

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE PROGRAM
SORUNUNUN ÖĞRETİM SÜRECİNE YANSIMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

RİNAD JAMAL ABUAMMAR

DANIŞMAN
DOÇ.DR. BEKİR İNCE

TEMMUZ 2018



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE PROGRAM SORUNUNUN
ÖĞRETİM SÜRECİNE YANSIMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

RİNAD JAMAL ABUAMMAR

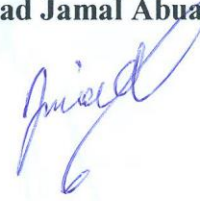
DANIŞMAN
DOÇ.DR. BEKİR İNCE

TEMMUZ 2018

BİLDİRİM

Hazırladığım tezimi tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.

Rinad Jamal Abuammar

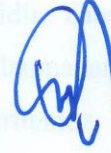


JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

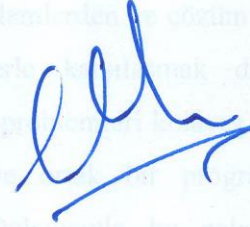
Yabancılara Türkçe Öğretiminde Program Sorununun

‘Öğretim Sürecine Kaosması.’ başlıklı bu yüksek lisans/doktora tezi,
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim/bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz
tarafından kabul edilmiştir.

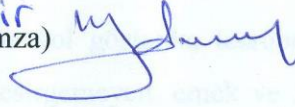
Başkan Doç. Dr. Alpaslan ÖKOP (İmza)



Üye Doç. Dr. Betir İNE (İmza)

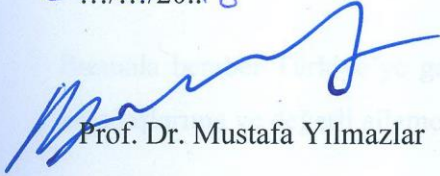


Üye Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Özdemir (İmza)



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

06.08/20.18



Prof. Dr. Mustafa Yılmazlar

Enstitü Müdürü ✓

Rinat ABUAMMAR

ÖN SÖZ VE TEŞEKKÜR

Bir ülkenin kendisini ve kültürünü tanıtmamasının yolu dilini öğretmesinden geçer. Özellikle son yıllarda farklı amaçlarla Türkiye'ye gelen yabancıların sayısı oldukça artmıştır. Bu yabancıların Türkiye'yi tanımalarının ve Türkiye'de yaşayabilmelerinin şartı Türkçeyi öğrenmektir. Yabancılara Türkçeyi istenilen şekilde öğretebilmek için bir sistemin oluşturulması gereklidir. Zira yabancılara Türkçe öğretimi tesadüfe ve bireylerin inisiyatifine bırakılmayacak kadar önemlidir. Yabancı dil öğretimi gibi hayati önem taşıyan bir alan, program çerçevesinde planlanmadan ve sistematik bir biçimde yürütülmeden nitelikli bir şekilde gerçekleştirilemez. Alanyazına bakıldığında yabancılara Türkçe öğretimindeki karşılaşılan problemlerden ve çözüm önerilerden çok bahsedilmiştir. Herhangi bir alanda problemlerle karşılaşmak doğaldır. Ancak problemlerin önüne gelebilmek için ve karşılaşılan problemleri kolayca çözebilmek için bir sistem oluşturulmalı. Sistemin olmaması ve ortak bir programın olmaması karşılaşılan tüm problemlerin ana sebebidir. Dolayısıyla bu çalışmada program sorununun önemi vurgulanmaya çalışılmıştır.

Yüksek lisans tez çalışmam boyunca bana yol gösteren, tecrübelerini, bilgilerini ve akademik birikimini benimle paylaşmayı esirgemeyen, emek ve zaman harcayan, her alanda yardımcı olan ve bana rehberlik eden tez danışmanlığımı yapan Sayın Doç. Dr. Bekir İNCE'ye kalpten teşekkür ederim

Tezimi yazma sürecine bana destek olan, imla ve anlatım hatalarını düzeltmemde yardımcı olan değerli Öğr. Gör. Erdal ÖZCAN hocaya kalbi duygularla teşekkürlerimi sunarım.

Bununla beraber Türkiye'ye geldiğimden beri beni motive eden ve yanımda olan tüm arkadaşlarıma ve değerli aileme çok teşekkür ederim.

Rinad ABUAMMAR

ÖZET

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE PROGRAM SORUNUNUN ÖĞRETİM SÜRECİNE YANSIMASI

Rinad Abuammar

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Bekir İNCE

Temmuz, 2018. XV+118 Sayfa

Yabancılara Türkçe öğretiminde ortak bir öğretim programı kullanılmamaktadır. Alanda kullanılan öğretim setleri, Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin ölçütleri hariç herhangi bir ortak ölçütlere dayanmadan faaliyeti gösteren kurumlar tarafından hazırlanmaktadır. Her kurum kendi benimsediği yonteme ve yaklaşıma göre kitapları yazmaktadır. Alanda ortak bir sistemin oluşturulmaması çeşitli sorunlara neden olmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın hedefi, program sorununun öğretim sürecine yansımaları ortaya koymaktır.

Bu hedef doğrultusunda program sorununun ders kitaplarına yansımaları araştırmak üzere doküman analizi yöntemi kullanarak alanda en çok kullanılan *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe*, *Gazi Yabancılar İçin Türkçe* ve *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe* A1 seviyesi ders kitapları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Ayrıca program sorununun öğretim-öğrenim sürecine ve paydaşlarına yansımaları ortaya koymak için farklı kurumlarda görevi yapan kırk beş öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre alanda ortak bir programın kullanılmamasının ve bir sistemin oluşturulmamasının ders kitapları arasındaki öğretim birliğini, öğrencilerin dil yeterliliklerini, ölçme değerlendirme sürecini, öğrenim-öğretimin niteliğini ve öğretmenleri etkilediği görülmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretimine evrensel bir tutumun kazandırılması ve öğretim birliğinin sağlanması için ortak bir öğretim programının oluşturulması gerekmektedir. Alanda faaliyet gösteren tüm kurumların koordinasyon içerisinde çalışmaları gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim programı, yabancılara Türkçe öğretimi, öğretim birliği, program sorunu.



ABSTRACT

THE REFLECTION OF THE PROBLEM OF PROGRAM ON TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Rinad Abuammar

Master Thesis, Turkish and Social Science Education

Supervisor: Assoc. Prof. Bekir İnce

July, 2018, XV+118 Pages

A common learning program is not used in teaching Turkish as foreign language. The course books and the used curriculums are prepared and developed by the institutions teaching Turkish as a foreign language. Each institution develops its books based on the teaching approach it adopts. Not having common criteria in teaching Turkish for foreigners other than the Common European Framework creates various problems in the learning-teaching process and the used materials. Therefore, the aim of this thesis is to investigate the effect of the program problem on the process of teaching Turkish as a foreign language.

In order to determine this problem's effect on the course books used in teaching Turkish as a foreign language A1 level of Yeni Hitit, Gazi and Istanbul Turkish teaching books were examined comparatively using the document analysis method. In addition to that, semi-structured interviews were conducted with forty-five teachers from different institutions to evaluate the reflection of this problem on Turkish teaching-learning process.

According to the results, it is seen that the absence of a common program in the field and the lack of a system affect the learning-teaching quality, the learning evaluation process, teachers, students, their language competences and the unity between different teaching institutions and course books.

It is necessary to establish a common criteria and a common learning program in order to gain a universal status to Turkish teaching of foreigners. All teaching institutions should work in coordination with each other in order to ensure the learning-teaching quality.

Keywords: Learning program, Teaching Turkish as a foreign language, Program problem, learning unity.



İÇİNDEKİLER

Bildirim	iv
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası	v
Önsöz ve Teşekkür	vi
Özet	vii
Abstract	ix
İçindekiler	xi
Tablolar Listesi	xiv
Şekiller Listesi	xv
1. Bölüm, Giriş	1
1.1 Problem	3
1.2 Alt Problemler	4
1.3 Önem	4
1.4 Varsayımlar	6
1.5 Sınırlılıklar	6
1.6 Tanımlar	6
1.7 Simgeler ve Kısaltmalar	7
2. Bölüm, Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar	8
2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	8
2.1.1 Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi	8
2.1.2 Yabancı Dil Öğretiminin İlkeleri	12
2.1.2.1 Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlkeler	12
2.1.2.1.1 Dil Öğretiminin Planlanması	12
2.1.2.1.2 Dört Temel Beceriyi Geliştirme	13

2.1.2.1.3	Basitten Karmaşığa, Somuttan Soyuta Gitme	13
2.1.2.1.4	Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma	14
2.1.2.1.5	Ölçme Ve Değerlendirmede Birlik İlkesi	14
2.1.2.2	Yabancı Dil Öğretiminde Genel İlkeler	14
2.1.2.2.1	Kullanılan Dilin Öğretilmesi (Kullanılabilirlik İlkesi)	15
2.1.2.2.2	Telaffuza Önem Verme.....	16
2.1.2.2.3	Girdi İlkesi, Ders İşleme Tekniği Ve Dilbilgisi Sıralamasının Önemi	16
2.1.2.2.4	Uygulama İlkesi, Tekrar İlkesi Ve Herkese Eşit Söz Hakkı Tanınması	16
2.1.2.2.5	İdeal Öğretim Hızının Belirlenmesi Ve Öğrencinin Öğreneceği Kadar Bilgi Verilmesi	17
2.1.2.2.6	Dil İle Birlikte Kültürün Verilmesi	17
2.1.2.2.7	Öğrencinin Yalnızca Öğrendiklerinden Sorumlu Tutulması (Sorumluluk İlkesi)	18
2.1.3	Yabancı Dil Öğretiminde Programın yeri	18
2.1.3.1	Yabancı Dil Öğretiminde Programın Özellikleri	20
2.1.3.2	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Program Konusu.....	22
2.1.4	Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (AOÖÇ)	23
2.1.4.1	Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin Kullanıldığı Alanlar	24
2.1.4.2	Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin Felsefi Yaklaşımı	25
2.1.4.3	Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin Ortak Öneri Düzeyleri.....	27
2.1.5	Avrupa Dil Gelişim Dosyası (Avrupa Dil Portfolyosu) ADP.....	37
2.1.6	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Materyaller.....	40
2.1.6.1	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders kitapları.....	42
2.1.6.1.1	Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe seti	44
2.1.6.1.2	Gazi Yabancılar İçin Türkçe seti.....	45
2.1.6.1.3	İstanbul Yabancılar İçin Türkçe seti	45
2.2	İlgili Araştırmalar	45
3.	Bölüm, Yöntem	51
3.1	Araştırma Modeli	51
3.2	Evren ve Örneklem	52

3.3 Veri Toplama Araçları	52
3.4 Verilerin Toplanması	53
3.5 Verilerin Analizi.....	53
4. Bölüm, Bulgular	54
4.1 Alanda Kullanılan A1 Seviyesi Gazi, Hitit Ve İstanbul Ders Kitaplarının Karşılaştırılması	54
4.2 Öğretmenlere Göre Program Sorununun Yansıması.....	68
4.2.1 Program Sorununun Öğretim Sürecine Yansıması	70
4.2.1.1 Program Sorununun Öğretimin Planlanması Ve Yürütülmesi Sürecine Yansıması	76
4.2.1.2 Program Sorununun Öğretim Süresine Yansıması	84
4.2.1.3 Program Sorununun Hedeflenen Kazanımların Gerçekleşme Sürecine Yansıması	87
4.2.1.4 Program sorununun ölçme Değerlendirme Sürecine Yansıması	90
4.2.2 Program Sorununun Ders Kitaplarına Yansıması	93
4.2.2.1 Program Sorununun Öğretim Birliğine Yansıması	93
4.2.2.2 Program Sorununun Öğretim Birliğine Yansıması	98
5. Bölüm, Sonuç ve Öneriler	107
5.1 Sonuç	107
5.2 Öneriler	108
Kaynakça	110
Özgeçmiş ve İletişim Bilgisi	118

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Türkiye'ye Gelen Yabancı Ziyaretçi Sayıları.....	9
Tablo 2. Türkiye'ye Gelen Turist Sayıları.....	9
Tablo 3. Türkiye'de Yükseköğrenimi Gören Yabancıların Sayısı.....	9
Tablo 4. Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamaklar Kümesi.....	29
Tablo 5. AOÖÇ'in A1 Seviyesinin Yeni Tanımlayıcıları.....	31
Tablo 6. Kitaplara Göre Dil Seviyeleri ve Kitap Sayıları.....	54
Tablo 7. Kitaplarda Yer Alan Konu Başlıkları.....	56
Tablo 8. Kitaplarda Yer Alan Dilbilgisi Konuları.....	59
Tablo 9. Kitapların Kazanımları.....	63
Tablo 10. Program Sorununun Öğrenim-Öğretim Sürecine Yansıması.....	70
Tablo 11. Ortak Bir Öğretim Programının ve Öğretim Birliğinin Gerekliliği.....	76
Tablo 12. Program Sorununun Öğretmenlere Yansıması.....	82
Tablo 13. Program Sorununun Öğretim Süresine Yansıması.....	84
Tablo 14. Program Sorununun Öğrencilerin Dil Yeterliliklerine Yansıması.....	87
Tablo 15. Merkezi Sınavın Gerekliliği.....	90
Tablo 16. Program Sorununun Kitaplar Arasındaki Öğretim Birliğine Yansıması.....	93
Tablo 17. Program Sorununun Ders Kitaplarının Kazanımlarına Yansıması.....	96
Tablo 18. Program Sorununun Ders Kitaplarının Niteliğine Yansıması.....	99
Tablo 19. Program Sorununun Kitaplardaki Dil Becerilerin Dağılımına Yansıması ...	103

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. İkamet İzni İle Türkiye’de Bulunan Yabancılar	10
Şekil 2. Yakalanan Düzensiz Göçmen Sayısı	10
Şekil 3. Genel Dil Yeterliği.....	28
Şekil 4. Ankara Üniversitesi TÖMER Avrupa Dil Portfolyosu.....	39
Şekil 5. Katılımcıların Deneyim Süreleri.....	69
Şekil 6. Katılımcıların Kullandıkları Öğretim Setleri	69

BÖLÜM I

GİRİŞ

Türk Dil Kurumu'na göre dilin tanımı, “Düşünce ve duyguları belirlemeye yarayan herhangi bir anlatım aracıdır.” (URL1). “Dil, diğer insanlarla bütün ilişkilerimizde bize aracılık eden, sosyal bağlarımızı düzenleyen bir vasıta olarak hayatımızın her safhasında mevcuttur.” (Figen, 2013:1). Dil konuşan düşüncedir. Ayrıca Eflatun'a göre düşünce sessiz bir konuşmadır (URL2). İnsanlar dil olmadan duygularını ya da düşüncelerini ifade edemezler dolayısıyla sözlü ya da yazılı olsun iletişim gerçekleşemez. Gerek sözlü iletişimde gerekse yazılı iletişim de insanın ana iletişim ve aktarım yolu dildir. Ayrıca dil bir milleti tanıtan, düşünceleri taşıyan, kültürü aktaran, geçmişini öğrenmede yardımcı olan, gücünü ve varlığını sağlayan en önemli araçtır.

Günümüzde bir toplumun kültürünü ve bilimini dünyanın dört yanına yaymak o toplumun gücünün bir göstergesidir. Aynı zamanda da hızlı gelişen bu dünyanın farklı yerlerde ve farklı dillerde bulunan bilgileri edinmek o toplumun gelişmesine ve geride kalmamasına yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla yüzyıllar boyunca insanlar başka dilleri öğrenme gayreti taşımış ve kendi dillerini zenginleştirip dünya dili haline getirmeye çalışmışlardır. Zira küreselleşen dünyada insanın sadece kendi anadilini bilmesi yeterli değildir. İster siyasî ister ekonomik isterse de sosyal sebeplerden dolayı yabancı dil öğrenmek bu çağın en temel gereksinimi haline gelmiştir. Yabancı bir dili öğrenmek; iyi iş fırsatlarının elde edilebilmesi, akademik başarının artırılması, eğitimin niteliğinin de görece yükselebilmesi için şart olduğu gibi bireyin kişisel gelişimi açısından da büyük önem arz etmektedir. Zira yeni dili öğrenmek, insana yeni kültür, düşün dünyası ve anlayış kazandırmaktadır. Bu nedenle atalarımız “bir lisan bir insan” demişlerdir.

Nitekim Ozil; (1991) yabancı dil öğreniminin insana, özellikle kültürlerarası yeterlilik açısından, şu kazancı sağladığını ifade etmektedir:

"Yabancı bir dil edinme ana dilimizdeki kavramların, anlatımların karşılığını o dilde bulup, kullanma değildir. Çeşitli toplumların dünyaya bakış açılarına, düşünme ve değer sistemlerine açılan bir kapıdır yabancı dil. Bir toplumun ya da bir toplumun bireylerinin çeşitli etkinliklerini, davranış biçimlerini kavrayabilmenin yolu, o toplumun dilini öğrenmek, bilmekten geçer. Yabancı bir dil ya da diller, bize bu dillerin dünyayı algılama biçimlerini ve değer sistemlerini tanıttığından, hem o dillerin kültürleriyle donanmış kişilerle her alanda daha iyi iletişim kurabilmemizi sağlıyor, hem de kendi düşüncemizi geliştiriyor, çevremizi genişletiyor, bunun da ötesinde kültürler arasında değişik ve aynı olan yanlar kendi varlığımızın, kendi benliğimizin bilincine daha iyi varmamıza ve kendi konumumuzu daha iyi belirlememize yardımcı oluyor." (Ozil,1991: 96 akt. İşcan, 2011:29).

Yabancı dil öğrenme ihtiyacı çok eski tarihlere dayanmaktadır. Hedef dili en iyi şekilde öğretmek, araştırmacıların ve eğitimcilerin her zaman odak noktası olmuştur. Hengirmen (1997), Akadların MÖ 2225'te kendilerinden daha ileri bir uygarlık olan Sümerlerin ülkesini ele geçirdikten sonra onların dilini öğrendiklerini ve bunun ilk yazılı ve sözlü dil öğretimi olduğunu belirtmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ise, Kaşgarlı Mahmud'un 1072-1074 yılları arasında yazdığı Dîvânu Lugâti't-Türk isimli eser ile başlamıştır. Türkçe-Arapça bu sözlüğün kaleme alınmasındaki esas amaç, Türkçeyi Araplara öğretmektir. Bu eser; ilk olmakla birlikte Türk tarihini ve kültürünü aktarmak, farklı Türk boylarına ait lehçeleri açıklamak, dönem özelliklerini yansıtmak, Türkçeyi örnekleyen atasözlerine ve şiirlerine yer vermek gibi önemli başka özellikleri de içinde barındırmaktadır.

Nitekim yabancı dil öğretimi gibi bu kadar önemli bir alan, planlanmadan, nitelikli materyallerle desteklenmeden ve programı oluşturulmadan gerçekleştirilemez. Çünkü öğretim; "Öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, gereçleri sağlama ve kılavuzluk etme eylemi; belli bir amaca göre gereken bilgileri verme işi ve eğitimin okullarda planlı, programlı ve profesyonel kişiler tarafından verilen bölümüdür." olarak tanımlanır. (URL3). Nitekim iyi bir öğretim sürecinin özü, iyi bir öğretim programıdır.

1.1 PROBLEM

Türkiye'ye eğitim amaçlı gelen öğrencilerin sayısı gittikçe artmaktadır. Yükseköğretim Kurumunun (YÖK) raporlarına göre sadece 2016/2017 yılında yükseköğrenim gören yabancı öğrencilerin sayısı 108.397'ye ulaşmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin üniversitedeki eğitimlerine başlamaları için Türkçeyi B2 seviyesinde bilmeleri gerekmektedir. Türkiye burslu öğrenciler ise C1 düzeyinde Türkçe Yeterlik Belgesi alması beklenmektedir (URL4). Bu amaçla öğrenciler, üniversitelerindeki eğitimlerine başlamadan önce Türkçe öğretim merkezlerinde Türkçe öğrenmektedir. Ancak Türkçeyi öğreten bu merkezlerin arasında gerek uyguladıkları programlar gerekse de kur süreleri, kullandıkları materyaller, uyguladıkları Türkçe yeterlilik sınavları, eğitim yaklaşımları vb. konular bakımından bir birlik bulunmamaktadır. (Kan, Demirel ve Sülüoğlu 2013; Demir 2012; Işıkoğlu 2015). Nitekim Ömeroğlu, verilen derslerin süresi ile ilgili şu saptamayı yapmaktadır:

“Günümüzde Türkçe öğretim merkezlerinde C-1 seviyesinde bir diploma/sertifika alabilmek için 600 ila 950 saatlik bir ders planlaması yapılmaktadır. Bazı merkezler bu sertifika için toplan 950 saatlik ders ile C-1 sertifikası verirken, bazı merkezler 600 saatlik dersi yeterli görmekte, aynı sertifikayı vermektedir.” (Ömeroğlu 2016:582)

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni benimsenmiştir. Ancak Türkçeye özgü ve özelliklerine uygun AOÖÇ'nin dışında ortak bir programın kullanılmadığı gözlenmektedir. Dolayısıyla derslerin ortak bir öğretim programı çerçevesinde işlenmediğini ve daha çok ders materyallerini temele alan bir yaklaşımla işlendiğini söylemek mümkündür.

Bu nedenle farklı kurumlardan mezun olan öğrenciler, aynı seviyede gözükmekle birlikte aslında çoğu kez aynı dil yeterliliklerine sahip de değildir. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre aynı seviyede gözüken öğrenciler aslında her zaman aynı dil yeterliliklerini sahip de değildir. Örneğin, bazı öğrenciler konuşma becerisinde çok iyi iken bazıları dilbilgisi ve ya yazma becerilerinde daha iyidir. Üstelik zaman zaman herhangi bir öğretim merkezinden B1 seviyesini alan öğrenci, başka öğretim merkezinden C1 seviyesini alan öğrenciden daha iyi de olabilmektedir. Alanda çokça tartışılan bu konu ile ilgili Işıkoğlu şu tespitleri yapmaktadır.

“Türkiye’de bir kurumun Türkçe yeterlik belgesinin başka kurumlarca verilen Türkçe yeterlik belgelerini tanınması yönünde bir zorunluluk bulunmamaktadır. Tüm uluslararası öğrencilerin dil düzeylerini aynı sınavla ölçecek bir çatı oluşum içine girilmemiştir. Yeterlik sınavlarının birbirinden farklı olması sebebiyle bir kurumun sınavından başarısız olan adayın başka kurumdan aldığı belge ile Türkçe hazırlık sınıfı okumaktan muaf olabilmesi gibi durumlar yaşanmaktadır.” (Işıkoğlu, 2015: 11,12)

Türkçenin kullanımına özel, ortak bir öğretim programının kurumlar tarafından kullanılmadığından ve söz konusu ortak bir programa göre ders kitapları hazırlanmadığından dolayı sınavlar seviyeyi doğru ölçmekten uzaktır. Buna bağlı olarak belirlenen dil düzeylerinde de farklılık görülmektedir. Özellikle Türkçe hazırlık derslerinden sonra üniversiteye başlayacak olan öğrencilerin ne ölçüde Türkçe bilmeleri gerektiği konusunda ortak bir karar bulunmamaktadır. Anlaşıldığı üzere yabancı dil olarak Türkçe alanında gerek öğretim sürecinde gerekse değerlendirme noktasında da bir birlik sağlanamamıştır. Bu sorunların temelinde ortak bir Türkçe öğretim programının olmaması ve alanda evrensel bir tutumun ya da birliğin olmaması yatmaktadır. (Kan, Sülüoğlu ve Demirel 2013).

Ortak bir ders programının kullanılmaması, her öğretim kurumunun kendi tecrübelerinden ve benimsedikleri yöntemlerinden hareketle öğretim kitabının hazırlanmasına yol açmaktadır. Bu çalışmanın amacı, alandaki program sorununun öğretim-öğrenim sürecine oluşturduğu durumu incelemektir. Nitekim bu tezin problem cümlesi şu şekilde ifade edilebilir:

“Yabancılar Türkçe öğretiminde ortak bir öğretim programının kullanılmaması öğretim sürecine nasıl yansımaktadır?”

1.2 ALT PROBLEMLER

Yukarıda belirtilen ana problemle ilişkili alt problemler şu sorularla ifade edilmektedir:

- Örneklemler olarak alınan ders kitapları arasında, konu başlığı, dilbilgisi başlığı ve kazanımları açısından farklılıklar ve benzerlikler var mıdır?
- Türkçeyi yabancı dil olarak Öğreten okutmanların Türkçe öğretim programına, ders kitaplarına ve programın ders öğretim sürecine ve paydaşlar a yansımalarına ilişkin görüşleri nedir?

1.3 ÖNEM

Yabancı dil öğretiminde, tarihsel süreç içinde bugüne kadar en çok kullanılan materyal ders kitaplarıdır. Ders kitapları, öğrenim-öğretim sürecinin başarısında önemli yere sahiptir. Her ne kadar Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve programı temel belirleyici de olsa ders kitapları, ölçme ve değerlendirme başta olmak üzere dil öğretiminin farklı boyutlarında ana belirleyici konumundadır.

Bu çalışmanın ele aldığı program sorunu, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki en temel sorunlardan biridir. Nitekim bu sorunun ders kitaplarına, öğretim sürecine ve öğretim paydaşlarına yansımaları ortaya koymak, eğitim öğretim faaliyetlerinin nitelikli hale gelmesi için önem arz etmektedir.

Alanyazın taramasına bakıldığında program sorununa değinmiş olan birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda program sorunundan bahsedilmiş olsa sorunun yarattığı durum açık bir şekilde incelenmemiştir. Program sorununu inceleyen çalışmalarda genellikle kitaplardaki dilbilgisi sıralamalarına ışık tutulmuştur. Ancak bu çalışma, söz konusu sorunun öğretim-öğrenim sürecine, materyallerine ve genel anlamda paydaşlarına yansımaları araştırmaktadır.

Bu bağlamda yabancılar Türkçe öğretiminde en çok kullanılan üç farklı setin A1 ders kitapları, konu başlığı, dilbilgisi konuları ve program çıktıları açısından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. A1 seviyesinde dilin temelini atıldığı ve Türkçenin genel kuralları anlatıldığı için örneklem olarak A1 ders kitapları seçilmiştir. 2018 yılında Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin yeni sürümünde yeni tanımlayıcılara yer verilmiştir. Ancak alanyazına bakıldığında şimdiye kadar Türkçede söz konusu tanımlayıcılarla ilgili hiçbir çalışma yapılmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın literatür taraması kısmında A1 seviyesinin yeni tanımlayıcıları İngilizceden Türkçeye çevrilmiş ve özetlenmiştir. Kitapların yeni tanımlayıcılara göre hazırlanmadığı için söz konusu kazanımlara göre incelenmemiştir. Oysa kitapların bu kazanımlara göre hazırlanmadığı bazı örneklerle gösterilmesi açısından önem taşımaktadır.

