



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı

**YABANCI DİL/ İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE
İLETİŞİM DİLİ**

Özge ÜNVER

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2020

YABANCI DİL/ İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE İLETİŞİM DİLİ

Özge ÜNVER

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı

Yüksek Lisans Tezi


Ankara, 2020

KABUL VE ONAY

Özge ÜNVER tarafından hazırlanan “Yabancı Dil/ İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İletişim Dili ” başlıklı bu çalışma, 03/02/2020 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.


Doç. Dr. Mehmet KARA (Başkan)


Doç. Dr. Mustafa DURMUŞ (Danışman)


Doç. Dr. Sema ASLAN DEMİR

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Yunus KOÇ

Enstitü Müdürü

YAYIMLANMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarımı ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

28 / 02 / 2020

Özge ÜNVER



¹Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dahını** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dahını** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulunun** gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, **tezin yapıldığı kurum** tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, **ilgili kurum ve kuruluşun önerisi** ile **enstitü** veya **fakültenin** uygun görüşü üzerine **üniversite yönetim kurulu** tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

*Tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dahını** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.**

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Doç. Dr. Mustafa DURMUŞ danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

03/02/2020



Özge ÜNVER



Canım oğlum Alper'e

TEŞEKKÜR

Bu tezin yazılmasında bilgi ve deneyimleriyle bana büyük bir katkı sağlayan çok değerli danışman hocam Doç. Dr. Mustafa Durmuş'a ve yüksek lisans eğitimim boyunca üzerimde emeği olan ve kendilerinden ders aldığım için çok şanslı hissettiğim kıymetli hocalarım Prof. Dr. Ayten Genç'e, Doç. Dr. Nazmiye Topçu Tecelli'ye, Doç. Dr. Mahir Kalfa'ya ve Dr.Öğ.Gör. İbrahim Atabey'e teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Yoğun iş tempolarına rağmen benden desteğini esirgemeyen ve beni her daim motive etmeye çalışan dostum Zeynep Övdür Uğurlu'ya, sevgili arkadaşım Hatice Karakaş'a, tezin her aşamasında desteklerini hissettiren canım yüksek lisans arkadaşlarım Nazan Canbulat ve Gönül Keskin Pıçakçı'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu zorlu süreçte yoğunluğumu ve stresimi benimle paylaşan, özellikle sabrı ve her türlü yardımıyla yanımda olan sevgili eşim Emrah Ferdi Ünver'e, bu dönemde kendisine çok vakit ayıramadığım biricik oğlum Alper'e ve her daim yanımda olduğunu hissettiren canım aileme şükranlarımı sunarım.

ÖZET

ÜNVER, Özge. *Yabancı Dil / İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İletişim Dili*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2020.

Uzun yıllardır yabancı dil/ ikinci dil öğretimi sınıflarında öğrencilerin hedef dili kullanmaları ve öğrencilerin anadilinden uzak kalmaları savunulmuş veya önerilmiştir. Fakat bu görüşün aksine anadili kullanımının faydalı olduğu ve yabancı dil öğrenimini kolaylaştırdığına dair görüşler de sunulmuştur. Bu çalışmada, yabancı dil/ ikinci dil olarak Türkçe öğretimi sınıflarının iletişim dilinin ne olduğu ve ne olması gerektiği; hedef dilin, öğrencilerin anadilinin veya bir araç dilin yeri ele alınmıştır. Öncelikle yabancı ve ikinci dil öğretiminde iletişim dili ile ilgili ortaya konulan görüşler sunulmuş; ardından yabancı ve ikinci dil olarak Türkçe öğretimi sınıflarında iletişim dilinin, bunun yanı sıra hedef dilin, öğrencinin dilinin veya bir araç dilin yerinin ne olması gerektiği üzerine görüşme tekniğiyle veri toplanmıştır. Araştırmaya, hem Türkiye’de hem de Türkçenin anadil olarak konuşulmadığı bağlamlarda Türkçe öğretme deneyimine sahip toplam 15 öğretici katılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda, hem yabancı hem de ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin genellikle hedef dil olan Türkçeyi kullanmayı tercih ettikleri görüşüne ulaşılmıştır. Özellikle Türkiye’de Türkçe öğretirken, farklı dil kökenlerinden gelen öğrencilerin buldukları sınıflarda, tüm öğrencilerin bildiği ortak bir dil bulmak her zaman mümkün olmadığı için hedef dil dışında başka bir dile başvurmadıkları dile getirilmiştir. Hedef dil dışında başka bir dil kullanımının öğrencileri kolaycılığa alıştırdığı ve hedef dilde iletişimsel yeterliğe zarar verdiği belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, özellikle başlangıç düzeyinde hedef dil dışında ortak bir dil kullanımının öğretimi kolaylaştırdığı, öğrencileri motive ettiği ve öğrenci- öğretici arasında olumlu bir iletişim kurulmasını sağladığı savunulmuştur. Ayrıca yabancı dil öğreten bir öğreticinin de mutlaka anadili dışında başka bir dili öğrenme deneyimine sahip olması gerektiği görüşü desteklenmiştir. Toplanan veriler ve mevcut literatür ışığında yabancı dil/ ikinci dil olarak Türkçe öğretimi sınıflarında iletişim dilinin ne olması gerektiği üzerine öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler

Yabancı dil, Türkçe öğretimi, iletişim dili, hedef dil, anadili, ortak dil.

ABSTRACT

ÜNVER, Özge. *Medium of Instruction in Teaching Turkish as a Foreign/Second Language*, Master's Thesis, Ankara, 2020.

For many years, it has been advocated or recommended that teachers use the target language in foreign language / second language teaching classes and stay away from the learners' mother tongue. Contrary to this view, however, there are also opinions supporting that the use of mother tongue is beneficial and it facilitates foreign language learning. In this study, the medium of instruction in teaching Turkish as a foreign language / second language and use of the target language, the mother tongue of the learners or another medium language were discussed. First of all, the opinions about the medium of instruction in foreign and second language teaching were presented. Afterwards, the data were collected by means of the interview technique on the role of communication language in addition to the target language, learner's language or another medium language in Turkish teaching classes as foreign and second language. The research was participated in a total of 15 teachers who has Turkish teaching experience both in Turkey and in other contexts in which Turkish is not spoken as a mother tongue. As a result of the interviews, it was concluded that the teachers generally preferred to use Turkish, which is the target language, in teaching Turkish both as a foreign language and as a second language. It was expressed that the teachers didn't use another language apart from the target language especially when teaching Turkish in Turkey, in classes that include students coming from different language origins, as it is not always possible to find a common language all learners know. It was stated that using a language other than the target language made the learners accustomed to facilitation and damaged the communicative competence in the target language. Contrary to these views, it was argued that the use of a common language other than the target language, especially at the beginning level, facilitated teaching, motivated the learners and provided a different relationship between the learner and the teacher. In addition, the view that a teacher who teaches a foreign language must also have the experience of learning a language other than the mother tongue was supported.

In the light of the collected data and the current literature, suggestions were made on what medium of instruction should be used in Turkish teaching classes as a foreign language / second language.

Key Words

Foreign language, teaching Turkish, medium of instruction, target language, mother tongue, common language.



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	viii
YAYIMLANMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	ix
ETİK BEYAN	x
TEŞEKKÜR	vi
ÖZET.....	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLOLAR DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv
GİRİŞ	1
ARAŞTIRMANIN KONUSU	3
ARAŞTIRMANIN AMACI.....	3
ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	3
ARAŞTIRMA SORULARI	4
ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	4
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	5
TEMEL KAVRAMLAR VE TERİMLER	5
Öğretici (öğretir, öğreten) - Öğretmen.....	6
Öğrenici (öğrenir, öğrenen) - Öğrenci	6
Anadili – Anadil.....	7
Yabancı Dil - İkinci Dil	7
Öğretim (Öğretme) – Öğrenim (Öğrenme)	8
Sınıfın İletişim Dili – Öğretim Dili.....	8
Araç Dil – Ara Dil (Öğrenici Dili).....	9
Hedef Dil	9
Eğitim - Öğretim	9
1. BÖLÜM : YABANCI/İKİNCİ DİL ÖĞRETİMİNDE/ÖĞRENİMİNDE	
YÖNTEMLER DÖNEMİ.....	11

1.1. YABANCI / İKİNCİ DİL ÖĞRETİMİNDE SINIFIN İLETİŞİM VE ÖĞRETİM DİLİ	11
1.1.1. Yaklaşım ve Yöntemler.....	11
1.1.2. Tek Dilli ve İki Dilli Yaklaşım	18
1.2. KONU İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR	27
1.2.1. Yabancı / İkinci Dil Öğretiminde İletişim Dili ve Öğretim Dili	27
1.2.2. Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sınıfın İletişim Dili	34
2. BÖLÜM : YÖNTEM.....	36
2.1. ARAŞTIRMA DESENİ	36
2.2. ÖRNEKLEM	37
2.3. KATILIMCILAR	39
2.4. VERİ TOPLAMA ARACI	39
2.5. VERİ TOPLAMA SÜRECİ.....	41
2.6. VERİ ANALİZİ.....	41
2.7. GEÇERLİLİK.....	42
3. BÖLÜM : BULGULAR VE YORUMLAR.....	44
3.1. ÖĞRETİM VE İLETİŞİM DİLİ TERCİHİ	44
3.1.1. Sınıf içi İletişim Dili Olarak Türkçe.....	45
3.1.2. Yabancı Dil Kullanımı	47
3.2. ORTAK/ARAÇ DİL KULLANIMI.....	48
3.2.1. Hedef Dil Dışında Ortak/ Araç Dil Bilmenin Avantajları	49
3.2.2. Hedef Dil Dışında Ortak / Araç Dil Bilmenin Dezavantajları	52
3.2.3. Düzeylere göre İletişim Dili Tercihi	53
3.2.4. Hedef Dil Dışında Ortak Dil Bilmeme ve Kullanmama Avantajları	54
3.2.5. Tercih Edilen Ortak Dil.....	55
3.2.6. Hedef Dil Dışında Ortak Dil Bilmeme ve Kullanmama / Dezavantajları	57
3.3. YABANCI VE İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ	58
3.3.1. Türkiye’de ve Türkiye Dışında Türkçe Öğretim Koşulları	59
3.3.2. Türkiye Dışında Türkçe Öğretim Deneyiminin Katkısı.....	60
3.3.3. Dil Öğretim Uygulamalarında Farklılaşma	61

3.4. DİL ÖĞRETİM MATERYALLERİ TERCİHİ	62
3.4.1. Türkiye’de ve Türkiye Dışında Türkçe Öğretim Koşullarında Farklılaşma	63
3.4.2. Düzeylere Göre Materyallerde Kullanılan Dil.....	65
3.4.3. Görselleştirme	66
3.4.4. Öğretim Setlerinin İşlevi	66
3.5. EMPATİ.....	67
4.5.1. Öğreticinin Geçmiş Öğrenim Deneyimi	68
4.5.2. Öğreticinin Öğrenici ile Empati Kurması	69
4.5.3. Öğreticinin Geçmiş Öğretim Deneyimi	69
3.6. KÜLTÜR VE GÜNDELİK HAYAT.....	70
3.6.1. Kültürel Etkileşim.....	70
3.6.2. Gündelik Hayat	71
3.6.3. Özgün Kültür	72
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	73
KAYNAKÇA	78
EK 1. GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU	84
EK 2. KİŞİSEL BİLGİ FORMU	86
EK 3. BİREYSEL GÖRÜŞME SORULARI	88
EK 4. ETİK KURUL İZİN FORMU	89
EK 5. ORJİNALLİK RAPORU	90
EK 6. TURNITIN BENZERLİK İNDEKSİ	91

TABLULAR DİZİNİ

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri.....	39
Tablo 2. Katılımcıların Öğretim ve İletişim Dili Tercihlerine İlişkin Görüşleri.....	44
Tablo 3. Katılımcıların Araç Dile İlişkin Görüşleri.....	48
Tablo 4. Katılımcıların Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi Deneyimleri....	58
Tablo 5. Katılımcıların Dil Öğretim Metaryali Tercihleri.....	62
Tablo 6. Öğrenme Sürecinde Empati.....	67
Tablo 7. Öğrenim Sürecinde Kültür ve Gündelik Hayat.....	70



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Öğretim ve İletişim Dili Tercihi	44
Şekil 2. Ortak Araç Dil Kullanımı	49
Şekil 3. Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi	58
Şekil 4. Dil Öğrenim Materyalleri Tercihi.....	63
Şekil 5. Empati Kavramı.....	67
Şekil 6. Kültür ve Gündelik Hayat	70



GİRİŞ

Yabancı dil/ ikinci dil sınıflarında öğreticilerin iletişim dili olarak hangi dili kullanmaları gerektiği, yabancı dil öğretiminin her zaman tartışmalı bir konusu olmuştur. Rolin-Ianziti ve Varshney'in (2008) belirttiği gibi bu tartışma; ilk 19. yüzyılın sonlarına doğru Büyük Reformla, hedef dile tanınan ayrıcalık sorgulanmaya başlandığı zamana dayanmaktadır. Bu ayrıcalığın; anadili kullanımına izin veren Dilbilgisi- Çeviri Yönteminin popülerliğini kaybetmesi ve Doğrudan Yöntemin öne çıkmasının bir sonucu olduğu belirtilmektedir (Rolin-Ianziti & Varshney, 2008). Bu inanışa göre; sınıfta her görev için hedef dil kullanılmalı; böylece öğrencilerin, öğrenilen dile en üst düzeyde maruz kalmaları sağlanacak ve gerçek bir dil ortamında pratik yapmalarına olanak tanınacaktır. Ancak dil edinim kuramları; edinimin öğrenmeden daha bütün olduğunu, bunun sadece öğrenilen dilin konuşulduğu çevrede gerçekleşebileceğini, bu nedenle anadili kullanımının bu süreçte hiçbir görevinin olmadığını iddia etmesine rağmen, bu kuramlar birçok eleştiriye maruz kalmıştır (Krashen, 1985). Atkinson (1987); eğer sınıf odağı sadece edinimse, hedef dil kullanımı uygun olabilir, fakat böyle bir odak ne mümkün ne de uygulanabilir olmadığı için, bu tarz bir görüş için gerçek bir teorik durum olmadığını belirtmektedir (Atkinson, 1987). Bununla birlikte, sadece hedef dil kullanımının aksine, uygun bir şekilde anadili kullanımının yabancı dil öğretiminde ve öğreniminde gerekli ve kolaylaştırıcı bir rolü olduğu görüşü öne sürülmüştür (Cook, 2001), (Macaro E., 2001), (Schweers, 1999). Bu görüşler; farklı dil öğretim yöntemlerine bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Bu yöntemlerin de her biri belirli bir kurama dayalıdır ve her birinin farklı bir dizi sistematik dil öğretim uygulamaları bulunmaktadır. Yabancı dil öğretiminde kullanılan bu yöntemler zamanla değişime uğramış, popülerliğini kaybetmiş olsa da günümüzde hâlâ birçoğu kullanılmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ise; diğer yabancı dillerin öğretimindeki yöntem çeşitliliği ve materyal zenginliğine göre, bir darlık yaşandığı görülmektedir. Bu yöntem, yaklaşım ve materyallerle ilgili olarak Türkçenin yabancı ve ikinci dil olarak öğretiminde iletişim dili tercihlerinin de ne olduğu ve ne olması gerektiği konusunda fikir birliği bulunmamaktadır. Bu bağlamda yabancı/ ikinci dil

öğretiminde çokça tartışılmış ve hâlâ tartışılmakta olan iletişim dili konusunun Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde nasıl olması gerektiği üzerine literatürü taramak; yabancı dil ve ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğreticilerin anadili, hedef dil veya bir araç dil kullanımlarına dair görüşlerini almak ve bütün bu verilerin ışığında görüş ve öneriler ortaya koymak hedeflenmektedir.

Öncelikle araştırmanın konusu, amacı, önemi, araştırma soruları, sınırlılıkları ve yöntemi üzerine bilgiler verilecektir.

Araştırmanın birinci bölümünde yabancı ve ikinci dil öğretiminde kullanılan öğretim ve iletişim dili/ dilleri konusunda literatür taraması sonucu elde edilen veriler sunulacaktır. Tercih edilen iletişim dilinin yabancı ve ikinci dil öğretim yöntem ve yaklaşımları ile ilişkisi dolayısıyla öncelikle yabancı ve ikinci dil öğretiminde geçmişten günümüze uygulanan yöntemler, yaklaşımlar, benimsenen tutumlar ve görüşler ele alınacaktır. Türkçenin yabancı ve ikinci dil olarak öğretimi bilim alanının özellikle İngilizce öğretimi düşünüldüğünde oldukça yakın bir geçmişe sahip olması ve nitelik ve nicelik açısından yeterli sayıda araştırma bulunmaması sebebiyle, ilk bölümde ele alınan yöntem, yaklaşım, tutum ve görüşler özellikle İngilizcenin yabancı ve ikinci dil olarak öğretimi üzerine bilgilere dayanmaktadır. Bu yöntem, yaklaşım, tutum ve görüşler çerçevesinde yabancı ve ikinci dil öğretiminde hangi dilin/ dillerin kullanıldığı açıklanacaktır. İkinci bölümünde ise konu ile ilgili diğer araştırmalar ve Türkçenin yabancı ve ikinci dil olarak öğretildiği bağlamlarda kullanılan veya tercih edilen dile dair araştırmalar sunulacaktır. Araştırmanın ikinci bölümünde araştırma için kullanılan yöntemlere yer verilecektir. Bu kapsamda araştırma deseni, örneklem, katılımcılar, veri toplama aracı, veri toplama süreci, veri analizi ve geçerlik konusunda bilgiler ortaya konulacaktır. Üçüncü bölümde ise bulgulara yer verilecektir. Öğretim ve iletişim dili tercihi, ortak/araç dil kullanımı, yabancı ve ikinci dil olarak Türkçe öğretimi, dil öğretim materyalleri tercihi, empati, kültür ve gündelik hayat başlıklı temalar altında bulgular sunulacak ve elde edilen bulgular üzerine yorumlar yapılacaktır. Araştırmanın sonuç kısmında ise çalışmanın sonucu ve elde edilen veriler doğrultusunda kuramsal ve uygulamaya yönelik öneriler yer alacaktır.

ARAŞTIRMANIN KONUSU

Araştırmada, yabancı dil / ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde öğretim ve iletişim dili olarak hangi dilin veya dillerin kullanıldığı ve kullanılması gerektiği konusu ele alınmaktadır. Hedef dil, öğrencinin anadili veya bir araç dilin kullanım sebeplerinin, miktarlarının ve durumlarının, hem Türkiye’de hem de Türkçenin anadil olarak konuşulmadığı bağlamlarda nasıl değerlendirildiği konusu tartışılacaktır.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı, yabancı/ikinci dil öğretiminde çokça tartışılmış ve hâlâ tartışılmakta olan iletişim dili konusunun Türkçe’nin yabancı dil/ikinci dil olarak öğretiminde nasıl olması gerektiği üzerine görüşleri bir araya getirmek; yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenlerin anadili, hedef dil veya bir araç dil kullanımlarına dair görüşlerini ortaya koyan bir araştırma gerçekleştirmektir. Bu amaç doğrultusunda elde edilen veriler ile anadili, hedef dil veya bunların dışında bir ortak dil kullanımının yeri, oranı, zamanı ve sebepleri ile ilgili görüşler ortaya konacaktır. Bu dilin sınıf içerisinde nasıl konumlandırılacağına dair öğretmenlerin görüşlerini ortaya koyarken de post-metodolojik yaklaşım temelinde, öğrenci ihtiyaçları ve beklentileri, öğrenme durumları, dilin nerede öğretildiği gibi çeşitlenen şartlara göre nasıl değişkenlik gösterebileceğine dair belirsizlikleri gidermek üzere öneriler sunulacaktır.

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Yabancı / ikinci dil olarak Türkçe öğretimi bilim alanı İngilizce, Almanca, Fransızca gibi dillerin öğretimine nazaran daha yeni bir tarihe sahiptir. Bu sebeple Türkçenin yabancı ve ikinci dil olarak öğretildiği bağlamlarda Türkçe öğretimini kolaylaştıran ve zenginleştiren yöntem ve yaklaşımlar üzerine çalışma sayısı görece azdır. Aynı şekilde Türkçe’nin yabancı ve ikinci dil olarak öğretildiği ortamlarda öğretim ve iletişim dili olarak tercih edilen dilin belirlenmesine ve kullanılan dilin hangi sebeplerle tercih edildiğinin derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde araştırılmasına olanak sağlayan bir çalışma bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışma; öğretmenlerin kullanmayı tercih ettiği öğretim ve iletişim dili veya dillerinin neler olduğu, hangi sebeplerle, hangi durumlarda

ve ne sıklıkla bu dilleri kullandıklarına dair görüşler almak ve literatürdeki veriler ışığında öğretim ve iletişim dili konusunda var olan belirsizlikleri gidermeye çalışmak adına önem taşımaktadır.

ARAŞTIRMA SORULARI

Bu araştırma kapsamında aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranması hedeflenmiştir:

1. Türkiye’de ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmenlerin sınıf içerisindeki öğretim ve iletişim dili tercihi/tercihleri (hedef dil, öğrencilerin anadili ve araç dil bağlamında) nedir?

- Bu diller hangi durumlarda ve ne sıklıkla kullanılmaktadır?

2. Türkçenin anadili olarak konuşulmadığı yerlerde, bir başka ifadeyle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmenlerin sınıf içindeki iletişim dili tercihi/tercihleri (hedef dil, öğrencilerin anadili ve araç dil bağlamında) nedir?

- Bu diller hangi durumlarda ve ne sıklıkla kullanılmaktadır?

3. Öğreticilerin sınıf içi iletişim tercihinin/tercihlerinin (hedef dil, öğrencilerin anadili ve araç dil bağlamında) düzeylerle ilişkisi nasıldır?

4. Öğretimin dili olarak ifade edilebilecek şekilde, materyallerin anlatım dili, öğretim bağlamlarına (Türkçenin yabancı veya ikinci dil olarak öğretimine) ne ölçüde duyarlıdır?

ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırma kapsamında Türkiye’de ve yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretim deneyimi bulunan 15 öğretici ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında öğretmenlerin yurtiçi ve yurt dışı dil öğretimi uygulamalarındaki dil tercihi farklılıkları ve sebepleri üzerinde durulmuştur. Ayrıca elde edilen bulgular, araştırmada kullanılmış yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla sınırlıdır.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Çalışmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır ve fenomenolojik desen kullanılmıştır. Katılımcıların kendi dünyalarına odaklanmaları ve sahip oldukları deneyimleri kendi terimleriyle tanımlamaları istenmiştir. Katılımcıların yabancı dil olarak Türkçe ve ikinci dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin görüşleri, nitel araştırma yöntemlerinde veri toplama araçlarından biri olan bireysel görüşme yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. Yarı-yapılandırılmış soru formu üzerinden gerçekleştirilen görüşmelerde araştırmacının görüşme sırasında konuya dair oluşabilecek farklı soruları da sorabilmesi hedeflenmiştir. Araştırma kapsamında veri toplama ve analiz süreçlerinin her adımında geçerlilik için veri üçlemesi ve denetleme kullanılmıştır. Analiz sürecinde ise görüşmeler sonucunda elde edilen veriler düzenlenerek kodlama ve temalandırma adımları gerçekleştirilmesinin ardından araştırma soruları çerçevesinde betimlenmiş ve son olarak yorumlanmıştır.

TEMEL KAVRAMLAR VE TERİMLER

Dil insanların bilme ve bildirişme ihtiyaçlarını karşılayan bir araçtır (Buran, 2006, s. 19). İnsan hayatının her evresinde, diğer insanlarla bütün ilişkilerimizde ve sosyal bağlarımızı düzenlemek için kullandığımız bir vasıta. Anadilimiz, öğrendiğimiz yabancı ve ikinci diller, kullandığımız ortak diller hepsi bir şekilde iletişim kurmamızı sağlayan araçlardır. Bu çalışmada, yabancı ve ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan veya tercih edilen öğretim ve iletişim dilinin ne olduğu ve ne olması gerektiği konusu tartışılmaktadır. Dil öğretiminde öğreticilerin ve öğrencilerin kullanmayı tercih ettiği öğretim ve iletişim dilleri; anadili, hedef dil veya bir araç dil olarak sınıflandırılmaktadır. Bu bölümde, anlam karmaşasına yol açmasını engellemek amacıyla çalışmada özellikle kullanılması tercih edilen bazı temel kavramların ve terimlerin tanım ve açıklamalarına yer verilecektir. Öğretici- öğretmen, öğrenci- öğrenci, anadili- anadil, yabancı dil- ikinci dil, öğretim- öğrenim, iletişim dili- öğretim dili, araç dil- ara dil ve hedef dil terimlerinin bu çalışmada esas alınan kavramsal çerçevesi çizilerek tanımları sunulacak ve dildeki kullanımları ele alınacaktır.

Öğretici (öğretir, öğretene) - Öğretmen

Öğretir ve *öğreten* olarak da kullanılabilen *öğretici* terimi özellikle kullanım alanı ve hitap ettiği kitle bakımından *öğretmen* teriminden daha geniş bir alan oluşturmaktadır. *Öğretmen* terimi ‘mesleği bilgi öğretmek olan kimse, muallim, muallime’ anlamına gelmekle beraber özellikle daha kurumsal yapılarda görev almakta olan bireyleri çağrıştırmaktadır (TDK, 2005, s. 1533). İngilizcede *öğrenici* (learner) ve *öğrenci* (student) kavramları farklı anlamlar ifade etmektedir fakat *öğretici* ve *öğretmen* (teacher) terimleri için kullanılan farklı sözcükler bulunmamaktadır. Farklı olarak kullanılan bir terim bulunmamasına rağmen Türkçe’de bu iki terimin arasında anlam ve kullanım farkının olduğu görülmektedir. *Öğretmen*; zorunlu bir eğitim sürecinde kurumsal bir yapıda çalışan ve homojen özelliklere sahip olan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. *Öğretici* ise özellik bakımından farklılık gösteren ve daha geniş bir yelpazeye sahip bir kavram olarak kullanılmaktadır. Bu çalışmada özellikle *öğretici* teriminin kullanımı tercih edilmiştir ve *öğretmen* terimiyle karşıtlık içinde ele alınmıştır.

Öğrenici (öğrenir, öğrenen) - Öğrenci

Öğrenici ve *öğrenci* terimleri de anlam olarak birbirlerine yakın olsalar bile farklı profilleri tanımlamak için kullanılmaktadırlar. İngilizcede de bu iki terimi karşılayan iki farklı sözcük bulunmaktadır: *öğrenci* terimi için ‘student’, *öğrenici* terimi için ‘learner’ sözcükleri kullanılmaktadır. Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanan *Türkçe Sözlük*’te (2005, s. 1532) *öğrenci* kelimesi, “Öğrenim görmek amacıyla ders alan kimse, talebe, şakirt” olarak tanımlanmaktadır. Kullanım alanı olarak bakıldığında ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretim kurumlarında, özellikle zorunlu eğitim sürecinde öğrenim gören kişiler için kullanımı tercih edilmektedir. *Öğrenici* terimi ise; *öğrenci* diye adlandırılan kitleyle beraber her yaş grubundan öğrenim görenler için kullanılabilir. Bu sebeple bu çalışmada dil öğretimi kapsamında daha geniş kitlelere hitap etmesi bakımından özellikle *öğrenici* terimi tercih edilmiştir.

Anadili – Anadil

Anadili ve *anadil* terimleri de anlam karmaşasına yol açan ve özenle kullanılması gereken terimler arasındadır. Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanan *Türkçe Sözlük'te* (2005, s. 93) *anadili*, “İnsanın çocukken ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil.” şeklinde tanımlanmaktadır. İngilizcede *anadili* teriminin karşılığı olarak ‘L1’, ‘first language’ ya da ‘mother tongue’ kelimeleri kullanılmaktadır. Fakat *anadil*, “farklı diller türetmiş olan dil, kaynak dil” olarak ifade edilmektedir (Bayar, 2006, s. 34) ve İngilizcede de bu terimin karşılığı olarak ‘protolanguage’ kelimesi kullanılmaktadır. Tanımlarından da anlaşıldığı üzere Türkçede benzer görünüme sahip bu iki terim oldukça farklı anlamlar taşımaktadır. Bu sebeple bu çalışmada iki terim arasındaki farka duyarlı kalarak *anadili* terimine yer verilmiş ve sınıf içinde kullanılan dillerden bahsederken *anadili* terimi kullanılmıştır.

Yabancı Dil - İkinci Dil

Bu çalışmanın amacı yabancı ve ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmenler tarafından tercih edilen iletişim ve öğretim dilinin ne olduğu ve ne olması gerektiği konusunda görüşler bildirmektir. Veri toplarken özellikle hem yabancı hem ikinci dil olarak Türkçenin öğretildiği bağlamlarda Türkçe öğretme deneyimine sahip öğretmenler tercih edilmiştir. Bu sebeple öncelikle bu iki öğretim bağlamı arasında var olan veya var olduğu düşünülen farklar ortaya konacaktır.

Yabancı dil, Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanan *Türkçe Sözlük'te* “Anadilin dışında öğrenilen uzmanlık dili.” olarak tanımlanmaktadır (2005, s. 2102). Klein’a (1984, s. 31) göre *ikinci dil* ise birinci dilden sonra veya birinci dil yanında iletişim aracı olarak kullanılan, yaşanan sosyal çevrede edinilen ve bu çevrede gerçekten konuşulan dil olarak açıklanmaktadır (Oruç, 2016). Bu tanımlar çerçevesinde Durmuş’un (2019, s. 183) da belirttiği gibi *yabancı dil* teriminin, hedef dilin anadili olarak konuşulmadığı bir ülkede öğretimi için, *ikinci dil* teriminin de bununla karşıtlık ilişkisi bağlamında hedef dilin anadili olarak konuşulduğu ülkede öğretimi için kullanılabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada yabancı dil öğretimi ve ikinci dil öğretimi farkına duyarlı davranılarak iki farklı öğretim bağlamında öğretmenlerin kullanmayı tercih ettikleri iletişim

diline/dillerine dair görüşler ortaya konmuş ve bu karşıtlığa dikkat çekmeye çalışılmıştır.

Öğretim (Öğretme) – Öğrenim (Öğrenme)

Literatürde kullanımına yeterince özen gösterilmediği değerlendirilen başka iki terim de *öğretim* ve *öğrenim* terimleridir. Ramsden (1992, s. 5) “Öğretimin amacı basittir: öğrencinin öğrenmesini mümkün kılmak.” demiştir. (Ramsden, 1992) Benzer şekilde Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanan *Türkçe Sözlük*’e bakıldığında da *öğretim* kelimesinin, “Öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, gereçleri sağlama ve kılavuzluk etme işi” olarak tanımlandığı görülmektedir (2005, s. 1533). Dil öğretimi açısından bakıldığında ise Durmuş’un (2013, s. 20) belirttiği gibi ‘öğretmenlerin bildiklerini öğrencilerine aktarmakla sorumlu kişiler, dil öğretiminin de hedef dile dair bilgileri, o dili öğrenmek isteyen kişilere iletmek olduğu görülmektedir (Durmuş, 2013). *Öğrenim* terimi ise işlevsel olarak deneyimden kaynaklanan davranış değişiklikleri veya mekanik olarak deneyimden kaynaklanan organizma değişiklikleri olarak tanımlanmaktadır (De Houwer, Barnes-Holmes, & Moors, 2013, s. 631). Bu terimlerin kullanımında özen gösterilmesi gereken, yazılı veya sözlü olarak konu ele alınırken odağın hangisi üzerinde olacağına karar verilmesidir.

Sınıfın İletişim Dili – Öğretim Dili

Öğretim dili (medium of instruction) Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü’nde (2013) “Eğitim ve öğretimde kullanılan dil” olarak tanımlanmaktadır (Kocaman, 2013). *Öğretim dili* tanımından da anlaşılacağı üzere oldukça geniş bir kavramdır. *Sınıfın iletişim dili* ise; oldukça özel ve kısıtlı bir alana sahip olmakla birlikte, öğretimin yapıldığı sınıfın koşullarına göre değişkenlik gösterebilecek bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple iki terimin de kullanımına özen gösterilmiş ve bu anlam farkına duyarlı kalarak kullanımı tercih edilmiştir.

