okulda Türkçe öğretmenlerinin DAOBM ile ilgili bir soruda bu ödülde bahsetmemiş olmaları da oldukça ilginç bir durumdur.

Öğretmenlerin yabancı dil öğretiminin başlangıcında kendilerine yol gösterecek bir rehber ihtiyacı duydukları açıktır. *“Kayseri’de TÖMER yoktu. Şimdi ERSEM var onlar öğretiyorlar. Ama yardım alacağımız bir yer de yoktu”* (3. Öğretmen). Buna benzer

durumlar farkı kurumlarda farklı şekillerde ortaya çıkabilir. Bu durumlarda Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metnini bir çözüm yolu olarak ele alınabilir. Bu konuda bir öğretmenin “*Böyle bir metin başta elimizde olsaydı gittiğim yolda daha emin yürürdüm, yorulmazdım*” (3. Öğretmen) ifadesi önemlidir.

4.1.5. Türkçe Öğretmenlerinin Gerçekleştirdikleri Dil Öğretimi ile İlgili Hedefleri

Öğretmenlerin gerçekleştirdikleri eğitimin Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metni standartlarına uygun hale getirilmesi konusundaki yaklaşımlarını belirlemek amacı ile aşağıdaki görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Tablo 5: Türkçe Öğretmenlerinin Gerçekleştirdikleri Dil Öğretimi ile İlgili Hedefleri

Sorular ve Öğretmenlerin Cevapları	Önemli Noktalar
<p>Soru: Gerçekleştirdiğiniz eğitim öğretimin Avrupa Konseyi standartlarına uygun hale gelmesini ister misiniz?</p> <p><i>Tabi ki, fiziki şartlar, derslerin içeriği ders saatleri, sosyal etkinlik alanlarının artırılması gibi konularda bu standartlara ulaşmak isterim (1. Öğretmen).</i></p> <p><i>Elbette isterim (2. Öğretmen).</i></p> <p><i>Öğretim tekniği açısından eksiklerim olabilir ama yanlış olduğunu düşünmüyorum. Dünyadaki dil öğretim tekniklerinin de bunun benzeri olduğunu öğrendik. Başlangıçta bilmiyorduk ama yaparak edindik, kazandık (3. Öğretmen).</i></p> <p><i>Bakanlığın bir program göndermesinden ziyade bize ne istediğimizi sormasını isterim. Bu okulun Türkçe ders saatini ayarlamaları ona göre çalışmaların yapılması gerekiyor. En büyük eksikliğimiz bu. Biz her yıl müsteşarlık kanalıyla bakanlığa yazı yazıyoruz. Bu okulun özel bir yönetmeliği olsun ve Türkçe müfredatı ona göre hazırlansın diyoruz. Biz hazırlık sınıfından yanayız. Ama bakanlık yetkilileri 5 yıllık bir ortaöğretimin öğrenciler tarafından hoş görülmeceğini söylediler. Bu tür okulların sayısı bu yıl ikiye çıktı ama üçe dörde çıkarsa belki özel bir yönetmeliği olabilir. Bu şartlarda bu iş hep eksik gidiyor. Birinci dönemi çok iyi bitiriyoruz. Ama</i></p>	<p>Okulun fiziksel ve sosyal şartlarının geliştirilmesi</p> <p>Kullanılan yöntemlerin doğruluğu</p> <p>Ders saatlerinin ayarlanması</p>

<p><i>ikinci dönem benim öğrencim fizik kimya görüyor. Öğretmen ona öğretmeye çalışıyor bir savaş. Çünkü öğretmen bilgiyi asgariye indiriyor. Öğrenci algulamakta zorluk çekiyor. Bir süre sonra çocuk Türkçe öğrendikten sonra çocuğun kafasında şu oluşuyor. "Türkiye'deki eğitim seviyesi çok düşük." Çünkü o çok düşük dozda aldı. Türkçeyi öğrendikten sonra aldığı şeylerin eksik olduğunu gördü. Böyle bir hayal kırıklığı da yaşıyor. Hem sistem hem Türkiye hakkında. Eğer bu işin devamlılığı varsa bunun değişmesi lazım.</i></p>	<p>Yabancılar için Türkçe öğretimi programlarının hazırlanması</p>
<p><i>Teknik olarak Avrupa standartlarında olduğunu düşünüyorum. Gerek az sayıdaki öğrenci ile oluşan öğrencilerimizle ideal dil sınıfı düzeyindeyiz. Geçen sene 23tü ama bu sene 11. Ama ders saatinin düzeltilmesi lazım. Bence en büyük eksikimiz o. Teknolojik anlamda ben bir sıkıntı çekmiyorum. Akıllı tahtamız var. Projeksiyonumuz var. Ben istersem kullanabilirim. Bence bizim sıkıntımız doğru bir müfredat ve zaman ayarlaması olmaması (3. Öğretmen).</i></p>	<p>Türkçe seviyesinin yetersizliği yüzünden diğer derslerin öğretiminde ortaya çıkan sıkıntılar</p>
<p><i>İsteriz. Sınıfımızda projeksiyon var da ben buldum ama diğer sınıflarda perde sıkıntısı var. Ya da bir ses sistemi olabilir. Bizim sınıfları Türkçe sınıfına dönüştürmemiz lazım. Bunu bir miktar yapabildik ama tam anlamıyla yapamadık. Geçen seneden daha iyiyiz ama yine de tam olmadı (4. Öğretmen).</i></p>	<p>Okulun fiziksel şartlarının uygunluğu Fiziksel şartların yetersizliği</p>

Öğretmenlerin gerçekleştirdikleri Türkçe öğretiminin Avrupa Konseyi Ortak Başvuru Metni standartlarına gelmesini konusundaki fikirlerini almak amacı ile sorulan soruya öğretmenler farklı açılardan yaklaşmışlardır. Hizmet içi eğitimle ilgili bölümde de ifade etikleri gibi öğretmenler kullandıkları yöntem tekniklerin zaten günümüzde yaygın olarak kullanılan yöntemler olduğunu düşünmektedirler: "Öğretim tekniği açısından eksiklerim olabilir ama yanlış olduğunu düşünmüyorum. Dünyadaki dil öğretim tekniklerinin de bunun benzeri olduğunu öğrendik. Başlangıçta bilmiyorduk ama yaparak edindik, kazandık" (3. Öğretmen.).

Öğretmenler Türkçe öğretimindeki aksaklıkların ders saatlerinin ikinci dönem azalmasına ve ikinci dönem farklı dersler görmelerine bağlamaktadırlar. Türkiye'de eğitim alan yabancılar için özel bir eğitim programının eksikliğine değinen öğretmenler "Bakanlığın bir program göndermesinden ziyade bize ne istediğimizi sormasını isterim"(3. Öğretmen, genel bir program yerine okulun koşulları göz önüne alınarak oluşturulan bir programı tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Avrupa Konseyi standartlarında öğretim kavramını öğretmenler sadece Türkçe açısından düşünmemiş okulun fiziki şartları açısından da ele almıştır. Bir öğretmen okulun fiziksel şartlarının yetersizliğinden bahsederken *“Sınıfımızda projeksiyon var ben buldum ama diğer sınıflarda perde sıkıntısı var. Ya da bir ses sistemi olabilir”* (4. Öğretmen) bir öğretmen *“Tabi ki, fiziki şartlar, derslerin içeriği ders saatleri, sosyal etkinlik alanlarının arttırılması gibi konularda bu standartlara ulaşmak isterim”* (1. Öğretmen) diyerek fiziksel şartların yanında sosyal imkânların da arttırılması gerektiğini belirtmiştir. Bir öğretmen ise diğer öğretmenlerin aksine *“Teknik olarak Avrupa standartlarında olduğunu düşünüyorum. Gerek az sayıdaki öğrenci ile oluşan öğrencilerimizle ideal dil sınıfı düzeyindeyiz. Geçen sene 23tü ama bu sene 11. Ama ders saatinin düzeltilmesi lazım. Bence en büyük eksikimiz o. Teknolojik anlamda ben bir sıkıntı çekmiyorum. Akıllı tahtamız var. Projeksiyonumuz var. Ben istersem kullanabilirim. Bence bizim sıkıntımız doğru bir müfredat ve zaman ayarlaması olmaması”* (3. Öğretmen), sınıf mevcutlarının azlığı, akılla tahta ve projeksiyonların varlığı gibi kriterleri göz önüne alarak fiziksel koşulların uygun olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin özellikle fiziksel koşullar hakkındaki birbirinden farklı cevaplar vermeleri dikkatleri dil öğretimi için kullanılabilir ortamlara çekmektedir. Verilen cevaplardan hareketle teknolojik olanakların okulda var olduğunu ancak öğretmenler ve öğrenciler tarafından işlevsel olarak kullanılmadığı anlaşılmaktadır.

4.2.ÖĞRENCİLERLE İLGİLİ BİLGİLER

Bu bölümde çalışma grubunu oluşturan sınıflardaki öğrencilerin geldikleri ülkelere göre dağılımları ve bildikleri diller hakkında elde edilen bilgilere yer verilecektir.

4.2.1.Öğrencilerin Geldikleri Ülkelere Göre Dağılımları

Tablo 6: 9/A sınıfı Öğrencilerinin Geldikleri Ülkeler

Ülkeler	Öğrenci Sayısı
Nijerya	1
Tayland	3
Gana	1
Yemen	2
Tanzanya	2
Bangladeş	1
Toplam:	10

Tablo 7: 9/B Sınıfı Öğrencilerinin Geldikleri Ülkeler

Ülkeler	Öğrenci Sayısı
Endonezya	2
Sri Lanka	1
Tanzanya	1
Gana	1
Tayland	4
Sierra Leone	1
Toplam:	10

Tablo 8: 9/C Sınıfı Öğrencilerinin Geldikleri Ülkeler

Ülkeler	Öğrenci Sayısı
Endonezya	2
Sierra Leone	1
Nijerya	1
Tayland	3
Tanzanya	1
Gana	1
Hindistan	2
Yemen	1
Toplam	12

Tablo 9: 9/D Sınıfı Öğrencilerinin Geldikleri Ülkeler

Ülkeler	Öğrenci Sayısı
Sri Lanka	1
Filipinler	1
Hindistan	2
Uganda	2
Gana	1
Nijerya	3
Toplam:	10

4.2.2.Öğrencilerin Bildikleri Dillere Göre Dağılımları

Tablo 10: 9/A Sınıfı Öğrencilerinin Bildikleri Diller

Öğrenci	Ana Dili	Bildikleri Yabancı Diller		
		İyi	Orta	Zayıf
1.	Hausaca	İngilizce		
2.	Swahili	Arapça		İngilizce
3.	Taice		Arapça	İngilizce
4.	Taice/ Malayca	Endonezce	Arapça	İngilizce
5.	Taice	İngilizce	Arapça	
6.	Arapça			İngilizce
7.	Arapça		İngilizce	
8.	Swahili	Arapça	İngilizce	
9.	Husaca/ Twi	İngilizce/Arapça		
10.	Banglaca/ Hintçe	Urduca	Arapça/ İngilizce	

Tablo 11: 9/B Sınıfı Öğrencilerinin Bildikleri Diller

Öğrenci	Ana Dili	Bildikleri Yabancı Diller		
		İyi	Orta	Zayıf
1.	Taice	İngilizce	Arapça	
2.	Bahasa (Endonezce)		İngilizce	
3.	Tamil			
4.	Swahili	Arapça	İngilizce	
5.	Taice	Arapça	İngilizce	
6.	Krio/ Temne	İngilizce		Arapça
7.	Hausaca	İngilizce		Arapça
8.	Bahasa(Endonezce)	İngilizce	Arapça	
9.	Taice		Arapça	İngilizce
10.	Taice	İngilizce	Arapça	

Tablo 12: 9/C Sınıf Öğrencilerinin Bildikleri Diller

Öğrenci	Ana Dili	Bildiği Yabancı Diller		
		İyi	Orta	Zayıf
1.	Bahasa (Endonezce)/ Malayca		İngilizce	
2.	Arapça		İngilizce	
3.	Hintçe/ Urduca	Bhojpuri/ Maithili		İngilizce
4.	Hintçe/ Urduca	Bhojpuri		İngilizce
5.	Hausaca	İngilizce		Arapça
6.	Taice	İngilizce		Arapça
7.	Bahasa (Endonezce)		İngilizce	Arapça
8.	Taice			İngilizce/ Arapça
9.	Taice			İngilizce/Japonca
10.	Swahili	Arapça	İngilizce	
11.	Hausaca/ Twi	İngilizce		Dagbani
12.	Krio /Temne	Mendo/ İngilizce		Arapça

Tablo 13: 9/D Sınıf Öğrencilerinin Bildikleri Diller

Öğrenci	Ana Dili	Bildiği Yabancı Diller		
		İyi	Orta	Zayıf
1.	Hintçe		Arapça	
2.	Luganda	İngilizce		Arapça/Swahili
3.	Hausaca/ Twi	İngilizce/Arapça		
4.	Hintçe		İngilizce	
5.	Hausaca/ Ganaca	İngilizce		
6.	Luganda	İngilizce		
7.	Tamilce/ Sinhalmce	İngilizce/Hintçe	Arağça	
8.	Hausaca	İngilizce	Arapça	
9.	Filipince	İngilizce	Japonca	Arapça
10.	Hausaca	İngilizce	Arapça	

Tablolardan da görülebileceği gibi 2011-2012 eğitim öğretim döneminde Mustafa Germirli Anadolu İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrenciler Nijerya, Uganda, Gana, Tanzanya gibi Afrika ve Hindistan, Bangladeş, Tayland gibi Asya ülkelerinden gelmektedirler. Öğrencilerin sınıflara dağılımında aynı ülkeden gelen öğrenciler aynı sınıfa yerleştirilmemiş her sınıfta ülke çeşitliliği sağlanmıştır. Öğrencilerin ana dilleri birbirinden farklıdır. Ancak öğrenciler birkaç yerel dili ve komşu ülkelerin dillerini de bilmektedirler. Öğrenciler yabancı dil olarak ise İngilizce, Arapça ve nadir de olsa Japonca bilmektedirler. Öğrencilerin bildikleri yabancı dildeki yeterlilikleri kendi söylemlerinden elde edilen bilgilere göre iyi, orta, zayıf olarak sınıflandırılmıştır. Tablodan her öğrencinin birden fazla dil hakkında zayıf düzeyde de olsa bilgi sahibi olduğu sonucuna ulaşılabilir. Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metni, yeni bir dil öğretimine başlarken öğrencilerin önceki dil ve kültür deneyimlerinin dikkate alınmasının yararlı olacağını belirtir. Bu nedenle öğrencilerin bildikleri diller T öğretirken de önemli olacaktır.

V. BÖLÜM

5.BULGULAR VE YORUMLAR

5.1. ÖĞRETİM PROGRAMINA YÖNELİK BİLGİ VE BULGULAR

Bu bölümde Mustafa Germirli Anadolu İmam Hatip Lisesi Haftalık ders çizelgesi, Türkçe dersi yıllık ders planları ile İngilizce ve Arapça ders programları incelenmiştir. Türkçe ders programı olmadığı için doküman incelenememiş Türkçe öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Avrupa Konseyi Ortak Başvuru Metni'nde dil öğretiminde öğrencilere 'çokdillilik' özelliği kazandırmak hedeflendiği için diğer dil dersi öğretmenleri ile de görüşmeler gerçekleştirilmiş elde edilen veriler Avrupa Konseyi Ortak Başvuru Metni çerçevesinde değerlendirilerek sonuç ve öneriler tespit edilmiştir.

Çalışmanın gerçekleştirildiği okul Mustafa Germirli Anadolu İmam Hatip Lisesidir. Lise Millî Eğitim Bakanlığında Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne bağlı diğer Anadolu İmam Hatip liseleri ile aynı statüdedir. Onlardan farkı tamamen yabancı uyruklu öğrencilere eğitim vermesi ve 9. sınıfın ilk döneminde hazırlık niteliğinde sayılabilecek Türkçe dersinin yoğun olarak okutulmasıdır. Bu okulun ders dağılımı sınıflara göre şu şekildedir:

İMAM HATİP LİSESİ						
HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ (YURT DIŞINDAN GELEN ÖĞRENCİLER İÇİN) (2011-2012 Öğretim Yılında 9. , 10. ve 11. Sınıflarda Uygulanacaktır.)						
DERS KATEGORİLERİ	DERSLER	9. SINIF		10. Sınıf	11.Sınıf	12.Sınıf
		1. Yarıyıl	2.Yarıyıl			
ORTAK DERSLER	TÜRKÇE	26	7	-	-	-
	DİL VE ANLATIM	-	2	2	2	2
	TÜRK EDEBİYATI	-	2	3	3	3
	TARİH	-	2	-	-	-
	T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK	-	-	-	2	-
	COĞRAFYA	-	2	-	-	-
	MATEMATİK	-	2	-	-	-
	GEOMETRİ	-	2	-	-	-
	FİZİK	-	2	-	-	-
	KİMYA	-	2	-	-	-
	BİYOLOJİ	-	2	-	-	-
	SAĞLIK BİLGİSİ	-	1	-	-	-
	FELSEFE	-	-	-	2	-
	YABANCI DİL	2	2	2	2	2
	BEDEN EĞİTİMİ /GÖRSEL SANATLAR/MÜZİK	2	2	2	2	2
TRAFİK VE İLK YARDIM	-	-	-	-	1	
TOPLAM		30	30	9	13	10
MESLEK DERSLERİ	KUR'I AN-I KERİM	4	4	7-9	6	5-7
	MESLEKİ ARAPÇA	4	4	6-8	5-7	5
	TEMEL DİNİ BİLGİLER	1	1	-	-	-
	SİYER	-	-	2	-	-
	FIKİH	-	-	-	2	-
	TEFSİR	-	-	-	-	3
	KARŞILAŞTIRMALI DİNLER TARİHİ	-	-	-	-	2
	HADİS	-	-	-	3	-
	KELAM	-	-	-	-	2
	HİTABET VE MESLEKİ UYGULAMA	-	-	-	-	3
	İSLAM TARİHİ	-	-	-	-	2
TOPLAM		9	9	15-19	16-18	22-24
SEÇMELİ DERS SAATİ TOPLAMI		-	-	15-11	10-8	7-5
REHBERLİK ve YÖNLENDİRME		1	1	1	1	1
TOPLAM DERS SAATİ		40	40	40	40	40

Şekil 6: Okulda Uygulanan Ders Programı

Kaynak: (http://dogm.meb.gov.tr/ders_cizelgeleri.html).

Çizelgede görüldüğü gibi 9. sınıfın birinci dönemi 26 saat okutulan Türkçe dersi ikinci dönem 7 saate düşmektedir. Bununla birlikte Türkçe öğretimi ile ilişkilendirilebilecek ikişer saat Dil Anlatım ve Türk Dili Edebiyatı dersleri bulunmaktadır. Bu derslerde Talim

Terbiye Kurulunun onayladığı ders programları uygulanmaktadır. Dil Anlatım ve Türk Dili Edebiyatı ders programları bu okula özel olarak düzenlenmemiştir. Ders içerikleri diğer okullardaki Türk öğrencilerin gördüğü derslerle aynıdır. 9. sınıfta okutulan Türkçe dersi için ise bir program düzenlenmemiştir. Bu ders tamamen Türkçe dersine giren öğretmenlerin aldığı zümre kararları ve seçtiği kitaplar doğrultusunda işlenmektedir.

Araştırmanın dokümanı 9. sınıfta 1. dönem okutulan Türkçe dersi ve 2. dönemde okutulan Türkçe, Dil Anlatım ve Türk Edebiyatı derslerinin içeriği ile sınırlı tutulmuştur. Bunun sebebinin üst sınıflarda okutulan derslerde dil öğretimi amacının güdülmemiş olmasıdır.

Bu çizelgeye 9. sınıf özelinde baktığımızda ise, ilk dönem 26 saatlik Türkçe dersinin yanı sıra 4 saat Arapça ve 2 saat İngilizce dersi okutulmaktadır. 2. dönem ise Dil Anlatım ve Türk Edebiyatı dersleri ile birlikte 11 saat Türkçe dersi işlenmektedir. Ayrıca, 4 saat Arapça ve 2 saat İngilizce dersleri ile tarih, coğrafya, matematik gibi dersler Türkçe olarak okutulmaktadır.

5.1.1. Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metni'nin Öğretim Programlarına Yaklaşımı

Ortak Başvuru Metni öğretim programlarına çeşitli açılardan yaklaşır. Bunlar kısaca şu şekilde özetlenebilir:

Tanım ve İlk Yaklaşım

Alışılmış yaklaşım yabancı bir dil öğrenmeyi, anadilde iletişim için kullanılan yetiye yabancı dilde iletişim için gerekli yetinin parça parça eklenmesi olarak görmektedir. Çokdillilik ve çokkültürlülük yeteneği kavramı,

- İki dilliliğin sadece belirli bir durum olarak görüldüğü çok dilliliği vurgulayarak, alışılmış birinci ve ikinci dil eşleştirmesiyle kurulan sözde dengeli bir ikiye ayırmadan uzaklaşma eğilimindedir.
- Bireyin iletişim için bildiği dillere göre değişiklik gösteren farklı ve ayrı yetilerin birleşimine sahip olmadığını, daha çok kişiye uygun tüm dilleri kapsayan çokdillilik ve çok kültürlülük yeteneğine sahip olduğunu düşünme eğilimindedir.
- Dilsel iletişim yeterliliğinin gelişimi ile diğer kültürlerle bağıntı kurmayla ilgili yeteneklerin gelişimi arasında mutlaka bir bağlantı olmaksızın bu çoklu yetinin çok kültürlülükle ilgili yönlerini vurgulama eğilimindedir (MEB Çeviri Komisyonu, 2009: 156).

DAOBM dil öğrenimini, bilinen bir dile yeni bir dilin eklenmesi ve bu iki dildeki becerilerin de eşit düzeyde gelişmesi olarak kabul etmez. DAOBM, bireyin her dil için farklı düzeylerde beceri sahibi olabileceğini kabul etmekte ve öğretim programları hazırlarken bu ilkenin göz önüne alınması gerektiğini belirtmektedir.

Öğretim Programı Tasarımı İçin Seçenekler

Genel Kavramın Çeşitlendirilmesi

Ortak Başvuru Metni'yle ilişkili olarak, öğretim programı tasarımıyla ilgili tartışmaya üç ana ilke rehberlik edebilir.

İlk olarak, öğretim programı tartışmaları çok dilliliği ve dil çeşitliliğini teşvik etme amacı doğrultusunda olmalıdır.

İkinci olarak, bu çeşitliliğin sağlanması, sadece, özellikle okullarda, gereksiz tekrarlardan kaçınmak ve dil çeşitliliğinin kolaylaştırdığı beceri transferlerini ve ekonomik avantajları teşvik etmek için sistemin mali faydası düşünüldüğünde mümkündür

Üçüncü ilke, öğretim programıyla ilgili kararlar ve önlemlerin ne her dil için tek başına ayrı bir öğretim programıyla, ne de birçok dil için tek bir bütünleştirilmiş öğretim programıyla sınırlandırılmaması olmalıdır. Öğretim programıyla ilgili düzenlemelere, dil bilgisi ve becerilerinin, öğrenme kabiliyetiyle birlikte, sadece söz konusu dilde özel bir rol değil, diller arasında da geçişsel ve aktarımsal bir rol üstlendiği genel dil eğitimindeki rolü açısından da yaklaşılmalıdır (MEB Çeviri Komisyonu, 2009: 157).

Kısmi Olandan Değişimli Olana

Özellikle birbiri ile “bağlantılı” diller arasında- sadece bunlar arasında olmamasına rağmen bilgi ve beceriler bilinçaltı yoluyla da transfer edilebilir. Ayrıca, öğretim programıyla ilgili olarak aşağıdaki noktalar vurgulanmalıdır:

- Bir dile ait tüm bilgiler kısmidir. Birey söz konusu dili oluşturan farklı öğelere eşit oranda hâkim olamaz (Örneğin, konuşma ve yazma becerilerinde veya üretime yönelik becerilere karşılık anlama-yorumlama becerilerinde).
- Herhangi bir kısmi bilgi sanıldığından daha fazla şey ifade eder. Böyle kısmi, “parça parça bilgilerden bir bütün oluşturmak” (spin off value) öğretim programı tasarımcısının sorumluluğundan çok o dili öğrenen bireyi ilgilendiren bir konudur.
- Bir dili öğrenenler fark etmeseler de birçok dil hakkında da oldukça fazla şeyi bilmektedirler. Birçok dili öğrenmenin bilginin harekete geçişini genelde kolaylaştırması ve farkındalığı artırması, dikkate alınması gereken bir faktördür. Öğretim programlarının ve gelişimin düzenlenmesinde büyük bir seçim özgürlüğü tanınmasına rağmen, bu farklı ilkeler ve gözlemler, tercihlerin belirlenmesinde (tanımlanması) ve kararların verilmesinde şeffaf ve tutarlı bir

yaklaşım benimsemek için gayretleri teşvik etmeyi de amaçlar (MEB Çeviri Komisyonu, 2009: 157).

Öğretim Programı Senaryolarına Doğru

Önerilen modelin ana parçalarının ve alt parçalarının her biri, temel öğrenme hedefi olarak seçildiği takdirde, içerik yaklaşımlarıyla ilgili çeşitli tercihlerle ve başarılı öğrenmeyi kolaylaştırıcı yollarla sonuçlanabilir. Örneğin, ister “beceriler”le (dili öğrenen/kullanan kişinin genel yetileri) ya da toplumdilbilim ögesiyle (iletişimsel dil yeteneği), ister stratejilerle ya da anlamayla (dil etkinlikleri başlığı altında) ilgili bir durum olsun, bu her durumda öğretim programının öne çıkarıp çıkarmayabileceği ve farklı durumlarda bir hedef, bir araç ya da ön gereklilik olarak dikkate alabileceği (ortak başvuru metninde önerilen sınıflandırmanın oldukça farklı öğeleri için de) konusunda bir öğeler sorunu bulunmaktadır. Bu öğelerin her biri için, benimsenen iç yapı sorunu (örneğin, toplumdilbilim ögesinde hangi alt öğenin seçilmesi gerektiği, stratejilerin nasıl alt katagorilerde toplanacağı) ve zaman içinde herhangi bir ilerleme sistemi için ölçütler (Örneğin farklı tür anlama etkinliklerinin doğrusal sıralaması) detaylı olamasa da en azından belirlenip dikkate alınabilir. Bu, bu dokümanın diğer bölümlerinin okuyucuyu sorunlara yaklaşmaya ve kendi özel durumuna uygun seçenekleri düşünmeye davet ettiği bir yoldur. Öğretim programının düzenlenmesinde, hedeflerin, içeriğin, düzenlemenin ve değerlendirme yollarının seçimi ve dengelenmesi müfredatın her bir ögesi için yapılan analizle yakından bağlantılı olduğu vurgulanmalıdır.

Bu düşünceler aşağıdaki hususları ortaya çıkarır:

- Okul ortamında da geçerli olmak üzere, dil öğrenme süreci boyunca hedefler açısından bir devamlılık olabilir ve hedefler değiştirilebilir ve öncelik sıraları ayarlanabilir
- Birçok dili uzlaştıran bir dil öğretim programında, farklı dillerin ders planları ve hedefleri benzer veya farklı olabilir
- Oldukça köklü, farklı yaklaşımlar mümkündür ve her biri yapılan tercihe göre kendi içinde şeffaflığa ve tutarlılığa sahiptir ve onlar bu Ortak Başvuru Metni ile açıklanabilir.
- Bu nedenle, öğretim programıyla ilgili karar ve düşünceler, çokdillilik ve çok kültürlülük yetilerinin gelişimi için mümkün olan senaryoları ve bu süreçte okulun rolünü dikkate almayı içerebilir.

Öğretim programı tasarımının amaçlarından biri, özelde öğretim programı ne olursa olsun, çerçeve programı için benimsenen modelde önerilen kategorilerden ve bunlar arasındaki dinamik ilişkiden dil öğrenen bireyleri haberdar etmektir (MEB Çeviri Komisyonu, 2009: 158).

Değerlendirme ve Okul, Okul Dışı Ve Okul Sonrası Öğrenme

Öğretim programı, ilk anlamının çağrıştırdığı gibi, bir kurumun kontrolü altında olsun ya da olmasın, dil öğrenen bireyin bir dizi eğitim tecrübesi yaşadığı bir yol olarak tanımlanırsa, , o

zaman öğretim programı okuldan ayrılmayla sona ermez. Aksine öyle ya da bu şekilde yaşam boyu öğrenme sürecinde devam eder.

O halde, bu açıdan bakıldığında, kurum olarak bir okulun öğretim programı dil öğrenen bireyde okul yaşantısının sonunda bireylere ve izledikleri yollara bağlı olarak değişen profillere dönüşebilecek çokdillilik ve çok kültürlülük yeteneğini geliştirme amacı taşır. Üç tamamlayıcı yön (okul, okul dışı, okul sonrası öğrenme) bununla ilişkili olarak dikkate alınabilir (MEB Çeviri Komisyonu, 2009: 161).

Okul Öğretim Programının Yeri

Eğitim programının okulla sınırlı olmadığı ve onunla bitmeyeceği düşüncesini kabul etmek, çokdillilik ve çok kültürlülük yeteneğinin okuldan önce de başlayabileceğini ve okuldaki gelişimine paralel olarak birçok şekilde okul dışında gelişmeye devam edeceğini kabul etmek anlamına gelir. Bu durum gerçeği ortaya koymaktayken, okulun her zaman bunu dikkate almadığı da açıktır. Bu nedenle, okul öğretim programını daha geniş bir öğretim programının parçası olarak dikkate almak faydalıdır, fakat okul programı aynı zamanda dil öğrenen bireylere aşağıdaki nitelikleri kazandırma işlevine sahiptir:

- İlk başta, farklılık gösteren çokdillilik ve çok kültürlülük repertuarı kazandırmak,
- Dil öğrenen bireylerin yetilerini geliştirip mükemmel hâle getirebilmeleri ve bu yetileri özel alanlarda kullanabilmeleri için, onların mevcut okul içi ve okul dışı kaynaklardan daha iyi farkında olmalarını, yetilerini bilmelerini ve bunlara güvenmelerini sağlamak (MEB Çeviri Komisyonu, 2009: 161).

Dosyalama ve Profil Çıkarma

Öyleyse, bilgi ve becerilerin tanınması ve değerlendirmesi, bu yetilerin ve becerilerin hangi şartlar altında ve deneyimler yoluyla kazanıldığının dikkate alınmasını gerektirir. Bireyin kendi dil öyküsünün farklı yönlerini kaydetmesine ve göstermesine imkân veren Avrupa Dil Gelişim Dosyası (ELP)'nin geliştirilmesi bu yönde atılan bir adımdır. Kısmi yeteneklerin “resmen” tanınması bu yönde bir adım sayılabilir (ve eğer başlıca uluslararası niteliklerin böyle bir yaklaşımı benimseyerek yol göstermeleri gerekirse bu tanınma yarar sağlayacaktır, örneğin, anlama/ifade ve yazma/konuşma yoluyla kavratılan dört becerinin tümünü mutlaka birleştirmeden ayrı ayrı kazandırarak). Fakat bu kısmi yetilerin resmî olarak dikkate alınması ve tanınması, eğer birçok dille ve kültürle başa çıkma kabiliyeti dikkate alınırsa, yarar sağlayacaktır (MEB Çeviri Komisyonu, 2009: 162).

Çok Boyutlu Modüler Yaklaşım

Dil öğrenen bireyin okul yaşamı boyunca belirli zamanlarda, okul programını ve yukarıda kısaca ana hatları çizilen senaryoları takiben, birçok dili kapsayan kısa, birbirleriyle ilişkili öğretim programları arası modüller (cross-curricular modules) ortaya konulabilir. Bu gibi “dillerarası” modüller, farklı öğrenme yaklaşımı ve kaynaklarını, okul dışı öğretim programını kullanma

yollarını ve kültürlerarası ilişkilerdeki yanlış anlamalarla başa çıkmayı içerebilir. Bu modüller, temelini oluşturan öğretim programıyla ilgili tercihlerde bütünüyle bir şeffaflık ve tutarlılık sağlar ve diğer dersler için tasarlanan programları bozmadan genel yapıyı geliştirir. Ayrıca, vasıflara yönelik modüler bir yaklaşım, yukarıda bahsedilen çok dilli ve çok kültürlü yönetim becerilerinin değiştirilebilir bir modülde değerlendirilmesine imkân tanır.

Sonuç olarak, çok boyutluluk ve modülerlik, değerlendirme ve öğretim programında dil çeşitliliğini sağlamak için sağlam bir temel geliştirmede anahtar kavramlar olarak görünmektedir. Çerçeve program, bunun gibi modüler ve çok boyutlu bir düzenleme için yön belirleme konusunda önerdiği kategorilerle dil çeşitliliğini sağlayacak şekilde yapılandırılır. Ancak, sonraki adımın, çeşitli durumlarda ve okul çevresinde deneysel çalışma ve projeleri uygulamak olduğu açıktır(MEB Çeviri Komisyonu, 2009: 162).

Yukarıda çeşitli alıntılarla açıklamaya çalışıldığı gibi Ortak Başvuru Metni öğretilen dil ne aşamada ve ne olursa olsun öğretim programlarının temelde çokdillik yetisinin gelişmesini sağlayacak bilgilerden öğrencileri haberdar etmeyi ve çokdillilik becerisini öğrenciye kazandırmayı hedeflemelidir. Bu hedefi gerçekleştirmek için ne bütün diller için aynı bir program ne bir dildeki bütün becerilerin aynı düzeyde kazanılmasını hedefleyen bir program ne de bütün dilleri ve becerileri kapsayan bir program önermektedir.

Ortak Başvuru Metni eğitim programının okulla sınırlı olmadığını bireyin çokdillilik ve çok kültürlülük yeteneğinin okuldan önce başladığını ve okuldan sonra da devam edeceğini söyler. Bu nedenle okul programının bireyi okul dışında da dil öğrenme fırsatlarını değerlendirir hale gelmelerini sağlayacak özelliklere sahip olması gerektiğini belirtir. Geliştirdiği Avrupa Dil Dosyası okul dışındaki deneyimlerin resmen tanınmasını sağlayarak bu amaca hizmet eder.

Ortak Başvuru Metni dilsel becerileri açıkça tanımlayan ve sınıflandıran bir metindir. Ortak Başvuru Metni'nde bahsedilen çokdillilik yeteneği bütün dillerde dil becerilerini eşit oranda kullanmayı içermez. Bunun yerine bütün kısmı becerileri dikkate almayı ve resmen tanımayı önerir.

Bunun ise dil becerilerini tek tek ele alan ve diller arası geçişleri sağlayan modüller ile olabileceğini belirtir. Dilsel becerilere yönelik modüler bir yaklaşımı çözüm olarak sunar.

5.1.2. Mustafa Germirli Anadolu İmam Hatip Lisesinde Uygulanan Dil Dersleri Programlarının İçerikleri ve Ders Öğretmenlerinin Görüşleri

5.1.2.1. Mesleki Arapça Dersi Öğretim Programı

MEB Talim ve Terbiye Kuru Başkanlığı sitesinden elde edilen Arapça dersi programının genel özellikleri şu şekildedir:

Programda dil yeteneği basamaklarının oluşturulmasında Avrupa Konseyi tarafından yabancı dil öğretimi için yabancı dil dersinin uygulanmasına dair, karşılaştırılabilir standartlar getiren “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni”nden yararlanılmıştır. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde, dile ilişkin yeterlik düzeyleri temel (A1-A2, ara (B1-B2) ve ileri (C1-C2) kullanıcı olarak ifade edilmiştir. Bu doğrultuda hazırlanan 9-12. sınıflar Mesleki Arapça Dersi Öğretim Programı ile 12. sınıfın sonunda ulaşılmaması hedeflenen başarı düzeyi ara (eşik) düzey dil kullanımı (B1) olarak belirlenmiştir.

Programın Vizyonu

Programın vizyonu, öğrenme merkezli ve süreç odaklı yaklaşımla öğrenciyi motive ederek ve bilimsel yöntemler kullanarak kendi seviyesinde dinlediğini anlayabilen, anlaşılır bir şekilde konuşabilen, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilen, mesleki metinleri doğru okuyup çözümleyebilen, sözlü ve yazılı yayınları takip edebilen ve aynı zamanda Arapça iletişim kurmaya istekli öğrenciler yetiştirmektir.

Programın Temel Yaklaşımı

Arapça her ne kadar imam hatip ve Anadolu imam hatip liselerinde meslek dersi olarak okutulsa da yabancı bir dil olması nedeniyle öğretimde yabancı dil öğretim yöntem, teknik ve yaklaşımları uygulanır. Bu nedenle program hazırlanırken yabancı dil öğretim yöntemleri göz önüne alınmıştır.

Dil öğretiminde kabul edilen 4 temel beceri olan dinleme anlama, konuşma, okuma, yazma becerilerinin yanı sıra alt becerilerin kazandırılması da hedeflenmiştir. Program iletişime dayalı öğrenci merkezli yaklaşımı benimsemektedir.

http://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/28023147_yenimeslekiarapaprogram9.10.11.12.pdf

9. sınıf Arapça Dersinde İşlenen Temalar

9. sınıf	Temalar	Ders Saati
	Sesler Harfler	32
	Selamlaşma Ve Tanışma	14
	Aile ve Ev	14
	Alışveriş	14
	Günlük Hayat	14
	Öğünler	14
	Tatil	14
	Hobiler	14
	İnsanlar ve mekânlar	14
		Toplam 144

Şekil 7: 9. Sınıf Arapça Dersinde İşlenen Temalar

5.1.2.2. Arapça Öğretmeni ile Yapılan Görüşme Bulguları

Ortak Başvuru Metni'nin vurguladığı çokdillilik özelliğinin kazandırılması konusunda fikir edinilmesi için okuldaki zorunlu dil dersi olan Arapça dersi öğretmeni ile de görüşme gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşme sonuçları şöyledir:

1. Bütün Anadolu imam hatip liseleri ile aynı ders programını mı uyguluyorsunuz?
“Evet. Programımız aynı”
2. Öğrencilerin Arapça seviyeleri birbirinden farklı mı?
“Elbette, daha önce Arapça öğrenmiş hatta anadili Arapça olan öğrencilerle bu dili hiç bilmeyen öğrencilerle aynı sınıfta ders veriyoruz. Çocuklar Türkçe seviyelerine göre ayrılıyorlar. Bu da sorun oluyor. Aslında sabit sınıflar yerine dil sınıfları olsa öğrenciler dil derslerinde farklı şekilde gruplansalar daha verimli bir öğretim gerçekleştirilebilir.”
3. Öğrencilerin daha önce öğrendikleri dillerden edindikleri bilgi ve becerilerini Arapça ve diğer dersleri öğrenirken de kullanmalarını sağlamak için bir çalışmanız var mı?

“Arapça derslerinde öğrencilerin ve benim bildiğim dillerden aktarım yapıyoruz. Çok dillik var. Gramer konularında değil ama kelimelerin öğretiminde bunu kullanıyoruz.”

4. Bir yabancı dil öğretmeni olarak dil öğretme yöntem ve teknikleri ve dil öğrenme stratejileri konularında Türkçe öğretmenleri ile işbirliği yapıyor musunuz?

“Bu konuda önemli bir çalışmamız yok. Çünkü öğretmenler dil öğretme konusunda istekli değiller. Önce öğretmenlerin dönüştürülmesi lazım.”

5. Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metni hakkında bir bilginiz var mı?

“Evet, haberim var.”

Sonuç:

- Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği bu merkezde de bütünü Anadolu İmam Hatip Liselerinde uygulanan Arapça dersi öğretim programı uygulanmaktadır
- Çocuklar Türkçe seviyelerine göre sınıflara ayrıldığı için Arapça seviyelerine göre bir ayırım yapılamamakta bu da bazen dil öğretiminde güçlükler yaratmaktadır.
- Ders Öğretmeni bu güçlüklerin aşılması için Arapça seviyesi farklı Türkçe seviyesi farklı çocukların bir arada olduğu sabit sınıflar yerine dil sınıflarının sabit olması ve öğrencilerin her dil dersi için ayrı gruplarla ders almasını önermektedir.
- Arapça derslerinde çokdillilikten faydalanıp öğrencilerin bildikleri dillerden aktarım yapılmaktadır.
- Öğretmen Türkçe ve İngilizce dersi öğretmenlerinin dil öğretme konusunda daha istekli hale gelmeleri gerektiğini düşünmektedir.
- Diğer dil dersi öğretmenleri ile işbirliği kısıtlı kalmaktadır.

5.1.2.3. İngilizce Dersi Öğretim Programı

MEB Talim ve Terbiye Kuru Başkanlığı sitesinden elde edilen İngilizce dersi programının genel özellikleri şu şekildedir:

Programın hazırlanmasında Avrupa Konseyi'nin yabancı dil öğrenimi ve öğretimi için karşılaştırılabilir standartlar getiren Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nden

yararlanılmıştır. Bu kaynak dil öğrenme, öğretme ve değerlendirme alanlarında yabancı dil öğretmenlerine ve dil öğrenenlere yol göstermek amacıyla hazırlanmış kapsamlı, şeffaf ve tutarlı bir kılavuzdur. Bu kılavuzda yaşam boyu öğrenme, öğrenen özerkliği ve kültürler arası etkileşiminin de önemi vurgulanmakta, dil öğrenen kişide kazanması beklenen hedef, bilgi ve beceriler dile ilişkin yeterlik düzeyleri ile tanımlanmaktadır. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde belirtilen dile ilişkin yeterlik düzeyleri temel (A1-A2), bağımsız (B1-B2) ve deneyimli (C1-C2) kullanıcı olarak ifade edilmiştir. Bu programın, özellikle kazanımların oluşturulmasında bu ölçütler yol gösterici olmuştur.

Programın Vizyonu

Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin, yabancı dili bir iletişim aracı olarak kullanarak kendi ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri, farklı kültürleri tanıyarak sosyal yönden kendilerini geliştirebilmeleri aracılığıyla;

- Bilgi, beceri ve tutum geliştirebilen,
- Öğrenmeyi öğrenerek sürekli ilerlemeyi sağlayabilen,
- Öğrenmeyi konu alanı ile ilişkilendirebilen,
- Öğrenmeyi gerçek yaşam durumlarında uygulayabilen,
- Okuyan, yazan, konuşan ve dinleyen,
- Kendisi ve başkaları için sorumluluklarının bilincine varabilen,
- Kendisi, çevresi ve dış dünyayla başarı ile sosyal sorumluluk duyarlılığını geliştirebilen,
- Bireysel motivasyonları güçlü ve kendi yeteneklerinin farkına varabilen,
- Teknolojiyi kullanabilen,
- Yaşam boyu öğrenme tutumunu birey olarak sergileyerek sürdürebilen,
- Düşünme becerilerini kullanarak sebep-sonuç ilişkileri kurabilen, karar verebilen ve
- Problem çözebilen, bireyler olarak yetişmelerini hedeflemektedir.

Programın Temel Yaklaşımı

İletişimsel yaklaşıma göre dil öğrenmenin temel amacı, dilin asıl işlevi olan yazılı ve sözlü iletişimin sağlanmasıdır. Bu görüşe göre dilin kurallarından çok, bir iletişim aracı olarak kullanılması önemlidir. Dilin iletişim süreci içinde belli işlevleri vardır. Bu işlevler, belli kavramların iletilmesi amacıyla kullanılır.

(<http://dyled33.files.wordpress.com/2011/09/ortac3b6c49fretim-ingilizce-dersi-hazc4b1rlc4b1k-9-12-sc4b1nc4b1flar-c3b6c49fretim-programlarc4b12.pdf>).

5.1.2.4. İngilizce Öğretmeni ile Yapılan Görüşme Sonuçları

Ortak Başvuru Metni'nin vurguladığı çokdillilik özelliğinin kazandırılması konusunda fikir edinilmesi için okuldaki bir diğer zorunlu dil dersi olan İngilizce dersi öğretmeni ile de görüşme gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşme sonuçları şöyledir:

1. Bütün Anadolu imam hatip liseleri ile aynı ders programını mı uyguluyorsunuz?

“Evet.”

2. Çocukların İngilizce seviyeleri arasında fark var mı?

“Evet. Bazı çocuklar İngilizceyi ana dili gibi konuşuyor bazıları çok az biliyor. Sınıflar ayrılırken Türkçe ya da Arapça seviyelerine göre bir ayırım yapılıyor. İngilizce dersi zaten iki saat olduğu için bu derse özel bir düzenleme yapılmıyor. Ben ders işlerken bilen öğrencilere ek çalışmalar yaptırmaya özen gösteriyorum.”

3. Öğrencilerin İngilizcedeki bilgi ve becerilerini Türkçe dersinde de kullanabilmesi, dil öğretme yöntem ve tekniklerinin paylaşılması konusunda Türkçe öğretmenleri ile işbirliğiniz var mı?

“Hayır, çok fazla işbirliği yaptığımız söylenemez.”

4. Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metni hakkında bir bilginiz var mı?

“Haberim var ama herhangi bir çalışmamız yok.”

Sonuç:

- Bütün Anadolu İmam Hatip Liselerinde Uygulanan İngilizce Programı uygulanmaktadır
- İngilizce seviyesi ileri olan çocuklar için öğretmenin ders içi çabası dışında herhangi bir etkinlik bulunmamaktadır.
- Öğretmen Ortak Başvuru Metni'nden haberdar ancak herhangi bir uygulama yapmamaktadır.
- Türkçe ve Arapça dersi öğretmenleri ile işbirliği içerisinde bir dil öğretimi gerçekleştirilmemektedir.

5.1.2.5. Türkçe Dersi Öğretim Programı

Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metninde birey bağlamında ‘çokdillilik’ konusu şu şekilde yer almaktadır.