Ayrıca farklı TÖMER'lerde ve DİLMER'lerde görevli kırk beş okutmanla görüşülmüştür. Yapılan bu görüşmelerle Türkçeye özgü bir öğretim programının eksikliğinin; öğretim

paydaşları, öğretim araçları ve ölçme değerlendirme süreci üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Böylelikle ortak bir öğretim programının gerekçesi, açıkça belirtilmeye çalışılacaktır.

1.4 VARSAYIMLAR

Bu araştırma şu varsayımlara dayandırılmıştır:

- Araştırmaya katılan bütün okutmanların alanında uzman oldukları varsayılmaktadır.
- Araştırmaya katılan okutmanların sorulara samimi bir şekilde cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.5 SINIRLILIKLAR

Bu çalışma;

- Yeni Hitit Temel-1, A1 (Ankara Üniversitesi TÖMER Yayınları)
Yabancılar için Türkçe A-1 (Gazi Üniversitesi TÖMER Yayınları) 2015
İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A-1 (İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi'nin hazırladığı) Türkçe ders kitapları ile¹
- Çalışma, Bursa ve Sakarya Üniversitelerinin Türkçe Öğretim Merkezlerinde (TÖMER), Kocaeli ve İstanbul Üniversitelerinin Dil Öğretim Merkezlerinde (DİLMER) görev yapan 45 okutmanla sınırlandırılmıştır.

1.6 TANIMLAR

“Genel yeterlikler: Dile özgü olmayan ama dilsel eylemleri de içeren her tür eylemde kullanılan yeterliklerdir.

¹ Araştırmada incelenen kitapların künyesi ve detaylı bilgi 1. EK'tedir.

İletişimsel dil yeterliliği: Bireylerin özel dilsel araçları kullanarak eylem yapmasını sağlayan yeterliklerdir.

Dil etkinlikleri: Bir görevi yerine getirmek için, bir ya da birçok metni (algısal ya da üretsel) işlemek için bireyin belirli bir yaşam alanında bildirişimsel dil yeterliğini kullanması demektir.

Dil kullanım alanları: İnsanların sosyal bir birey olarak etkinlik gösterilen yaşam alanları demektir. Bunlar eğitim sistemi, meslek hayatı, kamusal yaşam ve özel yaşam alanlarını kapsar.” (Avrupa Konseyi 2013:18)

1.7 SİMGELER VE KISALTMALAR

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

YTB: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

DİLMER: Dil Öğrenim Merkezi

TÖMER: Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 ARAŞTIRMANIN KURUMSAL ÇERÇEVESİ

2.1.1 Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Dil sadece bir anlaşma vasıtası değildir. Düşüncenin de kaynağıdır. Flora Lawis'e göre, "Başka bir dili öğrenmek yalnızca o dildeki kelimeleri öğrenmek değildir; aynı zamanda farklı şekillerde düşünmeyi de öğrenmektir." (URL5)

Bir toplumu ulus yapan en güçlü bağ dildir. Dil; bir ulusun geçmişini, kültürünü ve yaşam tarzını taşıyan ve anlatan araçtır. Dolayısıyla yeni bir dil öğrenmek; yeni bir hayat, kültür ve düşünce şeklini öğrenmek demektir. Yabancı dil öğrenmek insana kişisel, eğitimsel ve mesleki anlamlarda çok şey kazandırmanın yanı sıra hızla gelişen teknoloji sayesinde milletler arasındaki etkileşimi de yoğun hale getirmiştir. Dolayısıyla küreselleşen dünyada yabancı bir dil öğrenmek ayrıcalık olmaktan çıkıp gereksinim haline gelmiştir.

Türkçe öğrenmeye duyulan ilgi son zamanlarda farklı sebeplerden dolayı büyük artış göstermektedir. Alandaki araştırmalara göre Türkiye'ye gelen ve Türkçeyi öğrenmek isteyenlerin sayısının gittikçe artmasının sebepleri şöyle sıralanabilir:

- Türkiye'nin jeopolitik konumu
- Türkiye'nin dış politikası
- Türkiye'nin katıldığı çeşitli öğrenci ve öğretmen değişim programları
- Türkiye'nin farklı ülkelere sağladığı burs imkânları
- Ticari; sosyal; turizm ve siyasi gelişimleri

- Mecburi sebeplerden dolayı ağırladığı mültecilerin durumu
- Türkiye'nin farklı ülkelerde izlenen dizileri

Türkiye'ye ve Türkçeye duyulan bu ilgi, aşağıdaki tablolarda ve şekillerde sunulduğu gibi istatistiklere de açıkça yansımaktadır.

TC Kültür ve Turizm Bakanlığına göre 2006 ve 2007 yılında Türkiye'ye gelen yabancı ziyaretçilerin ve turistlerin sayısı şu şekilde verilmiştir: (URL6)

Tablo 1. Türkiye'ye Gelen Yabancı Ziyaretçi Sayıları
Türkiye'ye Gelen Yabancı Ziyaretçi Sayıları
(2006-2007)(Milyon)

2006	2007	2007 / 2006 (%)
19 819 833	23 340 911	17,77

Tablo 2. Türkiye'ye Gelen Turist Sayıları
Ülkemize Gelen Turist Sayıları 2006-2007

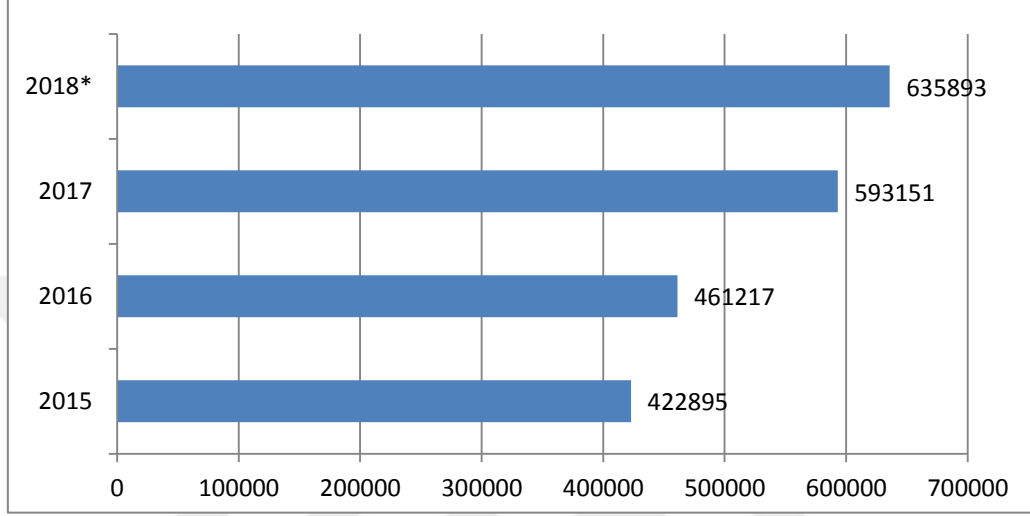
2006	2007	2007 / 2006 (%)
18 916 436	22 248 328	17,61

Bunun yanı sıra yükseköğretim Kurumunun (YÖK) raporlarına göre yükseköğrenim gören yabancı öğrencilerin sayısı son 4 yılda tablo 3'te gösterildiği gibi artmıştır (URL7). Bu öğrencilerin 16.000'i Türkiye bursluslu öğrencilerdir (URL8).

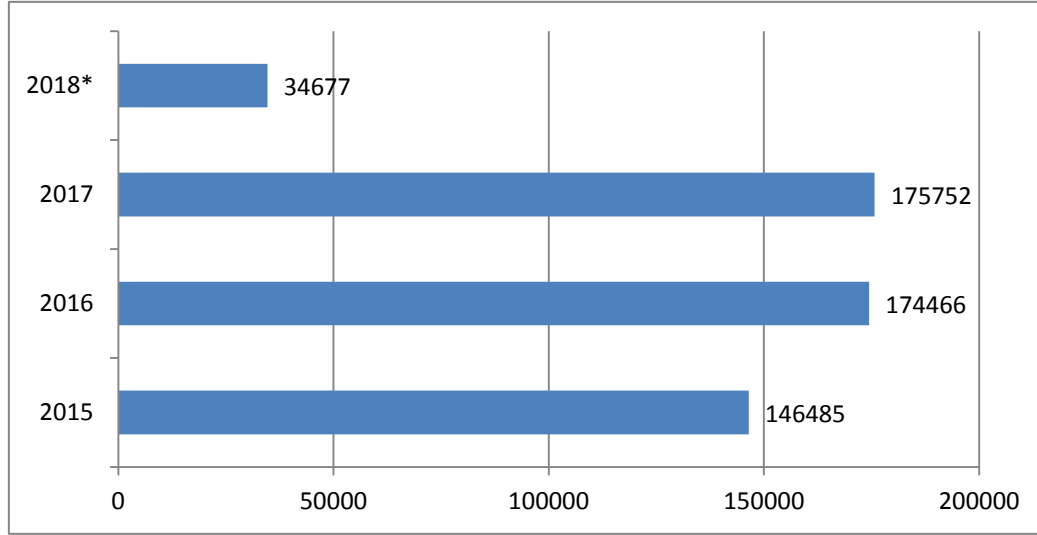
Tablo 3. Türkiye'de Yükseköğrenimi Gören Yabancıların Sayısı

Öğretim Yılı	Erkek	Kadın	Toplam
2013-2014	33420	14749	48169
2014-2015	49533	22487	72020
2015-2016	59975	27654	87629
2016-2017	72078	36319	108397

İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'ne göre de Türkiye'de yakalanan düzensiz göçmen ve ikamet izniyle kalan yabancıların sayısı aşağıdaki gibi verilmiştir:



Şekil 1. İkamet İzni İle Türkiye'de Bulunan Yabancılar (URL9)²



Şekil 2. Yakalanan Düzensiz Göçmen Sayısı (URL10)³

² 08.03.2018 tarihi itibarıyla

³ 07.03.2018 tarihi itibarıyla

Yabancılara Türkçe öğretimindeki çalışmalar, 11. Yüzyıldaki Kaşgarlı Mahmud'un yazdığı Divan-ı Lügat-it Türk ile başlamasına rağmen Türkçe öğretimi 1984 yılında Ankara Üniversitesinin bünyesinde TÖMER'in kurulmasına kadar sistemli bir biçimde uygulanmamıştır. Ankara TÖMER'in kurulmasıyla birlikte yabancılara Türkçe öğretimi daha sistemli bir şekilde ele alınmaya başlanmıştır. (Biçer, 2012) Ankara TÖMER'in ardından farklı TÖMER'ler de faaliyete geçmiştir. Günümüzde ise özel kurslara ilaveten Türkiye'de altmış beş şehirde üniversitelere bağlı olarak doksan iki Türkçe öğretim merkezi bulunmaktadır (URL11).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin yapılan çalışmalar yalnızca Türkiye'de değil yurtdışında da giderek artmaktadır. Yurtdışında Türkçeyi öğreten farklı özel kursların, vakıfların, üniversitelerin ve büyükelçiliklerin bulunmasının yanında yurtdışında Türkçeyi öğreten, Türk tarihini, sanatını ve kültürünü tanıtan kırk iki farklı ülkede elli Yunus Emre Kültür Merkezi bulunmaktadır. (URL12).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde son dönemde yaşanan bu gelişmeler, beraberinde birçok eğitim öğretime ilişkin sorunu da ortaya çıkarmıştır.

“Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi konusunda birçok eksikliğin olduğu görülmektedir. En basitinden yabancılara Türkçe öğretimi konusunda birçok kitap bulunmasına rağmen hâlihazırda belli bir programa göre hazırlanmış ders kitapları bulunmamaktadır. Ankara TÖMER, ders kitaplarını Avrupa Ortak Dil Kriterlerine göre yenilemişse de bu kitaplarda yine de tema ve konu sıralaması gibi eksiklikler vardır.” (Kara, 2011, 158).

Bu tespit yedi yıl önce yapılmasına ve bugüne kadar pek çok araştırmanın gerçekleştirilmesine rağmen halen yabancılara Türkçe öğretiminde ortak kullanılan bir öğretim programı bulunmamaktadır.

Yukarıdaki tablolardan, şekillerden ve Türkçe öğretim merkezlerinin sayıca artışından anlaşılacağı üzere Türkiye'ye gelen ya da yerleşen ve Türkçe öğrenmek isteyen yabancıların sayısı giderek yükseltmektedir. Bu, doğal olarak bu alanda çalışan herkesin sorumluluğunu artırmaktadır. Türkçeyi öğrenmek isteyen bu geniş kitlenin en önemli ihtiyacı nitelikli bir öğretim programının ve gerekli materyallerin bulunmasıdır. Nitekim Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin temel ve genel ilkelerde de bu durum vurgulanmaktadır.

1.1.2 Yabancı Dil Öğretiminin İlkeleri

Yabancı dil öğretimi belli ilkeler ve kurallar ışığında yapılmalıdır. Benimsenen ilkeler büyük oranda öğretim-öğrenim sürecinin niteliğini etkilemektedir. Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde belirtilen ilkeler özenle uygulanmalıdır.

Barın'a (2004), Demirel'e (1987) ve İnce'ye (2013) göre Türkçenin yabancı dil olarak Öğretiminde temele ve genele alınan ilkeler şunlardır:

2.1.2.1 Yabancı dil öğretiminde temel ilkeler

- Dil Öğretiminin Planlanması
- Dört Temel Beceriye Geliştirme
- Basitten Karmaşığa, Somuttan Soyuta Gitme
- Bir Seferde Tek Yapıyı Sunma
- Verilen Bilgilerin ve Örneklerin Günlük Yaşama Aktarılmasını Sağlama
- Öğrencileri Cesaretlendirme ve Aktif Kılma
- Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma
- Görsel ve İşitsel Araçları Kullanma
- Ölçme ve Değerlendirmede Birlik İlkesi

1.1.2.1.1 Dil öğretiminin planlanması

Yabancı dil öğretiminde ilk uygulanması gereken ilke dil öğretiminin planlanmasıdır. Planlama, başarılı bir öğretim için şarttır. Demirel, plan yapma öğretilecek dersin öğretmen tarafından önceden yaşanmasının anlamına geldiğini söyler (Demirel 1987:30). Öğretim sürecinin planlanması; yıllık, aylık ve günlük olarak yapılmalıdır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde öğrencilerin başlangıç seviyesinden akademi dilsel beceriler seviyesine ulaşıncaya dek bütün yapılması gerekenler ünite ve kur temelli olarak planlanmalıdır. Bu planlamada dikkat edilmesi gerekenler şöyle sıralanabilir:

- Hedef kitlenin belirlenmesi
- Hedef kitleye ilişkin beklentiler

- Öğretim sürecinin sonunda elde edilmesi düşünülen kazanımlar
- Öğretim sürecinde işlenecek konular ve bu konuların sıralanması
- Öğretim sürecinin zaman planlanması
- Öğretim sürecinde kullanılacak yöntem ve tekniklerin belirlenmesi
- Belirlenecek kur sistemi
- Öğretim sürecinde kullanılacak ölçme değerlendirme araçları

1.1.2.1.2 Dört temel beceriyi geliştirme

Dinleme, yazma, okuma ve konuşma dört dil becerisidir. Bir beceri eksikse bireyin o dili tam anlamıyla öğrendiği söylenemez. Dolayısıyla bir dili öğretirken o dilin dört temel becerisi dikkate alınmalıdır. Bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretim programı hazırlanırken bilimsel çalışmalara dayanarak öğrencilerin dilsel becerilerini geliştirmek için kurlara göre hangi seviyede hangi beceriye ne oranda yer verilmesi gerektiği de ayrıca planlanmalıdır. Bu çalışmalar Türkçenin özelliklerini ve mantığı göz önünde bulundurarak yapılmalıdır.

1.1.2.1.3 Basitten karmaşığa, somuttan soyuta gitme

Yabancı dil öğretiminde konuların sıralaması büyük önem taşımaktadır. Yabancı öğrencinin farklı bir dil mantığına sahip olduğu ve farklı bir kültürden geldiği unutulmamalıdır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin yakın çevresinden başlayarak uzak çevreye doğru ilerleyen bir öğretim süreci planlanmalıdır. Sözcük öğretiminde ise aşamalı bir süreç takip edilmelidir. Bu bağlamda sözcüklerin temel anlamlarına öncelik verilmeli mecaz anlamlarına ise öğrencinin gelişim çizgisine bağlı olarak ilerleyen aşamalarda yer verilmelidir. Her dilin ayrı bir düşün dünyasına ve ayrı özelliklere sahip olduğu unutulmamalıdır. Türkçenin söz dizimi, sondan eklemeli yapısı gibi tipolojik özellikleri onu diğer dillerden ayırmaktadır. Dolayısıyla Türkçede edinilmesi zor olabilecek bir becerinin ya da kazanımın başka bir dilde de edinilmesi zor olacağı söylenemez. Bu yüzden Türkçenin dünyasını ve özelliklerini göz önünde bulundurarak işlenecek konuların sıralanması titizlikle belirlenmelidir.

1.1.2.1.4 Bireysel farklılıkları dikkate alma

Howard Gardner'in çoklu zekâ kuramına göre bireyler farklı zekâ türlerine sahiptir. Bazıları müziksel zekâyâ sahipken diğerleri bedensel zekâyâ sahip olabilir. Bir sınıfın içerisinde çok farklı zekâ türlerine sahip olan öğrenciler bulunabilmektedir. Dolayısıyla Türkçe öğretirken okutman bu farklı zekâ türlerine hitap edebilecek çeşitli materyalleri ve etkinlikleri kullanmalıdır. Bu alanda yeni çalışan ya da çok nitelikli olmayan bir okutmanın Türkçeyi öğretirken farklı zekâ türlerine hitap eden çeşitli etkinlikleri geliştirmesi ya da uygulaması zor olur. Nitekim Türkçe öğretiminde işlenecek konulara uygun ve farklı zekâları hitap eden çeşitli materyaller ve etkinlikler bir program çerçevesinde hazırlanmalıdır.

1.1.2.1.5 Ölçme ve değerlendirmede birlik ilkesi

“Öğrencilerin farklı sınavlarda farklı seviyelerde çıkması, dil öğretiminin nesnelliğini tartışmaya açan bir durum yaratır.” (İnce 2013: 153). Ölçme ve değerlendirme araçları öğretim sürecinin sonucunu ölçmektedir. Öğretim sürecinin başlangıcından itibaren sistemli ve standartlaşmış bir şekilde yürütülmezse ölçme ve değerlendirme sonuçları da bir birlik içinde olmayacaktır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ölçme değerlendirme sürecinin bir birlik içinde olmaması şu durumlarda:

- Türkçeyi öğreten bir kurumun Türkçe yeterlik belgesinin başka kurumlarca verilen Türkçe yeterlik belgelerini tanınmasında,
- Türkçenin öğretimine evrensel bir tutumun kazandırılmasında,
- Farklı Türkçe öğretim kurumlarında eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin Türk diliyle konuşmaya çalıştıklarında,
- Bir öğrencinin farklı bir öğretim merkezine geçtiğinde,
- Öğrencinin sisteme olan güveninde

sıkıntılara yol açabilmektedir.

2.1.2.2 Yabancı dil öğretiminde genel ilkeler

- Kullanılan Dilin Öğretilmesi (Kullanılabilirlik İlkesi)

- Telaffuza Önem Verme
- Yeni Cümle Kalıplarının Bilinen Sözcüklerle Öğretilmesi (Girdi İlkesi)
- Ders İşleme Tekniği ve Dil Bilgisi Sıralamasının Önemi
- Öğrencilere Öğrendiklerini Uygulama İmkânının Verilmesi. Özellikle Konuşma Yapmalarına olanak Sağlanmalı(Uygulama İlkesi)
- Herkese Eşit Söz Hakkı Tanınması
- Tekrara Dayalı Eğitim (Sarmal Eğitim ve Tekrar İlkesi)
- Öğrencinin Öğreneceği Kadar Bilgi Verilmesi
- İdeal Öğretim Hızının Belirlenmesi
- Dil ile Birlikte Kültürün Verilmesi
- Hem Bireysel Çalışmalara Hem de Grup Çalışmalarına Gereken Ölçüde Yer Verilmesi
- Dersi Sıkıcı Olmaktan Kurtaracak Çeşitli Uygulamalara Yer Verilmesi
- Öğrencinin Yalnızca Öğrendiklerinden Sorumlu Tutulması (Sorumluluk İlkesi)
- Öğrencilerin Yaptıkları Yanlışların Anında Düzeltilmesi (Dönüt İlkesi)
- Yöntemin Belirlenmesi
- Öğretim Dinleme/İzleme, Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi ve İçsel Anlama Süreci ile Başlanması (Beceriler İlkesi)

2.1.2.2.1 Kullanılan dilin öğretilmesi (Kullanılabilirlik ilkesi)

“Yabancılara Türkçe öğretirken yaşayan Türkçe'nin öğretilmesi çok önemlidir. Aksi takdirde öğrenciler içine girdikleri Türk toplumunda öğrendikleri Türkçe ile iletişim kurmakta zorlanacaklardır. Bu da Türkçeyi öğretme hedefinden uzak bir tutumdur. Gerek ders kitapları, çalışma kitapları ve kaset ve CD'lerde gerekse sınıf içi konuşmalarda yapaylıktan uzak durulmalıdır. Öğretim elemanı yalnızca kendi kullandığı cümleleri değil, toplumun değişik kesimlerinde kullanılan standart Türkçeyi öğretmek zorundadır.” (Barın 2004:24).

Öğretilecek sözcük, deyim ve atasözleri alanda yapılan sıklık analizi çalışmalarına göre seçilip planlı bir şekilde uygun olan seviyede verilmelidir. Çeşitli anlamlar taşıyan sözcük öğretilirken de ilk başta en çok kullanılan anlam öğretilmelidir.

2.1.2.2.2 Telaffuza önem verme

Bir dilin öğrenilmesindeki ana hedef o dilde iletişim kurabilmektir. Türkçenin ses özelliklerinden dolayı bir harfin farklı bir şekilde sesletildiğinde iletilmek istenilen mesaj tamamen değişebilmektedir. Örneğin; ölmek-olmak, ışık-eşek, uç-uç sözcüklerinde olduğu gibidir. Telaffuza özellikle ilk aşamalarda önem verilmezse ileri seviyelerde düzeltilemeyen kalıcı telaffuz sorunlarına neden olmaktadır. (Demir ve Güleç, 2015). Bunun yanı sıra telaffuza sıkıntı yaşıyorsa diğer dil becerileri de etkilenecektir. (Abu Ammar ve İnce 2018). Öğrencinin özellikle Türklerle konuşup söyleyişinden dolayı anlaşılmadığında istenilen iletişim gerçekleşmemiş olup öğrencinin motivasyonu kırılır. Dolayısıyla özellikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde telaffuza önem verilmesi gerekir.

Bu nedenle telaffuz büyük bir önem arz etmektedir. Özellikle başlangıç seviyelerinde iletişimin doğru bir şekilde gerçekleşebilmesi için telaffuz çalışmalarına önem vermek gerekir; zira telaffuzda yapılacak yanlışlıklar öğrencinin iletişim kurmasını engelleyebilir ve dil öğrenme motivasyonunu zedeleyebilir.

2.1.2.2.3 Girdi ilkesi, Ders işleme tekniği ve Dil bilgisi sıralamasının önemi

Yabancı öğrenciye verilecek dilsel bilgilerin birbirini tamamlayıcı niteliğe sahip olması gereklidir. Ayrıca verilecek bilgiye ilişkin sıralamanın da titizlikle planlanması gerekir. Öğrencilerin bildiği kelimelerden hareketle yeni kelimeler öğretilmeli ve bilinen yapılardan yeni yapılara doğru bir öğrenim süreci takip edilmelidir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılan kitaplar arasındaki en belirgin farklardan birisi dilbilgisi konularının sıralamasına ilişkindir. Dolayısıyla sağlıklı bir Türkçe öğretimi için bu ilke göz önünde bulundurulmalı ve Türkçe öğretimini standartlaştıracak bir programın hazırlanmasında bu ilkedan özellikle yararlanılmalıdır.

2.1.2.2.4 Uygulama ilkesi, tekrar ilkesi ve herkese eşit söz hakkı tanınması

Yabancı dilin sağlıklı bir şekilde öğrenilmesi için öğrenim-öğretim sürecinde kazanılan bilgilerin belli bir disiplinle tekrar edilmesi gerekir. Dil pratiğe dönük bir biçimde öğretilmezse öğrenim amaçlarına varılamaz. Öğrencilerin özellikle konuşma pratiği

yapmalarına olanak sağlanmalı. Konuşma imkânı verildiğinde de herkese eşit söz hakkı verilmesi gerektiği unutulmamalıdır. Burada öğretime ayrılan süre ve sınıfın düzeni çok büyük önem taşımaktadır. Barın'a göre sınıfın (U) sistemine uygun, birbirinin yüzünü göreceği biçimde oturması şarttır. Öğrenci sayısı da 8-14 arası olmalıdır. (Barın 2004:22). Nitelikli bir öğrenim sürecinin gerçekleşmesi için öğrencinin sayısı, sınıfın düzeni, öğretim süresi vb. konuları belirten bir denetim kurumu ve düzen olmalıdır.

2.1.2.2.5 İdeal öğretim hızının belirlenmesi ve öğrencinin öğreneceği kadar bilgi verilmesi

Bu başlığın ilkeleri bir önceki başlığın ilkeleriyle bağlıdır. Öğrenilen bilgilerin uygulanmasına ve tekrarlanmasına olanak sağlamak üzere öğrencinin öğrenebileceği kadar bilgi verilmeli ve öğretim hızı iyi ayarlanmalıdır. Öğrenciye verilecek bilgi gereğinden fazlaysa konuların yetiştirilmesi için derslerin hızlı işlenmesine sebep olabilmektedir. Aynı zamanda da öğretim hızının iyi planlanmaması öğrenilen bilgilerin uygulanmasına özellikle tüm öğrencilere eşit söz hakkı tanınmasına imkân bulunması mümkün değildir.