Araç Dil – Ara Dil (Öğrenci Dili)

Araç dil, ‘öğreticiler ve öğrenciler için iletişim aracı işlevi gören dil’ olarak tanımlanmaktadır (Durmuş, 2019, s. 174). Dil öğretiminde; hedef dilde anadili konuşucusu olan bir öğretici, özellikle çok dilli sınıflarda bulunan öğrencilerin hepsinin anadillerini bilmiyor olmasından kaynaklı, hedef dil dışında iletişim kurabileceği ortak bir dile ihtiyaç duyabilmektedir. Bu durumda öğretilen hedef dil ve öğrencilerin anadili dışında özellikle uluslararası düzeyde kullanımı sık olan başka bir dil kullanımı ortaya çıkmaktadır. Yabancı ve ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde, öğretmenlerin özellikle tercih ettikleri bu araç dil İngilizce olarak karşımıza çıkmaktadır. Fakat bu araç dilin kullanımının, sınıfta bulunan tüm öğrenciler tarafından biliniyor olması durumunda tercih edilmesi gerektiği özellikle bu çalışmada vurgulanan bir noktadır. Bunun dışında öğrenci dili olarak da kullanılabilen *ara dil* ise; ‘öğrencilerin dil öğrenim süreçlerinde hedef dilde ortaya koydukları kullanımların içinde, hedef dilin kurallarıyla oluşturulmamış ve/veya iletişimsel olgunlukta olmayan örneklerle’ verilen addır (Durmuş, 2019, s. 174). Bu çalışma kapsamında, iki terimin arasında bulunan bu anlam farkı dikkate alınarak öğretmenler ve öğrenciler arasında hedef dil ve öğrencilerin anadili dışında ortak başka bir dili vurgulamak için *araç dil* terimi kullanılmıştır.

Hedef Dil

Hedef dil öğrencinin yabancı veya ikinci olarak (üçüncü ve daha fazla dil de olabilir) öğrendiği/ edindiği dildir (Durmuş, 2019, s. 164). Dil öğretim yöntem ve metotları bağlamında hedef dil kullanımı oldukça tartışılan ve tartışılmakta olan bir konudur. Yabancı veya ikinci dil öğrenen öğrencilerin iletişimsel yeterliğe sahip olabilmeleri için sadece hedef dile maruz bırakılmaları gerektiği görüşü, dil öğretim yöntem ve yaklaşımlarının tarihçesine bakıldığında oldukça sık savunulan bir görüş olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun dışında sadece hedef dil kullanımının dil öğretiminde tek başına yeterli olmadığı ve öğrencinin anadilinin veya bir araç dilin kullanımının da öğrenimi olumlu yönde etkilediği savunulan başka bir görüştür. Bunun dışında, dilin öğretildiği bağlamın yani dilin yabancı veya ikinci dil olarak öğretiliyor olmasının hedef dil kullanımının miktarında ve yerinde farklılık göstermesi gerektiği de ortaya çıkan farklı bir görüştür. Bu görüşlere literatür bölümünde geniş bir şekilde yer verilmiştir.

Eğitim – Öğretim

Eğitim ve öğretim terimleri birlikte çok kullanılmakla beraber aralarındaki anlam farkı tam olarak kavranamamakta hatta çoğu zaman karıştırılmaktadır. *Eğitim*, Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanan *Türkçe Sözlük*'te “Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye” olarak tanımlanmaktadır (2005, s. 605). Tanımdan da anlaşılacağı gibi eğitim bireyin davranışlarını ve karakterini değiştirmeye yönelik, daha kapsamlı bir kavramdır. *Öğretim* terimi ise “Belli bir amaca göre gereken bilgileri verme işi, tedris, tedrisat, talim” ve “Öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, gereçleri sağlama ve kılavuzluk etme işi” olarak iki tanımla karşımıza çıkmaktadır (2005, s. 1533). Öğretimde; belli bir ortamda, önceden belirlenmiş sınırlı davranış değişikliğini kazandırmak amaçlanmaktadır. Çalışmada iki terimin de kullanımına özen gösterilmiş ve bu anlam farkına duyarlı kalarak kullanımı tercih edilmiştir.

Ele alınan bu kavram ve terimlerin anlamlarına ve kullanım yerlerine bakıldığında, birbirleri yerine kullanılması durumunda iletilmek istenen mesajın doğru olmayacağı düşünülmektedir. Bu sebeple bu terimlerin, anlam karmaşasına sebebiyet vermemek için kullanımlarına özen gösterilmesi gerektiği savunulmaktadır.

1. BÖLÜM

YABANCI/İKİNCİ DİL ÖĞRETİMİNDE/ÖĞRENİMİNDE YÖNTEMLER DÖNEMİ

Bir dilin yabancı ya da ikinci dil olarak öğretiminde hedef dil, anadili ya da başka bir yabancı dil kullanımına dair yapılan çalışmalara bakıldığında Türkçe dışındaki başka dillerin, özellikle İngilizcenin, yabancı ve ikinci dil olarak öğretimi konusunda hem nitelik hem nicelik anlamında çok sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Bunun dışında, öğretim ve iletişim dili olarak hangi dilin tercih edilmesi gerektiği konusu öğretim yöntemleri ve yaklaşımlarının kapsadığı bir konu olarak ele alınmaktadır. Bu sebeple, bu literatür araştırmasının ilk bölümünde yabancı ve ikinci dil öğretiminde iletişim ve öğretim dilinin yöntem ve yaklaşımlar açısından tarihsel sürecine değinilecek, dil öğretim tarihinde anadili veya hedef dil kullanımlarını destekleyen ya da eleştiren yöntem, yaklaşım, görüş ve tutumlara yer verilecektir. İkinci bölümde ise konu ile ilgili Türkiye’de ve Türkiye dışında yapılan çalışmalar ele alınacaktır. Türkçenin yabancı ve ikinci dil olarak öğretiminde kullanılan iletişim ve öğretim dilini konu alan çalışmalar ise son bölümde sunulacaktır.

1.1. YABANCI / İKİNCİ DİL ÖĞRETİMİNDE SINIFIN İLETİŞİM VE ÖĞRETİM DİLİ

1.1.1. Yaklaşım ve Yöntemler

Yabancı / ikinci dil öğretiminde öğreticilerin ve öğrencilerin kullanması gereken dil konusunda tam olarak bir sonuca varılamamıştır. Hangi dilin, ne zaman ve ne için kullanılması gerekmekte, sadece hedef dil mi kullanılmalı yoksa öğrencilerin anadiline başvurmak faydalı mı, ya da anadili ve hedef dil dışında bir araç dil kullanımı da doğru mu? Bunlar her öğretici ve öğrencinin cevaplarını merak ettiği sorulardır. Sınıfta kullanılan iletişim dili, yabancı dil öğretiminde dikkate alınması gereken bir konudur. Özellikle yabancı/ ikinci dil öğretiminde öğrencilerin anadili kullanımı konusunda birçok çalışma ve araştırma yapılmıştır ve yapılmaya da devam edilmektedir.

Araştırmacılar tarafından hangi dilin, ne kadar ve ne zaman kullanılması gerektiğine dair yapılan çalışmalarda yaklaşımlar ve yöntemler ışığında farklı öneriler sunulmuştur. Dil öğretimi tarihine bakıldığında da öğretim dili olarak kullanılan dillerin bu yöntem ve yaklaşımlar çerçevesinde değiştiği görülmektedir. Richard ve Rodgers tarih boyunca dil öğretim yöntemlerindeki değişikliklerin, dil öğrenimi ve dilin doğası ile ilgili kuramların da değişiklik göstermesine sebep olduğunu vurgulamışlardır (Richards & Rodgers, 2001, s. 3). Bu sebeple, bu bölümde şimdiye kadar kullanılan yöntem ve yaklaşımlarla ilgili genel bilgilerin verilmesi, yabancı / ikinci dil öğretiminde tercih edilen dillerin kullanımlarının daha iyi anlamlandırılmasını sağlayacaktır.

Dil eğitiminde önemli bir yere sahip olan yöntemlerden biri Klasik Yöntemdir (Classical Method). Bu yöntem, 500 yıl önce birçok alanda kullanılan Latince ve Yunancayı öğretmek için geliştirilmiş ve modern dilleri öğretmek için de kullanılmıştır. Bu yöntemin ana tekniği uzun okuma metinlerini anadiline ya da hedef dile çevirmektir. Bu sebeple öğrencilerin anadili oldukça önemliydi. Öğrencilere dilbilgisi kuralları ve uzun kelime listeleri sunan bu yöntemin modern zamanlarda aldığı biçim Dilbilgisi Çeviri Yöntemiydi (Grammar Translation Method). Bu yöntemin amacı öğrencilerin hedef dilde edebî eserler okuyabilmelerine yardımcı olmaktı, yöntem öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmeye odaklanmıyordu. Ayrıca yöntemin bir diğer amacı da, verilen zorlayıcı görevlerle öğrencilerin kapasitesini arttırmaktı ve hedef dili kullanarak bu zihinsel alıştırmayı da yapmış oluyorlardı. Dilbilgisi Çeviri Yönteminde, dilbilgisi tüm dengeli olarak öğretiliyordu ve sözcük öğretimi de anadilindeki karşılıkları verilerek yapılıyordu. Kelime öğrenim sürecinde aynı kökten gelişen sözcüklerden yararlanılıyordu ve bu şekilde anadili ve hedef dil arasındaki benzerlikler vurgulanarak karşıtsal çözümleme gerçekleştiriliyordu (Freeman & Anderson, 2011). Bu sebeple derste iletişim dili olarak öğrencilerin anadili kullanılıyordu. Bu yöntemde okuma ve yazma becerileri gelişirken dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimine önem verilmiyordu. Yöntemin başka bir dezavantajı da öğrenciler tarafından monoton olarak görülmesiydi. “Çünkü yabancı dil öğrenimi, sadece sonsuz kelime ve dilbilgisi kuralının olduğu listeleri ezberlemek ve doğal olmayan edebî metinleri mükemmel şekilde çevirmeye çalışmaktan dolayı sıkıcı bir deneyim olarak gören binlerce öğrenci tarafından nefretle hatırlanıyordu.” (Richards & Rodgers, 2001, s. 6). Fakat Dilbilgisi Çeviri Yöntemi hâlâ birçok öğretici tarafından kullanılmaktadır. Bunun sebebi de

öğreticiler için uygulaması kolay bir yöntem olması ve çoktan seçmeli sınav tekniğiyle çok basit bir şekilde test edilebiliyor olmasıdır (Dornyei, 2009). Sadece edebî eserleri okuyabilmek için yabancı dili öğrenmeyi hedefleyen bu yöntem, insanların artık yabancı dilde sözel yeterliliğe sahip olmak istemelerinden dolayı 1850’lerde eleştirilmeye başlandı. Marcel ve Gouin radikal fikirleriyle Dilbilgisi Çeviri Yöntemini reddeden hareketin başlamasına katkı sağladılar. Gouin yeğenin dil edinme sürecini inceleyerek Diziler Yöntemini (Series Method) geliştirdi ve eğitim dünyasında büyük bir etki yarattı. Bu yöneme göre anlam, eylemlerle netlik kazanır. Çünkü “dil öğrenimi algıların kavramlara dönüşme olayıdır”. (Brown, 2001, s. 8). Diziler Yöntemi, anadili kullanımını örtük bir şekilde reddeden en eski yöntem olarak düşünülebilir. Gouin’in başlattığı bu hareket birçok uzmanı da harekete geçirmiş ve birçoğu fikirlerini beyan etmeye başlamıştır. Böylece 19.yy’ın sonlarında Reform Hareketi (Reform Movement) olarak adlandırılan bir hareket ortaya çıkmıştır.

Reform Hareketinin başlıca savunucuları, dil eğitiminin odak noktasının yazıdan ziyade konuşma üzerinde olması gerektiği görüşünü benimsemişlerdir. Ayrıca öğrencilerin anadilinin yeni kelime öğretimi ve öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını sına gibi dersin sadece bazı aşamalarında kullanılabilceği görüşünü savunmuşlardır. Anadili kullanımının yasaklanma fikrini savunan başka bir uygulamacı da Blankie’dir. Blankie kelime öğretiminin anadiline başvurmadan nesnelere doğrudan bir ilişki kurularak yapılması fikrini ortaya atmıştır (Kelilo, 2012). Böylece Düzvarım Yöntemi (Direct Method) 19.yy’ın sonlarında ortaya çıkmış ve en çok bilinen doğal yöntemlerden biri olmuştur. Düzvarım Yöntemin amacı; Dilbilgisi Çeviri Yönteminin aksine, öğrencilerin hedef dilde iletişim kurarken yetkin olmasıydı. Soru-cevap öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini geliştirme amacıyla kullanılan temel teknikleriydi. Yöntemin isminden de anlaşılacağı gibi mesaj, öğrencilerin anadiline başvurmadan doğrudan bir şekilde iletilmeliydi (Freeman & Anderson, 2011). Bu yöntemde anadili kullanımına açık bir şekilde izin verilmiyordu ve yoğun bir hedef dil kullanımı destekleniyordu. Fakat bu tutum da sonrasında yöntemin eleştiri almasına sebep olmuştur. Düzvarım Yöntemi 20.yy’ın başlarına kadar rağbet görmüş olmasına rağmen, 1920’lerde gerçekçi olmayan bazı gereklilikleri sebebiyle popülaritesini kaybetmiştir. Yöntem özel okullarda, motivasyonu yüksek öğrencilerle çok başarılı olmasına rağmen, devlet

okullarında aynı sonuç elde edilememiştir. Sonrasında odağın okuma üzerine olması gerektiği kanısı tekrar kabul görünce Dilbilgisi Çeviri Yöntemi tekrar popüler olmuştur.

ABD 2. Dünya Savaşına girdiğinde orduda hem düşmanların hem de müttefiklerin dillerini bilme gerekliliği ortaya çıkmıştır. Böylece askerî personelin iletişim becerilerini geliştirecek bir program yapılmıştır ve başarılı olduğu görülmüştür. Bunun üzerine karşıtsal çözümlenmeye dayanan bir yöntem olan İşitsel Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method) 1950'lerde ortaya çıkmıştır. Bu yöntemin temel amacı, öğrencilerin hedef dilde sözel yetkinliklerinin olmasını sağlamaktır. Bu sebeple de öğrencilerden anadili konuşucusuna yakın bir yetkinlik beklenmekteydi. Ayrıca öğrencilerin anadili, engelleyici bir etken olarak görüldüğü ve bu eski alışkanlığı değiştirilmesi için anadili kullanımından büyük ölçüde kaçınılmıştır. Bu sebeple öğrencilerin iyi alışkanlıklar kazanmasına yardım etmek ve hedef dilde iletişim becerisini geliştirmek için diyaloglar kullanılmıştır. Diyalog ezberleme, değiştirim alıştırmaları, dönüşüm alıştırmaları ve soru cevap alıştırmaları yöntemin en temel teknikleridir. İşitsel Dilsel Yöntem dil öğretiminde önemli bir yere sahip olmasına rağmen zamanla eski etkisini yitirmiştir. Bunun sebeplerinden biri, her ne kadar pratik sonuçlar elde edilse de yöntemin temel tekniklerinin yeterli görülmeiyşiydi. Taklit ve tekrar alıştırmaları öğrencilerde bıkkınlığa sebep olmuştu.

İşitsel Dilsel Yöntemin popülerliğini kaybetmesine sebep olan diğer bir etken de Chomsky'nin bir eleştiri yazısıdır. Chomsky'nin dönüşümsel dilbilgisi kuramı, davranışçı psikolojinin ortaya çıkardığı bu modeli reddetmiştir ve yetişkinlerin asla sahip olamayacağı birçok alışkanlığın sadece taklit yoluyla çocuklara kazandırılmayacağı fikrini savunmuştur (Nunan, 1991). Gattegno tarafından geliştirilen Sessiz Yol Yöntemi (The Silent Way) de Chomsky'nin savunduğu modele benzer özelliklere sahipti. Bu yöntemde, öğrencilerden öğrenme sürecinde etkin olmaları beklenmekteydi çünkü yöntemde öğrenci merkezilik oldukça savunulan bir kavramdı. Aynı şekilde Chomsky'nin öğrenme modeli de öğrencileri kuralları etkin bir şekilde keşfetmeleri için teşvik ediyordu. Sessiz Yol'un başlıca amacı, öğrencilerin hedef dildeki üretimlerini geliştirmektir ve bu süreçte öğrencilerin doğru telaffuzla anadili konuşucularının sahip olduğu akıcılığa ulaşmaları bekleniyordu (Richards & Rodgers, 2001). Uygulayıcının rolüne gelince, yöntemin adından da anlaşılacağı gibi öğreticinin sessiz olması ve gerektiğinde öğrencilere yardım etmesi beklenmiştir.

Sessiz Yol kullanılan sınıflarda anadili kullanımı hem sesleri öğretirken hem de talimat verirken kullanılmaktaydı fakat çeviri kullanımından kaçınılmaktaydı.

İnsancıl bir yaklaşım olan Sessiz Yol, 1970’lerde Lozanov’un insancıl görüşlerine dayanarak geliştirilen Telkin Yöntemi (Suggestopedia) ile benzer prensiplere sahipti. İki yöntemde de öğrencilerin kısa bir sürede dili öğrenmeleri olasıydı. Telkin Yöntemi’nin başka bir temel görüşü de öğrencilerin öğrenme karşısındaki psikolojik bariyerlere sahip olması ve bu bariyerleri kaldırmak ve öğrencileri telkin etmek görevinin öğreticide olmasıydı (Freeman & Anderson, 2011). Bu sebeple yöntemin temel amacı öğrencilerin bu bariyerlerini kaldırmalarını sağlayarak öğrencilerin etkin iletişim becerilerine sahip olmalarına yardım etmektir. Bu hedef doğrultusunda, öğretmenlerden, öğrencilerin başarılı olabileceklerine dair olumlu bir duygu geliştirmelerini sağlamaları beklenmekteydi. Bu sebeple de renkli bir sınıf, şarkı, oyun ve güzel sanatlar, öğrencinin bu olumlu duyguyu geliştirmesini sağlayarak öğrenme sürecini eğlenceli bir hâle getirmeye katkıda bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlere gerektiğinde anadili kullanımından yararlanabilecekleri de tavsiye edilmiştir.

Duyguların önemini vurgulayan başka bir insancıl yöntem de 1970’lerde geliştirilen Topluluk Odaklı Dil Öğretimi (Community Language Learning). Bu yöntemin ana ilkelerinden biri, danışman rolünde olan öğreticinin, öğrencilerin dil öğreniminde karşılaştığı zorlukların farkına varmasına dayanmaktaydı. Öğreticilerden öğrencilerin duygularını anlaması ve onlara güçlü ve zayıf yönlerini fark etmesinde yardımcı olması beklenmekteydi. Ayrıca öğrencinin iletişim becerilerini geliştirmek amaçlanmış ve bu amaç doğrultusunda öğrencilerin bir öğreticinin yardımıyla birbirleriyle sohbet etmeleri için teşvik edilmişlerdir. Bu aşamada da çeviri yoluyla anadili kullanımı önerilmiştir. “Anadili kullanımının amacı, bilinenden bilinmeyene bir köprü kurmaktır.” (Freeman & Anderson, 2011, s. 97).

Toplu Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response) de Asher tarafından geliştirilen insancıl yöntemlerden biridir. Toplu Fiziksel Tepki; yabancı dil öğrenme sürecinin, çocukların anadili edinimine benzediği fikrine dayandırılmıştır. Şöyle ki, yabancı bir dil öğrenenler öncelikle dinleme ve dilin özelliklerini anlamaya sonra yeterli hissettiklerinde konuşmaya teşvik edilmişlerdir. Yöntemin temel amaçlarından biri olan öğrencilerin yaşadığı kaygıyı azaltmak için öğrencilerin daha ileri aşamalarda üretime

geçmeleri istenmiştir. Bu yöntemde öğrencilerden talimatlar vermesi ve bu talimatları göstermesi, aynı şekilde öğrencinin de bu talimatları anlaması ve hareketlerle cevap vermesi beklenmiştir. Özellikle hedef dil kullanımı önerilmiş ve talimatların kullanımında kazanımı sağlayabilmek için anadili kullanımından kaçınılmıştır.

Krashen ve Terrell'in Doğal Yaklaşımı (Natural Approach); dil öğrencilerinin, bebeklerin kendi anadillerini edindikleri gibi doğal bir şekilde hedef dili edinebilmelerinin mümkün olduğu fikrine dayanmaktadır. Öğreticilerin bu edinim sürecinde Krashen'in Anlaşılabilir Girdi (Comprehensible Input) varsayımından yararlanmaları tavsiye edilmiştir. Anlaşılabilir Girdi varsayımında öğrencilerin anlaşılabilir girdiye maruz kalmaları gerekmektedir çünkü "insanlar sadece hedef dildeki mesajları anladığı zaman edinim gerçekleşebilirdi" (Krashen & Terrell, 1983, aktaran Richards & Rodgers, 2001, s. 180). Bu sebeple bu yöntemde sözcük öğretimi önemli bir yer tutmaktaydı ve öğrencilerden yalnızca hazır hissettiklerinde konuşmaları isteniyordu. İletişimin nihai amacına ulaşabilmek için rahatlatıcı bir atmosferin sağlanması gerektiğine inanılıyordu ve bu hedefler doğrultusunda anadili kullanımı uygun görülüyordu fakat ilk evrelerde hedef dilde üretim beklenmediği için öğrencilerin kısıtlı anadili kullanımına izin veriliyordu.

Doğal Yaklaşım ve yukarıda bahsedilen birçok yöntemin ortak amacı öğrencilerin iletişim için hedef dil kullanımını sağlamaktır. Fakat bu yöntemler tarafından önerilen kurallar; sadece dilsel biçimlere odaklandığı için bu bahsettiğimiz amacı gerçekleştirmede bu yöntemlerin yeterli olmadığı fikri oluştu ve hedef dilde akıcılık sağlayacak başka bir yöntem arayışına girildi. Ayrıca Wilkins'in Avrupa Konseyi tarafından daha iletişimsel bir izleneye dönüştürülen kavramlar izlencesi İletişimsel Dil Öğretiminin geliştirilmesine katkı sağladı. İletişimsel Dil Öğretimi, öğrencilerin iletişimsel yeterliliğe sahip olmalarını amaçlamaktaydı. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin günlük hayatlarında hedef dilde iletişim kurmalarını sağlayabilmek için tasarlanmış teknik ve etkinliklerin kullanması önerilmekteydi (Willis, 1997). Bu yöntemde asıl hedeflenen konuşma becerisiydi fakat öğrenciler diğer dil becerilerinde de yetkin olmaları için teşvik edilmekteydi. Bu dil öğrenim sürecinde tercih edilen dil hedef dildi. Özellikle iletişim becerisini geliştiren etkinlikler hedef dilde gerçekleştirilmekteydi. "Hedef dilin, sadece üzerinde çalışılacak bir nesne değil, bir

iletişim aracı olduğu” düşünölmekteydi bu sebeple uygun ölçölü bir anadili kullanımına da izin verilmektedir (Freeman & Anderson, 2011, s. 125).

Klasik Yöntemle başlayıp İletişimsel Dil Öğretimiyle sona eren bu süreç incelendiğinde dil öğretiminde yöntem ve yaklaşımların büyük bir öneme sahip olduğu görölmektedir. Bu yöntem ve yaklaşımların kullanılmasının sebebi, dil öğretimi sınıflarında uygun bir yöntem kullanımının başarıya götüreceği inancıydı. Bu tutum zamanla değışti ve 20.yy’ın sonlarında eleştiri almaya başladı. (Richards and Rodgers, 2001). Yöntem kullanımında eleştirilen nokta yöntemlerin sınırlılıklarıydı ve bu sebeple yöntem kavramı çıkartıldı. Onun yerine ilkeler kullanılmaya başlandı. Bu yeni anlayış biçimi Yöntem Sonrası Dönem olarak adlandırılmaktadır.

Yöntem sonrası dönem dilbilim, psikoloji, ikinci dil edinimi ve toplumu kapsamaktadır. Bu dönemde öğreticilerin kişisel bilgi ve deneyimi de oldukça önem arz etmektedir. Bu bağlamda önerilen “kişisel yaklaşım” öğreticiler tarafından geliştirilir ve bu süreçte uygulamalarında; kaynakları, yargıları ve inançları oldukça etkili olduğu düşünölmektedir. Brown (2002) tarafından önerilen bir yaklaşım da “ilkeli yaklaşımdır”. Bu yaklaşımda da kaynak, öğreticinin metodolojik bilgi ve deneyimiyle aydınlanmasıdır. Brown’a (2002) göre, anadilinin öğrencilerin üzerinde yarattığı etki hem olumlu hem de olumsuz bir durumdur. Fakat olumsuz etkisi daha dikkat çekicidir. Ayrıca anadilinin, öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde başvurabilecekleri yararlı bir sistem olduğu düşünölmektedir (Brown, 2002).

Bu dönemde anadili kullanımını destekleyen bir başka isim de Stern’dür. Stern dil sınıflarında anadili kullanımını savunan üç öneri sunar. İlki, dil öğrencilerinin aşına olduğu şey, başka bir dilin öğretim sürecinde başlangıç noktasıdır. İkincisi; anadili, öğrencilerin yabancı dil sistemiyle ilgili bilgi alabilecekleri bir model sunmaktadır. Son olarak, öğrencilerin anadili ve anadili kültürü kişisel hayatlarıyla oldukça ilişkilidir. Stern ilk evrelerde anadili kullanımının uygun olduğunu ve öğrencilerin yüksek düzeylere çıktıkça anadili kullanımının azaltılması gerektiğini savunmaktadır. Yöntem sonrası dönemde etkili olan kişilerin, yabancı dil sınıflarında anadilinin kullanımına daha olumlu bir bakış açısına sahip oldukları görölmektedir. Bu dönemde öğreticilerin sürecin her aşamasında inisiyatifini kullanması beklenmektedir ve böylece sınıflarda kullanılacak olan anadilinin miktarını da belirlemek onlara düşmektedir (Stern, 1992).

Diğer bir önemli teori Kritik Teoridir (Critical Theory). Bu teoriye göre öğretmenler ve öğrenciler toplumsal değişimi destekleyen aktif bireyler gibi hareket etmelidirler. Kritik Teori, dünyayı daha adil ve özgür bir yer yapma fikrini savunmaktadır ve amacı gerçeklik algısını değiştirmek ve bireylerin gerçekliklerini onların bakış açısından bakarak anlamaya çalışmaktır. Kritik Teoriye göre; öğrencilerin yerel kültürlerine ve ana dillerine, yabancı dil sınıflarında uygulayıcılar tarafından saygı duyulmalıdır ve ders planlarında kültürleriyle ilgili gerçekler yer almalıdır.

Avrupa Birliği Ortak Dil Kriterleri de dünyadaki dil eğitimi ve öğretimi etkileyen bir yapıdır (AODK). AODK bütün dil düzeyleri için hazırlanmış betimleyici bir çerçevedir. Temel amacı öğrencilerin iletişimsel olarak yetkin olmalarını sağlamaktır bu sebeple iletişim dilinin çoğunlukla hedef dil olması gerektiğini ileri sürmektedir. Buna rağmen çeviri tekniği temel aracılık etkinliği olarak önerilmektedir. AODK'ya göre çeviri oldukça yararlı bir etkinliktir özellikle sözcüksel yeterliliği geliştirmekte çeviri kullanımı önerilmektedir. Bu sebeple özellikle çeviri etkinliği için ana dili kullanımını da teşvik etmektedir (AODK, 2002).

1.1.2. Tek Dilli ve İki Dilli Yaklaşım

Dil sınıflarında kullanılan iletişim dili konusuyla ilgilenen iki temel yaklaşım bulunmaktadır: iki dilli yaklaşım ve tek dilli yaklaşım ya da diğer bir adıyla sadece İngilizce hareketi. İki dilli yaklaşıma göre öğrencilerin ana dilleri dil öğrenme sürecinde olumlu bir etkiye sahiptir. Fakat tek dilli yaklaşımda; öğrencilerin ana dili, yabancı dil öğrenimine zarar vermektedir ve bu sebeple sınıflarda kullanılması gereken dil, hedef dil olmalıdır. Bu iki zıt yaklaşım dil öğretimi tarihi boyunca değişkenlik göstermektedir. Klasik Yöntem ve Dilbilgisi Çeviri Yönteminin temel tekniğinin çeviri olmasından dolayı iki dilli yaklaşım dil öğretim sürecinin erken evrelerinde daha çok kullanılmıştır. İngilizcenin ikinci dil olarak öğretildiği ülkelerde çeşitli ideolojik ve siyasi sebeplerden dolayı bu tek dilli yaklaşım popüler olmuştur. İngiltere bu süreçte en etkili ülke konumundadır. İngiliz dili, İngilizlerin uluslararası ilişkilerinde daha güçlü olmak için kullandığı ideolojik bir araçtır. Gabrielatos'un da vurguladığı gibi "tek dilli İngilizce eğitimi, ilk İngiliz kolonilerinin ilköğretim ve ortaokullarında kullanılmıştır" (Gabrielatos, 2001, s. 34).

İkinci dil olarak İngilizce öğretimi 20.yy'ın başlarında yayılmaya başlamıştır. Anadili İngilizce olan öğretmenlerin, İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmelerine yardım etmeleri çok önemlidir. Bu sebeple sınıflarda tek dilli yaklaşım kullanılmıştır. Bu yaklaşım 1960'ların ortalarına kadar da devam etmiştir ve Uganda'da 1961'de sunulan Makere Raporu tek dilli yaklaşımın güçlenmesine sebep olmuştur (Phillipson, 1992, Labbas, 2009).

Tek dilli yaklaşımın temel ilkelerinden birisi, öğrencilerin anadilinin her ne pahasına olursa olsun sınıfta kullanılmaması gerektiği fikridir. Diğer ise öğrencilerin ana dilleri ile öğrendikleri hedef dilin ayrı tutulması gerekliliğidir. Bu bağlamda öğrencilerin ana dilini çok fazla bilmeyen fakat öğrenilen yabancı ya da ikinci dilin ana dili konuşucusu olan öğretmenler önem kazanmıştır. Özellikle ikinci dil öğretiminde öğrencilerin ana dilini bilmeyen öğretmenler avantajlı olarak görülmüştür. Öğrencilerin ana dillerinde yetkin olmamalarının yanı sıra, hedef dilde ana dili konuşucusu olmaları, yani hedef dilde üstün konumda olmaları, onları tek dilli yaklaşımda oldukça faydalı bir hâle getirmiştir. Harbord'un belirttiği gibi İngiliz-temelli öğretmen eğitimi sistemi, çok dilli ve çok uluslu sınıflarda dil öğretiminin en uygun yolunun tek dilli yaklaşım olduğu varsayımına dayandırılmıştır. Çok dilli sınıflarda eğitim gören öğrencilerin çoğu İngilizceyi ikinci dil olarak öğreniyorlardı. Bu sınıflarda dil öğrenen öğretmenler de sadece İngilizce bilen tek dilli öğretmenlerdi ve sınıflarda farklı ana dillere sahip öğrenciler bulunmaktaydı. Bu sebeple, bu tarz çok dilli ve çok kültürlü sınıflarda tek dilli yaklaşım öğretmenlerin uygulayabilmesi için en kolay yaklaşım olarak düşünülmüş ve o tercih edilmiştir. Buna ek olarak tek dilli yaklaşımın başka bir yararı da öğretmenlerin, öğrencilerin ana dillerini öğrenmelerine ihtiyaç duymamalarıydı. Bu yüzden tek dilli yaklaşım; sınıfta sadece hedef dilin konuşulması fikrine dayandığı için öğretmenler tarafından da desteklenmiştir (Harbord, 1992). Bu yaklaşımın savunucularından olan Stern; "Farklı dillerden konuşucuların bulunduğu bir sınıfta, diliçi stratejinin mümkün olan tek seçenek" olduğunu vurgulamıştır (Stern, 1992, s. 286). Bu görüş de; çok dilli olup hedef dili ikinci dil olarak öğrenen sınıflarda ana dili kullanımının tercih edilmemesi gerektiğini destekler niteliktedir. Bir öğretmenin, sınıfta bulunan bütün öğrencilerin ana dillerini bilmesi neredeyse imkânsızdır. Öğretici; bir grup öğrenci ile onların ana dillerini kullanarak iletişime geçtiği takdirde, bu dili bilmeyen öğrenciler için adil olmayan bir ortam oluşturulmuş olmaktadır. Bunun

dışında öğrencilerin öğreticiyle farklı konularda iletişime geçebilmesi için günlük yaşamlarında aktif olma ihtiyacı da ortaya çıkmaktadır. Kısaca, dili ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin anadili, tel dilli yaklaşımın savunucuları tarafından hedef dil öğrenimine müdahale eden bir etken olarak görülmektedir (Stern, 1992).