Son yıllarda Avrupa Konseyinin dil öğrenme yaklaşımında birey bağlamında çokdillilik büyük ölçüde önem kazanmıştır. ‘Birey bağlamında’ çokdillilik, bir dizi dilin bilinmesi ya da bir toplumda aynı anda farklı dillerin kullanılması anlamına gelen ‘sosyal bağlamda’ çokdillilikten, farklıdır. Sosyal bağlamda çokdillilik okul ya da eğitim kurumlarında öğrenciye sunulacak yabancı dil bilgisinin çeşitlendirilmesi, öğrencinin birden fazla yabancı dil bilmeye yönlendirilmesiyle, ya da uluslararası iletişimde İngilizcenin baskın rolünün sınırlandırılması yoluyla kazanılabilir. Buna karşın birey bağlamında çokdillilik, yerel dil dışındaki toplumların dillerine kadar -okulda veya doğrudan deneyimle de kazanılabilir- (kültürel bir bağlamda) genişlemektedir. Birey, bu dilleri ayrı zihinsel bölümlerde tutmaz, ancak bu dillerin karşılıklı iletişim ve etkileşim içinde olmasını sağlayacak bir iletişim yeteneğine sahiptir. Birey, farklı durumlarda bir konuşmacıyla etkili iletişim kurabilmek için sahip olduğu yeteneğin farklı özelliklerini kullanabilecek esnekliğe sahiptir. Örneğin; konuşucular, kendilerini bir dilde ifade edebilmek ya da karşısındakini anlayabilmek için bir dilden ya da bir lehçeden diğerine atlayabilir; ya da kişi uluslararası alanda ortak birikimindeki sözcükleri hatırlayarak birden fazla dili yazılı hatta sözlü bir metin oluşturmak için farklı biçimlerde kullanabilir. Bu bilgiye az da olsa sahip olan kişiler, ortak bir dil kullanabilirler. Bu aracının olmadığı durumlarda bireyler bütün dilsel ve dil ötesi (mimik, jest, yüz ifadesi) özelliklerini ortaya koyup gerektiğinde dil kullanımını basite indirger. Bu açıdan, dil eğitiminin amacı değişmektedir. Artık, bir, iki hatta üç dili birbirinden bağımsız biçimde, bir ‘anadil konuşucusunu model olarak öğrenmek yerine, bütün dilsel yetenekleri kapsayan bir dilsel birikim geliştirmek amaç edinilmiştir.(MEB Çeviri Komisyonu, 2009: 3-4).

Görüldüğü gibi DAOBM dil öğretiminde birbirinden bağımsız olarak birkaç dil öğretmek yerine bütün dilsel yetenekleri kapsayan bir birikim geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu konuda “*Derslerde öğrencilerin bildikleri dillerden kelime transferi yapmalarını sağlıyorum.*” diyen Arapça öğretmenin öğrencilerin bildikleri dillerden aktarım yaparak Arapça öğretimi gerçekleştiriyor olması anlamlıdır. Ancak Türkçe, İngilizce ve Arapça dersi zümre öğretmenleri arasındaki işbirliğinin bu düzeyde olması oldukça manidardır. Çünkü bu durum öğretmenlerin sadece kendi müfredatları ve dersleri ile ilgilenmekte olduğunu ve bu dil derslerin tamamından belirli bir başarı elde etmesi beklenen öğrencilerin DAOBM’de belirtildiği gibi birçok dili kapsayan genel bir dilsel birikim geliştirmeleri konusunda bilinçli bir çalışmalarının olmadığını göstermektedir.

Ayrıca İngilizce ve Arapça dersleri bir yabancı dil dersi kategorisinde değerlendirildiği için her iki dersin de öğretiminde Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru metni temel alınmıştır. Okulun diğer Anadolu İmam Hatip Liseleri ile aynı statüde ele alınmasından dolayı Türkçe dersi bir yabancı dil dersi olarak görülmemiş ve buna uygun bir program hazırlanmamıştır. Bir dilin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda Millî Eğitim Bakanlığı da DAOBM'yi temel alırken neredeyse hiç Türkçe bilmeyen tamamen yabancı öğrencilerin eğitim aldığı bir okulda Türkçenin yabancı dil olarak ele alınmamış olması ve gerekli alt yapının oluşturulmamış olması düşündürücüdür.

5.1.2.6. Türkçe Öğretmenleriyle Yapılan Görüşme Sonucunda Elde Edilen Veriler

Uygulamada neler yapıldığını öğrenmek için Türkçe dersi öğretmenlerine yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Elde edilen veriler çeşitli kategorilere ayrılmış ve her kategoride öğretmenlerin verdikleri cevaplar kod ve temalar oluşturularak değerlendirilmiştir.

Nitel Veriler: Verinin işlenmesi ve kodlama

A1, A2, A3... Araştırmacı öğretmenin soruları,

Ö1, Ö2, Ö3, Ö4... Görüşüne başvurulmuş kaynak kişiler (9. sınıfta ders veren Türkçe öğretmenlerini),

[1], [2], [3]... Kaynak kişilerin kayda değer cevaplarını (kelime, cümle ya da paragrafın numarası) göstermektedir.

Tablo 14: Öğretmenlerin Türkçe Ders Programının Mevcudiyeti Hakkında Verdiği Bilgiler1

<p>A1: Türkçe öğretirken hangi programı kullanıyorsunuz? Okuluza Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde takip ettiğiniz/uyguladığınız bir program var mı?</p> <p>Ö1, 2, 3, 4: Birinci dönem 26 saatlik Türkçe dersi için bakanlık tarafından belirlenmiş bir programımız yok. Bizim öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hazırladığımız planlar var. İkinci dönem Türkçe dersi azalıyor. Dil anlatım ve Edebiyat dersi işleniyor. Ders saatlerini onlar belirliyor [1].</p>	<p style="text-align: center;">Kodlayarak Temalandırma</p> <p>Programın yokluğu</p>
--	--

Verileri Kod ve Temalara Göre Tanımlama ve Yorumlama:

Araştırmanın gerçekleştirildiği okul olan Mustafa Germirli Anadolu İmam Hatip Lisesinde 9. sınıfta yoğun olarak okutulan Türkçe dersleri için hazırlanmış bir program olup olmadığını tespit etmek amacı ile sorulan sorudan elde edilen verilere göre öğretmenler bakanlık tarafından gönderilen bir yabancı öğrenciler için Türkçe eğitimi programı olmadığını belirtmişlerdir. *“Birinci dönem 26 saatlik Türkçe dersi için bakanlık tarafından belirlenmiş bir programımız yok.” Bizim öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hazırladığımız planlar var. İkinci dönem Türkçe dersi azalıyor. Dil anlatım ve Edebiyat dersi işleniyor. Ders saatlerini onlar belirliyor*” [1]. İkinci Dönem işlenen Dil ve Anlatım ile Türk Dili Edebiyatı derslerinin diğer bütün Anadolu Liselerindeki ile aynı ders programları mevcuttur ancak öğretmenler bu dersleri de Türkçe dersi olarak görmekte ve kendi hazırladıkları plan doğrultusunda Dilset Yayınları'nın Gökkuşluğu serisinin kitaplarını okutmaktadırlar.

Yapılan görüşmelerde bakanlık müfettişlerinin de öğretmenlere bu konuda bir serbestlik tanıdığı belirlenmiştir. Her ne kadar din eğitimi amacı ile açılmış olsa da tamamen yabancı öğrencilerin okuduğu ve eğitim dilinin Türkçe olduğu bu okulda Türkçe dersleri yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında değerlendirilmelidir. İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve okul müdürlüğünün Türkçe dersleri ile ilgili bütün sorumluluğu az da olsa yabancı dil olarak Türkçe Öğretimi dersi alan Türkçe öğretmenleri yerine tamamen Türk Dili ve Edebiyatı bölümü mezunu ve daha önce bu konuda bir eğitim almamış öğretmenlere yüklemiş olması düşündürücüdür.

Tablo 15: Öğretmenlerin Ders İçeriğinin Belirlenmesi, Ders Kitabının Seçimi ve Konuların Sınıflara Göre Düzenlenmesi İçin Yaptıkları Uygulamalara Yönelik Veriler

<p>A2: Dersin içeriğini, ders kitabının seçimini, konuların sınıflara göre düzenlenmesini tamamen siz mi belirliyorsunuz?</p> <p>Ö1, 2, 3, 4: Dersin içeriği karşımızdaki grubun ihtiyaçlarına göre bize bağlı. Ders kitaplarının seçimi de bize bağlı. Zaten daha önce yurtdışındaki Türk kolejlerinde yabancılara Türkçe öğreten kitaplar seçilerek kullanılmış. Biz de aynı şekilde devam ediyoruz [1].</p> <p>Ö1, 4: Evet, buradaki öğretmenler olarak biz yaptık.9. sınıflarda bir bütünlük var. Hepsi aynı konuları aynı kitapları aynı müfredatı takip ediyor da Türkçe dersi yok Dil ve Anlatım dersi var Türk edebiyatı dersi var. 10. , 11. , 12. Sınıflarda zümre kararı almamıza rağmen sıkıntılar çıkıyor. Çünkü o sınıflarda Bizim genel olarak zümredeki tavsiyemiz orta ve ileri seviye Türkçe kitaplarına devam edilmesi ama burada da tam bir kararlılık yok. Bazı arkadaşlarımızın edebiyat ya da Dil bilgisi anlattıklarını görebiliyoruz [2].</p> <p>A3: Derslerin içeriğini belirlerken hangi ölçütleri kullanıyorsunuz?</p> <p>Sonda (Öğrencilerin ihtiyaçları, öğretim programları, Ortak Başvuru Metni, Kullanılan kitapların içerikleri vs.)</p> <p>Ö1, 3: Önce öğrenci ihtiyaçlarını göz önüne alıyoruz öğrencilerin günlük ihtiyaçlarına yönelik konular işliyoruz [3].</p> <p>Ö2, 4: Tamamen biz belirlemiyoruz da yıllık planımızı, derslerimizin içeriğini şimdi kullandığımız kitaba göre yapıyoruz. Ama sadece bir kitaba bağlı kalma şeklinde de değil. Biz TÖMER'in kaynaklarından da faydalanıyoruz [4].</p> <p>Ö2: Derslerin içeriği konusunda öğrenciler istekte bulunmuyor. Bazen ben yararlı gördüğüm konuları öğretiyorum [5].</p>	<p>Kodlayarak Temalandırma</p> <p>Öğretmenlerin belirleyiciliği</p> <p>Birlik sağlanamaması</p> <p>Öğrencilerin ihtiyaçları</p> <p>Ders kitabının belirleyiciliği</p> <p>Öğrencilerin etkisizliği</p>
--	--

Verileri Kod ve Temalara Göre Tanımlama ve Yorumlama:

Araştırmanın gerçekleştirildiği okulda Türkçe dersi için bir öğretim programının olmadığını sonucuna varıldıktan sonra bu derslerin içeriğinin nasıl oluşturulduğunu belirlemek amacı ile sorulan sorulardan elde edilen verilere göre 9. sınıf Türkçe dersinin içeriğinin öğretmenler tarafından belirlendiği tespit edilmiştir. *“Dersin içeriği karşımızdaki grubun ihtiyaçlarına göre bize bağlı”* [1].

9. sınıf öğretmenleri Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerinin 9, 10, 11, 12. sınıfta da süreç anlayışı içinde devam eden yabancılara Türkçe öğretimi yapılan dersler olarak ele alınması gerektiğini düşünmektedirler. Bunu da zümre toplantılarında karara bağladıklarını ancak diğer öğretmenlerin bu anlayışa sahip olmadığını ve bu konuda birlik sağlanamadığını ifade etmişlerdir. *“10, 11 ve 12. Sınıflarda zümre kararı almamıza rağmen sıkıntılar çıkıyor. Çünkü o sınıflarda Bizim genel olarak zümredeki tavsiyemiz orta ve ileri seviye Türkçe kitaplarına devam edilmesi ama burada da tam bir kararlılık yok. Bazı arkadaşlarımızın edebiyat ya da Dil bilgisi anlattıklarını görebiliyoruz”*[2]. Dokuzuncu sınıf öğretmenlerinin bu yaklaşımı hem Türkçenin öğretimi hem de diğer derslerin öğretimi açısından olumludur. Çünkü diğer dersleri Türkçe olarak işleyen bu öğrencilerin başarılı olabilmeleri Türkçe seviyelerinin ilerlemesi ile doğru orantılıdır. Diğer derslerin müfredatlarında köklü bir değişiklik yapılmassa dahi Türkçe derslerinde yapılacak değişiklikler öğrencilerin dil başarılarını arttıracak bu da okulda okutulan diğer derslere olumlu katkı sağlayacak, okulun başarı oranını etkileyecektir.

Türkçe derslerinin içeriğinin belirlenmesi hususunda ise öğretmenler iki farklı yaklaşıma sahiptirler. İki öğretmen ders içeriğinin belirlenmesinde öğrencilerin ihtiyaçlarını ön planda tuttuklarını belirtirken, *“Önce öğrenci ihtiyaçlarını göz önüne alıyoruz öğrencilerin günlük ihtiyaçlarına yönelik konular işliyoruz”* [3], iki öğretmen ise seçilen kitaptaki konulara göre planların hazırlanıp ders içeriğinin oluşturulduğunu söylemişlerdir. *“Kullandığımız kitap Gökkuşluğu Türkçe ya yıllık planımızı, derslerimizin içeriğini ona göre yapıyoruz”* [4]. Bir öğretmen *“Derslerin içeriği konusunda öğrenciler istekte bulunmuyor”* [5], diyerek öğrencilerin içeriğin belirlenmesine katkıda bulunmadıklarını ifade etmiştir. Derslerin içeriğinin belirlenmesinde tek bir noktaya odaklanmaktan ziyade mümkün olduğunca geniş kapsamlı bir çalışma yapılmalı ve öğrencilerin de içeriğin belirlenmesi hususunda istekleri göz önüne alınmalıdır.

Tablo 16: Öğrencilerin İhtiyaçlarının Belirlenmesinde Öğretmenlerin Göz Önüne Aldığı Noktalar

<p>A4: Öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlerken neleri göz önünde bulunduruyorsunuz? (Sonda: ihtiyaç analizi, anket vs.)</p> <p>Ö1, 3, 4: Tecrübelerimizi kullanıyoruz. Çocuk burada kendini anlatabilecek, etrafta alışveriş yaparken onları anlayabilecek. Bunları göz önünde bulunduruyoruz [1].</p> <p>Ö3: Biz elimize gelen öğrencilerin hiç Türkçe bilip bilmediklerini ayırt edebiliyoruz. Onlar söylüyorlar. Ya da işte Türkiye dışındaki Türk okullarına gitmiş olanların ve Türkî cumhuriyetlerden gelenlerin Türkçe seviyeleri genellikle orta düzeyde oluyor. O şekilde yani. Ama bunlar bir yazılı sınavla ölçülmüyor. Ancak bizim bilgi ve birikimlerimizle değerlendiriliyor [2].</p> <p>Ö1, 2, 3, 4: Türkçe bilmedikleri için ihtiyaç analizi, anket gibi çalışmalar yapmıyoruz [3].</p>	<p>Kodlayarak Temalandırma</p> <p>Öğretmenlerin tecrübeleri</p> <p>Öğrencilerin Türkçe seviyeleri</p> <p>Anketler</p>
--	--

Verileri Kod ve Temalara Göre Tanımlama ve Yorumlama:

Öğretmenlerin dersin içeriğini belirlerken göz önüne aldıklarını söyledikleri öğrenci ihtiyaçlarını nasıl belirlediklerini tespit etmek amacı ile sorulan bu sorudan elde edilen verilere göre öğretmenler ihtiyaçların belirlenmesi konusunda farklı yaklaşımlara sahiptirler. Bir öğretmen öğrenci ihtiyaçlarının tespitinde öğrencilerin Türkçeyi bilip bilmemelerini göz önüne aldıklarını ifade etmiştir. *“Biz elimize gelen öğrencilerin hiç Türkçe bilip bilmediklerini ayırt edebiliyoruz. Onlar söylüyorlar. Ya da işte Türkiye dışındaki Türk okullarına gitmiş olanların ve Türkî cumhuriyetlerden gelenlerin Türkçe seviyeleri genellikle orta düzeyde oluyor. O şekilde yani”*[2]. Üç öğretmen ise öğrencilerin Türkiye’de yaşarken öncelikli olarak nelere ihtiyaç duyabileceğini tecrübelerine dayanarak tespit edebildiklerini derslerin içeriğini de bu şekilde belirlediklerini ifade etmişlerdir. *“Tecrübelerimizi kullanıyoruz. Çocuk burada kendini anlatabilecek, etrafta alışveriş yaparken onları anlayabilecek. Bunları göz önünde bulunduruyoruz”* [1].

Öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek için herhangi bir istatistik çalışma yapmamakta ve bunun sebebini ise öğrencilerin Türkçe bilmemesine bağlamaktadırlar.

Öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesinde program geliştirme aşamasında kullanılan yöntemlerden ve DAOBM'den yararlanılabilir.

Tablo 17: Öğretmenlerin Türkçe Dersinde Öğretecekleri Konuların Öncelik Sırasını Belirlerken Göz Önüne Aldıkları Noktalar

<p>A5: Öğrencileriniz öncelikle hangi alanda kullanacakları Türkçeye ihtiyaç duyuyorlar? (Sonda: Günlük konuşma dili, derslerle ilgili kelimelerin daha yoğun olduğu akademik bir dil, ders öncesi ve sonrasında diğer arkadaşları ile iletişim kurmalarını kolaylaştıran ortak ilgi alanları ile ilgili yapıların yoğun olarak kullanıldığı bir dil)</p> <p>Ö1, 2, 3, 4: Öncelikler günlük konuşma dilini öğretiyoruz [1].</p> <p>Ö1, 2, 3, 4: İkinci sırada akademik Türkçe geliyor. Çünkü ikinci dönem Anadolu lisesinde öğretilen bütün derslerden sorumlular. Öğretmenler yazdıracak ya da akademik bir dil kullanacak. Öyle olunca basit Türkçeyle başlıyoruz ama çok hızlı bir şekilde akademik Türkçeye yaklaşıyoruz. Öğrenciler de zaten diğer derslerde işlerine yarayacak kelimeleri öğrenmek istiyorlar [2].</p> <p>Ö1, 2, 3, 4: Tam olarak hedeflerimize ulaşamıyoruz çünkü basit günlük ihtiyaçları karşılayacak düzeyde Türkçe öğrenmiş bir öğrencinin- ki üç ay ancak ona yetiyor-üç ayın sonunda akademik Türkçeyle karşılaşmaları pek kolay olmuyor. Biz hazırlamaya çalışsak da aslında hazır olmuyorlar. Çünkü ilk dönem 28 saat Türkçe var. 2. Dönem 11 saate düşüyor. Aradaki farkı kapatmak çok kolay olmuyor [3].</p> <p>Ö1, 2: Kendi arkadaşları ile ders öncesinde ve sonrasında da iletişim kurabilecekleri onların ilgisini çekecek konuları da işliyoruz [4].</p>	<p>Kodlayarak Temalandırma</p> <p>Günlük konuşma dili</p> <p>Akademik dil</p> <p>Ders saatlerinin azalması</p> <p>Öğrencilerin ortak ilgi alanları</p>
--	---

Verileri Kod ve Temalara Göre Tanımlama ve Yorumlama:

Öğretmenlerin derslerin içeriğini belirlerken hangi konulara öncelik verdiklerini tespit etmek amacı ile sorulan bu sorudan elde edilen verilere göre bütün öğretmenler öğrencilere öncelikle günlük konuşma dilini öğretmeyi hedeflemektedirler. “*Öncelikler günlük konuşma dilini öğretiyoruz*” [1]. İkinci sırada ise ikinci dönem farklı derslerin

işlenmeye başlaması sebebiyle akademik bir dile yöneldiklerini belirten öğretmenlerle gerçekleştirilen sohbetler esnasında “Ders kitaplarını ve ders içeriğini de buna göre değiştiriyor musunuz?” diye sorulduğunda derslerin içeriğini değiştirmediklerini öğrencilerin ihtiyaç duydukları kelimeleri kendilerine sorduklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda istenilen başarıyı sağlayamamış olmalarının nedenini ise öğretmenler Türkçe ders saatlerinin ikinci dönem azalmasına bağlamaktadırlar. “*Tam olarak hedeflerimize ulaşamıyoruz çünkü basit günlük ihtiyaçları karşılayacak düzeyde Türkçe öğrenmiş bir öğrencinin- ki üç ay ancak ona yetiyor-üç ayın sonunda akademik Türkçeyle karşılaşmaları pek kolay olmuyor. Biz hazırlamaya çalışsak da aslında hazır olmuyorlar. Çünkü ilk dönem 28 saat Türkçe var. 2. Dönem 11 saate düşüyor. Aradaki farkı kapatmak çok kolay olmuyor*” [3].

Ders saatlerinin ikinci dönem azalması ve diğer branş öğretmenlerinin öğrencilerin dil seviyelerini göz önüne almadan ders işlemesi öğretmenlerin belirttiği başlıca sorunlardır. Bu sorunların giderilmesi için sadece Türkçe dersi öğretmenleri değil, diğer branş öğretmenleri de hizmet içi eğitime tabi tutulabilirler.

Tablo 18: Öğretmenlerin Türkçe Dersinin İçeriğini Oluştururken Öğrencilerin Önceki Dil ve Kültür Deneyimlerini Dikkate Alıp Almama Durumları

<p>A6: Türkçe öğretirken öğrencilerin önceki dil ve kültür deneyimlerini ne kadar dikkate alıyorsunuz? (Örneğin Afrika’dan gelen bir öğrenci için kar kavramını anlatırken onun bunu bilmediğini göz önünde bulunduruyor musunuz?)</p>	<p>Kodlayarak Temalandırma</p>
<p>Ö1, 3, 4: Dikkate almaya çalışıyoruz. Tabi bu tecrübe ile kazanılıyor [1].</p>	<p>Öğrencilerin önbilgilerini göz önünde bulundurma</p>
<p>Ö2: Çok fazla göz önünde bulundurmuyoruz. Çocuklar bilmedikleri kavramları burada yaşayarak öğreniyorlar [2].</p>	<p>Kendi kültürü ile karşılaştırma yaptırma</p>
<p>Ö1: Önce bir konunun Türkiye’de olan şeklini söylüyorum sonra kendi ülkelerinde nasıl olduğunu soruyorum. Karşılaştırma yapmalarını istiyorum. Örneğin geçen gün fal konusunu işledik. Önce fal konusunda bizim kültürümüzde ne tür uygulamalar olduğunu söyledim. Yemenli öğrencim</p>	<p>Kendi kültürü ile karşılaştırma yaptırma</p>

<p>kendilerinde de kahve falı olduğunu söyledi. Taylandlı öğrencimse onlarda her şeyden fal bakıldığını anlattı. Ağaştan taştan... Tabi Budistler yapıyormuş bunu çoğunlukla [3].</p> <p>Ö3: Afrika'dan ya da Güney Asya'dan gelenlerin Türk kültürüne aşina olmalarını beklemiyoruz. Hassasiyetleri varsa bu hassasiyetlerine elbette dikkat ediyoruz. Ama kendi ülkelerinde Türk kolejine gitmiş çocuklarda bize karşı bir tolerans oluyor. O da bir sıcaklık oluşturuyor. Onların aşinalığı bizi daha yakın bulmalarını sağlıyor [4].</p> <p>Ö3: Kendi bölgesini, çevresini ve kıtasını daha iyi biliyor. Mesela buraya gelirken Arabistan olduğunu, Türklerin Arap olduğunu zannedenler bile vardı [5].</p> <p>Ö1: Mesleğe ilk başladığım yıllarda Afrikalı bir gruba bulaşık makinesini anlatmakta çok zorluk çekmişim. Onların kültürüne yabancı olduğu için. Makineyi görsellerle, işlevlerini açıklayarak anlatmışım [6].</p> <p>Ö4: Mesela Afganistan'dan Tayland'dan Yemen'den gelen bir öğrenci oluyor. Bazı öğrencilerin Latin alfabesini falan bilmediğini görüyoruz. İlk olarak ona alfabeden başlıyorsunuz. Çocuk Latin harflerini hiç tanımıyor. Sınıfta izlediğimiz bir düzen var ama onunla da bireysel olarak ilgileniyoruz. Dolayısıyla farklı kültürlerden gelen öğrencilere göre bir anlayışımız oluyor. Hangi noktada geri kalıyorsa o noktada ek tedbirler alıyoruz [7].</p> <p>Ö1: Bir sınıfta birçok farklı dilden öğrenci var. Bu kötü olarak görülüyor ama aslında bir avantaj. Zaten biz sınıfları belirlerken öğrencilerin tek kalmamasına da aynı ülkeden gruplaşmanın olmamasında da özen gösteriyoruz. Geçen sene Somalili öğrencilerin çoğunu bir sınıfta toplamak zorunda kaldık. Türkçe onlarda biraz sınıfta kaldı [8].</p>	<p>Türk kültürüne yakınlık duyma</p> <p>Öğrenilen dilin konuşulduğu ülke hakkındaki bilgi eksikliği</p> <p>Genel dünya bilgisindeki eksiklikler</p> <p>Akademik konulardaki eksiklikler</p> <p>Farklı dillerdeki öğrencilerin aynı sınıfta olmasının avantajı</p>
---	---

Verileri Kod ve Temalara Göre Tanımlama ve Yorumlama:

Öğretmenlerin Türkçe öğretirken öğrencilerin önceki dil ve kültürel deneyimlerini göz önünde bulundurup bulundurmadıklarını tespit etmek amacı ile sorulan bu sorudan elde edilen verilere göre öğretmenler konuya çok farklı açılardan yaklaşmışlardır. Öncelikle bir öğretmen bu konuyu göz önünde bulundurmadığını belirtirken “*Çok fazla göz önünde bulundurmuyoruz. Çocuklar bilmedikleri kavramları burada yaşayarak öğreniyorlar*” [2]. Üç öğretmen öğrencilerin ön bilgilerini göz önüne almaya çalıştıklarını söylemiştir. Bu konuyu göz önünde bulundurduklarını ifade eden öğretmenler ise birbirinden farklı yaklaşımlara sahiptirler.

Öğretmenlerden biri öğrencilerin geldikleri kültürlerden kaynaklanan hassasiyetlerine dikkat ettiklerini belirttikten sonra öğrencilerin Türk kültürüne karşı sahip oldukları tutumdan bahsetmiştir. Türkçe ile daha önce karşılaşan öğrencilerin Türklere karşı geliştirdiği olumlu tutumun öğretmenlerle ilişkilerine olumlu yansıdığını söylemiştir. “*Kendi ülkelerinde Türk kolejinde gitmiş çocuklarda bize karşı bir tolerans oluyor. O da bir sıcaklık oluşturuyor. Onların aşinalığı bizi daha yakın bulmalarını sağlıyor*” [3]. Yine aynı öğretmen “*Kendi bölgesini, çevresini ve kıtasını daha iyi biliyor. Mesela buraya gelirken Arabistan olduğunu, Türklerin Arap olduğunu zannedenler bile vardı*” [5], diyerek öğrencilerin öğrenilen dilin konuşulduğu ülke ve kültürü hakkındaki bilgi eksikliklerine ya da yanlışlıklarına sahip olduğunu belirtmiştir.

Bir öğretmen ise herkesin bildiği zannedilen günlük hayatın basit bir unsuru hakkındaki genel dünya bilgisi eksikliğinin de bazen dil öğretiminde aksaklıklar oluşturabildiğine güzel bir örnek vermiştir. “*Mesleğe ilk başladığım yıllarda Afrikalı bir gruba bulaşık makinesini anlatmakta çok zorluk çekmiştim. Onların kültürüne yabancı olduğu için. Makineyi görsellerle, işlevlerini açıklayarak anlatmıştım*” [6].

Bir öğretmen de konuyu akademik bir açıdan ele alarak öğrencilerin farklı dilsel yapılar ve alfabelere sahip olduğunu belirtmiş ve bu öğrencilerle bireysel olarak ilgilenerek farklı kültürlerle göre bir anlayış gösterdiklerini söylemiştir. “*Mesela Afganistan’dan Tayland’dan Yemen’den gelen bir öğrenci oluyor. Bazı öğrencilerin Latin alfabesini falan bilmediğini görüyoruz. İlk olarak ona alfabeden başlıyorsunuz. Çocuk Latin harflerini hiç tanımıyor. Sınıfta izlediğimiz bir düzen var ama onunla da bireysel olarak ilgileniyoruz. Dolayısıyla farklı kültürlerden gelen öğrencilere göre bir anlayışımız*”

oluyor. Hangi noktada geri kalıyorsa o noktada ek tedbirler alıyoruz” [7]. Bir öğretmen aynı sınıfta farklı dillere sahip öğrencilerin bulunmasının Türkçe öğretimi açısından bir avantaj olduğunu belirtmiştir. “Bir sınıfta birçok farklı dilden öğrenci var. Bu kötü olarak görülüyor ama aslında bir avantaj. Zaten biz sınıfları belirlerken öğrencilerin tek kalmamasına da aynı ülkeden gruplaşmanın olmamasında da özen gösteriyoruz. Geçen sene Somalili öğrencilerin çoğunu bir sınıfta toplamak zorunda kaldık. Türkçe onlarda biraz sınıfta kaldı” [8]. Bunun sebebini ise öğretmenin verdiği örnek açıklamaktadır.

Farklı dillere sahip öğrencilerin bir arada bulunması yeni dilin günlük hayatta da iletişim dili olarak kullanılmasını sağlamakta böylelikle dil öğrenimini kolaylaştırmaktadır. Öğretmenlerin dil öğretirken öğrencilerin dil ve kültür deneyimlerinin farklı olduğunu bilmeleri dil öğretimi açısından doğru bir yaklaşımdır. Ancak ders programları yapılırken bu konu daha ayrıntılı olarak göz önünde bulundurulabilir.

5.2. DERS KİTABINA YÖNELİK BİLGİ VE BULGULAR

Çalışmanın gerçekleştirildiği okul olan Mustafa Germirli Anadolu İmam Hatip Lisesi 9. sınıf Türkçe derslerinde Dilset Yayınlarının Gökkuşuğu Eğitim Setinin 1. ve 2. kitapları ders kitabı olarak okutulmaktadır. Bu kitapların inceleniş biçimi ve incelemede göz önünde bulundurulmuş çerçeve şu şekildedir:

1. Kitapların fiziksel özellikleri ve tasarımları,
2. Dört temel dil becerisine yönelik etkinliklerin kitaplarda yer alıp almama durumu,
3. Kitapların yardımcı kitap ve CD içerip içememesi,
4. Kitaplarda yer alan metin türleri,
5. Öğretmenlerin kitaplar hakkındaki görüşleri,
6. Öğrencilerin kitaplar hakkındaki görüşler.

5.2.1. Kitapların Fiziksel Özellikleri ve Tasarımları



Şekil 8: Gökuşuğu Ders ve Çalışma Kitabı Kapak Sayfaları

Ders ve çalışma kitapları 29x23 cm. boyutlarında ve 8 formadan oluşmaktadır. Kapak kartonu kalın, kolay yırtılmayan, üzerine yapılan baskının canlılığını koruyan özelliktedir. Kitabın kapağı renkli ve ilgi çekicidir. Kullanılan kâğıt ders kitaplarında parlak, çalışma kitaplarında ise mat renktedir. Kâğıtlar baskıyı arkaya geçirmeyecek kalınlıktadır. Kitaplarda baskı kalitesi yüksek, baskı net ve temizdir. Ders kitaplarının baskısı renkli çalışma kitaplarının baskısı ise siyah beyazdır. Kitap dış kapağında kitabın adı, yazarları ve seviyesi belirtilmiştir. İç kapağında kitabın basım yeri ve yılı, ISBN numarası ve yayın evi hakkında bilgiler yer almaktadır. Kitapta ön söz ve her üniteye hangi becerilere yönelik neyin işleneceğinin ayrıntılı olarak verildiği 'İçindekiler' bölümü vardır. Kitapta hem fotoğraflar hem de resimler kullanılmıştır. Görseller konularla uyumlu öğrencilerin ilgisini çekecek özelliktedir.

5.2.2. Dört Temel Dil Becerisine Yönelik Etkinliklerin Kitaplarda Yer Alıp Almama Durumu

Kitaplarda dil becerilerinin ele alınmasında dinleme-okuma-konuşma-yazma şeklinde bir sıra izlenmiştir.

NE İLE SEYAHAT EDERSİNİZ?

ÖRNEKLEME
Farklı şehirleri ziyaret ederken aşağıdaki sorulara cevap veriniz.

1. A) Ziyaret ettiğiniz şehirde ne yapıyorsunuz?
B) Şehirde hangi yerleri ziyaret ediyorsunuz?
Uygulama

2. A) Ne ile seyahat etmeyi tercih edersiniz?
B) Önerdiğiniz seyahat aracını tanımlayın.
Uygulama

3. A) Ülkemizde en çok tercih edilen seyahat aracı nedir?
B) Ülkemizde en çok tercih edilen seyahat aracı nedir?
Uygulama

4. A) Şehirde en çok tercih edilen seyahat aracı nedir?
B) Şehirde en çok tercih edilen seyahat aracı nedir?
Uygulama

5. A) Ülkemizde en çok tercih edilen seyahat aracı nedir?
B) Ülkemizde en çok tercih edilen seyahat aracı nedir?
Uygulama

6. A) Şehirde en çok tercih edilen seyahat aracı nedir?
B) Şehirde en çok tercih edilen seyahat aracı nedir?
Uygulama

DİNLEME - ANLAMA

1. Dinleyiniz.
2. İstediğiniz sorulara cevap veriniz.
1. Yaz tatilinde nerede olacaksınız? Ne yapıyorsunuz?
2. Çizdiğiniz şehirde hangi yerleri ziyaret ediyorsunuz?
3. Karadeniz'de Ordu, Trabzon, Erzurum, Van, Artvin, Iğdır şehirleri hakkında bilgi veriniz.

NE İLE SEYAHAT EDERSİNİZ?

KELİMELER

1. Resimlere bakarak dinleyiniz.
2. Dinleyiniz ve duyduğunuz kelimeyi uygun resim altına yazınız.
3. Resimlere bakarak dinleyiniz.
4. Dinleyiniz ve duyduğunuz cümle numaralarını uygun kutucuğa yazınız.

biçimci gemi minibüs
fayton traktör teki
otobüs kamyon helikopter
tren uçak feribot

Şekil 9: Dinleme Becerisine Yönelik Etkinliklerin Bulunduğu Örnek Sayfalar

Dinleme becerisine yönelik etkinlikler ünitenin başında konunun anahtar kelimelerinin dinlenip resimlerle eşleştirilmesi şeklinde yer almaktadır. Okuma parçalarının seslendirmeleri CD'lerde yer almakta, öğretmenin isteğine bağlı olarak öğrencilere dinletilebilmektedir. Yine ünite içerisinde okuma parçalarından farklı dinleme metinleri bulunmaktadır. Bu metinlerde metnin bazı kısımları boş bırakılmıştır. Bunun ardından dinlenen metnin anlaşılmasına yönelik doğru yanlış ya da kısa cevaplı sorular şeklinde etkinliklere yer verilmiştir.

4

OKUMA - ANLAMA

ULAŞIM ARAÇLARI

1. Aşağıdaki parçayı okuyunuz.

Emre, trenle dedesinin köyüne gidiyordu. Trenin tekerleklerinden çıkan sesler uykusunu getirdi. Uykulu gözlerle trenin penceresinden dışarıya baktı.

Birden büyük bir gürültü duydu. Sesin geldiği yeri aradı. Yüzü gülmeye başladı. Alçaktan bir uçak uçuyordu. Emre, uçağı izlemeye çalıştı. Ancak uçak kısa sürede kayboldu. Uçağın hızını düşünen Emre, yanında gazete okuyan babasına:

"Babacığım, dedemin köyüne trenle iki saate varacağımızı söyledin. Eğer uçakla giderssek, kaç saate varırız?" diye sordu. Babası:

"Kesin olarak bilemiyorum yarım. Ama öyle sanıyorum ki on beş-yirmi dakikaya geçmez."

"Öyleyse, dedemin köyüne uçakla gitseniz, şimdi dedemle birlikte meyve bahçesinde olurduk, değil mi?"

"Evet, yarım."

Emre bu konuşmalardan sonra uçağın çok daha hızlı bir ulaşım aracı olduğunu düşündü. Uçak varken trenle yolculuk yaptığı için üzülürdü. Ama köyde hava alanı olmadığı için uçakla gidemeliydi.

Bundan düşünürken trenin penceresinden dışarıya seyrelemeye devam etti. Al arabalarıyla tarlalama giden köylüleri gördü. Kendi kendine: "Dedemin köyüne at arabasıyla ne kadar zamanda varırız?" diye düşündü. Trenle yolculuk yaptığına sevindi. Tren, onları dedesine, at arabasından daha çabuk götürecekti.

2. Aşağıdaki soruları okuduğunuz parçaya göre cevaplayınız.

1. Emre'nin uykusunu getiren neydi?
2. Emre'nin, dedesinin köyünde ilk gördüğü yer neresidir?
3. Emre, uçakla yolculuk yapamadığına niçin üzülüyor?
4. Emre, at arabalarıyla tarlalama giden köylüleri görünce ne düşünüyor?
5. Emre, trenle yolculuk yaptığına niçin seviniyor?

3. Aşağıdaki cümlelerde altı çümlü kelimelerin yerine getebilecek kelimeleri yazınız.

1. Dedenin köyüne trenle iki saate varacağız.
2. Öyle sanıyorum ki uçakla on beş yirmi dakikada giderdik.
3. Uçak hızlı bir ulaşım aracıdır.
4. Şimdi dedemle birlikte meyve bahçesinde olurduk.
5. Emre birden büyük bir gürültü duydu.

Şekil 10: Okuma Becerisine Yönelik Etkinliklerin Bulunduğu Örnek Sayfa

Okuma metinleri çoğunlukla konu ile ilgili günlük hayatta karşılaşılabilecek diyaloglar halindedir. Metinlerin CD'lerde seslendirilmiştir. Her metnin devamında metnin anlaşılmasını ölçmeye yönelik çalışmalarını gerektiren metin altı sorular yer almaktadır.

KONU 4

3. Aşağıdaki soruları dinlediğiniz diyaloga göre cevaplayınız.

1. Seyahat firması, hangi saatler arasında çalışmaktadır?
2. Firma, deniz yoluyla hangi ülkelere seyahat imkânı sunuyor?
3. Müşteri, hangi tür için rezervasyon yapıyor?
4. Müşterinin biletleri ne zaman alması gerekiyor?
5. Firmadan, ne tür günlük turları bulunmaktadırlar?

KONUSMA

1. Aşağıdaki diyaloga tekrarlayınız.

Aynur : Affedersiniz, Ankara'ya biletiniz var mı acaba?
 Görevli :Evet, var. Ne zaman gideceksiniz?
 Aynur : Bu akşam gitmek istiyorum. Saat kaçta otobüsünüz var?
 Görevli : Akşam 19:30'da.
 Aynur : Bilet ücreti ne kadar?
 Görevli : Yirmi lira.
 Aynur : Bir bilet lütfen.
 Görevli : Buyrun. Kartık numaranız 23.
 Aynur : Teşekkür ederim. Hoşça kalın.
 Görevli : Rica ederim. Güle güle.

2. Aşağıdaki bilgilerden faydalanarak örnekteki gibi yeni diyaloglar kurunuz.

1	Bursa Saat 19:00 On lira	2	Erzurum Saat 18:30 Altmış lira
3	Trabzon Saat 17:00 Kırk lira	4	Antalya Saat 20:15 Otuz beş lira

36

Şekil 11: Konuşma Becerisine Yönelik Etkinliklerin Bulunduğu Örnek Sayfa

İlk ünitelerde öğrencilerin konuşmalarını sağlamak amacı ile örnek diyaloglar verilmiş, öğrencilerden bu diyaloglara benzer konuşmalar oluşturulması istenerek öğrenciler güdülenmiştir. İkinci kitabın ilerleyen ünitelerinde konu ile ilgili öğrencilerin fikirlerini açıklamalarına ve tartışmalarına olanak sağlayacak sorular bulunmaktadır.

NE İLE SEYAHAT EDERSİNİZ?

YAZMA

1. "İnsan çok seyahat ederek mi okuyarak mı daha kültürlü olur." Fikirlerinizi bir paragrafta anlatınız.

.....

.....

.....

2. Aşağıdaki cümleleri kendi dilinize tercüme ediniz.

1. Ankara seyahati mükemmel geçti.

2. En büyük hayalim Akdeniz seyahati yapmak.

3. Karadeniz tatiliniz nasıl geçti?

4. Boğ zamanlarımda seyahat ederim.

TAMAMLAYICI BİLGİLER

Ulaşım Yolları ve Ulaşım Araçları

Kara Yolu	Hava Yolu	Demir Yolu	Deniz Yolu
Tır Kamyon Otobüs Otomobil	Uçak Helikopter Uzay Mekkiği	Tren Tramvay Metro	Gemi Feribot Kayık Tahne

Yayla Turizmi

Tatil
Doğa
Yayla

Yaz Turizmi

Tüme
Su Kayaklı
Rafing
Sörf

Kış Turizmi

Kayak
Su Pateni
Buz Pateni

Ünlem İşareti

1. Sevinç, acı, korku vb. duyguları anlatan cümlelerin sonuna konur.

2. Parantez içinde ünlem (!) bir kelimeye diktiler çekim için veya azy çekim için kullanılır.

3. Soru işaretleri kullanılır.

DEĞERLENDİRME

1. Aşağıdaki bilgilerden doğru olanın başına "D"; yanlış olanın başına "Y" yazınız.

1. () Otomobil, benzine çalışan hızlı bir deniz aracıdır.

2. () Traktör, en hızlı ulaşım araçlarından biridir.

3. () Otomobil, kamyonlardan daha küçüktür.

4. () En büyük kara taşıtıdır.

5. () Helikopterlerde pervane vardır.

6. () Motorlu bisikletten daha yavaşdır.

7. () Bisikletli daha çok çocuklar sever.

8. () Kamyon, ağır yükleri taşımada kullanılan bir taşıttır.

2. Aşağıdaki kelimeleri eşleştiriniz.

1. at arabası	a. buhar gücü
2. balon	b. gaz
3. buharlı tren	c. hayvan gücü
4. minibüs	d. elektrik
5. tramvay	e. benzin

2. 1. gatar
 a. uçak |

2. kapitan
 b. araba |

3. makinist
 c. tramvay |

4. pilot
 d. gemi |

5. vatman
 e. tren |

6. koormanat
 f. uzay mekiği |

Şekil 12: Yazma Becerisine Yönelik Etkinliklerin Bulunduğu Örnek Sayfa

İlk ünitelerde yazma etkinlikleri boşluk doldurma şeklinde iken ilerleyen ünitelerde anket doldurma, elektronik mektup, dilekçe yazma vb. farklı yazılı ürünler oluşturmayı da içermektedir.

Dört temel beceriye yönelik etkinliklerden sonra doğru-yanlış, boşluk doldurma, eşleştirme ve çoktan seçmeli soru şekillerinin yer aldığı bir değerlendirme bölümü bulunmaktadır.

Kitapta öğrenmeyi pekiştirmek ve eğlenceli hale getirmek amacı ile ek bölümler oluşturulmuştur. Bu bölümler 'Tamamlayıcı Bilgiler', 'Sözlükçe', 'Proje Ödevi' ve 'Oyun- Eğlence' şeklinde isimlendirilmiştir.



Şekil 13: Oyun Eğlence Bölümlerinin Yer Aldığı Örnek Sayfa

'Tamamlayıcı Bilgiler' bölümünde konu ile ilgili ek bilgiler ve yazım kuralları yer almaktadır. 'Sözlükçe' bölümünde hem metinlerde geçen hem de konu ile ilgili fakat metinlerde geçmeyen kelimelerin listesi verilmiştir. 'Oyun-Eğlence' bölümünde konuyla ilgili bir karikatür ya da öğrencilerin sınıfta oynayabilmeleri için kuralları açıklanmış bir oyun yer almaktadır. 'Proje ödevi' bölümünde öğrencilere araştırma ve uygulamaya dönük bir etkinlik gerçekleştirmeleri önerilmiştir.

Dil bilgisi konularına her ünitenin sonunda yer verilmiştir. Konular kısaca açıklanmış ve birkaç örnekle kullanımları gösterilmiştir.

4



SÖZLÜKÇE

Aşağıdaki kelimelere sıklıkten bakınız.

İsimler		Filler	
bilet	jet	otomobil	trafik korbasi
ehliyet	kalabalık	pilot	traktör
emniyetli	kanyon	polis	tren
feribot	kaptan	ray	uçak
gemi	kayık	şoför	vatman
helikopter	köprü	tekni	yat
hızlı	liman	teknö	yavaş
istasyon	otopark	hi	yaya geçidi
			seyahat etmek

DİL BİLGİSİ

TEZLİK FİİLİ

Yapısı: Filt+(-i, -ı, -u, -ü) vermek

Örnek:
yap-ı-vermek dön-ü-vermek
gid-i-vermek dön-ü-vermek

Kullanımı:

1. Kolaylık ve çabukluk anlamında kullanılır.
Örnek: Bütün eşyaları hızlıca taşıyorduk.
2. Emir anlamında kullanılır.
Örnek: Şu düğün davetiyelerini dağıtır.
3. Rica anlamında kullanılır.
Örnek: Bana bir kavat oluverir misin?
4. Kolay ve çabuk çözüm, (Olumsuz)
Örnek: Corni işlemlerse nijana katılmayver.

CERİM TABLOSU

	SINIK ZAMAN	BUTULAN ZAMAN	ŞEKLİN ZAMAN	ŞEKLİN ZAMAN
Bim	Gelirkenim	Gelirdim	Gelireceğim	Gelirimim
Bun	Gelirkenün	Gelirdün	Gelirecekin	Gelirünün
B	Gelirken	Gelirdi	Gelirecek	Gelirir
Biz	Gelirkenüz	Gelirdik	Gelireceğiz	Geliririz
Biz	Gelirkenüzüz	Gelirdünüz	Gelireceksiniz	Gelirirsiniz
Bunlar	Gelirkeniyorlar	Gelirdiler	Gelirecekler	Gelirirler

ETTİRGEN FİİL

Yapısı: Filt+(-c, -t, -dir/-dir, -dur, -dür)+zaman ek+gâhs eki

Örnek:

ic-in-mek	uyu-t-mak	sil-dir-mek
çik-ar-mak	yürüt-mek	yaz-dir-mak
yat-t-mak	bekle-t-mek	dur-dur-mak
kaç-t-mak	yık-t-mak	gal-dür-mek

Örnek:
Adam uçağı kaşirdi.
Özür dilerim, sizi beklettim.
Polis, hızlı giden arabayı durdurdu.



Şekil 14: Dil bilgisi Etkinliklerinin Yer Aldığı Örnek Sayfa

Çalışma kitaplarında okuma-anlama, yazma, kelime hazinesinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler yer almaktadır.