Bu bağlamda öğrencinin öğrenebileceği kadar müfredatın belirlenmesi ve bu müfredata uygun öğretim hızının ayarlanması öğrencinin daha sağlıklı bir şekilde öğrenmesine ve öğrendiklerini uygulamasına, tekrarlamasına ve belenmesine yardımcı olmaktır. Bu öğretim-öğrenim sürecinin düzeni ancak bir öğretim programı çerçevesinde gerçekleşebilmektedir.

2.1.2.2.6 Dil ile birlikte kültürün verilmesi

Dil kültür taşıyıcısıdır. Yabancı dil öğrenmek, o dilin kültürünü de öğrenmek demektir. Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin amaçlarından biri, Avrupa'daki çeşitli kültürleri zenginleştirmek ve çokkültürlü bireyleri yetiştirmektir. Bu bağlamda Türkçe öğretirken Türk kültürünün de nasıl aktarılacağı özenle düşünülmelidir. Okuma, yazma ve dinleme metinlerinde ve diğer tüm etkinliklerde hangi konunun ve hangi kelimelerin seçileceği ve ne şekilde kullanılacağı, Türk kültürü istenilen şekilde aktarılması için, titizlikle belirlenmelidir.

2.1.2.2.7 Öğrencinin yalnızca öğrendiklerinden sorumlu tutulması (Sorumluluk ilkesi)

Ölçme ve değerlendirme araçları hazırlanırken gözden kaçmaması gereken en önemli ilke, sorumluluk ilkesidir. Sınavlarda daha önce öğretilmemiş konulardan soru çıkması, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının azalmasına neden olmakla kalmaz aynı zamanda sınavların güvenilirliğini ve geçerliliğini de tartışmalı hale getirir.

“Öğrencilerin bildiği kelimelere dayanarak öğretim yapılması gerekmektedir. Dolayısı ile öğrencilere öğretmediğimiz kavram ve yapıların gerek sınıf içi uygulamalarında gerekse sınavlarda sorulmaması gerekir. Aksi takdirde bu tutum ölçme ve değerlendirmenin yanlış sonuç vermesine sebep olacaktır.” (Barın 2004:25).

Bütün bu genel ve temel ilkeleri nitelikli bir biçimde yürütülmesi için ortak bir öğretim programı temel alınarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi yapılmalıdır.

2.1.3 Yabancı Dil Öğretiminde Programın Yeri

Program denildiğinde üç ana kavram ön plana çıkmaktadır. Eğitim programı, öğretim programı ve ders programıdır. Dolayısıyla bu başlığın altında bu kavramların açıklanması yerinde olacaktır.

Varış'a göre eğitim programı, öğretim programı ve ders programı şu şekilde tanımlanmıştır:

“Eğitim programı; bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük kurum içi ve kurum dışı tüm faaliyetleri kapsar. Öğretim programı; eğitim programı içinde ağırlık taşıyan bu kesim, belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır” Ders programı ise; öğretim programı içinde yer alan ve dersle ilgili olan eğitim faaliyetlerinin sistematik bir şekilde düzenlendiği bir plandır.” (Varış, 1996:14).

Bu tanımlara göre söz konusu kavramların genelden özele gittiği ve iç içe olduğu görülmektedir. Eğitim programı çok daha geniş çerçevede bir yapıyı temsil etmektedir. Oysa bu kavramın bilindiği üzere daha dar çerçevede ele alınması da mümkündür. Nitekim ders programı öğretim programının içinde yer almakta ve öğretim programı da eğitim programının içinde yer almaktadır. Eğitim programı bütün eğitim faaliyetlerini kapsarken öğretim programı öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgili tüm etkinlikleri kapsamaktadır. Ayrıca ders programı yalnızca bir ders bağlamında yapılan faaliyetlerle sınırlandırılmıştır.

“Eğitim programı, belirlenen hedefler doğrultusunda planlanan tüm eğitim etkinliklerini kapsamaktadır. Öğretim programı ise, bir eğitim basamağında çeşitli sınıf ve derslerde ele

alınacak konularla ilgili tüm öğretim etkinliklerini kapsamaktadır. Ders programı da bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsamaktadır.” (Demirel 2015:6)

Bu çalışmada söz konusu olan program kavramı, öğretme-öğrenme süreçleri ile ilgili tüm etkinlikleri planlayan düzenektir. Dolayısıyla, Bu tezi ilgilendiren kavram, öğretim programıdır.

Yabancı dil öğretimi disiplinler arası bir uygulamadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin amaçlarını etkili ve verimli biçimde gerçekleştirilmesi için öğretim-öğrenim sürecinin tüm öğeleri arasında dinamik ilişkiler bütünü sağlanmalıdır.

Öğrenme-öğretme süreci, üç temel boyuttan oluşmaktadır; Birincisi, program veya içerik. İkincisi, süreç veya yöntem. Üçüncüsü, değerlendirmedir. Bu üç temel boyut sürekli bir etkileşim içindedir (Saban 2005).

Bu bağlamda öğretim programı geliştirilirken öğretim-öğrenim sürecinin aşağıda sayılan boyutlarına dikkat edilmelidir:

- Öğretim hedefleri ve kazanımları,
- Bu kazanımlara ulaşmak için işlenecek konular (içerik),
- Bu konuların ve onlara bağlı etkinliklerin işlenmesine ihtiyaç duyulan zaman,
- Öğretimde kullanılacak yöntem ve teknikler,
- Seçilecek ders araç gereçleri,
- Öğrencilere bu amaçlara ulaşma dereceleri, öğretmenlere ise gerçekleştirdikleri öğretim faaliyetlerinin etkililiği hakkında dönüt sağlayacak ölçme değerlendirme araçlarıdır.

Öğrenme-öğretme süreci dinamik bir sistemdir. Her bir boyutu diğer boyutlarına bağlıdır. Bu bağlamda sistemin herhangi bir boyutuna değişiklik olursa sistemin genel yapısını ve niteliğini de doğrudan etkileyecektir. Dolayısıyla, öğrenme-öğretme sürecini oluşturan bu boyutların birbirleriyle belli bir denge ve uyum içinde olmaları gerekmektedir. (Saban 2005).

Bu anlamda, öğretimin nitelikliliğini ve verimliliğini artırmak için öğretim sürecinin tüm basamakları bir program çerçevesinde iç içe planlanmalıdır. Zira öğretim programı, eğitim-öğretimin yukarıda bahsedilen tüm boyutlarını net bir şekilde ortaya koyulmasını ve gerçekleştirilmesini sağlar. “Eğitim-öğretimin düzenli bir şekilde yürütmesi için mutlaka bir plan, programın olması gerekir.” (Ünlü 2011:111). Nitekim bu bütüncül ilişkiyi planlayan ve düzenleyen bir öğretim programının gerekliliği göz ardı edilmemelidir.

Öğretim sürecinin planlanması, öğretim programının tek olumlu yönü değildir. Yabancı bir dil öğrenmenin hedefi o dil ile iletişim sağlayabilmektir. İletişim de dilin dört temel becerilerinin etkin kullanılmasıyla gerçekleştirilir. Bu bağlamda dilin dilsel becerilerini planlayan bir öğretim programı, iletişim olgusunun gerçekleşmesini hızlandırır ve bunu gerçekleştirmenin temelini oluşturur.

Öğretim programının önemini ortaya koyan diğer bir yan, programın oluşturduğu standartlar ve sağladığı birliktir. Öğretim programının oturduğu düzen, alanda evrensel bir tutum ve bir birlik sağlamaktır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hâlihazırda ortak bir öğretim programının bulunmaması alanda her hangi bir konuda bir birliğin oluşmasına engel olmaktadır. Alanda bir birliğin olmamasının en belirgin yansıması ders kitaplarıdır. Öğretim kitapları hazırlanırken ortak bir öğretim çerçeveye dayanılarak hazırlanmadığından dolayı hazırlanan kurumun ya da yazarların kendi tecrübelerine, benimsedikleri yöntem ve tekniklere, niteliklerine ve insaflarına bırakılır. Dolayısıyla kullanılan materyaller profesyonellikten uzaklaşır öznel dönüşür.

Alanda ortak bir programın kullanılmaması, ders kitaplarının farklı kurumlarca hazırlanması ve yabancılar Türkçe öğreten kitaplar arasında öğretim birliğinin bulunmaması öğretim-öğrenim sürecinin tüm öğelerini etkilemektedir. Çünkü öğretim programı, sınavların ve ders kitaplarının hazırlanması için temel oluşturur. Kullanılan programlar aynı değilse doğal olarak kullanılacak materyallerin, işlenecek konuların, uygulanacak sınavların ve onlara bağlı olan dil düzeylerinin aynı olacağını beklemek mümkün değildir. Zira sorumluluk ilkesine göre öğrencinin yalnızca öğrendiklerinden sorumlu tutulması gerekir. Bu bağlamda farklı kurumlarda işlenen konuların farklı olması ölçme ve değerlendirmede birlik ilkesine de aykırı olacaktır.

Nitekim öğretim programı; öğretim sürecinin planlanmasında, sürecin sağlıklı bir şekilde işlenmesinde, öğretim verimliliğinin artmasında, evrensel tutum geliştirmede ve kurumlar arası koordinasyonda hayati bir öneme sahiptir.

2.1.3.1 Yabancı dil öğretiminde programın özellikleri

“Eğitim öğretim sürecinin başarılı olması, bu süreçte bir standardın sağlanması eğitimin belirli bir planlama dâhilinde sistematik olarak yürütülmesine bağlıdır. Bu nedenle yabancılar Türkçe öğretiminden istenen verimin alınabilmesi için işlevsel, bilimsel, çağın

şartlarına uygun, yenilenebilir ve uygulanabilir bir programın hazırlanması önem taşımaktadır.” (Durukan ve Maden 2013:513)

Durukan ve Maden bir programın nitelikli olabilmesi için gerekli özellikleri şöyle sıralamıştır:

“-İşlevsellik/ görevsellik: Türkçenin öğretimi sürecinde yer alan konular ve etkinlikler yaşama dönük olmalı. Örneğin, öğrencinin öğrendiklerini günlük yaşamda sıklıkla ve rahatlıkla kullanabilmelidir.

-Çerçeve niteliğinde olma: Hazırlanan programın konulara ve etkinliklere genel hatlarıyla yer vermesi özelliğidir.

-Esneklik: programın ana hatlarıyla belli olmasına karşın farklı öğrenci kültür ve coğrafya özelliklerine bağlı olarak istenildiğinde değişiklik gösterebilmesidir.

-Uygulanabilirlik: Program hem yöneticiler, yürüten kurum hem de öğrenciler tarafından açık, anlaşılır ve gerçekleştirilebilir özellikler taşımasıdır.

-Değişmezlik ve genellik: Programın ana hatları ve temel özellikleri değişmez nitelikte olmalıdır. Program bir takım değişmez özelliklere sahip olmalıdır. Örneğin, yabancılara Türkçe öğretiminde dilin dört temel becerilerine göre işlenmesi değişmez bir ilkedir

-Bilimsellik: Program bilimsel ilkelere ve teorilere uygun olarak hazırlanmalıdır.

-Yenilenebilirlik / Dinamiklik: Programın çağın şartlarına uygun olarak kendini değiştirip yenileyebilmesidir.” (Durukan ve Maden 2013:512-513)

Cengiz Tosun’a göre de program yapım ilkeleri belirtilirken özen gösterilmesi gereken noktaları şunlardır:

“-Öğrenilebilirlik: Bazı yapı ve sözcüklerin kolay öğrenilmesine karşın bazılarının öğrenilmesi daha güç olup daha çok zaman, uğraş ve emek gerektirir. Bu nedenle öğretmenin kolaydan başlayarak yavaş yavaş zor yapı ve konulara girmesi gerekir.

-Yineleme: Başlangıçta bazı sözcük, deyim ve deyişlerin akılda kalması, çabuk öğrenilmesi ve öğrencinin kullanımında yer alması için sık sık tekrarı gerekir.

-Kullanım alanı: Bazı sözcük ve yapıların daha geniş kullanım alanları vardır. Bazı zaman gösteren yapıların da belirli yapılardan önce öğretilmesi bu nedenle gerekli olabilir. Örneğin: al-, anla-, anlat-, ara-, araştır-, bak-, bil-, de-, gel-, git-, koy- gibi fiiller. Şimdiki zaman öncelikle, ardından gelecek ve geniş zaman öğretilmelidir. Var, yok gibi sözcüklerde sık ve özel kullanımla olduklarından öncelikle üzerlerinde durulmalı.

-Yararlılık: Akrabalık adları, sayılar, ay ve gün adları, günlük alınan gıda adları: ekmek, peynir, zeytin, çay, kahve, süt, tereyağı vb. gibi öğrencilerin kendileri ve yakın çevreleriyle ilgili olarak kullanabilecekleri sözcükler onların bir an önce iletişim amaçlı olarak da kullanmaları için başta öğretilmelidir.” (Tosun, 2005: 26)

Kara’ya göre “Yukarıdaki program ilkelerine ilave olarak tutarlılık, geçerlilik, güvenilirlik, verimlilik gibi başlıkları da eklenebilir.” (Kara, 2011:159)

Türkçenin yabancı dil olarak öğretim programı geliştirilirken yukarıdaki özelliklere ve Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’nin ölçütlerine dikkat edilmesinin yanı sıra Türkçenin özelliklerine, kültürüne, dilin mantığına ve kullanımına uygun olması gerektiği unutulmamalıdır.

“Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metni, Avrupa dilleri temel alınarak oluşturulmuştur. Türkçenin Avrupa dillerinin aksine sondan eklemli bir dil oluşu nedeniyle Türkçenin öğretimi için programda birtakım değişiklikler yahut programa eklemeler gerekebilir. Bu konuların

tespit edilmesi ve uygun işlemlerin yapılması gerekmektedir. Dil öğretiminin evrensel çerçeveye oturtulmasının son derece olumlu bir adım olacağı düşünülmektedir ancak bu öğretimi yaparken kendi kültürel ve sosyal değerlerimizi aktaran metin seçimleri ile özgün ve başarılı bir yabancılara Türkçe öğretimi programı ve bu öğretim faaliyetlerinde kullanılacak materyallerin oluşturulması sağlanabilir.” (Özdemir 2012:24)

2.1.3.2 Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde program

Yukarıda söylendiği gibi yabancılara Türkçe öğretiminde ortak kullanılan bir program bulunmamaktadır. Ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin bazı kurumlar tarafından zaman zaman program geliştirme teşebbüsleri olmuştur.

Alanyazına bakıldığında program ile ilişkin birkaç çalışma bulunmaktadır:

- Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı programlar

“Ülkemizde ikamet eden yabancıların eğitimlerine yönelik Yabancılara Türkçe Öğretimi” kurs programlarının hazırlanabilmesi için Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 15.08.2016 tarih ve 79031618-235-E.8667808 sayılı yazısı ile yabancılara Türkçe öğretimi için uygulanacak esaslar belirlenmiş ve Yaygın Eğitim Kurumları Çerçeve Kurs Programının genel açıklamalarının 4 üncü maddesine istinaden yabancılara Türkçe öğretimi için Yabancı Diller A1 Seviyesi Çerçeve Kurs Programının kullanılabilmesi ile ilgili değerlendirmenin Genel Müdürlüğümüzce yapılması yönünde görüş verilmiştir. Bu görüş doğrultusunda; yaş gruplarına göre “Yabancılara Türkçe Öğretimi” kurs programları hazırlanmıştır. 6-12 yaş (3 seviye), 13-16 yaş (3 seviye) kurs programları hazırlanmış, yetişkinler için A1 seviyesinde kurs programı olarak planlanmıştır.” (URL13)

Milli Eğitim Bakanlığının yayınladığı yabancılara Türkçe öğretim programları şunlardır:

- 06.03.2017 tarihinde onaylanmış, Yabancılar İçin Türkçe Seviye A1
- 06.03.2017 tarihinde onaylanmış, Yabancılar İçin Türkçe Seviye A2
- 06.03.2017 tarihinde onaylanmış, Yabancılar İçin Türkçe Seviye B1
- 29.09.2017 tarihinde onaylanmış, Yabancılara Türkçe Öğretimi (12-17Yaş) 1.Seviye
- 29.09.2017 tarihinde onaylanmış, Yabancılara Türkçe Öğretimi (12-17Yaş) 2.Seviye
- 29.09.2017 tarihinde onaylanmış, Yabancılara Türkçe Öğretimi (12-17Yaş) 3.Seviye
- 29.09.2017 tarihinde onaylanmış, Yabancılara Türkçe Öğretimi (12-17Yaş) 1.Seviye
- 29.09.2017 tarihinde onaylanmış, Yabancılara Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 1. Seviye
- 29.09.2017 tarihinde onaylanmış, Yabancılara Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 2. Seviye
- 29.09.2017 tarihinde onaylanmış, Yabancılara Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 2. Seviye (MEB, URL13)

- Ankara Üniversitesi TÖMER’in hazırladığı program

Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) öncülüğünde, verdiği disiplin ve bugüne kadar biriktirdiği tecrübelerini Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı çalışmasında bir araya getirerek paylaşımına açmıştır. Programın hazırlanması yaklaşık bir yıl sürmüştür. Program, AOÖÇ ve Bologna sürecinin temel ilkeleriyle uyumlu bir şekilde hazırlanmıştır. Hazırlanan program dünyayla eşit standartlarda dil öğretim yeterliliğine sahip olmasının yanında Türk dilinin ve kültürünün özgünlüğü ve zenginliğini sunmaktadır (Gökmen ve diğerleri, 2015: 5). Bu programda dil becerilerine ve dil düzeylerine göre kazanımlar belirlenmiş, ardından düzeylere göre dilbilgisi kazanımları belirlenmiştir. Belirlenen kazanımlara ve becerilere göre örnek etkinlikler oluşturulmuştur. Son olarak ölçme değerlendirme açısından istenilen kazanımları test edebilmek için örnek soru maddeleri verilmeye çalışılmıştır.

Yukarıda değinilmiş olan programların yanı sıra özel kurumların kendi hazırladıkları programlar da bulunmaktadır. Alanyazına bakıldığında belirli bir hedef kitleye ya da bir dil düzeyine yönelik programlar da önerilmeye çalışılmıştır.

“Özel kurum ve kuruluşların kendi bünyelerinde oluşturdukları ve izledikleri yabancılara Türkçe öğretimine yönelik programlar olsa da henüz bir standartlaşma söz konusu değildir” (Uysal 2009:5) Anlaşıldığı üzere, yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı üzerinde çalışmalar bulunmakla birlikte şimdiye kadar alanda kullanılan ortak bir program bulunmamaktadır. Yabancı dil öğretiminde standart ölçütlerin bulunma ihtiyacı doğrultusunda Avrupa Konseyi tarafından Avrupa dilleri için ortak bir program önerilmiştir.

2.1.4 Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni (AOÖÇ)⁴

“Avrupa Ortak Diller Çerçeve Metni, Avrupa ülkelerinde hedef dillere yönelik öğretim programlarının, program yönergelerinin, sınav ve ders kitaplarının vb. hazırlanması için temel oluşturur. Dil öğrenenlerin, bu dilde bildirişimsel gereksinimlerini karşılamak için neler yapmaları ve öğrenmeleri gerektiğini, bildirişimsel açıdan başarılı olabilmeleri için hangi bilgi ve yeterliklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı olarak betimler. Bu tanımlamalar o

⁴ Common European Framework of Reference for Languages; “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (OBM), Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (AOÖÇ), Avrupa Konseyi Yabancı Diller Ortak Metni, Avrupa Komisyonu Diller İçin Ortak Başvuru Metni, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı, Avrupa Ortak Dil Kriterleri, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni” adlarıyla çevrilmiştir

dilin kültür boyutunu da kapsar. Öneriler Çerçevesi aynı zamanda, dil öğrenenin yaşam boyu ve öğrenim sürecinin her basamağında elde ettiği kazanımın ölçülmesi için gerekli yeterlik düzeylerini de tanımlar.” (Avrupa Konseyi 2013: 11)

Avrupa’daki dil, kimlik ve kültür çeşitliliğini korumak, karşılıklı anlayışı artırmak, çokdilli ve çokkültürlü bireyler yetiştirmek, daha etkili uluslararası iletişimi sağlamak ve dil öğretimi-öğreniminin tüm boyutlarına rehberlik etmek amacıyla 2001 yılında Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi yayımlanmıştır. Program 2001’den bu yana yaklaşık 40 dile çevrilmiştir.

Bu Öneriler Çerçevesinin bir tamamlayıcısı olarak yeni, genişletilmiş ve güncellenmiş tanımlayıcılarla birlikte Şubat 2018’de Çerçevenin yeni bir sürümü ortaya koyulmuştur. Bu yeni Metin, 2001 yılındaki Metnin bazı temel kavramlarını detaylandırmıştır.

Öneriler Çerçevesi; dil öğretiminde ortak bir zemin oluşturarak bir kurumun öğretim müfredatı, kazanımları, planı ve değerlendirme süreci arasında saydamlık ve tutarlık sağlarken kurumlar, eğitim sektörleri, bölgeler ve ülkeler arasında da koordinasyon, şeffaflık ve tutarlık sağlamaktadır. Bu ise, uluslararası dil öğretimi alanında işbirliğinin geliştirilmesine, standartlaştırılan dil yeterliliğinin ve düzeylerinin tanımlanmasına ve bir kurumdan alınan yeterlilik sertifikasının tüm kurumlarca tanınmasına yardımcı olacaktır.

AOÖÇ dil öğretim alanında ortak bir üstdili ortaya koyduğu halde Metnin bir standartlaştırma aracı ve kuralcı olmadığı sadece eğitim-öğretim projelerinin düzenlemesini kolaylaştırıcı bir araç olduğunu vurgulamak önemlidir.

“Amacımızın, bu alanda etkinlik gösterenlerin neyi yapıp yapmamaları gerektiğini söylemek olmadığını en baştan açıklamak isteriz. Bizim görevimiz sadece sormaktır, yanıt vermek değil. Kullanıcıların hedef ve yöntemlerini belirlemek Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’nin görevi değildir.” (Avrupa Konseyi 2013: 7)

2.1.4.1 Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’nin kullanıldığı alanlar

Avrupa Ortak Diller Çerçeve Metni dil öğretiminin çeşitli alanlarında kullanılır. Dil öğretim sürecinin boyunca AOÖÇ’den faydalanılması önerilmektedir. Çerçeve Metni;

- Dil öğrenim programlarının hedeflerine ve içeriğine göre planlanması,
- Sınavların içeriklerine ve başarının sadece olumsuz yönlerinden çok olumlu yönlerini ele alan değerlendirme ölçütlerine göre dil sertifikalarının planlanması,
- Öz öğrenmenin planlanması,
 - Öğrenenin var olan bilgisine dair farkındalığını artırmayı,

- Kendisine uygun ve ulaşılabilir hedefleri oluşturmayı,
- Materyallerin seçimini,
- Kendi kendini değerlendirme araçlarının kullanımını

Planlama anlamına gelmektedir.

- *Kapsamlı* bir şekilde öğrencinin tüm dil ve bildirişimsel yeterlik alanlarında geliştirmesi, dil yeterliğini sadece belirli alanlarda ve belli bir amaç için *Modüler* bir şekilde geliştirmesi, *Ağırlıklı* biçimde dil öğreniminin belirli yönlerini vurgulayarak, diğer alanlara göre, bazı öğrenim alanlarında daha yüksek öğrenim ve beceri düzey basamaklarını gösteren özel bir “profil” oluşturması veya *Kısmi* sadece belli etkinlik ve becerileri (rneğin, algılama alanında) geliştirmesinde kullanılır. (Avrupa Konseyi 2013)

Avrupa Ortak neriler erevesi, öğrencilerin hedef dilinde yapabileceklerini tespit etmektedir. Bu bağlamda AO dil öğrenimin hedeflerinin, içeriğinin, programının ve sınavlarının planlanmasına yardım eden bir araçtır. Başka deyişle ereve Metni dil öğrenenlere, öğreticilere, ders kitabı yazarlarına, kurumlara yönelik bir kılavuz niteliğindedir.

2.1.4.2 Diller İçin Avrupa Ortak neriler erevesi’nin felsefi yaklaşımı

“Kapsamlı, saydam ve tutarlı bir dil öğrenim, ğretim ve değerlendirme amacıyla hazırlanmış olan öneriler erevesi, dil kullanımı ve öğrenimi açısından çok kapsamlı bir anlayıştan yola çıkmalıdır. Temel alınan bu yaklaşım, dil kullanan ve öğrenenleri öncelikle sosyal aktörler; yani, belli koşullarda, belirli çevrelerde ve eylem alanlarında, salt dilsel olmayan, bildirişimsel görevleri üstlenen toplum yeleri olarak ele aldığı için genel anlamda eylem odaklı bir yaklaşımdır.” (Avrupa Konseyi 2013: 18)

ereve Metni, dil öğrenenleri *dil kullanıcıları* ve *sosyal aktörler* olarak kabul etmektedir. Böylece hedef dili öğretilecek bir ders veya konu olarak algılamak yerine dilin bir iletişim aracı olduğunu vurgulayarak dilin kullanılmasının öğretilmesi gerektiğinin altını çizmektedir. Dolayısıyla AO’e göre dil öğrenimi, öğrencileri günlük hayattaki karşılaşacakları farklı durumlara hazırlayabilmelidir. Bu bağlamda dil öğrenenler, genel yeterliliklerinden ve iletişimsel dil stratejilerinden faydalanarak dilin dört etkinliğini (algılama, üretim, etkileşim ve dil aktarımı) istenilen iletişimsel yeterlilikte farklı dil kullanım alanlarında kullanıp görevlerini yerine getirebilmelilerdir.

Etkileşim öğrenci-öğretmen arasında, öğrenenlerin kendi arasında ve söz konusu dili konuşanlarıyla öğrenenler arasında olabilir. Dolayısıyla dil öğretimi, öğrencinin dilin sosyal kullanım alanlarında bir görevi yerine getirmesi için gerekli tüm dil becerilerini geliştirmeyi hedeflemelidir. Metnin amacı bir, iki ya da üç dile hâkim olmak değil, tüm becerileri kapsayan bir dil repertuarı oluşturmaktır.