Tek dilli yaklaşım incelendiğinde, bazı güçlü ülkelerin ideolojik ve siyasi ilgilerinin ve İngilizcenin ikinci dil olarak öğretildiği bağlamların, bu yaklaşımın yükselmesine sebebiyet verdiği görülmektedir. İkinci dil olarak İngilizce öğretiminde bu kadar popüler olan tek dilli yaklaşım zamanla Yabancı Dil olarak İngilizce öğretimi ve diğer dillerin öğretiminde de etkili olmaya başladı. Bu yaklaşım, 20.yy'da hem eğitim dünyasında hem de dil sınıflarında anadili kullanımına karşı oluşan tutum konusunda oldukça etkili oldu. Birçok yöntem ve yaklaşıma göre, anadili kullanımından mümkün olduğunca uzak durulması gerektiği vurgulandı. Buna göre dil sınıflarının iletişim dili hedef dil olmalıydı. İşte 1970'lerde geliştirilen İletişimsel Yaklaşım, tek dilli yaklaşımı destekleyen benzer bir yaklaşımdı. İletişimsel yaklaşıma göre; öğretmenler, öğrencilerin hedef dile maruz kalmalarını sağlamalıydılar ve bu da aslında tek dilli yaklaşımın da temel ilkelerinden biriydi. Öğrencilerin özgün bağlamlarda, hedef dilde birbirleriyle iletişim kurabilecekleri etkinlikler de yaklaşımın tek dilli yaklaşıma benzeyen başka bir yönüydü. Öğrenciler sadece planlanan etkinliklerde değil, her türlü etkinlikte ve etkileşimde hedef dili kullanmaya özendirilmekteydi. Bu sebeple anadili kullanımı uygun bulunmamaktaydı. Cook, (2001) "Sınıf içi etkileşimde öğrencilerin anadilini kullanan bir öğreticinin, öğrencilerin hedef dilde karşılaşabilecekleri tek gerçek dil deneyimini elinden aldığını" belirtmiştir (s. 209). Dili yabancı dil olarak öğrenen öğrencileri, mümkün olduğu kadar çok hedef dile maruz bırakmak oldukça yararlıdır. Çünkü sınıf dışında öğrencilerin öğrendikleri dille karşılaşma olanakları çok fazla yoktur (Cook, 2001). Krashen'a (1982, aktaran Turnbull, 2001, s. 532) göre bu bağlamlarda öğretici, öğrenciler için tek dilsel modeldir ve bu yüzden hedef dilde ana girdi kaynağıdır".

İletişimsel yaklaşım 1980'lerde dil öğretiminde oldukça etkili olmuştur. Aynı şekilde tek dilli yaklaşım da 20.yy'da dil öğretiminde en iyi yol olarak görülmüştür. Bu yaklaşımların savunucuları daha önce de belirtildiği gibi hedef dil kullanımını savunmuşlardır ve anadili kullanımını uygun bulmamışlardır. Tek dilli yaklaşım iki dilli yaklaşım ortaya çıkınca popülerliğini kaybetmiş olmasına rağmen, dil sınıflarında

sadece hedef dil kullanma fikri desteklenmeye devam etmiştir. Bunun sebeplerinden birkaçı; öğretmenlerin özgün ve doğal bağlamların kullanımını arttırarak öğrencilerin iletişimsel yetilerini geliştirmek ve hedef dili anlamak ve kullanmakta kısa sürede başarılı olmalarının öğrencilere verdiği motivasyondur. Bu yüzden anadili kullanımı önerilmemektedir zaten. Tek dilli yaklaşımın desteklenmesinin sebebi sadece sahip olduğu avantajlar değil ayrıca anadili kullanımının ikinci dil edinimi sürecinde kaçınılması gerektiği görüşüdür. Dil edinimi görüşü bir çocuğun anadilini edindiği şekilde başka bir yabancı dili öğrenme sürecinin aynı olması gerektiğini savunur. Sürecin sonunda öğrencinin anadili konuşucusuna yakın bir yetkinliğe sahip olması beklenir. Dil edinme görüşüne göre, anadilini öğrenmekte olan çocuklar nasıl o dile maruz kalarak öğreniyorlarsa, ikinci dili öğrenmekte olan öğrenciler için de en uygun yol hedef dile maruz kalmaktır.

Hedef dile maruz bırakılma fikri Krashen'ın Anlaşılabilir Girdi varsayımı tarafından da savunulmaktadır. Bu varsayımına göre öğretmenler, öğrencilere hedef dilde anlaşılabilir girdi sunmalı ve böylece öğrenciler de hedef dili bu şekilde edinebilmelidir. Aynı şekilde tek dilli yaklaşıma destek olan başka bir görüş de dili bölümlere ayırma görüşüdür. Öğrencilerin anadillerini ve hedef dili ayırmak gerektiğini, ikisinin de farklı sistemlere sahip olduğu fikrini savunmaktadır. Bu bölünmenin sebebi de; öğrencilerin anadilinin hedef dile müdahale eden bir etken olduğu ve öğrencilerin hatalarının temel sebebi olduğu görüşüne dayanmaktadır.

Tek dilli yaklaşım; İngilizce konuşan ülkelerde pedagojik ve dilsel amaçlardan ziyade ideolojik ve siyasi nedenlerden dolayı ikinci dil olarak İngilizcenin öğretimi bağlamında geliştirilmiştir ve bu da yaklaşımın eleştirilmesinin ana sebeplerindendir. Bu tarz sınıflarda sadece İngilizce kullanılması, amacı diğer gruplara karşı güç ve kontrol kazanmak olan baskın grupların uygulamasıydı. Bunun dışında anadili konuşucusunu idealleştirme fikri de bu yaklaşımın eleştirilme sebeplerindendi. Ayrıca tek dilli yaklaşımın ikinci dil öğretimi bağlamında, anadilinde iyi bir okuryazarlığa sahip olmayan ve yeteri kadar eğitilmiş olmayan yetişkinlerin bulunduğu sınıflarda kullanılmasının olumsuz olabileceği belirtilmiştir. Dilin ikinci dil olarak öğretildiği sınıflarda, öğrencilerin anadilinin yasaklanması fikri de çok dilli sınıflarda öğrencilerin kimliklerine saygı duymanın etkili bir yolu olduğu düşüncesiyle eleştirilmiştir. Öğrencilerin anadilinin kullanımının yasaklanmasının hiçbir dil öğrenme bağlamında

desteklenebilir olmadığı düşünülmektedir. Dailey-O’Cain ve Turnbull (2009); “Sadece hedef dilin konuşulduğu bir ortamın öğrencilere yararlı olduğuna dair kesin bir kanıt bulunmamakla birlikte, onun zararlı olduğu konusunda birçok kanıt olduğu” sonucuna varmışlardır (s. 186). Macaro tarafından yürütülen başka bir çalışmada ise öğretmenlerin anadili kullanımının öğrencilerin anadili kullanımına bir katkıda bulunmadığı ve öğretmenlerin hedef dil kullanımının yine öğrencilerin hedef dil kullanımına katkı sağlamadığı açıklanmıştır (Macaro, 2009).

Tek dilli yaklaşımda yaşanan temel sıkıntı öğretmenlerin verdiği mesajın anlaşılabilir olması ve anlaşılmasını sağlamalarıydı. Bu sağlanamadığında da öğrenciler stresli olmaya başlıyorlardı ve bu da yaklaşımın kullanışsız olduğu görüşünü ortaya çıkarmaktaydı. Ayrıca öğretmenlerin hepsi İngilizcede anadili konuşucusu olmadıkları için öğrencilerin anadillerinin kullanımının yasak olması da önem arz etmiyordu. Aslında, anadili konuşucusu olmayan öğretmenlerin daha avantajlı olduğu düşünülmekteydi. En büyük avantajları da bu öğretmenlerin “ikinci dil olarak İngilizce öğrenme sürecinin zorluğunu deneyim etmiş olmaları ve öğrencilerin kültürel ve dilsel ihtiyaçları konusunda bir fikre sahip olmalarıydı” (Phillipson, 1992, aktaran Auerbach, 1993, s. 195). Bu öğretmenler, öğrencilerle aynı süreçlerden geçmişlerdi ve öğrencilerin dilsel problemleriyle onlarla empati kurarak daha iyi ilgilenebilecekleri düşünülmekteydi. Martinez ve Olivera’nın (2003) belirttiği gibi “öğrenciler anadili konuşucusu olmayan öğretmenlerle daha tanımlanmış hissediler çünkü onları öğrenilen dilin anadili konuşucusu olarak değil, başarabilecekleri bir model olarak ve hedef dilde bilirkişi olarak görürler” (s. 202).

Daha önce de bahsedilen dil edinimi görüşüne göre, anadili ve ikinci dil edinim süreci aynı olmalıdır. Tek dilli çocuklar dil edinme sürecinde başka bir dile ihtiyaç duymadıkları için, ikinci bir dil öğrenen öğrencilerinde başka bir dile başvurularının gerekli olmadığı düşünülmektedir. Fakat çocuklar anadillerini; doğal olarak, bilinçsizce ve hiç çaba sarf etmeden edinirlerken ikinci dili öğrenmeye çalışan öğrenciler; gönüllü, bilinçli ve çaba harcayarak dili edinirler (Martínez & Olivera, 2003). Bu sebeple öğrenciler genellikle anadili konuşucusunun sahip olduğu yetkinliği kazanmazlar ve bu sebeple hedef dilin mükemmel olmayan kullanıcıları olarak ortaya çıkarlar.

Tek dilli yaklaşım, dil eğitimi tarihinde uzun bir süre hüküm sürmesine rağmen, dayandığı amacın geçersiz olduğunun düşünülmesinin yanı sıra kullanışsız olması, anadili konuşucusu olan öğretmenler konusundaki çelişki ve yararlı olduğu konusunda kanıt eksikliğinden dolayı popülerliğini kaybetmiştir.

Dil sınıflarında öğrencilerin anadili kullanımını savunan temel yaklaşımlardan birisi İki Dilli Yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre, öğrencilerin anadili kolaylaştırıcı görevi görmektedir. Daha önce vurgulandığı gibi iki dilli yaklaşıma karşı oluşan tutum zaman içinde değişmiştir. İlk evrelerde olumlu iken, tek dilli yaklaşımın ortaya çıkmasıyla önemini yitirmiştir. Tek dilli yaklaşımın baskın olduğu dönemlerde öğrencinin anadili, dil eğitiminde kaçınılması gereken bir etmen olarak görülmüştür. Prodromou'nun ünlü 'fincandaki iskelet' benzetmesi aslında anadili kullanımının dil eğitimindeki yerini göstermektedir. Bu benzetmeye göre araştırmacılar ve kuramcılar, öğrencilerin anadili kullanımına gerekli önemi vermemişlerdir. İskelet her zaman oradadır ama hakkında konuşmak istemeyiz (Prodromou, 2001, Gabrielatos, 2001). Aynı şekilde Atkinson (1987) da; "Şu anda genellikle öğretmen eğitiminde anadili kullanımına gerekli önemin verilmediği doğrudur." şeklinde konuyu vurgulamıştır (s. 241). Dil sınıflarında anadili kullanımından yeteri kadar bahsedilmediği için, öğretmenlerin performansları üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu düşünülmekteydi. Öğreticiler tek dilli politika sebebiyle sadece endişe değil aynı zamanda suçluluk da duyuyorlardı. Özellikle bu durum anadili konuşucusu olmayan öğretmenleri daha çok etkilemişti. Buna rağmen öğrencilerin anadili birçok öğretici tarafından sınıflarda kullanılmıştır. Bu sebeple iki dilli yaklaşım tekrar gündeme gelmiştir.

Dilbilgisi Çeviri Yöntemi gibi geleneksel yöntemlerin, dil eğitiminde öğretmenlerin öğrencilerin anadilini kullanmasında büyük bir role sahip olduğu düşünülmekteydi. Dilbilgisi Çeviri Yöntemi kullanışlı olduğu gerekçesiyle dünyadaki birçok öğretici tarafından özellikle kalabalık sınıflarda kullanılmaktadır. Bu yöntemin hâlâ tercih ediliyor olması ve tek dilli yaklaşımın etkisini kaybediyor olmasından dolayı iki dilli yaklaşım yükselmeye başlamıştır. İki dilli yöntemle öğrencilerin anadili, anlamayı kolaylaştıran en etkin araçlardan biridir. Bu sebeple dil öğretmenlerine, anlaması zor olan konularda öğrencilerine yardım edebilmeleri açısından onların anadilini kullanmaları tavsiye edilmektedir. Hoff (2013); "Anadili kullanımını savunanlar yabancı dil sınıflarında makul anadili kullanımının, öğrencinin anlamasına, öğreticinin yeterliğine,

güvenilir bir örneğe ve öğretici- öğrenci ilişkisi oluşturmak gibi etkenlere dayandığını ileri sürmektedir” (s. 22). Stern aynı şekilde öğretici ve öğrencilerin aynı anadile sahip olduğu sınıflarda, iki dilli öğretim tekniklerinin kullanılabilceğini ve bunun hedef dilin kapsamını genişletebileceğini savunmaktadır (Stern, 1992). Ayrıca makul oranda yapılan diller arası geçişin, doğal ortamda diller arası geçiş kuramı diye bilinen gerçek hayatta iki dilli ya da çok dilli olan kişilerin yaptığı bir uygulamayı yansıttığı için yararlı olduğu düşünülmektedir (Macaro, 2009). Bu bakımdan iletişimsel yaklaşım bağlamında hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin, diller arası geçişin, iki dilliliğin normal bir parçası olduğunun farkına varması gerektiği vurgulanmaktadır. Sonuç olarak, iki dilli kişileri dili kullanma şekilleriyle benzer bir tavırda yabancı dil öğrenmeyi sağlayan yeni yaklaşım ve yöntemler geliştirilmiştir. Bunlardan birisi Yeni Eş Zamanlı Yöntem’dir (New Concurrent Method). Cook bu yöntemde, öğrenilen yabancı dilin tek dilli bir şekilde uygulanmasından ziyade, gerçek iki dilli uygulamayı yansıtan bir dil sınıfının oluşmasına yardımcı olduğu için öğretmenlere diller arası geçişi önermektedir. Anadili kullanımının desteklediği diğer bir yöntem ise Dodson’un İki Dilli Yöntemi’dir (Dodson’s Bilingual Method). Bu yöntemde öğrenciler ilk aşamada anadilindeki çevirileriyle beraber hedef dilde cümleler üretirler. Sonrasında öğrencinin cümleyi tekrar etmesi gerekir ve sonraki aşamada cümleyi anadilinde yazarak anlamının gerçekleşip gerçekleşmediği kontrol edilir. Yani öğrencinin anadili, dilbilimsel yapıyı anlamlı hâle getirmek için kullanılan bir yardımcı görevi üstlenir (Cook, 2001). İki dilli yaklaşımı, bu bahsedilen iki yöntem dışında yeniden yapılandırma varsayımı da desteklemektedir. Bu varsayıma göre, öğrenciler ikinci dili daha önce edindikleri anadillerindeki bilgilere dayanarak öğrenirler. Bu da iki dilli yaklaşımın dayanak noktasıdır. Anadilindeki eski bilgiler ve ikinci dildeki yeni bilgiler arasındaki bağlantılar öğrencinin zihninde yapılır ve öğrencinin önceki öğrenmesinin anadilinde kodlandığı düşünülür böylece tamamen hedef dil kullanılsa bile öğrencinin anadilinin, öğrenilen ikinci dille ilişkili olduğu görülür (Cummins, 2007). Bu sebeple dil öğretmenlerinin, anadili kullanımının öğrencilerin yeterlilik düzeylerini arttırması ve öğrencilerin performanslarına olumlu bir etki sağlaması sebebiyle, öğrencilerin zihninde var olan anadili bilgisinin farkında olmaları ve anadili kullanımını bir günah olarak düşündürmemeleri önerilmektedir. Anadili yoluyla elde edilen önceki bilgilerin yabancı bir dili öğrenirken yararlı bir araç olduğu fikri

Butzkamm'ın teorisiyle de desteklenmektedir. Bu teori iki dilli yaklaşımı savunan 10 temel ilkeye sahiptir (Butzkamm, 2003, s. 31):

- 1) Yabancı dil öğrencisi bu dili, anadilinde ve anadili yoluyla edindiği bilgi ve beceriler üzerine inşa etmelidir.
- 2) Anlama- aktarma için kullanılan yapay teknikler anadili kullanımından daha az işe yararlar ve daha zararlıdır.
- 3) Anadili kullanımı, yabancı dildeki dersin tamamını yürütmeyi kolaylaştırır. Öğrenciler güven kazanırlar ve mantığa aykırı olsa da anadillerine daha az bağımlı olurlar.
- 4) Anadili kullanımı, sınıflarda uzak durulan daha özgün, iletimerkezli bir iletişim sağlayabilir.
- 5) Anadili teknikleri öğrencilerin daha zengin ve daha özgün metinler kullanmalarına izin verir. Bu da daha anlaşılabilir girdi ve daha hızlı edinim anlamına gelmektedir.
- 6) İki dilli teknikler ders kitaplarındaki dilbilgisi sırasını değiştirmemize izin verir. Dilek kipinin ertelemesi olmaz.
- 7) Yeniye eskiyle ilişkilendirmemiz gerekir. Anadili bağlantılarını çıkarmamız, bizi farklı dillere ait iletişim ağı oluşturmamız için gerekli olan en zengin kaynaktan mahrum bırakır. Anadilindeki eş asıllı ve ilgili kelimeleri karantinaya almak olmaz.
- 8) Karşılıklı etkileşimden kaçınmak mümkün değil, fakat büyük ölçüde azaltılabilir.
- 9) Mantığa aykırı olsa da anadilinin zarar verici ve rastgele kullanımı, tek dilli kuramın istenmeyen bir yan etkisi olabilir.
- 10) Yeni edinilen yabancı dil öğeleri, bağımsız işlev gösteren öğeler için yeterli derinlikte olan zihinlerimize köklerini yerleştirmek zorundadır.

Yukarıda bahsedilen yaklaşım ve yöntemler dışında sosyo-kültürel ve pedagojik faktörler de anadili kullanımı üzerinde etkiye sahiptirler. Bu görüşlerden birisi, yetersiz iletişimci düşünce yapısıdır. Bu düşünce yapısı da yenilikçi estetik tarafından önerilen bir olgudur. Bu olguya göre öğrencilerin, anadili konuşucusu gibi dil yeterliliğine sahip olması beklenmektedir. Bu sebeple de öğrencilerin anadili; eksiklik göstergesi olduğu ve öğrencilerin performansında olumsuz, zararlı bir etkiye sahip olduğu düşüncesiyle önerilmemektedir. Anadili kullanımının yasaklanması gerektiği görüşünü güçlendiren başka bir pedagojik etken de birçok sebeple eleştirilen Dilbilgisi Çeviri Yöntemidir. Yöntemin asıl eleştiri alan yönü de çeviri kullanımınıdır. Bu bağlamda anadili kullanımı bu yöntemle bağdaştırılmıştır ve anadili kullanımından bu sebeple kaçınılmıştır. Fakat iki dilli yaklaşımın savunucuları, farklı dillere ait strateji kullanımının Dilbilgisi Çeviri Yöntemi ile aynı olmadığını ileri sürmüşlerdir. Piasecka, (1988, aktaran Auerbach, 1993) “İki dilli öğretimin Dilbilgisi Çeviri Yöntemine bir geri dönüş olmadığını, bir kişinin düşüncesi, hissi ve sanatsal yaşamının anadilinde kökleşmiş olduğu görüşünü kabul eden bir bakış açısı olduğunu” savunmuştur (s. 20).

Ülkelerin ulusal politikası da dil öğretiminde kullanılacak dili etkileyen faktörlerden biridir. 20.yy'ın sonlarında İngiltere'nin ulusal müfredat programında anadili kullanımı yasağı kuvvetlenmiştir. Bunun dışında dil öğretiminde kullanılan materyaller de anadilin kullanımını desteklemeyen bir şekilde hazırlanmaktaydı. Ne öğrencinin anadili ne de yerel kültürünün bulunmadığı materyaller kullanılıyordu. Fakat 20.yy boyunca akademisyenler, kültürel gerçeklerin sadece mükemmel biçimlerini gösterdiği ve standart geleneksel fikirlerin farkında olmadan desteklediği için ders kitaplarını suçlu buldular. (Heilenman, 1993, aktaran Blyth, 2009). Sonuç olarak bu dönemde öğrencilerin anadilini içeren materyaller ve müfredatlar oluşturuldu.

Anadili kullanımından kaçınılması gerekliliği, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflardan ziyade ikinci dil olarak öğretildiği bağlamlarda daha çok ön plana çıkmıştır. Bunun asıl sebebi, bu sınıfların genellikle çok dilli olması ve bu bağlamlarda çalışan öğreticilerin bütün öğrencilerin anadillerini bilmiyor olmasıdır. Fakat anadili savunucuları, iki dilli yaklaşımın çok dilli sınıflarda ve öğreticinin tek dilli ya da çok dilli sınıflardaki öğrencilerin anadillerini bilmemesi halinde uygulanabileceğini savunmuşlardır. Echevarria ve Grave'e (1998, aktaran Beressa, 2003, s.22) göre "öğretici, öğrencilerin birbirlerine yardım etmelerine ya da öğretmenlik yapmalarına izin verir ya da öğretici diğer öğrencilerden ya da öğreticilerden yardım ister ve ya iki dilli sözlük kullanabilir" (Beressa, 2003).

Öğreticilere, kullanacakları dillerle ilgili birçok çerçeve, ilke ve yönergeler sunulduğu görülmektedir. Bunlar dışında birçok bilim insanı tarafından anadili ve ikinci dil arasındaki dengeyi nelerin etkileyeceği üzerine bazı öneriler sunulmaktadır. Özellikle bu öneriler öğrencilerin yeterlik düzeylerine göre ele alınmaktadır. İki dilli yaklaşıma göre, öğrencilerin anadilinin makul kullanımı her düzeyde, özellikle başlangıç düzeyinde, desteklenmekteyken tek dilli yaklaşımda, başlangıç düzeyinde bile kullanımı uygun görülmemektedir. Anadili kullanımı savunucularından biri olan Atkinson anadili, bir yöntembilim için uygun bir temel olmamasına rağmen, her düzeyde birçok farklı role sahip olduğunu fakat kesinleşmemiş sebeplerden dolayı gerekli değeri ısrarla göremediğini savunmaktadır (Atkinson, 1987). Diğer bir taraftan, hedef dil kullanımını savunanlar da başlangıç düzeyi de olmak üzere bütün düzeylerde hedef dil kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili Willis sınıftaki yeni öğrencilerle vücut dili ve ses yüksekliğimizin, neyi nasıl yapmaları gerektiği konusunda öğrencilerle

konuşmayı kolaylaştıran sözcük ve ifadelerden daha önemli olduğunu vurgulamaktadır (Willis, 1997). Başka bir görüş de öğrencilerin yeterlik düzeyleri yükseldikçe anadili kullanımının azaltılması gerektiğini savunur. Stern düzey olarak ilerledikçe anadili kullanımını bırakmanın ve daha uzun sürelerde hedef dilde kalmanın çok önemli olduğunu vurgular (Stern, 1992). Bunların dışında dil tercihinin etkileyen diğer etkenler de programın amacı, içeriği ve hatta öğretici tarafından sınıfta uygulanan etkinliklerdir. Öğrencilerin anadili kullanımını bir okuma etkinliğinde uygun olabilirken, bir konuşma etkinliğinde görevin anlamsızlaşmasına sebep olacağı düşünülmektedir. Son olarak Atkinson dengeli anadili kullanımı için; öğrencilerin önceki deneyimleri, öğrenci düzeyleri, programın aşaması ve dersin aşamasının düşünülmesi gereken etkenler olduğunu belirtmiştir (Atkinson, 1993).

Dil öğretiminde anadili ve hedef dil arasında bir denge kurmak üzerine birçok fikir sunulmaktadır. Fakat anadili ve hedef dili ne kadar kullanmak gerektiğine dair bir fikir birliği bulunmamaktadır. Bunun sebepleri de, öncelikle sınıflardaki şartların etkili olduğunun düşünülmesi ve bu uygun miktara karar verebilecek kişinin öğreticinin kendisi olması gerektiği düşüncesidir (Atkinson, 1993; Cook & Hall, 2013). Diller arası geçiş konusunda ideal bir miktar bulunmaması ve bunun öğreticilerin karar vermesi gereken bir konu olması fikri 20.yy sonlarında ve 21.yy yöntem-sonrası diye adlandırılan yöntem bilimi tarafından da savunulmaktadır.

1.2. KONU İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

1.2.1. Yabancı / İkinci Dil Öğretiminde İletişim Dili ve Öğretim Dili

Yabancı / ikinci dil öğretiminde kullanılan dilin ne olması gerektiği; hedef dil, öğrencinin anadili ya da bir araç dil kullanımının sebepleri, miktarı, yeri ve etkileri konusunda hem uluslararası hem de ulusal bağlamda birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların sonuçları, yabancı ve ikinci dil öğretilen sınıflarda hem öğretici hem öğrencilerin kullandığı ve kullanmayı tercih ettikleri dilin ne olduğu, bu dili/ dilleri ne zaman, neden ve ne kadar kullandığına dair bulgular sunmaktadır.

Eldridge'nin (1996) yürüttüğü çalışmada diller arası geçiş incelenmiş ve tartışılmıştır. Çalışma, Deniz Lisesinde, İngilizcenin ikinci dil olarak öğretildiği bir bağlamda

yürütülmüştür. Yaşları 11 ile 13 arasında değişen başlangıç ve orta düzeylerdeki öğrencilere odaklanılmıştır. Çalışmada, öğrencinin düzeyi ve diller arası geçiş stratejileri, diller arası geçiş sebepleri ve durumlarına dair görüşler almak amaçlanmıştır. Çalışmanın sonunda diller arası geçişin, doğal ve bir amaca dayanan bir fenomen olduğu, iletişimi ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı, kısa dönemli yararlarının olduğu görülmüştür. Geliştirici özelliğinin yanı sıra ikinci dil edinimini geciktirdiği de belirtilmiştir. Öğrenci tarzı ve yetenekleri ile diller arası geçişin arasında güçlü bir ilişkisi olabileceği vurgulanmıştır. Öğrencilerin zorlandığı takdirde, çok rahat bir şekilde diller arası geçiş yapmadan hedef dilde kalmayı başardığı görülmüştür. Bu sebeple diller arası geçişin dilsel gelişimi yavaşlatabileceği fakat böyle bir yaklaşımın da öğrencilerde motivasyon ve güven kaybına yol açabileceği üzerinde durulmuştur (Eldridge, 1996).

Crawford (2004) tarafından yapılan bir çalışmada, Avustralya'daki dil öğretmenlerinin hedef dil kullanımına dair tutumları incelenmiştir. Sonuçlar; birçok öğretmenin, öğrencilerin anadilini fazlasıyla kullanmakta olduğunu göstermiştir. Ayrıca birçok öğretmenin diller arası ve kültürler arası kıyaslamalarda öğrencilerin anadilini, uygun araç dil olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak öğretmenlerin kendi yeterli düzeyleri ve hedef dilin kültüründe sahip oldukları deneyimin, öğretmenlerin hedef dil kullanımına dair tutumlarında büyük bir etkiye sahip olduğu görüşüne varılmıştır (Crawford, 2004).

Üstünel ve Seedhouse (2005) çalışmalarında yabancı dil olarak eğitim ve öğretim veren bir Türk üniversitesindeki eğitsel amaç ile dil seçimi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada dil değişiminin başka bir deyişle diller arası geçişin ne zaman gerçekleştiği ve neden o dilin seçildiğine dair sebepler bulunmaya çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan teknik, sınıf gözlemidir. Elde edilen verilere göre dil değişiminin eğitsel amaçlara bağlı olarak değişen kurallı bir yapıda olduğu belirtilmiştir. Dil seçimleriyle öğrencilerin, öğretmenin belirlediği eğitsel amaca katılıp katılmadıklarını gösterdikleri vurgulanmıştır. Çalışmanın sonunda üç farklı sistematik tercih ortaya çıkmıştır. Birincisi, öğretmenin sorduğu soruya birkaç defa sormasına rağmen hedef dilde cevap gelmiyorsa öğretici anadili kullanımına geçiyor. İkincisi, öğretici öğrencileri hedef dilde cevaplar üretmeye teşvik ederken gerçekleşiyor. Son olarak da öğretici teşvikli olarak

eğitsel odak doğrultusunda öğrencilerden diller arası geçişi yapmaları bekleniyor (Üstünel & Seedhouse, 2002).

Çelik (2008) ise yaptığı çalışmada İngilizce öğretiminde anadili kullanımının ne zaman faydalı olup olmayacağına örneklerini vermektedir. Çalışmada, planlı kullanılması şartı ile öğrencilerin anadilinin yabancı dil öğrenim ve öğretimini kolaylaştıracak faydalı bir kaynak olduğunu ve yabancı dil öğrenimine engel teşkil edecek bir etken olarak görülmemesi gerektiği görüşünü savunmaktadır (Çelik, 2008).

Nazary (2008) İran'da yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin anadili kullanımına karşı tutumlarını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmaya İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen farklı dil düzeylerine sahip 85 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonunda, birçok öğrenci anadilinin kullanımına karşı olumsuz bir görüş bildirmiş ve anadili kullanımını reddetmişlerdir. Yine de yabancı dil olarak İngilizce öğretimi bağlamında farklı dil düzeylerine sahip öğrencilerin anadili kullanımına dair farklı görüş ve tutumlarının olduğu saptanmıştır. Bununla beraber müfredatın hazırlanmasında, öğretim yöntemlerinde, dil becerilerini öğretirken, sınıf yönteminde, etkinliklerde ve öğrencilerin değerlendirilmesinde anadili kullanımının önemi vurgulanmıştır (Nazary, 2008).

Şimşek (2010) tarafından yapılan çalışmada, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda anadili kullanımına yönelik sınıf içi söylem çözümlemeleri ile öğretici-öğrenci görüşlerini betimleyen araştırmalar taranmış ve yabancı dil sınıflarında anadilinin ne zaman, ne kadar ve neden kullanıldığı tartışılmıştır. Taranan çalışmalardan çıkan bir sonuç; öğreticinin anadili konuşucusu olup olmaması, düzeyin ileri olması ya da olmaması ve anadili kullanımının öğretim politikalarına göre yasak olması ya da olmamasının yabancı dil öğretiminde anadili kullanımına her hangi bir etkisinin olmadığı ve anadili kullanımının varlığının yadsınamaz bir gerçek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca anlamayı sağlama, hızlı sözcük öğrenme ve zor kavramları geliştirme gibi öğrencilerin zorluk yaşadığı durumlarda hem öğreticinin hem öğrencinin anadili kullanımına ihtiyaç duyduğu çalışmanın vardığı diğer bir sonuçtur. Yabancı dil öğretiminden anadili kullanımının dışlanması, yabancı dil sınıfının gerçekliğini yansıtmadığı ve bu durumun doğrudan yöntemler ile anadili konuşan öğretmenlerin üstünlüğünü savunan çevrelerin ürünü olduğu fikri ortaya atılmıştır (Şimşek, 2010).

McMillan and Rivers (2011) çoğunlukla hedef dil kullanımını destekleyen bir Japon üniversitesinde yaptıkları çalışmada, 29 anadili İngilizce olan öğreticinin tutum anketi yoluyla görüşlerini almışlardır. Çalışmanın sonunda resmî politikanın aksine, birçok öğreticinin öğrencilerin anadilinin seçmeli olarak kullanımının iletişimsel bakımdan birçok şekilde hedef dil öğrenimine katkı sağladığına inandığı görüşü elde edilmiştir. Araştırmacılar, sınıfın bağlamına dayanarak hedef dil ve öğrencilerin anadilinin en uygun miktarda kullanımının nasıl olacağına en iyi öğretmenlerin ve öğrencilerin karar verebileceğini öne sürmüşlerdir (McMillan & Rivers, 2011).

Kayaoğlu (2012) ise yaptığı çalışmada yabancı dil öğretiminde anadili kullanımıyla ilgili öğretmenlerin teorik tutumlarını ve uygulamadaki tavırlarını incelemiştir. Çalışmada sadece İngilizce öğretmenleri ele alınmıştır. Çalışmaya Karadeniz Teknik Üniversitesinden 44 öğretmen katılmıştır. Veri toplamada hem nitel hem nicel yöntem kullanılmıştır. Öncelikle nitel veri toplama tekniklerinden biri olan anket kullanılmış olup mevcut sınıf uygulamalarıyla ilgili daha derin bir bilgiye ulaşabilmek için 12 katılımcı öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırmanın sonucu, öğretmenlerin konuyla ilgili geleneksel görüşlere bağlı kalmak yerine, anadilin kullanımıyla ilgili pratik ve faydacı bir görüşü desteklediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin, ders içinde anadili kullanımının yabancı dil öğretimini desteklediğini ve bu sebeple de anadili kullanımına karşı olumlu bir tutum içerisinde oldukları görülmüştür. Özellikle başlangıç düzeylerinde dilbilgisi ve kelime öğretiminde, talimat verirken ve destekleyici bir sınıf ortamı oluşturmak için anadili kullanımına başvurdukları gözlenmiştir (Kayaoğlu, 2012).

Yabancı dil öğretiminde anadili kullanımı konusunda yapılan bir başka çalışma Yavuz (2012) tarafından yürütülmüştür. 12 farklı ilkokulda çalışmakta olan 12 Türk asıllı İngilizce öğretmeni ile görüşmeler yapılarak sınıftaki anadili kullanımına dair görüşleri alınmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin dilbilgisi yapılarının öğretiminde anadiline başvurduğu ama genel olarak “İngilizceyi İngilizce ile öğretme” ilkesini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışma, öğretmenlerin öğretmeye başlamadan önce özellikle psikolojik bariyerleri aşmak için öğrencilerin anadiline başvurma ihtiyacı hissettiklerini çünkü anadili kullanımının daha az endişe duyulan bir ortam yarattığı fikrini ortaya çıkarmıştır (Yavuz, 2012).