5.2.3. Kitapların Yardımcı Kitap ve CD İçerip İçermeme Durumu

Dilset Yayınları' nın İnternet sitesindeki bilgilere göre Gökkuşuğu Türkçe Öğretim Seti 1-2 aşağıdaki kitap ve yardımcı dokümanlardan oluşmaktadır:

- Gökkuşuğu Türkçe Ders Kitabı 1
- Gökkuşuğu Türkçe Çalışma Kitabı 1
- Gökkuşuğu Türkçe Dil Bilgisi 1
- Gökkuşuğu Türkçe Seyir Dünyası 1
- Gökkuşuğu Türkçe Öğretmen Kitabı 1
- Gökkuşuğu Türkçe Ders Kitabı 2
- Gökkuşuğu Türkçe Çalışma Kitabı 2
- Gökkuşuğu Türkçe Dil Bilgisi 2
- Gökkuşuğu Türkçe Seyir Dünyası 2
- Gökkuşuğu Türkçe Öğretmen Kitabı 2
- Anahtar Kitaplar (İngilizce, Rusça, Arnavutça, Gürcüce)
- Okuma Kitapları (9 Adet)
- Etkileşimli Türkçe Uygulamaları (2 CD)
- Görsel Öğretim Araçları (15 Poster)
- Sesli Yayınlar (4 CD)
- Görüntülü Yayınlar (4 VCD) (<http://www.dilset.com/>)

Kitaplara ek olarak verilen CD'lerde ses kayıtları stüdyoda gerçekleştirilmiş ve ses kalitesi yüksek, konuşmacıların konuşma hızı öğrenci seviyesine uygun yavaşlıkta, konuşmalar düzgün, açık ve anlaşılırdır.

Araştırmanın gerçekleştirildiği okulda öğrenciler ders ve çalışma kitaplarını öğretmenler ise Öğretmen kitabını aktif olarak kullanmaktadırlar. Çalışma kapsamında yapılan görüşme ve gözlemlerden elde edilen verilere göre öğretmenler CD'leri MP3 formatında internet sitesinden indirerek çeşitli araçlarla öğrencilere dinletmektedirler. Ancak Dilset Yayınları' nın internet sitesinde yer alan bütün yardımcı dokümanları kullanmamaktadırlar. Bütün sınıflar öğrenci ders ve çalışma kitabını ve öğretmen kitabını kullanırken diğer materyallerin kullanımı öğretmenin ve sınıfın isteğine göre değişmektedir.

5.2.4. Kitaplarda Yer Alan Metinlerin Türleri

Ders kitabı 1’de metinlerin çoğu ikili diyalog şeklindedir. Diyaloglar konu ile ilgili iki kişi arasında günlük konuşmalarda karşılaşılabilecek özelliindedir. Diyaloglar dışında 2 kısa konu ile ilgili bölümlerin ağırlıklı olduğu otobiyografi, 1 hikâye türünde metin yer almaktadır.

Ders kitabı 2’de yine diyaloglar ağır basmaktadır. Ayrıca 4 hikâye, 1 tanıtım yazısı,1 biyografi, 2 de açıklayıcı metin yer almaktadır.

5.2.6. Türkçe Öğretmenlerinin Kitaplar Hakkındaki Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlere kullandıkları ders kitabına yönelik sorular sorulmuştur. Cevaplardan elde edilen veriler çeşitli kategorilere ayrılmış ve her kategoride öğretmenlerin verdikleri cevaplar kod ve temalar oluşturularak değerlendirilmiştir.

Nitel Veriler: Verinin işlenmesi ve kodlama

A1, A2, A3... Araştırmacı öğretmenin soruları,

Ö1, Ö2, Ö3, Ö4... Görüsüne başvurulmuş kaynak kişiler (9. sınıfa ders veren Türkçe öğretmenlerini),

[1], [2], [3]... Kaynak kişilerin kayda değer cevaplarını (kelime, cümle ya da paragrafın numarası) göstermektedir.

Tablo 19: Öğretmenlerin Kullandıkları Ders Kitabının Dört Temel Dil Becerisine Yönelik Etkinliklerine Yönelik Görüşleri

<p>A1: Kullandığımız kitap dört temel dil becerisi için yeterli etkinlikler içeriyor mu?</p> <p>Ö1, 2, 3, 4: Evet, Kitabımızda okuma-anlama etkinlikleri var, dinleme etkinliği var, yazma etkinliği var, konuşma etkinliği var yani dört dil becerisini kapsayacak etkinlikler var. Yeterli bence eksik olduğumu düşündüğümüz noktaları tamamlıyoruz [1].</p> <p>Ö1: Sınıfta kullandığımız 1. ve 2. Kitabı yeterli buluyorum. Ama bazı üst sınıflarda kullandığımız 3. ve 4. Kitap eski konuların tekrarı gibi oluyor. Bu kitaplar yabancı ülkelerde Türkçe öğrenen çocuklar için hazırlanmış. Ama burada çocukların dil becerileri kitaplardan daha çabuk gelişiyor. Bazı istekli öğrenciler dışarıdan öğrendikleri kelimeleri listeleyip geliyorlar. Kitapları Türkiye de Türkçe öğrenen öğrenciler için hazırlanmalı [2].</p>	<p>Kodlayarak Temalandırma</p> <p>Kitapların dört temel beceriye yönelik yeterli etkinlikler içermesi</p> <p>Öğrencilerin dil becerilerinin kitapta öngörülenden çabuk gelişmesi</p>
--	---

Verileri Kod ve Temalara Göre Tanımlama ve Yorumlama:

Kullandıkları kitapta dört temel dil becerisine yönelik etkinlikleri yeterli bulup bulmadıklarına yönelik öğretmenlere sorulan bu sorudan elde edilen verilere göre öğretmenlerin tamamı kitaptaki etkinliklerin yeterli olduğunu düşünmektedirler.

Bir öğretmen ise yeterli bulduğunu belirttiikten sonra öğrencilerin dili sadece bir kitaptan değil konuşulan ülkede yaşayarak öğrendiklerini ve bu sebeple öğrencilerin dil seviyelerinin kitaplarda öngörülenden çabuk geliştiğini belirtmiştir. *“Bu kitaplar yabancı ülkelerde Türkçe öğrenen çocuklar için hazırlanmış. Ama burada çocukların dil becerileri kitaplardan daha çabuk gelişiyor. Bazı istekli öğrenciler dışarıdan öğrendikleri kelimeleri listeleyip geliyorlar. Kitapları Türkiye de Türkçe öğrenen öğrenciler için hazırlanmalı”* [2].

Öğretmenin kitap hazırlanırken öğrencilerin Türkçeyi Türkiye’de öğrendiklerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmiş olması önemli bir durumdur. Sadece kitapların hazırlanmasında değil programın hazırlanmasından dersin işlenişine ve ödevlerin verilmesine kadar dil öğretiminin dilin konuşulduğu ülkede gerçekleştirilmesinin avantajlarından faydalanılmalıdır.

Tablo 20: Öğretmenlerin Kitaplardaki Metinler Hakkındaki Görüşleri

<p>A2: Kitaptaki metinler öğrencilerin ilgilerini çeken, onların seviyelerine uygun metinler midir?</p> <p>Ö1, 2, 4: Evet, yani metinler öğrencilerin ilgisini çekiyor, yaşlarına uygun, zaten özellikle kitabı tercih etme noktamız o. Yani lise seviyesindeki öğrenciye hitap ediyor. Belki üniversite seviyesindeki bir öğrenci sıkılabilir de bizim öğrencilerimize uygun. Konular da uygun [1].</p> <p>Ö3: Biz ihtiyaçlarımıza en uygun olanı seçtik ama bu bizim ihtiyaçlarımızı tam olarak karşılamıyor. Metinler yaş seviyesi olarak biraz daha yüksek olabilir. Bizim öğrencilerimiz ilköğretim öğrencisi değil ama bu kitapların okutulduğu okullar ilköğretim. Daha iyi metinler olabilir. Oradaki</p>	<p>Kodlayarak Temalandırma</p> <p>Öğrenci seviyesine uygunluk</p>
--	--

<p>yabancılar Türkçeyi kendi ülkelerinde, buradaki yabancılar burada öğreniyorlar. Dolayısıyla metinlerin farklı olması gerekir [2].</p> <p>Ö1: Çok fazla kitap seçeneği yok zaten. Biz bu sene Gökkuşluğu'nun kitaplarını kullanıyoruz. Önceki senelerde TİKA'nın kitaplarını kullandık öğrenci seviyesinden düşük kaldı. TÖMER'inkileri inceledik üniversite seviyesindeydi fazla geldi. Gökkuşluğu'nun da eksiklikleri var. Gökkuşluğu tek dil konuşan çocuklara yönelik. Burada birçok dil var [3].</p> <p>Ö4: Ama biraz daha belki Kitap hani çocukların sevdiği sporcular, sanatçılar, dünya çapında ün yapmış kişilerle daha da dikkat çekici hale getirilebilir. Ya da bizim kültürümüzdeki Nasrettin Hoca olur, Keloğlan olur böyle ön plana çıkan şahsiyetlerle de zenginleştirilebilir. Güzel ama tam da yeterli değil bence [4].</p> <p>Ö3: Ama şöyle düşünelim öğretilen grameri desteklemesi açısından paralel. Ama konu olarak daha iyi içerik oluşturulabilir [5].</p> <p>A3: Kitaptaki metinler zorluk düzeyi açısından doğru sıralanmış mıdır?</p> <p>Ö1, 2, 3, 4: Evet, bunda bir sıkıntımız yok [6].</p> <p>A4: Kitaplarda farklı türlerden metinler yer almakta mıdır?</p> <p>Ö1, 2, 3, 4: Kitabın seviyesine göre değişiyor. İlk kitap çoğunlukla diyaloglardan oluşuyor ama içinde bilgi veren metinler ufak hikâyeler var [7].</p>	<p>Öğrencilerin 'çokdilli' olması</p> <p>Türk kültürüne ait unsurların yer almaması</p> <p>Metinlerin gramer konuları ile paralellliği</p> <p>Metinlerin zorluk derecesine göre sıralanmış olması</p> <p>Farklı türlerde metinlerin varlığı</p>
---	---

Verileri Kod ve Temalara Göre Tanımlama ve Yorumlama:

Kitaptaki metinlerin özellikleri hakkında öğretmenlerin neler düşündüklerini belirlemek amacı ile sorulan sorulardan elde edilen verilere göre metinlerin öğrencilerin ilgisini çekme ve seviyelerine uygun olması konusunda öğretmenlerin farklı görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir.

Üç öğretmen metinlerin öğrenci seviyesine uygun ilgilerini çeken metinler olduğunu kitabı seçerken de bunu göz önünde bulundurdıklarını belirtirken “*Evet, yani metinler öğrencilerin ilgisini çekiyor, yaşlarına uygun, zaten özellikle kitabı tercih etme noktamız o*” [1]. Bir öğretmen kitabın ilköğretim okullarında okutulduğunu dolayısıyla metinlerin de öğrenci seviyesinin altında kaldığını belirtmiştir. *Bizim öğrencilerimiz ilköğretim öğrencisi değil ama bu kitapların okutulduğu okullar ilköğretim. Daha iyi metinler olabilir*” [2]. Yine bu öğretmenimiz, öğrencilerin dili konuşulan ülkede öğrendikleri göz önüne alınarak metinlerin içeriğinin ona göre düzenlenmesi hususunu dile getirmiştir. “*Oradaki yabancılar Türkçeyi kendi ülkelerinde, buradaki yabancılar burada öğreniyorlar. Dolayısıyla metinlerin farklı olması gerekir*” [2].

Bir öğretmen kitap seçerken fazla seçeneğin olmadığını belirtmiş ve önceden kullandıkları kitaplarla ilgili bir değerlendirme yapmıştır. Ayrıca öğretmenin “*Gökkuşağının da eksiklikleri var. Gökkuşağı tek dil konuşan çocuklara yönelik. Burada birçok dil var*” [3], ifadesi sınıf bağlamında düşünüldüğünde, ders kitabının tek bir anadilin konuşulduğu sınıflara göre hazırlanmış olması ama araştırmanın gerçekleştirildiği okulda sınıflarda birbirinden farklı diller konuşan öğrencilerin bir arada yer alması şeklinde yorumlanabilir. Öğrenci bağlamında düşünüldüğünde ise, ders kitabının daha önce bir yabancı dil öğrenmemiş öğrencilere göre hazırlanmış olması ama okuldaki öğrencilerin birçoğunun birden fazla yabancı dile sahip olması şeklinde yorumlanabilir. Her iki durumda da ders kitabı hazırlanırken hedef kitlenin önceki dil ve kültür birikimlerinin göz önüne alınması gerekmektedir.

Bir öğretmen metinlerin içeriğinin ne şekilde daha ilgi çekici hale getirilebileceği konusunda güzel önerilerde bulunmuştur. “*Kitap hani çocukların sevdiği sporcular, sanatçılar, dünya çapında ün yapmış kişilerle daha da dikkat çekici hale getirilebilir. Ya da bizim kültürümüzdeki Nasrettin Hoca olur, Keloğlan olur böyle ön plana çıkan şahsiyetlerle de zenginleştirilebilir*” [4]. Öğretmenin özellikle Türk kültürünün önemli şahsiyetlerine metinlerde yer verilmesi hususundaki görüşü DAOBM'nin üzerinde durduğu ‘çok kültürlülük’ özelliğinin öğrencilerde gelişmesinin sağlanması açısından

önemlidir. Bir öğretmen ise metinlerin işlenecek Dil bilgisi konusuna paralel hazırlandığını belirtmiştir. Dil bilgisi öğretiminde öğretmenlerin dilsel yapıların nasıl kullanıldığını sezdirebilmeleri açısından bu olumlu bir özelliktir. Yine öğretmenler metinlerin zorluk düzeyine göre sıralandığını ve kitapta farklı türlerden metinlere az da olsa yer verildiğini belirtmişlerdir. *“Kitabın seviyesine göre değişiyor. İlk kitap çoğunlukla diyaloglardan oluşuyor ama içinde bilgi veren metinler ufak hikâyeler var”* [7]. Farklı edebi türlerde metinlerin kitaplarda yer alması okuma becerisinin gelişmesi açısından olumlu bir durumdur.

5.3. TÜRKÇE DERSİNDEKİ SINIF İÇİ ETKİNLİKLERE YÖNELİK BULGULAR

DAOBM’ye göre “Dil öğretimi mesleği, öğrenme konusunda eylemden en çok etkilenen grup olarak öğretmen ve öğrencilerin yanı sıra, pek çok alanda uzmanlaşmış kişilerden oluşan bir ‘öğrenme için paydaş’ grubu oluşturur” (MEB Çeviri Komisyonu, 2009: 132). Bu grupta sınavlardan ve genel yeterliliklerden sorumlu olanlar, eğitim programlarının ve öğretim izlencelerinin ana hatları çizilirken karar alma mekanizmasında görev yapan yetkililer, ders kitabı yazarları ve ders planlayıcıları, öğretmenler ve öğrenciler yer almaktadır.

Araştırmanın bu bölümüne kadar Mustafa Germirli Anadolu İmam Hatip Lisesinde yabancılara Türkçe öğretiminde DAOBM’de bahsedilen “Öğrenme için paydaş” gruptan yola çıkarak ilk önce eğitim programı incelenmiştir. Ancak özel olarak hazırlanmış bir eğitim programının olmadığı, planlama ve ders içeriğinin seçiminin tamamen öğretmenlere bırakıldığı yani bu paydaş grup içinde program oluşturmada karar alma mekanizmasında yer alan yetkililerin görevlerinin de öğretmenlerde olduğu tespit edilmiştir. Planlamayı yapan öğretmenler olduğu için DAOBM çerçevesinde planlamada göz önüne alınması gereken hususlar hakkındaki görüşmeler öğretmenlerle yapılarak durum tespit edilmiş ve önerilerde bulunulmuştur. Yine “Öğrenme için paydaş” grupta yer alan ders kitabı yazarları tarafından hazırlanmış ve bu okulda kullanılan ders kitapları, DAOBM çerçevesinde incelenmiş, bu konuda öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine başvurarak durum tespiti yapılmıştır.

DAOBM öğrenme hedefleri üzerinde çok geniş kapsamlı şekilde durmaktadır. Ayrıca dil öğretimini bir bütün olarak ele alan bu metnin dil öğretim süreçlerine uzak kalması mümkün değildir. DAOBM'nin dil öğretim süreçlerine neden eğildiği ve bu süreçlere yönelik nasıl bir yaklaşım getirdiğini aşağıdaki bölümler açıklamaktadır:

Öğrenme hedeflerini açıklayan cümlelerden öğrencilerin istenen şekillerde davranmalarını sağlayacak ya da bu davranışları mümkün kılacak yetileri geliştirecek süreçler hakkında bir şey öğrenemeyiz. Bu cümleler, dil edinim ve öğrenim süreçlerini öğretmenlerin hangi yollarla kolaylaştırdığı konusunda da bir şey söylemezler. Ancak ortak metnin ana işlevlerinden biri de dil öğretim ve öğrenim sürecinin tüm farklı katılımcılarının, diğerlerini mümkün olduğunca saydam bir şekilde sadece hedef ve amaçları konusunda değil aynı zamanda kullandıkları yöntemler ve ulaştıkları sonuçlar hakkında da aydınlatmalarını özendirme ve sağlamaktır. Ortak metnin, öğrencilerin yetkin dil kullanıcıları olarak davranabilmelerini sağlayacak bilgi, beceri ve tutumlar ile sınırlı kalamayacağı, aynı zamanda öğretim yöntemleriyle ve dil edinim ve öğrenim süreçleri ile de ilgilenmesi gerektiği açıktır (MEB Çeviri Komisyonu, 2009: 14).

Ne var ki dil edinimi, öğrenimi ve öğretimi bakımından Ortak Metnin rolü bir kez daha açıklanmalıdır. Çoğulcu demokrasinin ana ilkeleri ile uyumlu olarak, Ortak Metin sadece kapsamlı, saydam ve tutarlı olmayı değil aynı zamanda açık, dinamik ve dogmadan uzak olmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle dil ediniminin doğası ve onun dil öğrenimi ile ilgisi konusundaki mevcut kuramsal tartışmalarda şu veya bu tarafı tutamayacağı gibi, dil öğretim yaklaşımlarından birini alıp diğerlerini atamayız. Ortak Metnin en uygun rolü, dil öğrenim/öğretim sürecine katılan herkesin kendi kuramsal temellerini ve pratik izleklerini mümkün olduğu kadar açık ve saydam olarak söylemelerini teşvik etmektir. Bu rolü gerçekleştirmek için, kullanıcıların başvurabilecekleri ve kullanıcıları daha öncekilerden daha geniş ihtimalleri düşünmeye ya da çalışma geleneklerinin daha önce kontrol edilmemiş varsayımlarını sorgulamaya özendirecek parametreler, kategoriler, ölçütler ve ölçüm çizelgeleri düzenler. Bu, bu tür varsayımların yanlış olduğu anlamına gelmez. Söylenmek istenen, planlamadan sorumlu olan herkesin kendi ülkelerindeki ve özellikle de diğer Avrupa ülkelerindeki uygulayıcıların almış oldukları kararları göz önünde bulundurabilecekleri kuram ve uygulamaları yeniden inceleyerek yarar sağlaması gerektiğidir (MEB çeviri komisyonu, 2009: 14).

DAOBM'de de belirtildiği gibi programda yer alan hedef cümleleri dil öğretim sürecinin nasıl olması gerektiği, öğretmelerin bu hedeflere öğrenciyi ulaştırabilmesi için neler yapması gerektiği hakkında bilgi vermez. Bu nedenle dil öğretimi için hazırlanmış programların yanı sıra dil öğretimi süreçlerine odaklanmanın gerekli olduğu da ortadadır. DAOBM hiçbir dil öğretim yöntemini savunmaz ya da dışlamaz. Ancak metni kullananlardan kullandıkları yöntem ve teknikler üzerinde öncekilerden daha geniş

ihtimalleri düşünmelerini ya da çalışma geleneklerinin daha önce kontrol edilmemiş varsayımlarını sorgulamalarını beklemektedir. Bu amaçla çeşitli sorular sorarak uygulayıcıların bu sorular etrafında düşünmelerini teşvik eder.

DAOBM' nin 5. bölümünde bir öğrencinin dili öğrenirken hangi yeteneklere sahip olması gerektiği ve bu yetenekleri hangi seviyede ne kadar sergilemesi gerektiği açıklanmıştır. 6. bölümde ise eğitim planlamacılarından, kitap yazarlarına, öğretmenlerden, öğrencilere kadar dil öğretim süreçlerine dâhil olan herkesin yani "Öğrenme için paydaş" grubun 5. bölümde açıklanan yetenekleri geliştirebilmek için yapması gerekenler açıklanmıştır. DAOBM'ye göre bu paydaş grupta yer alan öğretmen ve öğrencilerin dil öğretim sürecinde yapması beklenenler şunlardır:

Öğretmenlerin genellikle yetkili organların belirlediği ana çizgilere uyması, analiz edebilecek, değerlendirecek, seçebilecek ve desteklenebilecek durumda olan veya olmayan da olsa ders kitabını ve ders malzemelerini kullanması, geliştirmesi, sınavları uygulaması ve öğrencileri sınava hazır hale getirmesi beklenir. Önceden hazırlayabilecekleri sınıf etkinlikleri ve görevleri için dakika dakika kararlar almak zorunda olup, öğrencilerden aldığı tepkiler doğrultusunda esnek olmalıdırlar. Öğrencilerin gelişimlerini izlemelerinin yanı sıra, öğrenme sorunlarını ve bireysel öğrenme becerilerini fark edebilecek, analiz edebilecek ve üstesinden gelebilecek yollar bulmaları beklenir. Öğrenme süreçlerini geniş bir çerçeveden tüm çeşitliliği ile anlamaları gerekmektedir. Ancak, bu anlayış, açıkça dile getirilmiş kuramsal bir yaklaşımın yansımından çok, öğretimde sınırlarını çizmenin mümkün olmadığı, deneyimlerin bir ürünü de olabilir ve bu, araştırmacılara ve öğretmen yetiştirenlerle yapılacak ortak işbirliği için en uygun katkıdır (MEB Çeviri Komisyonu, 2009: 132).

Kuşkusuz, öğrenciler dil edinimi ve öğrenme süreçleriyle doğrudan ilgili olan kişilerdir. Dilde edim düzeyini ve stratejileri, hala geliştirememişlerse geliştirmek ve iletişimi etkin bir şekilde yapmalarını sağlayıcı, görevleri, etkinlikleri ve doğrudan katılım gerektiren süreçleri gerçekleştirmek zorunda olan onlardır. Fakat, göreceli olarak çok azı kendi eğitim süreçlerini planlayacak, oluşturacak ve yönetecek adımlar atabilmeyi önceden öğrenmekte, çoğu ise, verilen yönergeleri uygulayarak ve öğretmenlerin ve ders kitaplarının belirlediği etkinlikleri yaparak dili öğrenmektedir. Öte yandan, öğretim sona erdiği zaman, öğrenmeye devam etme kişinin yapacağı özerk bir sorumluluk olmalıdır. "Öğrenmeyi öğrenme" dil öğretiminin vazgeçilmez bir parçası olarak kabul edilirse, özerk öğrenme geliştirilebilir ve böylece öğrenciler öğrendikleri yolun, onlara açık olan seçeneklerin ve kendilerine en iyi uyan biçimlerin giderek daha çok bilincine varırlar Hatta, öğrenciler bir eğitim sisteminde, daha sonra kendi gereksinimleri, öğrenme güdüleri, özellikleri ve kaynakları açısından, hedefleri, öğretim malzemeleri ve çalışma yöntemleri yönünden giderek seçim yapabilecek duruma getirilebilirler. Ortak Başvuru Metni'nin, iyice belirlenmiş kullanıcı kılavuzu dizini ile birlikte, sadece öğretmen ve onları

destekleyici birimlere değil, doğrudan öğrenciyi kendisine açık olan seçeneklerden haberdar etmede ve yaptığı tercihleri anlatmada yararlı olmasını ümit ediyoruz (MEB Çeviri Komisyonu, 2009: 133).

Araştırmanın bu bölümünde DAOBM’de yer alan dil öğretim sürecine ilişkin sorulardan yola çıkarak araştırma yapılan okulda öğretmenlerin bu süreçte neler yaptıkları ve yönlendirdikleri süreç hakkında sorgulama yapıp yapmadıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bölümle ilgili verileri elde etmek amacı ile ders öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiş, elde edilen veriler çeşitli kategorilere ayrılmış ve her kategoride öğretmenlerin verdikleri cevaplar kod ve temalar oluşturularak değerlendirilmiştir.

Nitel Veriler: Verinin işlenmesi ve kodlama

A1, A2, A3... Araştırmacı öğretmenin soruları,

Ö1, Ö2, Ö3, Ö4... Görüşüne başvurulmuş kaynak kişiler (9. sınıfa ders veren Türkçe öğretmenlerini),

[1], [2], [3]... Kaynak kişilerin kayda değer cevaplarını (kelime, cümle ya da paragrafın numarası) göstermektedir.

5.3.1.Dersin Genel İşlenişi

Tablo 21: Öğretmenlerin Ders Saatinin Hangi Şekillerde Değerlendirdikleri Konusundaki Veriler

<p>A1: Türkçe derslerini genel olarak nasıl işlediğinizi anlatır mısınız? (Sonda: Dersin hedefleri konusunda öğrenciyi bilgilendirmek, konuyu açıklayarak anlatmak, tüm öğrencileri içine alan soru cevap yöntemini kullanmak, test çözdürmek, grup çalışması yaptırmak, öğrencilerin bireysel çalışmalarını sağlamak vb.)</p> <p>Ö1, 2, 3, 4: Kitaba göre işliyorum. Kitapta metinle ilgili önce kelimeler ve resimler var. O kelimeleri resimlerle eşleştirip cümle kuruyorum [1].</p> <p>Ö1: Önce dersin konusunu açıklayıp öğrencilerin bu konu hakkında ne bildiklerini soruyorum [2].</p>	<p>Kodlayarak Temalandırma</p> <p>Ders kitabının belirleyiciliği</p> <p>Ön bilgilerin harekete geçirilmesi</p>
--	---

<p>Ö4: Hedefleri çoğu zaman belirtmiyoruz[3].</p> <p>Ö3: Dersin hedefleri konusunda öğrenciyi bilgilendiririm. Ne öğreneceğiz? Mesela önceki ders birleşik fiillerden bahsettik. Dedim ki biz 1. Dönem fiilleri öğrenmiştik, şimdi bunları birleştireceğiz. Bunu neden yapacağız? Bunu daha güzel Türkçe konuşmak için yapacağız. Cümlelerimiz daha güzel ve anlamlı olacak. Sebebi açıklıyorum [4].</p> <p>Ö1, 2, 3, 4: Metinleri mutlaka sesli okuttururum. Bu sırada sınıfın tamamının mümkün olduğunca katılımını sağlamaya çalışırım. Ben de metni okuyarak örnek okuma yaparım [5].</p> <p>Ö3: Telaffuz üzerinde çok duruyoruz. Öğrencilerin dilleri farklı farklı olduğu için telaffuz hataları da farklı oluyor. Bu bizim çok vaktimizi alıyor [6].</p> <p>Ö1, 2, 3, 4: Metin okunurken öğrencilerle bilinmeyen kelimeleri tespit ederiz. Bilinmeyen kelimeleri bazen ben açıklarım bazen de onların sözlükten bakmalarını isterim [7].</p> <p>Ö1, 3: Metinde önceden öğrendikleri kelimeler varsa onları hatırlatmak amacıyla çocuklara sorular sorarım. Kelimeleri tahtaya yazarken daha önce bir kelimenin eş anlamlısını duymuşlarsa birlikte yazarım ki çağrışım yapsın diye [8].</p> <p>Ö1, 2, 3, 4: Kelime ve okuma çalışması bittikten sonra okuduklarını anlamaya yönelik sorular oluyor. Metinle ilgili soruları ilk zamanlar birlikte düşünerek cevaplardık ancak çocuklar belirli bir seviyeye geldikten sonra kendi başlarına da metnin etkinliklerini yapabiliyorlar [9].</p> <p>Ö1, 2, 3, 4: Metinle ilgili etkinlikler bittikten sonra gramere geçiyoruz. Zaten metinler o ünitedeki gramer konusunu içerecek şekilde ayarlanmış oluyor [10].</p> <p>Ö3: Bazen öğrenciler plana göre sonda kalan bir gramer konusuna ihtiyaç duyabiliyorlar o zaman planda olmasa da konuyu anlatıyorum. Bazen konunun çok uzağında yol alabiliyoruz. Kendim yaparım genelde görürler. Bunun nedeni sınıfın o anda böyle bir şeye ihtiyaç duymasıdır. Ama yeni başlayanlarla günlük ihtiyaçlarını giderecek kalıpları... Mesela o kalıpta 3. 4. Ünite görmesi gereken bir gramer konusu var. Ama diyelim ki ekmek alacak, nasıl isteyecek? Yani önce kalıpları ezberlettiğim de oluyor [11].</p>	<p>Hedeften haberdar etme</p> <p>Güdüleme</p> <p>Metnin okunması</p> <p>Telaffuz</p> <p>Bilinmeyen kelimelerin tespiti</p> <p>Önceden öğrenilen kelimelerle bağdaşım kumlasının sağlanması</p> <p>Metin altı soruların cevaplanması</p> <p>Gramer</p> <p>Ders planında esneklik</p>
---	---

<p>Ö2, 4: Öğrencilere soru sorduğumda herkesin katılabilmesi için sırayla sorulara cevap vermelerini isterim. Açıklama muhakkak gerekiyor ama kısa tutuyoruz, öğrencilerin konuşması daha önemli, soru- cevap yöntemini çok kullanıyoruz. Grup çalışmaları diyalog oluştururken yapıyoruz. Yani öğrencinin aktif olması için ne gerekiyorsa yapmaya çalışıyoruz [12].</p>	Öğrenci katılımı
<p>Ö1, 2, 3: Bazen bir konunun anlaşılmadığı olur. O anda işlediğim konuyu bırakırım oradaki boşluğu doldururum. Anında müdahale ederim. Anlaşılmayan yerlerde açıklama yaparım, farklı şekillerde tekrar ederim. Bazen bu anlatımlar defalarca olur bazen de başka yöntemler kullanarak anlatmayı denerim. Örneğin, düz anlatımla anlaşılmayan bir konu görsel ya da işitsel metinlerle konunun anlaşılmasını sağlarım [13].</p>	Anlaşılmayan noktalar
<p>Ö1, 2, 3, 4: Ders esnasında grup çalışmalarını daha çok diyalog oluşturmada yaptırıyoruz. Bazen uygulama ödevleri oluyor. Ülkelerini tanıtmalarını falan istiyoruz. Bu etkinliklerde de grup çalışmaları yaptırıyoruz [14].</p>	Grup çalışması

Verileri Kod ve Temalara Göre Tanımlama ve Yorumlama:

Ders saatlerinin nasıl değerlendirildiğini belirlemek amacıyla sorulan bu soruya öğretmenlerin verdiği cevaplarda ders kitabının işlenmesinin belirleyici rol oynadığı tespit edilmiştir. Derse hazırlıkta öğretmenler genelde kitaptaki metne hazırlık çalışmalarının yapılmasını yeterli bulmaktadır.

Bir öğretmen önceki bilgileri harekete geçirmekte “*Önce dersin konusunu açıklayıp öğrencilerin bu konu hakkında ne bildiklerini soruyorum*” [2], bir öğretmen dersin hedefleri konusunda öğrenciyi bilgilendirip güdülemektedir. “*Dersin hedefleri konusunda öğrenciyi bilgilendiririm. Ne öğreneceğiz? Mesela önceki ders birleşik fiillerden bahsettik. Dedim ki biz 1. Dönem fiilleri öğrenmiştik, şimdi bunları birleştireceğiz. Bunu neden yapacağız? Bunu daha güzel Türkçe konuşmak için yapacağız. Cümlelerimiz daha güzel ve anlamlı olacak. Sebebi açıklıyorum*” [4]. Bir öğretmen ise dersin hedefleri konusunda öğrencileri bilgilendirmediğini belirtmiştir. “*Hedefleri çoğu zaman belirtmiyoruz*” [3]. Dersin hedefinden öğrencileri haberdar etmek ve onları güdülemek ortaöğretim çağındaki öğrenciler için önemli bir nokta olduğu için daha fazla üzerinde durulabilir.

Metnin okunması sırasında bütün öğretmenler öğrencilerin tamamının metni okumasına özen göstermektedirler. Metnin okunması sırasında öğretmenler örnek okuma yapmakta ve telaffuz hataları üzerinde durmaktadırlar. Bilinmeyen kelimelerin tespitinde iki öğretmen öğrencilerin önceden öğrendikleri kelimelerle bağlantı kurmasını sağlamayı amaçladıklarını belirtmiştir. *“Metinde önceden öğrendikleri kelimeler varsa onları hatırlatmak amacıyla çocuklara sorular sorarım. Kelimeleri tahtaya yazarken daha önce bir kelimenin eş anlamlısını duymuşlarsa birlikte yazarım ki çağrışım yapsın diye”* [8]. Öğretmenlerin daha önce öğrenilen kelimelerle bağlantı kurması öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamak ve yeni öğrenmeleri kolaylaştırmak açısından olumludur.

Öğretmenlerin tamamı metin altı soruları ve etkinlikleri yapmaktadırlar. Ayrıca metindeki yapılara dikkat çekerek gramer konuların işlenişinde metni araç olarak kullanmaktadırlar. Bir öğretmen *“Bazen öğrenciler plana göre sonda kalan bir gramer konusuna ihtiyaç duyabiliyorlar o zaman planda olmasa da konuyu anlatıyorum”* [11] diyerek ders planında esnek davrandığını belirtmiş ve öğrencinin anlık ihtiyaçlarına öncelik verdiğini vurgulamıştır. *“Bazen konunun çok uzağında yol alabiliyoruz. Bunun nedeni sınıfın o anda böyle bir şeye ihtiyaç duymasıdır”* [11]. Öğrencinin anlık ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak esnek davranıyor olmak dil öğretimi için olumlu bir durumdur.

Öğretmenler anlaşılmayan noktalar üzerinde ders esnasında durmaktadırlar. Bu noktaları farklı yöntemlerle açıklamaya çalışmaktadırlar. *“Düz anlatımla anlaşılmayan bir konu görsel ya da işitsel metinlerle konunun anlaşılmasını sağlarım”* [13]. Her sınıfta farklı öğrenme özelliklerine sahip öğrenciler bulunacağı için derslerde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması öğrenme oranını arttıracaktır. Öğretmenler sadece anlaşılmayan noktalarda değil, genel olarak da dersleri birçok yöntem ve teknikten faydalanarak işleyebilirler. Bunun için ise yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri konusunda bilgi sahibi olmak gerekmektedir.

5.3.2.Dersin İşlenişinde Öğrencilerden Beklenenler

Tablo 22: Öğretmenlerin Ders Esnasında Öğrencilerden Beklentilerine Yönelik Görüşleri

<p>A2: Derslerin genel işlenişinde öğrencilerin nasıl davranmasını beklersiniz?</p> <p>(Sonda: Disiplinli davranıp izin verildiğinde konuşmalarını, dersi dikkatle dinlemelerini, Dersin amaçları konusunda fikir belirtip diğer öğrencilerle etkileşim içinde olmalarını, Kendine sunulan bireysel çalışma malzemesi ile bağımsız çalışıp kendi öğrenmesinden sorumlu olmasını, diğer öğrencilerle rekabet etmesini v.b.)</p> <p>Ö1: Önce ders dışı şeylerle ilgilenmemeli. Camdan dışarı bakmak, telefonla uğraşmak, sıranın üstüne yatmak gibi... Bazen derste dalan öğrenciler oluyor. Onlara soru sorup derse katmaya çalışıyorum [1].</p> <p>Ö3: Mutlaka öğrencilerin katılımını sağlarım ama otoriter bir yaklaşımım yoktur. Öğrencilerim benden korkmaz. Ama bu saygısızlık boyutuna da varmaz. Bir ara kıvamımız da vardır [2].</p> <p>Ö1, 2: Öğrencilerin dersi dinlemelerini, anlamadıklarını sormalarını, sorulan sorulara cevap vermelerini isterim. Öğrenciler göz teması kursun benimle, söylenenleri not ersin isterim [3].</p> <p>Ö3, 4: Özellikle dil öğretiminde öğrencilerin aktif olarak derse katılmaları gerekiyor. Suskun öğrenci bildiğini ifade etmiyorsa grameri çok iyi biliyordur ama konuşmada sıkıntısı vardır. Yanlış da olsa bildiğini söylemesini isterim. Bazen sınıfta ses istemeyiz hiç kimse konuşmasın ama burada mümkün olduğu kadar konuşsunlar çok da önemli değil, sadece biri konuşurken onun sesi duyulsun yeter [4].</p> <p>Ö1, 3, 4: Çocuklar yanındakiyle Türkçe konuşsun, bir şeyler söylesin, sınıfta böyle canlı havanın olması gerekiyor. Etkileşim içinde olmalarını istiyorum. Çünkü bazı öğrenciler konuyu daha çabuk kavrayıp kendi kültüründeki bir örnekle arkadaşına anlatıyor. Sonra da meseleyi çözüyoruz. Ben tekrar anlattığımda da sorun çözülmüş oluyor [5].</p>	<p>Kodlayarak Temalandırma</p> <p>İstenmeyen öğrenci davranışları</p> <p>Dersin takip edilmesi</p> <p>Derse katılım</p> <p>Etkileşim</p>
---	---

<p>Ö1: Rekabet konusunda ise işi kıskançlık boyutuna getirmeden başarılı öğrencileri övabiliyorum. Siz de yapabilirsiniz diye diğer öğrencileri teşvik ediyorum. Eğer sınıf içi rekabet olursa bu onların arkadaşlıklarına zarar verir. Biz bunu istemeyiz çünkü bu çocuklar 24 saat birlikteler [6].</p>	
<p>Ö3: Rekabet yok. İyi olan herkesin iyisi. Mesela size şöyle bir örnek vereyim. Çarşamba günü şeker dağıttık şeker dağıtan arkadaşımız Bagas'a 2 tane verdi. Neden iki tane verdin dedim. Çünkü o 80 aldı dedi. Onlar kendi kendilerine başarılı olanı takdir ediyorlar. Kıskançlık çekememezlik yok [7].</p>	Rekabet
<p>Ö4: Rekabet ortamı çok fazla olmuyor. Çünkü farklı coğrafyalardan, kültürlerden geliyorlar. Seviyeler çok farklı. Her çocuğu olduğu halde kabul edip ilerlediği zaman da tebrik etmek gerekiyor. Çünkü bazı öğrenciler çok hızlı ilerliyor. Diğeriyle onu karşılaştırırsak diğer çocuk ezilir. Her çocuğu kendi haliyle kabullenip ilerlemelerini takdir etmek gerekiyor [8].</p>	
<p>Ö3, 4: Dersin amaçları konusunda fikir belirtmeleri ilk başta olmuyor da biraz daha öğrendikten sonra belirtiyorlar. “Nasıl anlatmamı istersiniz?” diye sorarım. O zaman bana “Öğretmenim şöyle yazabilir misiniz?” derler ya da “Hocam bunu biliyoruz geçelim.” diyebiliyorlar [9].</p>	Dersin işlenişi ile ilgili fikir belirtilmesi
<p>Ö2: Öğrencilerin ders dışındaki konularla ilgili olan alâkasız soruşlarını dersten sonra, teneffüste cevaplamaya çalışıyorum [10].</p>	Ders akışının bozulmaması
<p>Ö4: Öğrenciler bağımsız çok fazla çalışmıyorlar. Yani bizden bir yönlendirme bekliyorlar. Belki bu yaşlarının küçük olmasıyla alakalı olabilir. Çocuk benim burada dil öğrenmem lazım, zamanımız kısa diye çok fazla düşünmüyorlar. Biz ne kadar yönlendirirsek o kadar gidiyor. Ben diyorum ki şu alıştırmaları yapacaksın. Bazı öğrenciler var. Mesela kendi dilinde sözlük hazırlamış. Ama böyle bilinçli öğrencilerin sayısı az. Öğrencilerin bu bilince gelmesi için sözlü olarak söylüyoruz zamanın az olduğunu dil öğrenmeleri gerektiğini ama yaşın küçüklüğünden kaynaklı çok da motive olmuyorlar. Ama bilinçli öğrenciler var. Az da olsa var. Ama genelde bizim yönlendirmelerimiz doğrultusunda ilerliyorlar [11].</p>	Öğrencinin bireysel çalışması

Verileri Kod ve Temalara Göre Tanımlama ve Yorumlama:

Öğretmenlerin dersin işlenişi esnasında öğrencilerin nasıl davranmalarını istediklerini tespit etmek amacıyla öğretmenlere sorulan bu sorudan elde edilen verilere göre öğretmenlerin öncelikli beklentilerinin kişiden kişiye değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir.

Bir öğretmen öncelikli olarak öğrencinin disiplinli davranmasını beklerken “*Önce ders dışı şeylerle ilgilenmemeli. Camdan dışarı bakmak, telefonla uğraşmak, sıranın üstüne yatmak gibi*” [1], iki öğretmen dersin dikkatle takip edilmesini, “*Öğrencilerin dersi dinlemelerini, anlamadıklarını sormalarını, sorulan sorulara cevap vermelerini isterim. Öğrenciler göz teması kursun benimle, söylenenleri not ersin isterim*” [3], iki öğretmen ise öğrencilerin derse katılımını “*Özellikle dil öğretiminde öğrencilerin aktif olarak derse katılmaları gerekiyor*” [4], vurgulamıştır.

Öğretmenlerin öğrencilerin Türkçe olarak birbiri ile iletişim halinde olmalarını teşvik ettikleri tespit edilmiştir. Ancak bir konu anlaşılmadığında öğrencilerin kendi dillerinde etkileşim içinde olmaları da öğretmenlerin izin verdiği bir durumdur. “*Bazı öğrenciler konuyu daha çabuk kavrayıp kendi kültüründeki bir örnekle arkadaşına anlatıyor. Sonra da meseleyi çözüyoruz. Ben tekrar anlattığımda da sorun çözülmüş oluyor*” [5].

Öğretmenlerin ortak bir görüşle sınıf içi rekabeti desteklemedikleri belirlenmiştir. Ancak rekabeti istememe nedenleri farklılık göstermektedir. Bir öğretmen “*Eğer sınıf içi rekabet olursa bu onların arkadaşlıklarına zarar verir. Biz bunu istemeyiz çünkü bu çocuklar 24 saat birlikteler*” [6] diyerek sınıf ikliminin öğrencilerin sınıf dışındaki sosyal hayatına etkisini göz önünde bulundururken, bir öğretmen “*Onlar kendi kendilerine başarılı olanı takdir ediyorlar. Kıskançlık çekememezlik yok*” [7] ifadesi ile öğrencilerin sınıf içinde birbiri ile olumlu bağlılıklarını vurgulamış, bir öğretmen ise “*Çünkü farklı coğrafyalardan, kültürlerden geliyorlar. Seviyeler çok farklı. Her çocuğu olduğu halde kabul edip ilerlediği zaman da tebrik etmek gerekiyor. Çünkü bazı öğrenciler çok hızlı ilerliyor. Diğeriyle onu karşılaştırırsak diğer çocuk ezilir. Her çocuğu kendi haliyle kabullenip ilerlemelerini takdir etmek gerekiyor*” [8] diyerek öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin rekabetten uzak, öğrencilerin birbirleri ile olumlu bağlar kurduğu, her öğrencinin kendi

dil gelişiminin değerlendirilip takdir edildiği sınıf ortamları oluşturmaları dil öğretimi için oldukça olumlu bir durumdur.

İki öğretmen öğrencilerin seviyeleri ilerlediğinde dersin işlenişi hakkında fikir belirttiklerini kendilerinin de öğrencilere bu konuda söz hakkı verdiğini belirtmiştir. Bir öğretmenin ise dersin akışını ön planda tuttuğu tespit edilmiştir. Bir öğretmen öğrencilerin bireysel çalışma konusunda isteksiz olduğunu belirtmiş. “Yaşın küçüklüğünden kaynaklı çok da motive olmuyorlar”[11] ifadesi ile öğrencilerin dil öğretiminde bireysel olarak sorumluluk almamalarını yaş faktörü ile ilişkilendirmiştir. Ancak aynı öğretmen bazı bilinçli öğrencilerin varlığından da söz etmiştir. Bütün öğrencilerin dil öğrenimi konusunda bilinçli davranması için ise “Öğrencilerin bu bilince gelmesi için sözlü olarak söylüyoruz zamanın az olduğunu dil öğrenmeleri gerektiğini” [11] sözel olarak uyarmak dışında özel bir yöntem kullanmadığı belirlenmiştir. Öğretmenler öğrencileri Türkçe öğrenmeye istekli hale getirmek için sözel uyarıların yanında farklı uygulamalar yapabilirler.

Tablo 23: Öğrencilerin Bireysel ya da Grupla Çalışmaları Esnasında Öğretmenin Rolü

<p>A3: Öğrenciler bireysel ya da gurupla çalışırken siz nasıl davranırsınız? (Sonda: Denetler ve düzeni sağlarım, Öğrencileri gözlemlerim, Sorularına cevap veririm, Öğrencilerin verimli çalışması için yardımcı olurum v.b.)</p> <p>Ö2, 4: Grup halinde çalışırken 3-4 kişi bir etkinlik hazırlıyorsa ben de bakıyorum neler yapıyorlar takip ediyorum. Çok da müdahaleci olmuyorum. Kendileri yapsınlar. Onların çalışmalarına fırsat veriyorum [1].</p> <p>Ö1, 2: Takıldıkları noktalarda elimden geldikçe yardımcı olurum. Anlamadıkları yerleri anlamalarını sağlayacak şekilde açıklamalar yaparım [2].</p> <p>Ö2, 3: Grup çalışmaları sırasında öğrencileri yönlendiririm [3].</p>	<p>Kodlayarak Temalandırma</p> <p>Öğrencilere zaman verme</p> <p>Açıklamalarda bulunma</p> <p>Yönlendirme</p>
--	--

<p>Ö4: Küçük çaplı denetlerim [4].</p> <p>Ö2: Aralarında anlaşmazlık varsa anlaşamadıkları noktaları birlikte çözmeye çalışırız. Çalışma sırasında gerekmedikçe grup elemanlarını değiştirmem [5].</p>	<p>Denetleme</p> <p>Grup içi uyumu sağlama</p>
--	--

Verileri Kod ve Temalara Göre Tanımlama ve Yorumlama:

Öğretmenlerin grup çalışması esnasında nasıl bir tutum sergilediklerini tespit etmek amacı ile sorduğumuz bu soruda elde edilen verilere göre iki öğretmen öğrencilerin çalışmalarına fırsat vermeye öncelik tanıdığını belirtmiştir. İki öğretmen öğrencilerin takıldıkları konuları açıklayan danışılan bir rol benimsediklerini söylemiştir. İki öğretmen yönlendirici, bir öğretmen denetleyici rol oynadığını belirtmiştir. Bir öğretmen ise grup içi uyumun sağlanmasına önem verdiğini dile getirerek grup elemanları arasındaki iletişime dikkat çekmiştir.