Eylem odaklı yaklaşım, yabancı dil öğrenim-öğretim sürecinin öğrenci merkezli olması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca söz konusu yaklaşım, sınıfta hedef dilinin yaygın kullanılmasını gerektirmektedir. Bu yaklaşım, dilin yapısından daha çok dilin *iletişimsel ve işlevsel* yönüne önem vermektedir. AOÖÇ'nin yapılabirlik ifadeleri (ölçütleri), dilin farklı kullanım alanlarına, stratejilerine, yeterliliklerine ve etkinliklerine yöneliktir. Bu ölçütlere göre öğrenenin dil yeterliliklerini geliştirmesi ve kendi kendine öğrenmesi beklendiği görülmektedir. Bu bağlamda Metinde bulunan değerlendirme ölçütleri, kapsamlı olup öğrencinin gerçek hayattaki iletişim yeteneğine ölçmeye yöneliktir.

Bu yaklaşımdan yola çıkarak AOÖÇ *çokdillilik* ve *çokkültürlülük* kavramlarına çok önem vermektedir. Bu kavramlara göre bir dil ve o dilin kültürü ile diğer öğrenilen diller ve kültürleri birbirlerinden ayrı zihinsel alanlarda tutulmamalıdır. Öğrenilen tüm dil ile kültür bilgileri ve deneyimleri daha çok birliktelik içinde bildirimsel yeterlik oluşturulmalı ve birbirleriyle ilişkilendirilmelidir. Dil öğrenmenin hedefi bir, iki hatta üç dilin “ustalığı” birbirinden bağımsız şekilde öğrenmek değildir. Asıl amaç, tüm dilsel becerileri kapsayan bir dil repertuarı oluşturmak ve farklı sosyal ile iletişimsel durumlara göre çeşitli dillerin kullanımını doğru ayarlamaktır. Diller, özellikle birey düzeyinde birbiriyle ilişkili ve birbiriyle bağlantılıdır. Bu dillerin tüm bilgisi ve deneyimleri, iletişimsel yeterliliğin geliştirmesine ve farklı kültürlerin tanınmasına ve anlamasına katkıda bulunmalıdır. (Avrupa Konseyi, 2013 ve Council of Europe, 2018)

2018 yılında ortaya çıkan Çerçeve Metnin güncellenmiş yeni sürümünde, çokdillilik ve çokkültürlülük yeterliğine ilişkin yeni tanımlayıcılar belirtilerek söz konusu kavramlarının önemi vurgulanmıştır.

İnsan dili karmakarışık bir yapıya sahiptir. Bir dilin yeterliliğini ölçmek için çok farklı boyutların göz önünde bulundurulması gerekir. İnsan dili; çok geniş bir *iletişimsel etkinliklere, iletişimsel yeterliliklere, bu ikisi arasında eklem olan dil stratejilerine ve farklı dil kullanım*

alanlarına sahiptir. Dilin genel yeterliliği şekil 3’te özetlenmiştir (Council of Europe 2018:30). Dolayısıyla bir dilin yeterliliği tanımlanacaksa çok farklı boyutlara bakılmalı ve bu dilin karışık yapısı farklı bileşenlere ayrılmalıdır. Bu bağlamda dilin genel düzey basamakları tanımlanmasında dikey boyutunun kullanılmasının yanında iletişimsel etkinlikleri ve dil yeterlikleri tanımlanmasında yatay boyutu da kullanılmaktadır. Ancak sadece dikey ve yatay boyutu içeren tanımlayıcı kategoriler sistemi, sisteminin basitleşmiş halidir. Zira dilin kullanım alanları gibi üçüncü bir boyut eklenirse daha karışık bir sistemle karşılaşılır. Nitekim saydam ve kapsamlı Çerçeve Metni, dil öğrenenin hangi seviyede neler yapabileceği betimlenmesi için birkaç çizelge sunmaktadır. Bunlar da öğrencinin kendi çeşitli dil profillerini oluşturmasında yardımcı olmaktadır.



Şekil 3. Genel Dil Yeterliliği

2.1.4.3 Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’nin ortak öneri düzeyleri

AOÖÇ’nin kapsamlı, tutarlı ve saydam olmasını sağlayan başka bir özelliği de ortak öneri düzeyleridir. Yukarıda dediğimiz gibi Metnin iki eksenli vardır: farklı dil etkinliklerini ve yeterliliğini tanımlayan yatay bir eksen ile bu etkinliklerdeki ve yeterliliklerdeki ilerleyişi

temsil eden dikey bir eksenidir. Çerçeve'nin ortak öneri düzeyleri bu dikey eksenini temsil etmektedir. Dolayısıyla, her bir düzey kendi içinde farklı betimlemelerle sınırlandırılmıştır.

Dil öğrenmenin hedeflerinin her kurda net ve açık bir şekilde belirlenmesi; öğrenim sürecinin düzenlenmesine, öğrenciye, öğretmene, öğretim programını hazırlayanlarına, ders kitaplarının ve sınavların yazarlarına yardımcı olmaktır.

“Bunun yanı sıra öğrenme alanlarını gösteren derli toplu bir profil ya da bir haritanın tasarlanmasını sağlar. Bunun da birçok yararları vardır:

- *Öneriler Çerçevesi'nin kategorileri temel alınarak yeterliklerin tanımlanması, belli başlı düzeylerde nelerin yer alabileceğini somutlaştırmayı sağlayabilir. Böylece, genel öğrenim amaçlarının saydam ve gerçekçi olarak tanımlanması sağlanabilir.*
- *Belli bir zaman süresince devam eden öğrenme işlemi, ilerleyişi göz önüne alan ve devamlılığı sağlayan üniteler şeklinde düzenlenmelidir. Yıllık planlar (syllabus) ve materyaller birbirleriyle bağlantılı olarak yerleştirilmelidir. Ortak öneri düzeyleri bu süreçlerde yardımcı olmaktadır. Bu süreçte bir düzeyler çerçevesi işe yarayabilir.*
- *Bu hedeflerle ilgili öğrenme çabaları da dikey ilerleme boyutunda yer almalı, yani yeterlikteki kazanımlara göre değerlendirilmelidir. Bu süreçte yeterlik tanımları yararlı olabilir.*
- *Böyle bir değerlendirme, plansız öğrenilenleri, okul dışı deneyimleri ve elde edilen dilsel kazanımları da göz önüne almalıdır. Belirli bir öğrenim programının sınırlarını aşan dil yeterlik tanımlarının hazırlanması da bu açıdan yararlıdır.*
- *Ortak dil yeterlik tanımlama sistemi, farklı sistem ve durumlardaki öğrenim amaçları, düzey basamakları, materyaller, sınavlar ve öğrenim başarılarının karşılaştırılmasını kolaylaştırır.*
- *Hem yatay hem de dikey boyutları içeren bir sistem, yan öğrenim amaçlarının tanımlanmasını, düzensiz profillerin ve yan yeterliklerin tanınmasını kolaylaştırır.*
- *Belirli amaçlar için, çeşitli öğrenim amaç profillerinin tanımlanmasını kolaylaştıran düzey basamakları ve kategorilerden oluşan bir sistem, müfettişlerin de işini kolaylaştırır. Bu sistem, dil öğrenenlerin farklı alanlarda uygun düzeylerde olup olmadıklarını değerlendirmeyi sağlayabilir. Bu alandaki başarının, söz konusu öğrenim basamak standardına, kısa vadeli amaçlara ya da etkin bir dil hâkimiyetinin uzun vadeli amaçlarına ve kişisel gelişime uygunluğuna nesnel olarak karar vermeye yardımcı olabilir.*
- *Dil öğrenenler, genelde öğrenimleri boyunca dil dersi veren çeşitli eğitim kurumlarından geçer. Ortak bir düzey sistemi, bu sektörler arasındaki işbirliğini kolaylaştırır. Bireysel hareketliliğin artmasıyla bireyler sık sık, bazen kurs bitiminde ya da ortasında, bir eğitim sektöründen diğerine geçiş yaparlar. Bundan dolayı, öğrenim başarılarının tanımlanmasını sağlayacak tüm eğitim sektörlerini kapsayan ortak bir basamak kümeleri sistemi son derece gereklidir.” (Avrupa Konseyi 2013 : 23,24)*

2001 yılındaki Çerçeve Metni dil öğrenim düzeylerini altı basamağa ayırmaktadır.

- Giriş ya da Keşif Düzeyi A1 (Breakthrough)
- Ara Düzey ya da Temel Gereksinim Düzeyi A2 (Waystage)
- Eşik Düzey B1 (Threshold)

- İleri Düzey ya da Bağımsız Konuşucu B2 (Wantage)
- Özerk Düzey ya da Gerçek Kullanımsal Yetenek Effective C1 (Operational Proficiency):
Meslek hayatında ve yükseköğretimde gerekli olan yeterlilikler.
- Ustalık Mastery C2:

Aşağıdaki tablo bu düzeylerin genel basit amaçlarını yansıtmaktadır. (Avrupa Konseyi 2013:31)

Tablo 4. Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamaklar Kümesi

Yetkin Dil Kullanımı	C2	Okuduğu ve duyduğu her şeyi zorluk çekmeden anlayabilir. Farklı yazılı ve sözlü kaynaklardan edindiği bilgileri özetleyebilir; gerekçe ve açıklamaları bağlantılı bir anlatımla dile getirebilir. Kendini anında, çok akıcı ve açıkça ifade edebilir. Çözümü güç olan konularda da ince anlam farklılıklarını vurgulayabilir.
	C1	Geniş çapta, iddialı, uzun metinleri anlayabilir ve ima edilen anlamları da kavrayabilir. Sık sık sözcük arama zorunluluğu duymadan kendini anında ve akıcı bir dille ifade edebilir. Dili, toplumsal ve meslek yaşamında, eğitim ve öğretimde etkin ve esnek bir şekilde kullanabilir. Karmaşık konularda görüşlerini açık, düzenli ve ayrıntılı biçimde belirtebilir. Bu sırada çeşitli dilsel araçları uygun şekilde kullanarak metinleri birbirine bağlayabilir
Bağımsız Dil Kullanımı	B2	Soyut ve somut konular içeren metinlerin içeriğini ana hatlarıyla kavrayabilir; kendi uzmanlık alanındaki tartışmaları da anlayabilir. Kendini o denli akıcı ve anında ifade edebilir ki, anadili konuşurlarıyla az çaba göstererek anlaşabilmesi mümkündür. Kendini geniş bir konu alanında belirgin ve ayrıntılı bir şekilde ifade edebilir, güncel bir konuda görüşünü belirtebilir ve çeşitli olanakların olumlu ve olumsuz yönlerine değinebilir.
	B1	Anlaşılır ve ölçünlü bir dille konuşulduğunda, iş, okul, boş zaman etkinlikleri vb. gibi bilinen şeyler söz konusu olduğunda, konuşmanın ana hatlarını anlayabilir. Öğrenmekte olduğu dilin konuşulduğu ülkeye yaptığı yolculuklarda karşılaştığı çoğu zorlukların üstesinden gelebilir. Bilinen konularda ve ilgi duyduğu alanlarda kendini basit ve bağlantılı olarak ifade edebilir. Deneyim ve olaylar hakkında bilgi verebilir; hayal, beklenti, amaç ve hedeflerini anlatabilir, tasarı ve görüşlerinin kısa gerekçelerini gösterir ya da bunlara açıklamalar getirebilir.
Temel Dil Kullanımı	A2	İlgi alanıyla ilgili cümleleri ve sıkça kullanılan anlatımları (örneğin, kişi ve aileyle ilgili bilgileri, alışveriş, iş, yakın çevre) anlayabilir. Bilinen alışılmış konularda, doğrudan doğruya bilgi alışverişi

söz konusu olduğunda, alışlagelmiş, basit durumlarda kendini ifade edebilir.

Geçmişi, eğitimi, çevresi ve doğrudan gereksinimleriyle bağlantılı şeyleri basit dilsel araçlar yardımıyla anlatabilir.

- A1 Somut ihtiyaçların karşılanmasını amaçlayan, bilinen günlük ifadeleri ve oldukça basit cümleleri anlayıp kullanabilir. Kendini tanıtabilir, başkalarını tanıştıracaktır. Başkalarına, kendileri hakkında (örneğin, nerede oturdukları, kimleri tanıdıkları ve nelere sahip oldukları) sorular yöneltebilir ve sorulan benzeri soruları yanıtlayabilir. Karşısındaki kişiler yavaş ve anlaşılır bir biçimde konuşuyorlar ve de yardımcı oluyorsa, onlarla basit yollardan anlaşabilir.
-

Ayrıca Şubat 2018’de AOÖÇ’nin bir tamamlayıcısı olarak ortaya koyulan yeni sürümünde bu altı basamağa yeni bir Ön-A1 (Pre-A1) basamağı da eklemiştir. Ön-A1 seviyesinde öğrenci henüz bir üretim kapasitesine sahip değildir, ancak kelime ve kalıplaşmış ifadelerin bir repertuarına dayanarak basit görevleri yerine getirebilmektedir. (Council of Europe, 2018)

Örneğin:

- *“Dilsel ifadeyi parmakla ya da başka bir hareketle destekleyerek basit alışverişler yapabilir.*
- *Gün, saat ve tarihi sorabilir ve söyleyebilir.*
- *Bazı basit selamlaşma kalıplarını kullanabilir.*
- *Evet, hayır, özür dilerim, lütfen, teşekkür ederim, kusura bakmayın gibi nezaket ifadelerini kullanabilir.*
- *Adı, uyruğu ve medeni durumu gibi kişisel bilgileri içeren karmaşık olmayan bir formu doldurabilir.*
- *Kısa ve basit bir kartpostal yazabilir.”* (Avrupa Konseyi 2013:36)

Bunun yanı sıra AOÖÇ’nin söz konusu sürümünde yeni tanımlayıcılar da eklenmiştir. Aşağıdaki tabloda A1 seviyesinin yeni tanımlayıcıları İngilizceden Türkçeye çevrilmiş ve özetlenmiştir: (Council of Europe ,2018)

Tablo 5. AOÖÇ'in A1 Seviyesinin Yeni Tanımlayıcıları

2018'deki Yeni Tanımlayıcılar		
Dinleme	Genel anlama	Yavaş ve net bir konuşmada sunulması koşuluyla, günlük yaşamda karşılaşılan bildik ve alışlagelen konulardaki somut bilgileri (örneğin yer ve zamanları) tanıyabilir.
	Anadili konuşurları arasında geçen konuşmaları anlama	-İnsanların yavaş ve net bir şekilde konuştukları zaman aile, okul, hobiler veya kendisi ve çevresi hakkında konuştuklarında, bazı kelimeleri ve ifadeleri anlayabilirler. -İnsanların çok yavaş ve çok açık bir şekilde konuşmaları koşuluyla, basit bir sohbeti (örneğin bir mağazadaki müşteri ile satış elemanı) dinlerken kelimeleri ve kısa cümleleri anlayabilir.
	Seyirci veya Dinleyici Olarak Anlama	Konuşmanın çok yavaş ve net olması ve zaman zaman uzun duraklamaların olması koşuluyla, rehberli bir tur gibi öngörülebilir bir durumda çok basit bilgilerin açıklanmasını ana hatlarıyla anlayabilir.
	Duyuruları ve Talimatları Anlama	-Nesnenin yakın çevrede olması koşuluyla, birisi net ve yavaş bir şekilde söz konusu nesnenin nerede olduğunu söylediğinde anlayabilir. -Hoparlör tarafından yapılan bir duyuruda yavaşça ve açıkça verilen rakamları, fiyatları ve süreleri anlayabilir, ör. Bir tren istasyonunda veya bir dükkânda.
Algılama Etkinlikleri	Radyo Yayınlarını ve Ses Kayıtlarını Anlama	Çok yavaş ve net bir şekilde iletildiği kaydıyla, bilinen günlük konulardaki kısa ses kayıtlarından somut bilgileri (örneğin yer ve zamanları) ayırt edebilir.
	Yazışmaları okuma anlama	Sosyal medya veya e-posta yoluyla gönderilen kısa, basit mesajları anlayabilir (örneğin ne yapacağı, ne zaman ve nerede buluşacağını tekliflerini anlayabilir.).
	Fikir Sahibi Olmak İçin ve Yönlendirmek İçin Okuma	-Mağazadaki bildirimleri, tabelaları (hangi bölümleri hangi katta olduğu gibi bilgiler) ve yol tariflerini (örneğin asansörleri nerede bulacağı) anlayabilir. -Temel otel bilgilerini anlayabilir, ör. Yemeklerin servis edildiği zamanlar. -Özel etkinliklerin programlarında, broşürlerinde, afişlerinde ve reklamlarındaki basit, önemli bilgileri (örneğin, teklif edilenler, fiyatlar, olayın tarihi ve yeri, kalkış saatleri vb.) bulabilir ve anlayabilir.
	Bilgi ve Tartışmak İçin Okuma	Basit kelimelerle yazılmış, illüstrasyon ve resimlerle desteklenmiş kişisel ilgi alanlarına ilişkin kısa metinleri anlayabilir (ör. Spor, müzik, seyahat ya da öykü ile ilgili haber yazıları vb.)
	Boş zaman	-Basit sözcüklerle yazılan günlük aktiviteler hakkında kısa,

		etkinliği olarak okuma	resimli anlatıları anlayabilir. -Resimlerin hikâyenin çoğunu tahmin etmesine yardımcı olması şartıyla, resimli hikâyelerdeki kısa metinleri ana hatlarıyla anlayabilir.
	Görsel İşitsel	Televizyon Yayınlarını, Filmleri ve Videoları	Genel ve görsel bilgilerden yararlanarak, bilindik kelimeleri ve cümleleri tanıyabilir, haber başlıklarında ve reklamlar ürünlerinin çoğunda bulunan konuları belirleyebilir.
Algılama Stratejileri		İpuçları Tanımak ve Anlam Çıkartmak (sözlü ve yazılı)	Verilen metin çok basit ve bilindik bir günlük konuyla alakalı olması koşuluyla, somut bir eylemin veya nesnenin bilinmeyen anlamını çıkarabilir.
Üretim etkinlikleri	Konuşma	Bağlantılı tekli konuşma: deneyimleri anlatma	Önceden hazırlayabilmesi koşuluyla, basit sözcükleri ve temel kalıpları kullanarak günlük hayatındaki temel yönleri basit cümleleri ile anlatabilir.
	Yazma	Bağlantılı tekli konuşma: bilgi verme Genel	Önceden hazırlanabilmesi koşuluyla, temel kelimeleri, deyimleri ve kalıplaşmış ifadeleri kullanarak bir nesneyi veya resmi başkalarına göstererek basit bir şekilde tanıtabilir. Basit kelimeler ve temel ifadeler kullanarak kişisel konular ile ilgili (ör, beğenmek ve beğenmemek, aile, evcil hayvanlar) yazılı olarak bilgi verebilir.
		Yaratıcı yazma	-Bir odayı çok basit bir dille betimleyebilir. -Günlük hayatta en çok kullanılan nesnelere tanımlamak için basit kelimeler ve deyimler kullanılabilir (örneğin, bir aracın rengi, büyük mü küçük mü)?
Üretim Stratejileri		Telafi etme	İhtiyacı ifade etmek için basit kelimeleri desteklemek için jest kullanılabilir
Etkileşimsel Etkinlikleri	Sözlü Etkileşim (Karşılıklı Konuşma)	Sohbet	Temel alışlagelen bir konunun basit bir konuşmasına katılabilir, ör. Kendi ülkesi, ailesi, okulu.
		Arkadaşlar arasında resmiyete dayanmayan tartışma	Açıkça, yavaşça ve doğrudan kendisine söz yöneltildiğinde, sınırlı ifade repertuarı kullanarak spor, gıda vb. konularla ilgili sevdiği şeylerden ve sevmediği şeylerden bahsedebilir.
		Bir amaca yönelik işbirliği (bir arabayı tamir	Zaman, yer, sayı vb. içeren temel talimatları anlayıp ona göre hareket edebilir.

	etme, bir belge hakkında konuşma, bir olayı düzenleme gibi) Mal ve Hizmet Alımlarındaki İşlemler	Temel ifadeleri kullanarak yiyecek ve içecek isteyebilir.
	Bilgi alışverişi	-sayıları, miktarları ve fiyatları sınırlı bir şekilde ifade edebilir. -giysilerin veya diğer bilinen nesnelerin rengini söyleyebilir ve bu tür nesnelerin rengini sorabilir.
	Mülakat Yapmak ve Mülakata Alınmak	Derdini anlatmak için jestlerine ve beden diline dayanmak zorunda kalırsa da basit bir dille, bir sağlık problemini profesyonelle (hemşire, doktor gibi) tanımlayabilir ve “Acıyor mu?” Gibi basit soruları yanıtlayabilir.
Yazılı etkileşim	Yazışma	-Bir sözlüğe atıfla, basit kelimeleri ve ifadeleri kullanarak, hobileri ve sevdikleri/sevmedikleri hakkında çok kısa cümlelerden oluşan bir dizi mesaj ve çevrimiçi gönderiler yazabilir. -Bir bilgi vermek ya da bir soru sormak için arkadaşlara kısa, çok basit bir mesaj yazabilir.
	Not, İleti ve Formlar	Nereye gittiği, ne zaman döneceği hakkında bilgi veren basit bir mesaj bırakabilir. Ör. “Alışverişteyim, Saat: 5: 00'de dönüyorum.”
Çevrimiçi etkileşim	Çevrimiçi Konuşma ve Tartışma	-Bir çeviri aracının yardımına dayanarak hobiler, beğenme/beğenmeme vb. Hakkında çok kısa cümleler dizisi olarak çok basit mesajlar ve kişisel çevrimiçi gönderiler yazabilir. -Basit çevrimiçi paylaşımlara ve ekteki linklere ve medyasına kısa pozitif ve olumsuz tepkiler vermek için basit kalıplaşmış kelimeleri ve ifadeleri kullanabilir ve daha fazla yorumlara, teşekkür ve özür dileme standart ifadeleri ile cevap verebilir.
	Hedefli Yönlendirilmiş Online İşlemler ve İşbirliği	Temel kişisel bilgileri (isim, e-posta adresi veya telefon numarası gibi) sağlayarak çok basit bir çevrimiçi alışveriş veya uygulamayı tamamlayabilir.
Etkileşimsel Stratejileri	Bir şeyin açıklanmasını rica etme	Anlamadığını kelimelerle, tonlamayla ve jestlerle gösterebilir. Anlamadığını basit bir şekilde ifade edebilir.

Dil Aktarımı

Genel	-Bir düşünceye ilgi göstermek için basit kelimeleri ve sözel olmayan sinyalleri kullanabilir. -Kısa, basit işaretler, ilanlar, posterler ve programlarda verilen basit temel bilgileri basit bir şekilde iletebilir.
Belirli bilgiler konuşma yoluyla aktarma	Kısa ve basit ifadelerle (a dilinde konuşmada) verilen zaman ve yerlerle ilgili basit, alışlagelen bilgileri (b dilinde) iletebilir.
Belirli bilgileri yazılı olarak aktarma	Konuşmacının çok yavaş ve net bir şekilde tekrarlanabilmesi koşuluyla, (A dilinde) verilen adlar, sayılar, fiyatlar ve basit bilgileri (B dilinde) listeleyebilir.
Yazılı metinlerin konuşmaya aktarımı	Kısa, çok basit işaretlerde, bildirimlerde, posterlerde ve programlarda (a dilinde) yazılan basit, alışlagelen bilgileri (b dilinde) iletebilir.
Yazılı Metinlerin Yazılı olarak Aktarımı (Metinlerle Çalışma)	Bir sözlüğün yardımıyla, (A dilinde) yazılan basit ifadeleri (B diline) aktarabilir, ancak her zaman uygun anlamı seçmeyebilir.
Konuşma yoluyla yazılı bir metnin tercüme edilmesi	İşaretlerde, bildirimlerde, posterlerde, programlarda, afişlerde vb. (a dilinde) basit, gündelik sözcüklerle yazılanları, konuşma yoluyla basit ve kabaca (b diline) çevirebilir.
Yazılı olarak yazılı bir metnin tercüme edilmesi	Bir sözlüğün yardımıyla, basit kelimeleri ve ifadeleri (a dilinden) (b diline) tercüme edebilir, ancak her zaman uygun anlamı seçmeyebilir.
Yaratıcı Metniler (edebiyat dâhil) ile ilgili kişisel görüşü aktarma	Bir eserin kendisine nasıl hissettirdiğini söylemek için basit kelimeleri ve ifadeleri kullanabilir.

Grupta İşbirliği Yapma

Akranlarla İşbirlik etkileşimi kolaylaştırmak (ilişkisel arabuluculuk)	-Kısa ve basit ifadeleri kullanarak çok basit görevlerin yapılması için başkalarının katılımını ve yardımı isteyebilir. -Anladığını belirtebilir ve başkalarının anlayıp anlamadığını sorabilir.
Anlam kurmak için işbirliği yapma (düşünce)	Bir düşünceyi çok basit kelimelerle ifade edebilir ve başkalarının düşüncelerini sorabilir.

		aktarımı)	
	Grup Çalışmasına Rehberlik Etme	Kavramsal konuşmayı teşvik etme	Bir fikre ilgi göstermek için basit ayrı kelimeleri ve sözel olmayan sinyalleri kullanabilir.
	İletişim aktarımı	Çokkültürlü ortamı kolaylaştırma	Basit kelimelerle ve sözel olmayan işaretlerle hoş karşılamayı ve ilgiyi göstererek, diğerleri konuşmaya davet ederek ve doğrudan hitap edildiğinde anlayıp anlamadığını belirterek kültürlerarası etkileşimi kolaylaştırabilir.
		Resmi Olmayan Durumlarda Arabuluculuk Etmek (Arkadaş ve meslektaşları ile)	Başkalarının yardımcı olması koşuluyla (A dilinde) bulunan başkalarının kişisel bilgilerini ve diğer çok basit, alışlagelen bilgileri (B diline) aktarabilir.
		Hassas Durumlarda ve Tartışmalarda İletişimi Kolaylaştırmak Genel	Konuşmacıların bir şeye katılmadığını veya birisinin bir sorunu olduğunu fark edebilir. Anlayış ve sempati göstermek için ezberlenmiş basit kelimeleri ve cümleleri kullanabilir (ör. "Anladım" "Sen iyi misin?").
Bildirimsel Dil Yeterlikleri	Fonolojik Denetimi		-Çok sınırlı öğrenilen kelimelerin ve deyimlerin telaffuzu, söz konusu dil ailesine mensup konuşmacılarına alışkın olan muhatapların bazı çabalarıyla anlaşılabilir. -Sınırlı bir ses aralığını doğru şekilde telaffuz edebilir, tanıdık basit sözcüklerin ve ifadelerin vurgusu da doğru yapabilir.
		Ses artikülasyonu	-dikkatlice yönlendirilirse hedef dildeki sesleri telaffuz edebilir. -sesleri sınırlı sayıda açıkça söyleyebilir, böylece konuşma yalnızca muhatap destek sağlıyorsa (örneğin doğru şekilde tekrar ederek ve yeni seslerin tekrarlanmasını sağlayarak) anlaşılabilir.
		Prosodik özellikleri	Konuştuğu diğer dil(ler)den gelen stres, ritim ve/veya tonlama etkilerine rağmen muhatapı yardımcı olursa, basit kelimelerin ve ifadelerin prosodik özellikleri (stres, tonlama, ritim) anlaşılır bir şekilde kullanabilir.
Çokdillilik ve Çokkültürlü		Çokkültürlü repertuarı geliştirmek	Basit günlük işlemlerde bile bunu uygulamakta zorluk çekerse de, farklı numaralandırmanın, uzunluk (mesafe) ölçülerinin, zaman ve saat söylemenin vb. farklı yollarını tanıyabilir.