Denizer'in (2017) çalışmasında, öğrencinin anadilinin ikinci dil öğrenimini engelleyip engellemediğini bulmak, eğer engelliyorsa da bu dört dil becerisinde öğrencilerin performansını ne kadar etkilediğine ve özellikle hangi beceriyi daha çok etkilediğine dair bulgular ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan 20 Türk öğrenciye anket uygulanmıştır. Anket sonuçlarına göre, öğrencilerin anadilinin ikinci dil öğrenimini birçok durumda engellediği görülmüştür. Anadili müdahalesinin en büyük etkisinin dil becerilerinden konuşma becerisi, dil alanından da dilbilgisi üzerine olduğu sonucuna varılmıştır. İkinci dil öğreniminin yanı sıra öğrencilerin performanslarına da etkisi olduğu belirtilmiştir. Sonuçlar anadili kullanımının, öğrencilerin özellikle konuşurken ve hedef dilde çeviri yaparken hata yapmalarına sebep olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin özellikle belirteçler, sesler, cümle yapıları ve edatların kullanımında zorluk yaşadıkları vurgulanmıştır (Denizer, 2017).

Şener ve Korkut'un (2017) çalışması da stajyer öğretmenlerin yabancı dil sınıflarında anadili kullanımına dair görüşlerini, algılarını ve önerilerini elde etmek ve konuyla ilgili farkındalığı araştırmak üzerinedir. Çalışmada, nitel yöntem kullanılmış olup açık uçlu sorular yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırmaya bir devlet üniversitesinde eğitim gören 41 stajyer İngilizce öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonunda, en çok öğrenciler anlamadığında anadili kullanımına ihtiyaç duyulduğu, anadili kullanımının hedef dil kullanımına alışmayı kısıtladığı ve iletişimsel yetinin eksikliğine sebep olduğu ve son olarak anadilinin çok az ya da hiç kullanılmamasını savunanların, anadili kullanımını savunanlara nazaran sayıca daha fazla olduğu bulgularına ulaşılmıştır (Şener & Korkut, 2017).

Anadili konuşucusu olan ve olmayan öğrencilerle yapılan bir çalışmada da Adıgüzel ve Özudoğru (2017) öğrencilerin kullandıkları dilin öğrencilerin akademik başarısı ve konuşma becerilerine etkilerini araştırmayı amaçlamışlardır. Çalışmada öntest- sontest kontrol gruplu desenden yararlanılmıştır. Araştırmada her iki grupta da 35 öğrenci olmak üzere toplan 70 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçları anadili İngilizce olmayan İngilizce öğreticisinin sınıfındaki öğrencilerin, anadili konuşucusu olan öğreticinin sınıfındaki öğrencilere göre akademik başarısının daha yüksek olduğu, fakat iki grupta bulunan öğrencilerin konuşma son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmediğini göstermiştir (Adıgüzel & Özudoğru, 2017).

Şavlı ve Kalafat (2014) da başka bir çalışmada öğrenci ve öğretmen görüşlerini alarak yabancı dil öğretiminde anadilinin rolünü saptamayı amaçlamıştır. Çalışmaya, bir üniversitenin farklı fakültelerinin dil bölümlerinde görev yapan, yabancı dil olarak sadece Fransızca öğreten ve anadili Türkçe olan 10 öğretim elemanı ve Fransızca Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğretim görmekte olan 20 öğrenci katılmıştır. Elde edilen verilere göre, yabancı dil öğretimi ve öğreniminde anadili kullanımının önemli bir etkiye sahip olduğu görüşünün daha fazla olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin ve öğreticilerin belli durumlarda anadiline başvurduğu, özellikle anadili sayesinde bilinmeyen konu ve kavramların öğrenilmesinin ve anlaşılmasının kolaylaştığı, öğrencinin derse ilgisini çekmek için kullanıldığı böylece öğrencinin motivasyon ve özgüveninin arttığı vurgulanmıştır. Bu olumlu etkiler dışında öğrenciler üzerinde olumsuz etkilerinin de olduğu, özellikle anadiline sıkça yer verilmesi durumunda öğrencinin anadiline sürekli ihtiyaç duyduğu; araştırma yapmadan, kendini öğrenmeye zorlamadan hazır bilgiye ulaştığı belirtilmiştir (Şavlı & Kalafat, 2014).

Kurt ve Kurt (2015) da Arapçanın yabancı dil olarak öğretildiği bir bağlamda anadilin ne ölçüde ve ne sıklıkla kullanılması gerektiğine dair bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubu bir lise ve üniversiteden seçilen toplam 10 öğrenci ve 10 eğitimciden oluşmaktadır. Çalışmanın amacı anadilinin gerekliliğini tartışmaktan ziyade yabancı dil olarak Arapça öğretilen derslerde anadili kullanımı üzerine görüşlere ulaşmak ve anadilinin rolünü saptamaktır. Çalışmanın sonucunda bilinçli ve sınırlı anadili kullanımının belli durumlarda yararlı olduğu ve tamamen reddedilmemesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Ayrıca hedef dildeki iletişim eksikliklerini gidermek için kullanılmasının faydalı olduğu ve anadili kullanımını yasaklayan yöntemlerin artık göz önünde bulundurulmadığı da ortaya çıkan sonuçlardan biridir (Kurt & Kurt, 2015).

Öğrenci ve öğretmenlerin İngilizce derslerinde anadili kullanımına karşı tutumlarını ve anadilinin hangi amaçlarla kullanılması gerektiğine dair başka bir çalışma da Turhanlı (2018) tarafından yürütülmüştür. Çalışmaya, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda İngilizce hazırlık sınıfında öğretim görmekte olan 96 öğrenci ve 18 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Katılımcılara hem anket uygulanmış hem de karşılıklı görüşmeler yapılmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerden anket yoluyla toplanan veriler incelendiğinde öğrencilerin derslerde anadili kullanımına karşı olumsuz bir tutuma sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca karşılıklı görüşme yapılan öğrenciler de

anadili kullanımına karşı yine olumsuz ve olumsuzu yakın bir tutum sergilemişlerdir. Ayrıca bu öğrenciler sınıfta hedef dil kullanımının gerektiğini düşünmektedirler. Anadili kullanımının sadece zor konuları açıklama, duygularını ifade etme, İngilizce deyimleri anlama ve düşüncelerini ifade etme amacıyla kullanılmasının yararlı olacağını kanısına varmışlardır. Bununla beraber görüşmelerde verdikleri cevaplar, dinleme ve konuşma derslerinde anadili kullanımını uygun bulmadıklarını, ama yazma derslerinde daha faydalı olduğunu düşündüklerini göstermiştir. Öğreticilerin anket sonuçlarına bakacak olursak onların da anadili kullanımına karşı olumsuz bir tutumlarının olduğu görülmüştür. Fakat görüşme yapılan öğretmenlerin konuyla alakalı görüşlerinin daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Derslerde anadilin kullanımına ihtiyaç duyulduğunda başvurulması gerektiği ve özellikle düzeyi düşük olan öğrencilerle kullanılması gerektiğini savunmuşlardır. Bununla beraber diller arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri keşfetmede, bilmedikleri sözcüklerin anlamını açıklamada, problem çözme durumunda ve dilbilgisi kurallarını öğrenirken kullanılmasının öğrenci ve öğretmen için yararlı olduğu kanaatine varmışlardır. Sonuç olarak, yabancı dil öğretiminde anadili kullanımının ihtiyaçlar çerçevesinde kullanımının kabul edilebilir olduğu görüşünü paylaşmışlardır (Turhanlı, 2018).

Durmuş (2019) ise çalışmasında öğrencilerin anadillerinin yerinin ve işlevinin ne olduğu ve ne olması gerektiği konusunda literatürde ortaya konmuş verileri ve görüşleri taramıştır. Literatür taraması sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, yabancı /ikinci dil öğretiminde anadilinin kullanımına dair öğretmenlerin tamamen yasaklama, olabildiğince az yer verme, bilinçli olarak belirli durumlarda kullanımını meşrulaştırma yönünde tutumlara sahip oldukları belirtilmiştir. Öğrencilerin de başlangıç ve orta düzeylerde belirli oranda anadili kullanımını yararlı ve gerekli buldukları sonucuna ulaşıldığı; bunun yanı sıra çalışmada, anadilinin sistemli, seçici ve makul dozlarda kullanımının yabancı dil/ ikinci dil öğrenimine katkı sağladığı görüşünün savunulduğu belirtilmiştir (Durmuş, 2019).

1.2.2. Yabancı ve İkinci Dil olarak Türkçe Öğretiminde Sınıfın İletişim Dili

Yabancı / ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde tercih edilen öğretim ve iletişim dili konusunda literatürde çok fazla araştırma bulunmamaktadır. Bu çalışmanın amacı da zaten bu konudaki boşluğu doldurmaya yardımcı olmaktır.

Yabancı dil / İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde konuyla ilgili yapılan araştırmalardan bir tanesi Ergin (2013) tarafından yapılmıştır. Çalışmanın amacı, yabancılara Türkçe öğretiminde ikinci dil kullanımının Türkçe öğretimine nasıl bir etkisi olduğunu belirlemektir. Çalışmada, öğretmen ve öğrencilerin nerelerde ve hangi durumlarda Türkçe dışında başka bir dil kullandığı saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmada, Arnavutluk'ta bulunan üniversite, lise ve orta dereceli okullarda ve kurs merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin, anket ve yüz yüze soru cevap yoluyla görüş ve fikirleri alınmıştır. Bunun dışında yine farklı kurumlarda Türkçe öğrenen yüksek ve orta öğretim öğrencilerinin de anket ve yüz yüze soru cevap yoluyla görüşlerine ulaşılmıştır. Toplanan verilere göre öğretmenlerin %75'i derste Türkçe dışı başka bir dil kullandıklarını belirtmişlerdir. Özellikle öğrencilerin anlamakta zorlandıkları, soyut kavramları ve anlamını bilmedikleri kelimeleri anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek amacıyla Türkçe dışında başka bir dil kullandıklarını dile getirmişlerdir. Dersin anlaşılmadığı durumlarda dersin gidişatını ve öğrencilerin motivasyonlarını bozmamak adına yabancı bir dili kullanma ihtiyacı hissettiklerini belirtmişlerdir. Bunun dışında sınıfta otoriteyi ve disiplini sağlamak için de bazı öğreticilerin yabancı bir dil kullanımına başvurdukları belirtilmiştir. Öğrencilerin anadili veya İngilizce kullanılması konusunda ise hem öğrenciler hem öğreticiler büyük oranda anadili kullanımını tercih etmişlerdir. Sonuç olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hedef dil kullanımının daha çok olması gerektiği fakat öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği ve bu sebepten dolayı kafa karışıklığına ve dersten soğumaya sebep olacak bir durumla karşılaşıldığında hedef dil dışında başka bir, özellikle öğrencilerin anadilinin kullanımının gerekli olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca sınıfın özelliğinin dil tercihinde önemli olduğu, homojen sınıflardaki dil öğretiminin daha başarılı olduğu dile getirilmiştir (Ergin, 2013).

Biçer (2017) başka bir çalışmada Suriyeli öğrencilerin anadilinin, ikinci dil olarak Türkçe öğrenimine ne kadar etki ettiğini incelemiştir. Çalışmada Suriyeli öğrencilerin

Türkçe öğrenme süreçlerinde anadillerinin etkisine yönelik öğrenci ve okutman görüşleri alınmıştır ayrıca derslerde tutulan araştırmacı günlükleriyle beraber veriler değerlendirilmiştir. Araştırmaya Kilis 7 Aralık Üniversitesi'nde Türkçe öğrenen A2 düzeyinde 23 Suriyeli öğrenci ve bu öğrencilere Türkçe öğreten 5 okutman katılmıştır. Araştırmanın sonunda, öğrencilerin anadillerinin Türkçe dil bilgisi ve telaffuzda olumsuz aktarımlara sebep olduğu gözlenmiştir. Bunun dışında ders anlatılırken öğrencilerin çoğu hedef dili daha iyi geliştirebilmek için Türkçenin kullanılmasını istediklerini dile getirmişlerdir. Fakat bazı durumlarda, dil bilgisi anlatımı, soyut ve anlaşılmayan konularda özellikle başlangıç düzeyinde, öğrencilerin anadillerinden de yardım alınabileceğini vurgulamışlardır. Öğrencilerin anadili kullanımının yasaklar ve engellemelerle önüne geçmeye çalışmaktansa, anadilin, öğretim aracı olarak kullanmanın daha yararlı olacağı sonucuna varılmıştır (Biçer, 2017).

2. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın yöntemi, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama ve veri analizi süreçleri anlatılacaktır.

2.1. ARAŞTIRMA DESENİ

Bu çalışmanın amacı; yabancı ve ikinci dil olarak Türkçe öğretmiş öğretmenlerin kullandıkları öğretim ve iletişim dili konusunda fikirlerini almaktır. Literatürde Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda öğretim ve iletişim dili olarak tercih edilen dilin belirlenmesi ve kullanılan dilin hangi sebeplerle tercih edildiğinin ayrıntılı bir şekilde araştırılmasına olanak sağlayan bir çalışma bulunmaması sebebiyle var olan durumu tanımlamalarla anlatmaya çalışan bu çalışma nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmalarda olgular doğal ortamında çalışılır. Araştırmacı böylece olguları anlar ya da insanların onlara ne gibi anlamlar yüklediğini yorumlar (Denzin & Lincoln, 2011). Bu çalışmada da bir olgunun altında yatan sebepleri anlayabilmek için gerekli olan daha zengin ve ayrıntılı verilere ulaşabilmek amacıyla nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen tercih edilmiştir. Fenomenoloji, bir fenomenin bireylerin ya da belli bir grubun deneyimleri açısından tanımlanmasıdır (Christensen, Johnson, & Turner, 2015). Olayı; araştırmacının değil katılımcının kendi penceresinden görmek, başka bir deyişle onun kendi deneyimlerinden faydalanmak için bu desen tercih edilmiştir. Çünkü nitel araştırma; araştırmacının “emic” ya da içerden bakış diye adlandırılan fenomeni keşfetmemizi ve açıklamamızı sağlar ve bunu yapabilmemizin bir yolu da bireylerin ya da grupların kişisel deneyimlerinin analizini yapmaktır (Flick, 2007).

Bu çalışmanın öncelikli amacı yabancı ve ikinci dil olarak Türkçe öğretme deneyimine sahip öğretmenlerin, öğretim ve iletişim dili olarak kullandıkları dilin/ dillerin ne olduğu, neden bu dili/ dilleri tercih ettikleri, hangi durumlarda ve hangi sıklıkla kullandıkları, düzeylere göre değişkenlik gösterip göstermediği gibi konularda görüşlerini almaktır. Öğretim ve iletişim dili olarak kullanılan dil veya dillerin ne olduğu, ne olması

gerektiği, yabancı ve ikinci dil olarak Türkçe'nin öğretiminde kullanılan dillerin değişkenlik gösterip göstermediği tartışılmakta olan bir konudur. Bu araştırmada da dil tercihlerinin ne olduğu ve sebeplerini açığa çıkarmak amaçlanmıştır. Bu sebeple araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme, nitel bir araştırma tekniği olmakla beraber, araştırmacıya araştırdığı konu ile ilgili hazırladığı sorulara cevap bulmasına ve katılımcıların da sadece konuyla ilgili hazırlanan sorulara değil de görüşme sürecinde ortaya çıkan farklı sorulara da cevap vermesi, bu sayede konunun açılması ve yeni fikirlere ulaşılmasına yardımcı olur.

Çalışmada görüşme öncesinde bütün katılımcılardan kendilerine gönderilen kişisel bilgi formunu doldurmaları istenmiştir. Kişisel bilgi formu; katılımcıların lisans ve lisansüstü eğitimleri, çalıştıkları kurumlar ve bildikleri diller ile ilgili olmakla beraber, çalışmada katılımcıların cevapları doğrultusunda sınıflandırma yapabilmek için kullanılmıştır.

2.2. ÖRNEKLEM

Nitel bir araştırmada, örneklem birçok araştırmacının kafasında soru işareti bırakır, çünkü bununla ilgili konulmuş bir kural olmadığı için kaç tane katılımcıya ihtiyacınız olduğu sorusunun cevabı belirsizdir. Patton (2002) bu konuyu şöyle dile getirir:

Nitel araştırmada örneklem büyüklüğü için konulmuş kurallar yoktur. Örneklem büyüklüğü; sizin neyi bilmek istediğinize, araştırmanızın amacına, söz konusu durumun ne olduğuna, neyin yararlı olacağına, neyin güvenilirlik sağlayacağına ve mevcut süre ve kaynaklarla neler yapılabileceğine bağlıdır (s. 244).

Creswell (2012) de örneklem büyüklüğünün araştırmaya göre değişiklik gösterebileceğini belirtir ve bazı esaslar üzerinde durur. Bunlardan birisi, derin bir araştırma yapma şansını kaybetmemek için genellikle birkaç kişi ya da durum üzerinde çalışmanın daha yaygın olduğu görüşüdür. Bu görüşü şu şekilde dile getirmektedir:

Bazı durumlarda, sadece bir birey ya da bir mekânda çalışabilirsiniz. Başka durumlarda, 1 ya da 2'den 30 ya da 40'a kadar değişen rakamlar olabilir. Her birey ve mekân hakkındaki ayrıntıları rapor etme ihtiyacından dolayı daha büyük bir rakama ulaşması zor olabilir ve yüzeysel bakış açılarıyla sonuçlanabilir. Dahası, nitel verileri toplamak ve analiz etmek oldukça fazla zaman almaktadır ve her bireye ve mekâna yapılan bir ekleme bu süreyi uzatabilir (s. 209).

Örneklem büyüklüğü hakkında Patton'un (2002) yaptığı başka bir açıklama da şu şekildedir: "Nitel araştırma metodu, küçük bir grup insan ya da durumla ilgili ayrıntılı bilgiye ulaşmamızı sağlar." (s. 230). Bu açıklamalar ışığında, örneklem büyüklüğünü

küçük tutmanın daha uygun olduğu ve bu sayede derin bir araştırma yapmanın ve anlamlı detaylar sunmanın mümkün olduğu söylenebilir. Yine de araştırmacı yeterli veriyi elde edeceği katılımcı sayısına karar vermekte zorluk yaşayabileceği için belli bir katılımcı sayısı belirlemek gerekmektedir. Bu aşamada doyum noktası terimi ön plana çıkmaktadır. Bu terimi Guest, Bunce ve Johnson (2006) şu şekilde açıklamaktadırlar:

Bir tez çalışması ya da yeni bir iş modeli için nitel bir araştırmada veri toplarken, araştırmacılar genellikle kaç katılımcının yeterli olduğunu sorgularlar. Cevap yeterli kadardır. Yeni katılımcıların herhangi bir yeni görüş ortaya koymadığı andaki yeterlilik. Buna “doyum noktası” denmektedir. Her yeni görüşmede ya da gözlemede yeni bir görüş ortaya çıkmadığında doyum noktasına ulaşırsınız. (s. 59).

Farklı bireylerden toplanan veri kendini tekrar etmeye başladığında örneklem ve veri toplamanın sonlandığı anlaşılır. Bu durumda doyum noktasına ulaşmak için kaç katılımcıya ihtiyacımız olduğunu sorgulamak ve bir karara varmak gerekmektedir.

Konuyla ilgili Guest, Bunce ve Johnson’ın fikirleri şu şekildedir:

Doyum noktası genellikle homojen gruplarda neredeyse 12 katılımcıyla oluşur. Kendi deneyimle sabittir ki güncel bir CEO çalışmasında doyum noktasına 11 katılımcıyla ulaşılmıştır. (Latham, 2013) Doyum noktasına ulaşmış olduğunuzu anlamak için doyum noktasının ilerisine gitmeniz gerekmektedir. Sonraki görüşme ya da gözlemlerde yeni hiçbir temel kavram bulunmaması gerekir. Sonuç olarak, eğer katılımcılar homojense en az 15 katılımcı birçok nitel araştırma için uygun bir sayıdır. (s. 60).

Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde “görüşmeler kiminle yapılmalı” ve “örneklem oluşturulmasında hangi ölçütler göz önünde bulundurulmalıdır” soruları sorulmaktadır. Bu nitel araştırmanın amaçlarına uygun örneklem stratejisi “amaçlı örnekleme”dir. Patton'a göre, katılımcıların seçimi doğrudan araştırmacının amacı ve katılımcıların bilgi bakımından zengin olup olmadığıyla ilgilidir (Patton, 2002). Ek olarak, araştırmacı ortak özelliklere sahip belirli kişileri seçer. Creswell'in (2012) belirttiği gibi:

Birtakım belirli grupları veya insanları seçebilirsiniz, çünkü bunlar benzer kişisel özelliklere veya karaktere sahiptir. Homojen örneklemede, araştırmacı bilerek tanımlayıcı özelliklere sahip bir alt gruptaki üyeliğe dayalı bireyleri veya grupları örneklemektedir. Bu prosedürü kullanmak için özellikleri tanımlamanız ve ona sahip olan bireyleri veya grupları bulmanız gerekir. Örneğin, kırsal bir toplulukta, okulda çocuğu olan tüm ebeveynler bir ebeveyn programına katılır. Çalışmak için bu programın üyelerini seçersiniz, çünkü bunlar toplumdaki ortak bir alt gruba aittir (s. 208).

Bu çalışmada, amaçlı örnekleme stratejisi kullanılarak benzer özelliklere sahip belirli bir gruptan veri toplamak için homojen bir örneklem grubu oluşturulmuştur. Çalışmaya, hem Türkçenin anadil olarak konuşulduğu bir ülkede ikinci dil olarak Türkçe öğreten hem de Türkçenin anadil olarak konuşulmadığı ülkelerde yabancı dil olarak Türkçe öğretme deneyimine sahip öğretmenler katılmıştır. Homojen bir örneklem grubundaki katılımcıların sayısı konusunda verilen öneriler doğrultusunda, araştırmada en az on iki

katılımcının yer alması planlanmıştır. Doyum noktasına ulaşana kadar görüşmeler devam ettirilmiş ve doyum noktasına ulaşıldığı düşünüldüğünde görüşmeler sonlandırılmıştır. Bu sebeple çalışmaya hem Türkiye’de hem de Türkiye dışında başka ülkelerde Türkçe öğretme deneyimine sahip toplam on beş öğretici katılmıştır.

2.3. KATILIMCILAR

Bu çalışmaya, yukarıda da bahsedildiği gibi Türkçeyi hem Türkiye’de hem de Türkçenin anadili olarak konuşulmadığı ortamlarda öğretme deneyimine sahip öğretmenler katılmıştır. Katılımcılar farklı yaş, cinsiyet, lisans mezuniyeti ve yurtiçi ve yurtdışı meslek deneyimlerine sahip on beş öğreticiden oluşmaktadır. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Deneyim	Yurtdışı Mesleki Deneyim	Bilinen Diller
K1	Erkek	48	25	1	İngilizce, Boşnakça, Rusça
K2	Kadın	29	6	5	İngilizce, Boşnakça
K3	Erkek	31	8	3	İngilizce
K4	Erkek	33	7	6	İngilizce, Lehçe
K5	Kadın	30	7	6	İngilizce, Lehçe, Romence, Arapça
K6	Erkek	31	10	1	İngilizce
K7	Erkek	30	7	5	İngilizce, Farsça, Derice, Tacikce
K8	Erkek	30	7	1	İngilizce, Farsça
K9	Kadın	37	13	2	İngilizce, Portekizce, Almanca, Fransızca
K10	Erkek	33	8	3	İngilizce, Almanca, Boşnakça
K11	Erkek	31	7	6	İngilizce, Arapça
K12	Kadın	31	8	6	İngilizce, Boşnakça
K13	Kadın	29	7	1	İngilizce
K14	Kadın	42	20	3,5	İngilizce, Korece, Flemenkçe
K15	Erkek	41	18	9	İngilizce

2.4. VERİ TOPLAMA ARACI

Derinlemesine çalışmalar, katılımcıların araştırmacı tarafından yönlendirilen sorulara verdikleri yanıtları sınırlandırmamaktadır. Bu tür çalışmalar, mevcut sorunu yaşayan insanların bakış açılarından gerçekte neler olup bittiğini anlamak için yapılır. Nitel bir çalışmanın amacı, belirli kişilerin belirli konular hakkında ne düşündüklerini araştırmak olduğundan, fikir toplamak için en uygun araçlardan biri görüşmedir. Yüz yüze

görüşme, odak grup görüşmesi, telefon görüşmesi ve e-posta görüşmesi gibi farklı görüşme türleri bulunmaktadır (Creswell, 2012). Farklı bilim adamları, görüşme türlerinin farklı şekilde tanımlamaktadır. Örneğin Hatch (2002), akıllarındaki sorulara cevap arayan araştırmacılar için resmî görüşmelerin aşağıdaki sınıflandırmasını önermektedir:

Resmî görüşmeler bazen ‘yapılandırılmış’, ‘yarı yapılandırılmış’ veya ‘derinlemesine’ görüşmeler olarak da adlandırılır. Bazı görüşmeler araştırmacının görüşmeyi yönlendirmek için ‘sorumlu’ olması anlamında yapılandırılmışlardır, görüşme için belirlenmiş bir süre vardır ve bunlar genellikle kaydedilir. Bazıları ise yarı yapılandırılmışlardır, çünkü araştırmacılar yol gösterici sorularla görüşmeye gelse de, bilgi kaynaklarının ipuçlarını takip etmeye ve görüşme etkileşimi sırasında ortaya çıkan alanlara açıktırlar. Bazıları da katılımcıların anlayışlarına derinlemesine gitmek adına tasarlandıkları için derinlemesine görüşmelerdir. Resmî görüşme, çalışmanın tek veri toplama aracı görüşme olduğunda kullanılır (s. 94).

Hatch’in tanımı, bir araştırmacı veya görüşmeci önceden hazırlanmış bazı sorulara sahip olduğunda ve ilgili verileri elde etmek için daha fazla soru sormaya hazır olduğunda, görüşmenin türünün yarı yapılandırılmış olduğunu açıkça ortaya koymaktadır (Hatch, 2002). Başka bir deyişle, yarı yapılandırılmış görüşme, görüşmeciye eldeki soruları cevaplarırken, yeni fikirler edinme veya devam etmekte olan görüşmeyi yeni görüşlere yönlendirme fırsatı verir. McCammon (2017) tanımında, yarı yapılandırılmış görüşmelerin niteliği ile aynı noktaları göstermektedir:

Odaklı, nitel verileri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılır. Bu yöntem açık uçlu bir görüşmenin esnekliği ile yapılandırılmış etnografik bir araştırmanın odağı arasında bir denge sunar. Bu yöntem aynı zamanda katılımcıların kişisel deneyimleri hakkındaki zengin tanımlayıcı verileri ortaya çıkarabilir. (McCammon, 2019).

Bu çalışmada kullanılan veri toplama yöntemi yarı-yapılandırılmış görüşmedir ve katılan öğretmenlerden yabancı ve ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan öğretim ve iletişim dili konusunda görüşlerini almak için kullanılmıştır. Görüşme soruları, çalışmanın araştırma sorularına uygun cevapları bulabilmek için tasarlanmıştır. Soruların hepsi açık uçludur:

1. “Yabancı dil / ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde sınıf içerisindeki öğretim ve iletişim dili olarak hangi dili tercih ediyorsunuz? Neden?”
2. “Yabancı dil / ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde sınıf içerisindeki öğretim ve iletişim dili olarak kullandığınız başka bir dil var mı?”
3. “Kullanmayı tercih ettiğiniz dil, düzeylere göre değişiklik gösteriyor mu?”
4. “Tek dilli ve çok dilli sınıflarda kullandığınız dil değişiyor mu?”

5. “Hedef dil dışında öğrencilerle ortak bir araç dil bilmenin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?”

6. “Kullandığımız materyallerin anlatım dili nedir?”

2.5. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Araştırmaya katılacak öğretmenler belirlendikten sonra her birine gönüllü katılım formu ve kişisel bilgi formu gönderilmiştir. Kişisel bilgi formunda adı-soyadı, cinsiyet, yaş, mezun olduğu üniversite ve bölüm, yurtiçi ve yurtdışı mesleki deneyim, çalıştıkları kurumlar ve bildikleri yabancı diller konularında katılımcılardan bilgi alınmıştır. Bu formula toplanan veriler öğretmenleri sınıflandırmak için kullanılmıştır. Katılımcılar organize edildikten sonra görüşmelerin yapılacağı tarih belirlenmiş ve çalışmaya katılmayı kabul ettiklerini belirten öğretmenlerle görüntülü video görüşmesi yapılmıştır. Bazı öğretmenler Türkiye dışında dil öğretimlerine devam ettikleri için ve tüm katılımcılarla aynı teknikte veri toplanabilmesi nedeniyle ulaşılabilirlik ilkesine dayanarak yüz yüze görüşme tercih edilememiştir. Creswell'in (2012) önerdiği gibi, görüşme günlerinde, kayıt için gerekli donanım önceden hazırlanmış ve düzgün çalışmadığı kontrol edilmiştir. Araştırmacı görüşmeye birkaç kaynaştırıcı soru ile başlamış ve her bir soru için ayrı cevap istemiştir. Görüşmecinin konuşmasını engellemek ve fikir belirtmemek için özen gösterilmiş ve öğretmenler tarafından ifade edilen görüşler üzerinde yorum yapılmamıştır. Görüşmeler tamamlandığında, kayıtlar yazıya geçirilmiş ve analiz edilmiştir.

2.6. VERİ ANALİZİ

Creswell'e (2012) göre nitel araştırmada veri analizi, genel bir anlam elde etmek için verilerin incelenmesi ile başlar. Bir araştırmacının, verilerin yapılanmasını anlamak ve daha fazla bilgiye ihtiyaç olup olmadığına karar vermek için verileri incelemesi gerekir. Bir sonraki adım, verilerin kodlanmasıdır. Creswell'in belirttiği gibi;

Kodlama, verilerde açıklamalar ve geniş temalar oluşturmak için metni parçalara ayırma ve etiketleme işlemidir. Kodlama işleminin amacı, metin verilerinden anlam çıkarmak, bu verileri metin veya görüntü bölümlerine ayırmak, bölümleri kodlarla etiketlemek, çakışma ve fazlalık gibi durumlar için kodları incelemek ve bu kodları geniş temalara

yerleştirmektedir. Dolayısıyla bu, verileri birkaç temaya sınıflandırma sürecini içeren tümevarımsal bir işlemdir (s. 243).

Verilerin kodlanmasında da bazı adımlar vardır. İzlenecek belirli bir prosedür olmayabilir, ancak Creswell (2012, ss. 244-245), transkripsiyonların okunmasını içeren verilerin kodlanması için altı aşamalı bir süreç öneren Tesch (1990) den alıntılar yapmaktadır. Not alma, altta yatan anlamı bulma, kodlama, kodları listeleme ve azaltma, yeni kodların ortaya çıkıp çıkmadığını kontrol etme ve son olarak temaları bulma.

Bu nitel çalışmanın veri analizinde yukarıda belirtilen tüm adımlar izlenmiştir. Verinin özü elde edildikten sonra kodlama işlemi yapılmış ve temalara ulaşmak için kodlar gruplanmıştır. Bulguların sunumunda kodları ve temaları vermek için tablolar kullanılmıştır.

2.7. GEÇERLİLİK

Creswell (2012), bulguların ve yorumların doğruluğunun güvence altına alınmasının önemini vurgulamaktadır ve “bulguları doğrulamak; araştırmacının bulguların doğruluğunu veya güvenilirliğini, üye kontrolü veya üçleme gibi stratejiler yoluyla belirlediği anlamına geldiğini ifade eder. Nitel araştırmacılardan bazıları veri üçlemesi fikrine değinmiştir (Creswell& Miller, 2000; Lincoln ve Guba, 1985).

Araştırmacının yorumu verilerin analizinde yer aldığı için; bulguların doğruluğunu ve güvenilirliğini sağlamak son derece önemlidir. Creswell (2012) nitel araştırmalarda geçerlilik sağlamak için kullanılan üç tür stratejiden bahsetmektedir; bu stratejiler veri üçlemesi, üye kontrolü ve denetlemedir. Bu çalışmada geçerlilik için veri üçlemesi ve denetleme kullanılmıştır. Creswell'e göre (2012);

Veri Üçlemesi, nitel araştırmada tanım ve temaların farklı bireylerden, veri türlerinden veya veri toplama yöntemlerinden yararlanarak kanıtların desteklenmesi sürecidir. Araştırmacı her bilgi kaynağını inceler ve bir temayı desteklemek için kanıtlar bulur. Bu, çalışmanın hatasız olmasını sağlar çünkü bilgi birçok bilgi kaynağından, kişiden veya süreçten elde edilir. Bu şekilde araştırmacıyı hem doğru hem de güvenilir bir rapor geliştirmeye teşvik eder (s. 259).

Patton'un veri üçlemesi hakkındaki görüşleri Creswell'e paraleldir. Patton (2002) Denzin'den (1978) alıntı yaparak veri üçlemesi (farklı veri kaynaklarını kullanmak), araştırmacı üçlemesi (farklı araştırmacıları ve değerdendiricileri dahil etmek), teori

üçlemesi (tek bir veri setini analiz etmek için farklı bakış açıları) ve metodolojik üçlemesi (farklı metotlar kullanmak) olmak üzere dört üçleme türünden bahsetmektedir.