Tablo 24: Öğretmenlerin Derslerde Görsel İşitsel Malzemeleri Kullanma Durumları

A4: Derslerinizde görsel işitsel malzemeleri ve bilgisayarı nasıl kullanıyorsunuz?	Kodlayarak Temalandırma
<p>Ö1, 3: Özellikle eşyaları, meyveleri, sebzeleri tanıtırken resimler gösteriyoruz afişler kullanıyoruz [1].</p>	Afişler
<p>Ö1, 2, 3, 4: Kitabın CD'leri var. Orada dinleme metinleri, videolar, kelime oyunları ve testler var. Onları yaptırarak [2].</p>	Ders kitabının CD'si
<p>Ö1: Kendi çalışmalarımızı panolarda sergiliyoruz. Öğrencilerin ilk yazılı örnekleri panoda duruyor. Kendi gelişimlerini oradan görmelerini istiyorum [3].</p>	Öğrencilerin kendi çalışmaları
<p>Ö 2, 3, 4: Bilgisayarı çok yoğun kullanmıyoruz [4].</p>	Bilgisayar kullanmama
<p>Ö3: Bilgisayarı çok yoğun kullanmıyoruz çünkü bilgisayara ait materyal hazırlamak lazım [5].</p>	Materyal eksikliği

<p>Ö4: Sınıfımızda projeksiyon var ama perde sıkıntımız var. Bizim kitaplarımızın CD'leri var. Bugün işlediğimiz konuyu istersem CD den kısaca işleyebilirim. Ha yapmadık mı yaptık da az her gün değil yani. İki üç haftada bir değişiklik olsun diye. Sınıf şartları da biraz etkili ben buldum ama diğer sınıflarda perde sıkıntısı var. Ya da bir ses sistemi olabilir. Bizim sınıfları Türkçe sınıfına dönüştürmemiz lazım. Bunu bir miktar yapabildik ama tam anlamıyla yapamadık. Geçen seneden daha iyiyiz ama yine de tam olmadı [6].</p>	<p>Fiziksel koşullarının yetersizliği</p>
<p>Ö1, 2, 3, 4: Birinci dönem ders saatimiz fazla olduğu için daha çok kullanabiliyoruz. 2. Dönem ders saatimiz azalıyor bu nedenle çok fazla kullanamıyoruz [7].</p>	<p>Zaman yetersizliği</p>

Verileri Kod ve Temalara Göre Tanımlama ve Yorumlama:

Türkçe derslerinde görsel işitsel malzemelerin nasıl kullanıldığını tespit etmek amacı ile öğretmenlere sorulan bu sorudan elde edilen verilere göre öğretmenler 1. dönem hem öğrenciler Türkçe ile ilk defa karşılaştıkları için hem de zamanları daha fazla olduğu için görsel- işitsel malzemeleri daha çok kullanmaktadırlar. *“Birinci dönem ders saatimiz fazla olduğu için daha çok kullanabiliyoruz”* [6]. Öğretmenlerin özel olarak görsel- işitsel malzeme hazırlamadığı kitabın CD ve afişlerini kullandığı tespit edilmiştir. *“Kitabın CD'leri var. Orada dinleme metinleri, videolar, kelime oyunları ve testler var. Onları yaptırık”* [2].

Öğretmenler bilgisayarı çok fazla kullanmadıklarını belirtmiş, bunun nedenini ise bir öğretmen *“Çünkü bilgisayara ait materyal hazırlamak lazım”* [5]. ifadesiyle ek materyal hazırlamanın zahmetli bir iş olmasına bir öğretmen ise *“Sınıfımızda projeksiyon var ama perde sıkıntımız var. Ya da bir ses sistemi olabilir”* [6] diyerek fiziksel koşulların yeteri kadar iyi olmamasına bağlamıştır. Aynı öğretmen *“Bizim sınıfları Türkçe sınıfına dönüştürmemiz lazım. Bunu bir miktar yapabildik ama tam anlamıyla yapamadık. Geçen seneden daha iyiyiz ama yine de tam olmadı”* [6] sözü ile dil öğretiminin fiziksel açıdan özel olarak düzenlenmiş, görsel işitsel malzemelerin yoğun olarak kullanıldığı özel sınıflarda yapılması gerekliliğini vurgulamıştır.

Bilgisayarın bir dil öğrenme aracı olarak öğrencinin bireysel kullanımına yönelik çalışmaların yapılmadığı, öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanmış internetteki kaynaklardan öğrencileri haberdar etmediği anlaşılmaktadır.

Tablo 25: Öğretmenlerin Öğrencilerin Kendi Dil Öğrenimleri Hakkında Farkındalık Geliştirmelerini Sağlamak İçin Yaptıkları Çalışmalar

<p>A5: Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin farkında olmaları ve kendi öğrenmeleri ile ilgili sorumluluk alabilmeleri için çalışmalarınız var mı?</p> <p>Ö1, 3: 2-3 aydan sonra kendi eksiklerini fark ediyorlar. Zaten kimse Türkçeden kaçayım, Türkçeye gelmeyeyim, az çalışayım ya da eksik öğreneyim demez [1].</p> <p>Ö2: Öğrenciler kendi öğrenmelerinin farkında değiller [2].</p> <p>Ö1: Öğrenciler ilk geldiklerinde sadece susuyorlar ve sen ne dersen onu tekrarlıyorlar. Bir iki kelime öğrendikten sonra konuşmak istiyorlar ama söze başladıktan sonra sonunu getiremedikleri için takılıyorlar. O andan itibaren dile daha çok ihtiyaç hissediyorlar [3].</p> <p>Ö2, 3, 4: Derslerde Türkçenin onlar için ne kadar önemli olduğunu söylemek dışında ciddi bir çalışmam yok [4].</p> <p>Ö2, 4: Derslerde 2. Dönem farklı dersler göreceklerini 15 tane dersle başa çıkmak istiyorsanız bu dönem çok çalışmamız gerektiğini belirtiyorum [5].</p> <p>Ö2, 4: Üç cümlemden ikisi “Türkçe sizin için gerekli, Türkiye’de okumak ve üniversite eğitimi almak istiyorsanız bu yıl Türkçeyi çok iyi öğrenmelisiniz.” diye tekrarlıyorum sürekli [6].</p>	<p>Kodlayarak Temalandırma</p> <p>Farkındalık</p> <p>İletişim kurma ihtiyacı</p> <p>Sözel uyarı</p> <p>Akademik zorunluluk</p> <p>Üniversiteyi hedef gösterme</p>
---	--

Verileri Kod ve Temalara Göre Tanımlama ve Yorumlama:

Öğrencilerin kendi öğrenmeleri hakkında fikir sahibi olmaları ve bu konuda sorumluluk alabilmeleri için öğretmenlerin ne tür çalışmalar yaptığının sorulduğu bu soruda elde edilen verilere göre öğretmenler öğrencilerin kendi öğrenmelerinin farkında olması konusunda ayrı fikirlere sahipler.

İki öğretmen öğrencilerin belirli bir seviyeden sonra eksiklerini fark ettiğini belirtirken *“2-3 aydan sonra kendi eksiklerini fark ediyorlar”* [1], bir öğretmen öğrencilerin kendi öğrenmelerinin farkında olmadığını söylemiştir. *“Öğrenciler kendi öğrenmelerinin farkında değiller”* [2]. Bir öğretmen ise bu konuda fikir belirtmemiştir. Bir öğretmen öğrencilerin iletişim ihtiyacı hissetmesini kendi öğrenmelerinin farkında olmaya başlamalarının temel sebebi olarak görmektedir. *“Öğrenciler ilk geldiklerinde sadece susuyorlar ve sen ne dersin onu tekrarlıyorlar. Bir iki kelime öğrendikten sonra konuşmak istiyorlar ama söze başladıktan sonra sonunu getiremedikleri için takılıyorlar. O andan itibaren dile daha çok ihtiyaç hissediyorlar”* [3].

Öğretmenler öğrencilerin Türkçeyi öğrenmenin öğrencilere neden gerektiği ve ne kazandıracığı konusunda sözel olarak uyarıda bulunmak dışında özel bir çalışmaları yoktur. Bu sözel uyarılar sırasında iki öğretmen ikinci dönem derslerinin ağırlaşacağını ve Türkçeyi öğrenmenin akademik bir zorunluluk olduğunu vurgulamaktadır. *“Derlerde 2. Dönem farklı dersler göreceklerini 15 tane dersle başa çıkmak istiyorsanız bu dönem çok çalışmamız gerektiğini belirtiyorum”* [5]. Aynı öğretmenler Türkçe öğrenme konusunda öğrencileri güdülemek amacıyla üniversitede okumayı hedef göstermektedirler. *“Üç cümlemden ikisi “Türkçe sizin için gerekli, Türkiye’de okumak ve üniversite eğitimi almak istiyorsanız bu yıl Türkçeyi çok iyi öğrenmelisiniz” diye tekrarlıyorum sürekli”* [6].

Öğrencilere farklı dil ve kültürlerle kaynaşmanın güzelliğinin ve çok dilli bireyler olmanın öneminin kavratılması DAOBM ‘nin temel hedeflerindedir. Öğrencilerin kendi eksiklerinin ve öğrenmelerinin farkında olması ve bireysel olarak dil öğrenebilme kapasitesine ulaşmasının sağlanması da DAOBM’de değinilen önemli konulardandır. Öğretmenlerin bu konuda bilinçlenmesi ve sözel uyarı dışında daha bilinçli yöntemler kullanması gerekmektedir.

5.3.3.Dört Temel Dil Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlikler

5.3.3.1.Okuma Becerisi

Tablo 26: Öğretmenlerin Metinleri İşlerken Dikkat Ettikleri Noktalar

<p>A6: Kitaptaki metinleri nasıl işlediğinizi, nelere dikkat ettiğinizi belirtir misiniz? (Sonda: Metnin yüksek sesle ya da bireysel olarak sesiz olarak okutulması, Metinle ilgili sorular sorulup sözlü yanıtların alınması, Ezberlenmiş metinlerin yeniden üretilmesi şiir, piyes gibi)</p>	<p>Kodlayarak Temalandırma</p>
<p>Ö1, 2, 3, 4: Öğrencilere metni sınıfta yüksek sesle okuturum [1].</p>	<p>Metnin sesli okunması</p>
<p>Ö1, 4: Metni herkesin okumasına özen gösteriyorum. Böylece bir metin 3-4 kez okunmuş oluyor [2].</p>	<p>Öğrenci katılımının sağlanması</p>
<p>Ö1, 4: Kendim de nasıl telaffuz edildiğini öğrensinler diye örnek okuma yapıyorum [3].</p>	<p>Örnek okuma yapılması</p>
<p>Ö4: Ben müdahale ediyorum yanlış okumalara [4].</p>	<p>Telaffuz yanlışlarının düzeltilmesi</p>
<p>Ö1, 2, 3, 4: Metinde bilmedikleri kelimelerin altını çizmelerini isterim sonra da o kelimelerin anlamları üzerinde dururum [5].</p>	<p>Bilinmeyen kelime çalışmaları</p>
<p>Ö1, 2, 3, 4: Sonra metni açıklıyoruz. Zaten bu sayede metinle ilgili soruları cevaplamış oluyoruz [6].</p>	<p>Metin altı soruların cevaplanması</p>

Verileri Kod ve Temalara Göre Tanımlama ve Yorumlama:

Okuma becerisinin gelişmesinde en önemli role sahip olan ders kitabındaki metinlerin nasıl işlendiğini tespit etmek amacı ile sorulan bu sorudan elde edilen verilere göre, bütün öğretmenlerin metin işlenirken benzer bir yöntem kullandıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin tamamı metnin sesli okunmasından yanayken “*Öğrencilere metni sınıfta yüksek sesle okuturum*” [1], kimi öğretmen örnek okumayı öğrencilerden önce kimi de sonra yaptığını belirtmiştir. Bütün öğretmenlerin sınıftaki her öğrencinin metnin sesli okunmasına katılmasını sağlamayı amaçladığı tespit edilmiştir. Öğretmenler metinler üzerinden telaffuz ve kelime çalışmaları yapmaktadırlar. “*Metinde bilmedikleri kelimelerin altını çizmelerini isterim sonra da o kelimelerin anlamları üzerinde dururum*” [5]. Öğretmenler okuma ve anlama çalışmalarına da önem vermektedirler. Öğrenciler farklı ana dillere sahip oldukları için metni tercüme etme çalışmaları yapılmamaktadır.

Tablo 27: Metinlerin İşlenmesi Sürecinde Öğretmenlerin Öğrencilerden Beklentileri

<p>A7: Öğrencilerden metni işlerken ne yapmalarını beklediğinizi kısaca anlatır mısınız? (Sonda: Metni tam ve doğru olarak anlamalarını, metni genel hatları ile anlamalarını, benzer metinler üretmelerini, Benzer metinler üretirken okudukları metindeki dilbilgisel yapıları kavramalarını vb.)</p> <p>Ö1, 2, 3, 4: Metni tam olarak anlamalarını beklemiyorum. Genel hatları ile anlamaları daha güzel oluyor. Tam olarak anlamaları imkânsız [1].</p> <p>Ö3: Zaten biz kendi kendimizi değerlendiririz ve sorarım: “Yüzde kaç anladınız?” [2].</p> <p>Ö2: Genel olarak anlayıp sorulara cevap vermelerini istiyorum [3].</p> <p>Ö1: Benzer metinler üretmelerini ve öğrendiklerini yazdıkları metinde uygulamalarını istiyorum [4].</p> <p>Ö4: Çocuk tek tek kelimelerle uğraştığı zaman anlamıyor da ama böyle genel olarak anlıyor. Bu da hoşuna gidiyor. Bunu dışarıda okuduğu metinlerde de yapıyor, hikâye okurken falan [5].</p>	<p>Kodlayarak Temalandırma</p> <p>Genel anlama ulaşma</p> <p>Öz değerlendirme</p> <p>Önemli noktaları tespit edebilme</p> <p>Benzer metinler üretme</p> <p>Kelimelerin anlamını bağlamdan çıkarma</p>
--	--

Verileri Kod ve Temalara Göre Tanımlama ve Yorumlama:

Metin işlenirken öğrencilerden ne beklendiğinin tespit edilmesi amacı ile sorulan bu sorudan elde edilen verilere göre öğretmenlerin tamamı öğrencilerin genel anlama ulaşımlarını yeterli görmektedir.

Bir öğretmen “Çocuk tek tek kelimelerle uğraştığı zaman anlamıyor da ama böyle genel olarak anlıyor. Bu da hoşuna gidiyor” [5], diyerek bilinmeyen kelimelerin genel bağlam içerisinde tahmin edilmesinin önemini belirtmiş. Aynı öğretmen bu yöntemin okuma becerisine katkısına ve ders kitabı dışındaki metinlerde de uygulanabilirliğine değinmiştir. Bir öğretmenin “Zaten biz kendi kendimizi değerlendiririz ve sorarım: “Yüzde kaç anladınız?” [2] şeklindeki ifadesi ile öğrencinin kendi kendini değerlendirmesi konusunda olumlu bir yaklaşım sergilediği tespit edilmiştir.

Tablo 28: Öğretmenlerin Ders Kitabı Dışında Yazılı Metin Kullanıp Kullanmamam Durumları

	Kodlayarak Temalandırma
<p>A8: Öğrencilerin okuma becerisini geliştirmek için kitaptaki metinler dışında başka metinler de kullanıyor musunuz?</p> <p>Ö1, 3, 4: Küçük hikâye kitaplarımız var. O anki dil seviyelerine, bildikleri kelimelere göre. Onları zaman zaman sınıfta okuttum zaman zaman ödev olarak verdim. Bazen özetlerini istedim bezen de sınavda okudukları hikâyelerle ilgili soru sordum [1].</p>	<p>Hikâyeler</p>
<p>Ö2: Kitaptaki metinler yeterli bence, kullanmıyorum [2].</p>	<p>Kullanmama</p>
<p>Ö1: İlginç bulduğum haberleri kesip panoya yapıştırıyorum. Özellikle öğrencilerin ülkeleriyle ilgili haberleri getiriyorum. Dünya rekorları, ilginç olayları içeren haberler ilgilerini çekiyor [3].</p>	<p>Haber metinleri</p>
<p>Ö3: Kullanıyorum. Alıştırmalar var farklı kaynaklar var yabancılara Türkçe eğitimiyle ilgili. O kaynakları kullanıyorum.</p>	<p>Farklı ders kitaplarındaki metinler</p>

Verileri Kod ve Temalara Göre Tanımlama ve Yorumlama:

Öğrencilerin okuma becerisini geliştirebilmek için öğretmenlerin ders kitabı dışında ek materyaller kullanıp kullanılmadığını tespit etmek amacıyla sorulan bu sorudan elde edilen verilere göre bir öğretmen “*Kitaptaki metinler yeterli bence, kullanmıyorum*” [2] dışında diğer ders öğretmenlerinin ek metinler kullandıkları belirlenmiştir.

Kitap dışında kullanılan ek metinleri yoğun olarak hikâye kitapları oluşturmaktadır. Hikâye kitaplarının seçiminde öğretmenler öğrenci seviyesine uygunluğu göz önüne almaktadırlar. “*Küçük hikâye kitaplarımız var. O anki dil seviyelerine, bildikleri kelimelere göre*” [1]. Bir öğretmen haber metinlerini sınıf panosunda kullandığını belirtmiştir. Burada öğretmenin “*Özellikle öğrencilerin ülkeleriyle ilgili haberleri getiriyorum. Dünya rekorları, ilginç olayları içeren haberler ilgilerini çekiyor*” [3] kullandığı metinlerde öğrencilerin ilgisini çekebilirlik özelliğini göz önünde bulundurması olumudur.

Tablo 29: Öğretmenlerin Kullandıkları Ek Metinlerin Özellikleri

<p>A9: Eğer kullanıyorsanız özgün metinleri mi seçiyorsunuz yoksa konuya ve öğrencinin seviyesine göre özel olarak düzenlenmiş metinler mi kullanıyorsunuz?</p> <p>Ö1, 4: Metinleri zaten öğrencinin seviyesine uygun olarak seçtiğim için değiştirmiyorum [1].</p> <p>Ö3, 4: Yok, mutlaka değişiklik yapıyorum. Çünkü o kelimeyi tanımıyorsa çocuk orda takılıp kalıyor. Ben istiyorum ki anlaşılır olsun amacıma ulaşmak için sadeleştirdiğim, değiştirdiğim, kestiğim oluyor. Mutlaka bir elden geçirmek gerekiyor [2].</p>	<p>Kodlayarak Temalandırma</p> <p>Öğrenci seviyesine uygun seçim yapılması</p> <p>Metinlerin amaca uygun olarak düzenlenmesi</p>
---	---

Verileri Kod ve Temalara Göre Tanımlama ve Yorumlama:

Ders kitabı dışında kullanılan metinlerin nasıl düzenlendiğini tespit etmek amacıyla sorulan bu sorudan elde edilen verilere göre öğretmenler metinlerin seçiminde öğrenci seviyesine uygunluğu temel almaktadırlar. Bir öğretmen öğrenci seviyesine uygun özgün metinler kullanmakta iken, iki öğretmen metinleri öğrenci seviyesine ve dersin amacına göre değiştirdiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 30: Öğretmenlerin Kullandıkları Ek Metinlerle İlgili Çalışma Hazırlayıp Hazırlamama Durumları

<p>A10: Kitap haricinde getirdiğiniz metinlerle ilgili çalışmalar hazırlıyor musunuz?</p> <p>Ö1: TÖMER'in kitaplarındaki bir metni kullanıyorsam oradaki etkinlikleri yaptırıyorum. Onun dışındaki metinler için özel bir çalışma hazırlamıyorum [1].</p> <p>Ö3, 4: Getirdiğim metnin özelliğine göre değişiyor. Eğer onun okunup anlaşılmasını istiyorsam öyle çalışıyorum. Bazen metinle ilgili soru çıkarmalarını istiyorum. O metinle ilgili hangi sorular sorulabilir? Ama bu tabi birinci dönemin sonunda ya da ikinci dönemde oluyor [2].</p>	<p>Kodlayarak Temalandırma</p> <p>Diğer ders kitaplarındaki çalışmaları kullanma</p> <p>Dersin amacına uygun çalışmalar hazırlama</p>
---	--

Verileri Kod ve Temalara Göre Tanımlama ve Yorumlama:

Öğretmenlerin okuma becerisini geliştirmek amacı ile kullandıkları ek metinler için metin öncesi ve sonrası için çalışmalar hazırlayıp hazırlamadıklarını tespit etmek amacıyla sorulan bu soruda elde edilen verilere göre bir öğretmen “*TÖMER'in kitaplarındaki bir metni kullanıyorsam oradaki etkinlikleri yaptırıyorum*” [1] sözü ile başka ders kitabına ait bir metin kullanıyorsa oradaki metin çalışmalarını yaptırdığını, onun dışındaki metinlerle ilgili bir çalışma yapmadığını belirtmiştir. İki öğretmen ise dersin amacına ve metnin özelliklerine göre çalışmalar hazırladıklarını belirtmişlerdir. “*Getirdiğim metnin özelliğine göre değişiyor. Eğer onun okunup anlaşılmasını istiyorsam öyle çalışıyorum*” [2].

Öğretmenler öğrencilere farklı edebi türlerde metinler getirerek öğrencilerin dilin estetik kullanımına ilişkin farkındalıklarını arttırabilirler. Yine öğretmenler farklı metin türlerine göre farklı okuma teknikleri uygulayıp öğrencilerin metnin türüne göre okuma stratejisi belirlemelerine yardımcı olabilirler. Öğretmenler seçtikleri metinlerde kullandıkları ders kitabına ait bir eksiklik olarak gördükleri Türk kültürüne ait özellikleri içeren metinleri getirip onlarla ilgili kültürel farkındalığı arttırıcı çalışmalar yapabilirler.

Tablo 31: Öğretmenlerin Okuma Becerisini Geliştirmek İçin Kullandıkları Yöntemlerin İşlerliği Konusundaki Değerlendirmeleri

<p>A11: Okuma becerisi ile ilgili denediğiniz ve başarılı bulduğunuz ya da başarısız bulup vazgeçtiğiniz yöntemleri belirtir misiniz?</p>	<p>Kodlayarak Temalandırma</p>
<p>Ö1, 2: Hikâye okutmanın çocukların kelime dağarcığı ve telaffuzlarının gelişmesi açısından okuma becerisine katkı sağladığımı düşünüyorum [1].</p>	<p>Hikâye kitaplarının olumlu katkısı</p>
<p>Ö3: Okuma becerisi için öğrencilerin okurken kendilerini duymalarını istiyorum. Bakarak değil. Çünkü çıkardıkları sesle Türkçe seslere benzemiyor. Bakarak doğru okuyabilir. Ama sesli okuduğunda durum değişiyor. Sesli okumalarını hatta birine dinletmelerini söylüyorum [2].</p>	<p>Sesli okumanın telaffuza olumlu katkısı</p>
<p>Ö4: Metin öncesi hazırlığın iyi olması gerekiyor. Çocuğun metne karşı bir heyecan duyması gerekiyor. Bence bu çok önemli. Biraz önce söylediğim yöntemleri kullanıyoruz farklı yöntemler kullanmıyoruz [3].</p>	<p>Metin öncesi hazırlığın olumlu katkısı</p>

Verileri Kod ve Temalara Göre Tanımlama ve Yorumlama:

Öğretmenlerin okuma becerisinin gelişmesini sağlamak amacı ile kullandıkları yöntemler hakkında değerlendirme yapıp yapmadıklarını tespit etmek amacı ile sorulan bu soruda elde edilen verilere göre öğretmenler kullandıkları yöntemlerin olumlu yanlarını ön plana çıkarıcı bir tutum sergilemişlerdir.

İki öğretmen hikâye kitapları okutmanın “Çocukların kelime dağarcığı ve telaffuzlarının gelişmesi açısından” [1] olumlu katkısına değinirken, bir öğretmen sesli okuma sırasında öğrencilerin çıkardıkları seslere farkındalık geliştirmesinin önemine değinmiştir. Okuma becerisi için öğrencilerin okurken kendilerini duymalarını istiyorum. “Bakarak değil. Çünkü çıkardıkları sesle Türkçe seslere benzemiyor. Bakarak doğru okuyabilir. Ama sesli okuduğunda durum değişiyor. Sesli okumalarını hatta birine dinletmelerini söylüyorum” [2]. Bir öğretmen ise metin öğrencesi hazırlığın okuma becerisine katkısını vurgulamıştır. “Metin öncesi hazırlığın iyi olması gerekiyor. Çocuğun metne karşı bir heyecan duyması gerekiyor” [3]. Öğretmenler, öğrencilerin farklı okuma stratejileri geliştirebilmelerini sağlamak için yeni yöntem ve teknikler deneyebilirler.

3.3.3.2. Dinleme Becerisi

Tablo 32: Öğretmenlerin Öğrencilerin Dinleme Becerisinin Geliştirilmesini Sağlamak İçin Yaptığı Etkinlikler

	Kodlayarak Temalandırma
<p>A12: Öğrencilerinizin dinleme becerisinin gelişmesi için neler yapıyorsunuz?</p> <p>Ö1, 2, 3: Kitabın CD’lerinde okuma parçalarının seslendirmeleri ve dinleme metinleri var. 1. Dönem daha çok olmakla birlikte onları yaptırıyoruz [1].</p>	<p>Kitaptaki dinleme metinlerinin kullanımı</p>
<p>Ö4: Dinleme becerisi ile ilgili sıkıntımız diğer arkadaşlarda da kendimde de bu eksikliği görüyorum. Kitaptaki dinleme kısımlarını genelde geçiyoruz. Çok kullanmıyoruz [2].</p>	<p>Metni sesli okutma</p>
<p>Ö1: Yüksek sesle metin okutuyorum [3].</p>	<p>Akranlarını dinleme</p>
<p>Ö2: Öğrencilerin birbirlerini dinlemesine özen gösteriyorum [4].</p> <p>Ö3: Fırsatları varsa televizyon izlemelerini, radyo dinlemelerini öneriyorum. Her şeyi anlamalarını istemiyorum ama duyun diyorum. Dış dünyayla diyalog halinde olmalarını istiyorum.</p>	<p>Medyadan amaçsız dinleme</p>

<p>Çünkü kendi kabuğuna çekilen insanlar daha yavaş dil öğreniyor. Bu tür tavsiyelerim oluyor [5].</p> <p>Ö4: Çocuk dinleme ve anlamayı öğretmenini dinleme anlama ya da biz okuyunca dinleme şeklinde oluyor da bir kayıttan dinleme ya da izleme şeklinde çok fazla alıştırma yapılmadığını ben görüyorum. Bu noktada biraz sıkıntı var bence [6].</p>	<p>Kayıttan dinleme yapma eksikliği</p>
---	---

Verileri Kod ve Temalara Göre Tanımlama ve Yorumlama:

Öğretmenlerin öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmek için yaptıkları etkinliklerin neler olduğunu belirlemek amacıyla sorulan bu sorudan elde edilen verilere göre öğretmenlerin temel olarak ders kitabına ait CD'leri kullandıkları tespit edilmiştir. *“Kitabın CD'lerinde okuma parçalarının seslendirmeleri ve dinleme metinleri var”* [1]. Metnin sesli okunması ve ders esnasında arkadaşlarının dinlenmesinin tavsiye edilmesini de öğretmenler dinleme becerisini geliştirmek için kullandıkları yöntemler olarak ifade etmişlerdir. Bir öğretmen *“Fırsatları varsa televizyon izlemelerini, radyo dinlemelerini öneriyorum. Her şeyi anlamalarını istemiyorum ama duyun diyorum”* [5] ifadesi ile öğrencilerin Türkçe seslere aşinalık kazanmalarının önemini vurgulamıştır.

Ancak öğretmenlerin cevaplarından dinleme becerisinin geliştirilmesi konusunda çok donanımlı olmadıkları ve ciddi çalışmalar yapmadıkları anlaşılmaktadır. Bunu bir öğretmenin de *“Bu noktada biraz sıkıntı var bence.”* [6] şeklinde ifade etmesi anlamlıdır.

Tablo 33: Öğretmenlerin Dinleme Becerisini Geliştirmek İçin Kullandıkları Yöntemlerin İşlerliği Konusundaki Değerlendirmeleri

<p>A13: Dinleme becerisi ile ilgili denediğiniz ve başarılı bulduğunuz ya da başarısız bulup vazgeçtiğiniz yöntemleri belirtir misiniz?</p> <p>Ö1, 2, 3, 4: Bu konuda bir çalışmam yok [1].</p>	<p>Kodlayarak Temalandırma</p> <p>Değerlendirmenin yapılmaması</p>
---	---

Verileri Kod ve Temalara Göre Tanımlama ve Yorumlama:

Öğretmenlerin öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmek için kullandıkları yöntemlerin işlerliği konusunda değerlendirme yapıp yapmadıklarını belirlemek amacı ile sorulan bu sorudan elde edilen verilere göre dinleme becerisinin geliştirilmesi konusunda donanımlı olmayan öğretmenlerin bu becerinin gelişmesi için kullandıkları yöntemlere ilişkin bir değerlendirme yapmadıkları tespit edilmiştir.

3.3.3.3.Konuşma Becerisi

Tablo 34: Öğretmenlerin Öğrencilerin Konuşma Becerisinin Gelişmesini Sağlamak İçin Yaptıkları Etkinlikler

	Kodlayarak Temalandırma
<p>A14: Öğrencilerinizin konuşma becerisinin gelişmesi için neler yapıyorsunuz?</p> <p>Ö2, 4: Sınıf içerisinde sohbet ediyoruz. Hazırlıksız konuşmalar yaptırıyoruz. Bir konu ile de ilgili olabilir serbest de olabilir [1].</p>	Sohbetler
<p>Ö1: Derse başlarken gününüz nasıl geçti gibi sorular sorarak onların günlük hayatları ile ilgili konuşmalarını istiyorum. Bir konu hakkındaki görüşlerini, kendi ülkeleri, aile hayatları, kültürleri ile konularda daha rahat konuştukları için bu konularda sorular sorarak öğrencileri derste aktif hale getirmeye çalışıyorum [2].</p>	Öğrencilerin kendi hayatları ile ilgili konuşmalar
<p>Ö3: Çok da yormuyorum. Durmadan kerte vuracak şekilde davranmıyorum. Artık konuşmaktan vazgeçip bir kenara çekilsin istemiyorum. O konuşuyor ben onu takdir ediyorum [3].</p>	Teşvik
<p>Ö4: Ya da dışarı çıkıyoruz. Mesela semt pazarını gezdik. Çocuklara dedim hadi bakalım alışveriş yapın. Ne söyleyeceksiniz, ne yapacaksınız. Onları takip ettim. Bu şekilde konuşma becerisi de gelişmiş oluyor. Zaten onlar dışarıda kendileri özgür biçimde gezerken, alışveriş yaparken konuşma becerileri gelişiyor da bizim kontrolümüzde de zaman zaman dışarı çıkıyoruz [4].</p>	Okul dışında Türklerle iletişim kurulmasını sağlama

Verileri Kod ve Temalara Göre Tanımlama ve Yorumlama:

Öğretmenlerin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için ne gibi uygulamalar yaptıklarını belirlemek amacıyla sorulan bu sorudan elde edilen verilere göre öğretmenler öğrencilerin sınıf içinde kendilerini rahatça ifade edebilmelerini sağlayacak konuların belirlenmesine önem vermektedirler. *“Bir konu hakkındaki görüşlerini, kendi ülkeleri, aile hayatları, kültürleri ile konularda daha rahat konuştukları için bu konularda sorular sorarak öğrencileri derste aktif hale getirmeye çalışıyorum”* [2].

Bir öğretmen öğrencilerin konuşma esnasındaki hatalarını vurgulamaktansa onları konuşmaları için teşvik ettiğini belirtmiştir. *“Çok da yormuyorum. Durmadan kerte vuracak şekilde davranmıyorum. Artık konuşmaktan vazgeçip bir kenara çekilsin istemiyorum”* [3]. Bir öğretmen öğrencilerin ders dışında da Türkçe konuşanlarla iletişim kurabildiklerini ifade ederek zaman zaman planlı şekilde okul dışına geziler yaptıklarını ve gerçek yaşam alanlarında öğrencilerin konuşma becerilerini gözlemlediğini ifade etmiştir. *“Zaten onlar dışarıda kendileri özgür biçimde gezerken, alışveriş yaparken konuşma becerileri gelişiyor da bizim kontrolümüzde de zaman zaman dışarı çıkıyoruz”* [4]. Öğretmenler konuşma becerisinin gelişmesi için uygulanabilecek planlı yöntem tekniklerden ziyade konuşma becerisinin gelişmesi için ne tür bir yaklaşım sergilediklerini anlatmışlardır.

Tablo 35: Öğretmenlerin Öğrencilerin Konuşma Becerisini Geliştirmek İçin Kullandıkları Yöntemlerin İşlerliği Konusundaki Değerlendirmeleri

<p>A15: Dinleme becerisi ile ilgili denediğiniz ve başarılı bulduğunuz ya da başarısız bulup vazgeçtiğiniz yöntemleri belirtir misiniz?</p> <p>Ö1, 4: Özgüven meselesi, hata yapar mıyım gibi bir korkudan uzaklaştırmak gerekiyor. Biz de o konuda yardımcı olmaya çalışıyoruz. Her söylediği kelimedede yanlış falan demeyeceksiniz. Çocuk yanlış da olsa kendini anlatabildiğinin farkına varacak, cesaret kazanacak ki konuşacak. Biz bu konuda rahatlık veriyoruz. Anlıyoruz çocukların dediğini cesaret veriyoruz. Güzel cümle kurdun diyoruz [1].</p> <p>Ö3: Böyle bir ayırımı daha önce hiç düşünmediğim için size cevap veremiyorum [2].</p>	<p>Kodlayarak Temalandırma</p> <p>Özgüven</p> <p>Değerlendirme yapılmaması</p>
--	---

Verileri Kod ve Temalara Göre Tanımlama ve Yorumlama:

Öğretmenlerin konuşma becerisini geliştirmek amacıyla uyguladıkları yöntemlerin işlerliğini değerlendirip değerlendirmediklerini tespit etmek amacıyla sorulan bu sorudan elde edilen verilere göre öğretmenler öğrencilerin konuşmalarını sağlamak amacı ile hataları göz ardı edip öğrencilerin konuşmasını destekler bir yaklaşım sergilemenin konuşma becerisi için olumlu katkısı olduğu görüşündedirler. *“Biz bu konuda rahatlık veriyoruz. Anlıyoruz çocukların dediğini cesaret veriyoruz. Güzel cümle kurdun diyoruz”* [1].

Öğretmenlerin konuşma becerisinin gelişmesi için rahat bir ortam sağlaması, öğrencilerin konuşabilecekleri konuların seçilmesine özen göstermesi, konuşma esnasındaki hatalara odaklanılmadan öğrencilerin teşvik edilmesine önem vermesi Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için anlamlı ve olumlu bir durumdur.

3.3.3.4.Yazma Becerisi

Tablo 36: Öğretmenlerin Öğrencilerin Yazma Becerisinin Gelişmesini Sağlamak İçin Yaptıkları Etkinlikler ve Kullandıkları Yöntemlerin İşlerliğine Yönelik Değerlendirmeleri

<p>A16: Öğrencilerinizin yazma becerisinin gelişmesi için neler yapıyorsunuz?</p> <p>Ö1, 2, 3, 4: İlk bir iki ay bir şey yazmıyoruz. İki buçuk ay sonra kısa bir otobiyografi yazıyorlar. Ailelerini tanıtan bir yazı yazıyorlar. Daha sonra ülkelerini tanıtan bir yazı yazıyorlar. 2. Dönemin sonunda orta Türkçe seviyesine geliyorlar. Yazma çalışmalarımız daha çok oluyor o zaman. Bir konu verip o konu ile ilgili yazı yazmalarını istiyorum. Konular hem kitapla hem de çocukların hayatlarıyla alakalı olabiliyor. Ya da bazen geziyoruz, bir etkinlik yapıyoruz. Onunla ilgili bir yazma çalışması yapıyoruz [1].</p> <p>A17: Öğrencilerinizin yazı yazarken öncelikle neleri yapmalarını bekliyorsunuz? (Sonda: Öğrendiği kelimeleri kullanmalarını, verilen konu ile ilgili yazmalarını, metni anlam bütünlüğü içinde oluşturmalarını, dilbilgisel olarak doğru metinler yazmalarını v.b.)</p>	<p>Kodlayarak Temalandırma</p> <p>Yazma çalışmalarının yapılması</p>
--	---

<p>Ö1, 2, 4: Konu ile ilgili öğrendiği kelimeleri kullanarak yazmalarını istiyorum. Önemli olan öğrencinin anlatmak istediğini bizim anlayabilmemiz [2].</p> <p>Ö1, 2, 3, 4: Onlardan cümleleri düzgün kurulmuş mükemmel yazılar beklemiyorum. Çocukların yazdıklarını anlamamız yeterli. Temel seviyede imlâ kurallarına bakmamak gerekiyor. Ekler üzerinde çok durmuyorum ama anlamı etkileyen kelimeleri mutlaka düzeltiyorum [3].</p> <p>Ö3: Bu konuda yardım almalarını da istemiyorum. Arkadaşına yaptırmaları gibi. Yaptıkları işin kendilerine ait olmasını istiyorum ki onların ne kadar kelime ve kalıp öğrendiğini gözlemleyebileyim diye. O yüzden de bu tür çalışmaları ödev olarak değil sınıfta uygulama olarak yaptırmaya özen gösteriyorum. Böyle olunca geri dönüşü de hızlı oluyor [4].</p> <p>A18: Yazma becerisi ile ilgili denediğiniz ve başarılı bulduğunuz ya da başarısız bulup vazgeçtiğiniz yöntemleri belirtir misiniz?</p> <p>Ö1: Yazmalarını istediğim konu öncesinde sınıfta konuşuyoruz zaten. Onlara neleri yazabilecekleri hakkında fikir sunuyorum. Soru- cevap sohbet tarzında geçiyor. Böylece çocuk kalemi eline aldığı anda ne yazacağını düşünmek zorunda kalmıyor [5].</p> <p>Ö4: Küçük bir hikâye anlatıp devam ettirme ya da küçük bir gezi yapıp bununla ilgili yazı yazdırmak. Bunlar güzel [6].</p>	<p>İstenilen konuda yazma</p> <p>Anlamı etkilemeyen hataların göz ardı edilmesi</p> <p>Yazı çalışmalarının sınıf ortamında gerçekleştirilmesi</p> <p>Yazma öncesi hazırlık</p> <p>Metin Tamamlama</p>
--	---

Verileri Kod ve Temalara Göre Tanımlama ve Yorumlama:

Öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesi için öğretmenlerin neler yaptıklarını, öğrencilerden yazarken neleri yapmalarını beklediklerini ve uyguladıkları yöntemlerin işlerliğinin denetleyip denetlemediklerini belirlemek amacı ile sorulan sorulardan elde edilen verilere göre öğretmenlerin tamamı öğrencilerin yazma becerisinin gelişmesi için yazı çalışmaları yaptıklarını belirtmişlerdir.

Bu çalışmaların yoğunluğu öğrencilerin cümle kurabilecekleri düzeye gelmesi ile birlikte başlamakta ve çocukların dil seviyelerinin gelişmesiyle orantılı olarak artmaktadır. *“İlk bir iki ay bir şey yazmıyoruz. İki buçuk ay sonra kısa bir otobiyografi yazıyorlar. 2. Dönemin sonunda orta Türkçe seviyesine geliyorlar. Yazma çalışmalarımız daha çok oluyor o zaman”* [1].

Yazma çalışmalarında öğretmenlerin tamamı öğrencilerden konuya uygun anlaşılır metinler üretmelerini beklemektedirler. Anlamı etkilemeyecek gramer ve noktalama hatalarının üzerinde çok fazla durmamaktadırlar. *“Onlardan cümleleri düzgün kurulmuş mükemmel yazılar beklemiyorum. Çocukların yazdıklarını anlamamız yeterli. Temel seviyede imlâ kurallarına bakmamak gerekiyor”* [3].

Bir öğretmen öğrencilerin yazma çalışmalarını ödev olarak vermek yerine sınıf ortamında gerçekleştirmelerini istediğini belirtmiş bunun nedenini, ürünlerin tamamen öğrenciye ait olması dolayısıyla öğrenci gelişiminin doğru olarak gözlenebilmesi ve öğrencilerin yazılarının anında değerlendirilebilmesi olarak açıklamıştır. *“Bu konuda yardım almalarını da istemiyorum. Arkadaşına yaptırmaları gibi. Yaptıkları işin kendilerine ait olmasını istiyorum ki onların ne kadar kelime ve kalıp öğrendiğini gözlemleyebileyim diye. O yüzden de bu tür çalışmaları ödev olarak değil sınıfta uygulama olarak yaptırmaya özen gösteriyorum. Böyle olunca geri dönüşü de hızlı oluyor”* [4].

Yazma çalışmalarında kullandıkları yöntemlere dair değerlendirmede bulunan öğretmenlerden biri yazma öncesi hazırlık konusuna değinmiştir. Hazırlık aşaması yazma çalışmalarının en önemli aşaması olduğu için yazma becerisinin gelişmesi açısından öğretmenin bu aşama üzerinde durmuş olması anlamlıdır. *“Yazmalarını istediğim konu öncesinde sınıfta konuşuyoruz zaten. Onlara neleri yazabilecekleri hakkında fikir sunuyorum. Soru- cevap sohbet tarzında geçiyor. Böylece çocuk kalemi eline aldığı anda ne yazacağını düşünmek zorunda kalmıyor”* [5]. Bir öğretmen ise *“Küçük bir hikâye anlatıp devam ettirme”* [6] gibi metin tamamlama yöntemlerini kullandığını belirtmiştir. Bu yöntemler öğrencilerin yazma konusunda güdülenmelerini kolaylaştıracağı için yararlıdır.

5.3.4. Dil Bilgisi

Tablo 37: Öğretmenlerin Dil bilgisi Konularını Nasıl Öğrettiği ve Kullandıkları Yöntemler Hakkındaki Değerlendirmeleri

<p>A19: Dil bilgisi konularını öğrenciye nasıl öğretiyorsunuz? (Sonda: Metinde geçen dilbilgisel yapılara dikkat çekerek, Dil bilgisi konularını belirli bir sırayla anlatıp alıştırmalar yaptırarak, öğrencilerin konuşma ve yazmalarında öğrendikleri Dil bilgisi kurallarını kullanmalarını teşvik ederek v.b.)</p> <p>Ö2, 3, 4: Sezdirme yöntemlerini kullanıyoruz. Kitapta önce örnekler veriyor dil bilgisi konusu olarak değil de metinde geçiyor. Sonra konu olarak anlatıyoruz [1].</p> <p>Ö2, 3: Biz bir yıllık plan hazırlıyoruz. Yıllık plana bağlı olarak işliyoruz. Dil bilgisi konuları kitapta belirli bir sıra ile verilmiş. Bazen zamanı daha gelmeden erken verdiğimiz ya da sınıfın seviyesini uygun görmeyip ertelediğimiz konular oluyor. Bazen de bir konu gereksiz yere haftalarca uzatılmış oluyor. Böyle durumlarda konuyu bir bütün olarak özetliyorum [2].</p> <p>Ö2: Öğrencilerden öğrendikleri dil bilgisi konularını sınavda yapabildiğini bekliyorum testlere cevap vermeli günlük hayatta kullanmalı [3].</p> <p>Ö3, 4: Dil bilgisi konusunda öncelikle çocuğun onu kavrayıp kullanması gerekiyor. Çocuğun adını bilmesine gerek yok. Öğrenmek istiyorsa söylüyoruz. Zaten onlar hiçbir zaman, zaman adları dışındaki gramer kalıplarının adlarını bilmiyorlar. Ben de gerekli görmüyorum. Mesela çatı anlatıyorum. Mesela pasif olduğunu söylüyorum. O da İngilizce bildikleri için. Ama yani etkeni, edilgeni, dönüşlüyü, işteşi vermiyorum [4].</p> <p>Ö1: Dil bilgisi konularını uygulama daha önemli ama isim olarak da bilmeliler. Bu hem üst sınıflarda işlerine yarıyor hem de yeni bir dil öğrenirken transfer etmelerini kolaylaştırıyor. Her ikisi de önemli [5].</p> <p>A20: Dilbilgisel yeteneğin gelişmesi ile ilgili denediğiniz ve başarılı bulduğunuz ya da başarısız bulup vazgeçtiğiniz yöntemleri belirtir misiniz?</p>	<p>Kodlayarak Temalandırma</p> <p>Sezdirme</p> <p>Konuların işleniş sırasında esneklik</p> <p>Sınav vurgusu</p> <p>Dilbilgisel terimlerin öğretimi</p>
---	---

<p>Ö1, 2: Bu şekilde hiç düşünmediğim için size cevap veremiyorum [6].</p> <p>Ö3: Özellikle hiç bilmeyen gruplarda mutlaka görsellerle destekliyorum. Böyle daha kolay oluyor. Mesela üç ve er demek yerine üç tane şey alıp, üçer üçer dağıttım demek daha etkili oluyor. Unutulmuyor [7].</p> <p>Ö3, 4: Mümkün olduğu kadar çocukları konuların isimleriyle meşgul etmemek gerekiyor. Belgisiz sıfatları bilmiyor bilmesi de gerekmiyor. Dilci olmayacak. Çocuk onu kullanmayı öğrenecek bol bol örnek yapacağız temel esprisi bu yani [8].</p>	<p>Değerlendirme Yapılmaması</p> <p>Görsel ve uygulamalı ders anlatımı</p> <p>Uygulamaya önem vermenin avantajları</p>
--	--

Verileri Kod ve Temalara Göre Tanımlama ve Yorumlama:

Öğretmenlerin dil bilgisi konularını işlerken kullandıkları yöntemlerin neler olduğunu ve bu yöntemlerin işlerliğine dair değerlendirme yapıp yapmadıklarını belirlemek amacı ile sorulan sorulardan elde edilen verilere göre dil bilgisi konularının seçimi ve işleniş sırasının düzenlenmesinde kullanılan ders kitabı etkilidir. Ancak öğretmenler sınıf seviyesini ve öğrencilerin anlık ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak bu sıralamada gerektiğinde değişiklik yapmaktadırlar. *“Dil bilgisi konuları kitapta belirli bir sıra ile verilmiş. Bazen zamanı daha gelmeden erken verdiğimiz ya da sınıfın seviyesini uygun görmeyip ertelediğimiz konular oluyor”* [2].