Çokdilliliği anlama

- Uluslararasılık ve farklı dillerinde ortak olan sözcükleri tanıyabilir (örneğin, Haus / hus / house):-
- Basit işaretlerin ve bildirimlerin anlamını çıkarmak;
- Kısa, basit, yazılı bir metnin muhtemel mesajını tanımlamak;
- Önünde çok yavaş ve net bir şekilde iletilen kısa, basit sosyal paylaşımların ana hatlarını anlamak;
- Gerekirse tekrarlarla birlikte, çok yavaş ve net bir şekilde konuşmaları şartıyla, insanların doğrudan kendisine söylediği şeyleri anlamaya çalışmak.

Çokdillilik repertuarı geliştirme

Kendisine yardım eden bir muhatap ile konuştuğunda temel çok basit, somut, günlük işlemleri yerine getirmek için farklı dillerde çok sınırlı bir dağarcığı kullanabilir.

Oysa bu tanımlayıcı ölçekler referans araçlardır ve bu basamaklar mutlak ve kuralcı değildir. AOÖÇ esnek bir dallandırma modeline sahiptir. Çok geniş bir dil yeterliliğini temsil eden bu altı seviye, alt bölümlere (A1.1 gibi) veya artı seviyelere (A1+ gibi) ayrılabilir.

Dil yeterliliğinin ilerleyişini izlemek için ortak öneri düzeylerine bakılabileceği gibi bir düzeydeki dil etkinliklerini ve yeterliliğini değerlendirmek için yana doğru yatay boyuta da bakılması gerekmektedir. Dolayısıyla, Öneriler Çerçevesi'nin tanımlayıcıları ve ortak öneri düzeyleri üç farklı ana tablo şeklinde özetlenebilir:

- Seviye başına kısa, basit ve özetlenmiş bir küresel ölçek. Tablo 4'te gösterildiği gibidir.
- Düzeylere göre bildirişimsel/iletişimsel dil etkinliklerinin tanımlayıcılarını içeren tablolardır. Bu tablolar, çeşitli dil etkinliklerinin ve becerilerinin ayrı ayrı ölçülmesine olanak sağlar. Bu esnek yaklaşım, beceri gelişiminin eşit olmadığı, öğrencinin veya öğretmenin belirli bir beceri üzerinde odaklanmak istediği veya dil öğrenenin kendisini değerlendiği durumlarda bir çerçeve kurulmasını sağlar. AOÖÇ'deki 2. Tablo bunun örneğidir.
- Bildirişimsel/iletişimsel çeşitli dil yeterliklerini değerlendiren tablolardır. Örneğin, seviyelere göre *sözcük dağarcığı yeterliliği* değerlendiren tablodur.

Böylelikle AOÖÇ'nin tanımlayıcı ölçekleri; hangi seviyedeki öğrenci grubunun hangi dil yetkinliğine sahip olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu ise, öğrencilerin dilsel beceri alanlarına bakarak hedeflerini belirlemelerinde yardımcı olmaktadır.

“Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, temel aldığı yaklaşımın öğrenci merkezli olması gereğince değerlendirmede de öğrenciyi göz önüne almaktadır. Bu amaçla, değerlendirme ve süreci takip edebilme açısından eğitsel, bireyin dil bilme seviyesini sergileyebilmesi açısından sunumsal bir nitelik taşıyan Çerçeve temelli bir portfolyo hazırlanmış, bu portfolyoya da Avrupa Dil Gelişim Dosyası adı verilmiştir.” (uysal 2009:38)

2.1.5 Avrupa Dil Gelişim Dosyası (Avrupa Dil Portfolyosu) ADP

Avrupa Dil Portfolyosu, Avrupa Konseyi, Dil Politikaları Birimi'nin geliştirdiği en yaygın dil eğitim politikası projesidir. Avrupa Dil Portfolyosu, ister okulda ister okul dışında, yabancı dil öğrenenlerin, dil öğrenim süreçlerini, öğrenim sürecindeki başarılarını, dil yeterliliklerini ve kültürel arası deneyimlerini kaydedip yansıtabilecekleri bir belgedir. Avrupa Dil Portfolyosu dil öğrenene ait bir dosyadır. Söz konusu Portfolyo, dil öğrenenin öğrendiği ve öğrenmekte olduğu tüm dillere ilişkin bir öz değerlendirme aracıdır. Portfolyo'daki ölçekler, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde sunulan tanımlayıcı ölçütlerine göre belirlenmiştir. Dolayısıyla bu değerlendirme sistemi, ortak öneri düzeyleri ile (A1-C2) *dinleme, okuma, sözlü anlatım, karşılıklı konuşma ve yazma* becerilerine dayalıdır.

Avrupa Dil Portfolyusunun dil öğreniminde raporlama ve pedagojik olmak üzere iki işlevi vardır. Portfolyo, öğrenenin dil yeterliliğini kaydetmek için raporlama işlevi ile dil öğrenim sürecinde öğrenciyi yönlendirmek ve desteklemek için pedagojik bir işlevi taşımaktadır (Language Policy Division 2004:4).

“Avrupa Dil Portfolyosu ile dil öğreniminde öğrenen merkezli uygulamalarla beraber hem süreç hem ürün odaklı ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanımı önem kazanmıştır. Öğrenenin kendini değerlendirmesi, öğretim sürecine aktif katılımı ve öğrenen özerkliğinin ön plana çıkması Avrupa Dil Portfolyosu'nun temel özellikleridir.” (Küçükali 2009:ii)

Nitekim Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın hedefleri şu şekilde sıralanabilir:

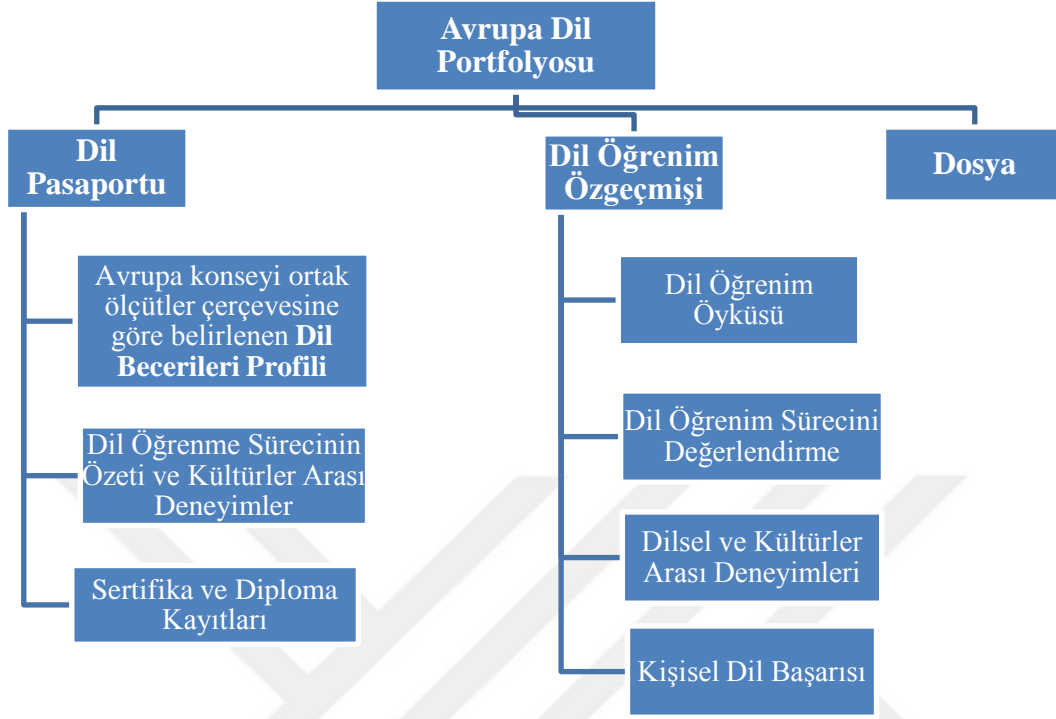
- Avrupa'daki vatandaşlar arasında karşılıklı anlayışı derinleşmek,
- Kültür çeşitliliğine ile farklı yaşam tarzlarına saygı duymak ve karşılıklı hoşgörünü artırmak,
- Kültür ve dil farklılıkları korumak,
- Çok dilli ve çok kültürlü bireyler yetiştirmek üzere kültürel ve dilsel çeşitliliği ve çok sayıda dil öğrenimini teşvik etmek,
- Öğrenci özerkliğini; kendi kendine öğrenme ve kendi kendini değerlendirme yeteneğini geliştirmek,

- Dil öğreniminin ve kültürler arası deneyimlerinin gelişimini güçlendirmek,
- Avrupa'da demokratik vatandaşlığını geliştirmek,
- Eğitim ve mesleki amaçlı dolaşımı ağılamak,
- İş yerinde, eğitim veren yerlerde vb. farklı dillerdeki dil yeterlilikleriyle ilgilenen kişileri bilgilendirmek,
- Dil öğrenenin kişisel dil hedeflerini saptamasına ve sonraki öğrenimini planlamasına yardımcı olmak,
- Birey kendini ve dil gelişim sürecini sürekli değerlendirme imkânı bulabilmektir. (Demirel 2005, Küçükali 2009, Ankara Üniversitesi TÖMER 2006, Language Policy Division 2004, Council of Europe 1998)

Avrupa Dil Portfolyosu üç bölümden oluşmaktadır:

- Dil Pasaportu: Öğrenenin dil becerileri, yeterlilikleri ve deneyimlerinin genel bir kayıdır. Belirli dönemlere farklı dillerdeki bireyin yeterliliğine ve edindiği kültürler arası deneyimine genel bir değerlendirme sunar. Değerlendirme ölçeği, AOÖÇ'sindeki kendi kendini değerlendirme tablosuna dayandırılmıştır.
- Dil Öğrenim Özgeçmişi: Bu bölüm öğrenenin dil biyografisini temsil eder. Bireyin bildiği her dilde neler yapabileceğini belirtmesine, kazandığı dilsel ve kültürel deneyimleri tanımlamasına, bireyin kendi gelişimini değerlendirmesine ve sonraki dil öğreniminin planlamasına olanak sağlar. Yani bu bölümde öğrenenin daha detaylı bir şekilde dili öğrenmek için harcanan süre, o dili öğrenmedeki amaç, nasıl ve nerede öğrenildiği ve bu dilin kültürüyle olan etkileşim açıklanmaktadır.
- Dosya: Kişinin öğrendiği ve öğrenmekte olduğu dil(ler)e ait bilgileri içermektedir. Bireyin bir dili öğrenme süresinde yazdığı mektuplar, resimler, ödevler, hikâyeler, sınavlar, makaleler vb. dil öğretim kurumlardan aldığı diploma ile sertifikalar ve diğer belgelerin saklanabileceği bir dosyadır.

2006 yılında Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen yetişkinler için Avrupa Dil Portfolyosu yayımlanmıştır. Bu çalışma Avrupa Konseyi Dil Politikaları Birimi tarafından onaylanmıştır. Söz konusu portfolyonun bölümleri şu şekilde ele alınmıştır:



Şekil 4. Ankara Üniversitesi TÖMER Avrupa Dil Portfolyosu

Dil pasaportu öğrencinin genel dil yeterliliğini ve kültürler arası deneyimlerini yansıtan bir bölümdür. Bu dosyanın ilk bölümünde Çerçeve Metnindeki kendini değerlendirme tablosuna göre öğrencinin kendi “dil becerileri profilini” oluşturmasına olanak sağlanmakta; bireyin dilin becerilerindeki (dinleme, sözlü anlatım, karşılıklı konuşma, yazılı anlatım, okuma) seviyesini belirlemesine yardımcı olmaktadır. “Dil öğrenme sürecinin özeti ve kültürler arası deneyimler” kısmında öğrenme sürecinin özeti belirtilmesi için hedef dilin konuşulduğu ülkenin dışında dil kullanımı ve öğrenimi ile dilin konuşulduğu bölgede bulunma tabloları vardır. Son olarak öğrencinin kazandığı diploma ve sertifikaların; düzey, tarih ve veren kurum bağlamında kaydedilmesine sağlanmaktadır.

Portfolyonun ikinci bölümü ise, dil öğrenenin öğrenme sürecini ayrıntılı biçimde kaydetmesine olanak sağlamaktadır. “Dil öğrenim öyküsü” kısmında öğrencinin devam ettiği ve devam etmekte olduğu okullar ile katılmış olduğu kurslar belirtilir. “Dil öğrenim sürecini değerlendirme” kısmı ise öğrencinin kendisine ait en etkili dil öğrenme stillerinin ve metotlarının farkına varmasına yardımcı olmaktadır. “Dilsel ve kültürlerarası deneyimleri” kısmında da bireyin yaşadığı ve gördüğü ülkelerin, katıldığı dil projelerinin, konuştuğu ile

anladığı dillerin ve bu dillerin öğrenme yolunun belirlenmesine yer verilmiştir. Bu bölümün son kısmı ise öz değerlendirilmeye ayrılmıştır. Burada bulunan kontrol tabloları, AOÖÇ’de bulunan Kendini Değerlendirme çizelgesine dayalı olarak hazırlanmıştır. Bu tabloları öğrencinin yapabildikleri ile bir sonraki hedeflerinin değerlendirmesine yardımcı olmaktır. Tabloların bir sütunu ise öğretmenin değerlendirmesine bırakılmıştır.

Öğrenci “dosya” bölümünde ise, hedef diline ait tüm belgelerini (Sertifikaları, sınavları, yazıları, makaleleri, ödevleri, çalışmaları vb.) saklayabilmektedir.

Yabancılar Türkçe öğretim alanında AOÖÇ ve genel anlamda Avrupa dil politikaları benimsenmiştir. Ancak ADP gibi önemli bir projenin Türkçe alanına yansması sadece Ankara Üniversitesinin hazırladığı portfolyoda görülmektedir. Ayrıca bu portfolyo hemen hemen Türkçe öğretim merkezlerinde kullanılmadığını söylemek mümkündür. Bu durumu da alanda bir üst kurumun olmamasından ve kurumlar arasında birliğin yoksunluğundan kaynaklanmaktadır.

Hangi dil olursa olsun dil öğretiminde bir takım temel prensipler ve ilkeler vardır. AOÖÇ ve portfolyo gibi dil öğretimine ilişkin genel çerçeveyi ortaya koyan programlar olsa da hedef dilin tipolojisine uygun daha dar çerçeveli çalışmalara da ihtiyaç vardır. Ayrıca yabancı dil öğretiminde kullanılacak materyallerin bu programa uygun olarak tasarlanması önerilmektedir.

2.1.6 Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Materyaller

“Öğretim materyalleri, öğrenme süreci içerisinde öğretmen tarafından değişik ortamlarda öğrencilere sunulan araçlardır.” (Kaya 2006:26).

Arslan ve Âdem’e göre yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan araçlar şu şekilde sınıflandırılabilir:

"- Görsel ve işitsel araçlar.

- *Video Filmi*
- *Televizyon*
- *Bilgisayar*
- *DVD-VCD Oynatıcısı*
- *Projeksiyon Cihazı ve Multimedya*

- *Diğer İşitsel Araçlar (MP3)*
- *Görsel araçlar.*
- *Ders Kitapları*
- *Resimler ve Flaş Kartlar*
- *Posterler*
- *Yazı Tahtaları” (Arslan ve Âdem, 2010:66,67)*

Yabancı dil öğretimi-öğreniminde materyal kullanma önemi yadsınamaz. Alanyazın araştırmalarına bakıldığında nitelikli materyallerin işlevleri şu şekilde özetlenebilir:

- Amaçlanan davranışları kazandırmaya yardımcı olur.
- Tekrar imkânı sağlar; dolayısıyla öğrenme akılda daha kalıcı olur, hatırlamayı kolaylaştırır.
- Çoklu öğrenme ortamı sağlar.
- Öğrencilerin ilgisi ve dikkatini çeker, dersi daha eğlenceli hale getirir, öğrencilerin motivasyonu artırır.
- Soyut bilgileri somutlaştırır.
- Zamanı etkili kullanma imkânı verir.
- İçeriği basitleştirerek anlaşılmayı kolaylaştırırlar.
- Dönüt ve düzeltme imkânı sağlar.
- Sınıf içi iletişimi artırır.
- Çok duyunun öğrenme sürecine dâhil olmasına fırsat verir.
- Öğrencilerin farklı zekâ türlerine hitap edilmesini kolaylaştırır.
- Bazı bilgilerin atlanmasının önüne geçilir.
- Öğrenciyi aktifleştirir, pasiflikten çıkarttırır. (Yalın 2010: 82-90; Arslan ve Âdem 2010; Şahin 2014:1002 ve Duman 2013)

Öğretim materyallerini geliştirme, başlı başına bir uzmanlık dalıdır. Ders materyalleri öğretim-öğrenim sürecinin başarısını doğrudan etkiler. Dolayısıyla, materyallerin işlevlerinin başarıyla yerine getirilmesi için materyal geliştirme ilkeleri ve öğretim programının gereksinimleri doğrultusunda hazırlanmasına, bireysel farklılıklar göz önünde bulundurarak hedef kitleye uygun olarak seçilip yerinde kullanılmasına, uygulama süresi önceden iyi hesaplanmasına, tüm duyuuları uyaran nitelikli olmasına ve bu materyalleri uygulayacak olan öğretmen faktörüne özen gösterilmelidir.

“Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılacak materyallerde dikkat edilmesi gereken özellikler şu şekilde sıralanabilir:

- *Hedef kitlenin hazır bulunuşluluk düzeyi tespit edilmiş olmalı; hedef kitlenin Türkçe bilme seviyesine uygun olmalıdır.*
- *Materyallerin kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru bir sıra takip etmelidir.*
- *Hazırlanan materyaller dilin dört beceriyi (konuşma, dinleme, yazma ve okuma) geliştirmeye yönelik olmalıdır.*
- *Materyal, iletişimsel metoda göre hazırlanmış olmalı. Öğrencilerin derse daha aktif katılmalarına olanak sağlamalı, dikkati her daim canlı tutmalı, dersi tek düzelikten ve öğretmen merkezli olmaktan kurtarmalı, dersi eğlenceli, zevkli hâle getirmelidir.*
- *Materyaller öğrencilerin bilgi düzeylerine uygun hazırlanmalıdır. Hem yazılı materyallerde, hem görsel-işitsel materyallerde gerek konular, gerek kelime, gerekse gramer düzeyi aşamalı olarak zorlaşmalıdır. Her bir materyalde birden fazla kalıp yerine tek bir kalıp verilmeli, önceki bilginin öğrenildiğinden emin olunduktan sonra yeni bilgilere geçilmelidir. Sınıfın öğrenme hızı öğretmen tarafından çok dikkatle gözlenmeli, öğrenme düzeylerini değerlendirmeye yönelik materyaller hazırlanmalıdır. Değerlendirme sonuçlarına göre eksik kalan bilgi ya da beceriyi geliştirmeye yönelik yeni materyaller uygulanmalıdır. Kısacası ölçme ve değerlendirme, öğrenme sürecinde öğrenmenin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için çok önemli ve gereklidir*
- *Hedef kitlenin yaşı, ilgi alanları, dil öğrenmedeki amaçları da materyal seçimini ve içeriğini etkileyen hususlardır. Örneğin ders kitaplarındaki metinlerin konuları, kelime düzeyleri, resim sayısı, gramer kalıpları gibi hususlar hedef kitlenin yaşına bağlı olarak değişmektedir.*
- *Hazırlanan ders materyalleri Türk kültürünü aktarıcı özellikler taşımaktadır.” (Duman 2013:6,7)*

Öğretmen ve öğrenci tarafından öğrenim-öğretim sürecindeki en önemli ve en çok kullanılan materyal, ders kitaplarıdır.

2.1.6.1 Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders kitapları

“Ders kitapları, eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere öğrencinin öğrenme yaşantılarına kaynaklık eden öğretim materyallerinden biri, hatta birçok durumda tek öğretim materyalidir” (Halis, 2002:51).

Yabancı dil öğretiminde ders kitaplarının yeri ve önemi tartışılmaz. Alanyazına bakıldığında ders kitaplarının önemini vurgulayan birçok çalışmaya rastlanmaktadır. (Halis 2002; Kolaç 2003; Şimşek 2016; Göçer 2007; Özdemir 2013; Arslan ve Âdem 2010; Kaya 2006; Doyumğac 2017)

“Ders kitapları, öğretim programlarında yer alan konulara ilişkin bilgiyi planlı, düzenli ve aşamalı bir şekilde içerdiği için, geliştirilen diğer modern ders araç-gereçlerine rağmen öğretmen ve öğrencilerin temel başvuru kaynağı, vazgeçilemeyen ders aracı olma özelliğini korumuştur.” (Kolaç, 2003:106).

Ders kitapları, öğretim programında belirtilen hedeflerin, kazanımların ve konuların sistemli, aşamalı ve düzenli bir şekilde öğrencilere aktarılmasına yardımcı olmasının yanı sıra ölçme ve değerlendirme sürecine de yardımcı olmaktadır.

“Bu denli öneme sahip olan ders kitapları öğretmen ve öğrenen arasında köprü görevi üstlenmektedir. Ölçme ve değerlendirme açısından da süreci kolaylaştıran, öğrenilenlerin pekişmesini sağlayan kaynak yine ders kitaplarıdır.” (Şimşek 2016:7)

Ders kitapları öğretmenler için hangi konunun nasıl işleneceğine rehberlik etmektedir. Öğrenciler için ise ders kitapları, anlatılan konuların aktarılması ile pekiştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Zira ders kitapları, hedef dilinin gramerini, söz dağarcığını ve kültürünü taşıyan materyallerdir. Ders kitapları, öğrencilere tekrar olanağı sağlayarak kendi kendine öğrenme olanaklarını da yaratır.

“Bu nedenle ders kitaplarının yabancılara Türkçe öğretimi konusunda titizlikle işlenebilmesi için bilimsel araştırmalar yapılmasında birçok yarar bulunduğu söylenebilir.” (Gün, Akkaya ve Kara, 2014:4).

Türkçenin arzu edilen seviyede öğretilmesi ve öğrenilmesi isteniyorsa yabancı dil öğretimi- öğrenimi sürecinde kayda değer öneme sahip olan ders kitaplarının aşağıdaki özellikler göz önünde bulundurularak hazırlanması gerekmektedir:

- Öncelikle ders kitapları öğretim programına uygun ve Avrupa Ortak Çerçeve Programı göz önünde bulundurularak hazırlanmalı.
- Bu kitaplar öğrencilerin dil seviyelerine uygun olmalı. Konuların anlaşılabilirliğine dikkat edilmeli.
- Hedef dilin özelliklerine göre hazırlanmalı.
- Türk kültürünü tanıtan metinler ve etkinlikler barındırmalı.
- Dilin dört temel becerileri göz önünde bulundurularak hazırlanmalı.
- Görsellerle zengin olmalı.
- Ölçme değerlendirme bölümleri yeterli ve zengin olmalı
- Öğretmenlerin ve öğrencilerin ilgileri çekmeli, meraklarına uygun olmalı.
- Kitaplar bol bol örnek içermeli.
- Kitaplar, öğrenci merkezli olmalı. Öğrenciyi aktifleştirmeli.
- Çalışma kitabıyla ve diğer destekleyici materyaller ile uyum sağlamalı.
- Toplumun kullandığı doğal dilini kullanmalı, yapay dilden kaçınılmalı.

- Öğelerinin birbirini desteklediği ve tamamladığı bir bütün özelliği taşınmalı. Örneğin; Okuma, yazma ve dinleme metinleri birbirlerini desteklemeli ve tamamlamalı
- Konular sistemli işlenmeli. Örneğin; dilbilgisi konuları uygun sıralamaya göre işlenmeli.
- Estetik ve göz sağlığı açısından uygun olmalıdır. (Doyumğaç 2017; Göçer, 2007; Özdemir 2013; Arslan ve Âdem 2010 ve Kaya 2006).

Oysa yabancılara Türkçe öğretiminde ortak bir programın bulunmaması, kitapların istenilen nitelikte olmamasına yol açmıştır. Çünkü yukarıda söylendiği gibi nitelikli kitabın ilk özelliği, öğretim programına uygun ve AOÖÇ göz önünde bulundurularak hazırlanmış olmasıdır.

Bu noktada bu çalışmanın örneklemini olarak ele alınan ders kitapları hakkında biraz bilgi vermek yerinde olacaktır.

2.1.6.1.1 Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe seti

Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi 2001 yılında Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin yayımlanmasıyla beraber yeniden bir yapılanma sürecinden geçmiştir. Ankara Üniversitesi TÖMER'in kullandığı materyaller, çağdaş ölçütlerin ışığında hazırlanması üzere yenilenmiştir. Bu doğrultusunda Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe” öğretim seti hazırlanmıştır.

“Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe setleri, Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi TÖMER'in 20 yılı aşkın birikim ve deneyimini Avrupa Konseyi'nin çağdaş dil öğretim ölçütleri ile birleştirmesinin bir ürünüdür. TÖMER tarafından hazırlanan Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti Temel, Orta ve Yüksek düzeylerde, ders kitabı, çalışma kitabı, kitaplarda bulunan dinleme metinlerinin ses kayıtlarının yer aldığı bir CD'leri içermektedir. Bunlara ek olarak, Yeni Hitit 1 ve 2 setleri Öğretmen kitaplarını da içermektedir.” (URL 14)

Yeni Hitit ADP betimleyicilerinin gerektirdiği konulara göre düzenlenmiştir. Her bir kitap 12 üniteden oluşmaktadır. Hitit Yabancılar İçin Türkçe Temel 1 kitabı, A1 ve A2 seviyesinden oluşmakta; Hitit Yabancılar İçin Türkçe Orta 2, B1 seviyesinden oluşmakta; Hitit Yabancılar İçin Türkçe Yüksek 3 B2 ve C1 seviyesinden oluşmaktadır. Her ünite ise 3 alt konuya ayrılmıştır. Ders kitapları hazırlanırken dinleme, okuma, sözlü anlatım, karşılıklı konuşma ve yazılı anlatım becerilerine dikkat edilmiştir. Dilbilgisi konuları da tablo haliyle sunulmuştur.