Bu çalışmada toplanan verileri zenginleştirmek ve veri üçlemesini sağlamak adına farklı yurtiçi ve yurtdışı deneyimine sahip, farklı dil eğitimi kökenlerinden gelen ve deneyim süreleri bakımından ayrılan 15 öğreticiyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Nitel araştırmalarda özellikle veri analiz sürecinde araştırmacının yorumları verilerin kodlanmasında ve temaların belirlenmesinde şekillendirici olduğu için, nitel araştırma yapma yeterliliğine sahip başka uzmanların da analiz sürecine dahil edilmesi özneliği minimize etmek adına önemlidir. Bu amaçla, denetlemeye başvurmak gereklidir. Denetleme hakkında, Creswell (2012), projenin dışındaki bir kişiden çalışmayı gözden geçirmesini ve çalışmanın iyi ve zayıf noktaları hakkında yorum yapmasını istediğini belirtmiştir. “Bu, bir araştırmacının araştırmanın farklı yönlerini gözden geçirmek için çalışma dışındaki bir bireyin hizmetlerinden yardım alması şeklindeki dış denetim yapma sürecidir. Denetçi projeyi inceler ve çalışmanın bir değerlendirmesini yazar veya iletişim kurar” (Creswell, 2012).

Bu çalışmada güvenilirliği sağlamak için yukarıda belirtildiği gibi görüşmeler sonucu elde edilen veriler yazılı metinlere dönüştürüldükten sonra iki farklı uzmana gönderilmiş ve bu uzmanların yaptığı kodlamalar ve ulaştıkları temalar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Araştırmacının kendisi de kodları ve temaları ortaya çıkardıktan sonra tüm karşılaştırmalar yapılmış ve bu denetleme aracılığıyla kodlamaların ve temaların tutarlılığı ölçülmüştür.

Araştırma kapsamında transkripsiyonu yapılan görüşme metinleri içerik analizi tekniği iki uzman tarafından analiz edilmiştir. MAXQDA 2018 nitel veri analizi programı ile yapılan analiz ile kayıtların daha düzenli, daha güvenilir bir biçimde incelenmesi ve araştırma için somut çıktı ve görsel haritalandırılmaların yapılması sağlanmıştır. Toplanılan veriler üzerinde, katılımcıya sorulan sorulara ve araştırma bağlamına uygunluğa dikkat edilerek kodlar oluşturulmuştur. Kodlama işleminin tamamlanmasının ardından temalaştırma ile kodlar başlıklar altında toplanmış ve değerlendirilmiştir. Temalar arasında ilişki ve karşılaştırmalar yapılmış ve katılımcıların görüşleri üzerinde neden-sonuç ilişkisine dikkat edilerek açık bir biçimde sunulmuştur.

3. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

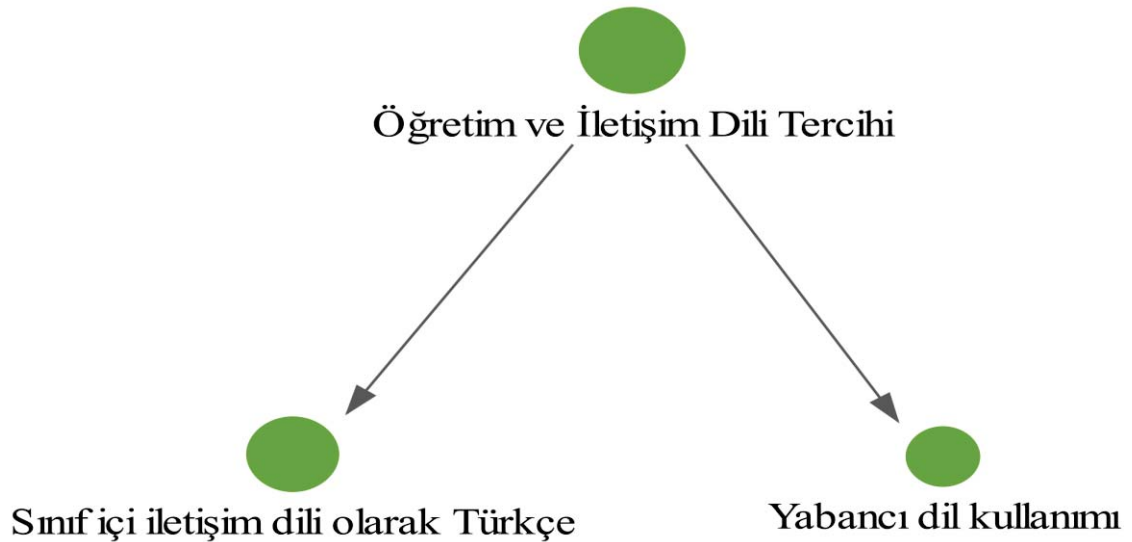
Bu bölümde araştırmadan elde edilen verilere, temalara ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular; Öğretim ve İletişim Dili Tercihi, Araç Dil Kullanımı, Türkiye’de ve Türkiye Dışında Dil Öğretimi Deneyim Karşılaştırması, Dil Öğretim Materyalleri Tercihi, Empati, Kültür ve Günlük Hayat temaları altında incelenmiştir.

3.1. ÖĞRETİM VE İLETİŞİM DİLİ TERCİHİ

Katılımcıların öğretim ve iletişim dili tercihlerine ilişkin görüşlerinin incelendiği bu tema altında oluşturulan alt temalar tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. Katılımcıların Öğretim ve İletişim Dili Tercihlerine İlişkin Görüşleri

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlama Sayısı
Öğretim ve İletişim Dili Tercihi	Sınıf içi İletişim Dili Olarak Türkçe	32
	Yabancı Dil Kullanımı	9



Şekil 1. Öğretim ve İletişim Dili Tercihi

3.1.1. Sınıf içi İletişim Dili Olarak Türkçe

Öğretim ve iletişim dili tercihinde katılımcılar arasında bazı görüşler aşağıda sunulmaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu sınıf içi iletişim dili tercihlerinde Türkçe'nin önemli olduğunu vurgulamışlardır ancak özellikle düzey ve çalışılan grubun dil özellikleri sınıf içi iletişim dili tercihini şekillendirmektedir.

Özellikle çok dilli sınıflarda daha yoğunlukla Türkçe'nin kullanımının gerekli olduğu farklı katılımcılar tarafından vurgulanmıştır.

Şimdi sadece Türkçe kullanıyorum iletişim dili olarak. Çünkü Türkiye için düşünürsek sınıflarımız karma. Tamam, yani dünya dili İngilizce ama İngilizce bilmeyen öğrencilerimiz de var. Mesela resmî dilin Fransızca olduğu Afrika ülkelerinden gelen öğrencilerimiz var, hiç İngilizce bilmeyen, sadece Arapça konuşan ülkelerden gelen öğrencilerimiz var. O nedenle başka bir dilin vasıtasıyla veya çeviri yöntemiyle filan öğretmiyoruz. Ben kendi derslerimde sadece Türkçe kullanıyorum.

(K14)

Özellikle Türkiye'de yani Türkçenin ikinci dil olarak öğretildiği ortamlarda hedef dil olarak sadece Türkçenin tercih edildiği görülmektedir. Sınıfların farklı anadile ve yabancı dile sahip öğrencilerden oluşması ve öğreticilerin bütün öğrencilerin sahip oldukları anadili ya da yabancı dili bilmiyor olması, öğreticilerin öğretici- öğrenci arasında ortak dil olarak kabul edilen hedef dili yani Türkçeyi kullanmasının asıl sebepleridir. Her ne kadar İngilizce dünya dili olarak kabul edilse de, İngilizceyi bilmeyen öğretici ve öğrencilerin de olması, sınıf içerisinde ortak dil olarak sadece İngilizce'nin kullanılmaması gerektiğini düşündürmektedir. Bunu da katılımcılar şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ben ona şu anlamda katılıyorum çünkü sınıf ortamında her millettten öğrenci geliyor. İngilizce hani ortak dil olarak düşünüldüğünde, en çok konuşulan dil her sınıfta ortak dil olmuyor. İngilizce bilmeyen öğrenciler oluyor sınıfta. O yüzden ben hani hep çalışırken Türkçe kullandım derslerimde.

(K9)

Çok dilli sınıflar karışık sınıflarımızda sadece Türkçe. Birine Arapça açıklıyorsun diğerine İngilizce açıklıyorsun diğeri zaten o zaman bizim suçumuz ne şeklinde kalıyor. Hepsi kendini eşit hissetsin ve Türkçe düşünmeye alışsınlar diye en başından itibaren Türkçeyi tercih ediyorum aslında.

(K14)

Sınıf içi iletişim dili olarak Türkçe'nin kullanılması katılımcıların yaygın görüşünü yansıtmaktadır. Hem Türkiyede Türkçe öğretirken hem de Türkçenin anadili olarak konuşulmadığı yerlerde sahip oldukları deneyimlerine dayanarak yalnızca Türkçe'yi

sınıf içi iletişim dili olarak kullandığını beyan eden katılımcılar bulunmaktadır. Bunun temel sebebi olarak katılımcıların ortak görüşü, hedef dil dışındaki dil kullanımlarının öğrencinin hedef dile maruz kalma süresini azaltması ve dil yeterliklerinde düşüş yaratmasıdır.

Sınıf içerisinde Türkçeyi kullanıyorum. Çünkü eğer bir dili öğretmek istiyorsanız öğrencilerin direk o dile maruz kalması gerekiyor. Örneğin büyük kurumlar da bu işi bu şekilde yapıyor yani aracı bir dil kullanmıyor. Direk dile maruz bırakıyor.

(K6)

Dolayısıyla öğreteceğimiz dili kullanmamız gerekiyor. Yurt içinde ve yurt dışında Türkçeyi kullanmamız gerekiyor. Bazen anlamadıkları kritik noktalarda bazen anlamadıkları çok kritik yerleri kendi dilleri ile söyleyebiliriz. Fakat her anlamadığında kendi dillerini kullanırsak düşünmemek ve hazırcılık gibi bir durum oluşuyor.

(K1)

İngilizce öğrenmek isteyen birisi yurt dışına gidiyor, neden? Dili deneyimleyebilmek için, sınıf içinde ve sınıf dışında dile maruz kalmak için ve öğrenmek için. Çünkü mecbur kalmadıkça dil öğrenemiyorsun.

(K3)

Bazı katılımcılar ise Türkiye eğitim sistemini örnek göstererek okullarda öğrencilerin aldıkları İngilizce eğitimine değinmişlerdir. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenirken sınıf içi iletişim ve öğretim dilinin anadilimiz olduğunu yani hedef dil olan İngilizcenin çok etkin kullanılmadığını belirtmiş ve bunun Türkiyede yabancı dil öğretiminde nasıl olumsuz bir etkiye sahip olduğundan bahsetmiştir.

Ben yurt içinde de yurt dışında da Türkçe kullanıyorum. Biz lisanstayken konuyla alakalı ders anlattığımızda sınıf içerisinde Türkçe'den başka dil kullanmamamız gerektiğini söylediler, bunda da farklı nedenlere dayandırdılar. Biz uzun yıllar İngilizce'yi Türkçe olarak öğrenmeye çalışıyoruz ama hiçbir şey öğrenemiyoruz, aynı durum bizde de geçerlidir.

(K3)

Türkçe. Yani bizim sistemimiz gereği derste tamamen temel düzey de olsa orta düzey de ileri düzey de olsa öğrenci Türkçe kullanıyor, aracı dil kullanmıyoruz.

(K2)

Katılımcılar arasında dil deneyiminin dil öğreniminde gerekli bir unsur olduğunu dile getirenler yer almaktadır. Öğrencinin dersin tüm aşamalarında yalnızca tek dile odaklı eğitim almasının öğrenme sürecinde kolaylık yarattığı düşünülmektedir.

Hedef dil Türkçeyi tercih ediyorum. Daha zorlayıcı bir süreç olsa da öğretmen ve öğrenci açısından bu zorlanmanın daha kalıcı öğrenmeyi sağladığını düşünüyorum. Öğrenciyi daha çok düşünmeye teşvik ettiğini, dil bilgisi çeviri yönteminden çok daha faydalı olduğunu düşünüyorum.

(K10)

Aynı şekilde sadece hedef dil kullanımının yabancı ve ikinci dil eğitiminde daha çok başarı sağladığı ve hedef dil dışında bir dil kullanımının yaklaşım olarak doğru olmadığı, öğrencilerin hedef dili ilk ağızdan yani öğreticiden duymalarının daha faydalı olacağı belirtilmiştir.

Çünkü yabancı dil öğretiminde hedef dilin kullanımının başarıya götüreceğine inandığım için...

(K5)

Biz iletişim ve öğretim dili olarak Türkçeyi tercih ediyoruz. Neden diye soracak olursak hedef dil ile kullanılan iletişim dilinin aynı olması gerektiğine inanıyorum. Özellikle sınıf içerisinde Türkçeyi öğretirken, ikinci veya üçüncü bir dilden faydalanmak, gelişim dili boyutunda ya da öğretim dili boyutunda faydalanmak çok doğru bir yaklaşım değildir.

(K11)

Sınıfta hocanın Türkçe yi en güzel kullanacağını düşündüğümüz için öğrenciler orjinal ve özgün hallerini duyacağı için daha iyi kavrayacaktır. O yüzden hedef dili tercih ediyoruz.

(K1)

3.1.2. Yabancı Dil Kullanımı

Katılımcıların bir kısmı ise İngilizce veya diğer araç dillerin ders içerisinde akışı aksatmadığı ve iletişimin sürmesine katkı sağladığı takdirde kullanılabileceğini ve kendilerinin de bu yönteme başvurduklarını dile getirmişlerdir.

İngilizce bir kelime olarak, sadece aracı dilde bildiğim bir kelime ise , sadece İngilizce olarak söylüyorum. Bunu düşünerek söylüyorum. İngilizce orada bir kelime söylemek sürecin akışını sekteye uğratmayacaksa kullanıyorum ama dediğim gibi oran söylemek mümkün değil. Fakat genel tavırım dediğim gibi hedef dilden öğrencinin zihnini uzaklaştırmamaksa bunu o ölçüde sınırlı tuttum.

(K6)

Hedef dil dışında başka bir ortak araç dil kullanımının bazı durumlarda yararlı olabileceğini düşünen katılımcılar özellikle hedef dilde etkili iletişim sağlayamadıklarında ya da önemli bir konuyu öğrencilerin anlamakta zorluk çektiklerinde gördüklerinde ortak dile başvurduklarını dile getirmişlerdir.

Sınıfta iletişim dili olarak yalnızca Türkçe kullanıyorum aslında ... Sadece iletişim kazasına yol açabilecek durumlarda çok nadiren gerekirse ara dil konuşuyorum. Oda genellikle ders dışında rehberlik amacıyla oluyor.

(K12)

Ama bazı sınıflar vardır mesela ortak dil İngilizce olduğunda çok belirli hani çok kritik noktalarda anlamadıklarını düşündüğümde çok ufak ufak İngilizce anlattığım oldu.

(K9)

Sınıf içi iletişim dili olarak hedef dil dışında başka ortak araç dillere başvurmanın ders esnasında ve çalışılan grubun özelliklerine bağlı olarak şekillendiğini dile getiren katılımcıların görüşlerinin en büyük dayanak noktası öğrencilerin geçmiş dil öğrenim deneyimlerinden kaynaklı problem yaşamalarının önüne geçmektir. Özellikle ilk kurlarda olan öğrenciler için dil öğreniminin ilk aşamasında ortak dil ile problemleri aşmak katılımcılar arasında kullanılan yaygın yöntemlerden biridir.

Tamamının İngilizce konuştuğunu bildiğimiz sınıflarda eğer Türkçe anlatımı onlar için zorsa, çünkü geldikleri hazır bulunmuşluk düzeyleri aynı olmayabiliyor. Geldikleri ülkelerde yeni bir yabancı dil edinme yolları farklı olabiliyor. Mesela grammar translation yoluyla öğrenmeye yatkın öğrenciler var ve illa sizden de bunu bire bir çevirerek kafasında oturtmasını bekleyen sınıflar var. Böyle bir ihtiyaç sezdiğim takdirde ders esnasında değil ama ders sonrasında onların kafasındaki soruları yok etmek adına ilk başlangıçlarda genellikle A1' in 2-3 haftasında belki İngilizceyi tercih edebiliyorum.

(K14)

Dolayısıyla tercih ettiğim yabancı dil ilk düzeylerde belki çok mecbur kalınması halinde İngilizceden yardım alınması ve ileri düzeylere doğru gittikçe Türkçenin yüzdesinin sürekli olarak artması diye söyleyebilirim.

(K15)

Bir katılımcı ise yine belirli noktalarda iletişim dili tercihlerinde araç dile başvurmanın mümkün olabileceğini ancak özellikle yurtdışında Türkçe eğitiminde ders içerisindeki iletişim dilinin Türkçe kalması gerektiğini vurgulamıştır.

Sınıf içerisinde hani A1'de yurtdışında %80 Türkçe konuştuysam %20 de İngilizce konuştum. Ortak dili İngilizce olarak bulduk. Ama işte şu da var herkes İngilizce bilmeyebiliyor. Bazılarının ikinci yabancı dili Almanca olabiliyor, Fransızca olan var, ama bu noktada hani sıkıntı yaşamadım ama yurtdışında Türkçe öğretirken sınıf içerisinde Türkçe konuşmak yurt içindekinden bence daha önemli ve gerekli.

(K8)

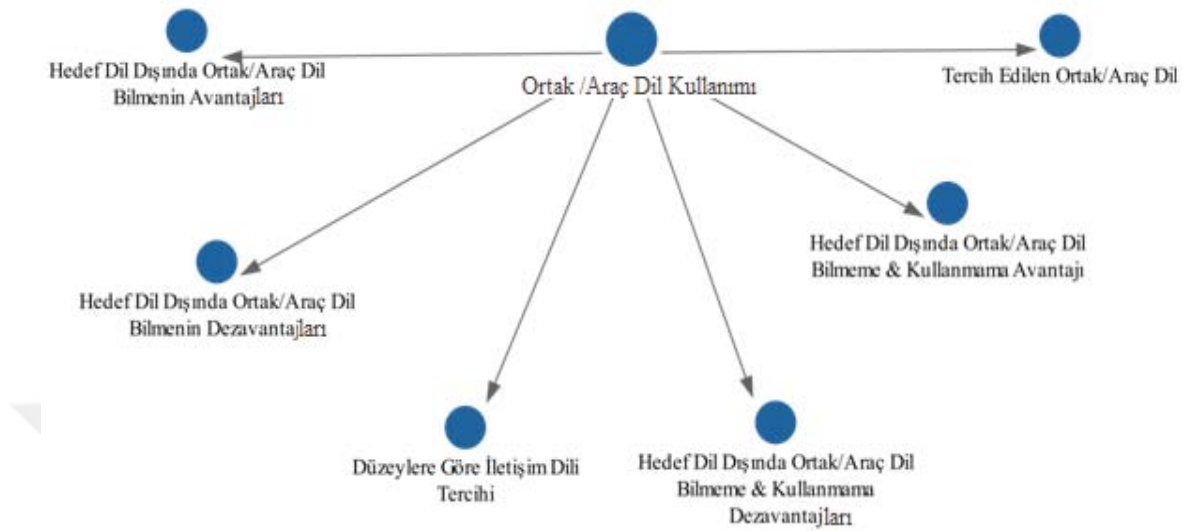
3.2. ORTAK/ARAÇ DİL KULLANIMI

Katılımcıların araç dile ilişkin görüşlerinin incelendiği bu tema altında oluşturulan alt temalar tablo 3'de sunulmaktadır.

Tablo 3. Katılımcıların Araç Dile İlişkin Görüşleri

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlama Sayısı
Ortak / Araç Dil	Hedef Dil Dışında Ortak /Araç Dil Bilmenin Avantajları	23
	Hedef Dil Dışında Ortak /Araç Dil Bilmenin Dezavantajları	18
	Düzeylelere Göre İletişim Dili Tercihi	17
	Hedef Dil Dışında Ortak /Araç Dil Bilmeme ve Kullanmama Avantajları	15
	Tercih Edilen Ortak / Araç Dil	12

Kullanımı	Hedef Dil Dışında Ortak /Araç Dil Bilmeme ve Kullanmama Dezavantajları	7
-----------	--	---



Şekil 2. Ortak Araç Dil Kullanımı

3.2.1. Hedef Dil Dışında Ortak/ Araç Dil Bilmenin Avantajları

Araç dil kullanımına ilişkin katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmaktadır. Katılımcıların yaygın görüşü araç dilin yalnızca gerektiği durumlarda kullanılması ve bu durumun dersin akışını ve dil öğrenim deneyimini etkilememesi yönündedir. Düzey arttıkça araç dil kullanımının azaltılması yine yaygın bir vurgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Az önce sözüne ettiğim gibi benim iletişim dili olarak ve öğretim dili olarak kullandığım farklı bir dil yok Türkçe dışında. Kelime bazında eğer süreç tıkanmışsa, o esnada bunu öğrencilere açıklayamayacak, bir görsel gösteremeyeceksem kelime bazında İngilizce ve ya Arapça açıklayabiliyorum. O grameri anlatmaktansa kendi dilindeki İngilizce ve ya Arapçada onun isminin ne olduğunu ve çok kısa bir cümle ile birlikte açıkladığım oluyor. Ancak bu ne iletişim diline ne de hedef dile dönüşmediği takdirde gerçekleşiyor.

(K11)

Zaten aynı mantık biliyorsunuz süreç öyle bir büyüme hâle gelmiştir, ders öyle güzel akıyordur ki; oradan bir öğrencinin bir kelimeye takılması o akışı sekteye uğratabilecek ve zihinlerini başka bir noktaya çekip götüreceksen orda mesela bekletebiliyorsam bekletiyorum ya da bekletmek doğru değil başka bir soru işareti doğuracağından dolayı cevap vermek gerekiyorsa, basitçe İngilizce karşılığında yararlanabiliyorum ekseriyette ama toplamda bu oran nedir % 5-10 arasını geçmiyordur.

(K6)

Ayrıca hedef dil dışında başka bir ortak dil kullanımının sınıf içinde olmadığı, yani ders süresince değil de ders aralarında iletişim kurmak amaçlı ya da başlangıç düzeylerinde özellikle bazı kelimelerin vücut dili ile anlatılmasında zorluk yaşandığı takdirde ön plana çıktığı dile getirilmiştir.

Şu anda ben sadece dışarda iletişim kuruyorum İngilizceyle teneffüste, o da genel açıklamalar. Ders ile ilgili açıklamaları da Türkçe yapmaya zorluyorum.

(K14)

Evet yani bir şeyin açılımını uzun uzun Türkçe yapabiliyorsunuz ileri düzeylerde bir kelimeyi anlatıyorsunuz, başka kelimeler kullanarak anlatabiliyorsunuz ama temel düzeyde öğrencinin sözcük dağarcığı az olduğu için bir kelimeyi başka bir kelimeyle anlatmak da zor olabilir. İşte vücut dilinin yetersiz olduğu yerlerde öğrencinin anlamadığını düşündüğümüz yerlerde kullanıyoruz tabiki.

(K12)

Katılımcıların, öğreticinin hedef dil dışında ortak dil bilmesinin yarattığı avantajlara ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda sıralanmıştır. Katılımcılar, öğretici sınıf içerisinde kullanmasa dahi ortak dil bilmesinin öğrenci ile iletişim ve güven geliştirdiğini, öğreticinin öğrencinin kültürüne özgü kalıpları bilmesini sağladığını ve öğrenim sürecinde en çok hangi noktalarda hata yapılabileceğine ve zorlanılabileceğine ilişkin öğreticinin fikir geliştirdiğini dile getirmişlerdir.

Kendini ifade etme insani bir temel ihtiyaç. Kendinizi ifade edemiyorsanız anlaşılmadığınızı düşünüyor korkuyorsunuz, karşıdakine bir duvar oluşturuyorsunuz. Ben derste kullanmak veya hedef dili öğretmek açısından kolaylığından ziyade öğrenci psikolojikmen rahat öğreneceği psikolojikmen rahatlatmak adına iletişim kurma ihtiyacını karşılama adına ortak bir dil olmasının güzel olduğunu düşünüyorum.

(K14)

Olumlu yönleri var mutlaka var, mesela bazen bir şey anlatacağın ama anlamıyor öğrenciler ve soyut bir şey, baktın orda öğretmen olarak kolay kaçıp o ikinci dilde ortak dilde şeyi verebilirsin yapıyı veya kelimeyi anlatabilirsin. Ya bu bir yoldur aslında. Çünkü bazen gerçekten oluyor soyut bir şeyi anlatman gerekiyor fakat bir türlü öğrencinin zihninde canlandıramıyorsun.

(K3)

Ortak bir dil kullanımının öğrencileri rahatlattığı, özellikle öğrencinin ana dilinin kullanılmasının öğrencilerle aralarında farklı bir iletişim tarzı ve yakınlık oluşturduğunu ve öğrencilerin düzeyleri ne olursa olsun öğretmenlerle iletişimde kendilerini daha rahat ifade edebildikleri ana dillerini kullanmanın önemli ve faydalı olduğu bazı katılımcılar tarafından özellikle belirtilmiştir.

Ortak bir dil bilmenin birden fazla ortak dile hakim olmanın öğretmen adına birçok avantaj sağladığını düşünüyorum. Öğrenci için de bu bir avantajdır çünkü evet her ne kadar işimiz Türkçe öğretmek olsa da yeri gelince rehberlik görevini de üstleniyoruz yani adaptasyon

sürecinde illa ki ortak bir dile başvuruyoruz yani sınıf içindeki öğretim boyutunu düşünmeksizin bunu söylüyorum. Ama eğer öğretmen bir kontrol aracı olarak kullanmaya kalkıyorsa öğretmen o zaman dolayısıyla dersini sürekli tercüme yoluyla yapıyorsa bu gözlemlerimle sabit bilimsel olarak ispatlanmıştır. Başka ülkelerde başka çalışmalar yapılmıştır o ayrı bir tartışma ama Türçede de yok öyle bir çalışma bildiğim kadarıyla sizler yapıyorsunuz. Gözlemlerimden hareketle söylüyorum aracı dile ne kadar çok başvurursam öğrenci sınıf içinde kendini daha rahat hissediyor.

(K6)

Bir defa öğrencinin kendi dilini biliyorsanız onla bir yakınlık kurabiliyorsunuz. Doğru bir iletişim kurabiliyorsunuz kendinizi doğru anlatabiliyorsunuz o sizi doğrudan anlayabiliyor. Yani sınıfta Türççe öğretirken öğrenci C1 düzeyine de bile gelse bazen iletişim dilinde çok iyi ifade edemiyor ve onu anlayamıyabiliyorsunuz. Özellikle Ortadoğuda ilişkilerin mekanik ve mesafeli olduğu ülkelerin hoca öğrencinin birbirini açık olarak birbirlerine düşüncelerini anlatamadığı durumlarda hele bir de yabancı dilde bunu zaten ifade edemediğinde ülke dilini bilmek büyük avantaj sağlıyor.

(K7)

Bazen ise hedef dilde öğretim gerçekleşirken bazı öğrencilerin yanlış anlamaları sonucu o konuyu yanlış öğrendikleri ve yanlışlarının farkında olmadıkları için de bu yanlış öğrenmenin devam ettiği belirtilmiştir.

Çünkü ortak bir dil olmasa yanlış öğrenip onu yanlış kullanım şeklinde devam ettirebiliyorsunuz. Böyle avantajı var.

(K9)

Özellikle hedef dilde anlaşılması zor olan kültürel farklılıklara dayalı olarak açıklanmayacak ifadelerin bulunduğu dönemlerde araç dilin gerekliliğine vurgu yapan katılımcılar bulunmaktadır.

Mesela Amerika'daki öğrenciler bu İngilizcede tam olarak neye karşılık geliyor diye sordukları oldu. O durumlarda açıklamasını İngilizce yaptım. Çeviri gibi düşünebilirsin bunu. Ya da çok zorlandıklarında mesela benim çalıştığım projede artık anadiline yakın hâle getirmeye çalışıyorduk öğrencileri bazı çevirilerde zorlanıyorlardı. Ama genelde de kendileri sözlükten açıp bakıyorlardı. Ama sözlükten baktıklarında da kullanımı anlayamadıkları noktalarda örnek olarak İngilizce kullanarak bir cümle içerisinde verdim mesela, o kelimenin geçtiği örnekler.

(K9)

Toparlayacak olursam Türkiyede kullanmama karşın yurtdışında görev yaparken ikinci dil öğretim sürecinde orta ve yüksek düzeyde mecaz, atasözü, deyim, şaka gerektiren durumlarda ve kriz durumlarında kullanıyorum. Kriz durumlarında kastettiğim ne sınıf düzenini bozan bir husus var ona müdahale etmem gerekiyor. Türççe müdahale ettiğim zaman öğrenciler bunu anlamayacak ama görevli çağırıyorum kendim kullanıyorum. Ve yahut iki öğrenci arasında problem var ve yahut da öğrenciler benim dedikodumu yapıyor sınıfla ilgili farklı bir şey söylüyorum ben de bunu anladım, ben bu tip durumlarda ikinci dili kullandım hocam.

(K7)

3.2.2. Hedef Dil Dışında Ortak / Araç Dil Bilmenin Dezavantajları

Araç dilin kullanımının kesinlikle uygun olmadığını düşünen katılımcılar da bulunmaktadır. Sebebini öğrenim süreci içerisinde zihin aksaklığı yaşanması ve öğrencinin odağının kaçması ve öğrencinin hazır bulunmuşluk algısının gelişerek dil öğreniminden kendini soyutlaması olarak ifade etmektedirler. Söz konusu yaklaşımda olan katılımcılardan birkaçının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Yurtiçinde bize verilen budur; şimdiye kadar mümkün olduğunca yabancı dil kullanmayın, aracı bir dil kullanmayın yabancılara Türkçe öğretirken. Evet bunun araştırmaları var. Avrupada özellikle İngilizce üzerine yapılmış bu araştırma ve hedef dilde az anlaşıldığında zihnin aksaklığından dolayı ara bir dil tavsiye edilmiyor.

(K6)

Sınıf ortamında ikinci üçüncü bir dilden yararlanılırsa, öğrencinin dili yapay bir ortamda öğrenmesine sebep veririz. Ancak biz sınıf içerisinde her türlü öğrenciden beklentimizi kendi tepkilerimizi, önceliklerimizi Türkçe olarak gösterdiğimizde öğrenci dili daha doğal bir ortamda, tanıma ve öğrenme fırsatı da bulabiliyor. Dolayısıyla da Türkçe öğretirken ikinci ya da üçüncü bir dilden faydalanmanın doğru bir yaklaşım olduğuna katılmıyorum.

(K11)

Katılımcıların, öğreticinin hedef dil dışında ortak dil bilmesinin yarattığı dezavantajlara ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda sıralanmıştır. Katılımcılar, öğretici sınıf içerisinde ortak dil kullandığında öğrencinin bu durumu suistimal etmesinden, öğrencinin sürekli anlamadığı koşullarda ortak dile başvurarak öğrenim sürecini aksatmasından kaynaklı sorunların ortaya çıkabileceğini savunmaktadırlar.

Olumsuz yönü şu eğer ki, hedef dili bildiğinizi öğrenciler biliyorsa sizi sözlük gibi kullanmak istiyor. Mesela İngilizce bildiğinizi biliyorlar ellerindeki sözlüğü açmaktansa bu ne demek What is the meaning ? gibi bir takım sorularla siz ne kadar engelleniz bile, kullanmayın deseniz bile biranda ağızından çıkabiliyor ve ondan sonra Türkçeye dönmek oldukça zor olabiliyor. Hedef diliniz hangisiyse su anda Türkçe öğrettiğimizi düşünüyorum çünkü öğrenci tıkanıp anda kendini ifade etmeye başlıyor ama öğretmen nasılsa beni anlıyor diye İngilizce kullanmaya çalışıyor. Bu açıdan aslında çoğu zaman bilsek bile derste İngilizce bilmiyoruz diyoruz.

(K14)

Bazı katılımcılar ise hedef dil dışında başka bir ortak / araç dil kullanımının kolay ilerleme aracı olarak görülmesinden ve bunun öğretmenler tarafından işlerini kolaylaştırdığı için sıkça başvurulan bir yöntem olarak kullanılmasından dolayı bazı sorunların yaşanabileceğini vurgulamışlardır.

Bazen öğretmenler de kolaya kaçıp hemen o öğrencinin anadilindeki karşılığını söyleyebiliyor. Bence tek olumsuz yanı bu öğreticiyi biraz işin kolayına yönlendirebiliyor.