Öğretmenler ders kitabındaki metinlerin dil bilgisi konuları ile uyumlu olmasının sezdirme yöntemini kullanarak dil bilgisi öğretilmelerine olanak sağladığını belirtişlerdir. *“Sezdirme yöntemlerini kullanıyoruz. Kitapta önce örnekler veriyor dil bilgisi konusu olarak değil de metinde geçiyor. Sonra konu olarak anlatıyoruz”* [1].

Öğretmenler öğrencilerin dilbilgisel terimleri öğrenmelerinden ziyade dilbilgisel yapıları doğru kullanabilmelerine önem vermektedirler. Ancak bir öğretmen terimlerin isimlerinin de öğrenilmesinin gerekli olduğunu belirtmiş bunun nedenini ise dil öğreniminde transferi kolaylaştırması olarak açıklamıştır. *“Bu hem üst sınıflarda işlerine yarıyor hem de yeni bir dil öğrenirken transfer etmelerini kolaylaştırıyor”* [5]. İletişimsel yaklaşımın önem kazanmasıyla dil bilgisinin doğrudan ölçülmesine yönelik çalışmalardan ziyade dört temel dil becerisini ölçmeye yönelik çalışmalar önem

kazanmıştır. Zaten dili öğrenenler bu çalışmalarını yaparken dil bilgisini kullanacaktır. Doğrudan dil bilgisi üzerine bir öğretim yapmak yerine uygulamaya yönelik bir eğitim yapmak öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi karşılayabilir.

Dil bilgisi öğretiminde kullandıkları yöntemlerin değerlendirilmesi hususunda iki öğretmen böyle bir ayrım düşünmedikleri için değerlendirme yapmadıklarını belirtirken iki öğretmen de dilbilgisel terimleri vermek yerine uygulamaya yönelik etkinlikler yaptırmanın daha önemli olduğunu belirtmişlerdir. Diğer becerilerde de olduğu gibi öğretmenler uygulamalarından ziyade yaklaşımları hakkında değerlendirmede bulunmuşlardır.

5.3.5. Sözcük Dağarcığının Geliştirilmesi

Tablo 38: Öğretmenlerin Öğrencilerin Sözcük Dağarcığının Gelişmesini Sağlamak İçin Yaptığı Etkinlikler ve Kullandıkları Yöntemler Hakkındaki Değerlendirmeleri

<p>A21: Öğrencilerinizin sözcük dağarcığını geliştirmek için ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz? Yeni öğrenilen kelimelerin kalıcılığını nasıl sağlıyorsunuz?</p> <p>Ö1, 2, 3, 4: Metinlerle ilgili kitapta önce resimler oluyor. Resimlerden yola çıkarak yeni öğrendiği kelimeleri kendi dillerindeki karşılıklarıyla defterlerine yazmalarını istiyorum. Böyle bir sözlük oluşturuyorlar. Bu etkili oluyor [1].</p> <p>Ö3: Onlar okuma yaparken ben tahtaya onların ilk kez duydukları kelimeleri sol tarafa isimleri, sağ tarafa fiilleri olmak üzere yazıyorum. Kelimeleri yazarken de daha önce bir kelimenin eş anlamlısını duymuşlarsa onu da yazıyorum ki çağrışım yapsın diye [2].</p> <p>Ö1: Öğrendikleri kelimeleri kullanabilecekleri cümleler kurduruyorum [3].</p> <p>Ö2: Kitap okutuyorum yeni kelimeler öğrenmesi, telaffuzun gelişmesi için yararlı buluyorum.</p> <p>Ö1, 3, 4: Kelime telaffuzu zor bir kelime ise sınıfta zaman zaman koro halinde söylediğim de oluyor [4].</p>	<p>Kodlayarak Temalandırma</p> <p>Sözlük defteri oluşturma</p> <p>Eş anlamlı kelimeler</p> <p>Cümle kurdurma</p> <p>Kitap okutturma</p> <p>Kora halinde tekrar ettirme</p>
---	---

<p>Ö1, 3: Öğrendikleri kelimeleri çabuk unuttukları için sık sık kullanmalarını, tekrar etmelerini istiyoruz [5].</p> <p>A22: Sözcük dağarcığının gelişmesi için denediğiniz ve başarılı bulduğunuz ya da başarısız bulup vazgeçtiğiniz yöntemleri belirtir misiniz?</p> <p>Ö1: İlk başladığım yıllarda sözlük okutturmayı denemiştım. İşe yaramadığını görünce vazgeçtim. Sözlük defteri yaptırdım [6].</p> <p>Ö4: Kelimeleri ezberlenmesi değil. Çocuk ne kadar çok Türkçeyi kullanırsa kelime bilgisi kadar gelişiyor [7].</p> <p>Ö1: Geçen senelerde bir grup öğrencim vardı İngilizce bilmeyen. Fransız sömürgesinden geldikleri için dilleri Fransızcaydı. Kaynak sıkıntısı çektik. Kayseri’de Fransızca-Türkçe sözlük bulamadık. Benim liseden kalma bir sözlüğüm vardı. En son onu verdim çocuklara 5 kişi bir sözlüğü kullandı [8].</p>	<p>Tekrar</p> <p>Sözlük okutturma</p> <p>Dilin aktif kullanımını Sağlama</p> <p>Kaynak sıkıntısı</p>
---	--

Verileri Kod ve Temalara Göre Tanımlama ve Yorumlama:

Öğretmenlerin öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmek için neler yaptıklarını ve kullandıkları yöntemlerin işlerliğine dair değerlendirmede bulunup bulunmadıklarını belirlemek amacı ile sorduğumuz sorulardan elde edilen verilere göre, öğretmenler ders sırasında öğrencilerin yeni öğrendikleri kelimeleri metin bağlamından hareketle açıkladıklarını metnin işlenişi ile ilgili sorularda belirtmişlerdir.

Kelime öğretimi açısından olumlu olan bu yaklaşıma ek olarak öğrenilen kelimelerle ilgili cümleler kurdurmak da öğretmenlerin ders esnasında kullandığı bir diğer yöntemdir. “Öğrendikleri kelimeleri kullanabilecekleri cümleler kurduruyorum” [3].

Derste işlenen kelimelerin kalıcılığının sağlanması için öğretmenlerin tamamının öğrencilere sözlük defteri tutturdukları belirlenmiştir. Öğrenilen kelimelerin kullanılmasını ve tekrar edilmesini önermeyi de öğretmenler sözcük dağarcığının gelişmesi için kullandığı yöntemler olarak saymışlardır. “Öğrendikleri kelimeleri çabuk unuttukları için sık sık kullanmalarını, tekrar etmelerini istiyoruz” [5].

Bir öğretmen öğrencilerin yeni karşılaştığı kelimelerin daha önce öğrendikleri eş anlamlısı var ise bunu belirterek öğrencinin bağlantı kurmasını sağladığını söylemiştir.

“*Kelimeleri yazarken de daha önce bir kelimenin eş anlamlısını duymuşlarsa onu da yazıyorum ki çağrışım yapsın diye*” [2]. Ders esnasında aynı kavram alanına giren kelimeler kavram haritaları oluşturularak eş ve zıt anlamlısı da bir arada verilerek öğretilir. Bu öğrencilerin aynı anda birçok kelime öğrenebilmesini ve kelimeler arasında bağlantı kurmasını kolaylaştırabilir. Ayrıca kelimelerin tekrar edilmesini tavsiye etmenin yanında öğretmenler kelime tahmin etmeye, eşleştirme yapmaya yönelik oyunlar oynatarak kelimeleri tekrar etme işini tamamen öğrencinin sorumluluğuna bırakmaktan kurtarıp eğlenceli bir hale getirebilirler.

Öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerin işlerliğine dair değerlendirmelerinde bir öğretmen “*İlk başladığım yıllarda sözlük okutturmayı denemiştım. İşe yaramadığını görünce vazgeçtim*” [6] ifadesi ile işe yaramadığını gördüğü bir yöntemi değiştirdiğinden bahsetmiştir. Kelimelerin tek başlarına değil bağlam içerisinde öğrenildiği günümüzde yaygın olarak kabul edilen bir görüştür. Kelime listeleri ezberlemek ya da sözlük okuma gibi yöntemler kelimelerin uzun süreli kalıcılığını sağlamamaktadır. Öğretmenin bu yöntemden vazgeçmiş olması ve bir diğer öğretmenin “*Kelimeleri ezberlenmesi değil. Çocuk ne kadar çok Türkçeyi kullanırsa kelime bilgisi kadar gelişiyor*” [7] ifadesi ile kelimelerin kullanılarak öğrenildiğini vurgulaması anlamlıdır. Bir öğretmen geçmiş yıllarda yaşadıkları bir kaynak sıkıntısından bahsetmiştir. “*Geçen senelerde bir grup öğrencim vardı İngilizce bilmeyen. Fransız sömürgesinden geldikleri için dilleri Fransızcaydı. Kayseri’de Fransızca- Türkçe sözlük bulamadık. Benim liseden kalma bir sözlüğüm vardı. En son onu verdim çocuklara 5 kişi bir sözlüğü kullandı*” [5] İnternetin her alanda birçok avantaj sağladığı günümüzde dil öğretiminde kaynak sıkıntısı çekilmesi artık çok geçerli bir durum değildir.

5.3.6. Telaffuz/Sesletim

Tablo 39: Öğretmenlerin Öğrencilerin Telaffuz Yeteneğinin Geliştirilmesini Sağlamak İçin Yaptıkları Etkinlikler ve Kullandıkları Yöntemler Hakkındaki Değerlendirmeleri

<p>A23: Öğrencilerinizin kelimeleri doğru telaffuz edebilmesi için ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz? (Sonda: Metinleri yüksek sesle okutmak, Kelimeyi okuyup sınıfa koro halinde tekrar ettirmek, ses kayıtları dinletip öğrencilerin bireysel olarak taklit etmelerini istemek)</p>	<p>Kodlayarak Temalandırma</p>
<p>Ö1, 2, 3, 4: Metinleri yüksek sesle okutuyoruz. Duymalarını sağlamaya çalışıyoruz. Metin okurken yanlış telaffuzlar varsa onları da düzeltiyoruz [1].</p>	<p>Yüksek sesle metin okutmak</p>
<p>Ö1, 4: İlk zamanlar kalıpları öğrenmeleri için sınıfta koro halinde tekrar ettik. Şimdi de zaman zaman bazı kelimeleri tekrar ediyoruz [2].</p>	<p>Kelimeleri koro hâlinde tekrar etmek</p>
<p>Ö3: Telaffuzda kusursuzluk taraftarı değilim, aksan taraftarıyım. Geçen yıllarda yapmadığım bir şey ama bu yıl yapıyorum. Mesela dışarıda duyuyorlar Kayseri ağzıyla konuşmayı. Onlara ben İstanbul Türkçesi ile konuştuğumuzu ve onu öğrettiğimizi söylüyorum ama tezlik fiilini anlatırken İç Ege’ den bahsediyorum. ‘Geliyom’ ‘Gidiyom’ demenin. ‘r’ leri yutarak konuşmanın yanlış olmadığını ama gramer ‘r’ nin kullanılması gerektiğini. Ama böyle konuşurlarsa da yani sokak Türkçesi ile de konuşulabileceğini bunun yanlış olmadığını söylüyorum [3].</p>	<p>Dil öğretiminin gerçekleştirildiği bölgenin ağız özellikleri</p>
<p>A24: Öğrencilerin telaffuzunun gelişmesi için denediğiniz ve başarılı bulduğunuz ya da başarısız bulup vazgeçtiğiniz yöntemleri belirtir misiniz?</p>	
<p>Ö1, 3: Uzun süredir çalıştığım gruplar birbirine benziyor. Endonezya’nın, Tayland’ın ses sıkıntılarını biliyorum. İngilizce konuşanların ses sıkıntılarını biliyorum Hançereleri farklı gelişenlerle özel olarak ilgileniyoruz [4].</p>	<p>Farklı dillerden gelen öğrencilerle özel ilgilenilmesi</p>
<p>Ö2, 4: Özel olarak ekleyebileceğim bir şey yok [5].</p>	<p>Değerlendirme yapılmaması</p>

Verileri Kod ve Temalara Göre Tanımlama ve Yorumlama:

Öğrencilerin telaffuzlarının geliştirilmesi için öğretmenlerin ne tür uygulamalar yaptıklarını ve kullandıkları yöntemlere ilişkin değerlendirmede bulunup bulunmadıklarını tespit etmeye yönelik sorulan sorulardan elde edilen verilere göre öğretmenlerin tamamı metni yüksek sesle okuttuklarını belirtmişlerdir. *“Metinleri yüksek sesle okutuyoruz. Duymalarını sağlamaya çalışıyoruz. Metin okurken yanlış telaffuzlar varsa onları da düzeltiyoruz”* [1].

Bir öğretmen *“Telaffuzda kusursuzluk taraftarı değilim, aksan taraftarıyım. Geçen yıllarda yapmadığım bir şey ama bu yıl yapıyorum. Mesela dışarıda duyuyorlar Kayseri ağzıyla konuşmayı. Onlara ben İstanbul Türkçesi ile konuştuğumuzu ve onu öğrettiğimizi söylüyorum ama tezlik filini anlatırken İç Ege’ den bahsediyorum. ‘Geliyom’ ‘Gidiyom’ demenin, ‘r’leri yutarak konuşmanın yanlış olmadığını ama gramer ‘r’ nin kullanılması gerektiğini. Ama böyle konuşurlarsa da yani sokak Türkçesi ile de konuşulabileceğini bunun yanlış olmadığını söylüyorum”* [3] şeklindeki ifadesi ile Türkçenin bölgelere göre değişen ağız özelliklerine de dil öğretimi içerisinde yer verdiğini belirtmiştir. Ancak araştırmacının öğretmenlerle süreç içinde gerçekleştirdiği sohbetlerde bazı öğretmenlerin öğrencilerin okul dışında öğrendiği yerel kullanımları sınıfta kullanmalarını onaylamadığı, öğrenciler sorduğunda ise *“O Kayserilice.”* şeklinde yanıtladıkları tespit edilmiştir. Öğretmeleri öğrencilerin telaffuzunu geliştirmek için kullandıkları yöntemleri değerlendirmelerine yönelik soruya verdikleri cevaplarda farklı dil ailelerinden gelen öğrencilerle telaffuz konusunda özel olarak ilgilendiklerini belirtmişlerdir. Bunun dışında çok fazla yöntem teknik kullanmadıkları ve değerlendirmede bulunmadıklarını ifade etmişlerdir. *“Özel olarak ekleyebileceğim bir şey yok”* [5].

5.3.7. Öğrenci Hataları

Tablo 40: Öğretmenlerin Hataların Düzeltilmesi Konusundaki Tutumları ve Hataların Giderilmesine Yönelik Çalışmaları

<p>A25: Öğrencilerinizin hatalarını nasıl düzeltiyorsunuz? (Sonda: Hataları hemen düzeltirim, öğrencilerin birbirlerinin hatalarını düzeltmelerini isterim, hataları not edip iletişim bittikten sonra öğrenciye açıklarım, bazı hataları görmezden gelirim sadece sürekli yapılanları uyarırım v.s.)</p>	<p>Kodlayarak Temalandırma</p>
<p>Ö1, 2, 3: Eğer hatalar önemliyse anında düzeltirim [1].</p>	<p>Anında Düzeltme</p>
<p>Ö1, 2, 3 4: Çok ön plana çıkan hatalar varsa düzeltiyoruz. Çok önemli anlamı değiştiren bir hata olmadığı sürece müdahale etmiyoruz [2].</p>	<p>Anlamı etkileyen hataların düzeltilmesi</p>
<p>Ö4: Mümkün olduğu kadar az hata yaptığını göstermek gerekiyor. Çok hata yapsa bile. Bir metinde isterseniz 100 tane hata bulursunuz ama bu özgüven kaybına neden olur [3].</p>	<p>Özgüven sağlama</p>

Verileri Kod ve Temalara Göre Tanımlama ve Yorumlama:

Öğretmenlerin öğrencilerin hatalarını düzeltme konusunda nasıl davrandıklarını ve hatalara nasıl yaklaştıklarını belirlemek amacı ile sorulan bu sorudan elde edilen verilerden öğretmenlerin öğrencilerin hatalarını dil öğreniminin doğal bir parçası olarak gördüklerini anlaşılmaktadır. Hataların düzeltilmesi konusunda öğretmenler “anlam”ı ön planda tutmakta anlamı etkileyen ya da çok tekrar edilen hataların düzeltilmesini ise anında yapmaktadırlar. “*Eğer hatalar önemliyse anında düzeltirim*” [1]. Öğretmenler her hatayı düzeltmemelerinin nedenini konuşma becerisi ile ilgili cevaplarda da belirttikleri gibi öğrencilerin özgüvenlerini zedelememek olarak açıklamışlardır. “*Mümkün olduğu kadar az hata yaptığını göstermek gerekiyor*” [3].

<p><u>Ortamda Oluşan Etkinliklerin Gözlemlenmesi:</u></p> <p>Öğretmenin ilk olarak ders kitabında yer alan “<i>Sizce sigaranın zararları nelerdir?</i>” sorusunu öğrencilere yönelttiği öğrencilerin parmak kaldırmadığı ve öğretmenin herhangi bir öğrenciye söz hakkı verdiği gözlemlendi. Öğretmenin öğrenciler konuşurken sık sık “<i>Evet, hı hı</i>” diyerek onların konuşmalarını desteklediği gözlemlendi. Öğrencilerin cevaplarından sonra öğretmenin “<i>Yani sen diyorsun ki kişisel zararı dışında toplumsal zararı da var.</i>” şeklinde öğrencilerin cevaplarını özetlediği ve başka öğrenciye soru sormadan önce “<i>Arkadaşın sigaranın sosyal zararından bahsetti, sence başka hangi açıdan sigara zararlıdır?</i>” diyerek öğrencinin verdiği cevabın hangi kavrama girdiğini belirttiği gözlemlendi. Öğrencilerin cevapları arasında olmayan bir boyutu hatırlatmak amacı ile “<i>Peki hiç ekonomik zararını düşündünüz mü?</i>” diyerek öğrencilerin konuya bakış açılarını genişletmeye çalıştığı gözlemlendi. Öğretmenin kitapta yer alan soruları öğrencilere sırayla sorduğu ve öğrencilere söz hakkı verirken “<i>Peki sen ne düşünüyorsun?</i>”, “<i>Sence?</i>” diyerek öğrencilerin kendi düşüncelerini ifade etmelerini sağladığı gözlemlendi. İlk soru ile ilgili cevaplar bittikten sonra öğretmenin kitaptaki “<i>Peki, insanlar kötü alışkanlıkları nasıl edinir, kazanır?</i>” sorusunu yönelttiği yine ilk soruda olduğu gibi öğrencilere söz hakkı verdiği ve onların cevaplarını özetlediği gözlemlendi. Öğretmenin bu konuda öğrencileri daha fazla konuşturabilmek amacı ile “<i>Sizce eğitilmiş insanlar mı yoksa eğitimsiz insanlar mı daha çok kötü alışkanlıklar edinir?</i>” diyerek bir tartışma konusu ortaya attığı ancak öğrencilerin parmak kaldırmadığı gözlemlendi. Öğretmenin bu konuda iki öğrenciye söz hakkı verdiği ve öğretmenin öğrencileri “<i>Eğitimsiz insan daha çok kötü alışkanlık edilir.</i>” fikrine ulaşabilmeleri için yönlendirdiği gözlemlendi.</p> <p>Diğer bir soru olan içkinin zararları hakkında öğretmenin yine soru cevap- yöntemi kullanıldığı gözlemlendi. Sorular sırayla cevaplanmaya devam edildi. Bir öğrencinin sevmediği davranışlardan bahsederken kullandığı “<i>yalaka</i>” kelimesi için “<i>Yalaka sokak Türkçesi biz buna okulda ne diyoruz çıkarıcı.</i>” şeklinde düzeltme yaptığı. “<i>Arapçası da menfaatçi</i>” diyerek bu üç kelimeyi tahtaya yazdığı gözlemlendi. Bu sırada 4 öğrencinin tahtadaki kelimeleri not ettiği gözlemlendi. Öğretmenin çıkarıcı kelimesinin anlamını daha iyi açıklamak için öğrencilerin hayatlarından örnekler verdiği gözlemlendi. Sonra kitapta yer alan hoşlanılmayan davranışlar üzerinde konuşularak dersin aynı şekilde devam ettiği gözlemlendi. Kitaptaki sorular bittikten sonra öğretmenin konuyu bireyselleştirdiği ve öğrencilere kendileri ile ilgili sorular sormaya başladığı gözlemlendi. Öğrencilerden kendilerinin sevmediği yönlerini ve kötü alışkanlıklarını söylemelerini isteyen öğretmenin böylece sınıfta daha samimi bir hava oluşturduğu gözlemlendi. Bu soruda öğrencilerin daha rahat oldukları, öğretmenin ve diğer öğrencilerin verilen cevaplardan hareketle espriler yaptıkları gözlemlendi. Dersin öğrencilerin okulda yatılı kalıyor olmalarından duydukları sıkıntıları anlatıldığı bir sohbet havasına dönüştüğü gözlemlendi. Bu sohbet esnasında zilin çaldığı, öğretmenin herhangi bir özetleme yapmadan dersi sonlandırdığı gözlemlendi.</p>	<p>Duygu ve düşüncelerin rahatça ifade edilmesi</p> <p>Öğrenci katılımının sağlanması</p> <p>Öğrencilerin konuşmalarının desteklenmesi</p> <p>Öğrenci ifadelerinin özetlenmesi</p> <p>Konuya farklı bakış açılarının geliştirilmesinin sağlanması</p> <p>Tartışma konusu oluşturma</p> <p>Soru cevap yöntemi</p> <p>Kelime anlamı açıklama</p> <p>Bireysel konular</p>
---	--

<p><u>Öğrenen Özellikleri:</u></p> <p>Öğrencilerin tamamının dersi dikkatli dinlediği gözlemlendi. Ancak öğrencilerin hiç parmak kaldırmadıkları öğretmenin söz hakkı vereceği öğrenciyi seçmesini beledikleri gözlemlendi. Öğrencilerin bazen duraksadıkları, zaman zaman gereksiz sesler çıkardıkları ancak jest ve mimiklerin yardımı ile kendilerini doğru bir şekilde ifade ettiği gözlemlendi. Öğrencilerin konuşurken vurgu ve tonlama yapamadıkları, seslerini çok fazla yükseltmedikleri gözlemlendi. Öğrencilerin bir konu hakkında görüş belirtmektense kendi duygu düşüncelerini anlatırken daha rahat oldukları, o zaman vurgu ve tonlama yapabildikleri, jest ve mimiklerini daha çok kullandıkları ve espri yaptıkları gözlemlendi. Öğrencilerin tamamının derse katıldığı dersten sıkılan veya katılmak istemeyen öğrencilerin olmadığı gözlemlendi.</p>	<p>Samimi sohbet havası</p> <p>Derse karşı ilgi</p> <p>Öğretmen desteği ile katılım,</p> <p>Görevleri yerine getirme</p>
--	--

Verileri Kod ve Temalara Göre Tanımlama ve Yorumlama:

Tamamen konuşma becerisine yönelik olarak işlenen dersten elde edilen verilere göre öğretmen ve öğrenciler, çeşitli sorular çerçevesinde, derste işlenen konudan sıkılmadan dersin sonuna kadar aktif bir ders işlemişlerdir. Öğrenciler parmak kaldırarak derse katılmamalarına rağmen, öğretmen söz hakkı verdiğiğinde kendi düşüncelerini ifade etmiş konuya farklı bakış açıları geliştirmişlerdir. Öğrencilerin derse katılmak için bireysel bir çaba göstermemesi öğretmenin görüşmeler esnasında belirttiği “*Çoğunlukla istekli öğrencileri kaldırıyorum*” (3. Öğretmen.) ifadesi ile çelişmektedir ancak “*Bazen de ben kim ne öğrenmiş diye merak edip kaldırabiliyorum. Her öğretmenin az çok tespiti vardır öğrencileriyle ilgili. Ama bazen sürprizler olabiliyor. Çünkü her insanın algılama biçimi farklıdır. Ama mutlaka öğrencilerin katılımını sağlarım*” (3. Öğretmen) ifadesini desteklemektedir.

Öğretmen ders boyunca bütün öğrencilerin derse katılmasını ve kendi düşüncelerini ifade etmesini sağlamıştır. Öğretmen öğrencilerin konuşması sırasında “*Evet, hı hı*” diyerek konuşmalarını desteklemiştir. Gözlem sonucunda elde edilen bu veri öğretmenle gerçekleştirilen görüşmede öğretmenin konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik soruya verdiği “*Çok da yormuyorum. Durmadan kerte vuracak şekilde davranmıyorum. Artık konuşmaktan vazgeçip bir kenara çekilsin istemiyorum. O konuşuyor ben onu takdir ediyorum*” (3. Öğretmen) cevabını desteklemektedir.

<p><u>Ortamda oluşan etkinliklerin gözlemlenmesi:</u></p> <p>Öğretmenin “Sırlı olaylara inanır mısınız?” ünitesinin hazırlık çalışması olan kelime eşleştirme etkinliği ile derse başladığı gözlemlendi. Resimlerle kelimelerin eşleştirilmesi gereken çalışmada bazı resimlerin kelimeleri net bir biçimde ifade etmemesinden dolayı öğrencilerin de öğretmenin de zorlandığı gözlemlendi. Öğrencilerin eksik kalan bir kelime için uyarıda bulunması üzerine öğretmenin “<i>Haklısınız çocuklar resimler çok net değil.</i>” diyerek sorunun nereden kaynaklandığını belirttiği gözlemlendi. Eşleştirme çalışması bittikten sonra “<i>Metni önce ben okuyacağım sonra siz</i>” diyerek öğretmenin örnek okuma yaptığı bu sırada öğrencilerin metni takip ettiği gözlemlendi. Sonra parmak kaldırmaksızın öğretmenin bir öğrenciye söz vererek metni okuttuğu gözlemlendi. Metni zaman zaman durdurup farklı öğrencilere okutturan öğretmenin bütün öğrencilerin okumasını sağlamak için metni birkeç kez okuttuğu gözlemlendi. Metnin okunmasından sonra “<i>Bilmediğiniz kelimeler var mı?</i>” diyerek kelimeler üzerinde durmaya başladığı, öğrencilerin daha önce öğrendiği kelimeleri hatırlatmak için “<i>Bu ne demektir?</i>” şeklinde sorular sorduğu öğrencilerin doğru hatırladığı kelimeler için “<i>Aferin, evet</i>” gibi sözel teşvikler kullandığı gözlemlendi. Bazı öğrencilerin kelime çalışması sırasında öğretmenin bir yönlendirmesi olmadan sözlük kullanarak kelimelerin anlamlarını bulmaya çalıştığı gözlemlendi. Kelime çalışması sırasında öğretmenin bilinmeyen kelimeleri tahtaya yazdığı bazı öğrencilerin deftere geçirdiği bazılarının ise kitabın üstüne not aldığı gözlemlendi. Metindeki olayın anlaşılıp anlaşılmadığını ölçmek amacı ile öğrencilere çeşitli sorular soran öğretmenin son olarak metni açıkladığı gözlemlendi. Metnin anlaşıldığını düşünen öğretmen öğrencilerden kitapta yer alan soruları cevaplamalarını istediği gözlemlendi. Kitabın etkinliklerinde yer alan bazı deyim ve atasözlerinin anlamını açıklayabilmek için öğretmenin o deyim ya da atasözünün uygun düşeceği bir olay anlattığı ve öğrencilerin bu anlatımları dikkatle dinleyip hangi sözün uygun düşeceğini bulmaya çalıştıkları gözlemlendi. Öğretmenin anlattığı oylalar üzerinde öğrencilerin yorum yapmasını istediği için çeşitli sorular sorduğu ve böylece derste öğrencinin ilgisini canlı tutmaya çalıştığı gözlemlendi.</p> <p><u>Öğrenen Özellikleri:</u></p> <p>Öğrencilerin öğretmeni dinledikleri ve öğretmenin talimatlarına uydukları, görevlerini yerine getirdikleri gözlemlendi. Bazı öğrencilerin bağımsız öğrenme yeteneğinin daha geliştiği öğretmenden yardım almaksızın sözlük kullanarak kendilerine verilen görevi yerine getirmeye çalıştıkları gözlemlendi. Diğer öğrencilerin ise öğretmenin açıklamalarını ve yardımını beklemedikleri gözlemlendi. Öğrencilerin kendi aralarında çok az düzeyde başka dilleri kullandıkları genelde Türkçe konuştukları gözlemlendi. Öğrencilerin tamamının derse katıldığı dersten sıkılan veya katılmak istemeyen öğrencilerin olmadığı gözlemlendi.</p>	<p>Kelime eşleştirme</p> <p>Cevapların net olmamasından kaynaklanan karışıklık</p> <p>Örnek okuma</p> <p>Bilinmeyen kelimelerin tespiti</p> <p>Öğrenilen kelimelerin hatırlanması</p> <p>Metnin açıklanması</p> <p>Metnin etkinliklerinin yapılması</p> <p>Deyimler üzerine sohbet</p> <p>Farklı öğrenen özellikleri</p> <p>Bireysel çalışmalar</p> <p>Derse katılım</p> <p>Dersten sıkılmama</p>
--	---

Verileri Kod ve Temalara Göre Tanımlama ve Yorumlama:

Okuma becerisine yönelik işlenen dersten elde edilen verilere göre öğretmenin yönlendirmeleri doğrultusunda öğrenci katılımının yeterli düzeyde olduğu bir ders işlenmiştir. Metne hazırlık sadece kelimelerin eşleştirilmesi ile yapılmış bu eşleştirme sırasında bazı karışıklıklar oluşmuştur.

Öğretmenin metni okuması, görüşmelerde belirttiği “*Kendim de nasıl telaffuz edildiğini öğrensinler diye örnek okuma yapıyorum*” (1. Öğretmen) ifadesini desteklemektedir. Öğrencilerin bazılarının öğretmeni beklemeden sözlük kullanarak metni anlamaya çalışmış olması da yine öğretmenin görüşmelerde söylediği “*Metinde bilinmeyen kelimeler üzerinde duruyoruz. Zaten istekli öğrenciler biz metni okurken çoktan sözlükleri açıp bilmedikleri kelimelere bakmış oluyorlar*” (1. Öğretmen) ifadesini desteklemektedir.

Derste metnin açıklanmasında, kelime çalışmalarında ve soruların cevaplanmasında öğretmenin açıklayıcı ve öğrencilerden daha baskın bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Metinle ilgili sorularda okuma anlama becerilerinin gelişmesi açısından öğrencilerin daha aktif olması, öğretmenin doğru cevabı açıklamadan önce öğrencilere ne anladıklarını söylemeleri için onlara daha çok fırsat vermesi dil öğretimi açısından daha olumlu bir yaklaşım olabilir.

<p>sırada öğrenciler arasında konuşmalar olduğu gözlemlendi. Öğretmen “İlk sıradaki olay hangisi?” diyerek süreyi sonlandırdı ve etkinliği yapmak için parmak kaldıran öğrenciye söz verdi. Metnin etkinliklerini bitiren öğretmen “Evet, hep başkalarının buluşlarından, icatlarından konuştuk, şimdi de sizler mucit olun da neler icat edeceksiniz görelim” diyerek kitapta “çalışma grubu” başlığıyla yer alan konuşma etkinliğine geçti. Bu etkinliği de yapabilmeleri için de öğretmenin öğrencilere süre verdiği görüldü. Öğrencilerin bu etkinliği yapmakta daha istekli oldukları, hayallerindeki icadı anlatabilmek için daha çok kelimeye ihtiyaç duydukları, bunun için sözlükten ve arkadaşlarından yardım istedikleri gözlemlendi. Bu sırada sınıfta yoğun bir uğultunun olduğu öğrencilerin uzak sıralardaki arkadaşlarıyla da konuşmaya çalıştığı ancak bunu yaparken Türkçe dışında diğer dilleri kullandıkları görüldü. Kalan sürenin azalmasından dolayı öğretmenin bütün öğrencilerin bitirmesini beklemeden öğrencilerden cevapları almaya başladığı gözlemlendi. Bu sırada bitirmeyen öğrencilerin kendi söyleyecekleri ile ilgilendiğini ve arkadaşlarından yardım istemeye devam ettiği gözlemlendi. Öğretmenin bu duruma müdahale etmediği, konuşan öğrencilerin söyledikleri icatları yüksek sesle tekrar ederek diğer öğrencilere duyurmaya çalıştığı gözlemlendi. Söz alan öğrencinin buluşları hakkında öğrencilerin ve öğretmenin yorumlarından sonra diğer öğrencilere geçildiği gözlemlendi. Sınıfta yoğun bir uğultu olmasına karşın söz alan öğrencilerin düşüncelerini Türkçe olarak düzgün bir şekilde ifade edebildikleri ve etkinliği yapmaktan zevk aldıkları gözlemlendi.</p> <p><u>Öğrenen Özellikleri:</u></p> <p>Öğrencilerin kendi aralarında açıkça duyulacak şekilde İngilizce başta olmak üzere farklı dillerde konuşmalarına rağmen öğretmen tarafından verilen görevi Türkçe olarak doğru bir şekilde yerine getirdiği gözlemlendi. Bazı öğrencilerin tahtaya yazılanları not aldığı bazıların ise almadığı gözlemlendi. Öğrencilerin tamamının derse katıldığı dersten sıkılan veya katılmak istemeyen öğrencilerin olmadığı gözlemlendi.</p>	<p>Metnin etkinliklerinin yapılması</p> <p>Yoğun öğrenci-öğrenci etkileşimi</p> <p>Yabancı dillerde etkileşim</p> <p>Rahat sınıf ortamı</p> <p>Zevkli etkinlik</p> <p>Derse etkin katılım</p> <p>Farklı dillerde iletişim</p> <p>İşlenen konulara ilgili olma</p>
---	---

Verileri Kod ve Temalara Göre Tanımlama ve Yorumlama:

Okuma ve konuşma becerilerine yönelik olarak işlenen dersten elde edilen verilere göre öğretmen ve öğrencilerin zevk aldığı, öğrenci katılımının yüksek olduğu bir ders işlenmiştir.

Ders boyunca öğrencilerin kendi arasında konuşmalarından kaynaklanan bir uğultu olması ve öğretmenin buna müdahale etmemesi, öğretmenin görüşmelerde söylediği “Özellikle dil öğretiminde öğrencilerin aktif olarak derse katılmaları gerekiyor. Bazen sınıfta ses istemeyiz hiç kimse konuşmasın ama burada mümkün olduğu kadar konuşsunlar çok da önemli değil, sadece biri konuşurken onun sesi duyulsun yeter.

Çocuklar yanındakiyle Türkçe konuşsun, bir şeyler söylesin, sınıfta böyle canlı havanın olması gerekiyor.” ifadesini desteklemektedir. Ancak öğrencilerin öğretmenin dediğinin tersine Türkçe dışındaki dilleri de kullanarak yanındakilerle konuştukları tespit edilmiştir. Öğretmenin ve öğrencilerin espriler yaptıkları ve kendilerini rahat ifade ettikleri bir sınıf ortamının oluşmuş olması dil öğretimi açısından olumludur. Ancak öğrencilerin birbirlerini de dinlemeleri konusunda öğretmenin biraz daha özen göstermesi gerekli olabilir.

5.4. DEĞERLENDİRME AŞAMASINA YÖNELİK BULGULAR

DAOBM’de değerlendirme kavramı şu şekilde ele alınmıştır:

Tüm dil sınavları değerlendirmenin bir çeşididir ama sınav olarak tanımlanmayan sürekli değerlendirmede kullanılan (çetele/kontrol listeleri, resmî olmayan öğretmen gözlemleri gibi) birçok değerlendirme yöntemi vardır. Bir dil programında öğrenen yeterliliğinden başka, kullanılan yöntem veya materyalin etkililiği, programda üretilen dilin/söylemin çeşidi ve kalitesi, öğrenen ve öğretmen tatmini, öğretimin etkililiği gibi boyutlar da değerlendirilir. Bu bölüm, daha geniş boyutları içeren program değerlendirme yerine öğrenci yeterliliğini değerlendirilmesi ile ilgilidir.(MEB Çeviri Komisyonu, 2009: 163).

Yine tüm bölümlerde olduğu gibi bu bölümde de DAOBM öğrencilerin dilsel yeterliliğinin ölçülmesi için kullanılan hiçbir değerlendirme yöntemini bir diğerine üstün tutmaz ve savunmaz. Bu bölümde DAOBM genel dil yeterliliğini standartlaştırmak için oluşturduğu dil seviyelerini ve dilin iletişimsel kullanımına yönelik belirlemiş olduğu ölçütlerin nasıl değerlendirme aracı olarak kullanılabileceğini anlatmaktadır.

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin öğrencilerin dil yeterliliklerini nasıl ölçtüklerini belirlemek amacı ile öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler çeşitli kategorilere ayrılmış ve her kategoride öğretmenlerin verdikleri cevaplar kod ve temalar oluşturularak değerlendirilmiştir.

Nitel Veriler: Verinin işlenmesi ve kodlama

A1, A2, A3... Araştırmacı öğretmenin soruları,

Ö1, Ö2, Ö3, Ö4...Görüsüne başvurulmuş kaynak kişiler (9. sınıfa ders veren Türkçe öğretmenlerini),

[1], [2], [3]... Kaynak kişilerin kayda değer cevaplarını (kelime, cümle ya da paragrafın numarası) göstermektedir.

5.4.1. Türkçe Öğretmenlerin Kullandığı Değerlendirme Yöntemleri

Tablo 44: Öğretmenlerin Ödev Verip Vermeme Durumları ve Verdikleri Ödevlerin Nitelikleri Hakkındaki Görüşleri

<p>A1: Öğrencilere ödev veriyor musunuz? Ödevlerle öğrencilerin ne tür kazanımlara ulaşmasını hedefliyorsunuz? (Sonda: Öğrenenleri pekiştirme, yeni ürünler oluşturma v.b.)</p> <p>Ö1, 2, 3, 4: Veriyorum [1].</p> <p>Ö1: Ödev vermezsek vakitleri boşa geçiyor. Ya top oynuyorlar ya internetteler [2].</p> <p>Ö2: Öğrenciler zaten sabah sekizden akşam dörde kadar okuldalar. Yoruluyorlar yeterince. Onun için çok vermiyorum. Bazen metnin etkinliklerini yapmalarını, kelimeleri kaydetmelerini, testleri çözmelerini istiyorum o kadar [3].</p> <p>Ö1: Birinci dönem daha çok veriyordum ama 2. Dönem farklı dersleri var o derslerden de ödevleri olduğu için çok vermiyorum [4].</p> <p>Ö3, 4: Çalışma kitabını ikinci dönem zaman yetmediği için ödev olarak veriyoruz. Ama onun dışında en sevdiği sporcu, sanatçı vb. gibi çocuğun internetten araştırması gereken ödevler de veriyoruz. Çalışma kitabı pekiştirmeyi, araştırma ödevi yeni şeyler keşfetmeyi sağlıyor. Her ikisi de var [5].</p>	<p>Kodlayarak Temalandırma</p> <p>Ödev verilmesi</p> <p>Okul dışındaki vaktin verimli geçmesinin sağlanması</p> <p>Ödev miktarının öğrenciler göz önüne alınarak ayarlanması</p> <p>Ödevlerin nitelikleri</p>
--	--

Verileri Kod ve Temalara Göre Tanımlama ve Yorumlama:

Öğretmenlerin öğrencilere ne tür ödevler verdiğini belirlemek amacı ile sorulan bu sorudan elde edilen verilere göre öğretmenlerin tamamı öğrencilere ödev vermektedir. Bir öğretmen öğrenciye ödev vermesinin temel sebebini “*Ödev vermezsek vakitleri boşa geçiyor. Ya top oynuyorlar ya internetteler*” [2] ifadesiyle okul dışındaki vaktin boşa harcanmasını önlemek olarak açıklamıştır.

Öğretmenler öğrencilerin bütün gün okulda olmalarını ve özellikle ikinci dönem farklı derslerden de mesul olmalarını göz önüne alarak çok fazla çaba gerektirmeyen ödevler vermekte ve öğrencileri yormamak amacıyla yapılması gerekenleri ders içinde yapmaya çalışmaktadırlar. “Öğrenciler zaten sabah sekizden akşam dörde kadar okuldalar. Yoruluyorlar yeterince” [3]. “2. Dönem farklı dersleri var o derslerden de ödevleri olduğu için çok vermiyorum” [4].

Öğretmenler genelde ödev olarak çalışma kitabının etkinliklerini vermektedirler. Bu öğrenilenleri pekiştirmeyi sağlamaktadır. Ayrıca ülkelerini, sevdikleri sporcu, sanatçıyı tanıtmaya gibi internetten araştırma gerektirecek ödevler de verdiklerini öğretmenler belirtmişlerdir. “Ama onun dışında en sevdiği sporcu, sanatçı vb. gibi çocuğun internetten araştırması gereken ödevler de veriyoruz” [5].

Tablo 45: Öğretmenlerin Öğrencilerin Dil Gelişim Seviyelerini Ölçme Yöntemleri

<p>A2: Öğrencilerin dil gelişim seviyelerini nasıl ölçüyorsunuz? (Klasik sınavlar, portfolyo değerlendirme, öz ve akran değerlendirme formları, proje ve performans ödevleri vb.)</p> <p>Ö1, 2, 3, 4: Yazılı sınav yapıyoruz. İlk iki sınav bireysel üçüncü sınav ortak oluyor [1].</p> <p>Ö4: Bu noktada sıkıntımız var. Genel olarak sınav yapmaya çalışıyoruz da bu da tam olarak düzeni sağladığımız bir şey değil. Çocuk bir seviyeyi bitirince sınav olacak geçemediyse eksikliklerini kapatıp tekrar girecek. Ama şu an bizim okulda yapamadığımız bir şey bu maalesef [2].</p> <p>Ö 4: Çocukların ürün dosyaları fikir veriyor [3].</p> <p>Ö1: Öğrencilerin yazılı ödevlerini biriktiriyorum. Özellikle ilk yazılarını panoda tutuyorum ki kendi gelişmelerini görsünler [4].</p> <p>Ö4: Sınıf mevcudu az olduğu için çocukları yakından tanıyabiliyoruz. Hangi çocuğun hangi dil seviyesinde olduğunu, kaçlık Türkçe bildiğini biliyoruz. Kanaatimiz önemli ama daha objektif olması açısından seviye tespit sınavlarının yapılması lazım [5].</p>	<p>Kodlayarak Temalandırma</p> <p>Yazılı sınavlar</p> <p>Standartları belirlenmiş seviye tespit sınavları</p> <p>Ürün dosyaları</p> <p>Öz değerlendirme</p> <p>Resmi olmayan öğretmen gözlemi</p>
---	--

<p>Ö3: Proje performans ödevlerini birinci dönemde yapmaları imkânsız. Ortaya çok etkileyici şeyler çıkmayacaktır. O üründe ben onların Türkçe bilgilerini ölçmem. Çünkü internette alacaktır. Çok gerçekçi bulmam. Ama mesela burçlarla kendi kişiliğinizi karşılaştırm demiştim. Bu tamamen kişisel bir çalışma olacak burada ölçebilirim [6].</p>	<p>Proje ve performans ödevleri</p>
---	-------------------------------------

Verileri Kod ve Temalara Göre Tanımlama ve Yorumlama:

Öğretmenlerin öğrencilerin dil seviyelerini ölçmede nasıl bir yol izlediklerini belirlemek amacı ile sorulan bu sorudan elde edilen verilere göre öğretmenler yazılı sınavlar yaparak öğrencilerin dil seviyelerini ölçmektedirler. Bu öğretmenin inisiyatifinde olan bir durum değildir. Eğitim sisteminin yapısından kaynaklanmaktadır. Ancak bir öğretmen sınavların öğretmenler tarafından geçerliği ve güvenilirliği test edilmemiş klasik sınavlar yerine belirli standartlara bağlı genel seviye tespit sınavları yapılması gerektiğini belirtmiştir. *“Bu noktada sıkıntımız var. Genel olarak sınav yapmaya çalışıyoruz da bu da tam olarak düzeni sağladığımız bir şey değil. Çocuk bir seviyeyi bitirince sınav olacak geçemediyse eksikliklerini kapatıp tekrar girecek. Ama şu an bizim okulda yapamadığımız bir şey bu maalesef”* [2].

Öğretmenimizin belirttiği bu konunun sağlanabilmesi Avrupa Birliği Diller İçin Ortak Başvuru metninin de temel amacıdır. Bu nedenle DAOBM dil yeterliliklerini ayrıntılı olarak ele almış ve A1, A2, B1, B2, C1, C2 şeklinde sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırmadan yola çıkarak ölçme araçlarının geliştirilmesi ve DAOBM'nin değerlendirme için bir kaynak olarak kullanılması sağlanmalıdır. Bir öğretmen öğrencilerin dil gelişim seviyelerini ölçmekte yazılı ödevlerinin toplandığı ürün dosyalarının fikir verdiğini belirtmiştir. *“Çocukların ürün dosyaları fikir veriyor”* [3]. Bir öğretmen ise *“Öğrencilerin yazılı ödevlerini biriktiriyorum. Özellikle ilk yazılarını panoda tutuyorum ki kendi gelişmelerini görsünler”* [4] ifadesi ile öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarını sağlamayı amaçladığını belirtmiştir. Bir öğretmen *“Sınıf mevcudu az olduğu için çocukları yakından tanıyabiliyoruz. Hangi çocuğun hangi dil seviyesinde olduğunu, kaçlık Türkçe bildiğini biliyoruz”* [5] ifadesi ile öğretmenin hiçbir ölçüte başvurmadan öğrencinin sınıf içi performansı üzerine öznel yargısını ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullandığını belirtmiştir. Bir öğretmen ise proje ve performans ödevlerinin internette hazır alınabileceği için öğrencinin gerçek performansını yansıtmayacağını bu nedenle de sağlıklı bir ölçme aracı olarak

değerlendiremeyeceğini belirtmiştir. “Proje performans ödevlerini birinci dönemde yapmaları imkânsız. Ortaya çok etkileyici şeyler çıkmayacaktır. O üründe ben onların Türkçe bilgilerini ölçmem. Çünkü internette alacaktır. Çok gerçekçi bulmam” [6].

Öğretmenler öğrencilerin performansını ölçemeyecekleri ödevler vermek yerine öğrencilerin basit de olsa iletişimsel bir performans göstermesini sağlayabilecek, her aşaması planlanmış ve öğrencilerin hangi performansı göstermelerinin beklendiği açıkça ifade edilmiş iletişime dayalı ödevler planlayıp verebilirler.