“Kitapların son bölümlerinde yer alan Dilbilgisi Desteği, her üniteye yer alan dilbilgisi tablolarının içerdiği yapılar hakkında kısa ama özlü bilgiler sunmaktadır. Bu bölümde kullanıcıların, Türkçenin yapısı ve işleyişi hakkındaki bazı olası sorularına da yanıt bulacakları umulmaktadır.” (URL 15)

2.1.6.1.2 Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe seti

“Yabancılar İçin Türkçe” öğretim setinin (Gazi) ilk basımı 2013’te Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından yapılmıştır. Gazi seti A1 seviyesinden önce bir “Giriş” ders kitabı, A1, A2, B1, B2, C1 düzeylerine yönelik beş farklı ders kitabı ile çalışma kitabı ve iki ayrı dilbilgisi kitaplarından oluşmaktadır. Birinci dilbilgisi kitabı A1,A2 ve B1 düzeylerine yönelik; ikinci dilbilgisi kitabı ise B2 ve C1 düzeylerine yöneliktir. Dilbilgisi eğitimi amacıyla hazırlanan bu kitaplarda, dilbilgisi konuları kısaca açıklanmış ve örneklerle çalışmalarla desteklenmiştir. Bu setin tüm kitapları AOÖÇ ve ADP’na göre hazırlanmış ve okuma, dinleme, yazma, konuşma becerilerini dikkate almıştır. Dinleme eğitimi için kitaplarla birlikte beş CD verilmektedir.

2.1.6.1.3 İstanbul Yabancılar İçin Türkçe seti

“İstanbul Yabancılar İçin Türkçe” öğretim seti, İstanbul Üniversitesi Dil Öğretim Merkezi’nde (DİLMER) “1933’ten beri yabancılarla Türkçe eğitimi veren İstanbul Üniversitesinin geleneğinden faydalanan okutmanların bilgi, birikim ve tecrübeleriyle oluşturulmuştur” (Aslan, 2012:1). İstanbul öğretim seti AOÖÇ’nin ölçütlerine göre hazırlanmıştır. Bu bağlamda İstanbul kitapları dil becerilerinin hepsine yönelik, iletişimsel ve öğrenen odaklı yaklaşımı benimsenerek hazırlanmıştır. Söz konusu set A1, A2, B1, B2 ve C1/+ olmak üzere beş ders ve çalışma kitaptan oluşmaktadır. Her kitap altı üniteden oluşmaktadır. Her bir ünite öğretilmesi hedeflenen beceriler, dilbilgisi ve kelime grupları olmak üzere üç farklı alt konuya ayrılmıştır.

2.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yabancılarla Türkçe öğretimindeki program sorunu ortaya çıkan yeni bir sorun değildir. Alanyazına bakıldığında programın gereğini ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır. Yapılan bunca çalışmaya rağmen sorunun halen devam ettiği gözlenmektedir.

Tarık Demir'in (2012) "*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Temel Düzey Ders Kitaplarının İçerik ve Şekil Yönünden İncelenmesi*" adlı yüksek lisans çalışmasında, Türkçe öğretimi alanında hazırlanmış ve kabul görmüş bir öğretim programı olmadığı için ders kitaplarının tutarsızlıklarla ve hatalarla dolu olduğu ortaya koyulmuştur. Bu bağlamda alanda birliğin ve belirli standartların yoksunluğundan kaynaklı kitapların çok farklı yapılarda hazırlandığı ve aralarında büyük farklılıkların bulunduğu tespit edilmiştir. Çalışmada örneklem olarak "Yeni Hitit Yabancıları İçin Türkçe Ders Kitabı 1", "Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe 1" ve "Gökkuşuğu Türkçe Ders Kitabı 1" öğretim setleri ele alınmıştır. Bu kitaplar, içerik ve şekil yönünden karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir. Kitaplardaki hatalar ve kültür aktarımındaki eksikler saptandıktan sonra ders kitapları birbirleri ile kıyaslanıp sonuçlar tablolastırılarak analiz edilmiştir. Bulgulardan hareketle incelenen kitapların kelime sayılarının ünitelere göre dağılımı grafikte gösterilmiştir. Ayrıca dil bilgisi öğretiminde üç kitap arasındaki ortaya çıkan farklılıkları göstermek amacıyla karşılaştırmalı bir tablo hazırlanmıştır. Çalışmanın sonuçları alanda belli ölçütlerin bulunmamasından dolayı kitapların istenilen düzeyde olmadığını ortaya koymaktadır.

Selin Özel'in (2010) "*Yabancılar Türkçe Öğreten Resmi Kurumlarda Dilbilgisi Öğretimi*" adlı yüksek lisans çalışması, programsızlığın kitaplarda yarattığı farklılıklar dilbilgisi açısından incelemiştir. Bu çalışmanın problem cümlesi bu şekilde ifade edilmiştir; "Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitapları belli bir program paralelinde hazırlanmadığı için, ders kitaplarında yer alan dil bilgisi konu sıralaması ve öğretimi ortaklık arz etmemektedir. Bu durum tutarsızlıklara sebep olarak başarılı bir Türkçe öğretimi yapılmasını engellemektedir.". Dolayısıyla bu çalışma, yabancılar Türkçe öğreten resmî kurumlarda kullanılan Yeni-Hitit yabancılar için Türkçe ders kitabı -1,2,3 (2008); Gazi Yabancılar için Türkçe-1,2 (2006) ve Okuyorum Öğreniyorum Yabancılar için Türkçe dil bilgisi kitabında (2009) dilbilgisi konu sıralamasını, öğretimini ve öğretim yöntemlerini tespit edip aralarındaki tutarsızlıkları ortaya koymuştur. Elde edilen sonuçlara göre ders kitapları farklı yaklaşımlarla hazırlandığı için yöntem birliğinin oluşturulamadığı anlaşılmaktadır.

Kitaplardaki dilbilgisi sıralamasının tutarsızlığından bahseden başka bir çalışma Erol'un (2008) "*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Bildirme ve Tasarlama Kiplerinin Öğretimi Ve Sıralaması*" adlı Yüksek lisans çalışmasıdır. Bu çalışmada da ders kitaplarının öğretim kurumlarının benimsediği yöntemlere ile belirlediği müfredata göre hazırlanmasına ve alanda

evrensel bir tutumun bulunmamasına değinilmiştir. Bu bağlamda yabancılara Türkçe öğreten beş kitabın tüm dil düzey seviyelerindeki bildirme ve tasarlama kiplerinin sıralanması incelenmiştir. İncelenen ders kitaplarında dil bilgisi terimlerinde ve sıralamasında tüm düzeylerinde birlik sağlanamadığı tespit edilmiştir. Zamanların öğretim sıralaması üzerine yabancı öğrencilerin görüşlerine başvurularak ve elde edilen sonuçlardan hareketle yabancılara Türkçe öğretimi için ders planı önerilmiştir.

İbrahim Doyumğaç'ın yüksek lisans çalışması ise (2007) "*Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Öğretimi*" Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitapları, Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe Dil Bilgisi Kitapları ve Yedi İkim Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarının dil bilgisi konuları düzey bakımından paralellik gösterip göstermediği incelemiştir. Bu çalışmada, A1 düzeyinde dilbilgisi öğretiminde ortak bir sınıflandırmadan bahsetmek mümkün olduğu, fakat aynı durumu diğer düzeyler için ifade edilemediği sonucuna varılmıştır. Ancak bizim çalışmamızın sonuçlarına göre A1 düzeyinde de dilbilgisi öğretiminde ortaklık bulunmamaktadır.

Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Kitabında Kalfa'nın (2008) "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Program(sızlık) Sorunu" adlı çalışmasında alanda ortak bir öğretim programının olmamasından dolayı kitaplar arasında farklılıkların olduğu ve bu farklılıkların gittikçe arttığı ortaya koyulmuştur.

Alanda belli standartların bulunmaması sadece kitaplara değil ölçme değerlendirme araçlarına da yansımaktadır.

Metin Işıkoğlu'nun (2015) "*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yeterlik Sınavlarının Madde Yazımı Bakımından İncelenmesi (Mersin ve Sakarya Üniversiteleri Örneği)*" adlı yüksek lisans tezinde, alanda standartlaşan ölçütlerin yokluğundan dolayı tüm uluslararası öğrencilerin dil düzeyleri aynı sınavla ölçülmediği ve yeterlik sınavlarının birbirinden farklı olduğu ifade edilmiştir. Dolayısıyla bir kurumun sınavından başarısız olan öğrenci başka kurumda başarılı olabilmesi gibi durumların yaşandığı belirtilmiştir. Bu bağlamda incelenen iki Türkçe yeterlik sınavı arasında bir tutarlık bulunmadığı ve bu sınavlardaki hatalardan dolayı sınavların güvenilirliği ve geçerliği düşük olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak nitelikli ve uygulanabilir bir öğretim programının hazırlanması ve söz konusu sınavların bu programa göre yazılması önerilmiştir.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında Türkçeye özgü ortak bir program bulunmamaktadır. Dolayısıyla günümüzdeki kitaplar Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'ne göre hazırlanmaktadır. Alanyazına bakıldığında AOÖÇ üzerinde yapılan birçok çalışmaya rastlanmıştır. Köse'nin çalışması bunlardan biridir.

Köse (2005) "*Avrupa Konseyi Yabancı Diller Ortak Başvuru Metni'ne Uygun Türkçe Öğretiminin Başarıya Ve Tutuma Etkisi*" adlı doktora tezinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretim programlarının, ders materyallerinin ve ölçme değerlendirme araçlarının hazırlanması ve uygulanması Avrupa Ortak Diller Çerçeve Metni'ne göre yapılması gerektiğinin altına çizilmiştir. AOÖÇ'e göre yapılan öğretiminin yabancı öğrencilerin başarısına ve tutumuna etkisi araştırılmak üzere Ankara Üniversitesi TÖMER'in iki şubesinde Türkçe öğrenen öğrenciler üzerinde Çerçeve Metni'ne uyarlanmış program ve test oluşturup denenmiş ve sonuçlarını değerlendirmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre Çerçeve Metni'nin yabancılara Türkçe öğretim süreçlerine önemli ve olumlu katkıların sağlayabileceği anlaşılmıştır.

Birkaç çalışma, programsızlık sorununu çözmeye yönelik önerilerde bulunmaya çalışmıştır.

Muradova'nın (2012) "*Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Orta Asya'daki Türk Soylulara A1 Seviyesinde Türkiye Türkçesi Öğretim Programı Örneği*" Adlı Yüksek lisans tezinin başlığından anlaşıldığı gibi Orta Asya'da yaşayan Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretiminde daha kolay ve hızlı başarı elde etmek için soydaşların yaşam şartlarını, kültürünü, geleneklerini, dillerindeki önemli benzerlik ve farklılıklarını göz önüne alarak A1 seviyesinde öğretim programı önerilmeye çalışılmıştır.

Kara, (2011) "*Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğrenen Yabancılara A1-A2 Seviyesinde Türkçe Öğretim Programı Örneği*" adlı makalesinde programsızlığın sorununa değindikten sonra Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için ortak bir öğretim programının oluşturulması ve ders kitapları o program doğrultusunda hazırlanması gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda bu çalışmada Türkiye'nin kültürel yapısını ve Türkçenin özelliklerini göz önünde bulundurularak Çerçeve Metni doğrultusunda Türkçe öğrenen yabancılar için A1 ve A2 seviyesinde Türkçe öğretim programı hazırlanmaya çalışılmıştır.

Özdemir, (2012) “*Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni B1 Seviyesinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uygulanması Üzerine Bir Çalışma*” adlı makalesinde Çerçeve Metni’nin B1 seviyesinde yer alan tüm dilsel becerilerinin kazanımlarına uygun etkinlik durumları, kelime ve kalıp ifade örnekleri önermiştir.

Türkçenin yabancılara öğretimindeki program gereğini gidermek üzere okutman ve öğrenci görüşlerine başvurularak alanda öğretim programının ihtiyaç analizi “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı İle İlgili Okutman Ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi*” adlı makalede yapılmıştır. Kan, Sülüoğlu ve Demirel’in (2003) makalesi yabancılara Türkçe öğretimi öğrencilerinin ihtiyaçlarına uygun olarak belirlenmiş hedefler ve kazanımlar çerçevesindeki oluşturulan programlarla değil, kurumların hazırlandığı kitaplara göre yapılan planlar çerçevesinde yürütüldüğünü dile getirmiştir. Ortak bir öğretim programının hazırlanması ve uygulanması öğretimde birlik ve buna bağlı olarak değerlendirmede de birlik sağlayacağı düşüncesinden hareketle on okutman ve on öğrencinin Türkçe öğretim programı ile ilgili amaç, konu, yöntem ve değerlendirme boyutları açısından görüşlerine başvurulmuştur. Sonuç olarak da yabancılara Türkçe öğretim sürecinde öğrencinin her aşamada aktif olması gerektiği, sesletim ve tonlama konusuna ayrı bir önem verilmesi gerektiği ve ölçme değerlendirme sürecinde her dil becerisine ayrı sınavın yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Son olarak, alanyazına bakıldığında yabancılara Türkçe öğreten ders kitaplarını değerlendiren ve karşılaştıran çok çalışmanın bulunması da ortak bir programın ve ölçütlerin kullanılmadığından kaynaklı olduğu unutulmamalıdır. Bu çalışmaların bazıları;

Şimşek’in (2016) “*Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Temel Dil Becerileri Bağlamında Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*” adlı yüksek lisans tezinde alanda kullanılan İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti ve Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti B2 düzeyi ders kitapları temel dil becerileri, kültür aktarımı ve ünite değerlendirme ölçütleri kapsamında karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Vargelen (2013) “*Kültürlerarası İletişimsel Yeterlilik Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi*” adlı yüksek lisans tezinin amacı Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan “Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı” ve İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi tarafından hazırlanan “İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı”

kültürlerarası iletişimsel yeterlilik yaklaşımı açısından değerlendirmektedir. Sonuç kitaplarının birtakım eksikliklerine rağmen kültürlerarası iletişimsel yeterlilik yaklaşımı açısından yeterli oldukları göstermiştir.

Toprak'ın (2011) “*Yabancılara Türkçe Öğretimi Kitaplarındaki Okuma Parçaları ve Diyaloglar Üzerine Bir Değerlendirme*” isimli makalesi, Türkçe öğretim kitaplarının daha özenle ve dikkatli yazılması gerektiğini belirtmiştir. Gazi Yabancılar İçin Türkçe, Yeni HİTİT ve Yabancılara Türkçe Öğretim Kılavuzu (Temel Seviye) kitaplarındaki metinler ve diyaloglar incelendikten sonra kitaplarda birtakım hataların bulunduğu ve hazırlanmasında titizlikle davranılmadığı sonucuna varılmıştır.

Yukarıdaki çalışmalarda görüldüğü üzere çok farklı boyutlarıyla, farklı kişiler tarafından ve farklı zamanlarda alanda ortak bir öğretim programının kullanılmamasından ve o sorunun yansımalarından bahseden çok çalışma yapılmıştır. Ancak bu çalışmada diğer çalışmalarda incelenen bazı kitaplar yer almakla birlikte başka kitaplar da farklı boyutlar açısından karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir. Ayrıca alan uzmanların görüşlerini sorularak ortak bir öğretim programının kullanılmaması öğretim sürecine ve paydaşlarına yansıttığı durum daha da net ve gerçekçi bir şekilde ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

Bilindiği üzere çalışmamız iki aşamalıdır. İkisi de nitel niteliktedir.

“Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, alguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır.” (Yıldırım, 1999:10).

Nitel araştırmanın veri toplama yöntemleri görüşme, gözlem ve dokümanlardır. Bu araştırmanın birinci aşaması nitel çalışma betimsel niteliği taşımaktadır. Betimsel nitelikteki araştırmalar, “olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların “ne” olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışır” (Kaptan, 1991: 60).

Çalışmanın ilk aşamasında, Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış ders kitapları incelendiği için doküman analiz yöntemi kullanılmış, ikinci aşamasında ise durumu olduğu gibi net bir şekilde yansıtmak üzere yabancılara Türkçeyi öğretmeye çalışan okutmanlarla görüşme tekniği kullanılmıştır.

3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın ilk aşamasının evrenini, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitapları oluşturmaktadır. Örneklemi ise Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından

hazırlanan “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1”; Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan “Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı” ve İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi tarafından hazırlanan, “İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders KitabıA1” düzeyi oluşturmaktadır. Bu kitapların örneklem olarak ele alınmasının sebebi, Türkiye genelinde en çok kullanılan setler arasında olmalarıdır. A1 seviyesinin tercih edilmesinin nedeni ise başlangıç seviyesinin olmasıdır. Bu seviye Türkçe öğrenme sürecindeki ilk adım olduğundan dolayı önemlidir. Bu öneme binaen o seviyedeki farklılıkları tolere edilmemektedir.

Gazi Üniversitesi yabancılar için Türkçe ders kitapları ile Gazi Üniversitesi yabancılar için Türkçe dil bilgisi kitapları ayrı ayrı hazırlanmıştır. A1 seviyesinin iki kitabı bu araştırmaya dâhildir.

Çalışmanın ikinci aşamasının çalışma grubu ise Bursa Üniversitesi TÖMER’inde 10, Sakarya Üniversitesi TÖMER’inde 13, Kocaeli Üniversitesinin DİLMER’inde 11 ve İstanbul Üniversitesi DİLMER’inde 11 görev yapan okutman oluşturmaktadır. Çalışmanın kapsamlı olabilmesi adına örneklem olarak farklı şehirlerde, farklı kurumlarda ve farklı öğretim kitapları öğreten okutmanlar seçilmiştir.

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın birinci aşamasında kitaplar incelenmesinde doküman analiz yöntemi kullanılmıştır. Yazılı dokümanların incelenmesi “araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217). Doküman analizi yapılırken *dokümanlara ulaşma, orijinalliğin kontrol edilmesi, dokümanların anlaşılması, verilerin analiz edilmesi ve verinin kullanılması* aşamaları dikkate alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006:193).

Araştırmanın ikinci aşamasında ise okutmanlarla yüz yüze yarı yapılandırılmamış görüşme tekniği kullanılmıştır. Program sorununun öğretim-öğrenim sürecine ve paydaşlarına bıraktığı etkiyi daha belirgin ve net bir şekilde ortaya koymak üzere o durumu her gün yaşayan ve yabancılar Türkçeyi öğretmeye çalışan okutmanlarla görüşme tekniği kullanmak uygun görülmüştür.

3.4 VERİLERİN TOPLANMASI

Nitel araştırmanın veri toplama yöntemleri görüşme, gözlem ve dokümanlardır. Araştırmanın birinci aşamasındaki verilerin toplanmasında Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe, Gazi Yabancılar için Türkçe (ders kitabı ve dilbilgisi kitabı) ve İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitaplarının A1 seviyesinden yararlanılmıştır. A1 seviyesinin metinleri, konu başlıklar ve etkinlikleri olmak üzere kitapların içindekilerinin bütünü incelenmiştir.

İkinci aşamada ise, veri toplanmasında farklı kurumlarda görevi yapan ve farklı yabancılar Türkçe öğretim kitaplar üzerinde Türkçe eğitimi veren okutmanlar ile yüz yüze yapılandırılmamış görüşme tekniği kullanılmıştır.

3.5 VERİLERİN ANALİZİ

Ders kitapları incelenmesinde elde edilen verilerin değerlendirilmesinde ve çözümlenmesinde veri analizi yöntemi olarak yüzde ve frekans kullanılmıştır. Elde edilen bulgular tablolarla özetlenmiştir.

Okutmanlarla yapılan görüşmelerin analizi edilmesinde ise, ilk önce ses kaydı alınan görüşmeler bire bir yazıya geçilmiştir. Buradan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yabancılara Türkçeyi öğretmek için ortak bir öğretim programının kullanılmaması, alanda kullanılan ders kitaplarına başta olmak üzere diğer eğitim-öğretim sürecinin tüm boyutlarına yansımaları incelenmiştir. Yapılan çalışma iki aşamalı olduğu gibi bulgular da iki ana başlık altında ele alınmıştır:

4.1 ALANDA KULLANILAN A1 SEVİYESİ GAZİ, HİTİT VE İSTANBUL DERS KİTAPLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Program sorununun kitaplara yansımalarına ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

Çalışmanın birinci bulgusu, kitapların dil düzeylerini sınıflandırmasına ve sayılarına ilişkindir. Söz konusu üç öğretim seti, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'ni temele alarak hazırlanmış olmakla birlikte taşıdıkları felsefe açısından birtakım farklılıklar barındırmaktadır.

Tablo 6. Kitaplara Göre Dil Seviyeleri ve Kitap Sayıları

	İstanbul seti		Gazi seti	Yeni Hitit seti
Düzeylerin	Giriş	Yok	Var	Yok
Dağılımı	Temel	A1 ile A2	A1 ile A2	A1 ile A2

	Orta	B1 ile B2	B1 ile B2	B1
	İleri	C1 ile C1+	C1	B2 ile C1
Kitapların Sayısı	5	8	.3	

Tabloda da görüldüğü üzere dil seviyelerinin tespiti ve kitap sayıları başta olmak üzere birtakım farklılıklar gözlenmektedir. İstanbul setinde, temel ve orta düzeylerin her kuruna ayrı kitap hazırlanmış ancak ileri düzeyleri için tek bir kitap hazırlanmıştır. Yeni Hitit setinde de temel, ortak ve yüksek düzeyleri adı altında üç ders kitabı bulunmaktadır. Gazi setinde ise Giriş kitabı dâhil olmak üzere her bir düzeye ait ayrı ayrı kitap bulunmaktadır. Üstelik Gazi'nin bu altı ders kitabından başka iki dilbilgisi (A1,A2,B1/ B2,C1) kitabı hazırlanmıştır. Nitekim Gazi setinde ayrıca dilbilgisinin farklı kitaplarla işleniyor olması kurumlar arasında yöntem farklılığının bulunduğunu göstermektedir.

Ayrıca yabancılara Türkçe öğretimindeki dil düzeylerinin tespitinde de bir ortaklık bulunmadığı söylenebilir. Nitekim Gazi, "Giriş" kitabı adı altında yeni bir seviye belirlerken diğer setler böyle bir ayrıma gitmemiştir. Oysa alanda yapılan bazı çalışmalar bu seviyenin önemine dikkat çekmiştir (Bkz. Abu Ammar ve İnce, 2018). Ayrıca 2018'de AOÖÇ'nin yeni sürümünde A1'den önce yeni bir seviye (Pre-A1) daha belirlenmiştir.

Nitekim dil öğretiminde standardı yakalamak gerekmektedir. Oysa bu tablo ile standart bir eğitim modeli yaratılması zor gözükmemektedir. Alanda faaliyet gösteren kurumlar arasında işbirliğini kolay hale getirmek, kurumlar arasındaki öğrenci ve öğretici hareketliliğinin önünü açabilmek ve alanda evrensel bir tutum sağlayabilmek için dil düzeylerinin ortak olması son derece önemlidir.

Çalışmanın ikinci bulgusu, kitapların konu başlıkları ile ilgilidir.

Tablo 7. Kitaplarda Yer Alan Konu Başlıkları

Konu başlığı	İstanbul Kitabı	Gazi Kitabı	Yeni Hitit Kitabı
Tanışma Selamlaşma	✓	✓	✓
Dilek, kutlamalar	✓	✓	✓
Nesnelerin adı (okul, sınıf, ev)	✓	✓	✓
Meslek adları	✓	✓	✓
Form doldurma	✓	✓	✓
Sayılar	✓	✓	✓
Kendini tanıma	✓	✓	✓
Aile (akrabalık adları)	✓	✓	✓
Sıfatlar	✓	✓	✓
Beden (Vücut, yüz) bölümleri	✓	✓	X
Renkler	X	✓	✓
Yer adları	✓	✓	✓
Ev bölümleri	✓	✓	✓
Ulaşım araçları	X	✓	✓
Yol tarifi	X	✓	✓
Yer-yön bildiren sözcükler	✓	✓	✓
Harita yön tarifi (kuzey, güney vb.)	X	✓	X
Mevsimler, aylar	✓	✓	✓
Sıklık sözcükleri	✓	✓	✓
Spor dalları	X	✓	✓
Saati söyleme	✓	✓	✓
Hobiler	✓	✓	✓
Günlük etkinlikler	✓	✓	✓

Ülke ve Millet	✓	✓	✓
Dil	✓	✓	X
Restoran	✓	✓	✓
Miktar sözcükleri (Kilo, litre, avuç, demet vb.)	X	✓	✓
Yiyecek, içecek, meyve, sebze, abur cubur isimleri	X	✓	✓
Alışveriş (market, manavda, giyim)	✓	✓	✓
Yemek tarifi	X	✓	✓
Hava durumu	X	✓	X
Hastalık (doktora gitme, şikâyeti söylemek, ilacı alma, eczane)	✓	✓	X
Bilet alma işlemi (otobüs, uçak. Otogarda)	✓	✓	✓
Tablo ve işaretlerin anlamı	X	✓	X
Anonsları anlama (havalimanı, metro, terminal, telefon)	X	✓	X
Uyarıları anlama	X	✓	✓
Teknik işlemleri (Bilgisayar komutları, bilgisayar parçaları, özellikleri, telefon hattı ve tarifleri)	X	✓	X
Bankamatik (banka) işlemleri	X	✓	✓
Çevre ve yaşam yeri (Şehir ve köy)	X	✓	✓
İzin ve rica	✓	✓	X
Bayramlar ve özel günler	✓	✓	X
Not, mesaj ve eposta yazma	✓	✓	X
Plan yapmak	✓	✓	✓

Geçmiş zamanı bildiren sözcükler (Önceki gün, dün, bir hafta önce vb.)	X	✓	✓
Özgeçmiş formu	X	X	✓
İş mülakatı	X	X	✓
Kısa dilek ve şikâyet dilekçeleri	X	X	✓
Resmi işlemler (devlet kurumları, fatura yatırma, posta gönderme, ikametgâh, abone olmak)	X	X	✓
Olaylar ve acil durumlar (kaza, polis vb.)	X	X	✓

Nitekim kitapların ele aldığı konular bakımından bir birliğin olduğunu söylemek pek mümkün değildir. Bu farklılıkların temelinde benimsenen Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere kitapların arasında benzerlikler bulunmakla birlikte birtakım farklılıklar da bulunmaktadır. A1 seviyesinde öğrenilecek dilin temelini atıldığı bir seviye olduğu için setlerin aralarında birçok benzerlik bulunması doğaldır. Zira ilk başta tüm dillerde anlatılması gereken konular birbirine benzemektedir. Buna rağmen bu üç kitap arasındaki ortaklık oranı sadece %44,9'dur. İstanbul ve Gazi kitapları arasındaki ortaklık oranı %57,1; Gazi ve Hitit kitapları arasındaki ortaklık oranı %67,3 ve İstanbul ile Hitit arasındaki ortaklık oranı %55,1'dir.

dilbilgisi öğretim yönteminin olduğu gözlenmektedir. İstanbul kitabı konuların sadece %57,1'i barındırmaktadır. Zira İstanbul kitabında işlenmeyen herhangi bir dilbilgisi kuralını içeren konulara (hava durumu, uyarılar, yemek tarifi vb.) yer verilmediği görülmektedir. Gazi kitabı, dilbilgisi öğretiminde sezdirme yöntemini ön plana çıkartmaktadır. Dolayısıyla işlediği konular dilbilgisi kurallarına göre değil, iletişimsel yönetime, günlük hayatta öğrencinin karşılaşılabileceği durumlara göre seçilmiştir. Bu bağlamda konuların %89,8'i Gazi kitabında bulunmaktadır.