(K12)

Bir hocamız vardı Fransızca anadiliydi, bir hocamız da İngilizce dillerinden geliyordu ama onların öğrencileri daha geç konuşmaya başlamıştı. Çünkü hocalarımız sürekli çeviri sistemi uyguluyordu ve her anlattığını çeviri şeklinde anlatıyordu. O grubun Türkçe konuşan gruba göre daha başarısız olduğu fark edildi ve aracı dil kullanımı yasaklandı. Böyle bir kural konuldu. 3 yıl önce kurum içerisinde bu kural konuldu ve hâlâ aracı dil kullanmıyoruz. Sadece sınıfta aralarda şaka yollu kullanıyoruz bunun dışında kullanmıyoruz.

(K13)

Özellikle sınıf içinde hedef dil dışında başka bir ortak dil kullanımının öğretici için daha avantajlı olduğu fakat öğrenci için hedef dil gelişimine olumlu bir etkisi olmadığı görüşü savunulmuştur.

Mesela sınıf içerisinde biz bu yabancı dili kullanırsak benim yabancı dilim gelişir. Onların ki olmaz yani. Onlar öğrenemez, ben işimi yapmamış olurum haliyle. Zaten işte bizim de her zaman konuşulur ya işte İngilizce neden öğrenemiyoruz. Çünkü Türkçe anlatıyor diye söylenir mesela. Nedenlerinden birisi de budur. Ben şahsen buna inanıyorum.

(K8)

Derste bu dezavantaj şekline dönüşüyor aa bu hoca bizim dilimizi biliyor ya da işte ne bileyim İngilizce biliyor hiçbir şekilde zorlanmayarak kendilerini zorlamayarak hemen çeviri mantığına gidiyorlar. Onun için bence bu şekilde de bir dezavantaj.

(K5)

3.2.3. Düzeylere Göre İletişim Dili Tercihi

İlk düzeylerdeki öğrenciler ile yaşanan iletişim problemleri araç dil kullanımının en önemli unsuru olarak tespit edilmiştir. Katılımcılar öğrencilerin ilk aşamalarda doğru iletişim kurmaları ve dikkatlerinin gelişmesi ve temel basit eylemleri anlayabilmeleri için araç dil kullanımının gerekliliğine dikkat çekmişlerdir. Ancak bu kullanımın gerçekleştirilse de yaygınlaştırılmaması ve kelime düzeyinde kalmasına vurgu yapan katılımcılar bulunmaktadır.

Sözcük bazında kelime kullanabileceği kanaatini taşıyorum. Bazı öğretmenler, buna taban tabana farklı bir yaklaşım sergileyebiliyorlar. Sadece Türkçenin kullanılması gerektiğini söylemiyorlar, ben de buna katılmakla beraber, bunu uygulamakla beraber, ben temel düzeylerde ya da sürecin tıkandığı noktalarda eğer öğretici muhatap olduğu kimsenin dilini biliyor ise o dilde belki sözcük bazında ya da çok soyut kavramların öğretiminde o esnada bunu farklı bir yoldan öğretmenin yolu mümkün değil ise sadece kelime bazında kelime temelinde onun dilinde açıklama da bulunabilir diye düşünüyorum.

(K11)

Özellikle başlangıç düzeyinden hedef dil dışında ortak bir dil kullanımının önemi ve faydası vurgulanırken aynı zamanda ortak dil kullanımının düzey artıkça azaltılması ve bir zaman sonra tamamen kaldırılması gerektiği vurgulanmıştır.

Düzyer ilerledikçe bu oran kesinlikle çok daha azalıyor. Türkçeyi Türkçe açıklama şansımız artıyor ama temel düzeylerde daha fazla olabiliyor.

(K6)

Bir yabancı dil kullanacaksam, benim yabancı dilim İngilizce. Hani konuşmaya biraz hâkimim. Bu yüzden hani kullanırsam eğer İngilizce kullanıyorum. Oranlamaya baktığın zaman, bir grafik çizeceksek A1'den şöyle aşağı doğru bu şekilde iner. B2, C1'de sifira yakın olur.

(K8)

Tercih ettiğimiz dil tabi ki Türkçe olacak. Bunu azami düzyere çıkartmak zorundayız. Dolayısıyla kendimizi kandırıp üst düzeylere kadar %40 İngilizce , %50 İngilizce Türkçe konuşalım, belli bir düzyeye geldikten sonra zaten azaltırız demekten daha ziyade ilk düzeylerde belki birazcık daha İngilizce, gittikçe daha fazla Türkçe yüzdesini ciddi şekilde arttırması gerektiğini düşünüyorum.

(K15)

Özellikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği bağlamlarda bazen öğrencilerin anadilleri kullanılarak anlatıldığını ya da öğrenciden kendi anadillerinden anladıkları konuyu sınıf arkadaşlarına tekrar etmesinin istendiği belirtilmiştir.

Alt düzeylerde yabancı dili kullanmak daha kolaydır. Çünkü A1 A2 düzeyinde anadile çok hakim olmadığı için öğretmen de anlatamadığı için, öğrenci anlayamadığı için mecburen yabancı dil kullanıyorsunuz. Mesala başka ülkelerde alt düzeylerde sınıfta bir öğrenci anladığı zaman hadi bakalım arkadaşlarına bir anlat diyerek anadilde anlatılması istendiği oluyor.

(K1)

Her şeye rağmen yine anlatamadıysanız biraz böyle Türkçesi iyi olan birisi varsa, altyapısı biraz daha iyi onlar anlıyor. Siz sınıftan çıktığınızda teneffüste zaten kendi aralarında, kendi anadillerinde birbirlerine anlatıyorlar. Bu şekilde bir şekilde karşılaşabiliyor yani.

(K8)

3.2.4. Hedef Dil Dışında Ortak Dil Bilmeme ve Kullanmama Avantajları

Katılımcıların, öğreticinin hedef dil dışında ortak dil bilmemesinin yarattığı avantajlara ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda sıralanmıştır. Katılımcılar, öğreticinin sınıf içerisinde araç dil kullanmamasının veya araç dil bilmemesinin avantajları arasında her iki tarafı da düşünmeye sevk etmesi, öğrencinin hazır bulunuşluğunun azalması ve çaba sarf etmesi, öğreticinin kendi dilini öğretmek üzere yeni yöntemler geliştirmesini sağlaması olarak ifade etmişlerdir.

Yani hiçbir şey bilmeden Türkçeyi öğretebiliyoruz. Çünkü çocuk bakıyor ki sizden alabileceği bir şey yok, sadece Türkçe düşünmek ve Türkçe konuşmak zorunda.

(K14)

Öğretimin her safhasında çocuk dili öğrenmeye maruz kalmalı, zorunda kalmalı. Bir şey mecbur kalmadıktan sonra olmaz. Ortak araç dilin olumsuz yanı da çocuğa başka bir dilde

eğitim verdiğin zaman bu sefer senden onu bekliyor. Türkçeyle uğraşmak istemiyor hemen hocam ne bu Boşnakça da, söyle anlat. Böyle kolaylık istiyor.

(K3)

Bazı katılımcılar, öğreticinin hedef dil dışında başka bir ortak yabancı dil bilmemesi durumunda, bunun öğrencileri zorunlu hedef dil kullanımına iteceği ve bu sayede de dil öğreniminin kolaylaşacağı, öğreticiyle iletişim kurmanın tek yolunun hedef dil olduğunu gören bir öğreticinin hedef dil kullanımı için daha çok çaba harcayacağı görüşünü ileri srmşlerdir.

Yani ben hedef dilin konuşulmasını şu yüzden anlamlı buluyorum. Hani denize düştün, denize atarsın ya, ya oradan çıkacaksın ya da bir şekilde ıkacaksındır. Trmalaya trmalaya onu bir şekilde yaparsın. Zora geldikçe sanki insan daha çok uğraşıyormuş gibi daha çok zorluyormuş gibi geliyor. Öbür türlü biraz daha kolayla kaçıyormuşsun gibi konfor alanına giriyormuşsun gibi. Ben açıkçası kendi adıma hedef dilin kullanılmasının daha avantajlı olduğunu düşünüyorum.

(K9)

Bence olumsuz bir yönü yok hatta olumlu bir yönü var. Çok zıt bir şey söyledim galiba. şundan dolayı olumsuzdan olumluya gidebiliriz, çaresizlik bazen are demektir. Ben bilmiyorum sen bilmiyorsun o yüzden birbirimizi anlamak için daha çok çaba sarf edip gayret ediyoruz.

(K1)

Araç diliniz yok İngilizce, Fransızca, İşpanyolca ,Rusça bilmiyorsunuz dolayısıyla tıpkı yıllar önce ben Almanyaya gcmş gcmen bir ailenin çocuğuyum ve tıpkı oraya giden Türklerin birazcık da mecburen ite kaka da olsa Almanca, İngilizce öğrenmek zorunda kalmaları gibi bu türden bir avantajı olduğunu söyleyebiliriz. Ama bu da biraz amatörce bir avantaj sanki bana kalsa öğretici çok çok iyi düzeyde yabancı dil öğrenmez ama o yabancı dili eğitmenlik sürecine katkı olarak kullanması her zaman için şüphesiz ki en ideal olanıdır.

(K15)

3.2.5. Tercih Edilen Ortak Dil

Araç dil tercihinde en yaygın dil İngilizce olarak karşımıza çıkmaktadır. En belirgin neden ise İngilizce'nin dünya dili olarak görülmesidir. Araç dil kullanımında İngilizceye başvuran katılımcıların, tüm sınıfın ortak dili İngilizce olduğu takdirde bu durumu gerçekleştirdikleri elde edilen bulgular arasındadır.

Genel olarak İngilizce tercih ediliyor çünkü yaygınlığı var. Birçok lkede İngilizce kullanılıyor. Bölgelere göre değişebilir, belki Ortadoğu da Arapça ama Balkanlar Orta Asya da Rusça olabilir ama tabi ki genel olarak yaygın dil İngilizce olduğu için o kullanılıyor. Ne kadar sıklıkla kısmına yeri geldikçe veya zorlandığımız açıklayamadığımız yerler varsa kullanılıyor. Ben tabi ki hiç kullanılmaması gibi bir tabir kullanmıyorum, ihtiyaç varsa kullanılabilir ama çok sık kullanılmaz onu vurgulamak istiyorum.

(K1)

Görüşmelerde tercih edilen ortak dilin İngilizce olması, sınıfta bulunan öğrencilerin tamamının İngilizce biliyor olmasına dayandırılmıştır.

Tamamı aynı ülkeden İngiltere'den, Amerika'dan , Kanada'dan ,Yenizelanda'dan anadili İngilizce olan bir grup varsa İngilizceden yardım almanız olasıdır.

(K15)

Tek dilli sınıflarda da Amerikalılar ile çalıştığında tek dilli sınıfta ortak dilimiz İngilizceydi.

(K9)

Araç dil kullanımının, öğrenci hangi dil düzeyinde olursa olsun yapılmaması gerektiğini düşünen katılımcılar da bulunmaktadır. Bu katılımcıların genel görüşleri öğrenciler ilk düzeyde dahi olsalar Türkçe düşünme ve konuşma yeteneklerinin gelişmesi için başka dil ile çatışma yaşatılmaması gerektiğidir. Dil öğrenme sürecinde anadillerine geri dönüp pekiştirmek yerine öğrencinin her bir kelimeyi deneyimleyerek öğrenmesi ve anlamının kültüre özgü bağlamından koparılmaması gerekmektedir.

A1 düzeyinde yani Türkçeyi hiç bilmeyen sıfır Türkçeyle sınıfa gelen gruplarla bile aracı dil kullanmadığım halde çok iyi Türkçe öğrenebildiklerini gördüm.

(K2)

Mesela bazı arkadaşlarım şöyle yapıyorlar. Temel düzeyde hiç Türkçe bilmediği için öğrenci İngilizce kullanıyor temel düzeyde. Fakat şöyle bir durum var insanları nasıl alıştıırıyorsanız öyle gidiyor. Yani bu bence bir ilke olmalı. Sınıf içinde Türkçe kullanılmalı, bitti. Yani benim kafamda olay budur. Ya çok acil bir şey olur, yani sağlıkla alakalı ve öğrencinin acilen çıkması lazımdır, anlatamaz derdini. O zaman İngilizce anlatsın bana derdini, ben o zaman İngilizce anlamaya çalışırım sınıf içerisinde. Sınıf dışında bile ben soru sorduklarında Türkçe kullanmayı tercih ediyorum.

(K3)

Öğrencilerin özellikle başlangıç düzeyinde hedef dil dışında başka bir ortak dile ihtiyac duyduğunu düşünmesine rağmen, bu ortak dil kullanımının öğrenciye yanlış bir mesaj verdiğini ve öğreticiden sonraki zamanlarda da hedef dil dışında ortak dili kullanmasını bekleediklerini ve buna alıştıklarını dile getiren katılımcılar da bulunmaktadır.

Başlangıç düzeyinde aslında daha çok öğrencinin ihtiyaç duyduğunu fark ediyordum. Hani, daha kafa karışıklığı oluyor yeni bir dile başlıyor. Tam Türkçenin sistematığını oturtamıyor. Çünkü hani Türkçe yapı olarak da farklı, mesela dil ailesi olarak da farklı bir dil ailesinden geldiği için en başta oturtamadıkları durumlarda daha çok ihtiyaç duyduklarını fark ediyordum. Ama, özellikle A1 düzeyinde aslında ben kullanmamaya daha çok özen gösterdim diyebilirim. Çünkü öğrencide şöyle bir şey oluşuyor, temelde geldiğinde. Bir kez seni İngilizce bildiğini ve bunu anlatabileceğini fark ettiğinde senden bundan sonrasında sürekli o dilde açıklama talep etmeye başlama durumları olabiliyor. Bunu çok gözlemlerdim.

(K9)

3.2.6. Hedef Dil Dışında Ortak Dil Bilmeme ve Kullanmama / Dezavantajları

Katılımcıların, öğreticinin hedef dil dışında ortak dil bilmemesinin yarattığı dezavantajlara ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda sıralanmıştır. Katılımcılar, öğreticinin sınıf içerisinde araç dil kullanmamasının veya araç dil bilmemesinin dezavantajları arasında öğreticinin daha çok efor sarfetmesi, dil deneyimi olmayan bir öğreticinin öğrenim sürecinin zorluklarını gözardı edebilmesi ve kültürel kaynaşmanın zor yaşanması olarak ifade etmişlerdir.

Dil öğreticisinin bir değil birkaç yabancı dil bilinmesi gerekiyor çünkü kağıt üstünde dil öğretim metotlarını okumakla yani nasıl söyleyebilirim bir sınıfa girmeden önce istediğiniz kadar kendinizi kitaplardan ve makalelerden geliştirmiş olun bir derse girmediğiniz takdirde bir sınıfın karşısında o konuyu anlatmadığımız takdirde nasıl öğretmeniz gerektiğini bilmiyorsunuz. Bu açıdan bütün dil öğretimi metotlarını bilmiş bir kişi bile yani bir çeşit annelik gibi herkes size nasıl anne olacağınızı öğretebilir ama bebeğinizle baş başa kaldığınızda anlıyorsunuz her kural her bebek için geçerli değil. Aynı zamanda her dil öğretim metodu her sınıf düzeyinde veya o an ki sınıf karmasına uygun olmayabiliyor. Ben kullanmak bir tarafa her Türkçe öğreticisinin bir veya iki yabancı dil bilmesi, en azından öğrenmeye teşebbüs etmesi gerektiğini düşünüyorum.

(K14)

Katılımcılar, öğrenciyle hiçbir ortak dil bilmiyor olmanın özellikle başlangıç düzeyinde öğreticiyi zorlayıcı bir etken olduğu fikrini belirtmişlerdir. Ortak dil kullanarak daha kolay anlatabileceği konularda ortak dil kullanımını tercih etmediği için oldukça zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Yurtdışındaki handikap, şöyle yani karşılıklı bir handikap var. Siz sınıf içerisine girdiğiniz zaman, mesela A1'de bir ilk derse girdiğimde İran'da tüm sınıf Fars, hiç kimse Türkçe bilmiyor, ben Farsça bilmiyorum. Biz nasıl anlaşacağız konusu devreye girdi. Siz konuşuyorsunuz herkes bakıyor. Ben yine hani Türkçe konuşmaktan ödün vermedim. İşte biraz hani idealist davrandım. Hani hâlâ da devam ediyor o şey. Bu gerçekten çok çok çok zorluyor. 3 saatlik bir ders sonunda yani üstünüzden bir kamyon geçmiş gibi böyle bir yorgunlukla çıkıyorsunuz.

(K8)

Ortak bir yabancı dil bilmiyor olmanın sadece derste Türkçe öğretirken yaşanan sıkıntılarla değil ayrıca, öğreticilerin anadilini bilmedikleri bir ülkede yaşamının verdiği kültürel sorunlarla da ilgili olduğunu vurgulamışlardır.

Özellikle Polonya'ya ilk gittiğimde yaşamıştım. Hiç dil bilmezseniz yani ders anlamında söylemeyeyim de o şehirde o kültüre adapte olmada zorluk yaşıyorsunuz kişisel gelişim açısından.

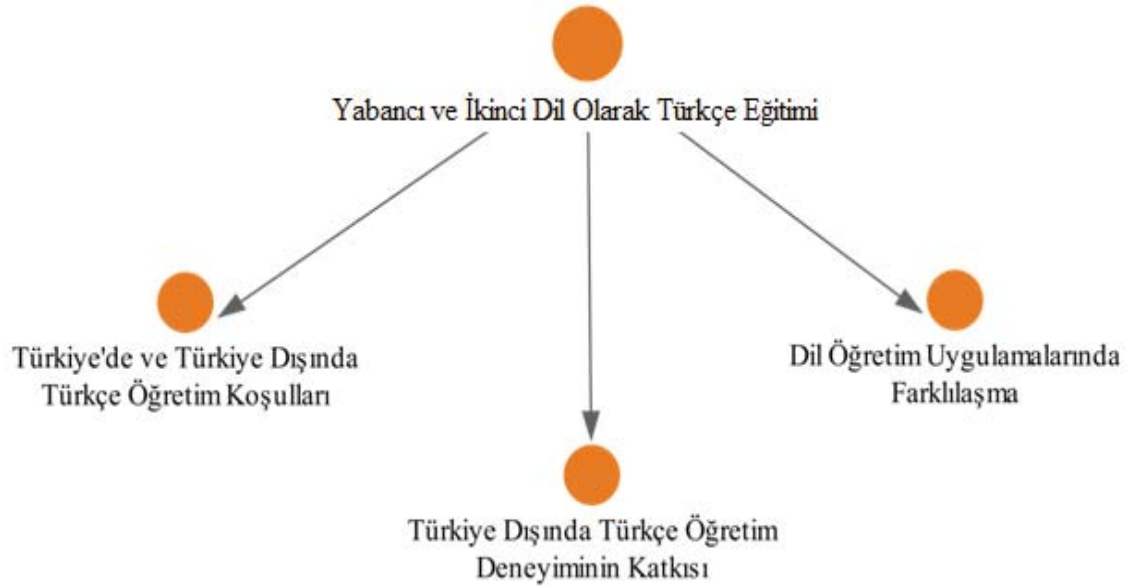
(K5)

3.3. YABANCI VE İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Katılımcıların Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi Deneyim farklılıklarına dair görüşlerinin incelendiği bu tema altında oluşturulan alt temalar tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Katılımcıların Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi Deneyimleri

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlama Sayısı
Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi	Türkiye'de ve Türkiye Dışında Türkçe Öğretim Koşulları	20
	Türkiye Dışında Türkçe Öğretim Deneyiminin Katkısı	16
	Dil Öğretim Uygulamalarında Farklılaşma	4



Şekil 3. Yabancı ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi

3.3.1. Türkiye’de ve Türkiye Dışında Türkçe Öğretim Koşulları

Katılımcıların Türkiye’de ve yurtdışında Türkçe öğretim deneyimlerine ilişkin beyanları aşağıda sunulmaktadır. Katılımcılar Türkçenin anadil olarak konuşulmadığı ülkelerde Türkçe öğretiminde öğrencinin sosyal hayatta bu dile maruz kalmaması sebebiyle dil öğretiminin daha zor olduğuna vurgu yapmışlardır. Aynı zamanda öğrencinin kısıtlı süre içerisinde dil öğrenimini gerçekleştirmesi gerekliliği sebebiyle öğreticinin araç dil kullanımını asgari düzeye indirerek dil deneyimini arttırmayı hedeflemesi bir diğer odak noktasıdır. Öğreticinin öğrenciyi dil öğrenmeye daha fazla maruz bırakması ders materyallerinin nitelik ve çeşidinin daha fazla olması gerekliliği de bir diğer vurgudur. Yurtiçinde dil öğretiminde yabancı öğrenci yerel halk ile sürekli temas halinde bulunması sebebiyle dilin kullanımını sürekli deneyimlemektedir. Bir yandan Türkiye’de dil eğitiminde ders sürelerinin uzunluğu öğreticinin daha sakin ve akıcı bir program işlemesine ve öğrenciyi daha dış dünyadan etkilenir halde bırakabilmesine olanak sağlamaktadır.

Bizim ikinci bir dil tercih etmememiz Türkiye de çok daha kolay çünkü çocuk ilk haftadan itibaren bir sürü girdi almak durumunda ve onların anlamlarını da aklında tutabiliyor ama yurtdışında bu kadar yoğun Türkçe dersi olmadığı için seçmeli ders statüsünde ve hobi olarak öğrenildiği için yani bir Asya diline veya işte kendi dil ailesinden olmayan bir dile merak salan bir yabancı bu dili merak ediyor ...orda haftalık ders saati çok az öğrenci kısa sürede daha çabuk bir şeyler öğrenmek istiyor ve kafasındaki soru işaretini gidermek için senden başka bir ortak dille açıklama bekleyebiliyor. Çünkü o Türkiye’de dil öğrenen kadar şanslı değil bu kadar girdiye maruz kalmıyor.

(K14)

Şimdi yurtdışında olduğunuz zaman öğrencinin Türkçeye maruz kalma süresi, eğer sınıftan çıktığında kendi çaba göstermezse sadece sizinle sınırlı. Haftada işte 8 saat veya sadece geldiği süre içerisinde. Şimdi yurtdışında aslında sınıf içerisinde Türkçe, yani sadece Türkçeyi kullanmak oldukça önemli. Bence daha önemli. Yani çünkü sınırlı zaten yani öğrenciyle, öğrencinin nasıl diyeyim İstanbul Türkçesi konuşan veya anadili konuşan birisiyle karşılaşması sosyal hayatında oldukça kısıtlı.

(K8)

Yukarıdaki görüşle benzer şekilde, Türkçenin anadil olarak konuşulmadığı ülkelerde yani Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği bağlamlarda öğrencilerin hedef dile daha çok ihtiyaç duydukları düşünülüyor. Çünkü çevrelerinde hedef dil konuşucusu olmadığı için dile maruz kalma sürelerinin daha kısıtlı olduğu belirtiliyor.

Yurt dışında sende çaresizsin o da daha çok çaresiz, empati kurma bakımından bakınca yurt içi daha avantajlı. Ben öğreticiyim Türkiye de rahatım, öğrenci çaba sarf etsin canım derim. Ama yurt dışında heralde empati kurarak daha hızlı bir şekilde gelişmesini sağlamak açısından önemlidir. Çünkü Türkiye de bir şekilde kişi dışardaki girdiyle kendisini geliştirmeyi sağlıyor ama sınıf ortamında daha çok çaba gerekiyor.

(K1)

Fakat yine aynı sebepten dolayı yurtdışında Türkçe öğretirken, öğrencilerin Türkçe bilgisi Türkiyede öğrenenlere göre çok daha yetersiz olduğu için hedef dil dışında başka bir ortak dilin kullanımına daha çok ihtiyaç duyulduğu da vurgulanmıştır.

Tabi ki Türkçeyi yurt dışında öğretmek daha zorlu bir süreç oluyor. Özellikle öğrenenler açısından tabi öğretmenler açısından da zorlukları var. Öğrenciler açısından daha yavaş ilerleyen bir süreç oluyor. Türkiye de Türkçe öğrenen öğrenciler, zaten Türkçenin konuşulduğu bir atmosferde yer aldıklarından, bakkalda manavda markette veya sokakta gezerken kafede otururken zaten sürekli Türkçeyle muhatap oluyor. Zaten öğrencilerde bizim karşımıza geldiklerinde belli bir kulak dolgunlukları ile gelmiş oluyorlar. Sadece Türkçe ile sürece başlamak ve devam ettirebilmek de mümkün olabiliyor. Ancak yurt dışında eğer öğrencinin aile çevresinde ve ya arkadaş çevresinde Türkçe ile alakalı bir bilgi birikimi yoksa öğrenci sıfır Türkçe ile geliyorsa temel düzeyde başlangıç düzeyinde yardımcı bir dile ihtiyaç duyulabiliyor.

(K11)

Bunun dışında, yurtdışında Türkçe öğretimine ayrılan süre Türkiyedekine göre daha az olduğu için yurtdışındaki öğrencilerin daha az zamanda daha çok şey öğrenmeye ihtiyaç duydukları belirtilmiştir.

Yurt dışında öğrenci dile maruz kalmıyor ama Türkiye’de öğrendiği zaman dile fazlasıyla maruz kalıyor ve herkese anadili konuşucusu olduğu için dil öğretiminde burda daha kolaylık yaşıyoruz. Yurt dışında bu mümkün değil. Öğrencinin ilerlemesi çok daha yavaş oluyor. Bu yüzden belki de yurt dışında ki dil öğretim zamanıyla Türkiye deki dil öğretim zamanı çok farklı oluyor. Biz mesala haftada otuz saat veriyoruz, ama yurt dışında yarı yarıya oluyor ve bir gün aralıklarla oluyor. Bu da tabiki dil öğretimini etkiliyor.

(K13)

O esnada sokaktan içinde müzik dinlenen bir araba bile sizin için bir materyale dönüşebiliyor. Ya da öğrencinizi alıp bir markete götürüp, marketteki bir şeyi ve ya reyonları okuttuğunuz da burada doğal ortam içerisinde gelişen bir materyale dönüşecektir. Dolayısıyla ben materyallerin farklılık göstermesi gerektiğini düşünmüyorum ancak, yurt dışında bu noktada daha dezavantajlıyız. Türkiye de daha farklı, daha çeşitli, daha çok kaynağa ulaşabiliyoruz.

(K11)

3.3.2. Türkiye Dışında Türkçe Öğretim Deneyiminin Katkısı

Katılımcıların, yurtdışı eğitimlik deneyimlerine ilişkin aktardıkları anektodlar aşağıda sunulmuştur. Yurtdışında Türkçe eğitimi verme deneyiminin öğretim vizyonlarını geliştirdiğini ve yeni stratejiler ve metodlar edindiklerini dile getiren katılımcıların farklı kültür içerisinde Türkçe öğretiminin daha zorlu bir süreç olduğu ifadeleri yer almaktadır.

Yurtdışına gitmeden önce Tömer’de ders veriyordum şuan hâlâ Tömerdeyim ama yurtdışı öncesi ve sonrası bende bir aydınlanma söz konusu oldu. Çünkü orda da bana birileri dil

öğretirken ben onu kendi sınıfımda nasıl kullanabilirim diye baktım ya da ben benim öğrencilerime bu yöntemle veriyor muydum acaba böyle daha mı iyi olurdu ki diyip teknik, metod , yöntem o an için uygulama materyal ,malzeme bunları gözlemleyebildim. Bir kişi eğer bunları kendisi deneyim etmemişse sınıf ortamında materyal hazırlama ve o dersin sunumu o dersin öğrenciye verimi, aktarımı noktasında bence yetersiz kalıyor olumsuz noktası bu.

(K14)

Yaklaşık 6 yıla yakın kadar yurtdışında Türkçe öğrettim. Şimdi üniversitede Türkiye’de Türkçe öğretiyorum. Türkiye de Türkçe öğretirken Türkçe dışında herhangi bir iletişim dili kullanmıyorum gerçi öğrencilerin büyük çoğunluğu İngilizce biliyorlar. Ancak farklı ülkelerden farklı öğrenciler olduğu için yani her sınıfta örnek veriyorum İranlı ile Malezyalı olabiliyor. Ortak iletişim dili İngilizce olsa da mümkün olduğu kadar kullanmıyorum.

(K7)

Bazı katılımcılar yurtdışında Türkçe öğretirken, buldukları ülkenin anadilini öğrenmenin, öğrencilerin motivasyonun yükseldiği ve öğreticiyle aralarında farklı bir paylaşıma sebep olduğu görüşünü belirtmiştir.

Bosna Hersek’te 3 yıl kadar görev yaptım. O çalışma grubumda bazen çok küçük deyimler, mecazlar, sokak ağzındaki onlara benim söylememin komik geleceği Boşnakça sözcüklerden bir iki bir şey seçip söylüyordum. O da bir nevi motive etmek için çünkü başka bir ülkede çalışıyorsanız, o yerin yani siz dilinizi öğretmeye çalışıyorsunuz ama bunun karşılıklı paylaşım olduğunu öğrenci hissederse daha değerli oluyor. Siz başka ülkeye gidip o dili hiç öğrenmezseniz bu bir nevi saygısızlık gibi gelebilir öğrenciye diye kaygılanıyorum. O yüzden böyle sokakta kullanılan aslında yabancı dil olarak o dili öğrenen kişinin belki de çok bilmeyeceği ufak mecazlar komik şeyler varsa anekdotları onları öğreniyorum.

(K10)

Görüşmelerden elde edilen bir diğer sonuç ise, öğreticilerin gittikleri ülkelerde o ülkenin dilini öğrenmenin ve bilmenin, dil öğretimini kolaylaştıran bir etken olduğu ve belli düzeylerde o dili kullanmakta her hangi bir sakınca olmadığı görüşüdür.

3 yıl boyunca Mısırda görev yaptım. Dil de Arapça konuşulmakta yani eğer süreç tıkanmışsa ve açıklama yapmam gerekiyorsa Arapça yapmam gerekmekte. İngilizce de bildiğim için şuan Türkiye de görev yapmaktayım. Temel düzey de çok gerekirse İngilizce ve Arapçadan yardım almaktayım. Onun dışında b1 ve üzerinde ki düzeylerde herhangi bir dilden yardım almamaktayım.

(K11)

3.3.3. Dil Öğretim Uygulamalarında Farklılaşma

Katılımcıların yabancı ülkede dil öğretimi ile Türkiye’de dil öğretimi arasındaki en büyük farklılaşmayı dile sosyal hayatta maruz kalma üzerinden ifade ettikleri görülmüştür. Özellikle daha fazla öğrencinin dil deneyimini sınıf içinde kazanmasına yönelik etkinlikler, dilbilgisi eğitiminden çok dil kullanımının öğrenilmesine yönelik

program tasarımı ile daha işlevsel ve çözüm odaklı tekniklerin geliştirildiğine vurgu yapılmıştır.

Göstermeli, gösterebilir çünkü yurtiçine yabancılar Türkçeyi sokakta da kullanabiliyor yabancılar öğrendikleri dili aktif olarak kullanabiliyor ama yurtdışında sadece öğreticiyle muhatap oluyor ya da işte bir turistle denk gelirse onunla Türkçe konuşmaya çalışıyor. Ya da işte eğer bir Türk firmasında Türkiye ile alakalı bir kurumla kuruluşla çalışıyorsa kullanma imkânı oluyor. Fakat Türkiye’de öğrenici sürekli Türkçeyle haşır neşir olduğu için yurtdışındaki öğrenciler için daha kolay ama daha etkili materyaller hazırlamak gerekebiliyor.

(K2)

Yukarıda da belirtildiği gibi bir çok öğretici Türkiye’de ve yurtdışında öğrencilerin dile maruz kalma süreleri ve durumları daha az olduğu için Türkçe öğretirken özellikle kullanılan materyallerin bu durum düşünülerek öğreticiler tarafından daha uygun hâle getirildiği vurgulanmıştır.

Yurtdışında Türkçe öğrenen öğrenci dile sadece sınıfta maruz kaldığı için Türkçeyle geçirdiği saat sayısı daha sınırlı olduğu için Yunus Emre’nin setlerinde hazırlanırken buna dikkat edilmiş. Çok fazla aşırı dilbilgisi öğretimine başvurulmamış. Yeni Hitite baktığımız zaman bunun hedef kitlesi Türkiye’ye gelmiş öğrenciler, yüksek öğretim görmek için.

(K3)

Ben mesela orda daha çok materyal yapıyordum çünkü öğrencilerin daha çok ihtiyaçları vardı okumaya ama burada öğrenciler birebir kütüphaneye gidebiliyor burada kendi arkadaşları var onlardan daha öncekilerden onların notlarından faydalanabiliyor. Teneffüse çıktığı andan itibaren zaten ortak dil daha çok Arapça ama Türkçe öğrenmek için geldikleri için teneffüste falan Türkçe konuşuyorlar bunlar çok ilerletiyorlar. Buradakilerin sınıf dışındaki şeyleri imkanları daha farklı.