Tablo 46: Öğretmenlerin Değerlendirme Yaklaşımları

<p>A1: Öğrencilerin süreç içerisindeki gelişimleri mi yoksa sonuçta öğrendikleri mi değerlendirmenizin temel unsurunu oluşturuyor?</p> <p>Ö1, 2: Sonuç önemli elbette. Sınav notlarını değiştiremiyoruz. Zaten derste aktif olan öğrencinin notları da iyi oluyor. Eğer iyi bir öğrenci sınavlarda kötü not almışsa sözlü notu ile destekliyoruz. Ama dediğim gibi genelde paralel oluyor [1].</p> <p>Ö3: Belge olarak bir sistem oluşturumuyorum ama gözlem olarak takip ediyorum. Hiçbir zaman benim öğrencimin durumu sınavı değildir. Bizim sınav sayımız çok zaten. Kanaatim çok önemlidir. Neyi yapıp neyi yapamayacağını biliyorum. Sadece benim dersim değil onun coğrafyada da ne anlayacağını da biliyorum. Çünkü Türkçe seviyesini biliyorum. Bir istatistik oluşturacak bir çalışmam olmadı ama kanaat bilgilerim etkili. Çünkü öğrenciyle çok beraberiz. Sınav bazen ölçmeyebilir. Kanaatim daha önemlidir [2].</p> <p>Ö4: Yani öğrencilerin seviyeleri zaman içerisinde farklı oluyor. Bir bakıyorsunuz bir çocuk birden bire açılıyor konuşmaya başlıyor. Onun için her çocuğu kendi durumuna göre değerlendirmek lazım [3].</p>	<p>Kodlayarak Temalandırma</p> <p>Sınav notlarının belirleyiciliği</p> <p>Öğretmen kanaatinin belirleyiciliği</p> <p>Her öğrencinin bireysel değerlendirilmesi</p>
---	---

Verileri Kod ve Temalara Göre Tanımlama ve Yorumlama:

Öğretmenlerin değerlendirme yaparken sonuca mı yoksa süreç içerisindeki öğrenci gelişimine mi önem verdiklerini belirlemek amacı ile sorulan bu sorudan elde edilen verilere göre öğretmenler farklı yaklaşımlarda bulunmuşlardır. İki öğretmen sınav sonucunda alınan notun belirleyici olduğunu belirtirken öğrencinin sınıf içi performansı ile sınavlarda alınan notların paralellliğini vurgulamıştır. *“Zaten derste aktif olan öğrencinin notları da iyi oluyor”* [1].

Bir öğretmen ise *“Hiçbir zaman benim öğrencimin durumu sınavı değildir. Kanaatim çok önemlidir. Neyi yapıp neyi yapamayacağını biliyorum. Sadece benim dersim değil onun coğrafyada da ne anlayacağını da biliyorum. Çünkü Türkçe seviyesini biliyorum. Bir istatistik oluşturacak bir çalışmam olmadı ama kanaat bilgilerim etkili. Çünkü öğrenciyle çok beraberiz. Sınav bazen ölçmeyebilir”* [2] diyerek kendi izlenimine dayalı değerlendirmesinin sınavlardan daha önemli olduğunu vurgulamıştır. Ancak öğrencinin sınıf içi performansını belirlemek için bir ölçüt kullanmadığını da belirtmiştir. Bir öğretmen ise *“Yani öğrencilerin seviyeleri zaman içerisinde farklı oluyor. Bir bakıyorsunuz bir çocuk birden bire açılıyor konuşmaya başlıyor. Onun için her çocuğu kendi durumuna göre değerlendirmek lazım”* [3] diyerek yapılandırmacı bir anlayışla her öğrencinin kendi dil gelişimi içerisinde değerlendirilmesinin önemini vurgulamıştır.

5.5. ÖĞRENCİLERLE GERÇEKLEŞTİRİLEN GÖRÜŞMELERE YÖNELİK BULGULAR

5.5.1. Öğrencilerin Aldıkları Eğitime Yönelik Yaptıkları Değerlendirmeler

Araştırmanın bu bölümünde Mustafa Germirli Anadolu İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören 9. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin görüşlerini almak amacı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler her sınıftan öğretmenlerin iyi, orta ve düşük seviyede olarak belirlediği öğrencilerden seçilerek amaçlı çalışma grubu oluşturulmuştur. Öğretmenlerin seviyesinin iyi olduğunu belirttikleri öğrencilerle görüşmeler Türkçe gerçekleştirilirken diğer öğrencilerle görüşmeler İngilizce yapılmıştır. Elde edilen veriler çeşitli kategorilere ayrılmış ve her kategoride öğretmenlerin verdikleri cevaplar kod ve temalar oluşturularak değerlendirilmiştir.

Nitel Veriler: Verinin islenmesi ve kodlama

A1, A2, A3... Araştırmacı öğretmenin soruları:

Öğrn1, Öğrn2, Öğrn3, Öğrn4... Görüşüne başvurulmuş kaynak kişiler (9. sınıf öğrencileri)

[1], [2], [3]... Kayda değer cevaplar (kelime, cümle ya da paragrafın numarası)

Tablo 47: Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sebepleri

<p>A1: Neden Türkçe öğrenmeyi seçtin? Türkçe öğrenmenin sana neler kazandırdığını düşünüyorsun? (Sınavları geçmek, notlarımı yükseltmek, iletişim yeteneğimi kuvvetlendirmek, sosyal ilişki kurabilmek, diller hakkında farkındalık sağlamak, yeni kültürler öğrenmek)</p> <p>Öğrn2, 3, 12: Ülkeme döndüğümde başka bir dil de öğrenmiş olmak istiyorum. Yeni diller öğrenmeyi seviyorum [1].</p> <p>Öğrn8: Benim dinim dil öğrenmenin güzel olduğunu söylüyor [2].</p> <p>Öğrn5, 7, 10, 11: Konuşmak. Türklerle iletişim kurmamı sağlıyor [3].</p> <p>Öğrn2, 6: Başka yerleri gezmeyi çok seviyorum. Bunun için başka diller öğreniyorum [4].</p> <p>Öğrn4: Türkçe çok ünlü bir dil olduğu için öğreniyorum [5].</p> <p>Öğrn4, 9: Türkiye’de okuyorum. Dersleri geçmek için Türkçe bilmek lazım [6].</p> <p>Öğrn1: Hiçbir işime yaramaz. Burada yaşadığım için öğrenmek zorundayım. İngilizce öğrenmek istiyordum [7].</p>	<p>Kodlayarak Temalandırma</p> <p>Yeni diller öğrenmek</p> <p>İnsanlarla iletişim kurmak</p> <p>Seyahat etmek</p> <p>Türkçenin yaygın bir dil olması</p> <p>Derslerde başarılı olmak</p> <p>Zorunlu olmak.</p>
---	---

Verileri Kod ve Temalara Göre Tanımlama ve Yorumlama:

Türkçe öğrenmenin kendilerine neler kazandırdığını belirlemek amacı ile öğrencilere sorulan bu sorudan elde edilen verilere göre öğrenciler farklı yaklaşımlara sahiptirler.

Dört öğrenci yeni dil öğrenmeyi sevdiğini belirtmiştir. İçlerinden bir öğrenci ise bunu dini inancı ile bağdaştırarak *“Benim dinim dil öğrenmenin güzel olduğunu söylüyor.”* [2] demiştir. Dört öğrenci ise yeni diller öğrenerek farklı insanlarla iletişim kurmaktan hoşlandıklarını Türkçe öğrenerek de Türklerle iletişim kurmak istediklerini belirtmiştir. *“Konuşmak. Türklerle iletişim kurmamı sağlıyor”* [3]. İki öğrenci ise seyahat etmeyi sevdiğini ve bu sebeple dil öğrendiklerini belirtmişlerdir. *“Başka yerleri gezmeyi çok seviyorum. Bunun için başka diller öğreniyorum”* [4]. Bir öğrenci *“Türkçe çok ünlü bir dil olduğu için öğreniyorum”* [5] diyerek Türkçenin yaygın bir dil olması üzerinde durmuştur. İki öğrenci ise *“Türkiye’de okuyorum. Dersleri geçmek için Türkçe bilmek lazım”* [6] hem bir zorunluluğu hem de derslerde başarılı olma isteğini dile getirmişlerdir.

Bir öğrenci ise *“Hiçbir işime yaramaz. Burada yaşadığım için öğrenmek zorundayım. İngilizce öğrenmek istiyordum”* [7] diyerek olumsuz bir tutum sergilemiş ve sadece zorunlu olduğu için öğrendiğini aslında başka bir dil öğrenmek istediğini belirtmiştir. Bu öğrencinin öğretmenlerin sınıfın en iyilerinden biri olarak belirttiği öğrencilerden biri olması ve görüşme esnasında araştırmacı ile Türkçe konuşabilecek düzeyde olması öğrenilen dile karşı olumlu tutum geliştirmenin öğrenmeye olumlu katkısı düşünüldüğünde ilginç bir durumdur.

Tablo 48: Öğrencilerin Türkçe Dersinde İşlenen Konular Hakkındaki Görüşleri

<p>A2: Okulda aldığın Türkçe derslerinde işlenen konular senin ilgini çekiyor ihtiyaçlarına cevap veriyor mu?</p> <p>Öğrn1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12: Evet seviyorum, sıkılmıyorum [1].</p>	<p>Kodlayarak Temalandırma</p> <p>Derslerin öğrencinin ilgisini çekmesi</p>
---	--

Verileri Kod ve Temalara Göre Tanımlama ve Yorumlama:

Derste işlenen konuların öğrencilerin ilgisini çekip çekmediğini belirlemek amacı ile sorulan bu sorudan elde edilen verilere göre derslerdeki konular görüşme yapılan bütün öğrencilerin ilgisini çekmekte ve ihtiyaçlarına cevap vermektedir. Öğretmenlerle ders kitabı hakkında yapılan görüşmelerde bütün öğretmenler de konuların öğrencilerin ilgisini çektiğini belirtmişlerdi. Bu açıdan öğrencilerle öğretmenlerin görüşleri arasında paralellik söz konusudur.

Tablo 49: Öğrencilerin Türkçe Dersinde Yapılan Dört Temel Dil Becerisine Yönelik Etkinlikler Hakkındaki Görüşleri

<p>A3: Derslerde dört temel dil becerisine (dinleme, okuma, konuşma, yazma) yönelik etkinlikler yapılıyor mu?</p> <p>Öğrn1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12: Evet [1].</p> <p>A4: Yapılan etkinliklerin senin Türkçeyi daha iyi öğrenmende etkili olduğunu düşünüyor musun?</p> <p>Öğrn1, 2, 3, 5, 8, 9, 10, 11, 12: Evet [2].</p> <p>Öğrn4: Evet, bilmediğim bir şeyi hocaya soruyorum onlar yardım ediyor, tavsiye ediyor [3].</p> <p>Öğrn7: Sınıfta yeterli etkinlik var ama dışarıda kullanmıyoruz [4].</p> <p>Öğrn6: Tartışma olsa, kitap az. Kitaptakinden başka şeyler de getirilse daha çok şey öğrenirim [5].</p>	<p>Kodlayarak Temalandırma</p> <p>Dört temel dil becerisine yönelik etkinliklerin varlığı</p> <p>Etkinliklerin yeterliliği</p> <p>Öğretmenlerin yardımcılığı</p> <p>Etkinliklerin sınıfta kalması</p> <p>Kitabın yetersizliği</p>
--	--

Verileri Kod ve Temalara Göre Tanımlama ve Yorumlama:

Öğrencilerin derslerde dört temel dil becerisine yönelik etkinlikler hakkındaki görüşlerini almak amacı ile sorulan bu soruya öğrenciler uzun bir cevap vermemişlerdir. Öğrencilerin tamamı dört temel dil becerisine yönelik etkinliklerin olduğunu belirtmekle yetinmişlerdir.

Sınıftaki etkinliklerin yeterliliğine yönelik sorulan soruda ise öğrencilerin tamamı etkinlikleri yeterli bulduğunu belirtmiştir. Bir öğrenci “*Sınıfta yeterli etkinlik var ama dışarıda kullanmıyoruz*” [4] şeklinde bir öz değerlendirme yapmıştır. Bir öğrenci ise “*Tartışma olsa, kitap az. Kitaptakinden başka şeyler de getirilse daha çok şey*

öğrenirim” [5]. Bu öğrenci kitap dışında başka metinler kullanmadığını belirten bir öğretmenin sınıfındadır. Bu konuda öğretmenin zaman zaman ders kitabı dışında etkinlikler yaptırması. Öğrencilerin konuşabileceği tartışma ortamı oluşturması önemlidir.

Tablo 50: Öğrencilerin Kendi Öğrenmelerine Dair Farkındalık Sahibi Olup Olmama Durumları

<p>A5: Türkçeyi kullanırken hangi beceride neyi yapıp neyi yapamadığının farkında mısınız? (Yazılanları çok rahat okuyup anlayabiliyorum fakat konuşulanları anlamakta zorlanıyorum gibi)</p> <p>Öğrn1, 2, 4, 5, , 8, 10, 11, 12: Evet [1].</p> <p>Öğrn3: Evet, okuma ve anlamada iyiyim [2].</p> <p>Öğrn5: Evet, mesela ‘beni’ , ‘bana’ ayırt edemiyorum [3].</p> <p>Öğrn6: Evet, hızlı konuşanları anlamakta zorlanıyorum [4].</p> <p>Öğrn9: Konuşmada iyiyim ama yazarken zorlanıyorum [5].</p> <p>Öğrn7: Çok bilmiyorum. Derste öğreniyorum ama kendim çok çalışmıyorum [6].</p>	<p>Farkındalık</p> <p>Farkında olmama</p>
--	---

Verileri Kod ve Temalara Göre Tanımlama ve Yorumlama:

Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin farkında olup olmadıklarını belirlemek amacı ile sorulan bu sorudan elde edilen verilere göre öğrencilerin biri dışında hepsi kendi öğrenmelerinin farkında olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler bu konuda “*Evet, okuma ve anlamada iyiyim*” [2]. “*Evet, mesela ‘beni’ , ‘bana’ ayırt edemiyorum*” [3]. “*Evet, hızlı konuşanları anlamakta zorlanıyorum*” [4]. “*Konuşmada iyiyim ama yazarken zorlanıyorum*” [5] şeklinde daha ayrıntılı açıklamada bulunmuşlardır. Bir öğrenci ise “*Çok bilmiyorum. Derste öğreniyorum ama kendim çok çalışmıyorum*” [6] diyerek kendi öğrenmesi hakkında çok fazla bilgi sahibi olmadığını, bunun sebebini ise çalışmamak olarak gördüğünü belirtmiştir.

Tablo 51: Öğrencilerin Dil Becerilerinin Değerlendirilmesi Hakkındaki Görüşleri

<p>A6: Öğretmenlerin senin dil yeterliliklerini doğru olarak değerlendirebiliyorlar mı?</p> <p>Öğrn1, 3, 4, 7, 9, 10, 11: Evet, mesela bu iyi, bu kötü bunu daha iyi öğrenmek lazım diyorlar [1].</p> <p>Öğrn6: Bazıları evet. Ama sınavda çok çalışınca bildiklerimi karıştırıyorum [2].</p> <p>Öğrn12: Sınavlar çalışmakla alakalı. 4- 5 almak önemli değil. Ama öğretmenim biliyor [3].</p> <p>Öğrn2: Sınavlarda ezber yapabilirim tam göstermiyor [4].</p> <p>Öğrn5: Sınavlarda basit bir hatada birçok puanın gidiyor. Heyecan oluyor [5].</p> <p>Öğrn8: Konuyu biliyorsam rahat oluyorum bilmiyorsam sıkılıyorum [6].</p>	<p>Kodlayarak Temalandırma</p> <p>Öğretmen Değerlendirmesinin Doğruluğu</p> <p>Sınavların dil becerilerini tam olarak ölçmemesi</p>
--	--

Verileri Kod ve Temalara Göre Tanımlama ve Yorumlama:

Öğrencilerin dil becerilerinin ölçülmesi konusunda ne düşündüklerini belirlemek amacı ile sorulan bu sorudan elde edilen verilere göre öğrenciler öğretmenlerin genel olarak kendi dil seviyeleri hakkında doğru bir yargıya sahip olduğunu düşünmektedirler. “*Evet, mesela bu iyi, bu kötü bunu daha iyi öğrenmek lazım diyorlar*” [1]. “*Sınavlar çalışmakla alakalı. 4- 5 almak önemli değil. Ama öğretmenim biliyor*” [3].

Öğrenciler ise sınavların kendi dil yeterliliklerini tam olarak ölçmeyeceğini düşünmektedirler. Bunun sebepleri konusunda ise farklı yaklaşımlar sergilemişlerdir. Bir öğrenci sınavların çalışmak ve ezber yapmakla alakalı olduğunu ve gerçek bir performansı göstermeyeceğini ifade ederken “*Sınavlarda ezber yapabilirim tam göstermiyor*” [4]. Bir diğer öğrenci ise heyecan faktörüne değinmiş ve basit hataların çok puan kaybına neden olduğunu söylemiştir. “*Sınavlarda basit bir hatada birçok puanın gidiyor. Heyecan oluyor*” [5].

Öğrenciler dil becerilerin değerlendirilmesinde sadece yazılı sınavların yapılmasının yeterli olmadığını ve yazılı sınavda alınan notların öğrencilerin iletişimsel performansını tam olarak yansıtmadığının farkındadırlar. Bu noktada Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metni ve Avrupa Dil Portfolyosunun bir değerlendirme aracı olarak kullanılması önem kazanmaktadır.

5.5.2. Öğrencilere Uygulanan Avrupa Dil Portfolyosu Sonuçları ve Öğrencilerin Düşünceleri

Öğrencilerin aldıkları eğitim sonunda Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metni'ne göre hangi seviyeye geldiklerini belirlemek amacı ile Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Dil Portfolyosu (15 -18 yaş)'nın dil biyografim bölümü öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerin seçiminde amaçlı çalışma grubu oluşturma yoluna gidilmiştir. Portfolyo öğretmenlerin her sınıftan Türkçe seviyesinin iyi, orta ve zayıf olduğunu belirttikleri üçer öğrenci olmak üzere toplam 12 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin hiçbirinin Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metni hakkında bilgi sahibi olmadığı, yalnızca 2 öğrencinin üst sınıflardaki öğrencilerden metnin ismini duydukları belirlenmiştir. Gerek öğretmenlerle yapılan görüşmelerde gerekse ders kitabı incelenmesinde öğrencilerin 9. sınıfta varması hedeflenen seviye A2 olarak belirtildiği için portfolyonun sadece A1 ve A2 seviyesi öğrencilere uygulanmıştır.

Öğrencilerin portfolyoyu doldururken dikkatli oldukları, belirtilen ifadeleri yapıp yapamadıklarından emin olmak için uzun süre düşündükleri, zaman zaman araştırmacıdan yardım istedikleri gözlemlenmiştir. Örneğin portfolyo da geçen "*Arkadaş ya da meslektaşlardan gelen örneğin; futbol oynamak için buluşma zamanını belirten ya da işe erken gelmemi isteyen basit yazılı mesajları anlayabilirim.*" ifadesini yapıp yapamadığından emin olmayan bir öğrenci araştırmacıdan yardım istemiştir. Araştırmacı portfolyoda bahsedilen duruma uygun bir yazılı metin hazırlamış öğrenci kendini bu şekilde değerlendirmiştir.

Öğrencilerin verdikleri cevapların güvenilirliğini sağlamak amacı ile ifadeler ders öğretmenlerine de sorulmuş öğrencilerin cevapları ile öğretmenlerin öğrencilerin Türkçe seviyeleri hakkındaki düşüncelerinin genel olarak birbiri ile tutarlı olduğu tespit edilmiştir. Bazı maddelerde ise öğretmenler ve öğrencilerin cevapları arasında, öğrencilerin ifadeyi tam anlayamamalarından kaynaklanan tutarsızlıklar ortaya çıkmıştır.

Örneğin “Giriş formu, otel kayıt formu gibi belgeleri anlayabilir; ad, soy ad, doğum tarihi ve uyruk gibi kişisel bilgileri verebilirim.” ifadesini “hedeflerim” olarak belirten bir öğrenci için öğretmen aslında bu bilgileri kolayca yazabileceğini söylemiştir. Öğretmen, derslerde böyle bir form doldurmadıklarından öğrencinin muhtemelen ifadeyi tam anlamamış olduğu için bu cevabı verdiğini belirtmiştir.

Sonuç:

- Öğrencilerin tamamı birkaç eksiklik dışında A2 seviyesinde Türkçe bilgisine sahiptir.
- 5 öğrenci “Postane ya da bankalardaki basit işlemleri yapabilirim.” ifadesini “hedeflerim” kısmında belirtmiştir. Bunun sebebi derslerde böyle bir konunun işlenmemiş olması ve öğrencilerin günlük hayatta böyle bir işlem yapmamasıdır.
- 4 öğrenci “Konuştuğum kişinin söylenenleri yavaş bir şekilde tekrar edip söylemek istediğimi ifade etmeme yardımcı olması durumunda kendimi basit bir şekilde ifade edebilirim.” Cümlesini hedefleri arasında belirtmiştir. Bu öğrenciler öğretmenlerin orta ve zayıf seviyede olduğunu söyledikleri öğrencilerdir. Öğrencilerin aslında bunu yapabilecekleri ancak akıcı olmadıkları görülmüştür.
- 1 öğrenci “Kaza ya da parti gibi bir olayı veya etkinliği basit tümcelerle anlatabilir; neyin, nerede ve ne zaman olduğunu yazabilirim.” ifadesini “hedeflerim” kısmında belirtmiştir. Öğretmeni ise öğrencinin aslında bunu yapabileceğini ancak sözlük kullanması gerektiğini söylemiştir.
- 2 öğrenci “Bilgisayar programlarının nasıl kullanılacağına ilişkin basit talimatları ve mesajları anlayabilirim.” ifadesini yapamadıklarını belirtmişlerdir.
- 1 öğrenci de “Bir harita ya da şehir planına bakarak yön tarifi yapabilir ve isteyebilirim.” İfadesini “hedeflerim” olarak işaretlemiştir.

Beş öğrencinin “Postane ya da bankalardaki basit işlemleri yapabilirim.” , dört öğrencinin de “Konuştuğum kişinin söylenenleri yavaş bir şekilde tekrar edip söylemek istediğimi ifade etmeme yardımcı olması durumunda kendimi basit bir şekilde ifade edebilirim.” ifadelerini hedefleri arasında göstermesi dışında sistematik olarak olumsuz yanıt verdikleri bir ifade olmamıştır.

5.5.3.1.Uygulama Sonrasında Öğrencilerin DAOBM Hakkındaki Görüşleri

Avrupa dil portfolyosunun 15- 18 yaş için hazırlanan “Dil Biyografim” kısmını dolduran öğrencilerin görüşleri şöyledir:

Soru: Portfolyoyu sevdiniz mi? Derslerde değerlendirme aracı olarak kullanılmasını ister misiniz?

Uygulama yapılan öğrencilerin biri “Gerek yok.” şeklinde olumsuz, ikisi ise “Bilmem, olabilir.” diyerek kararsız yanıt vermişlerdir. Diğer 9 öğrenci ise sevdiğini belirterek olumlu yanıt vermişlerdir.

Olumlu yanıt veren öğrenciler portfolyonun devamlı değerlendirme yapmaya olanak tanıdığını, öğrenilenlerin tekrar edilmesini sağladığını ve kullanışlı olduğunu belirtmişlerdir. *“Tabi, bu devamlı. Daha iyi olur” (3. Öğrenci) , “Bunu sevdim”(7. Öğrenci), “Sevdim. Bu daha iyi ölçer.”(11. Öğrenci), “Tekrar ettim. Öğrendiklerimi hatırladım. Kullanılabilir.”(1. Öğrenci), “Sevdim bunu kullanışlı.”(5. Öğrenci), “Kendimi geliştirebilirim. Kullanılsın.”(9. Öğrenci)*

VI. BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1.TARTIŞMA

Ortaöğretim düzeyinde yabancılara eğitim veren Mustafa Germirli Anadolu İmam Hatip Lisesinde gerçekleştirilen Türkçe öğretiminin Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metni çerçevesinde değerlendirildiği bu çalışmada öğretmenlerin meslekî algısı, ders programları, kullanılan ders kitabı, sınıf içindeki etkinlikler, değerlendirme aşaması, öğrencilerin aldıkları eğitim hakkındaki görüşleri göz önüne alınmıştır.

Araştırmada elde edilen verilere göre Türkçe öğretmenleri bu işe tesadüfî olarak başlamışlardır. Çalıştıkları okulun statüsünün değişmesi sonucu kendilerini birden bire bu işin içinde bulan öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretimi konusunda eğitimli olmamaları doğaldır. Böyle bir durumla karşı karşıya bırakılan öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimler ise çok geciktirilmiş, öğretmenler kendilerine özgü yöntemler geliştirdikten sonra vermeye başlamış, bu nedenle eğitimler onlara katkı sağlamamıştır. Göçer (2009) Türkiye’de bulunan yabancı uyruklu öğrencilere, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin takip ettikleri dil öğretim stratejileriyle sınıf içi uygulamalarının belirlenmesi amacıyla yaptığı “Türkiye’de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Uygulamalarına Yönelik Nitel Bir Araştırma” isimli çalışmasında “*öğretmenlerin bu görevi öğrenim süreçlerinin doğal bir sonucu olarak seçmedikleri*” (Göçer, 2009: 36) sonucuna ulaşmış ve “*Türkiye’de yabancı dil eğitiminin uluslararası normlara uygun yürütülebilmesi için yabancı dil olarak Türkçeyi öğretecek nitelikli dil öğretmeni yetiştirilmesine önem verilmelidir*” (Göçer, 2009: 46) demiştir.

Araştırmada öğretmenlerin kendilerini yabancı dil öğretmeni olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Ancak yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri hakkında okuldaki diğer dil dersi öğretmenleri ile işbirliği yapmadıkları, yabancı dil öğretimi konusunda kendilerini geliştirmedikleri, yabancılara Türkçe öğretiminin aslında bir yabancı dil

öğretimi olduğu algısına sahip olmadıkları görülmüştür. Göçer'in (2009) çalışmasında aktardığı *“Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi özel bir uzmanlık alanıdır. Türkçe yabancı dil öğretmenleri de aynı Almanca, Fransızca ve İngilizce öğretmenleri gibi yabancı dil öğretmeni olarak yetiştirilmelidir. Ana dilin Türkçe olması veya sadece Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun olmak Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmeye yetmez”* (Yağmur, 2006: 33), görüşü araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Güzel (2003), Türkçe eğitimi ve öğretiminin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için bir öğretmenin nasıl yetiştirilmesi gerektiğini anlatan *“Türkçenin Eğitimi- Öğretimi Bölümlerinde Kurulması Gerekli Görülen Anabilim Dalları Hakkında Yeni Projelerimiz”* isimli çalışmasında Yabancılar Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı kurulmasını önermiş, bu bilim dalında okutulması gereken derslere yönelik bir program önerisinde bulunmuştur. Hem araştırma sonuçları hem de yapılan diğer çalışmalar göstermektedir ki yabancılar Türkçe öğretecek öğretmenlerin anadili Türkçe olan öğrencilere Türkçe öğreteceklerden farklı bir eğitimden geçmesi gerekmektedir.

Araştırmada 9. sınıfta birinci dönem haftada 26, ikinci dönem 7 saat işlenen Türkçe dersinin bir öğretim programı olmadığı ve bu derslerin hedeflerinin belirlenmesinin, içeriğinin oluşturulmasının, yöntem ve tekniklerin belirlenmesinin tamamen öğretmenlere bırakıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Dil öğretim programlarının çok dilliği geliştirmek amacı ile hazırlanması ve ortak başvuru metnindeki dinamiklerden öğrenenleri haberdar etmesi DAOBM'nin temel amacıdır. Ancak öğretmenlerin Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metninden haberdar olmadıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin dil derslerine birey bağlamında çokdilliği geliştirme hedeflerinin olmadığı Arapça ve İngilizce öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde ortaya çıkmıştır. Yabancılar Türkçe Öğretimi üzerine yapılan tezlerden İşisağ (2008) ve Köse (2005) çalışmalarında deney gruplarına Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metni çerçevesinde program hazırlayarak hedefler belirlemiş ve bu hedeflere uygun etkinlikler düzenleyerek bu programın öğrencilerin başarısına ve tutumuna etkisini incelemişlerdir. Köse (2005) DAOBM'den yola çıkarak hazırladığı programda öğrencilerin önceki dil kültür deneyimlerini, ilgi ve ihtiyaçlarını göz önüne aldıkları için başarı sağlandığını belirtmiştir.

Araştırmanın gerçekleştirildiği okulda yabancılar Türkçe öğretim programı mevcut değildir. Bu nedenle Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metni'nde yer alan

program hazırlanırken göz önünde bulundurulması gereken noktalar çerçevesinde hazırlanan sorular öğretmenlere sorularak okuldaki durumun ne olduğunu saptamak amaçlanmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerde öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarını belirlemek amacı ile bir çalışma yapmadıkları, ders programından ziyade bir ders planı hazırladıkları ve öğrencilerin Türkçe seviyelerini göz önüne alarak kullandıkları kitap çerçevesinde etkinlikler düzenledikleri görülmüştür. Köse (2007), Ungan (2006), Yüce (2005), Özdemir (2012), Kara (2011) çalışmalarında Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metni Kriterlerinin yabancılara Türkçe öğretiminde göz önüne alınmasının gerekliliğini dile getirmişlerdir. Kara (2001) “Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğrenen Yabancılara A1-A2 Seviyesinde Türkçe Öğretim Programı Örneği” adlı çalışmasında “*Yabancılara Türkçe öğretiminde evrensel bir tutumun olmadığı görülmektedir. Bu evrensel tutum, birçok ülke tarafından yabancı dil öğretiminde uygulanan Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni doğrultusunda uygulanan dil öğretim programıyla sağlanabilir*” (Kara, 2011: 194) demektedir. Bu noktada ‘DAOBM çerçevesinde hazırlanacak dil öğretim programı’nın ne olduğu tartışılabilir. DOABM dil öğretiminde ulaşılmaması gereken hedeflere ortak bir çerçeve getirmiştir. Ancak bu hedeflere ulaşmak için ne kadar süre ayrılması gerektiği, hangi materyallerin ve yöntemlerin kullanılacağı, değerlendirmenin ne şekilde yapılacağı konusunda DAOBM’de bir çerçeve yoktur. DAOBM kurumların kendi dil öğretim programlarını hazırlamasında yol göstermektedir. Hedefler konusunda evrensel bir tutum olmalı ve bu noktada DAOBM’den yararlanılmalıdır ancak yabancılara Türkçe öğretilen her kurumda aynı şekilde uygulanacak tek bir program olmalı sonucuna varılmamalıdır.

Araştırma ortaöğretim düzeyinde yabancılara eğitim yapan ve tamamı yatılı okuyan erkek öğrencilerden oluşan bir okulda gerçekleştirilmiştir. Bu okulun başta öğrencilerin yaşları olmak üzere kendine özgü birçok koşulu vardır. Mustafa Germirli Anadolu İmam Hatip Lisesinde yabancılara Türkçe öğretimi programı hazırlanmalı ve hazırlanırken DAOBM’deki hedeflere ulaşılmaması amaçlanmalıdır. Ancak DAOBM’nin de belirttiği gibi okulun kendi özel koşulları, öğrencilerin yaşları program hazırlanırken mutlaka dikkate alınmalıdır. Bu husus DAOBM’de şu şekilde dile getirilmektedir:

Yeni bir dil nasıl edinilir ya da öğrenilir? Öğrenme ya da edinme sürecini kolaylaştırmak için neler yapabiliriz? Burada kullanacağınız uygulamanızı yansıtmınızı, buna uygun kararlar almanızı ve

ne yapacağımızı anlatmanızı sağlayacak seçenekler sunulur. Elbette ki, amaçlarınızı ve hedeflerinizi düşünerek Bakanlar Komitesi Önerilerini göz önüne almanız için sizi cesaretlendiririz. Ancak, Metnin amacı kendi kararlarınızı almanızda size yardımcı olmaktır (MEB Çeviri Komisyonu, 2009: vi).

DAOBM de yer alan bu açıklamadan da anlaşılacağı gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde her kurum kendi ihtiyaçları çerçevesinde bir program hazırlamalıdır. İhtiyaçların belirlenmesinde ise Tosun (2005) “Türkçemin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi” isimli çalışmasında program hazırlanırken Türkçenin dil sınıflamalarındaki yerini bilmenin önemine değindikten sonra *Prof. David Nunan*’ın “*Second Language Teaching and Learning*, 1999” adlı kitabında yer alan ihtiyaç analizi için hazırlanmış bir sormacayı uyarlayarak araştırmacılara yol göstermiştir.

Araştırmanın gerçekleştirildiği okulda Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitabı Dilset Yayınlarının Gökkuşuğu setidir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen röportajlarda kitabın ilgi çekici olduğu, dört temel dil becerisine yönelik etkinlikleri içerdiği, metinlerin kolaydan zora doğru sıralandığı ve dil bilgisi konularını destekler nitelikte olduğu belirlenmiştir. Ancak metinlerin Türk kültürüne ait unsurları çok fazla içermediği, öğrencilerin dil seviyelerinin kitapta öngörülenden önce geliştiği, kitapların çokdilli eğitim ortamına göre hazırlanmadığı öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Demir (2010) “Yabancılara Türkiye Türkçesi Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşımdan Hareketle Metinlerin İncelenmesinde Dikkat Edilecek Noktalar” adlı tez çalışmasında Orhun, Hitit ve Dilset dil öğretim setleri kültür aktarımı açısından incelemiş ve Gökkuşuğu seti kitapları için “*Söz konusu set incelendiğinde dil bilgisi konuları ile metinlerin tam anlamıyla uyummadığı görülür. Metinlerde dil bilgisi konuları ile örneklere çok az rastlanmaktadır. İncelediğimiz ünitelerin bazılarında ise dil bilgisi konusu ile ilgili hiçbir örneğe rastlanmamıştır*” (Demir, 2010: 83), tespitinde bulunmuştur. Bu tespit araştırmada ortaya çıkan, öğretmenlerin kitabın olumlu özellikleri arasında belirttiği metinlerin dil bilgisi konularını desteklediği sonucu ile uyummamaktadır. Demir’in (2010) aynı çalışmasında kitaplara “*Dünyaca tanınan veya kültürümüzü aktarabileceğimiz Türk şahsiyetlere yer verme açısından bakıldığında Orhun Dil Öğretim Seti’nde 34, Yeni Hitit Dil Öğretim Seti’nde 6, Eski Hitit Dil Öğretim Seti’nde 20, Gökkuşuğu Dil Öğretim Seti’nde 7 adet ünite içinde Türk şahsiyetlere rastlanmıştır*” (Demir, 2010: 87), tespitinde bulunmuştur. Bu tespit araştırmada ortaya çıkan ve kitapların eksik yönlerinden biri olarak

öğretmenlerin belirttiği, Gökkuşluğu kitaplarında Türk kültürüne ait şahsiyetlere yeterince yer verilmemiş olması sonucu ile uyusmaktadır.

Bölükbaş ve Keskin (2010) yabancı dil olarak Türkçe derslerinde kullanılan, aynı zamanda kültür aktarım araçlarından olan metinlerin bu süreçteki yeri ve önemi sorguladıkları “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metinlerin Kültür Aktarımındaki İşlevi” adlı çalışmalarında “*Yabancı dil olarak Türkçe derslerinde kültür aktarımının önemli araçlarından biri olan metinlerin işlenişinde, öğrencilerin metinler yoluyla yeni düşünüş biçimleriyle, yaşam tarzlarıyla karşılaşmalarını; kendi kültürleri ile Türk kültürünü karşılaştırarak Türk kültürüne karşı hoşgörülü yaklaşmayı öğrenmelerini sağlayacak etkinliklere yer verilmesi gerekmektedir*” (Bölükbaş ve Keskin, 2010: 234), demişlerdir. Özdemir (2010) “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Halk Hikâyelerinden Yararlanma” isimli çalışmasında “*Halk hikâyeleri yüzyıllar öncesinde oluşmaya başladığından yaşam biçimimizde, yönetim biçimimizde, geleneklerimizde, gündelik hayatın işleyişi içinde değişen unsurları da değişmeden korunan unsurları da içermektedir*” (Özdemir, 2010: 89) tespitinde bulunmuş gerekli sadeleştirmelerin yapılması ve görsellerin eklenmesi ile halk hikâyelerinin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılmasının kültür aktarımına katkı sağlayacağını söylemiştir. Hem gerçekleştirilen çalışma hem de diğer araştırmalar metinlerin kültür aktarımında önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Bu konuya DAOBM şu şekilde yaklaşır: “Ulusal ve bölgesel edebi eserleri Avrupa Konseyi ‘korunacak ve geliştirecek değerli bir ortak kaynak’ olarak görür. Edebi çalışmalar estetik olmanın dışında çok fazla eğitsel amaca da hizmet eder (bireysel, ahlâki, duygusal, dilsel ve kültürel)” (MEB Çeviri Komisyonu, 2009: 55). Bu noktadan hareketle Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmek amacı taşıyan ders kitabı yazarlarının ve öğretmenlerin seçtikleri metinlerde kültürel öğelere ve edebi eserlere daha bilinçli bir şekilde yer vermeleri gerektiği söylenebilir.

Yabancılara Türkçe öğretimi için bir öğretim programının olmadığı okulda derslerde nasıl etkinliklerin gerçekleştirildiği, öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıf içinde hangi rolleri sergilediği, hangi yöntem tekniklerin kullanıldığı araştırmada önem verilen noktalardandır. Bu bölümle ilgili verilerin toplanmasında da yine Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metninde göz önünde bulundurulması önerilen hususlardan yola çıkarak oluşturulan sorular çerçevesinde, görüşmeler gerçekleştirilmiş ve gözlemler yapılmıştır.

Araştırmada yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin sınıf içinde sosyal olarak sıcak ilişkiler kurdukları, öğrenci katılımına önem verdikleri, onları güdüleyerek cesaretlendirdikleri, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate aldıkları, öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde ders işledikleri belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin dil öğretiminde belirli bir yaklaşıma sahip olmadıkları, kendilerini amaca götürecek her türlü yöntem teknikten faydalandıkları görülmüştür. Gedik (2009) Gazi ve Ankara TÖMER’lerde kullanılan yöntemleri ve bunların öğrenci başarısına etkilerini araştırdığı “Yabancılara Türkçe Öğretimi (Ankara Üniversitesi TÖMER ve Gazi Üniversitesi TÖMER Örneği” isimli tezinde bu kurumlarda dört temel dil becerisinin geliştirilmesine yönelik düzenlenen sınıf içi etkinlikleri incelemiştir. Elde ettiği verilerden *“Her iki TÖMER’de de tek bir yönteme bağlı kalınmamış öğrenci durumuna göre ve öğrenme şartlarına göre değişik yöntemler bir arada kullanılmıştır. Bu durum da seçmeli yöntemin kullanıldığını göstermektedir”* (Gedik, 2009: 58), sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmanın sonucu ile araştırmada derslerin işlenişi ile ilgili elde edilenlerden ulaşılan sonuç, birbiri ile paralellik göstermektedir.

Araştırmada okuma becerisinin geliştirilmesi için öğretmenlerin genel olarak kitaptaki metinlerden yararlandıkları görülmüştür. Aygüneş (2007) “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirmenin Yolları” isimli tezinde yabancılara Türkçe öğreten kitaplardaki metinleri ve okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası etkinlikleri incelemiş ve Gökkuşığı setinin 1. ve 2. kitabıyla ilgili *“Gökkuşığı’nda okuma öncesinde sözcük öğretimine ilişkin etkinliklerin yer aldığı söylenebilir. Gökkuşığı’nda okuma sırasına ilişkin herhangi bir etkinlik yer almamakla beraber daha çok okuma sonrasında metni anlama etkinliklerine yer verildiği gözlemlenmektedir. Bu etkinliklerin bilişsel yönü incelendiğinde ise, etkinliklerin bilgi ve kavrama düzeylerine yönelik hazırlandığı görülmektedir”* (Aygüneş, 2007: 204-205) tespitinde bulunmuştur. Genel olarak derslerin düzenlenmesinde kitabın belirleyici faktör olduğu belirlenen araştırmada okuma metinleri ile ilgili etkinlikler de kullanılan kitap çerçevesinde gerçekleşmektedir. Aygüneş’in kitapla ilgili tespitlerinde belirttiği gibi araştırma yapılan okulda, okuma becerilerinin geliştirilmesi için öğretmenlerin gerçekleştirdiği etkinliklerde, metne hazırlık çalışmaları sözcük öğretimine yönelik olmakta, okuma esnasında genelde sesli okuma yöntemi dışında farklı okuma biçimleri kullanılmamakta ve kitapta yer alan okuma sonrasındaki sorular metnin kavratılması için kullanılmaktadır.

Araştırmada öğretmenler metinlerin seviyesi ve içeriği ile ilgili eksikliklerden bahsetmişler ve daha iyi metinler olabilir sonucuna varmışlardır. Aygüneş (2007) aynı çalışmasında kitaplarda yer alan metinleri bağlamsal yapılarına göre değerlendirmiş ve *“Gökkuşuğu 1-2’de yer alan bazı diyalogların bağlamsal yapısında diğer kitaplarda görülen benzer eksiklikler gözlemlenmektedir. Gökkuşuğu 1-2’deki kimi diyaloglarda bağlamda geçen kişilerin birbirileri ile ilişkilerinin niteliği anlaşılammakta ve bağlamdaki olay gerçek yaşamdaki durumları yansıtmamaktadır”* (Aygüneş, 2007: 182) tespitinde bulunmuştur. Bu tespit araştırma sonucunda ortaya çıkan ve öğretmenlerin belirtmiş olduğu *“Öğrenciler Türkçeyi Türkiye’de öğreniyorlar, o yüzden metinler de ona göre hazırlanmalı”*, sonucunu desteklemektedir. Göçer (2007) *“Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Ölçme Değerlendirme Açısından İncelenmesi”* isimli çalışmasında *“Türkçe öğretim merkezleri, öğrenen konumundaki bireylerin yabancı dil olarak öğrendikleri Türkçeyi günlük yaşamda da kullanacakları gerçeğini göz önünde bulundurarak kitapların hazırlanmasında farklı uygulamalar geliştirmelidirler”* (Göçer, 2007: 46), önerisi ile çalışma sonucunda ortaya çıkan bu soruna dikkat çekmiştir. Özetle metinler öğrencilerin günlük hayatta karşısına çıkabilecek bağlamlardan hareketle hazırlanırsa Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi amacı ile hazırlanan kitaplardaki önemli bir eksiklik giderilmiş olur.

Araştırmada öğretmenlerin metinlerin işlenişinde, metin öncesindeki kelimelerin eşleştirilmesi, metnin birkaç kez sesli okutulması, gerektiğinde örnek okuma yapılması telaffuz hataları ve bilinmeyen kelimelerin üzerinde durulması, metin altı sorularının cevaplanması şeklinde bir sıra izlemektedirler. Öğrencilerden ise metni genel hatları ile anlayıp önemli noktaları tespit ederek soruları cevaplamalarını, bilinmeyen kelimelerin anlamlarını bağlamdan tahmin etmelerini beklemektedirler. Kitap dışında metin kullanımının öğretmenden öğretmene farklılık gösterdiği, derslerinde kitap dışında metinler kullanan öğretmenlerin bazılarının metinle ilgili çalışmalar hazırladıkları bazılarının hazırlamadıkları tespit edilmiştir. Kullanılan ders kitabındaki metinlerle ilgili öğretmenlerin görüşmelerde belirttiği hususlar ve Aygüneş’in tespitleri birbiri ile paralellik göstermektedir. Okuma becerisinin gelişmesinde kullanılan metinlerin özelliklerinin önemli bir faktör olduğu düşünüldüğünde Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği kitaplarda metinlerin seçimi, metnin etkinliklerinin hazırlanması ve uygulanması hususunda daha nitelikli çalışmaların olması gerekmektedir. Metinler hem

gerçek hayatta öğrencilerin karşılaşabileceği durumları yansıtmalı, hem Türk kültürüne ait unsurları içermeli, hem de öğretilecek konu ile ilgili kelime hazinesini içermeli ve dilbilgisel yapıya uygun olmalıdır.

Değer ve Fidan (2004) İkinci Dilde Okuma Alt Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Malzeme Oluşturma-Geliştirme Önerileri” isimli çalışmalarında “*İkinci dilde okuma derslerinin salt öğrencinin hedef dile ilişkin yapı ve sözcük bilgisini geliştirmeye ve pekiştirmeye yönelik olmaktan çıkarılıp, öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak planlanması gerektiğini düşünüyoruz. Böylece, özellikle üniversite eğitimlerini Türkiye’de Türkçe olarak sürdüreceğ öğrencilerin üniversitelerdeki bilimsel metinleri anlamaları ve metinden yola çıkarak yazma becerileri ortaya koyabilmeleri daha kolaylaşacaktır*” (Değer ve Fidan, 2004: 13), tespitinde bulunmuştur. Araştırmada öğretmenlerin en çok şikâyet ettikleri nokta ikinci dönem Türkçe ders saatlerinin azalması ve öğrencilerin farklı derslerden mesul olmalarıdır. Değer ve Fidan’ın bu önerisi okuma becerisi ile sınırlı da olsa öğrencilerin diğer derslerle başa çıkmasını sağlamak için öğretmenlere yol gösterebilir.

Araştırmada dinleme becerisinin geliştirilmesi için öğretmenlerin kitapta yer alan dinleme metinlerini kullandıkları belirlenmiştir. Bir öğretmen dinleme becerisi konusunda eksik olduklarını zaman zaman kitaptaki etkinlikleri yapmadıklarını, sınıfların donanım açısından yetersiz olduğunu belirtmiştir. Yorulmaz (2009) Türkçenin yabancılara öğretilmesi konusunda yapılan çalışmaları incelediği “Göreve Dayalı Öğretim Yönteminin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Kullanılmasının Avantajları” isimli çalışmasında “*Dinleme becerisi yabancı dil öğretiminde dört temel beceriden en zor gelişenidir. Dinleme öğretiminde amaç, öğrencilere hedef dildeki sesleri tanıtmak, bir bağlam içerisinde yer alan vurgulama ve tonlamaların neden olduğu anlam değişikliklerini fark ettirmek ve öğrencinin konuşmacıdan gelen iletiyi tam ve doğru olarak anlamasını sağlamaktır*” (Yorulmaz, 2009: 45), demiştir. Dinleme metinlerinin nasıl olması ve öğrencilere nasıl sunulması gerektiği konusunda ise “*Dinleme öğretiminde hedef dil ve gerçek yaşantılar bir bütün olarak ele alınmalı, etkinlikler gerçek yaşamın doğallığını yansıtmalıdır*” (Yorulmaz, 2009: 45) tespitinde bulunmuştur. Araştırmaya konu olan öğrenciler Türkiye’de yaşamalarından dolayı hedef dille günlük hayatlarında iç içe olacaklardır. Bu nedenle derslerde dinleme metinleriyle hedef dilin seslerini tanıtmak çok da önemli olmayacaktır. Bunun yerine medyada yer alan haber,

müzik ve konuşmaları ya da birebir Türk konuşurları nasıl dinlemeleri gerektiği konusunda öğrencileri eğiterek, dinleme stratejilerini öğreterek, bilinçli birer dinleyici haline getirmek amaçlanırsa dinleme konusunda daha verimli sonuçlar elde edilebilir.