Her bir kitap farklı bakış açısına göre hazırlanması ve hazırlama sürecinde Türkçe alanında ortak bir temele dayanmaması çıkan ürünlerde göz çarpıcı eksiklerin bulunmasına yol

açmıştır. Örneğin, İstanbul kitabında “renkler” konusunun bulunmaması, Hitit kitabının A1 seviyesinde “iş mülakatı” gibi bir konunun bulunması ve yaşadığımız teknoloji dünyasında sadece Gazi kitabında “teknik işlemleri” konusuna yer verilmesi sebebiyle eksiklik olduğunu söylemek mümkündür.

Çalışmanın üçüncü bulgusu, kitapların dilbilgisi konusu ile ilgilidir.

Tablo 8. Kitaplarda Yer Alan Dilbilgisi Konuları

Dilbilgisi konuları	İstanbul Kitabı	Gazi Kitabı	Yeni Hitit
Alfabe(ünlü ünsüz ince kalın)	✓	✓	✓
Hece yapısı	X	✓	X
İşaret sıfatları (Bu Şu O)	✓	X	✓
Soru sözcükleri	✓	✓	✓
Soru eki (ml)	✓	✓	✓
-Dir	✓	✓	X
Çoğul eki (lAr)	✓	✓	✓
Ses olayları (Ünlü uyumu, ünsüz uyumu, ünsüz yumuşaması, ünsüz düşmesi, ünlü düşmesi, yardımcı ünsüzler)	✓	✓	✓
Burası neresi? Şurası neresi? Orası neresi?	✓	X	✓
Var, Yok	✓	✓	✓
Durum hal ekleri (Bulunma, ayrılma, belirtme, yönelme)	✓	✓	✓
Sıfatlaştırma -II -sUz	X	✓	✓
Kaçıncı, sıralama -InI	✓	X	✓
İsim cümleleri (şahıs ekleri)	✓	✓	✓
-ken	X	X	✓

Şimdiki zaman	✓	✓	✓
-abilmek soru	✓	✓	X
İyelik ekleri (senin onun..)	✓	✓	✓
Dil adları -CA	✓	X	X
-DAn -A kadar	✓	✓	✓
-DAn önce/ -dAn sonra	✓	✓	✓
-mAdAn önce/ -dIktAn sonra	✓	X	✓
-DAn beri, -DIr	✓	✓	X
-DAn bu yana	X	✓	X
İsim tamlaması (belirtili belirtisiz)	✓	✓	✓
Zincirleme İsim tamlaması	X	X	✓
Belirli geçmiş zaman	X	✓	✓
Geçmiş zaman hikâye kipi -idi	X	X	✓
İlgi eki ki	✓	X	✓
Karşılaştırma (daha)	✓	X	✓
Üstünlük en	✓	✓	✓
Şimdiki zaman hikâye kipi -yordu	X	X	✓
-ile bağlacı	X	✓	✓
Emir kipi	X	X	✓
İstek kipi	X	X	✓
Şimdiki zaman resmi -makta	X	X	✓
Da bağlacı	X	X	✓
Geniş zaman	X	✓	X

Gazi dilbilgisi kitabı ders kitabından ayrıdır. Dilbilgisi konuları incelendiğinde dilbilgisi kitabında yer alan konular ile ders kitabında öğrencinin doğrudan kullanması istenilen dilbilgisi konuları tabloda işaretlenmiş olarak gösterilmektedir. Kırmızı ile işaretlenmiş dilbilgisi konuları A1 dilbilgisi kitabında yer almayan ancak ders kitabında direkt öğrenciden kullanılması istenilen konulardır.

Gazi ders kitabı, dilbilgisi konularını dilin normal akışı içerisinde dolaylı ve sezdirerek vermeye çalışmaktadır. Dolayısıyla tabloda görülen bazı temel dilbilgisi konuları

- Bu/şu/o
- Burası/şurası/orası neresi?
- Sıralama eki (-ince)

doğrudan öğrenciye verilmemiştir. Sezdirerek öğrencilerin bu konuları kavramaları beklenir. Ancak doğrudan işlenmediği sürece öğrencinin bu, şu ve o arasındaki farkı kavrayabilmesi tartışmalıdır. Anadili öğretiminde dilbilgisi konularının dilin normal akışı içerisinde öğretilmesi gerektiği bilinir. Ancak yabancı dil öğretildiğinde bu yöntemin ne kadar nitelikli olduğu da tartışmalı bir konudur.

Gazi setindeki dilbilgisi kitabının ayrı olması öğretmenin işini zorlaştırdığını söylemek mümkündür. Öğretmenin hangi dilbilgisi konusunun ne zaman anlatılması gerektiğini ayırt etmesi deneyim gerektiren bir durumdur. Alfabe konusu örnek olarak alınırsa, ders kitabında yer almamaktadır. Bu durumda alfabenin ne zaman anlatılması gerektiği konusunda öğretmen karar vermek zorundadır. Dolayısıyla Gazi kitabını anlatacak öğretmenin nitelikli ve tecrübeli olması gerekmektedir.

Gazi kitabının tersine Yeni Hitit kitabı dilbilgisi konularına ağırlık vermektedir. Tüm kitaplarda işlenmiş dilbilgisi konularının %79,5'i Hitit kitabında bulunmaktadır.

- Zincirleme İsim tamlaması,
- geçmiş zamanın hikâye kipi (-idi),
- şimdiki zamanın hikâyesi (-yordu),
- emir kipi,
- istek kipi,

- şimdiki zamanın resmi hali (-makta),

konuları bir tek Hitit kitabında bulunup A1 seviyesi için zor betimlenebilecek konulardır. Şimdiki zamanın resmi hali öğrencinin sadece resmi ya da akademik bir yazıda karşılaşılabileceği bir ektir. Yeni Hitit kitabının dilbilgisi odaklı olması öğrencinin dilbilgisi konuları kavramasına yardımcı olmaktadır.

İstanbul kitabı ise dilbilgisi konuları basit bir şekilde öğretmeye çalışmaktadır. Dolayısıyla zamanlardan sadece şimdiki zamanı içermektedir. Ayrıca Kitapta dilbilgisi konuları İngilizce çevirisiyle detaylı bir şekilde anlatılmıştır.

Sondan eklemeli bir dil olan Türkçe için hece yapısı önemli bir konudur. Öğrencinin hece yapısını algılaması; Türkçenin ses olaylarını, telaffuzunu ve eklemeli mantığını kavramasına yardımcı olmaktadır. Buna rağmen hece konusu yalnızca Gazi dilbilgisi kitabında yer almaktadır.

Genel olarak bakıldığında 38 dilbilgisi konusundan sadece 14'ü tüm kitaplarda yer almaktadır. Başka bir deyişle dilbilgisi konuları bakımından kitaplar arasındaki farklılık oranı %63,2'dir. Tüm kitaplarda yer alan ortak dilbilgisi konuları:

- alfabe,
- soru sözcükleri,
- soru eki,
- çoğul eki,
- isim cümleleri,
- ses olayları,
- iyilik ekleri
- var/yok,
- durum hal ekleri,
- şimdiki zaman gibi konulardır.

Yabancı dil öğretiminde öğretim yaklaşımlarının çeşitliği ve kitapların farklı konular ve dilbilgisi kuralları işlenmesi öğrencilerinin kazanımlarında da farklılıklar yaratıp yaratmamasını araştırmak üzere araştırmanın dördüncü bulgusu kitapların kazanımlarına ilişkindir.

Tablo 9. Kitapların Kazanımları

Kazanımlar ve Program çıktıları	İstanbul Kitabı	Gazi Kitabı	Yeni Hitit Kitabı
Türkçenin ünlü seslerinin birbirinden ayrı edebilir (dinleme)	X	✓	✓
Türkiye'deki acil numaraları tanır (kültür aktarımı)	X	X	✓
Bir kişiyle tanışabilir (karşılıklı konuşma)	✓	✓	✓
Günlük konuşmalarda basit konuşmaları başlatıp karşılık vererek basit soru ve yanıtlar üretebilir	✓	✓	✓
Basit sorular anlayabilir, kurabilir ve cevaplayabilir (Nesneler, kişiler, yer vb.)	✓	✓	✓
Alfabeyi tanır ve söyler	✓	✓	✓
Basit var yok tümceleri kurabilir	✓	✓	✓
Dilek ifadeleri yerinde kullanabilir (geçmiş olsun, afiyet olsun, mutlu yıllar, iyi günler vb.)	✓	✓	✓
Yaşadığı yere (evi, yurdu, çevresi) ilişkin basit bilgiler (adres, telefon numarası vb.) verebilir	✓	✓	✓
Metinde kullanılan dilbilgisi konularının çoğu anlamadan metni anlayabilir	X	✓	X
Sayılar, fiyatları, telefon numaralarını anlayabilir ve söyleyebilir (karşılıklı konuşma, dinleme, yazma)	✓	✓	✓
Kişisel formu, otel kayıt formu, öğrenci bilgi formu gibi basit formları doldurabilir	✓	✓	✓
Öğrenenin karşılaşabileceği farklı durumlarda kalıplaşmış ve ezberlenmiş cümleleri kullanarak kendisini basit bir şekilde ifade edebilir	X	✓	X
Kısa ve basit metinlerdeki temel bilgileri	✓	✓	✓

anlayabilir			
Basit isim cümleleri kurabilir	✓	✓	✓
Kendisini, başkaları ya da yerleri sıfatları kullanarak betimleyebilir	✓	✓	✓
Nerede olduğu anlatabilir	✓	✓	✓
Başkalarına emir verebilir ve başkalarının emri yerine getirebilir	X	✓	✓
Yaşadığı yeri, şehri ya da köyünü basit ifadelerle anlatabilir	X	✓	✓
Geçmişteki olayları anlatabilir	X	✓	✓
Kendi yaşadığı geçmiş bir olayı anlatabilir (özel gün, tatil, hafta sonu vb.)	X	✓	✓
Hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeylerden basit ifadelerle yazılı olarak bahsedebilir.	✓	✓	✓
Metin hakkında basit sorular oluşturabilir	X	✓	X
Bilgisayar, ATM, telefon gibi teknoloji ürünlerinin Türkçesini anlayabilir	X	✓	X
Basit ifadelerle bir iş mülakatı yapabilir	X	X	✓
Bir metninden anladığını tekrar kendi basit cümleleriyle yazabilir ve anlatabilir (dil aktarımı)	X	X	✓
Kendisinin ya başkasının geçmişteki hayatıyla şimdiki hayatını karşılaştırmalı olarak anlatabilir	X	X	✓
Şimdiki zaman hikâye kipini ve –ken gibi ulaçları kullanarak bir hikâyeyi anlatabilir	X	X	✓
İzin alabilir ve başkalarının ricalarını yerine getirebilir	✓	✓	X
İstekte bulunabilir	✓	✓	✓
Temel ihtiyaçları için alışveriş yapabilir (bankada, lokantada, istasyonda, markette, turizm bürosunda, bilet ofisinde vb.)	✓	✓	✓

Ödeme türlerini anlar ve alışveriş yaparken tercih ettiği ödeme türünü de seçebilir	X	✓	✓
Biriyle ne yapacağına ve nereye gitmek isteyeceğine ilişkin görüşebilir, buluşma yerini ve saatini kararlaştırabilir	✓	✓	✓
Hobilerini ve boş zamanında neler yaptığını anlatabilir	✓	✓	✓
Basit bir dille günlük hayatta neler yaptığına ilişkin bilgiler verebilir	✓	✓	✓
İyelik durumunu ifade edebilir	✓	✓	✓
Farklı ülkelerin ve milletlerin adlarını tanır	✓	✓	✓
Farklı dillerin adlarını tanır	✓	✓	X
Mesleğini basit cümlelerle anlatabilir ve Karşısındaki kişiye mesleğini sorabilir	✓	✓	✓
Sınıfta, evde gibi en çok kullanılan nesnelerin adlarını tanır	✓	✓	✓
Görselleri anlatabilir	✓	✓	✓
Restorandaki menüsünü anlayabilir (kültür aktarımı)	X	✓	✓
Telefon üzerinden sipariş verebilir	X	X	✓
Birini yemeğe davet edebilir	X	X	✓
Uyarıları ve tavsiyeleri anlayabilir (tablo, ambalaj, uyarı işaretleri vb.)	X	✓	✓
Basit e-posta, mektup gibi yazışmalar yazabilir	✓	✓	✓
Zamanla ilgili ifadeleri (saat, gün, ay, yıl, tarih) anlayabilir, kullanabilir, okuyabilir ve onlara ilişkin sorular sorabilir	✓	✓	✓
Afişler, ilanlar ve kartlar gibi kısa basit metinleri anlayabilir	✓	✓	✓
Bir tebrik kartı, kartpostal ve ya kısa bir not yazabilir (doğum günü, bayram kartı)	✓	✓	✓

vb.)			
Birisine nerede olduğuna, nerede buluşacağına ilişkin kısa bir not yazabilir	✓	✓	✓
Bir olayın zamana bağlı akışını verebilmek için tümcelerinde “önce”, “sonra”, “daha sonra” sözcüklerini ve olayın süresini belirtmek için tümcelerinde “-dAn -A kadar) sözcükleri kullanabilir	✓	✓	✓
Planı ya da ajandasını yazabilir ve anlatabilir	✓	✓	✓
Aile ağacını ve akrabalık adlarını tanıyabilir ve akrabalık bağı anlatabilir	✓	✓	✓
Ailesini, arkadaşlarını ve çevresini tanıtabilir, bunlarla ilgili basit konuşma ve yazıları anlayabilir, bunları basit kalıp ve cümleleri kullanarak anlatabilir	✓	✓	✓
Basit kısa dilek ve şikâyet dilekçeleri yazabilir ve anlayabilir	X	X	✓
Yer-yön ifadelerini kullanarak yer, nesne ve kişilerin yerini ifade edebilir, bunlarla ilgili basit konuşma ve ifadeleri anlayabilir	✓	✓	✓
Nesneler veya kişiler arasında karşılaştırma yapabilir, bunlarla ilgili basit ifadeleri anlayabilir	✓	X	✓
Arkadaşıyla basit ifadelerle bir gezi planlayabilir	✓	✓	✓
Ülkeye ilk geldiğinde kendi resmi işlemleri (banka işlemleri, kimlik çıkartma, ev kiralama, abone olma, telefon işlemleri vb.) basit cümlelerle halledebilir	X	✓	✓
Kişiler, olaylar ve yer ifadeleri vb. verilirse küçük basit bir öykü oluşturabilir	X	X	✓
Basit cümlelerle öneride bulunabilir	X	X	✓
Kimlikler, kartlar, hesap özeti, fatura gibi belgeleri okuyabilir ve anlayabilir	X	✓	✓

Zamanları ayırt edebilir	X	✓	✓
Vücutun bölümleri tanıyabilir	✓	✓	X
Hasta formu (şikâyet, hastalık, tedavi vb.) doldurabilir ve şikâyetini doktora aktarabilir	✓	✓	X
Yemek tarifini anlayabilir ve yazabilir	X	✓	✓
Birinin boyunu, ağırlığını, yaşını, tenini vb. betimleyebilir	✓	✓	✓
Eczaneye gidebilir, ilacı alabilir	✓	✓	X
Basit yol tarifi edebilir ve basit yol tariflerini anlayabilir	X	✓	✓
Türkiye haritasını tanıyabilir (kültür aktarımı)	X	✓	X
Bulunma eki –da ve da bağlacı arasındaki farkı anlayabilir	X	X	✓
Hoparlör tarafından yapılan bir anonsta ve duyuruda yavaşça ve açıkça verilen rakamları, fiyatları ve süreleri anlayabilir, örn. Bir tren istasyonunda, telefonda veya bir dükkânda	X	✓	X
Bir şeyi yapmayı isteyip istemediğimi basit bir dille ifade edebilir	✓	✓	✓
Hava durumunu anlayabilir ve söyleyebilir	X	✓	✓

Yukarıdaki tablodan anlaşıldığı üzere bu yetmiş dört kazanımın sadece %50'si tüm kitaplarda mevcuttur. Dolayısıyla dilbilgisi veya konular başlığı bağlamındaki farklılıklar, kazanımlarda da farklılıklar yaratmaktadır. Bu kitaplar AOÖÇ'deki kazanımlara göre hazırlanmıştır. Ancak bu çalışmanın literatür taramasının belirttiği gibi AOÖÇ'nin Şubat 2018 sürümüne yeni tanımlayıcılar eklenmiştir. Bu tanımlayıcıların yeni olmasına göre kitaplar söz konusu tanımlayıcıları göz önünde bulundurarak hazırlanmamıştır. Dolayısıyla kitaplar bu

kazanımlara göre incelenmemiştir. Bu yeni tanımlayıcılara göre A1 seviyesini bitiren öğrenci örnek olarak şu kazanımlara sahip olmalıdır:

- Hoparlör tarafından yapılan bir duyuruda yavaşça ve açıkça verilen rakamları, fiyatları ve süreleri anlayabilir. Ör. Bir tren istasyonunda veya bir dükkânda,
- Resimlerin hikâyenin çoğunu tahmin etmesine yardımcı olması şartıyla, resimli hikâyelerdeki kısa metinleri ana hatlarıyla anlayabilir,
- Zaman, yer, sayı vb. içeren temel talimatları anlayıp ona göre hareket edebilir,
- Derdini anlatmak için jestlerine ve beden diline dayanmak zorunda kalırsa da basit bir dille, bir sağlık problemini profesyonele (hemşire, doktor gibi) tanımlayabilir ve “acıyor mu?” gibi basit soruları yanıtlayabilir,
- Dil aktarımı ile ilgili kazanımlar.

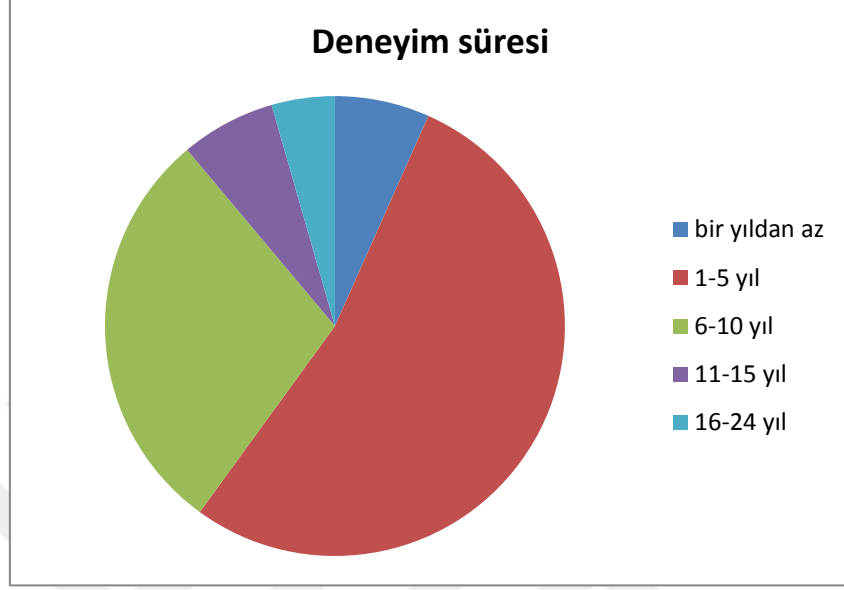
Oysa yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere “hoparlör tarafından yapılan duyurular” ile ilgili kazanım sadece Gazi kitabında bulunmakta, İstanbul kitabında da emir kipinin bulunmaması “temel talimatları anlama” ile ilgili kazanımın gerçekleştirilmesini zorlaştırmakta; “sağlık problemini anlatabilme” ile alakalı kazanım Hitit kitabında bulunmamakta; yukarıdaki tabloda bulunan “bir metninden anladığını tekrar kendi basit cümleleriyle yazabilir ve anlatabilir” kazanımı ise dil aktarımı ile alakalı olup sadece Hitit kitabında bulunmaktadır. Ayrıca “resimli hikâyelerdeki kısa metinleri anlama” ile ilgili kazanım hiçbir kitapta yer almamaktadır. Nitekim bu kitapların AOÖÇ'nin 2018 yılındaki yeni sürümüne göre güncellenmesi gerektiğini söylemek mümkündür.

4.2 ÖĞRETMENLERE GÖRE PROGRAM SORUNUNUN YANSIMASI

Öğretmenlerle yapılan görüşmelere göre elde edilen bulgular aşağıdaki gibi iki ana temanın altında toplanmış ve bu ana temalar da alt temalara ayrılmıştır. Her bir alt temanın altında cevaplar kategorize edilip tablolar halinde sunulmuştur.

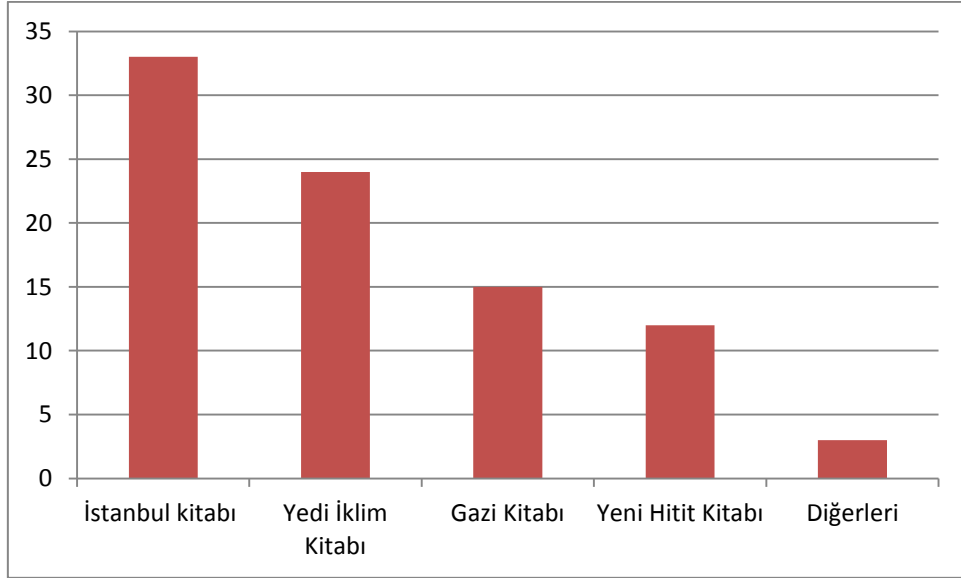
Bulguların analizinin daha sağlıklı bir şekilde yapılması için sorulan sorulara geçmeden önce öğretmenlerin kullandıkları öğretim setleri ve deneyim süresi sorulmuştur.

Aşağıdaki pasta grafiğinde öğretmenlerin yıl deneyimleri gösterilmiştir:



Şekil 5. Katılımcıların Deneyim Süreleri

Katılımcıların kullandıkları öğretim setleri aşağıdaki gibidir:



Şekil 6. Katılımcıların Kullandıkları Öğretim Setleri

4.2.1 Program Sorununun Öğretim Sürecine Yansıması

Program sorununun öğretim sürecine yansımaları saptamak üzere öğretmenlere öğretimin planlanması, yürütülmesi, süresi, kazanımları ve ölçme değerlendirme süreci hakkında sorular sorulmuştur. Soruları analiz edip alt temalara ayırmadan önce doğrudan öğretim sürecine yansımasına ilişkin “Ortak bir öğretim programının bulunmaması alanda ve eğitim sürecinde problemler yaratır mı?” sorusu ele alınmış ve cevapları kategorize edilmiştir.