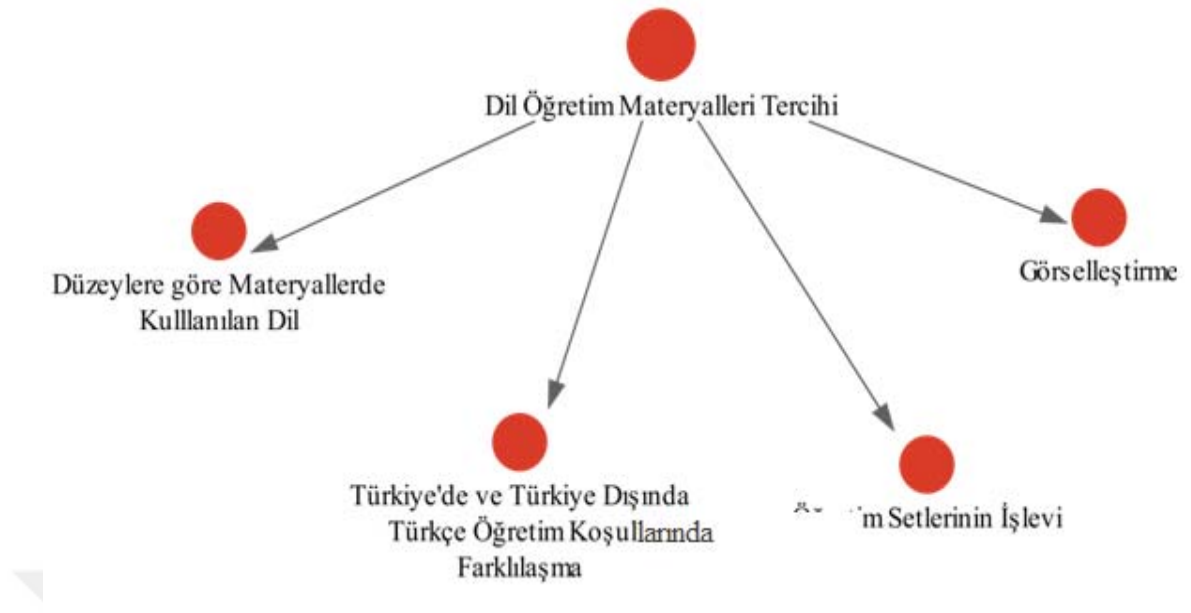
(K13)

3.4. DİL ÖĞRETİM MATERYALLERİ TERCİHİ

Katılımcıların Dil Öğretim Materyali tercihlerine dair görüşlerinin incelendiği bu tema altında oluşturulan alt temalar Tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 5. Katılımcıların Dil Öğretim Materyali Tercihleri

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlama Sayısı
Dil Öğretim Materyali Tercihleri	Türkiye’de ve Türkiye Dışında Türkçe Öğretim Koşullarında Farklılaşma	27
	Düzelere Göre Materyallerde Kullanılan Dil	12
	Görselleştirme	7
	Öğretim Setlerinin İşlevi	4



Şekil 4. Dil Öğretim Materyalleri Tercihi

3.4.1. Türkiye’de ve Türkiye Dışında Türkçe Öğretim Koşullarında Farklılaşma

Katılımcıların dil öğretim materyali tercihlerine ilişkin beyanları aşağıda sunulmaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu Türkiye ve yurtdışında benzer dil öğretim materyalleri kullandıklarını vurgulamışlardır. Dil öğretim materyallerinin diğer uluslararası örnekleri gibi tek dilli yazılması bir diğer noktadır. Katılımcılar dilin öğrenildiği yere göre materyal tercihinin değişmesine sıcak bakmamaktadırlar. Ancak ilk kurlarda yönlendirici metinlerin araç dil tarafından sunulmasının daha uygun olduğu görüşünü benimseyen katılımcılar da bulunmaktadır. Dil öğretim materyalleri içerisinde belirli komutların bir araç dil ile aktarılması konusunda katılımcıların görüş ayrılıkları bulunmaktadır. Bazı katılımcılar ise bu durumun her ülkede farklı kaynak kullanımına sebebiyet vereceği ve dil öğretim materyallerinde bütünlük sağlanamayacağını belirtmişlerdir. Bir diğer görüş ise materyalin yurtdışında Türkçe öğretiminde öğrenilen yerin kültür özelliğini yansıtıcı yönlerinin bulunmasına yöneliktir.

Ben yurtdışında da Türkiyede de öğretim dili Türkçe olan setleri tercih ettim zaten piyasada ki Türkçe öğretim setleri Ankara Tömerin Hititi olsun, Gazi Tömerin Türkçe öğretim seti olsun. Biz Çukurova Tömer olarak İstanbul setini kullandık İstanbul üniversitesinin hazırlamış olduğu Türkçe öğretim seti. Bu sene bir değişiklik yaparak Yunus Emrenin Yedi İklim setine geçtik bir onu gözlemleyelim onu kullanalım istedik hepsinde.

(K14)

Benim hazırladığım materyallerin tamamı uygulamaya yönelik materyaller. Ben gelecek zamanı öğrenciye örnek cümleler üzerinden anlattıktan sonra kitap yeterli değilse kendi hazırladığım materyali onlara sunuyorum. Materyalde sadece uygulama örnekleri var, dolayısıyla örneklerin tamamı Türkçe. Yurtdışında da bunu böyle kullandım. Yurt içinde de bunu böyle kullandım ama yurtdışındaki materyallerde çok uç istisnaları vermiyorum. Kitaplar da aynı şekilde yurtiçinde ve yurtdışında aynı kitaplar kullanılıyor.

(K3)

Kullanılan materyallerin dili konusunda bir çok katılımcı hemfikirdir. Hem Türkiyede hem de yurtdışında Türkçe öğretilirken materyal dilinin Türkçe olması gerektiğini belirtmiş ve özellikle dünya dili olarak kabul edilen İngilizcenin öğretimini örnek göstererek, İngilizce materyallerinin de dilinin sadece hedef dil olduğunu vurgulamışlardır.

Yani bir yabancı dil Türkçe öğretim ders kitabında niye yabancı dil talimat verilme gereği duyulsun ki. Yani ben şahsen bunun faydalı olacağına inanmıyorum şahsen. Biraz önce de dediğim gibi bu şekilde öğrenci hazırcılığa, hazırta alıyor. Yani, bu tarz kitaplar var evet. Güzel de kitaplar var, fotokopide dağıtıyorum ek şey olması açısından. Ama hani ben şahsen bir kitap yazacak olsam veya yazdığım zaman kesinlikle böyle bir şey yapmak istemem.

(K8)

Amerikalılar Ortadoğu da Arap bölgelerinde de İngilizce öğretiyorlar ama ders kitaplarını dünyanın neresine giderseniz gidin tek dilde olduğunu görürsünüz. Onlar biraz öğrencinin zorlanmasını istiyorlar, bence bu mantıklı. Materyallerde herhangi bir dil yok.

(K7)

Yurtiçindeki kursiyerlerin de ya da eğiticilerin de kitabı kullanmaktan gayet memnun olduklarını biliyorum. Tabi ki eksikleri var ama dediğim gibi yurtdışında da yurtiçinde de fark etmiyor kitap, aslında biraz da eğitime iş düşüyor ne kadar ek materyal hazırlayıp desteklerseniz öğrenci de o kadar hızlı öğreniyor.

(K2)

Kullanılan materyallerle ilgili diğer bir görüş de yurtdışında materyallere ulaşımın daha zor olduğudur. Türkiyede, hedef dilin konuşulduğu bir ülkede, çevredeki her şeyin, her olayın bir materyale dönüştürülebileceğini belirten katılımcılar, yurtdışında özgün materyaller geliştirmek ve bulmak için zorlandıklarını dile getirmişlerdir.

Ciddi manada farklılık göstermesi gerektiğini düşünmüyorum. Ancak bizler yurt dışındayken, materyale ulaşmak konusunda daha güçlük çekiyorduk. Yabancı bir memlekete gittiğinizi düşünün. Kendiniz ekstra emek sarf ederek farklı materyaller hazırlayabilirsiniz. Ciddi manada teknoloji kullanma konusunda donanımlı değilseniz ki bir öğretmenin teknolojiyi üst düzeyde kullanabileceği de bir tartışma konusu. Dolayısıyla hazırladığımız materyaller daha çok ...yani İngilizcede worksheet denilen çalışma kağıtlarından oluşmaktaydı. Dolayısıyla farklılık göstermesi gerektiğini düşünmüyorum ancak yurt dışındayken daha dezavantajlı oluyorsun materyale ulaşma konusunda. Türkiye de ise hemen her şey elimizin altında ki bir materyale dönüşebiliyor.

(K11)

Türkiyede ve yurtdışında kullanılan materyallerin farklı olması gerektiğini savunan katılımcılar da bulunmaktadır. Özellikle materyallerde kullanılan dilden ziyade, kullanılan materyallerin içerik olarak Türkiyede ve yurtdışında farklılık göstermesi gerektiği ileri sürülmüştür. İki öğretim bağlamı arasında öğretim süresi ve dile maruz kalma sürelerinin aynı olmadığı gerçeği özellikle bu görüşün sebebi olarak belirtilmiştir.

Türkiyede sadece Türkçe ders kitabı kullanarak yaptım...Türkiye'nin karma gruplara Türkçe öğretirken örneğin bir Tömer hazırlık sınıfında haftada 20 saatten fazla Türkçe dersi alan ve çıktığı zaman Türkçeye maruz kalan Türkçeye karşılaşan bir öğrencinin kullanacağı kitap yurtdışında sadece 12 hafta 6 saat ders gören ve bunun dışında Türkçeye karşılaşmayan kullanacağı materyal bire bir aynı olmuyor olmamalı.

(K10)

İngilizce Türkçe materyal kullanıyorsunuz ama sizin de İngilizce yetkinliğiniz çok iyi değilse zaten sizde orda öğretici olarak pasif durumdasınız gittiğiniz ülkede kullanılan dil veya yaygın dil de önemli.

(K14)

Yurt dışında Konuların kenarında bir bilgi bir kutucuk olabilir ama yurt içinde çok elzem değildir.

(K1)

3.4.2. Düzeylere Göre Materyallerde Kullanılan Dil

Farklı düzeylere göre dil öğretim materyali kullanımı ve geliştirilmesinde ise katılımcılar daha hassas davranılması gerektiğini vurgulamışlardır. Tamamen Türkçe olan kitapların bazılarında kur bazlı hassasiyetin gösterilmemesinin öğrenciyi zorladığı yönünde görüşler bulunmaktadır.

Hepsi Türkçe zaten en zoru A1' dendir temel düzeyde A1 kurunda Türkçeyi anlamaları, yönergeyi anlamaları, sizi anlamaları ve bunu kullanmaları, ödevleri yapabilmeleri zordur. Ama A1 den sonra zaten ikinci bir dile çok ihtiyacınız kalmıyor. Çocuk Türkçenin temelini oturtuyor, bilmediği kelimeleri sözlüğe bakarak cümlenin genelinden ne demek istediğini çıkarabiliyor.

(K14)

Türkiyede ve yurtdışında Türkçe öğretmek için kullanılan, özellikle başlangıç düzeyindeki materyallerin dilinin, Türkçenin öğretildiği bağlama göre farklılık göstermesi gerektiği savunulan başka bir görüştür.

Bir çok kitapta galiba özel bir hassasiyet güdülmüyor çünkü suan düzeylere göre farklılık anlamında bir hassasiyet güdülmüyor bir prensip belirleniyor ve A1' den C1' e kadar bu prensip üzerinden yönergeler devam ediyor. Gözlemlerim bu yönde olmalı mıdır bu kesinlikle olmalıdır düzeylere göre yönergeler de değişmelidir tıpkı dil yapılarının alt metinlerdeki değişimi gibi.

(K6)

Nasıl ki düzeyler kolaydan zora ilerliyorsa anlatım dili de ona göre farklılık gösterecektir. Sadece materyallerde değil sınıf içinde dahi A1 düzeyindeki bir sınıfta kullandığımız sınıfta kurduğunuz bir cümleyle B1 düzeyde kurduğumuz cümle birbirinden farklı oluyor. Öğrencinin düzeyine göre cümleler kelimeler yapılandırılmalı seçilmeli.

(K12)

3.4.3. Görselleştirme

Ders içi kaynak kitap ve materyal kullanımının yanısıra bazı katılımcılar görselleştirme ve drama tekniklerine başvurmanın öğrenim sürecini geliştirip desteklediğini ifade etmişlerdir. Aracı bir dil kullanmak yerine farklı metodlar ile dersi görsel anlamda zenginleştirmenin öğrencinin derse ilgisini arttırdığı düşünülmektedir.

Derste sadece Türkçe kullanıyorum ve Türkçeyi ya da öğrencinin anlayamadığı kelimeyi resimlerle ve drama yöntemiyle yani farklı materyallerle anlatmaya çalışıyorum.

(K2)

İkisinde de Türkçe'yi tercih ediyorum. Çünkü aracı bir dil kullanmadan Türkçe'yi birebir öğretmek için aracı bir dile ihtiyaç duymadan öğretiyoruz. Beden dili, resimler, videolar zaten adım adım öğrettiğimiz için daha soyut kavrama bile geçilmiyor. Bu yüzden yabancı dile hiç ihtiyaç duymadık dil öğretiminde.

(K13)

İşte mesela duygu durumlarınızı anlatıyorsunuz. İşte “mutluyum” veya mutluluk, üzgün, hasta, başım ağrıyor falan gibi. Bunları mesela büyük “smile”lar kullanılarak tahtaya yansıtıp altlarına sadece ama sadece Türkçelerini yazmak suretiyle gösteriyorum. Gösterme yoluyla biraz daha ilerliyor. Görseller tabi burada daha ön planda çok.

(K8)

3.4.4. Öğretim Setlerinin İşlevi

Türkiye’de ve Türkçenin anadil olarak konuşulmadığı bağlamlarda Türkçe öğretirken kullanılan materyallerin dili konusu dışında yine materyallerle ilgili olarak Türkçe öğretim setlerinin de Türkçe öğretilen bağlamlara göre hazırlanması gerektiği görüşü birçok katılımcı tarafından ifade edilmiştir. Özellikle Türkiye’de ve yurtdışında Türkçe öğrenme amaçlarının farklılık göstermesinin bu değişikliği gerektirdiği savunulmuştur.

Türkçe öğretim setlerinin Tömerler bazında piyasaya sürülen ve Tömer eğitimini esas alan haftalık 25-30 saat yoğun Türkçe kurs programına yıllık eğitim veren ve en az bin saat Türkçe eğitimi vaat eden Türkçe öğretim setlerinin çok ağır olduğunu düşünüyorum. Çünkü biz öğrenciye Türkiye de lisans eğitimi, yüksek lisans eğitimi almak üzere gelen akademik düzeyde Türkçe bilgisine ihtiyaç duyan öğrencileri baz alarak Türkçe öğretim seti hazırlıyoruz. Ancak yurtdışındakilerin böyle akademik kaygıları yok onlar iletişim

kurmak için sadece sokakta Türk arkadaşlarıyla konuşabilmek veya iş yerindeki Türk arkadaşları veya evlilik yoluyla ailelerine giren Türklerle ya da kendilerinin dahil oldukları Türk aileyle iletişim kurabilmek için bunu istiyorlar.....Bence bizdeki Türkçe yani şuanda hemen hepsini denemiş biri olarak İzmir haricince Yedi İklim, Hitit , Gazi ve İstanbul setlerini aktif olarak kullanmış, hepsini de yıl içerisinde öğrencilerinde uygulamış bir hoca olarak söylüyorum yurtdışındaki dil kurslarına uygun materyaller değiller.

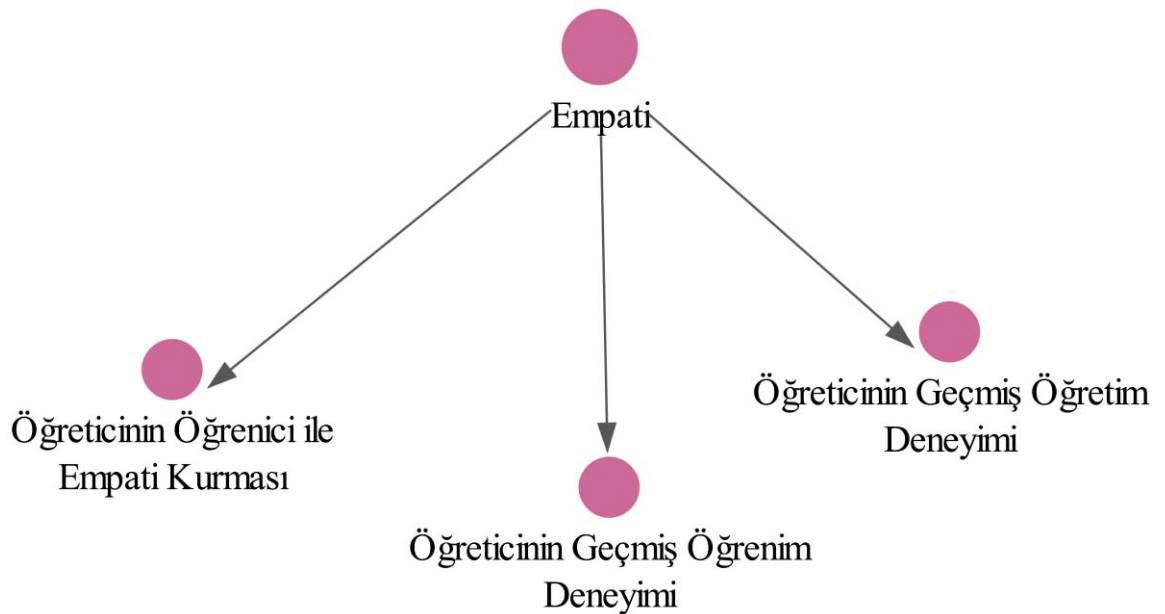
(K14)

3.5. EMPATİ

Katılımcıların öğrenim süreci içerisindeki geçmiş deneyimlerini ve kendi öğrenme süreçlerinin öğretim süreçlerine yansımalarına ilişkin ifadelerini içeren Empati teması altında yer alan alt temalar tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6. Öğrenme Sürecinde Empati

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlama Sayısı
Empati	Öğreticinin Geçmiş Öğrenim Deneyimi	14
	Öğreticinin Öğrenci ile Empati Kurması	12
	Öğreticinin Geçmiş Öğretim Deneyimi	5



Şekil 5. Empati Kavramı

3.5.1. Öğreticinin Geçmiş Öğrenim Deneyimi

Katılımcıların öğrenim süreci içerisinde öğrenci ile empati kurmanın gerekliliğine ilişkin beyanları aşağıda sunulmaktadır. Daha önce yabancı dil öğrenim deneyimi yaşamış olan katılımcılar dil öğrenim zorluğunu ve sürecin hassasiyetinin farkında olarak öğrenciyle empati kurarak süreci ilerletmenin gereğini vurgulamışlardır. Aynı zamanda geçmiş deneyimlerinden elde ettikleri kazanımları öğrencilerinin bugün ki eğitimlerine yansıtmaya çalıştıkları görüşlerinden anlaşılmaktadır. Öğreticinin kullanmasa dahi bir araç dil bilmesinin, dil öğrenme deneyimini yaşamış olmasının öğrenci ile kuracağı diyalogu geliştireceği bir diğer vurgu noktasıdır.

Bu yaşımızda bir Fransızca, İspanyolca, İtalyanca veya Arapça kursuna gitsek sıfırdan başlasak en çok nerde zorlanırdık en çok bize hangi metotla ders verilmesini isterdik bu bakışla bakılsın istiyorum. Bu yüzden kendimi hep öğrencilerin yerine koymaya çalışıyorum. Yurtdışındayken sırf gözlemleyebilmek açısından bir iki yabancı dil kursunu A1,A2 düzeyinden takip etmeye çalışmışım. Orda da ortak bir dille İngilizce oluyordu tabii ki hocaya kendimi ifade etmenin ders dışında bende bir özgüven yarattığını gözlemliyordum. O yüzden ortak bir dil olması hedef dilinde öğretilmesinde uygun diye düşünüyorum şöyle ki derste onu kullanmanız açısından olmasa bile bir şekilde iletişim kurmanız için.

(K14)

Dil bilmenin yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlere çok şey katacağımı düşünmekteyim. Ortak bir dil bilmenin öğreticinin de dil öğrenmenin ne kadar zor olduğunu dil öğretirken hangi süreçlerden geçildiğini bilmesi açısından öğrenci ile empati(duygudaşlık) kurma, öğrencinin yaşadığı zorlukları anlayabilme noktasında olumlu bir katkısı olacaktır.

(K11)

Anadili dışında başka bir yabancı dili bilmeyen yani yabancı bir dil öğrenme sürecine hiç girmemiş bir öğreticinin, yabancı dil öğrenmeye çalışan öğrencilerin hangi durumlarda zorlandıklarını veya zorlanacaklarını, neyi ne zaman başarabileceklerini bilmesi konusunda; yabancı dil bilen bir öğreticiye göre daha çok zorluk yaşayacağı fikri savunulmuştur.

Dil öğretiyoruz ve nerede nasıl zorluk çektiğimizi öncelikle kendimizin deneyim etmesi ve bunun aynı şekilde öğrencilerimizin de yapabiliyor olduğunu görebilmek. Çünkü şey oluyor mesela biz hiç dil bilmediğimiz zaman öğrencilerden beklentilerimizin çok yüksek olduğunu gördüm.

(K14)

Öğreticilerin öğrencilerin anadillerini biliyor olmasının sadece öğrencilerle ders içerisinde kuracakları iletişim için değil, ayrıca hedef dil öğretiminde öğrencilerin kendi anadilinin yapısını ve kurallarını düşünerek hangi durumlarda

zorlanabileceklerine dair bir fikri sahip olmaları açısından da önemli olduğu vurgulanmıştır.

Öğretici öğrencinin anadilini biliyorsa öğrencinin hangi noktada zorlanacağını ve bir hata yaptığında bunun neden kaynaklandığını anlayabiliyor tabii bu sınıf içinde Boşnakça kullanmayı gerektirmez. Ama öğrencinin empati kurması açısından bir öğrenci hata yapmadan önce gelişebilecek hatalara karşı öğrenciyi uyarmak açısından faydalı olabilir.

(K12)

3.5.2. Öğreticinin Öğrenci ile Empati Kurması

Katılımcılar kendi yabancı dil öğrenimi geçmişlerini düşünerek, öğrenciler ile empati kurduklarını ve dil öğretiminin ve öğreniminin ne gibi zorlukları olduğunu yaşadıkları dil öğrenme süreci doğrultusunda daha iyi anlayabildiklerini ifade etmişlerdir.

A1 öğrencisinden aa hâlâ hata yapıyor gibi söylemler oluyor. Ama eğer kendisi dil öğretiminde çabalayan biri olsaydı dil öğretiminin ne kadar zor olduğunu kendi kendine keşfedecek ve öğrencilere de hak verecekti. Ben biraz zor öğrendim İngilizceyi bu yüzden ve öğrencilerin de her adımında destek olmaya çalışıyorum. Kolay değil dil öğretimi, öğrenimi de.

(K13)

Türkçe öğretim setlerinde aynı kelimenin üç tane eş anlamlısı iki tane yakın anlamlısı var hepsini çocuğa vermek zorunda mıyız ben kendim bunu alabiliyor muyum? Bir yabancı dil öğrencisi olsam bana beş tane Fransızca eş anlamlı kelimeyi birden vermeye çalışsalar hepsini aklımda tutabilir miyim? Hepsine ihtiyacım var mı? Yani bunları gözlemlmek açısından İngilizce haricinde bir başka dilin en azından öğrenilmeye çalışılması gerektiğini düşünüyorum.

(K14)

3.5.3. Öğreticinin Geçmiş Öğretim Deneyimi

Öğreticinin bir dil deneyiminin olması veya farklı yerlerde dil öğretim sürecine katılmasının öğrencilerin zorlanacakları durumlara ilişkin öngörü kazanmasına olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

Dil öğretiminde yaklaşık 10 yıllık deneyime sahibi. Yurtiçinde 10 yıldır yabancı dilde Türkçe öğretiliyor. Yurtiçindeki ve yurtdışındaki ayrım oran değişiyor. Öncelikle şunu söylemem lazım elbette yurtiçinde ve yurtdışında olmak bunu etkiliyor ama temel faktör öğrencinin buna ihtiyaç hissetmesi yapılan sürecin sizi buna zorlaması söz konusuysa bu şekillendiriyor.

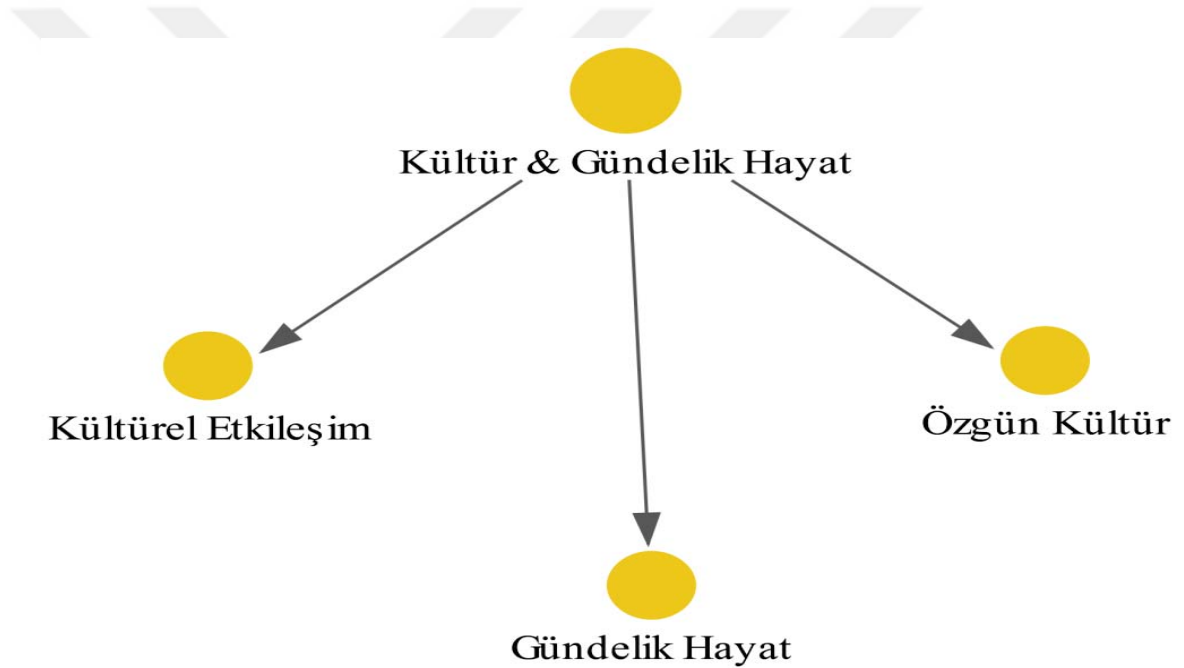
(K6)

3.6. KÜLTÜR VE GÜNDELİK HAYAT

Katılımcıların öğrenim süreci içerisindeki öğrenciler ile kültürel etkileşim, öğrencilerin gündelik hayat deneyimlerinin dil öğrenimine katkısına ilişkin ifadelerini içeren Kültür ve Gündelik Hayat teması altında yer alan alt temalar tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7. Öğrenim Sürecinde Kültür ve Gündelik Hayat

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlama Sayısı
Kültür ve Gündelik Hayat	Kültürel Etkileşim	10
	Gündelik Hayat	6
	Özgün Kültür	4



Şekil 6. Kültür ve Gündelik Hayat

3.6.1. Kültürel Etkileşim

Katılımcıların öğrenim süreci içerisinde yalnızca dil öğrenmediği aynı zamanda hem sınıf içinde diğer arkadaşları ile hem de öğrendiği dilin deneyimlenmesi ile bir kültürel etkileşim içinde olduğu görüşleri bulunmaktadır. Dolayısıyla dil öğreniminde ortak kültürel bağlam etrafında süreci şekillendirmenin öğrencinin motivasyonunu arttıracığı düşünülmektedir.

Öğrencilerden farklı diller öğreniyoruz. Bunları bir dil öğretimi amacıyla değil yalnızca sınıfta bir espiri olsun komiklik olsun, biz de biliyoruz, dilinize saygı gösteriyoruz demek için kullanıyoruz. Arada böyle mesala onların kültüründen Fas müziği, Arap müziği çalıyoruz aralarda çaldığımız dinlediğimiz başka dillere de kulak veriyoruz ama bunların hiçbiri dil öğretiminde dil öğretirken ki araç dilimiz değil hepsi Türkçe , onlar sadece küçük nüanslar.

(K13)

İranda çalışırken Türkçe dil bilgisini kurallarını anlatırken Farsçada muadili olmayan işte Türkçedeki katmerli hece yapısını veyahutta çok çekimli fiilleri anlatırken anadili Farsça olan öğrencilerin bunları anlamakta büyük zorluk çektiğini tahmin ediyorsun. Çünkü hepimiz dil öğrenirken ister istemez anadilimizle mukayese ettikten sonra konuşuyoruz. Anadilinde mukayese ediyor ama dilinde kodlayamıyor, bir karşılığını bulamıyor dolayısıyla bu tip durumlarda tamamen kurtarıcı. Bunun yanı sıra iki dil arasındaki ortak grupları bildiğiniz zaman ortak kelime, ortak deyim, ortak atasözü, ortak dil bilimsel unsur ve kültürel yakınlıkları sizin farkındalık düzeyiniz yüksek olduğu için bazen işte örnek veriyorum iki dakikanızı harcayarak öğretmeniz gereken hususu o ortaklıktan dolayı otuz saniyede öğretiyorsunuz.

(K7)

3.6.2. Gündelik Hayat

Katılımcıların Türkiye’de Türkçe öğreniminin daha kolay olduğuna ilişkin ortak kanaatleri bulunmaktadır. En önemli sebep öğrenilen dile ilişkin gündelik yaşantıyı da öğrencinin aynı zamanda deneyimliyor olmasıdır. Öğrenci yurtdışında Türkçe öğreniminde dilin kültürel unsurlarından bağlantısız olacağı için sürecin daha zorlu olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bir katılımcı yurtdışındaki öğretimlerde ders materyallerinin bu eksikliğin göz önünde tutularak geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Türkiye de dilin öğretildiği kültürün içinde yaşadıkları için aslında sabahtan akşama kadar dile maruz kalıyorlar sürekli onlarda girdi söz konusu anlamını bilmese bile bir girdi söz konusu kelimeyi duyuyor cümleyi duyuyor aklında kalıyor.

(K14)

Türkiye’ye gelen bir öğrenci Türkçe öğrenmek istiyorsa sınıf içerisinde Türkçe kullanıyorum daha sonra bu öğrenci sınıf dışına çıktığında yine Türkçe’ye maruz kalıyor. Aslında yurt içinde bu işi uygulamak daha kolay, sadece senden öğrenmiyor öğrenci. Otobüsteki adamdan da öğreniyor, yurtdaki kalan diğer arkadaşından da öğreniyor. Ama yurt dışında görev yaptığımız süreçte öğrenciler yalnızca Türkçe’yi senden öğreniyorlar.

(K3)

Türkiye içerisinde kendim de öğrenci de sınıf dışında Türkçeye maruz kaldığı hayatını sürdürdüğü için Türkçe dışında bir dil kullanmıyor.

(K7)

Göstermeli, gösterebilir çünkü yurtiçine yabancılar Türkçeyi sokakta da kullanabiliyor. Yabancılar öğrendikleri dili aktif olarak kullanabiliyor ama yurtdışında sadece öğreticiyle muhatap oluyor ya da işte bir turistle denk gelirse onunla Türkçe konuşmaya çalışıyor. Ya da işte eğer bir Türk firmasında Türkiye ile alakalı bir kurumla kuruluşla çalışıyorsa

kullanma imkânı oluyor. Fakat Türkiye’de öğrenci sürekli Türkçeyle haşır neşir olduğu için yurtdışındaki öğrencilerin daha kolay ama daha etkili materyaller hazırlamak gerekebiliyor.

(K2)

3.6.3. Özgün Kültür

Katılımcılar farklı ülkelerden ve coğrafyalardan gelen öğrencilerin her birinin farklı özgün kültürlere sahip olduğunu ve bu kültür farklarının dil öğretiminde de göz önünde bulundurulması gerektiği fikrini savunmuşlardır.

Afrika’daki öğrencinin kültürü ile Orta Doğu’dan gelen veya bizim işte İran, yakın coğrafya Orta Asya Türk Cumhuriyeti’nden gelen öğrencinin kültürü tamamen farklı. Afrika’dan gelen öğrenci uzun bir –ne diyor ona, tunik değil de- entari giyiyor mesela. Entari ile geliyor, ayağında terlikle geliyor gibi. Öğrenci Arap değil ama bunla geliyor veya normal kıyafet giyiyor ama terlikle geliyor, bunun gibi. Çünkü onun ülkesinde bu şekilde giyim kuşam mesela tamamen bizdeki ile farklılaşabiliyor.