Araştırmada Konuşma becerisinin gelişmesi için öğretmenlerin öğrencileri derslerde aktif hale getirmeye özen gösterdikleri, fırsat buldukça ders dışı konularda da sohbet ettikleri, öğrencilerin hatalarını vurgulamaktan kaçınarak onları konuşmaya teşvik ettikleri belirlenmiştir. İşisağ ve Demirel (2010) yabancı diller bölümü İngilizce öğretmenliğinde öğrenim gören 1. sınıf öğrencileri ile yaptıkları “Diller İçin Ortak Başvuru Metni’nin Konuşma Becerisinde Kullanılması” isimli çalışmalarında deney grubuna DAOBM’deki konuşma becerisi ile ilgili basamaklardan yola çıkarak bir program uygulamış uygulama sonucunda öğrencilerin başarı ve tutumlarında kontrol grubundan anlamlı bir fark olduğunu belirlemişlerdir. İşisağ ve Demirel’in İngilizce öğretmenlerinin yetiştirilmesi için önerdiği DAOBM’deki hedefler doğrultusunda konuşma becerileri geliştirmek için hazırlanan program ve etkinlikler Türkçenin yabancılara öğretilmesi için de uyarlanarak kullanılabilir. Ayrıca Göçer (2009) “Türkiye’de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Lise Öğrencilerinin Hedef Dile Karşı Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli çalışmasında şöyle bir öneride bulunmuştur: *“Öğrencilerin hedef dili daha iyi öğrenebilmeleri için sınıf ortamında etkin olmaları yanında farklı sosyal ortamlardaki etkinliklere katılma, dili kullanmayı etkin hâle getirecek programlar hazırlama, sunma vb. paylaşım etkinlikleri gerçekleştirmelerinin ortamları oluşturulmalıdır. Öğrenciler bu şekilde kendi kültürünü tanıtmaya fırsatını yakalama yanında, hedef dile yönelik edinimlerini daha rahat sergileme şansını da yakalamış olmaktadır”* (Göçer, 2009: 1309). Göçer’in önerdiği bu etkinlikler DAOBM’de yer alan hedefler doğrultusunda planlanarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerisinin geliştirilmesi için kullanılabilir.

Araştırmada öğretmenlerin dil bilgisi konularını öğretirken daha çok örnek ve uygulamaya önem verdikleri, ancak kullanılan kitaplarda yeteri kadar örnek olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Karadüz (2006) İlköğretim Türkçe Dil bilgisi Kitaplarının ‘Öğreticilik’ Kavramı Bağlamında Eleştirisi’ adlı çalışmasında *“Dil bilgisi öğretiminde terimlerin tanımını vermek öğrencileri ezberciliğe yönlendirmektedir. Tanımların yerine dil bilgisi terimlerinin temsilcisi olan örneklerin yer aldığı etkinlikler ve oyunlar ders kitaplarında çalışma yaprakları şeklinde bulunmalıdır. Öğrenciler çalışma*

yapraklarındaki etkinlikleri kullanarak dil bilgisi terimiyle ilgili bilgiyi kendisi yapılandırmalıdır. Önce çalışma yapraklarıyla etkinlik yapılmalı, daha sonra öğrenciler tartışma yönteminde kullanılan çeşitli tekniklerle öğrenilecek dil bilgisi teriminin tanımına ortak bir çabayla ulaşmalıdır” (Karadüz, 2006: 28), demiştir. Bu yöntem Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dilbilgisel yapıların öğretiminde de kullanılabilir.

Araştırmada öğretmenlerin öğrencilerin kelime dağarcığının gelişmesi için öğrencilere sözlük defteri tutturdukları, okuma çalışması yaptırdıkları, zaman zaman yeni öğrendikleri kelimelerle ilgili cümleler kurdurdukları, ezberden kaçındıkları belirlenmiştir. Uzdu (2008) “Betimleyici Metinlerin Dilsel Özellikleri Ve Bu Tür Sözcükler Yoluyla Sözcük Öğretimi” isimli çalışmasında “*Metinler anlama, anlatım ve dil bilgisi etkinliklerinin yanında sözcük öğretiminde de temel malzeme olarak kullanılabilirler. Her metnin bir konusu ve bu konu çevresinde oluşturduğu bir sözcüksel alanı ve bir sözlüksel ağı vardır. Özellikle belli bir alana yönelik sözcük öğretiminde metinlerin kullanımı, bu sözcüklerin birbirleriyle olan ilişkileri ve çağrışımları bakımından daha zengin bir malzemeyle çalışılmasını sağlar*” (Uzdu, 2008: 81) diyerek betimleyici metinlerin görsellerle desteklenerek yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılabileceğini belirtmiştir. Araştırmada öğretmenlerin, zaman zaman öğrencilerden öğrenilen kelimeleri cümle içerisinde kullanmalarını istedikleri tespit edilmişti. Bu durum Uzdu’nun çalışması çerçevesinde düşünüldüğünde, öğrencilere birbirinden bağımsız cümleler kurdurmak yerine aynı kavram alanına giren kelimeleri belirli bir bağlam içerisinde kullanmaları için onlardan öğrendikleri sözcüklerden anlamlı metinler oluşturmaları isteyerek sözcük öğretiminde farklı bir yöntem kullanılabilir.

Sözcük öğretimi ile ilgili araştırmada ortaya çıkan ilginç bir nokta ise öğrencilerin günlük hayatta duyduğu kelimeleri öğrenme eğiliminde olmasına karşın okuldaki öğretmenlerin farklı tutumlara sahip olmasıydı. Öğretmenlerin bazılarının öğrencilerin dışarıda duyup anlamını öğrenmek istedikleri kelimelere “O Kayserilice” ya da “O sokak Türkçesi” şeklinde cevaplar verdikleri belirlenmiştir. Bu konuda bir öğretmen ise önceki yıllarda benzer bir yaklaşım sergilemesine rağmen şimdi Türkçenin bölgelere göre değişen kullanımlarından öğrencileri haberdar ettiğini, kitaplarda öğretilen Türkçenin İstanbul Türkçesi olduğunu ama diğer şekillerde de konuşmanın yanlış olmadığını anlattığını söylemiştir. Koreli (2007) “Eylem ve Ad Olarak Kullanılan Ve Türkçe Sözlükte

Bulunmayan Öbekler Ve Bunların Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimindeki Yeri” isimli çalışmasında yazılı dilin iyi bir savunucusu olduğunu düşündükleri gazetelerden belirli bir dönemde tarama yapmış ve gazetelerde kullanılan ancak Türk Dil Kurumu’nun Türkçe Sözlük (2005)’ünde bulunmayan 377 sözcük tespit etmiştir. Söz varlığında yer etmiş sözcüklerin bir listesinin de verildiği çalışmada bu sözcüklerin neden temel sözlükte yer almadığı sorusu üzerinde durmuş *“Bu soruna yanıt aranabilirse hem temel sözlüğün kapsam geçerliliği artacak hem de gündelik dilde sıkça karşılaşılan öbeklerin öğrenimi de kolaylaşacaktır”* (Koreli, 2007: 150), demiştir. Koreli’nin bu çalışmasında da belirttiği gibi sözlükler ve kitaplar günlük dilin hızına yetişememektedirler. Bu nedenle öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları sözcükler çağrıştırdığı anlamları da belirterek öğrencilere öğretilmeli, dilin sürekli değişen dinamik bir varlık olduğu unutulmadan yabancılara Türkçe öğretimi gerçekleştirilmelidir.

Araştırmada öğretmenlere dört temel dil becerisi ile ilgili hangi etkinlikleri yaptıklarının yanında kullandıkları yöntemin etkililiğini değerlendirip değerlendirmediklerine dair sorular da sorulmuştur. Bu sorulara öğretmenlerin çoğunlukla cevap vermedikleri bunun sebebini ise daha önce böyle bir değerlendirme yapmayı düşünmemek olarak açıkladıkları tespit edilmiştir. Yine öğretmenler aldıkları hizmet içi eğitim hakkındaki sorulara verdikleri cevaplarda kullandıkları yöntemlerin dünyada kullanılanlara benzer olduğunu gördüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımları, kullandıkları yöntemler elbette doğrudur ancak yabancılara Türkçe öğretimi alanında her geçen gün yeni yöntemler geliştirilmektedir. Kara (2010) “Oyunlarla Türkçe Öğretimi” , Arslan ve Gürsoy (2008) “Rol Yapma ve Drama Etkinlikleriyle Yabancılara Türkçe Öğretiminde Motivasyonun Sağlanması”, İşcan (2011) “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Suggestopedianın (Telkin Yöntemi) Kullanımı”, Yorulmaz (2009) “Göreve Dayalı Öğretim Yönteminin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dinleme Becerisinde Kullanılmasının Avantajları” isimli çalışmalarında yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılabilecek yöntemler önermişlerdir.

Teknolojinin hızla geliştiği günümüzde görsel, işitsel malzemelerin ve bilgisayarın dil öğretimindeki yeri artmaktadır. Araştırmanın gerçekleştirildiği okulda teknik donanımların mevcut olduğu ancak işlevsel olarak kullanılmadığı görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi her geçen gün önemi artan bir alandır. Bu alanda

çalışan öğretmenler kullandıkları yöntemleri sürekli olarak değerlendirmeli, alanla ilgili yeniliklerden haberdar olmalı kendini dil öğretimi konusunda geliştirmelidirler.

Araştırmada öğretmenlerin öğrencilere zaman kısıtlaması nedeni ile çok ödev vermekten kaçındıkları, ödev olarak genelde çalışma kitabının alıştırmaları ya da internetten bazı araştırma ödevleri verdikleri belirlenmiştir. Bir öğretmenin öğrencilere verdikleri ülkelerin ya da sevilen ünlü bir şahsiyeti tanıtılması konulu araştırma ödevlerinde öğrenciler, internetten bilgilere hazır olarak ulaşacağı için bu ödevlerle onların dilsel gelişimlerini tam olarak ölçemeyeceğini belirtmiştir. Öğretmenlerin işlevsel ödevler vermemesi ve ödevleri öğrencilere yük olarak görmesi dil öğretiminde ödevlerin niteliğinin nasıl olması gerektiği sorusunu akla getirmektedir. Dil öğretiminde ödevlerin yeri ve niteliği konusunda Avrupa Konseyi diller için Ortak Başvuru Metni'nin 7. bölümünde “Yabancı Dil Öğrenmede Ve Öğretmekte İletişime Dayalı Ödevlerin Rolü” tartışılmıştır. “İletişime dayalı ödevler gündelik yaşamın özel, kamusal, mesleki ve eğitim alanlarındaki gereksinimleri dikkate alınarak seçilen ödevlerdir. İletişime dayalı ödevler bir formun doldurulması gibi basit olabileceği gibi birçok strateji ve dilsel beceriyi aynı anda işe koşmayı gerektiren çok karmaşık yapıda da olabilmektedir” (MEB Çeviri Komisyonu, 2009: 146). DAOBM öğrencilerin özellikleri ve uyumla sırasında karşılaşılabilecek zorluklarda göz önünde bulundurulmak koşulu ile iletişime dayalı ödevlerin dil öğretiminde kullanılmasının faydalarını belirtmiştir. Yabancı dil öğretimi yapan uygulayıcılar ödevlerin rolü ve nitelikleri konusunda DAOBM’de yer alan bu bölümden faydalanabilirler.

Araştırmada öğretmenlerin değerlendirme aracı olarak yazılı sınavları ve resmi olmayan öğretmen gözlemlerini kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerden bazıları yazılı sınavında alınan notları ön planda tutarken bazıları kendi kanaatinin değerlendirmede daha önemli olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde ise öğrenciler, yazılı sınavların kendi dil yeteneklerini ölçmekte yetersiz kaldığını gerekçeleri ile birlikte dile getirmişlerdir. Bu noktada Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metni'nden yola çıkarak hazırlanan Avrupa Dil Portfolyosu klasik değerlendirmeye alternatif olarak öğrencilere uygulanmış ve öğrencilerin portfolyo hakkında olumlu düşüncelere sahip oldukları ve portfolyonun bir değerlendirme aracı olarak kullanılmasını istedikleri tespit edilmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin dil gelişimleri hakkında doğru kanaate sahiptirler. Anacak günümüzde öğretmen

değerlendirmelerini somutlaştıracak ölçekler geliştirilmiş böylece öğrencinin de ulaşması gereken hedeflerden haberdar edilmesi amaçlanmıştır. Yine günümüzde öğrenme sorumluluğunun öğrenciye aktarılması ile birlikte kendi kendini değerlendirme sorumluluğu da öğrenciye yüklenmiştir. Bu nedenle öz ve akran değerlendirmenin önemi artmıştır. Yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenler Avrupa Dil Portfolyosu başta olmak üzere modern değerlendirme yöntemlerini kullanmalı ve bu yöntemler hususunda öğrencileri bilinçlendirmelidirler.

6.2.SONUÇ

Araştırmada Görüşüne Başvurulan Öğretmenlerle İlgili Sonuçlar

1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görevlendirilen öğretmenlerin tamamı lisans öğrenimlerinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda eğitim almayan Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden mezun öğretmenlerdir.
2. Öğretmenler yabancılara Türkçe öğretmeye başladıktan 4-5 yıl sonra hizmet içi eğitime tabi tutulmuşlardır.
3. Öğretmenler aldıkları hizmet içi eğitimlerin kendilerine çok büyük bir katkı sağlamadığını, sadece kullandıkları yöntemlerin doğru olduğunu gösterdiğini belirtmişlerdir.
4. Öğretmenlerin meslekî algısını belirlemek amacı ile sorulan “Kendinizi yabancı dil öğretmeni olarak görüyor musunuz?” sorusuna 1 öğretmen öğrencilerini yabancı olarak görmediği için “Görmüyorum.”, 2 öğretmen deneyimlerimiz sonucunda yabancılara Türkçe öğrettiğimizi düşünüyorum “Görüyorum”, 1 öğretmen ise “Türkçe benim ana dilim olduğu için kendimi yabancı dil öğretmeni olarak değil de Yabancılara Türkçe Öğretmeni olarak görüyorum” cevabını vermiştir.
5. Öğretmenler kendilerini yabancı dil öğretmeni olarak gördüklerini dile getirmişlerdir. Ancak buna rağmen yabancı dil öğretimi yöntem ve tekniklerini Türkçe derslerinde kullanıma ve bireysel bağlamda çokdillilik özelliğini öğrencilere kazandırma konusunda kendilerini geliştirme eğiliminde değillerdir.
6. Öğretmenlerin Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metni hakkında net bilgileri yoktur. 2 öğretmen metnin sadece ismini bilmektedir. 2 öğretmen ise içeriği hakkında yüzeysel bilgiye sahiptir.

7. Öğretmenlerin dile getirdikleri en önemli sorunları ilk dönem haftada 26 saat işlenen Türkçe dersinin ikinci dönem haftada 7 saate düşmesidir.

Ders Programıyla İlgili Sonuçlar

1. Çalışanın gerçekleştirildiği okul olan Mustafa Germirli Anadolu İmam Hatip Lisesinde ortaöğretim düzeyinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi için hazırlanmış bir öğretim programı yoktur.
2. Derslerin içeriği Türkçe dersi öğretmenleri tarafından belirlenmektedir.
3. Ders içeriğinin belirlenmesinde öğretmenler öğrencilerin Türkçe seviyelerini göz önünde tutmakta, öğrencilerin temel ihtiyaçları karşılayacak bir dil öğretimi gerçekleştirmeyi amaçlamaktadırlar.
4. Öğretmenler ders kitabını seçmekte derslerin içeriğini de temel olarak bu kitap etrafında şekillendirmektedir.
5. Öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlerken ihtiyaç analizi yapmamakta, kendi tecrübelerinden yararlanmaktadırlar.
6. Öğretmenler öğrencilerin farklı dil deneyimlerine ve dünya bilgisine sahip olduğunun farkındadırlar. Ancak derslerin planlanmasında bu farklılıkları göz önüne almamışlardır.
7. Dokuzuncu sınıf öğretmenleri Türkçe derslerinde dil öğretimi amacı ile hareket ederken üst sınıflardaki Türk Dili Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi amacı söz konusu değildir.
8. Öğretmenler diğer yabancı dil öğretmenleri ile sıkı bir iş birliği içerisinde değillerdir.

Kullanılan Ders Kitabıyla İlgili Sonuçlar

1. Kitaplar fiziksel özellikler ve tasarım açısından öğrencilerin ilgisini çekebilecek özellikte, dayanıklı ve kalitelidir.
2. Kitaptaki konular öğrencilerin ilgisini çekmektedir.
3. Kitaplarda dört temel dil becerisine yönelik etkinlikler yer almaktadır. Bu etkinlikler öğretmenler ve öğrenciler tarafından genel olarak yeterli bulunmaktadır.

4. Kitaptaki metinler zorluk derecesine göre sıralanmıştır.
5. Kitaplarda farklı türlerden metinler yer almaktadır.
6. Kitaplar yardımcı kitap ve ses CD'leri içermektedir.
7. Öğretmenler kitaptaki metinlerin dil bilgisi konuları ile paralellik gösterdiğini belirtmişlerdir.
8. Öğretmenlere göre öğrenciler Türkiye'de yaşadığı için dil gelişimleri kitapta öngörülenden daha hızlı ilerleyebilmektedir.
9. Öğretmenler kitaptaki metinlerin Türk Kültürüne ait unsurlarla zenginleştirilebileceği görüşündedirler.

Sınıf İçi Etkinliklere Yönelik Sonuçlar

1. Derslerin işlenişinde kullanılan ders kitabı ve öğretmenler belirgin rol oynamaktadır.
2. Öğretmenlerden 1 tanesi öğrencileri hedeften haberdar etmekte ve güdülemekte diğer öğretmenler bu aşamayı çoğunlukla uygulamamaktadırlar.
3. Öğretmenler ihtiyaç duyulduğunda ders planlarında esneklik yapmakta ve öğrencilerin anlık ihtiyaçlarına cevap vermektedirler.
4. Öğretmenler anlaşılmayan noktalarda birçok farklı yöntem ve teknik kullanmakta, dil öğretiminde tek bir yaklaşıma bağlı hareket etmemektedirler.
5. Öğretmenler yabancı dil öğretim yaklaşımları ve yöntem teknikleri hakkında yeterli bilgi sahibi değildirler.
6. Öğretmenler derslerde öğrenci katılımı sağlama konusunu önemsemekte ve bu konuda başarı sağlamaktadırlar.
7. Öğretmenler sınıf içinde rekabetçi bir ortam oluşturma amacı gütmemekte öğrenciler arasında işbirliğine dayanan olumlu bağlar oluşturmaya çalışmaktadırlar.
8. Öğretmenler öğrenciler bireysel ya da grupla çalışırken genelde yönlendirici bir rol sergilemekte, öğrencilere çok fazla müdahale etmeden onların kendi ürünlerini oluşturmalarına izin vermektedirler.
9. Öğretmenler görsel işitsel malzemelerden ve bilgisayardan birinci dönem ders saatinin fazla olması sebebiyle daha fazla yararlanmakta, ikinci dönem ders saatinin azalması ile bunları daha az kullanmaktadırlar.

10. Öğretmenler öğrencilerin kendi öğrenmeleri hakkında farkındalık geliştirebilmeleri için sözel uyarıda bulunmak dışında ciddi bir çalışma yapmamaktadırlar.

Okuma Becerisi

11. Öğretmenler, metinlerin işlenişinde metin öncesi kitapta yer alan kelime eşleştirmeleri ile metne hazırlık çalışmalarının yapılması, metnin sesli okunması, gerek görüldüğünde örnek okuma yapma, okuma sırasında telaffuz hataları üzerinde durma, bilinmeyen kelimelerin tespiti, metnin açıklanması ve metinle ilgili soruların cevaplanması şeklinde bir sıra izlemektedirler.
12. Öğretmenler, öğrencilerin metni tam ve doğru anlamalarından ziyade genel anlama ulaşımlarını önemli noktaları tespit ederek metin altı soruları cevaplayabilmelerini istemektedir.
13. Ders kitabı dışında yazılı metinler kullanımı konusunda öğretmenlerin farklı uygulamaları vardır. 2 öğretmen kitap dışında yazılı metin kullanmamakta, 2 öğretmen ise gerekli gördüklerinde kullanmaktadırlar.
14. Ders kitabı dışında ek yazılı metin kullanan öğretmenler genelde orijinal metinleri amaca uygun olarak değiştirmekte, sadeleştirmektedirler.
15. Ders kitabı dışında yazılı metin kullanan öğretmenler kullandıkları metinle ilgili okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası etkinlikleri planlamaktadırlar.
16. Öğretmenler öğrencilerin okuma- anlama becerisinin gelişmesi için öğrencilere hikâye kitapları okuma alışkanlığı kazandırmaya çalışmaktadırlar.

Dinleme Becerisi

17. Öğretmenler dinleme becerisinin gelişmesi için kitapta yer alan dinleme metinlerini kullanmaktadırlar.
18. Bir öğretmen bu konuda eksikleri olduğunu hatta zaman zaman kitaptaki dinleme bölümlerini işlemediklerini dile getirmiştir.
19. Bir öğretmen öğrencilerine kulak aşinalığı kazansınlar diye medyadan amaçsız dinleme yapmalarını önerdiğini dile getirmiştir.
20. Öğretmenler dinleme becerisinin gelişmesi için farklı yöntem ve teknikler kullanmamakta, kullandıkları yöntem ve teknikler hakkında değerlendirmede bulunmamaktadırlar.

Konuşma Becerisi

21. Öğretmenler öğrencilerin konuşma becerisinin gelişmesi için sınıf içinde onları aktifleştirmeye çalışmakta, onların günlük yaşamlarıyla, ilgisini çekecek konularla ilgili sohbetler gerçekleştirmektedirler.
22. Öğretmenler konuşma esnasında öğrencilerin hatalarını vurgulamaktan kaçınmakta, öğrencileri konuşmaları için teşvik etmektedirler.
23. Öğretmenler konuşma becerisinin gelişmesi için en önemli faktörü öğrencilerin özgüvenini geliştirmek olarak görmektedirler.

Yazma Becerisi

24. Öğretmenler okulların açılmasının 2-3 ay sonrasında itibaren yazma becerisinin geliştirmeye yönelik etkinliklere derslerinde yer vermektedirler.
25. Öğrencilerin yazacakları konu hakkında fikir sahibi olmaları için yazma öncesi hazırlığa önem vermektedirler.
26. Öğretmenler öğrencilerden verdikleri konu doğrultusunda anlamlı cümlelerle yazı yazmalarını beklemektedirler.
27. Öğretmenler yazma çalışmalarında anlamı etkilemeyen hatalar üzerinde çok durmamaktadırlar.
28. Öğretmenler yazma çalışmalarını sınıf ortamında gerçekleştirmenin öğrencilerin başkalarından yardım almasını önlemek açısından yararlı olduğunu düşünmektedirler.
29. Öğretmenler yazma becerisinin gelişmesi için farklı yöntem-teknikler deneme ve kullandıkları yöntem-tekniklerin etkililiği hakkında değerlendirme yapma eğiliminde değillerdir.

Dil bilgisi Öğretimi

30. Öğretmenler dil bilgisi konularının işlenmesinde kitaptaki metinlerden sezdirme, düz anlatım yolu ile konuyu açıklamak ve bol örnek çözdürme şeklinde bir sıra izlemektedirler.
31. Öğretmenler dil bilgisi konularının öğretiminde terimlerin öğretilmesinden ziyade uygulamanın önemli olduğunu düşünmektedirler.

Sözcük Dağarcığının Geliştirilmesi

32. Öğretmenler sözcük dağarcıklarının gelişmesi için öğrencilere sözlük defteri tutturmaktadır.
33. Öğretmenler öğrencilere kelime ezberletmemektedirler. Onun yerine kitap okumanın ve öğrenilen kelimeleri günlük hayatta kullanmanın kelime dağarcığının gelişmesinde daha etkili olduğunu düşünmektedirler.
34. Öğretmenler kelime dağarcığının geliştirilmesi için yeni yöntemler araştırma ve deneme eğiliminde değillerdir.

Sesletim Yeteneğinin Geliştirilmesi

35. Öğretmenler metinlerin sesli okunması sırasında öğrencilerin telaffuz hataları üzerinde durmaktadırlar.
36. Öğretmenler farklı dil ailelerinden gelen öğrencilerin farklı telaffuz problemleri olduğunu bilmekte öğrencilerle bireysel olarak ilgilenmektedirler.
37. Öğretmenler yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan telaffuz farklılıkları konusunda öğrencileri bilgilendirmektedirler.

Öğrenci Hatalarına Yaklaşım

38. Öğretmenler öğrenci hatalarının dil öğreniminin doğal bir sonucu olduğunu düşünmektedirler.
39. Öğretmenler öğrencilerin hatalarını anında düzeltmektedirler.
40. Öğretmenler öğrencilere mümkün olduğu kadar az hata yaptıklarını göstererek onları Türkçe öğrenme konusunda cesaretlendirme eğilimindedirler. Bu nedenle anlamı etkileyeni, ya da sürekli tekrar edilen hatalar üzerinde durmakta onun dışındaki hataları mümkün olduğunca vurgulamamaktadırlar.

Değerlendirme Aşamasına Yönelik Sonuçlar

41. Öğretmenler öğrencilere okul dışındaki vaktin boşa geçmesini önlemek ve öğrenilen dil bilgisi konularını pekiştirmek amaçlı ödevler vermektedirler.
42. Öğretmenler öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek amacıyla düzenlenmiş iletişime dayalı ödevler vermemektedirler.
43. Öğretmenler öğrencilerin dilsel gelişimlerini ölçmek amacı ile yazılı sınavlar yapmaktadırlar.

44. Öğretmenlerin belirli ölçütler geliştirmeden yaptıkları gözlemleri sonucunda oluşturdukları kanaatlerini öğrencilerin değerlendirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır.
45. Öğretmenler farklı değerlendirme yaklaşımları hakkında kendilerini geliştirmek, öğrencilerin de öz ve akran değerlendirmelerinde bulunabilmelerini sağlamak eğiliminde değildirlir.

Öğrencilerle Gerçekleştirilen Görüşme Sonuçları

1. Öğrenciler yeni diller öğrenmekten hoşlanmak, seyahat etmek, Türklerle iletişim kurmak, derslerde başarılı olmak, Türkçenin yaygın bir dil olması gibi çeşitli nedenlerle Türkçe öğrenmeye karar vermişlerdir.
2. Öğrenciler derslerde işlenen konuların ilgilerini çektiğini belirtmişlerdir.
3. Öğrenciler dört temel dil becerilerinin gelişmesi için derslerde yapılan etkinliklerin yeterli olduğunu düşünmektedirler.
4. Öğrencilerin çoğu Türkçe derslerinde neyi yapıp neyi yapamadıklarını bilmektedirler.
5. Öğrenciler dil becerilerinin değerlendirmesinde sınavların belirleyici olmadığını düşünmektedirler.
6. Öğrenciler öğretmenlerin kanaatlerinin kendi dil becerilerinin değerlendirilmesinde sınavlardan daha etkili ve doğru olduğunu düşünmektedirler.

Avrupa Dil Portfolyosu Uygulaması Sonuçları

1. Öğrenciler aldıkları eğitim sonucunda A2 seviyesindeki becerileri yerine getirebilmektedirler.
2. Öğrenciler Avrupa Dil Portfolyosunun değerlendirme aracı olarak kullanılmasını istemekte, portfolyonun sınavlardan daha iyi bir ölçme aracı olduğunu düşünmektedirler.

6.3.ÖNERİLER

Programa Yönelik Öneriler

1. Mustafa Germirli Anadolu İmam Hatip Lisesi tamamen yabancı öğrencilere eğitim verdiği için bu lisede Türkçe diğer dil derslerinde olduğu gibi yabancı bir dil olarak ele alınmalı Türkçe ders programı 9. sınıftan 12. sınıfa kadar süreç

anlayışı içinde, Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metni göz önüne alınarak hazırlanmalıdır.

2. Okulun ortaöğretim düzeyinde eğitim veren bir kurum olduğu göz önüne alınarak öğrencilerin ihtiyaçları belirlenmelidir. Başka kurumlarda uygulanan Yabancılara Türkçe Öğretimi Programını uyarlamaktan ziyade bu okul ve benzer okullar için özel bir program hazırlanmalıdır.
3. Mustafa Germirli İmam hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerin geçmiş dil deneyimleri birbirinden çok farklıdır. Örneğin Türkçeyi hiç bilmeyen ama İngilizceyi çok iyi bilen, Arapçayı biraz bilen; Türkçeyi orta düzeyde bilen ancak hiç Arapça ya da İngilizce bilmeyen; kendi ana dili dışında başka hiçbir dil bilmeyen v.b şekilde birçok birleşimin oluşturulabileceği öğrenciler vardır. Hiçbir sabit dil programı böyle bir okul için tam anlamı ile uyumlu olmayabilir.
4. Mustafa Germirli Anadolu İmam Hatip Lisesinde Türkçenin yanı sıra Arapça ve İngilizce dersleri de okutulmaktadır. Bu derslerin öğretim programları her öğrenciyi aynı seviyede kabul etmektedir. Bu durumda öğretim programları ve kesinleşmiş ders saatleri öğretmenlere yol gösterici olmaktan ziyade öğretimdeki esnekliği azaltarak kısıtlayıcı bir hal almaktadır. Bu sorun öğrencilerin sınıflara ayrılmasında da ortaya çıkmaktadır. Böyle bir durumda ne yapılabileceği yine Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak başvuru metninden hareketle belirlenebilir.
5. Farklı dil geçmişlerine çok dilli özelliğe sahip öğrencilerin bulunduğu bu okul için esnek ve her basamaktaki dil becerileri öğrenci seviyesine göre belirlenmiş hedeflerden oluşan ve diller arası transferleri kolaylaştıran modüler programlar oluşturulabilir. Bu hedeflerin belirlenmesinde Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metni temel alınıp yapılması planlanan uygulamalar bu metin çerçevesinde şeffaf ve tutarlı olarak açıklanabilir.
6. Bir dile ileri düzeyde hakim olan öğrenciler için derslerde dört temel dil becerisine göre bir ayırım yapılabilir. Örneğin Türkçe konuşma becerisi B2 seviyesinde olan bir öğrencinin yazma becerisi A2 seviyesinde olabilir. O zaman bu öğrencinin yazma becerisi üzerinde durulabilir. Bu yöntem Arapça ya da İngilizce dersi için de kullanılabilir.

7. Bahsedilen modüler programın yarar sağlayıp sağlamadığını ölçmek için ise Avrupa Dil Dosyası bir değerlendirme aracı olarak hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından aktif olarak kullanılabilir.

Kullanılan Ders Kitabına Yönelik Öneriler

1. Metinler öğrencilerin ilgisini çekmekte ancak kimi zaman öğrenci seviyesinden düşük kalmaktadır. Özellikle ikinci kitapta içeriği daha iyi hazırlanmış metinler seçilebilir.
2. Öğrenciler Türkçeyi Türkiye’de öğrendikleri için kitaptaki metinler gerçek yaşamdaki durumları yansıtacak nitelikte hazırlanmalı, gerçek hayattan kopuk olmamalıdır.
3. Her öğrencinin dil gelişim hızı farklı olacağı için ders kitabında serbest okuma parçalarına yer verilebilir. Bu bölümlerde farklı edebi türlerde metinler yer alabilir.
4. Metinler Türk ve dünya kültürüne ait öğelerle zenginleştirilebilir.
5. Dil bilgisi konuları çok kısa anlatılmış az sayıda örnekle desteklenmiştir. Çalışma kitabında Dil bilgisi konularını destekleyen örneklere ve alıştırmalara daha çok yer verilebilir.
6. Kitaplarda yer alan ‘Sözlükçe’ bölümü kelime listesi şeklinde verilmiştir. Kelime dağarcığının gelişebilmesi için kelimelerin bağlam içerisinde öğrenilmesi gerekmektedir. Her bölümde yer alan kelime listelerinde ünite boyunca hiç geçmeyen kelimeler de yer almaktadır.’Sözlükçe’ bölümünde yer alan kelimeler liste şeklinde verilmek yerine eş, zıt ya da yakın anlamlarının da yer aldığı kavram haritaları şeklinde verilebilir. Ayrıca kelimeler liste şeklinde verilse bile öğrencilerin o kelimeleri bir bağlam içinde kullanabilecekleri alıştırmalara yer verilmesi kelime dağarcığının gelişmesi açısından daha yararlı olabilir.

Sınıf İçi Etkinliklere Yönelik Öneriler

1. Öğretmenler derslerin hedefleri hakkında öğrencileri bilgilendirirken Türkçe ile ilgili hedeflerin aslında Türkçe dersi ile sınırlı kalmadığını ve bu hedeflerin, onların Türkçe öğrenmeye başlamadan önce oluşan ve Türkçe öğrendikten sonra da gelişecek olan çokdillilik özelliğine katkı sağlayacağı bilincini öğrencilere verebilirler.

2. Öğretmenler derslerindeki etkinlikleri sadece mesul oldukları dilin kurallarını öğretmekten bir adım öteye geçirecek, dil öğrenme stratejilerinin de öğretildiği böylelikle öğrencilerin kendi öğrenmeleri hakkında farkındalık geliştirdiği, öğrenim sona erdikten sonra da özerk olarak dil öğrenimine devam edebilmelerini sağlayacak etkinlikler düzenleyebilirler. Bunun için diğer dil dersi öğretmenleriyle işbirliği yapabilirler.
3. Öğretmenlerin her dil becerisinin geliştirilmesine yönelik daha farklı neler yapılabileceği konusunda kendilerini geliştirmeye istekli hale getirilmesi için çalışmalar yapılabilir.
4. Dersler görsel işitsel malzemelerden, eğitici oyunlardan, medyadan daha çok yararlanılarak kitabın bağlayıcılığınan kurtarılabilir. Ayrıca öğrencilerin Türkçeyi Türkiye’de öğrenmelerinin avantajlarından yararlanılarak derslerdeki etkinlikler sınıf dışındaki gerçek yaşam ortamlarından hareketle düzenlenebilir.

Değerlendirme Aşamasına Yönelik Öneriler

1. Öğretmenler öğrencilerin dilsel gelişimlerini değerlendirirken klasik sınavların yanında modern değerlendirme yöntemlerini de kullanabilirler. Ayrıca öğretmenin her öğrenci için zihninde oluşturduğu kanaat ile öğrencinin kendi hakkındaki kanaati uyuşmayabilir. Bu noktada dil becerilerinin açıkça sınıflandırıldığı ölçekler hem öğretmenlere hem de öğrencilere değerlendirme konusunda yardımcı olabilir. Bu ölçeklerin geliştirilmesinde ise Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metninde yer alan dil basamakları göz önüne alınabilir.

Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metnine Yönelik Öneriler

1. Araştırmada Milli Eğitim Bakanlığının geliştirdiği Avrupa Dil Portfolyosu öğrencilere uygulanmıştır (<http://adp.meb.gov.tr/index2.php>). Bu portfolyo her dil becerisi için öğrencilere “normal şartlar altında yapabildiklerim, kolayca yapabildiklerim” ve “bir sonraki hedefim öncelikli hedefim” olmak üzere iki seçenek sunmaktadır. Bu seçenekler öğrencinin kendinin kendi kendini daha ayrıntılı değerlendirmesi için dereceli şekilde arttırılabilir.
2. MEB tarafından geliştirilen portfolyo İngilizce ve Türkçe dilleri için hazırlanmıştır. Farklı anadilleri konuşan ama Türkçe öğrenmek isteyen ya da anadili Türkçe olup farklı yabancı diller öğrenmek isteyen bireylerin de bu

portfolyodan yararlanabilmeleri için portfolyo İngilizce dışında dillerle de hazırlanabilir.

3. Araştırmada MEB komisyonu tarafından çevrilen Diller İçin Ortak Başvuru Metni kullanılmıştır (http://abdigm.meb.gov.tr/eski_site/uaorgutler/AK/cefr_Turkce.pdf). Metin dil öğrenmek isteyen herhangi bir bireyin okuyup kolayca anlayacağı düzeyde anlaşılır bir dile sahip değildir. Metnin hedeflerinden farklı yaş grubundaki kullanıcıları haberdar edebilmek için ek çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açık, F. (2008) “Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri”. *Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü “Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu”* s.1-10.
- Ağlıdere, S. (2010) “XVIII. Yüzyıl Avrupa’sında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Önemi: Osmanlı İmparatorluğunda İstanbul Fransız Dil Oğlanları Okulu(1669-1873). *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 5/3 Summer: 693- 704.
- Arslan M. ve A. Gürsoy (2008) “Rol Yapma ve Drama Etkinlikleriyle Yabancılara Türkçe Öğretiminde Motivasyonun Sağlanması”. *Ege Eğitim Dergisi*: 109-124.
- Aygüneş, M. (2007) *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirme Yolları*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir.
- Barın, E (2010) “Yabancılara Türkçe Öğretimi Amacıyla Yazılan “Ecnebilere Mahsus” Elifbâ Kitabı Üzerine” . *TUBAR*, 27 121-136.
- Bölükbaş, F. ve F. Keskin (2010) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metinlerin Kültür Aktarımındaki İşlevi”. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 5/4 Fall: 221-235.
- Değer, A. ve Ö. Fidan (2004) “İkinci Dilde Okuma Alt Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Malzeme Oluşturma Geliştirme Önerileri”. *TÖMER Dil Dergisi*, (*TOMER Journal of Language*), 126/7-19: 7-18.
- Demir, A. (2010) *Yabancılara Türkiye Türkçesi Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşımdan Hareketle Metinlerin İncelenmesinde Dikkat Edilecek Noktalar*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Demircan, Ö (2005). *Yabancı- Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: DER Yayınları.

- Demirel, Ö. ve K. İşisâğ (2010). “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nin Konuşma Becerisinin Gelişiminde Kullanılması” *Eğitim ve Bilim*, 35, 156.
- Demirel, Ö. (2005). “Avrupa Konseyi Dil Projesi ve Türkiye Uygulaması”. *Millî Eğitim Üç Aylık Eğitim Ve Sosyal Bilimler Dergisi*, yaz 2005, 176.
- Dolunay, K. “Türkiye Ve Dünyadaki Türkoloji Merkezleri Ve Türkoloji Bölümleri Üzerine Bir Değerlendirme”, *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 28–30 Eylül 2005, DENİZLİ.
- Gedik, D. (2009) *Yabancılara Türkçe Öğretimi (Anakara Üniversitesi TÖMER ve Gazi Üniversitesi TÖMER Örneği)*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu.
- Göçer, A. (2007) “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından İncelenmesi” *Dil Dergisi*, 137, 30-46.
- Göçer, A. (2009) “Türkiye’de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Uygulamalarına Yönelik Nitel Bir Araştırma”, *Dil Dergisi*, 145, Temmuz-Ağustos-Eylül: 30-47.
- Göçer, A. (2009) “Türkiye’de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Lise Öğrencilerinin Hedef Dile Karşı Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 4/8 Fall: 1228-1313*.
- Güneyli, A. ve Ö. Demirel (2006) “Dil Öğretiminde Yeni Bir Anlayış: Avrupa Dil Gelişim Dosyası Uygulaması” *Eğitim Bilimleri Kıbrıs Dergisi* Voll, Sayı 2: 110-118.
- Güzel, A. (2003) “Türkçe Eğitimi Bölümlerinde Kurulması Gerekli Görülen Ana Bilim Dalları”, *Türklük Bilimi Araştırmaları*: 63-86.
- Hengirmen, M. (1993) “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi”. *A.Ü. TÖMER Dil Dergisi*, 10: 5-9.
- İşcan, A (2011) “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Suggestopediannın (Telkin Yöntemi) Kullanımı” *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/1 Winter: 1281-1286*.

- İşisağ, K. (2008) *Sözlü İletişim Becerilerinin Gelişmesinde Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Uygulamalarının Başarıya, Tutuma ve Kalıcılığa Etkisi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim Anabilim Dalı Yabancı Dil Öğretimi Bilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Kara, M. (2011) “Avrupa dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğrenen Yabancılara A1-.A2 Seviyesinde Türkçe Öğretim Programı Örneği” *ZfWT Vol. 3, No. 3*: 157-195.
- Kara, M. (2010) “Oyunlarla Yabancılara Türkçe Öğretimi”. *TÜBAR-XXVII-/Bahar*: 407-420.
- Karababa, C. “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Bu Alan İçin Öğretmen Yetiştirmenin Önemi ve Gereği” (*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı*,06-08 Nisan 2010, Marmaris) Promeda Yayınları, Ankara, 2010: 26- 29.
- Karadüz, A. “İlköğretim Türkçe Dil bilgisi Kitaplarının ‘Öğreticilik’ Kavramı Bağlamında Eleştirisi”. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21: 13-31.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (22. Baskı), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Koreli, Z (2007) *Eylem ve Ad Olarak Kullanılan Ve Türkçe Sözlükte Bulunmayan Öbekler Ve Bunların Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimindeki Yeri*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir.
- Köing, Güray (2010) “Dil Politikası Ve Türkçenin Öğretimi” (*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı*,06-08 Nisan 2010, Marmaris) Promeda Yayınları, Ankara, 2010: 23-25.
- Köse, D. (2005) *Avrupa Konseyi Yabancı Diller Ortak Başvuru Metni’ne Uygun Türkçe Öğretiminin Başarıya Ve Tutuma Etkisi*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Öğretimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Köse, D. (2007) “Ortak Başvuru Metni’ne Uygun Türkçe Öğretiminin Başarıya Ve Tutuma Etkisi”, *Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 18: 107-118.

- MEB Çeviri Komisyonu (2009) *Diller İçin Ortak Başvuru Metni Öğrenme Öğretme Değerlendirme* http://abdigm.meb.gov.tr/eski_site/uaorgutler/AK/cefr_Turkce.pdf.
- Onan, B. (2003) “Divanü Lûgat-it- Türk’ün Dil Öğretim Yöntemleri Ve Dünya Filolojisine Katkıları Bakımından Bir Değerlendirmesi”. *TÜBAR-XIII-Bahar*, 425-445.
- Özdemir, O. (2012) “Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni B1 Seviyesinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uygulanması Üzerine Bir Çalışma”. *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 3.
- Subaşı, L. (2010) “İkidilli Ortamda Anadili Öğretiminin Dilbilimsel Temelleri” (*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı*, 06-08 Nisan 2010, Marmaris) Promeda Yayınları, Ankara, 2010: 69-78
- Tosun, C. “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi”, *Journal of Language and Linguistic Studies* Vol.1, No.1, April: 22-287
- Ungan, S. (2006) “Avrupa Birliğinin Dil Öğretimine Karşı Tutumu ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi”. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 15: 217-226
- Uzdu, F. (2008) *Betimleyici Metinlerin Dilsel Özellikleri Ve Bu Tür Sözcükler Yoluyla Sözcük Öğretimi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir
- Yağmur, K. (2006) “Batı Avrupa’da Türkçe Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri”. *Dil Dergisi* 134: 31-48
- Yağmur, K. (2010) “Batı Avrupa’da Uygulanan Dil Politikaları Kapsamında Türkçe Eğitiminin Değerlendirilmesi”. *Bilig*, Güz, Sayı 55: 221- 242
- Yıldırım A. ve H. Şimşek (2008) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınları, Ankara
- Yorulmaz, M. (2009) *Göreve Dayalı Öğretim Yönteminin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Kullanılmasının Avantajları*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı İngiliz Eğitimi Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Yüce, S. (2005) “İletişim Ve Dil: Yöntemler, Avrupa Dil Portföyü Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi”. *Journal of Language and Linguistic Studies* Vol.1, No.1, April: 22-28

Web1: <http://www.sabah.com.tr/Egitim/2011/05/30/yurt-disindan-imam-hatipe-buyuk-ilgi>,
Giriş Saati: 30.05.2011 1: 38 Güncelleme: 30.05.2011 11: 42)

Web2: <http://www.coe.int/portfolio>)

Web3: http://dogm.meb.gov.tr/ders_cizelgeleri.html

Web4:http://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/28023147_yenimeslekiarapraprogram9.10.11.12.pdf

Web5:<http://dyned33.files.wordpress.com/2011/09/ortac3b6c49fretim-ingilizce-dersi-hazc4b1rlc4b1k-9-12-sc4b1nc4b1flar-c3b6c49fretim-programlarc4b12.pdf>

Web6: <http://hub.coe.int/>

Web7: <http://www.dilset.com/>

Web8: <http://adp.meb.gov.tr/index2.php>

Web9: http://abdigm.meb.gov.tr/eski_site/uaorgutler/AK/cefr_Turkce.pdf

EKLER

Ek1: İzin Belgesi

T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.38.20.605.01-

Konu : Araştırma İzni

04.10.2011*030220

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı'nın 05/03/2007 tarih ve 1143 sayılı (Yönerge) emirleri.

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitim Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi İlayda YILDIRIM'ın, İlimiz Kocasinan Mustafa Germirli Anadolu İmam Hatip Lisesinde "Ortaöğretim Düzeyinde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metnine Göre Değerlendirilmesi" konulu yüksek lisans tez çalışması yapma isteği ile ilgili Erciyes Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 21/09/2011 tarih ve 1072 sayılı yazıları ilişikte sunulmuştur.

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitim Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi İlayda YILDIRIM'ın, İlimiz Kocasinan Mustafa Germirli Anadolu İmam Hatip Lisesinde "Ortaöğretim Düzeyinde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metnine Göre Değerlendirilmesi" konulu yüksek lisans tez çalışmasını yapmasında bir sakıncanın olmadığı Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından tespit edilmiş olup, eğitim-öğretimi aksatmadan Okul Müdürünün gözetiminde ve sorumluluğunda araştırmanın yapılması, Okul Müdürlüğü tarafından araştırma sonucunun Müdürlüğümüze gönderilmesi kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

İbrahim CEYLAN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
04/10/2011

İ. Halil ÇOMAKÇI
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER:
1-Yazı Örneği ve Ekleri (18 sayfa)



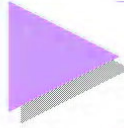
Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğü – ARGE
Osman Kavuncu Bulvarı No:40/B Kocasinan KAYSERİ
Tel: 352 330 1125 Faks:352 320 95 03
İnternet Adresi: <http://kayseri.meb.gov.tr>, <http://www.kayseriarge.org>

Bilgi: Mehmet ŞAHİN (Şb Md) (138)
E-posta: msahin38@windowslive.com
Gülizar YALÇINOĞLU (Şef) (160)
E-posta: gyalcinoglu@hotmail.com

Ek2: Uygulanan Portfolyo



AVRUPA DİL PORTFOLYOSU
European Language Portfolio



A1

DİNLEME LISTENING	Ben Me	Öğretmenim Teacher	Hedeflerim My objectives
<p>Çok yavaş ve dikkatli bir şekilde anlamı özümseyebilmem için uzun aralar verilerek konuşulduğunda konuşmacıyı anlayabilirim. I can understand when someone speaks very slowly and articulates carefully with long pauses for me to assimilate meaning.</p> <p>.....</p>			
<p>Bir yerden bir yere yürüyerek ya da toplu taşıma araçlarıyla nasıl gidileceğini basit yön tarifleriyle açıkladığında anlayabilirim. I can understand simple directions such as how to get from one place to another on foot or by public transportation.</p> <p>.....</p>			
<p>Dikkatli ve açıkça yöneltilen soru ve yönergeleri anlayabilirim. I can understand questions and instructions addresses carefully and clearly.</p> <p>.....</p>			
<p>Rakamları, fiyatları ve saatin kaç olduğunu anlayabilirim. I can understand numbers, prices and time.</p> <p>.....</p>			



Avrupa Dil Portfolyosu, Tescil No. 47.2003
European Language Portfolio, accredited mpdel No. 47.2003





COUNCIL OF EUROPE AVRUPA KONSEYİ

AVRUPA DİL PORTFOLYOSU

European Language Portfolio

A1

OKUMA READING	Ben Me	Öğretmenim Teacher	Hedeflerim My objectives
Gazete ve dergilerde yer alan kişilere ait yaş ve yaşadığı yere ilişkin bilgileri anlayabilirim. I can understand information about people (age, place of residence etc.) in newspapers and magazines.			
Afişlerdeki konser ya da filmin nerede olduğunu saptayıp saat kaçta başlayacağını anlayabilirim. I can locate a concert or a film on posters and identify where it takes place and what time it starts.			
Giriş formu, otel kayıt formu gibi belgeleri anlayabilir; ad, soyad, doğum tarihi ve uyruk gibi kişisel bilgileri verebilirim. I can understand a questionnaire (entry permit form, hotel registration form etc.) well enough to give the most important information about myself (name, surname, date of birth, nationality).			
İşaret levhalarındaki "İstasyon", "Otopark", "Park edilmez", "Sigara içilmez" gibi sözcük ve ifadeleri anlayabilirim. I can understand words and phrases on signs such as "station", "car park", "no parking", "no smoking".			
Bir bilgisayar programındaki "yazdır", "kaydet", "kopyala", gibi en önemli komutları anlayabilirim. I can understand the most important orders in a computer program such as "print", "save", "copy" etc.			
Bir yerden bir yere nasıl gidileceği gibi yazılı kısa ve basit yön tariflerini takip edebilirim. I can follow short and simple written directions such as how to go from one place to another.			
Kartpostallardaki bayram kutlamaları gibi kısa ve basit mesajları anlayabilirim. I can understand short and simple messages on postcards such as holiday greetings.			
Arkadaş ya da meslektaşlar tarafından yazılan "Saat 4'te geri döneceğim" gibi basit mesajları anlayabilirim. I can understand simple messages written by friends or colleagues such as "back at 4 o'clock."			



Avrupa Dil Portfolyosu: Tescil No. 47.2003
European Language Portfolio: accredited mpdel No. 47.2003





AVRUPA DİL PORTFOLYOSU

European Language Portfolio

A1

KARŞILIKLI KONUŞMA SPOKEN INTERACTION	Ben Me	Öğretmenim Teacher	Hedeflerim My objectives
Tanışma, selamlaşma ve vedalaşmaya ilişkin kalıp ifadeleri kullanabilirim. I can introduce somebody and use basic greetings and leave taking expressions.			
Çok bildik ve günlük konularda basit konuşmaları başlatıp karşılık vererek basit soru ve cevaplar üretebilirim. I can ask and answer simple questions, initiate and respond to simple statements on very familiar and everyday topics.			
Konuştuğum kişinin söylenenleri yavaş bir şekilde tekrar edip söylemek istediğimi ifade etmeme yardımcı olması durumunda kendimi basit bir şekilde ifade edebilirim. I can make myself understood in a simple way but I am dependent on my partner being prepared to repeat more slowly and rephrase what I say and to help me to say what I want.			
Konuşmamı destekleyen jest ve mimiklerin yardımıyla küçük alışverişler yapabilirim. I can make simple purchases where pointing or other gestures can support what I say.			
Rakam, miktar, fiyat ve saat ile ilgili ifadeleri kullanabilirim. I can handle numbers, quantities, costs and times.			
Herhangi birşeyi isteyebilir ve istenilen birşeyi verebilirim. I can ask people for things and give people things.			
Kişilere nerede yaşadıkları, kimleri tanıdıkları ve sahip oldukları şeylere ilişkin sorular sorabilir ve bu tür soruları yavaş ve açık sorulduğunda yanıtlayabilirim. I can ask people questions about where they live, people they know, things they have, etc. and answer such questions addressed to me provided they are articulated slowly and clearly.			
"Gelecek Hafta", "geçen Cuma", "Kasım'da" ve "saat 3'te" gibi zaman ifadelerini kullanabilirim. I can use time expressions such as "next week", "last Friday", "in November", and "at three o'clock."			
Hal hatır sorma gibi basit sohbetler yapabilirim. I can have simple conversations such as greeting.			
Özür dileyebilir ve özürleri kabul edebilirim. I can make and accept apologies.			
Hoşlandığım ve hoşlanmadığım şeyleri söyleyebilirim. I can say what I like and dislike.			





AVRUPA DİL PORTFOLYOSU

European Language Portfolio

A1

SÖZEL ÜRETİM SPOKEN PRODUCTION	Ben Me	Öğretmenim Teacher	Hedeflerim My objectives
Adres, telefon numarası, uyruk, yaş, aile ve hobiler gibi kişisel bilgileri verebilirim. I can give personal information such as address, telephone number, nationality, age, family and hobbies.			
Yaşadığım yeri ve çevreyi tanımlayabilirim. I can describe where I live and my neighbourhood.			
Basit bir dille günlük hayatta neler yaptığıma ilişkin bilgi verebilirim. I can tell my daily routines with a very basic language.			

YAZILI ANLATIM WRITING	Ben Me	Öğretmenim Teacher	Hedeflerim My objectives
Meslek, yaş, adres ve hobilerime ilişkin bir form doldurabilirim. I can fill in a questionnaire for personal details such as job, age, address and hobbies.			
Doğumgünü, yılbaşı, bayram için kısa tebrik kartları yazabilirim. I can write a greeting card for a birthday , new year, etc.			
Bulduğum yeri ve buluşma yerini belirten bir not yazabilirim. I can write a note stating where I am or where we are to meet.			
Yaşadığım yer ve yaptığım işe ilişkin basit tümceler yazabilirim. I can write sentences and simple phrases about myself such as where I live and what I do.			

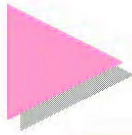


Avrupa Dil Portfolyosu, Tescil No. 47.2003
European Language Portfolio, accredited mpdel No. 47.2003





AVRUPA DİL PORTFOLYOSU
European Language Portfolio



A2

DİNLEME LISTENING	Ben Me	Öğretmenim Teacher	Hedeflerim My objectives
Günlük konuşmaları eğer konuşmacı benimle açık, yavaş ve doğrudan konuşursa anlayabilirim. I can understand daily conversations if they are spoken clearly, slowly and directly.			
Yavaş ve açık konuşulduğunda bir tartışmanın ana konusunu anlayabilirim. I can identify the main topic of a discussion when people speak slowly and clearly.			
Aile, okul, ev, iş, yakın çevre gibi kişisel bilgileri içeren temel sözcük ve ifadeleri anlayabilirim. I can understand words and expressions related to everyday life such as basic personal and family information, school life, local area and employment.			
Kısa, basit mesajların ve duyuruların temel konusunu anlayabilirim. I can comprehend the main topic in simple short messages and announcements.			
Günlük konularla ilgili kaydedilmiş kısa metinlerdeki temel bilgileri yavaş ve açık ifade edildiğinde anlayabilirim. I can understand the essential information in short recorded passages dealing with everyday matters, which are spoken slowly and clearly.			
Televizyon haberleri görüntüyle verildiğinde (röportaj, kaza haberleri vb.) kolaylıkla anlayabilirim. I can identify the main points of TV news such as interviews, events, accidents etc. when the topic is supported visually.			





AVRUPA DİL PORTFOLYOSU
European Language Portfolio

A2

OKUMA READING	Ben Me	Öğretmenim Teacher	Hedeflerim My objectives
<p>Rakam ve adların çok olduğu, iyi düzenlenmiş ve resimlerle desteklenmiş haber özetlerinin ya da gazete makalelerinin ana fikrini anlayabilirim. I can identify important information in news summaries or simple newspaper articles in which numbers and names play an important role, and which are clearly structured and illustrated.</p>			
<p>Günlük yaşamın anlatıldığı ya da sorulduğu kişisel bir mektubu anlayabilirim. I can understand a simple personal letter in which the writer tells or asks about aspects of everyday life.</p>			
<p>Arkadaş ya da meslektaşlardan gelen örneğin; futbol oynamak için buluşma zamanını belirten ya da işe erken gelmemi isteyen basit yazılı mesajları anlayabilirim. I can understand simple written messages from friends or colleagues; for example, a note saying when we should meet to play football or asking me to be at work early.</p>			
<p>Sosyal etkinlikler ve sergi broşürlerindeki gerekli bilgileri anlayabilirim. I can find the most important information on leisure time activities, exhibitions, etc. in information leaflets.</p>			
<p>Reklâmlardaki ürünlere ilişkin fiyat ve ebat gibi temel bilgileri anlayabilirim. I can comprehend information in advertisements such as size and price.</p>			
<p>Ankesörlü telefonlar gibi aletlerin kullanım talimatlarını anlayabilirim. I can understand simple user's instructions for equipment such as public telephones.</p>			
<p>Bilgisayar programlarının nasıl kullanılacağına ilişkin basit talimatları ve mesajları anlayabilirim. I can understand feedback messages or simple help indications in computer programmes.</p>			
<p>Fikir sahibi olduğum konulara ilişkin kısa metinleri basit bir dille yazılmışsa anlayabilirim. I can understand short texts dealing with topics, which are familiar to me if the text is written in simple language.</p>			



Avrupa Dil Portfolyosu: Tescil No. 47.2003
European Language Portfolio: accredited model No. 47.2003





AVRUPA DİL PORTFOLYOSU

European Language Portfolio

A2

KARŞILIKLI KONUŞMA SPOKEN INTERACTION	Ben Me	Öğretmenim Teacher	Hedeflerim My objectives
Postane ya da bankalardaki basit işlemleri yapabilirim. I can make simple transactions in post offices, shops or banks.			
Toplu taşıma araçlarını (otobüs, tren, taksi vb.) kullanabilmek için gerekli bilgileri isteyebilir ve bilet satın alabilirim. I can use public transport: buses, trains and taxis, ask for basic information and buy tickets.			
Yapacağım bir seyahatle ilgili bilgi alabilirim. I can get information about the travel that I will do.			
Yiyecek ve içecek birşeyler sipariş edebilirim. I can order something to eat and drink.			
Ne istediğimi belirtip fiyat sorarak basit alışverişler yapabilirim. I can make simple purchases by stating what I want and asking the price.			
Bir harita ya da şehir planına bakarak yön tarifi yapabilir ve isteyebilirim. I can ask for and give directions by referring to a map or plan.			
Davette bulunabilir ve gelen davetlere cevap verebilirim. I can make and respond to invitations.			
Ne yapılacağı, nereye gidileceği gibi, buluşma planlarına ilişkin fikir alışverişini yapabilirim. I can discuss with other people what to do, where to go and make arrangements to meet.			
Kişilere işte ve boş zamanlarında neler yaptıklarını sorabilir ve bu tür soruları cevaplayabilirim. I can ask people questions about what they do at work and in free time and answer such questions addressed to me.			



Avrupa Dil Portfolyosu: Tescil No. 47.2003
 European Language Portfolio: accredited mpdel No. 47.2003





AVRUPA DİL PORTFOLYOSU

European Language Portfolio

A2

SÖZLÜ ANLATIM SPOKEN PRODUCTION	Ben Me	Öğretmenim Teacher	Hedeflerim My objectives
Kendimden ve ailemden bahsedebilir ve onları tanıtabilirim. I can talk about myself and my family and describe them.			
Olayları ana hatlarıyla anlatabilirim. I can give basic descriptions of events.			
Eğitim durumumu, önceki ya da şu anki işimi anlatabilirim. I can describe my educational background, my present or most recent job.			
Basit bir şekilde hobilerim ve ilgi alanlarımdan bahsedebilirim. I can describe my hobbies and interests in a simple way.			
Haftasonu ve tatil etkinlikleri gibi geçmiş olayları anlatabilirim. I can describe past activities such as last week or my last holiday.			





AVRUPA DİL PORTFOLYOSU

European Language Portfolio

A2

YAZILI ANLATIM WRITING	Ben Me	Öğretmenim Teacher	Hedeflerim My objectives
Kısa, basit notlar ve mesajlar yazabilirim. I can write short simple notes and messages.			
Kaza ya da parti gibi bir olayı veya etkinliği basit tümcelerle anlatabilirim; neyin, nerede ve ne zaman olduğunu yazabilirim. I can describe an event or a social activity such as an accident or a party in simple sentences and report what happened, when and where it happened.			
İş, okul, aile, hobiler gibi günlük hayatıma ilişkin basit metinler yazabilirim. I can write about aspects of my everyday life in simple sentences such as job, school, family, hobbies.			
İlgi alanlarım, işim, eğitim durumum ve özel becerilerimi içeren bir form doldurabilirim. I can fill in a form giving an account of my educational background, my job, my interests and my specific skills.			
Ailemi, okulumu, işimi, hobilerimi içeren bir mektupla kendimi kısaca tanıtabilirim. I can briefly introduce myself in a letter including my family, school, job and hobbies with simple phrases and sentences.			
Temel selamlama, hitap, istek ya da teşekkür ifadelerini kullanarak bir mektup yazabilirim. I can write a letter using simple expressions for greeting, addressing, asking or thanking somebody.			
"ve", "ancak", "çünkü" gibi sözcüklerle bağlanmış basit tümceler yazabilirim. I can write simple sentences by connecting them with words such as "and", "but", "because".			
Olayların kronolojik sırasını gösteren "ilk önce", "sonra", "daha sonra", "sonradan" gibi sözcükleri kullanabilirim. I can use connecting words such as "first", "then", "after", "later", to indicate the chronological order of events.			



Avrupa Dil Portfolyosu: Tescil No. 47.2003
European Language Portfolio: accredited mpdel No. 47.2003



Ek3: Öğretmen Görüşme Formu

Araştırma Sorusu:

Ortaöğretim düzeyinde yabancılara Türkçe eğitimi alanında görev yapan öğretmenlerin uygulamaları Avrupa Ortak Başvuru Metni(OBM)'ne ne kadar yakındır ve öğretmenler OBM hakkında ne bilmektedir?

Okul: Mustafa Germirli Anadolu İmam Hatip Lisesi

Görüşmecinin adı soyadı:

Mezun olduğu Üniversite ve bölümü:

Meslekteki hizmet yılı:

Bu okuldaki hizmet yılı:

GİRİŞ

Merhaba adım İlayda YILDIRIM. Kayseri’de Türkçe öğretmeni olarak çalışıyor ve Erciyes Üniversitesi’nde Türkçe Eğitimi alanında yüksek lisans yapıyorum. Ortaöğretim düzeyinde yabancılara Türkçe eğitimi uygulamalarını Avrupa Ortak Başvuru Metni çerçevesinde değerlendirilmesine yönelik bir araştırma yapıyorum. Eğitim sisteminin en önemli ögesi olan siz öğretmenlerle de bu konuda görüşmek istiyorum. Bu araştırmada çıkacak sonuçların Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi uygulamalarının Avrupa standartlarına ulaşması için dikkat edilmesi gereken noktalara ışık tutacağını ümit ediyorum. Bu nedenle sizin gerçekleştirdiğiniz eğitim-öğretim uygulamaları ve Ortak Başvuru Metni hakkında görüşmek istiyorum.

- Bana görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca rapor yazarken görüştüğüm kimselerin isimlerini kesinlikle rapora yansıtmayacağım.
- Başlamadan önce bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?
- Görüşmeyi izin verirseniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı?

Görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

A. PROGRAM İLE İLGİLİ SORULAR

1. Okuluza özel bir Türkçe Öğretimi Programı var mı?
2. Dersin içeriğini, ders kitabının seçimini, konuların sınıflara göre düzenlenmesini tamamen siz mi belirliyorsunuz?
3. Derslerin içeriğini belirlerken hangi ölçütleri kullanıyorsunuz?
4. Öğrencileriniz öncelikle hangi alanda kullanacakları Türkçeye ihtiyaç duyuyorlar? (Sonda: Günlük konuşma dili, derslerle ilgili kelimelerin daha yoğun olduğu akademik bir dil, ders öncesi ve sonrasında diğer arkadaşları ile iletişim kurmalarını kolaylaştıran ortak ilgi alanları ile ilgili yapıların yoğun olarak kullanıldığı bir dil)
5. Öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlerken neleri göz önünde bulunduruyorsunuz? (Sonda: ihtiyaç analizi anket vs.)
6. Türkçe öğretirken öğrencilerin önceki dil ve kültür deneyimlerini ne kadar dikkate alıyorsunuz?(Örneğin Afrika'dan gelen bir öğrenci için kar kavramını anlatırken onun bunu bilmediğini göz önünde bulunduruyor musunuz?

B. KULLANILAN DERS KİTABI İLE İLGİLİ SORULAR

1. Türkçe dersinde hangi kitabı kullanıyorsunuz?
2. Kullandığınız kitap dört temel dil becerisi için yeterli etkinlikler içeriyor mu?
3. Kitaptaki metinler öğrencilerin ilgisini çeken, seviyelerine uygun metinler mi?
4. Kitaptaki metinler basitten karmaşığa doğru derecelenmiş midir?
5. Kitaplarınızda farklı türlerden metinler yer alıyor mu?

C. KULLANILAN YÖNTEM- TEKNİKLERLE İLGİLİ SORULAR

C.1. Dersin Genel İşlenişi

1. Dersleri nasıl işlediğinizi anlatır mısınız?

(Sonda: Konuyu açıklayarak anlatırım, Tüm öğrencileri içine alan soru- cevap yöntemini kullanırım, Test çözdürürüm, Grup çalışması yaptırırım, Öğrencilerin bireysel çalışmalarını sağlarım v.b)

2. Öğrenciler bireysel ya da grupta çalışırken siz nasıl davranırsınız?

(Sonda: Denetler ve düzeni sağlarım, Öğrencileri gözlemlerim, Sorularına cevap veririm, Öğrencilerin verimli çalışması için yardımcı olurum v.b.)

3. Derslerin genel işlenişinde öğrencilerin nasıl davranmasını beklersiniz?

(Sonda: Disiplinli davranıp izin verildiğinde konuşmalarını, dersi dikkatle dinlemelerini, Dersin amaçları konusunda fikir belirtip diğer öğrencilerle etkileşim içinde olmalarını, Kendine sunulan bireysel çalışma malzemesi ile bağımsız çalışıp kendi öğrenmesinden sorumlu olmasını, diğer öğrencilerle rekabet etmesini v.b.)

4. Derslerinizde görsel işitsel malzemeleri ve bilgisayarını nasıl kullanıyorsunuz?

5. Öğrencilerinizin kendi öğrenmelerinin farkında olmaları ve kendi öğrenmeleri ile ilgili sorumluluk alabilmeleri için çalışmalarınız var mı?

C.2. Okuma Becerisi

1. Kitaptaki metinleri nasıl işlediğinizi, nelere dikkat ettiğinizi belirtir misiniz? (Sonda: Metnin yüksek sesle ya da bireysel olarak sesiz olarak okutulması, Metinle ilgili sorular sorulup sözlü yanıtların alınması, Ezberlenmiş metinlerin yeniden üretilmesi şiir, piyes gibi)

2. Öğrencilerden metni işlerken ne yapmalarını beklediğinizi kısaca anlatır mısınız? (Sonda: Metni tam ve doğru olarak anlamalarını, metni genel hatları ile anlamalarını, benzer metinler üretmelerini, Benzer metinler üretirken okudukları metindeki dilbilgisel yapıları kavramalarını v.b)

3. Öğrencilerin okuma becerisini geliştirmek için kitaptaki metinler dışında başka metinler de kullanıyor musunuz?

4. Eğer kullanıyorsanız özgün metinleri mi seçiyorsunuz yoksa konuya ve öğrencinin seviyesine göre özel olarak düzenlenmiş metinler mi kullanıyorsunuz?

5. Kitap haricinde getirdiğiniz metinlerle ilgili çalışmalar hazırlıyor musunuz?

6. Okuma becerisi ile ilgili denediğiniz ve başarılı bulduğunuz ya da başarısız bulup vazgeçtiğiniz yöntemleri belirtir misiniz?

C.2. Dinleme Becerisi

1. Öğrencilerinizin dinleme becerisinin gelişmesi için neler yapıyorsunuz?

2. Dinleme becerisi ile ilgili denediğiniz ve başarılı bulduğunuz ya da başarısız bulup vazgeçtiğiniz yöntemleri belirtir misiniz?

C.3. Konuşma Becerisi

1. Öğrencilerinizin konuşma becerisinin gelişmesi için neler yapıyorsunuz?
2. Konuşma becerisi ile ilgili denediğiniz ve başarılı bulduğunuz ya da başarısız bulup vazgeçtiğiniz yöntemleri belirtir misiniz?

C.4. Yazma Becerisi

1. Öğrencilerinizin yazma becerisinin gelişmesi için neler yapıyorsunuz?
2. Öğrencilerinizin yazı yazarken öncelikle neleri yapmalarını bekliyorsunuz? (Sonda: Öğrendiği kelimeleri kullanmalarını, verilen konu ile ilgili yazmalarını, metni anlam bütünlüğü içinde oluşturmalarını, dilbilgisel olarak doğru metinler yazmalarını v.b.)
3. Yazma becerisi ile ilgili denediğiniz ve başarılı bulduğunuz ya da başarısız bulup vazgeçtiğiniz yöntemleri belirtir misiniz?

C.5. Dil bilgisi

1. Dilbilgisi konularını öğrenciye nasıl öğretiyorsunuz? (Sonda: Metinde geçen dilbilgisel yapılara dikkat çekerek, dilbilgisi konularını belirli bir sırayla anlatıp alıştırmalar yaptırarak, öğrencilerin konuşma ve yazmalarında öğrendikleri dilbilgisi kurallarını kullanmalarını teşvik ederek v.b.)
2. Dilbilgisel yeteneğin gelişmesi ile ilgili denediğiniz ve başarılı bulduğunuz ya da başarısız bulup vazgeçtiğiniz yöntemleri belirtir misiniz?

C.6. Sözcük Dağarcığı

1. Öğrencilerinizin sözcük dağarcığını geliştirmek için ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz? Yeni öğrenilen kelimelerin kalıcılığını nasıl sağlıyorsunuz?
2. Sözcük dağarcığının gelişmesi için denediğiniz ve başarılı bulduğunuz ya da başarısız bulup vazgeçtiğiniz yöntemleri belirtir misiniz?

C.7. Telaffuz

1. Öğrencilerinizin kelimeleri doğru telaffuz edebilmesi için ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz? (Sonda: Metinleri yüksek sesle okutmak, Kelimeyi okuyup sınıfa koro halinde tekrar ettirmek, ses kayıtları dinletip öğrencilerin bireysel olarak taklit etmelerini istemek)
2. Öğrencilerin telaffuzunun gelişmesi için denediğiniz ve başarılı bulduğunuz ya da başarısız bulup vazgeçtiğiniz yöntemleri belirtir misiniz?

C.8. Hataların Düzeltilmesi

1. Öğrencilerinizin hatalarını nasıl düzeltiyorsunuz? (Sonda: Hataları hemen düzeltirim, öğrencilerin birbirlerinin hatalarını düzeltmelerini isterim, hataları not edip iletişim bittikten sonra öğrenciye açıklarım, bazı hataları görmezden gelirim sadece sürekli yapılanları uyarırım v.s.)
2. Hataların düzeltilmesi ile ilgili denediğiniz ve başarılı bulduğunuz ya da başarısız bulup vazgeçtiğiniz yöntemleri belirtir misiniz?

D. DEĞERLENDİRME İLE İLGİLİ SORULAR

1. Öğrencilere ödev veriyor musunuz? Ödevlerle öğrencilerin ne tür kazanımlara ulaşmasını hedefliyorsunuz? (Sonda: Öğrenenleri pekiştirme, yeni ürünler oluşturma v.b.)
2. Öğrencilerin dil gelişim seviyelerini nasıl değerlendiriyorsunuz? (Klasik sınavlar, portfolyo değerlendirme, öz ve akran değerlendirme formları, proje ve performans ödevleri vb.)
3. Öğrencilerin süreç içerisindeki gelişimleri mi yoksa sonuçta öğrendikleri mi değerlendirmenizin temel unsurunu oluşturuyor?

E. Avrupa Ortak Başvuru Metni İle İlgili Sorular

1. Kendinizi yabancı dil öğretmeni olarak görüyor musunuz?
2. Yabancı dil öğretimi / yabancılara Türkçe öğretimi hakkında bir eğitim aldınız mı?
3. Avrupa Ortak Başvuru Metni ve Dil Gelişim Dosyası hakkında bilginiz var mı?
4. Gerçekleştirdiğiniz eğitim öğretimin Avrupa standartlarına uygun hale gelmesini ister misiniz?

Ek4: Öğrenci Görüşme Formu

Araştırma Sorusu:

Ortaöğretim düzeyinde yabancılara Türkçe eğitimi alan öğrencilerin aldıkları dil öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir?Ortak Başvuru Metni(OBM) ve Dil Gelişim Dosyası(DGD) uygulamaları hakkında bilgileri var mı?

Okul: Mustafa Germirli Anadolu İmam Hatip Lisesi **Tarih ve saat (başlangıç-bitiş)**.....

Görüşmeci.....

GİRİŞ

Merhaba adım İlayda YILDIRIM. Kayseri’de Türkçe öğretmeni olarak çalışıyor ve Erciyes Üniversitesi’nde Türkçe Eğitimi alanında yüksek lisans yapıyorum. Ortaöğretim düzeyinde yabancılara Türkçe eğitimi uygulamalarını Avrupa Ortak Başvuru Metni çerçevesinde değerlendirilmesine yönelik bir araştırma yapıyorum. Türkçe’ yi yabancı dil olarak öğrenen siz öğrencilerin görüşlerini almak istiyorum. Bu çalışmada çıkacak sonuçların Türkçenin yabancı dil olarak eğitimi uygulamalarının Avrupa standartlarına ulaşması için dikkat edilmesi gereken noktalara ışık tutacağımı ümit ediyorum. Bu nedenle sizin aldığınız eğitim-öğretim, OBM ve DGD hakkında görüşmek istiyorum.

- Bana görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca rapor yazarken görüştüğüm kimselerin isimlerini kesinlikle rapora yansıtmayacağım.
- Başlamadan önce bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?
- Görüşmeyi izin verirsiniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı?

Görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirsiniz sorulara başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

7. Türkçe öğrenmenin sana neler kazandırdığını düşünüyorsun? (Sınavları geçmek, notlarını yükseltmek, iletişim yeteneğini kuvvetlendirmek, sosyal ilişki kurabilmek, diller hakkında farkındalık sağlamak, yeni kültürler öğrenmek)
8. Okulda aldığın Türkçe derslerinde işlenen konular senin ilgini çekiyor ihtiyaçlarına cevap veriyor mu?
9. Derste dört temel dil becerisine (dinleme, okuma, konuşma, yazma) yönelik etkinlikler yapılıyor mu?
10. Yapılan etkinliklerin senin Türkçeyi daha iyi öğrenmede etkili olduğunu düşünüyor musun?
11. Türkçeyi kullanırken hangi beceride neyi yapıp neyi yapamadığının farkında mısın? (Yazılanları çok rahat okuyup anlayabiliyorum fakat konuşulanları anlamakta zorlanıyorum gibi)
12. Öğretmenlerin senin dil yeterliliklerini doğru olarak ölçebiliyorlar mı?
13. Ortak Başvuru Metni ve Dil gelişim Dosyası hakkında bilgi var mı?

Ek 5: 9. sınıf Türkçe Dersi Yıllık Plan

2011 – 2012 EĞİTİM – ÖĞRETİM YILI M.GERMİRLİ ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ 9. SINIF TÜRKÇE ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK PLANI

AY: EYLÜL

HAFTA	GÜN	SAAT	KONULAR	ÖĞRENCİLERİN KAZANACAĞI HEDEF VE DAVRANIŞLAR
III. HAFTA	19-23 Eylül 2011	12	Tanışma	Tanışma –selamlaşma- dilekler... Okul ,yurt vs yerlerde günlük konuşma örnekleri(Pratik Türkçe) Drama (sınıf içinde diyalog çalışmaları) Ödev(sözlük defteri oluşturma)
		14		
IV. HAFTA	26-30 Eylül 2011	12	Sesler ve alfabe	Alfabenin tanıtımı ve sesli çalışmalar Sesleri doğru söyleme ve seslerin çıkış noktalarına dikkat etme Tekrar çalışmaları Diyalog oluşturma sözlü ve yazılı çalışmalar Kalıplaşmış ifadeler Yeni kelimeler öğrenme ve bunların kullanılması
		14		
YÖNTEM VE TEKNİKLER				
ARAÇ VE GEREÇLER				
Gökkuşuğu 1 ders kitabı,Gökkuşuğu 1çalışma kitabı, CD ve posterler				
DEĞERLENDİRME				
➤ 2011-2012 Eğitim-öğretim yılı başlangıcı: 19 Eylül 2011 Pazartesi				
➤				

AY: EKİM

HAFTA	GÜN	SAAT	KONULAR	ÖĞRENCİLERİN KAZANACAĞI HEDEF VE DAVRANIŞLAR
I. HAFTA	3-7 Ekim 2011	12	Benim Sınıfım	Ses olayları (yumuşama ve daralma)
		14		İyelik ekleri ve çokluk eklerini kullanabilmeyi öğrenme Şahıs zamirleri İşaret zamirleri Şimdiki Zaman (makta –mekte) İsimlerde Olumsuzluk İşaret Zamirleri
II. HAFTA	10-14 Ekim 2011	12	Bu Ne? Bu Kim?	Şahıs Zamirleri
		14		Şimdiki zamanla ilgili kurallar ve bunların doğru kullanımını öğrenmek Emir Kipi Yeni kelimelerin öğrenilmesi ve bunların kullanılması için konuşma ve yazı çalışması Cevremizdeki eşyalarla ilgili konuşma aktiviteleri
III. HAFTA	17-21 Ekim 2011	12	Maç Saat Kaçta?	Saatler Geniş zamanın kullanımını öğrenmek
		14		Sayılar Sayı sıfatları Bulunma hali Ulaçlar(diktan sonra madan önce)
IV. HAFTA	24-28 Ekim 2011	12	Eviniz Nerede?	Durum ekleri Sayı sıfatları(tekrar) Yeni kelimelerin öğrenilmesi Ek Fiil İsim tamlamaları e kadar –den- önce –den sonra
		14		
YÖNTEM VE TEKNİKLER			Okuma,yazma,dinleme,seyretme,tekrar,soru ve cevap	
ARAÇ VE GEREÇLER			Gökkuşağı 1 ders kitabı,Gökkuşağı 1 çalışma kitabı, CD ve posterler	
DEĞERLENDİRME			➤ Cumhuriyet Bayramı: 29 Ekim 2011 Cumartesi	

AY: KASIM

HAFTA	GÜN	SAAT	KONULAR	ÖĞRENCİLERİN KAZANACAĞI HEDEF VE DAVRANIŞLAR
I. HAFTA	31 Ekim-4 Kasım 2011	12	Benim Ailem	Görülen Ek fiilin cümlede kullanımını öğrenme Durum Ekleri Aile ve akrabalık isimleri Yeterlilik Fiili Anlatım uygulama tekrarlama Aileyi anlatan bir yazı çalışması Durum ekleri Yeni kelimelerin kullanılması
		14		
II. HAFTA	10-11 Kasım 2011	12	Ders Programı	Geçmiş Zaman(görülen-duyulan)Ek fiil İsim tamlamaları Durum ekleri İsim tamlamaları en- den- daha(pekiştirmeler)
		14		
III. HAFTA	14-18 Kasım 2011	12	Hangi Mesleği Seçmek İstiyorsunuz?	Görülen geçmiş zaman,duyulan geçmiş zamanın kullanımını il ilgili örnekler Gelecek Zaman Durum Ekleri Yeterlilik Fiili ulaçlar
		14		
IV. HAFTA	21-25 Kasım 2011	12	Cumhuriyet Lisesi Nerede?	Gereklilik kipi İsim tamlamaları ve kullanımını kavrama Durum ekleri Yeni kelimelerin kullanılması Konuşma ve yazma çalışmaları Konuşma-yer yön tarifi Bağlaç de Göre-gibi- kadar
		14		
V. HAFTA	28 Kasım-2 Aralık 2011	12	Manavda	İstek kipi Durum ekleri Pekiştirme sıfatları(tekrar) Alışverişle ilgili konuşma çalışmaları
		14		
YÖNTEM VE TEKNİKLER				
ARAÇ VE GEREÇLER				
Okuma,yazma,dinleme,seyretme,tekrar,soru ve cevap Gökkuşağı. 1 ders kitabı,Gökkuşağı 1. çalışma kitabı, CD ve posterler				
<ul style="list-style-type: none"> > Atatürk'ü Anma Günü: 10 Kasım 2011 Perşembe > Öğretmenler Günü: 24 Kasım 2011 Perşembe > 14-18 Kasım haftası 1. Dönem 1. Yazılı Yoklama Sınavları yapılacaktır. > Kurban Bayramı: 5 Kasım Cumartesi öğleden sonra başlar; 9 Kasım Çarşamba akşam biter. 				
DEĞERLENDİRME				

AY: ARALIK

HAFTA	GÜN	SAAT	KONULAR	ÖĞRENCİLERİN KAZANACAĞI HEDEF VE DAVRANIŞLAR
I. HAFTA	6-10 Aralık 2011	12	Fatma Hanımın Alışveriş Planı	Gelecek zaman(tekrar) Markette alışveriş yapmak için liste hazırlanması
		14		
II. HAFTA	13-17 Aralık 2011	12	Lokantada	Gereklilik kipini doğru kullanma İstek kipinin kullanılması Yeni kelimelerin öğrenilmesi ve kullanılması
		14		
III. HAFTA	20-24 Aralık 2011	12	Hava Durumu	Bugün hava nasıl?konuşma aktivitesi Bayram kavramı Sıfatlarda pekiştirme,kesir sayı sıfatları,sıra sayı sıfatları Sıfatlarda küçültme kurallarını öğrenme Duyulan geçmiş zaman
		14		
IV. HAFTA	27-30 Aralık 2011	12	Muayene Odasında	Gereklilik kipi(tekrar) Sağlıklı ilgili yeni kelimelerin öğrenilmesi kullanılması
		14		
YÖNTEM VE TEKNİKLER Okuma,yazma,dinleme,seyretme,tekrar,soru ve cevap				
ARAÇ VE GEREÇLER Gökkuşuğı 1 ders kitabı,Gökkuşuğı 1 çalışma kitabı, CD ve posterler				
DEĞERLENDİRME 5-9 Aralık haftası 1. Dönem . 2. Yazılı Yoklama Sınavları yapılacaktır				

AY: OCAK

HAFTA	GÜN	SAAT	KONULAR	ÖĞRENCİLERİN KAZANACAĞI HEDEF VE DAVRANIŞLAR
I. HAFTA	2-6 Ocak 2012	12	Hayvanlar Dünyası	Fiilerde çatı Hayvanlarla ilgili slayt gösterileri Hayvanlar hakkında konuşma ve yazma çalışması
		14		
II. HAFTA	9-13 Ocak 2012	12	Ahmet Bey ve kızı hayvanat bahçesinde	Fiilerde çatı etken fiiller, edilgen fiiller, dönüşlü fiiller ve dönüşlülük zamirini öğrenme
		14		
III. HAFTA	16-20 Ocak 2012	12	Konuşma, Okuma ve yazma etkinlikleri Birinci dönem genel tekrarı	Dönem sonunda birinci dönemdeki öğrendiklerini ifade edebilme becerisi kazanma
		14		
YÖNTEM VE TEKNİKLER				
ARAÇ VE GEREÇLER				
<p>Gökkuşuğı 1 ders kitabı, Gökkuşuğı 1 çalışma kitabı, CD ve posterler</p> <p>> 9-13 Ocak haftası 1. Dönem 3. Yazılı Yoklama Sınavları yapılacaktır.</p> <p>> Yılıbaşı: 01 Ocak 2012 Pazar</p> <p>> Birinci dönemin sona ermesi: 20 Ocak 2012 Cuma</p>				
DEĞERLENDİRME				

AY: ŞUBAT

HAFTA		GÜN	SAAT	KONULAR	ÖĞRENCİLERİN KAZANACAĞI HEDEF VE DAVRANIŞLAR
III. HAFTA	6-10	Şubat 2012	6	Hangi Sporları Yaparsınız?	Yeni kelimelerin öğrenilmesi bunların kullanılması için sözlü ve yazılı ifade çalışmaları Fiilde çatı
	6				
IV. HAFTA	13-17	Şubat 2012	6	Boş Zamanlarınızda Ne Yaparsınız?	Dönüşlü Fiillerin kavratılması Yeni kelimelerin öğrenilmesi Yazılı ve sözlü ifade çalışmaları
	6				
V. HAFTA	20-24	Şubat 2012	6	Hangi Tür Müzikten Hoşlanırsınız?	Türkçe Cümle Yapısı Özne-yüklem uygunluğu Sevdiğiniz bir sanatçıyı sözlü olarak anlatma.
	6				
V. HAFTA	27	Şubat- 2 Mart 2012	6	Ne ile seyahat edersiniz?	Tezlik fiili ettirgen ve oldurgan fiilleri kavratmak Ulaşım araçlarını tanıtmak Noktalama işaretleri
	6				
YÖNTEM VE TEKNİKLER Okuma,yazma,dinleme,seyretme,tekrar,soru ve cevap					
ARAÇ VE GEREÇLER Gökkuşuğu 2 ders kitabı,Gökkuşuğu 2 çalışma kitabı , CD VE Posterler					
DEĞERLENDİRME > İkinci yarıyl başlangıcı: 6 Şubat 2012 Pazartesi					

Ek 6: Öğretmenlerin Yaptıkları Yazılı Sınav Örnekleri

ADI SOYADI:

TARİH:

SINIFI:

NU:

ÜLKESİ:

2011-2012 MUSTAFA GERMİRLİ ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ DİL VE ANLATIM 10, 2.DÖNEM 1.YAZILI

Kız kardeşim ve ben her gün öğleden sonra meşgul oluruz. Bizler öğleden sonra değişik çalışmalara katılırız. Ben güreşi çok seviyorum. Her gün öğleden sonra antrenman yapmaya giderim. Antrenörüm benim için çok iyi. güreştiğimi söyler. Ben gelecekte çok ünlü bir güreşçi olmak istiyorum.

Kız kardeşim Nuran gelecekte çok başarılı bir piyanist olmak istiyor. Her gün derslerden sonra piyano kursuna gider.

1. Aşağıdaki soruları yukarıdaki parçaya göre cevaplayınız. 15P

Ahmet ve Nuran ne zaman değişik çalışmalara katılırlar?

Ahmet gelecekte ne olmak istiyor?

Antrenörü Ahmet için ne diyor

Nuran gelecekte ne olmak istiyor?

Siz hangi faaliyetlere katılırsınız?

2. Aşağıdaki karışık kelimelerden anlamlı cümleler kurunuz. 15P

Ahmet / gitmiş/ öğleden sonra/ kursuna/ piyano

Derslerden / oynarım / sonra / saat/ bir/ tenis

istiyor / olmak/ Ali/ gelecekte/ aktör/ ünlü/ bir

okumuş / Ayşe/ dün/ iki/ saat/ kitap

giderim / antrenman/ her gün/ sonra/ öğleden/ yapmaya

3. Aşağıdaki kelimeleri uygun olan boşluklara yazınız. 10p

"farklılıklar, koparılarak, kullanılmakta, hava, sahiptir, toprağın."

-Çay pek çok ülkedeolan bir içecektir.

-Çay yaprakları tek tektoplanır.

-Çayın hazırlanışı ülkelere göre ufak tefek gösterir.

-Çay yaprağının olgunlaşmasında ve etkisi büyüktür.

-Türkiye çay üreten ülkeler arasında önemli bir yere.....

4. Aşağıdaki cümlelerdeki yazım yanlışlarını bulup doğrularını yazınız. 10p

-Cumhuriyet 29 ekim 1923'de kuruldu.

- Bize bu zarfla birlikte bir de kitab gönderi vermiş.

-1982'de Liseyi, 1988'de Üniversiteyi bitirmiş.

-Geçen yıl doğu Anadolu'ya gitmişdi.

-Herkez ilimin peşinde koşuyor.

5. Aşağıdaki cümleleri şimdiki zamanda tamamlayınız.10p
 Öğrenciler şarkı (söylemek)-olumlu
 Ben satranç(oynamak)-olumsuz
 Siz öğretmeni.....?(dinlemek)-olumlu soru
 Annem yemek(pişirmek)-olumlu
6. "Okumak" fiilini emir kipinde çekimleyiniz.(+olumlu)10p
 Ben: Biz:
 Sen: Siz:
 O: Onlar:
7. Aşağıdaki cümleleri geniş zamanda tamamlayınız. 10p
 Babam sigara(içmek)-olumsuz
 Sen futbol?(oynamak)olumlu-soru
 Ben sabahları geç(kalkmak)-olumlu
 Yaz mevsiminde kar(yağmak)-olumsuz
8. A)Aşağıdaki boşluklara isim tamlaması ekleri getiriniz.15p
 B) İsim tamlamasını türünü yazınız.(belirtili, belirtisiz,zincirleme isim tamlaması)
 (Örnek:Masanın örtüsü: isim tamlaması)
 Sınıf.... kapı.....:
 Türkiye Cumhuriyet.....:
 Ahmet'..... ceket..... düğme.....:
 Türkçe kitab.....:
 O..... gözlük.....:
9. Saat kaç?4p
 10:00 23:45
 11:30 12:15:
10. Ailenizi tanıtırınız. 11p

Benim Ailem

Ek 7: Öğrencilerin Yazılı Çalışmalarından Örnekler

Anas İmam Uygur
451/9C
Endonezya



En sevdiğim
spor



Benim adım Anas. On altı yaşındayım. Endonezyalıyım. Eğitim için Türkiye'ye geldim. Ben Mustafa Germirli Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde okuyorum.

En sevdiğim spor Futbol. Haftada üç defa futbol oynarım. Endonezyadaysam düzenli olarak futbol maçına gidiyorum. Çünkü Endonezyadaysam boş zamanım daha fazla. Arkadaşlarım her gün beni şğırılar futbol maçına gitmek için. Maçı kazanınca mutlu oluyoruz.

Ben futbola çok seviyorum. Çünkü futbol oynadıkça mutlu olurum.

Futbol çok zor bir spor değildir. Çünkü takımında on bir kişi vardır. Bir, iki veya üç yontuş yaparsam. Fakat çok yontuş yaparsam iyi olmaz. Futbol takımında sahnenin sol tarafında oynarım. Bence en güzel futbol takımı Barcelona'dır. Çünkü Barcelona hızlı, güzel pas ve güzel taktik oynayabilir. O takımında çok oyuncuyu seviyorum. Mesela Iniesta, Xavi, Messi, Puyol ve Alexis Sanchez. Ama en sevdiğim futbolcu Mesut Özil. Mesut Özil kimdir?

Özil 15 Ekim 1988 Gelsenkirchen, Batı Almanya'da doğmuş. 1,81 metre boylu bir futbolcu. O Real Madrid'de oynuyor. Onun forma numarası... 10'dır. O güzel pas ve hızlı oynuyor. O Almanlı ama hem de Türkiyeli. Çünkü on yafna kadar Türkiye'de yaşıyormuş. O zor hâlindeyse güzel pas verebilir. Bunu için onu çok seviyorum. Onun arkadaşları söyledilerki, O her zaman iyi bir Pasçı olarak oynar. O maçıdan önce kur'an okuyor çünkü o müslim'dir.

TANIŞMA

Ayşe : Merhaba.

Ali : Merhaba

Ayşe : Nasılsın ?

Ali : Teşekkür ederim. İyiyim. Sen nasılsın ?

Ayşe : Teşekkür ederim. Bende iyiyim. Adın ne ?

Ali : Adım Ali. Senin adın ne ?

Ayşe : Benim adım Ayşe

Ali : Tanıştığımıza memnun oldum.

Ayşe : Ben de memnun oldum.

Ad :- SHAIKH MANTAB ALAM

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı, Soyadı: İlayda YILDIRIM

Uyruğu: Türkiye (TC)

Doğum Tarihi ve Yeri: 4 Ekim 1987, Kayseri

Medeni Durumu: Bekâr

Tel: +90 507 370 71 62

email: y_ilyda@hotmail.com

Yazışma Adresi: Yeni Ufuklar İlköğretim Okulu, Sakaltutan Köyü, Talas/KAYSERİ

EĞİTİM

Derece Kurum Mezuniyet Tarihi

Yüksek Lisans Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü 2012

Lisans Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği 2009

Lise Sümer Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi, Kayseri 2005

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl Kurum Görev

2012- Halen Yeni Ufuklar İlköğretim Okulu (Kayseri), Türkçe Öğretmeni

2010– 2011 Şehit Ali İhsan Aydın İlköğretim Okulu (Eskişehir), Türkçe Öğretmeni

2009- 2010 Esendere Beldesi İlköğretim Okulu (Hakkari), Türkçe Öğretmeni

YABANCI DİL

İngilizce, İspanyolca

YAYINLAR

Karadüz A. ve İ. Yıldırım (2011) “Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde Öğretmenlerin Görüş ve Uygulamaları”. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2): 961 - 984