(K8)

Çalışmada, katılımcılardan yabancı ve ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kullandıkları iletişim ve öğretim dili tercihleri konusunda görüşleri alınmıştır. Katılımcılara yöneltilen sorular doğrultusunda; Türkiye’de ve Türkçenin anadili olarak kullanılmadığı ülkelerde tercih ettikleri dil, tercih etme sebepleri, o dili kullanım miktarları ve kullanım durumları, düzeylere göre değişkenlik gösterip göstermediği, ortak bir dil bilmenin olumlu ve olumsuz yönlerinin olup olmadığı, dil öğretiminde kullandıkları materyallerin iletişim dilinin ne olduğu ve bu konudaki görüşleri hakkında bulgular elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, hazırlanan soruların kapsamında olmayan ‘empati’, ‘kültür’ ve ‘gündelik hayat’ temaları da ortaya çıkmış ve işlenmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulguların sonucuna göre; öğretim ve iletişim dili tercihleri bakımından öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe ve ikinci dil olarak Türkçe öğretimlerinde farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. İlk olarak Türkiye’de ikinci dil olarak öğretim ve iletişim dili tercihleri sorgulanan katılımcılardan elde edilen cevaplar ışığında aşağıda belirtilen araştırma sorusuna yanıt aranmıştır.

“Türkiye’de ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmenlerin sınıf içerisindeki öğretim ve iletişim dili tercihi/tercihleri nedir?” sorusuna yanıt olarak katılımcıların büyük çoğunluğu sınıf içi iletişim dili tercihlerinde Türkçe’nin önemine vurgu yapmışlardır. Bu durumun en önemli tetikleyicisinin Stern’ün (1992) de belirttiği gibi özellikle çok dilli sınıflarda sınıf içi uyumu yakalama kaygısı olduğu görülmektedir. Öğrencinin sürekli ve akıcı bir biçimde dile maruz kalarak Türkiye’yi ve kültürü tanıyabilmek için sosyal ortamlarda deneyimledikleri dilin ders esnasında da işleniyor olmasının, öğrenim süresini kısaltmasını destekleyebileceğine ilişkin görüşler bulunmaktadır. Krashen (1982) da Anlaşılabilir Girdi varsayımında, öğrencilerin hedef dile maruz bırakılması gerektiği fikrini savunmaktadır. Aynı şekilde Cook (2001) öğretmenin hedef dil dışında başka bir dil kullanımının, öğrencilerin karşılaşabilecekleri tek gerçek hedef dil olanağına engel olduğu fikrini savunmuştur. İletişim dili olarak Türkçe’nin tercihinin bir diğer önemli sebebi ise öğrencinin anadilinin veya araç dillerin fazla ön plana çıkıp öğrencinin öğrenme motivasyonunda düşüş yaratabilme riskinin bulunmasıdır. Araştırmadaki birçok katılımcı tarafından savunulan bu görüş, literatürdeki diğer araştırmalarla kıyaslandığında aksi bir sonuca ulaşıldığını göstermektedir. Şavlı ve Kalafat (2014), Ergin (2013) ve Eldridge (1996) yaptıkları çalışmalarda; özellikle öğrencilerin anadilinin kullanımının motivasyonu artırıcı bir etken olduğu görüşüne ulaşmışlardır. Fakat çalışmaya katılan bazı katılımcılar yurtdışında Türkçe öğretirken, buldukları ülkenin anadilini öğrenmenin, öğrencilerin motivasyonunu yükselttiği ve öğreticiyle aralarında farklı bir paylaşıma sebep olduğu görüşünü dile getirmişlerdir. Katılımcıların da görüşlerine göre, öğrencilerin dil deneyimini yalnızca çalıştıkları metinler ve ders materyallerinde değil iletişim içerisinde de kullanması ile dil deneyimini edinmesinin dil öğreniminde gerekli olduğu görülmektedir. Krashen ve Terrell’in (1983) hedef dildeki mesajlar anlaşıldığında öğrenmenin gerçekleştiğini

savunmuşlardır Aynı şekilde çalışmada öğrencinin dersin tüm aşamalarında yalnızca tek dile odaklı eğitim almasının öğrenme sürecinde kolaylık yarattığı düşünülmektedir.

Öğrencinin anadili veya araç dil kullanımının da belirli koşullar altında ve gruba bağlı olarak tercih edilebilmesi de söz konusudur. Kayaoğlu (2012), Şimşek (2010), Çelik (2018) ve Crawford (2004) yaptıkları çalışmalarda özellikle öğrencilerin anadilinin kullanımının faydalı ve pratik olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Bu çalışmada da özellikle başlangıç düzeyinde ve ortak dilleri bulunan sınıf yapısında, ders anlatımının ilk dönemlerinde ortak dil üzerinden dersin işlenişinin öğrencinin yararına olabileceği görüşleri de bulunmaktadır. Ders içerisinde akışı aksatmadığı ve iletişimin sürmesine katkı sunduğu takdirde kullanılabilir bir yöntem olduğu bazı katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Turhanlı (2018) da yabancı dil öğretiminde anadili kullanımının başlangıç düzeyi gibi düşük düzeylerde uygun ve tercih edilen bir durum olduğu sonucuna varmıştır. Bu çalışmanın aksine Willis (1997) vücut dili ve yüksekliğinin öğrencilerle iletişimi kolaylaştırdığını ve düşük düzeylerde bile hedef dil dışında bir araç dile gerek olmadığı fikrini savunmaktadır. Sınıf içi iletişim dili olarak öğrencinin anadiline veya araç dillere başvurmanın uygunluğunu dile getiren katılımcıların en büyük dayanak noktası öğrencilerin geçmiş dil öğrenim deneyimlerinden kaynaklı problem yaşamalarının önüne geçmektir. Özellikle ilk kurlarda olan öğrenciler için dil öğreniminin ilk aşamasında ortak dil ile problemleri aşmak dil öğretiminde kullanılan metotlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

“Türkçenin anadili olarak konuşulmadığı yerlerde, bir başka ifadeyle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğreticilerin sınıf içerisindeki iletişim dili tercihi/tercihleri nedir?” sorusunun yanıtı ise katılımcıların yurtdışı dil öğretim deneyimleri aracılığı ile elde edilmiştir. Yurtdışında Türkçe öğretiminde en büyük zorluk öğrencinin sosyal hayatta dil deneyimi yaşayamamasıdır. Bunun yanında öğrenim sürecinin daha kısıtlı zamanda ve daha az ders yükü ile gerçekleştirilmesi dil öğretimini daha tedbirli şekilde gerçekleştirmeye itmektedir. Öğreticinin, öğrencinin anadilini veya bir araç dil kullanımını asgari düzeye indirmesi, sınıf içi iletişim ile dil deneyimini arttırmayı hedeflemesi bu tekniklerin başında yer almaktadır. Sınıf dışında öğrencilerin öğrendikleri dille karşılaşma olanakları çok fazla olmadığı için, dili yabancı dil olarak öğrenen öğrencileri, mümkün olduğu kadar çok hedef dile maruz bırakmanın yararlı olduğunu düşünen Krashen da (1982, aktaran Turnbull, 2001, s. 532) bu bağlamlarda

öğreticinin, öğrenciler için tek dilsel model olduğunu ve bu yüzden hedef dilde ana girdi kaynağı konumunda olduğunu belirtmiştir. Öğrencinin hedef dile daha uzun süre maruz kalmasının yanında, ders materyallerinin nitelik ve çeşidinin daha fazla olması gerekliliği de bir diğer unsurdur. Öğreticinin bir diğer mücadele konusu ise dil öğretim süresini verimli kullanması üzerinedir. Kısıtlı süre içerisinde en verimli programı oluşturmak adına öğrenciyi hedef dil odağından koparmamak ana vurgudur.

Yurtdışında Türkçe eğitimi vermenin öğretmenlerin genel öğretim vizyonları üzerinde etkili olarak farklı koşullarda dil öğretimi için alternatif strateji ve metod geliştirme konusunda deneyim kazandırdığı katılımcıların görüşlerinden ortaya çıkmaktadır. Özellikle öğrencinin dil deneyimini sınıf içinde kazanmasına yönelik etkinlikler, dilbilgisi eğitiminin yanında dil kullanımının öğrenilmesine yönelik program tasarımı ile daha işlevsel ve çözüm odaklı tekniklerin geliştirildiğine vurgu yapılmıştır.

Bir diğer araştırma sorusu olan; “Öğreticilerin sınıf içi iletişim tercihinin/tercihlerinin düzeylerle ilişkisi nasıldır?” sorusu ise katılımcıların sorulan farklı sorulara verdiği yanıtlar ile cevap bulmuştur. Öğreticilerin öğrenciler ile iletişim dilini belirlemek için iki unsuru bulunmaktadır; dil ve kültür. İki unsura dayalı olarak sınıfın yapısı öğreticinin dil kullanım tercihini şekillendirmektedir. Özellikle ilk düzeylerdeki öğrenciler ile yaşanan iletişim problemleri, öğrencinin anadili veya bir araç dil kullanımının en önemli sebebi olarak bulunmuştur. Katılımcılar öğrencilerin ilk aşamalarda doğru iletişim kurmaları ve dikkatlerinin gelişmesi ve temel basit eylemleri anlayabilmeleri için araç dil kullanımının gerekliliğine dikkat çekmişlerdir. Ancak bu kullanımın gerçekleştirilse de yaygınlaştırılmaması ve kelime düzeyinde kalmasına vurgu yapan katılımcılar bulunmaktadır. Stern’ün (1992) de belirttiği gibi düzeyler ilerledikçe, hedef dil dışında öğrencinin anadilinin veya başka bir ortak dilin kullanımının da azaltılması gerekmektedir. Öğrencinin ortak dile alışması ile düzeyler ilerlese dahi bir noktada bağımlılığını sürdürmesi söz konusu olabilir. Bu nedenle öğrencinin mümkün olan en az sürede araç dile bağımlılığını bırakacağı bir şekilde öğretim akışının izlenmesi katılımcıların ortak vurgularından bir diğeridir. Kurt ve Kurt (2015) da yaptıkları çalışmada özellikle anadili kullanımının hedef dilde iletişim eksikliğine sebep olduğunu ve bu sebeple sınırlı derecede kullanılması gerektiği fikrini savunmaktadır.

Yaygın görüş, Türkiye’de Türkçe öğreniminin daha kolay olduğuna yöneliktir. En önemli sebep öğrenilen dile ilişkin gündelik yaşantıyı da öğrencinin aynı zamanda deneyimliyor olmasıdır. Öğrenici yurtdışında Türkçe öğrendiğinde dilin kültürel unsurlarından bağlantısız kaldığı için sürecin daha zorlu olduğu öğreticilerin deneyimlerinden anlaşılmaktadır. Crawford (2004) da hedef dilin kültürünü deneyim etmenin öneminden bahsetmektedir. Bu nedenle düzeyin yanında öğrencinin dili öğrendiği yerin, anadili veya araç dil kullanımına etkisi tekrar değerlendirilmektedir. Öğrencinin yurtdışında Türkçe öğreniminde kendi anadilini veya baka bir araç dil kullanımını daha da azaltması yaygın görüştür (Crawford, 2004).

Son araştırma sorusu olan; “Öğretimin dili olarak ifade edilebilecek şekilde, materyallerin anlatım dili, öğretim bağlamlarına (Türkçenin yabancı veya ikinci dil olarak öğretimine) ne ölçüde duyarlıdır?” sorusuna yanıtlar ise öğreticilerin materyal kullanım deneyimleri üzerinden elde edilmiştir. Dil öğretim materyallerinin diğer uluslararası örnekleri gibi tek dilli yazılması önemli bir vurgudur. Katılımcılar dilin öğrenildiği yere göre materyal tercihinin değişmesine sıcak bakmamaktadırlar. Ancak ilk kurlarda sınırlı kalma şartı ile yönlendirici metinlerin araç dil tarafından sunulabileceği de düşünülmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken unsur materyallerde ortak araç dilin nasıl belirleneceği üzerinedir. Bu durum dil öğrenen grubun özelliklerine göre farklı materyallerin ortaya çıkmasına ve standart bir öğretim stilinden uzaklaşılmasına sebebiyet verebilecektir. Bu nedenle çok gerekli olmadıkça materyallerin anlatım dilinin hedef dilden şaşmaması ancak düzeylere uygun düzenlenmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Farklı düzeylere göre dil öğretim materyali kullanımı ve geliştirilmesinde ise katılımcılar daha hassas davranılması gerektiğini vurgulamışlardır. Tamamen Türkçe olan kitapların bazılarında kur bazlı hassasiyetin gösterilmemesinin ve alternatiflerinin bulunmamasının öğrenciyi zorladığı yönünde görüşler bulunmaktadır.

Materyallerin Türkiye’de Türkçe öğretimi ve Yurtdışında Türkçe öğretiminde farklı şekillerde tasarlanabileceği özellikle yurtdışında kültürü yansıtıcı öğelerin sayısında artışın olması gerekliliği katılımcıların görüşlerinden ortaya çıkmaktadır. Daha kısıtlı bir öğretim süreci içerisinde dilin tüm bağlantılarına temas eden, kültürü içinde barındıran ve öğrencilerin anadili veya bir araç dil kullanımını gerektirmeyecek şekilde

tasarlanmış öğretim materyallerine yurtdışında dil öğretiminde ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Materyal tercihinin yanında bir diğer önemli nokta ise öğreticinin ders içinde empati ve iletişimi geliştirecek aracı teknikler kullanmasıdır. Görselleştirme ve drama tekniklerine başvurmanın öğrenim sürecini geliştirip desteklediği katılımcılar tarafından da dile getirilmiştir. Aracı bir dil kullanmak yerine farklı metotlar ile dersi görsel anlamda zenginleştirmenin öğrencinin derse ilgisini arttırdığı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda sunulacak öneriler aşağıda sıralanmıştır.

1. Türkçenin hem yabancı dil hemde ikinci dil olarak çağdaş dil öğretim yöntem ve teknikleriyle öğretilmesi için ders materyallerinden ders akışına varana kadar tüm süreçte öğrenci odaklı yaklaşımın temel alınması gerekmektedir.
2. Özellikle sınıf yapısına (gelenen coğrafya, ortak dil varlığı) duyarlı bir biçimde ders öğretim tekniklerinin geliştirilebilir olması için öğreticilerin hem deneyim kazanması hem de deneyimlerini birbiri ile paylaşacakları ortamların yaratılması gerekmektedir.
3. Yurtdışında Türkçe öğretim programlarının kendi süreçlerini tanıyacak bir biçimde mevcut materyallerin yanında daha işlevsel ders materyalleri geliştirmesi gerekliliği görülmektedir.
4. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin; gereksinimlerine, düzeylerine, özelliklerine uygun, yaygın bir öğretim programı bulunmadığı görülmektedir. Türkiye’de ve yurtdışında Türkçe öğrenenlerin deneyim farklılıklarını dikkate alacak ders programları oluşturulmalıdır.
5. Benzer şekilde öğrencilerin gereksinimlerine, düzeylerine, özelliklerine uyum sağlayacak ders öğretim araç, gereçleri ve ders kitaplarının yanında ders içi yeni öğretim tekniklerinin geliştirilmesi için öğreticiler teşvik edilmelidir.
6. Öğrencilerin Türkçeyi anlamaya ve anlatmaya ilişkin yaşadığı sorunların bilincinde olan bir program ile öğrencinin sabit bir öğrenme sürecinden daha ötede aktif olarak yer alabildiği, dili ve kültürü daha sık deneyimlediği ve bu deneyimleri daha rahat paylaşabileceği sınıf içi iletişim etkinliklerinin yaygın olduğu programlara doğru bir yönelim ile çözüm elde edilebilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, O. C., & Özudoğru, F. (2017). Anadili İngilizce Olan ve Olmayan İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yabancı Dil Becerilerine Etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 171-186.
- Atkinson, D. (1987). The Mother Tongue in the Classroom: A Neglected Resource? *ELT Journal*, 241-247.
- Atkinson, D. (1993). Teaching Monolingual Classes. *Longman Group UK Limited*, 2.
- Auerbach, E. R. (1993). Reexamining English Only in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly* 9-32.
- Bayar, N. (2006). *Açıklamalı Yeni Kelimeler Sözlüğü*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Beressa, K. (2003). Using L1 in the EFL Classroom: The Case of the Oromo Language with Particular Reference to Adama Teachers College by. *Doctoral dissertation*, 22. Addis Ababa University.
- Biçer, N. (2017). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ana Dilinin Etkisi. *Turkish Studies*, 41-58.
- Blyth, C. S. (2009). The Impact of Pedagogical Materials on Critical Language Awareness: Assessing Student Attention to Patterns of Language Use. In J. Dailey-O’Cain, & M. Turnbull (Eds.). C. S. Blyth içinde, *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*. Toronto: Multilingual Matters. 163-181.
- Brown, H. D. (2001). Classroom Observation. H. D. Brown içinde, *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. USA: Longman.
- Brown, H. D. (2002). *English Language Teaching in the “Post-Method” Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment*. In R. C. Richards and W. A. Renandya (Ed.), *Methodology in Language Teaching: an Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. 9-17.
- Buran, A. (2006). Karma Diller ve İki Örnek: Klasik Osmanlıca ve Kürtçe. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19-33.
- Butzkamm, W. (2003). We Only Learn English Once. The Role of the Mother Tongue in FL Classrooms: Death of a Dogma. *The Language Learning Journal*, 29-39.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Cook, G., & Hall, G. (2013). Own-language Use in ELT: Exploring Global Practices and Attitudes. *ELT Research Papers British Council*, 293.
- Cook, V. (2001). Using the First Language in The Classroom. *Canadian Modern Language Review*, 402-423.
- Cook, V. (2001). Using the First Language in the Classroom. V. Cook içinde, *The Canadian Modern Language Review*. Toronto: University of Toronto Press. 200-425.
- Crawford, J. (2004). Language Choices in the Foreign Language Classroom: Target Language or the Learners' First Language? *RELC Journal*, 5-20.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research (Fourth Edition)*. Boston: Pearson Education.
- Cummins, J. (2007). Rethinking Monolingual Instructional Strategies in Multilingual Classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 221-240.
- Çelik, S. (2008). Yabancı Dil Sınıflarında Anadil Kullanımının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 75-85.
- De Houwer, J., Barnes-Holmes, D., & Moors, A. (2013). What is Learning? On the Nature and Merits of a Functional Definition of Learning. *Psychon Bull Rev*, 631-642.
- Denizer, E. N. (2017). Learning?, Does Mother Tongue Interfere in Second Language. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 39-54.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Dornyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition* (s. 245). içinde Oxford: Oxford Applied Linguistics.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılarla Türkçe Öğretimi*. Ankara: Grafiker yayınları.
- Durmuş, M. (2018). Dil Öğretiminin Temel Kavramları Üzerine Düşünceler: Yabancılarla Türkçe Öğretimi Mi, Yabancı Dil Veya İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi Mi? *Türkbilig*, 191-190.
- Durmuş, M. (2019). *Dil Öğretiminde Öğretici Yeterlikleri ve Pedagojik Muhakeme Becerisi*. Ankara: Grafiker yayınları.

- Durmuş, M. (2019). Yabancı Dil Öğretimi Sınıflarında Ana Dilinin Yeri. *Sakarya University Journal Of Education*, 567-577.
- Eldridge, J. (1996). Code-switching in a Turkish Secondary School. *ELT Journal*.
- Ergin, M. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Türkçe Dışı Yabancı Dil Kullanımı. *Uluslararası Dil ve Edebiyat Çalışmaları Konferansı "Balkanlarda Türkçe"*. Arnavutluk: U.D.E.K. 239-245.
- Flick, U. (2007). *Designing Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Freeman, D., & Anderson, M. (2011). Techniques & Principles in Language Teaching. D. Freeman, & M. Anderson içinde, *Techniques & Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press. 1-220.
- Gabrielatos, C. (2001). "L1 Use in ELT: Not a Skeleton, but a Bone of Contention.". *Bridges 6*, 33-35.
- Guest, G. B., & Johnson, L. (2006). How Many Interviews are Enough? An Experiment with Data Saturation and Variability. *Field Methods*, 24.
- Harbord, J. (1992). The Use Of The Mother Tongue In The Classroom. J. Harbord içinde, *The Use Of The Mother Tongue In The Classroom*. ELT journal. 350-355
- Hatch, J. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany: State University of New York Press.
- Hoff, M. S. (2013). L1 Use in EFL Instruction: A Comparison of Teachers' L1 Use in EFL Classrooms at Lower and Upper Secondary Levels: What Explains Variation in L1 Use? *Master's thesis*. Oslo: University of Oslo.
- Kayaoğlu, M. N. (2012). The Use of Mother Tongue in Foreign Language Teaching from Teachers' Practice and Perspective. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25-35.
- Kelilo, J. A. (2012). Exploring the Use of First Language in 'English Focus' EFL. *Exploring the Use of First Language in 'English Focus' EFL*. Ethiopia, Ethiopia: Jimma University.
- Kocaman, A. (2013). *Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TÜBA.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Krashen, S. D., & Trell, T. D. (1983). The Natural Approach: Language Acquisition In The Classroom. S. & Krashen içinde, *The Natural Approach: Language Acquisition In The Classroom*. New York: Phoenix ELT.

- Kurt, G., & Kurt, M. (2015). Yabancı Dil Öğretiminde Ana Dilin Etkisi: Arapça Örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. Mannheim: UDES, 1125-1132.
- Labbas, R. (2009). *The Use Of The Mother Tongue In An EFL Classroom: The Case Of 2 AS Learners*. Tlemcen: Abou-Bekr Belkaid University.
- Macaro, E. (2001). Analyzing Student Teachers' Code-switching in Foreign Language Classrooms: Theories and Decision Making. *Modern Language Journal*, 531-548.
- Macaro, E. (2009). Teacher Use of Codeswitching in the Second Language Classroom: Exploring 'Optimal' Use. E. Macaro içinde, *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*. Toronto: Multilingual Matters, 35-39.
- Martínez, S. G., & Olivera, P. A. (2003). A Revision of the Role of L1 Plays in Second Language Learning. *Estudios de Filología inglesa*, 193-205.
- McCammon, B. (2019, 12 15). *Semi-structures Interviews*. Semi-structures Interviews: <http://designresearchtechniques.com/casestudies/semi-structured-interviews/> adresinden alınmıştır.
- McMillan, B. A., & Rivers, D. J. (2011). The Practice of Policy: Teacher Attitudes Toward "English only" System, 251-263.
- Nazary, M. (2008). The Role Of L1 In L2 Acquisition: Attitudes Of Iranian University Students. *Research on Youth and Language*, 138-153.
- Nunan, D. (1991). Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers . D. Nunan içinde, *Language Teaching Methodology*, London: Longman, 1-17.
- Oruç, Ş. (2016). Ana Dili, İkinci Dil, İki Dillilik, Yabancı Dil. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, 279-290.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research Evaluation Methods (Third Edition)*. The United States of America: Sage Publications.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Piasecka, K. (1988). The bilingual Teacher in the ESL Classroom. In S. Nicholls, & E. Hoadley-maidment (Eds.), Current Issues in Teaching English as a Second Language to Adults. K. Piasecka içinde, *The Bilingual Teacher in the ESL classroom*. In S. Nicholls, & E. Hoadley-Maidment (Eds.), *Current Issues in Teaching English as a Second Language to Adults*, London: Edward Arnold, 97-103.
- Prodromou, L. (2001). From Mother Tongue to Other Tongue. Bridges 5. *Gabrielatos*.

- Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). Approaches And Methods in Language Teaching (2nd ed.). J. C. Richards, & T. S. Rodgers içinde, *Approaches And Methods in Language Teaching (2nd ed.)* Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). Approaches and Methods in Language Teaching. J. C. Richards, & T. S. Rodgers içinde, *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rolin-Ianziti, J., & Varshney, R. (2008). Students' Views Regarding the Use of the First Language: An Exploratory Study in a Tertiary Context Maximizing Target Language Use. *Canadian Modern Language Review*, 249-273.
- Schweers, C. W. (1999). Using L1 in the L2 Classroom. *English Teaching Forum*, 6-9.
- Sözlük, T. (2005). Ankara: TDK yayımları.
- Stern, H. H. (1992). Issues And Options In Language Teaching. H. H. Stern içinde, *Issues And Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University. 250-276
- Şavlı, F., & Kalafat, S. (2014). Yabancı Dil Derslerinde Ana Dili Kullanımı Üzerine Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *Turkish Studies*, 1367-1385.
- Şener, S., & Korkut, P. (2017). Teacher Trainees Awareness Regarding Mother Tongue Use in English as a Foreign Language Classes. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 41-61.
- Şimşek, M. R. (2010). Yabancı Dil Öğretiminde Ana Dil Kullanımı: Ne Zaman, Ne Kadar, Neden. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-14.
- Turhanlı, I. (2018). The Use Of Turkish As The Mother Tongue in Efl (English As A Foreign Language) Classrooms. *Master's Thesis*. Çanakkale, Türkiye: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Turnbull, M. (2001). There is a Role for the L1 in Second and Foreign Language Teaching, but... M. Turnbull içinde, *Canadian Modern Language Review*. Toronto: University Of Toronto Press. 531-540.
- Turnbull, M., & Dailey-O'Cain, J. (2009). Concluding Reflections: Moving Forward. M. Turnbull, & J. Dailey-O'Cain içinde, *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*. Toronto: Multilingual Matters. 182-186.
- Üstünel, E., & Seedhouse, P. (2002). Why That, in That Language, Right Now? Code-switching and Pedagogical Focus. *International Journal of Applied Linguistics*, 302-325.

Willis, J. (1997). Teaching English Through English: A Course in Classroom Language and Techniques. J. Willis içinde, *Teaching English Through English: A Course in Classroom Language and Techniques*. London: Longman.

Yavuz, F. (2012). The Attitudes of English Teachers About the Use of L1 in the Teaching of L2. *Procedia*, 4339-4344.



EK 1. GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Sayın katılımcı,

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Bu çalışma Doç.Dr. Mustafa Durmuş danışmanlığında yürütülen bir yüksek lisans tezi hazırlama kapsamında kullanılacaktır. Çalışma, öğretim ve iletişim dili konusunun Türkçe'nin yabancı dil/ikinci dil olarak öğretiminde nasıl olması gerektiği üzerine görüşleri bir araya getirmek; yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğrencilerin anadili, hedef dil veya bunların dışında bir araç dil kullanımlarına dair görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılmaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda *anadili*, *hedef dil* veya bunların dışında bir *araç dil* kullanımının yeri, oranı, zamanı ve sebepleri ile ilgili görüşler ortaya konacak ve konuyla ilgili belirsizlikleri gidermek üzere öneriler sunulacaktır. Bu araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, bireysel görüşme yapılarak sizden veriler toplanacaktır. Bu görüşmede, yabancı ve ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde iletişim dili olarak kullandığınız dil/diller, kullanım yeri, oranı, zamanı ve sebepleri ile ilgili sorular yöneltilecektir. Görüşmede özel, size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru sorulmayacaktır. Cevaplamak istemeyeceğiniz, özel olduğunu düşündüğünüz sorular olursa cevap vermeyebilirsiniz.

Bu araştırmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz araştırmadan istediğiniz zaman ayrılabilirsiniz. Araştırmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan verilerin araştırmacı tarafından kullanılması ancak sizin onayınızla mümkün olacaktır. Görüşmede sorulan sorulara vereceğiniz cevaplar, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır. Araştırmanın tüm süreçlerinde kişisel bilgileriniz ihtimamla korunacaktır. Bu Gönüllü Katılım Formuna adınızı ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur.

Görüşme anında konuşulanların not alınması zor olduğu için izin verdiğiniz takdirde ses kayıt cihazı kullanılacaktır. İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.

Bu gönüllü katılım formunu imzalamadan önce ve daha sonra aklınıza gelebilecek olan soruları istediğiniz zaman bize sorabilirsiniz. Telefon numaram ve adresim bu kağıtta yazıyor. Bu görüşme ya da araştırma bittikten sonra da bana ulaşabilir ve araştırma ile ilgili soru sorabilirsiniz. Araştırmaya katılmayı tercih ediyorsanız, lütfen aşağıya imzanızı atınız. İmzaladıktan sonra size bu formun bir kopyasını vereceğim.

Katılımcının adı, soyadı:

İmzası:

Tarih:

Araştırmanın yürütücüsü:

Adı Soyadı: Özge Ünver

Adres: Düzce Üniversitesi Hakime Erciyas Yabancı Diller Yüksek Okulu

[Tel: 0544 254 31 49](tel:05442543149)

E-posta: ozgekocabas@duzce.edu.tr

İmza:

Tarih:

EK 2. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli öğretmenler;

Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı Başkanlığı'nda yürütülmekte olan “Yabancı Dil/ İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İletişim Dili” konulu yüksek lisans tez araştırması için görüşmeye katılacak öğretmenlere ait bazı bilgilere gereksinim duyulmaktadır. Aşağıdaki kişisel bilgiler formunu eksiksiz bir şekilde doldurmanız rica olunur. Ankette verdiğiniz bilgiler kesinlikle gizli tutulacak olup, sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır. Gösterdiğiniz ilgi için şimdiden teşekkür ederim.

Özge Ünver

Kişisel Bilgiler Anketi:

İstenilen bilgileri verilen boşluklara yazınız.

1. Adınız- Soyadınız:.....

2. Cinsiyetiniz: Kadın Erkek

3. Yaşınız:.....

4. Mezun olduğunuz üniversite (lisans+lisansüstü):.....

5. Mezun olduğunuz bölüm (lisans+lisansüstü):.....

6. Mesleki deneyimimiz (yıl olarak):

7. Yurtdışı mesleki deneyimimiz: (yıl olarak)

8. Çalıştığınız kurumlar:

9. Bildiğiniz yabancı dil/diller:

Diller	Başlangıç	Orta	İleri



Ek 3. BİREYSEL GÖRÜŞME SORULARI

1. Yabancı dil / ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde sınıf içerisindeki öğretim ve iletişim dili olarak hangi dili tercih ediyorsunuz? Neden?
2. Yabancı dil / ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde sınıf içerisindeki öğretim ve iletişim dili olarak kullandığınız başka bir dil var mı?
 - a) Varsa hangi durumlarda ve ne sıklıkla kullanıyorsunuz? Örneklerle açıklayabilir misiniz?
3. Kullanmayı tercih ettiğiniz dil, düzeylere göre değişiklik gösteriyor mu?
 - a) Hangi düzeyde özellikle hangi dili/dilleri kullanmayı tercih ediyorsunuz?
 - b) O dili/dilleri tercih etme sebebiniz nedir?
4. Tek dilli ve çok dilli sınıflarda kullandığınız dil değişiyor mu?
 - a) Hangi sınıflarda özellikle hangi dili/dilleri tercih ediyorsunuz?
 - b) O dili/dilleri tercih etme sebebiniz nedir?
5. Hedef dil dışında öğrencilerle ortak bir araç dil bilmenin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
 - a) Eğer hedef dil dışında ortak bir araç dil bilmiyorsanız, bunun olumlu yönleri nelerdir?
 - b) Eğer hedef dil dışında ortak bir araç dil bilmiyorsanız, bunun olumsuz yönleri nelerdir?
6. Kullandığınız materyallerin anlatım dili nedir?
 - a) Materyallerin anlatım dili Türkçenin ikinci dil olarak öğretimine ne ölçüde duyarlıdır? Anlatım dili düzeylere göre değişkenlik göstermekte midir?
 - b) Materyallerin anlatım dili Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ne ölçüde duyarlıdır? Anlatım dili düzeylere göre değişkenlik göstermekte midir?

EK 4. ETİK KURUL İZİN FORMU



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Tarih: 17.03.2019 18.23
Sayı: 35853172-300-00000550700



Sayı : 35853172-300
Konu : Özge ÜNVER Hk. (Etik Komisyon)

TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 12.04.2019 tarihli ve 26674787-300/00000550700 sayılı yazı.

Enstitümüz Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programına kayıtlı öğrencilerinden Özge ÜNVER'in Doç. Dr. Mustafa DURMUŞ danışmanlığında yürüttüğü "Yabancı Dil / İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İletişim Dili" adlı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 30 Nisan 2019 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 0ff0d842-9839-46f7-b318-21c541ac2b72 kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta:yazim@hacettepe.edu.tr İnternet
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Duygu Didem İLFF*





HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 20/02/2020

Tez Başlığı: YABANCI DİL/ İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE İLETİŞİM DİLİ

Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 72 sayfalık kısmına ilişkin, 20/02/2020 tarihinde tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 4 'tür.

Uygulanan filtrelemeler:

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

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygularıyla arz ederim.


20.02.2020

Adı Soyadı: Özge ÜNVER
Öğrenci No: N14129352
Anabilim Dalı: Türkiyat Araştırmaları
Programı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI


UYGUNDUR

Doç. Dr. Mustafa DURMUŞ

EK 6. TURNITIN BENZERLİK İNDEKSİ

YABANCI DİL / İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE İLETİŞİM DİLİ

ORJİNALLIK RAPORU

%4	%2	%2	%2
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	Submitted to Canakkale Onsekiz Mart University Öğrenci Ödevi	<%1
2	www.turkcede.org İnternet Kaynağı	<%1
3	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	<%1
4	turkishstudies.net İnternet Kaynağı	<%1
5	openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<%1
6	Submitted to Dokuz Eylül Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<%1
7	onlinelibrary.wiley.com İnternet Kaynağı	<%1
8	efdergi.hacettepe.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1