Aşağıdaki tablo, bu çalışmanın beşinci bulgusudur:

Tablo 10. Program Sorununun Öğrenim-Öğretim Sürecine Yansıması

Yansımaları	f	Örnek Görüşler
Öğretim birliği (kitaplar, konular, kurumlar)	20	<p>K1: “Şöyle, birçok farklı öğretim merkezimiz var, üniversitelerin dışında da öğretim kurslar var özel kurslar var. Öğretim programımız aynı olmalı ki. Bunun mesela şöyle biz burada belirli bir saatte öğretiyoruz bir seviyeyi. Başka bir yerde aynı seviye daha az saatte öğretiliyor. Öncelikle bunların düzenlenmesi gerekir. Seviyelerin süresi belirlenmesi lazım. Eğitim çerçevesinin kesinlikle belirlenmesi lazım. Bir program olması lazım çünkü buraya da başka yerde kurs alan öğrenciler geliyor. Biz onlara bazen eksik buluyoruz. Bazen de çok iyi buluyoruz. Yani aramızda bir ortak değerlendirme olsa dediğimiz gibi daha iyi olabilir. Ama şu an ortak bir paydada bulduğumuzu düşünmüyorum”</p> <p>K10: “Yaratır tabii çünkü özellikle eğitimde bir standartların bulunması önemli bir konu. Öğrencinin neyi göreceğini en azından neyle muhatap olacağını bilmesi gerekir ve ortak bir standardın bulunmaması hem eğitimin birliğinde bir sıkıntıya yol açar hem de kimin yöntemi daha doğru tartışmasını ortaya çıkarır. Yani böyle bir tartışma çok verimli bir ürün ortaya çıkartmaz. Yarışmaya döner bu. Bu anlamda eğitim standartlara dayalı olmak zorunda, temel prensiplere bağlı olmak zorunda. Bu açıdan ne kadar çok ortak noktada birleşilirse o kadar olumlu olacağını düşünüyorum. Ders kitaplarda da neye öncelik verildiği konusunda biraz farklılıklar ve sorun yaratır. Ortada belirsizlik ortaya çıkar. Sonuçta eğitim bir teorinin ürünüdür. Bundan uzaklaşırsa kim neye göre yapılıyor bu işi ortada büyük sorunlar çıkar en azından temel anlamda.”</p> <p>K31: “Bazı kitaplarda A1de yer alan konular diğer kitaplarda B1de yer alabiliyor gibi sıkıntılara neden olabilir.”</p> <p>K20: “Üstelik mesela Yunus Emre'nin ya da Ankara'nın programı gelir bize ama bizim programımızda daha önce böyle bir şey yer almamış. Biz de bir örnek taslak hazırladık. Gönderdiğimizde başka</p>

bir TÖMER'den itiraz geliyor. Bu neden burada öğrencinin hazır bulunuşluğu buna uygun değil, alt yapısını vermedik, bu programı nasıl uygulayacağız gibi itirazlar gelir. Yani böyle sıkıntılar yaşanıyor.”

K32: “Bizim öğrettiğimiz şeyler farklı başkalarının öğrettiği şeyler de farklı. Bizdeki öğrencilerin güçlü olduğu yönleri başka TÖMER'lerdeki öğrencilerin güçlü olduğu yanlar da farklı. Hangi seviyede hangi fiili öğreteceğimizi hangi gramer öğreteceğimizi bile belli değil. Neyin ne kadar öğretmemiz gerektiği muamma belli değil.”

K36: “Alanda ciddi sıkıntılar yaratıyor. Kitaplar birbiriyle aynı değil. Kitaplar arasında hocalar ciddi şekilde zorlanıyor. Kitapları okuyan öğrenci farklı yeterliliklere sahip olmalarına rağmen aynı sertifikayı alırlar. Dediğimiz gibi ölçme değerlendirmede, kitapların niteliğinde, eğitim birliğinde, öğretim sürecinde çok alanlarda sıkıntılar yaratır. Ölçek yok, denetim yok. Kriterler belli değil.”

K39: “Kurumlar ve setler arasında farklılıkların olduğu görüyoruz. Bir kurumda yazma becerisi gelişebilirken. Diğer kurumda yeterince geliştiremiyor. Bir kurumda konuşma becerisi geliştirilirken diğer kurumda yeterli derecede geliştiremiyor. Bunlar ciddi sorunlar.”

K41: “Kesinlikle yaratıyor, hem kazanımlar hem de öğretim yöntem ve teknikleri konusunda görüş ayrılıkları olmaktadır.”

K34: “TÖMER ben Türkiye'de en iyi Türkçe öğreten kurum diyor. Ama aralarında bile birlik yoktur. Farklı kurumlar aynı sonuçlar elde edemiyor. Aynı kazanımları kazandıramıyor.”

Ölçme
değerlendirme
süreci

20

K3: “ Ölçme değerlendirmeyi de etkiler çünkü ellerindeki materyallerin neyini ölçeceğini, neyini değerlendireceğini bilmiyorsun. Özellikle kazanımlara göre ölçme ve değerlendirme yapılması gerekir ama bazı kurumlarda dilbilgisini ölçerler. Üstelik dışardan gelen B1 seviyesinde olan bir öğrenci, sizin sınavlarınıza göre başka bir seviyede çıkar mesela. Böyle durumlarla rastlanılır.”

K19: “Evet yaratıyor. Sınavların soruları hazırlarken sorunlar oluyor. Bazen bir TÖMER'in içinde bile birliğin sağlanmadığını duyuyoruz.”

K29: “Ölçme değerlendirme açısından her öğretim kurumun dikkate aldığı bir kitap var bu kitaplara göre sınavlar hazırlanıyor. Ortak ve genel bir ölçme değerlendirme standartlarımız olmadığından dolayı hangisi daha iyi hangisi daha kötü ya da hangisi istenilen düzeyde olduğu söyleyemeyiz.”

K37: “ Sorunların birisi ortak bir dil sınavının yapılmaması, bir seviye tespit sınavı. TOFEL gibi bir sınavın Türkçede olmaması, genel geçerliliği olan bir sınavın olmaması bir eksiklik. Öğrenciler de aynı şeyler öğrenmiyorum. Aynı çıktılar elde edemiyoruz. Ortak bir program olsaydı ortak çıktılar da olurdu.”

K40: “Yabancılara Türkçe öğretiminin en zayıf kısmı ölçme değerlendirmedir. Türkçe bilme yeterliliği henüz tespit edilmiş değildir. Sınavlar metin çözümlemesi ve dilbilgisi ağırlıklıdır.”

K34: “Üst bir kurumun ya da öğretim birliğinin olmadığından dolayı seviye sınavları denetlenmiyor. Bu öğrencileri geçirelim gibi muhabbetlerin olmaması için. Soru hazırlamakta bile sorunlar var”

K25: “Asıl sıkıntımız ölçme ve değerlendirmede. Ölçme ve değerlendirme eşit şartlarda mı yapılıyor. Asıl mesela ne öğrettiğiniz değil. Neyin nasıl ölçtüğünüz. Öğrenciye verdiklerimizi ölçüyor muyuz ölçebiliyor muyuz? Bunu görmek için ölçme ve değerlendirme eşit şartlarda yapılmalı. Programlar farklı olabilir. Çeşitlilik olur ama asıl nokta buradan B1 çıkan öğrenci herhangi bir yerde de B1 olsun aralarında farklılıklar olmasın.”

Eğitim-öğretimin niteliği
(profesyonellikten uzaklaşır, öznele dönüşür)

23

K2: “Öğretimin devamlılığı açısından programsızlık bir sorun yaratabiliyor. Programsızlık öğretim paydaşları olumsuz etkiler. Devamlılık ve süreklilik açısından, çünkü belli bir program olduğunda o programların öncelikleri bellidir, sonradan da vereceğiniz bellidir. Belli bir düzen içerisinde olur. Eğer bu düzen olmazsa işte o zaman kargaşa meydana gelebilir. Kargaşa da öğretim niteliğini de olumsuz etkiler.”

K3: “Yaratabiliyor çünkü tecrübeli kurumlar, tecrübesiz kurumlar var. Bu işi yeni yapan kurumlar var. Yeni yapan öğretmenler de var. Yeni öğretmenlerin ve kurumların en azından bir programı takip etmeleri açısından ortak bir programın geliştirilmesi bence yararlı olur. Çünkü yeni açılmış kurumlar veya yeni bu işi yapan insanlar için yabancılara Türkçe alanında eğitim veren bölümler maalesef yok günümüzde. Bir Lisans alanı yok. Bu işi nasıl yapıldığı çok fazla bilen bir kurum yok. Yüksek lisans programları bence yeterli değil. Öğretimin niteliğini artırmak ve garantilemek için ihtiyaç var.”

K6: “Kurumların ve Türkçe öğretiminin yeterlilik seviyesini olumsuz etkiler. Mesela bu işi profesyonel olarak yapanlar var. Ancak görüyorum yeni kitaplar da çıkıyor. Hazırlayan kurumun hazırlayan kişilerin profesyonelliğine göre değişiyor. Şuan giden bir süreç var ve herkes tam olarak öğrettiğini iddia ediyor. Herkesin ortak baktığı bir nokta olsaydı göreliliğe bağlı kalmazdı.”

K12: “Ortak bir programın ya da bir üst kurumun olması alanda karşılaşılan birçok sorunun tespitinde ve çözüm üretiminde yardımcı olabilir ve böylece daha iyi ve daha güzel Türkçe öğretimine karşı bir yol bulunabilir.”

K13. “Kesinlikle yaratır, çünkü yolunuzu belirlemeniz lazım öbür türlü insanların inisiyatifine bırakıyorsunuz. Ben bu konuda iyiyim benim öğrencilerim iyi oluyor öbürü kötü, diğerleri vasat. Burada ortak bir yapının olması çok önemli. En azından standartların belli

		<p><i>olduğu bir sistem, bu standartları belirlendiğinde çıkan ürünler de aynı olur”</i></p> <p><i>K38: “ Tabi ki var, ortak bir program olmalı ki öğretimin süresi ve niteliğini belirlensin diye aksı takdirde sokaktaki bir adam da Türkçeyi anlatabilir. Eğitimi profesyonel bir şekilde devam etmek istiyorsak belli çerçevenin içerisinde gidilmesi lazım. Başka üniversitede çalıştım özel öğrencilerim de oldu hafta da 4 gün programlar da var. Ya siz yapıyorsunuz deyip C1 kitabını hiç işlemeden direk C1 sınavına alınan öğrenciler de vardı.”</i></p> <p><i>K43: “Ortak öğretim programının tüm TÖMER’ler tarafından kabul edilmesi eğitim sürecinin kalitesini artıracaktır.”</i></p> <p><i>K34: “ Bütün bu konuştuğumuz problemler direk öğretiminin niteliğini etkiler aslında. Hangi beceriye odaklanması gerektiği bile hangisi daha önce verilmesi gerektiği ve hangi oranla da belli değil. Bütün bunlar bir öğretim birliğinin olmadığından kaynaklı.”</i></p> <p><i>K44: “Öğretimdeki kalitenin sağlanması açısından büyük bir problem”</i></p>
Öğretmenler	6	<p><i>K4: “Yaratıyor, özellikle öğretmene bence çünkü öğretmenlerin kafası bazen karışabiliyor. Ya da şöyle diyeyim herkes ek müfredatını kendini oluşturmak zorunda kalıyor. Çünkü kitaplar hep bir yönde eksik kalıyor.”</i></p> <p><i>K21: “Hangi yöntemin daha iyi olduğunu bilemiyoruz. Öğrencilere grameri nasıl vermeliyiz. Kural mı anlatmalıyız Hitit ve İstanbul kitaplarındaki gibi mi yoksa bağlamdan mı çıkartmasını bekleriz iklim kitabındaki gibi. Öğretmenler için çok kafa karıştırıcı olur. Bu konunun şimdi mi verilmeli yoksa ileri seviyelerde mi olmalı gibi sorular öğretmenler için kafa karıştırıcı.”</i></p> <p><i>K33: “Kesinlikle, özellikle deneyimsiz bir öğretmen için program olmadığı zaman sıkıntı yaşıyor. Özellikle bir kurumdan başka bir kuruma gittiğinde ya da başka bir kitaptan işlediğinde bocalayacaktır. Öğrenciye dolaylı etkilediği için belki farkında olmuyor öğrenci ama özellikler yöneticilere ve öğretmenlere sıkıntı yaratıyor. Neyin nerede hangi şekilde yapılması gerektiği ilgili problemler çıkabilir.”</i></p>
Kitapların niteliği	4	<p><i>K4: “Kitaplarda da eksikler oluyor. Kitabın kendi müfredatı var ama genel bir müfredatın eksikliğinden yani en temel şemsiye eksik olduğu için kitabın müfredatı olsa bile o aradaki genel şeyler eksik kalabiliyor. Onu tamamlamak için öğretmen bazı oynamalar yapmak durumunda kalabiliyor.”</i></p> <p><i>K27: “Öğretimin niteliğini etkileri, hangi becerileri hangi konular üzerinde verilmesi gerekiyor. Hangi seviyede hangi dilbilgisi konusu verilmesi gerekiyor. Bunun farklılaşması öğrenme niteliğini etkiler. Mesela öğretmen arkadaşlarımla belirli dilbilgisi konularının farklı bir</i></p>

		<i>kurda verilmesi gerektiği konusunda görüş birliğine varıyoruz bazen.”</i>
Öğretim süresi	2	<i>K18: “Yani muhakkak var ama aklıma şuan ne geliyor. Mesela zaman sıkıntısı yaşıyoruz. Öğretmen sadece öğrencilere uçları veriyor. Verebileceği örnek sayısı sınırlı, zaman sınırlı öğrenciyle daha fazla vakit geçirmesi için zamanı yok. Dolayısıyla öğrenci tembelse kendisini de geliştirmiyorsa ve öğretmenin gösterdikleriyle yetiniyorsa sonuca varılmaz.”</i>
Öğrenciler üzerindeki etkiler (bireysel hareketliliği, kazanımları, ilerleyişi, ihtiyaçların saptaması)	19	<p><i>K5: “Kurumlar arasında farklılıkların olması öğrenciyi aslında etkiler. Mesela bir öğrenci bir kurumdan B2 sertifikası aldı diğer bir kurumdan aynı bir sertifika alamıyor ve bu öğrencilerle birlikte aynı üniversiteye gidiyorlar. Yani eşit düzeyde olmayan öğrenciler aynı sertifikaya sahip olabiliyor. Ya da aynı sertifika sahip olan öğrenci farklı düzeylerde olabiliyor. Ölçme ve değerlendirmeyi de tabi ki etkiler. Yani İstanbul kitabını okumuş bir öğrenci, Ankara kitabına göre hazırlanmış bir sınavın girmesi doğru değildir. Öğrencinin bir kurumdan başka kurma geçmesi de zorluk yaratabiliyor. Yani başka bir kurumda B1 seviyesini bitirmiş bir öğrenci diğer bir kuruma geldiğinde eksiklikler yaşayabiliyor. Yani çünkü diğer kurumda öğretmen B1 seviyesine geldiğinde mesela o seviyeden kaldığı yerden devam ediyor ama A1 ya da A2’de almadığı şeyler olabiliyor öğrencinin. O farklılıklardan dolayı farklı kuruma geçtiğinde stil kitap farkı sebebi ile zorluklar yaşayabilir.”</i></p> <p><i>K30: “Tabi yaratıyor yarattı yaratacakta. Belli standartlarımız olmadığı için kitapların artı ve eksikleri göremiyoruz, öğrencilerin ihtiyaçlarını kestiremiyoruz. Kitabı değerlendiren bir şey yoktur. Çok farklı kitapların bulunması ve bu kitapların farklı yöntemlerin benimsemeleri öğrencilerin eksiklerine tam bir nokta atışı yapılamıyor bu sefer.”</i></p> <p><i>K45: “Evet özellikle öğrenciler üzerinde olumsuz etki yaratıldığını düşünüyorum.”</i></p> <p><i>K20: “Elbette yaratıyor. Mesela başka bir kurumdan gelen bir öğrenci, B2 seviyesinden geldim diyor. Öğrenci seviye belirleme sınavına alıyoruz. Öğrenci A1 ya da A2 çıkıyor. Öğrenciye para kaybı, bursluysa bizim verdiğimiz bursun kaybı, moral bozukluğu, motivasyon düşüklüğü. Çok fazla şeye neden oluyor. Sınıfa girdiğinde öğrencilerle uyum sağlayamıyor. Mesela bizim öğrencilerimizin almadığı kendisi daha önce aldığı bir gramer kullanıyor. Başka programdan gelen öğrenciler ciddi sıkıntılar yaşıyor. Belki konuşmada idare edebiliyor ama yazma becerisinde büyük sıkıntılara neden oluyor.”</i></p> <p><i>K26: “Öğrencinin kazanımlarına etkiler. Bir TÖMER okumaya ağırlık vermiştir. Başka bir TÖMER yazmaya ağırlık vermiştir gibi bu da çıkan ürünü etkiliyor. Bu yüzden ortak programın olması önemli”</i></p> <p><i>K14: “Tabi ki çünkü bizdeki öğrenciler sadece bizde durmuyor mesela özel öğrencilerimiz de var bizim YÖS’e giriyorlar bu üniversite olmazsa başka üniversiteye giriyor. Oradaki üniversite oradaki hoca</i></p>

Sorunlar yaratmıyor	4	<p><i>oradaki bakış çok farklı o yüzden ortak bir program çok önemli. Buradaki mezun başka bir yerden de mezun ortak paydada olması gerekiyor. İlerleyişi aynı olması gerekiyor. Öğrenim kazanımları hemen hemen aynı olması gerekiyor ki sonuç olsun.”</i></p> <p><i>K23: “Farklı TÖMER’lerde okuyan öğrencilerin konuşmaları, bildikleri konular vs. karşılaştıklarında ilerleyişleri aynı olmadığı fark edecekler. Bu da öğrenciler için olumsuz bence.”</i></p> <p><i>K28: “Tabi sıkıntılar yaratıyor. Öğrenciler arasında sıkıntı yaratıyor. Çünkü kurumlar aynı seviyede değil. Mesela bizim TÖMER’imizden mezun olan öğrenciler gördüğüm diğer TÖMER’lerden mezun olan öğrencilerden daha iyi öğrenmişler.”</i></p> <p><i>K7: “Yaratmaz niye yaratsın. Ama Türkçeyi öğrenmeye gereksinimi ne öğrencinin ortak program ona göre olmalı. Yani en azından iki bazlı olmalı, bir üniversitede okuyacak öğrenci için ya da her hangi bir eğitim almak için değil sadece genel hayatında dili kullanmak isteyen bireyler için.”</i></p> <p><i>K15: “Biz yaşamıyoruz çünkü dediğim gibi 6 yıl tecrübemiz var bizim o yüzden ne yapılması gerektiğini biliyoruz. Dolayısıyla bir eksiklik hissetmiyoruz.”</i></p> <p><i>K16: “Şimdilik çok ciddi bir sorunla karşılaştığımızı düşünmüyorum. Karşılaştığımız sorunlar kendi çabamızla halledebiliyoruz ama uzun vadeli süreçlerde ne olur bilmiyorum”</i></p> <p><i>K22: “Burada ULUTÖMER’de bizim haftalık programlarımız var. Öğrenciye dersin içerisinde sadece kitaptan değil. Kitapla birlikte daha ne verilebilir, okuma dinleme becerisi olabilir. Bu tarz konuşmalar yapılır o yüzden burada eksikler kapatılıyor. Diğer TÖMER’lerde ne yapıldığını bilmiyorum.”</i></p>
---------------------	---	--

*Bir öğretmen birden fazla görüş bildirebildiği için tablodaki rakamlar, belirtilen öğretmen sayısına eşit değildir.

Yukarıda görüldüğü üzere öğretmenlerin %91,1’i program sorununun öğretim sürecini etkilediğini söylemektedir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar tabloda görüldüğü gibi sekiz kategoriye ayrılmıştır. Öğretmenlerin %51,1’i; program sorununun eğitim-öğretimin niteliğini, %45,45’i öğretim birliği ile ölçme değerlendirme sürecini ve %42,2’si öğrencileri etkilediğini belirtmektedir. Kırk beş öğretmenin sadece dördü yani %8,9’u program sorunu yüzünden öğretim sürecinde bir sorunla karşılaşmadıklarını söylemektedir. Bu dört öğretmenin üçü çalıştıkları kurumun kendi çabası sayesinde problemlerle karşılaşmadıklarını belirtmektedir.

Dördüncü öğretmen de öğrencilerin farklı gereksinimlerine göre program hazırlanması gerektiğini söylemektedir.

Program sorununun öğretim sürecine yansımalarını daha iyi anlamak üzere öğretmenlere buna ilişkin birkaç soru daha sorulmuştur. Sorular aşağıdaki gibi dört alt temaya ayrılmıştır:

4.2.1.1 Program sorununun öğretimin planlanması ve yürütülmesi sürecine yansması

Öğretimin planlanması ve yürütülmesi süreci; öğretim programları, kurumlar ve öğretmenlere göre değişiklik göstermektedir. Dolayısıyla bu tema üç soruyu kapsamaktadır. Cevaplar tablolar halinde sunulmuştur:

Çalışmanın altıncı bulgusu ortak bir öğretim programının ve öğretim birliğinin gerekliliğiyle ilgilidir:

Tablo 11. Ortak Bir Öğretim Programının ve Öğretim Birliğinin Gerekliliği

Sorular	Evet	Hayır	Diğer	Örnek Görüşler
Sizce Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'ne göre Türkçeye özel ortak bir öğretim programının hazırlanması gerekiyor mu yoksa Öneriler Çerçevesi'ne göre kitapların hazırlanmasını yeterli buluyor musunuz?	41	0	4 (K3, K7, K17, K42)	K3: "Aslında AOÖÇ'deki kazanımlar yeterli olması gerekiyor ama tecrübesiz kurumlar için gerektirebilir." K7: "Olursa olumlu olur ama olmazsa da olur." K42: "Ortak bir öğretim programının hazırlanması TÖMER bazında düşünülürse çok sorun ortaya çıkarmaz. Ancak dünyanın farklı ülkelerinde Türkçe öğrenen öğrenciler için ortak bir öğretim programı hazırlanması çok mantıklı değildir. Şartlar ülkeden ülkeye göre değişmektedir. Ortak bir program çerçevesinde ders yapmak A ülkesinde çok verimli olurken B ülkesinde verimli olmayabilir. Ben şu an Çerçeve Metnine göre kitapların hazırlanmasını yeterli görüyorum. Ancak ben özellikle de yurt dışında Türkçe öğretimi yapılırken hedef kitlenin özelliklerine göre Türkçe Öğretim Setlerinin hazırlanmasından yanayım." K17: "Neden olmasın yapılabilir. Ama olmazsa olmaz diye bir şey değil."

K4: “Kesinlikle genel bir program olmalı. Onun dışında tabii TÖMER kendi ihtiyaçlarına göre çünkü her yabancı öğrencinin ihtiyacı farklı olabilir ki kendi programları olabilir.”

K10: “Türkçe Latin dillerinden farklı, bağımsız. Tam tersi bir gramer yapısına sahiptir. Bu anlamda özellikle A1 içeriğinde daha farklı değişikliklerin olması ya da A2 derslerinde daha farklı içeriklerin olması gerektiğini konuşuyoruz arkadaşlarla. Tam olarak Portfolyonun Türkçeye uyumlu olduğunu söyleyemem. Bazen bu bize problemler yaratabiliyor. Örnek veriyorum A1’de sadece şimdiki zaman öğretiyoruz ama bu Türkçe için hiç yeterli bir durum değil. Yani kesinlikle en azından bir geniş zamanı olmalı. Yani tam bir uygunluk olduğunu söyleyemem. Henüz alanda tam bir olgunlaşma olduğunu söylememiz zor fakat yavaş yavaş zaman geçtikçe daha bir ayakları yere basan standartlara sahip bir sistem olacağını düşünüyorum”

K14: “Her dil çok farklı, İngilizce Türkçeden çok farklı o yüzden her dile bir program geliştirilmesi gerekiyor. Bir dile çerçeve programı hazırlanması gerekiyor. O dildeki uzmanların ve oradaki yaşayanların fikri başvurulması gerekiyor. Ona göre düzenlenmesi gerekiyor. Yoksa standart verilir ama bu sefer buraya uyumaz. Bir beden küçük ya da büyük olabilir. Üstelik gelen yabancılar da çok farklı yerlerden de geliyor dolayısıyla öğrencilerin ülkelerine ve ana dillerine göre de alt daha spesifik programlar da olmalı.”

K19: “Evet çünkü İngilizceyle öğrettiğimiz metot Türkçeye uygulamayız. Türkçeye özel bir program olmalı.”

K20: “Kesinlikle Türk diline özel bir program olmalı. Bizim dilimiz köken olarak bir Asya dili, sentaks olarak ta baktığımızda Avrupa dillerinden farklı. AOÖÇ sadece ana hatlarıyla Türkçeye geçerli. Ortak bir şeyin geliştirilmesi kesinlikle lazım. Yani bize gelen tüm yabancılar Türk soylu öğrenciler hariç Türkçenin zor olduğunu ve İngilizcenin daha kolay olduğunu söylüyor. Asıl mesela burada İngilizce Türkçe değil. İngilizcenin bir dil öğretim sisteminin olması. Bizim henüz ortak bir sistemimiz yok bu da büyük bir sıkıntı yaratır.”

K21: “Bence AOÖÇ Avrupa ülkeleri için, biliyorsunuz diller ailelere ayrılıyor dolayısıyla Türkçeye özel bir program yapılabilir çünkü Türkçe Avrupa dillerinden farklı, sondan eklemeli mesela”

K24: “Şimdi farklı TÖMER’lerde uygulanan yöntemlerin hangisini daha iyi belirledikten sonra ona göre ortak bir program yapılabilir.”

K25: “Her dil kendi içinde ayrı dünyası var. Onu öğretebilmek için bence Türkçe üzerine daha çok yoğunlaşması gerekiyor. Bu da Türk diline özel bir programla mümkün olabilir.”

K30: “Evet mutlaka olması gerekiyor. Yaşayan karmaşıklık ve eksikler bu programın olmadığından kaynaklanıyor. Çıkan yeni yayınlarda da hala bir şeyler eksik bir şeyler göz ardı edilerek kitaplar çıkartılıyor. Hep bir kitap bir şeye yoğunlaşıyor. Bi şeye yoğunlaşmaktansa bir program olsa görebileceğimiz bir temel olsa o temele bakarak daha iyi bir şey yapabiliriz.”

K32: “Tabi olsa çok daha iyi olur. Herkesin ne yaptığını ne yapacağı da belli olur. Şuan bireysel ya da kurumsal bazlı çıkarttırılmış kitaplar. Aynı şey öğretmemiz lazım diye düşünüyorum. Buradan başka bir kuruma geçmek isteyen öğrenci problemler yaşamaması lazım. Ve bizim öğreteceğimiz şeyleri bir araya getirirsek bence daha faydalı ve güçlü bir kitap haline getirebiliriz.”

K33: “Kesinlikle bir programa ihtiyaç var. Plansız programsız yapılan işler illaki bir yerlerde tıkanmak durumunda kalıyor. Özellikle kurumlar arasındaki farklılıklar açısından bizim elimizi kolumuzu bağlayan bir şey. Bir kurum bir şeye olur der diğeri olmaz diyebilir.”

Öğretim Merkezler (TÖMER ya da DİLMER) arasında öğretim birliği var mı?

1
K27

41

3
(K15,
K24,
K14)

K27: “Eğitim açısından bir birlik söz konusudur. Özellikle YTB öğrencilerin ağırlıkta olduğu TÖMER’lerde ders saatleri ve becerileri açısından bir birlik vardır.”

K14: “Ben burada müdür yardımcısıyım. Biz iletişim kuruyoruz. Geçen sefer Mersin TÖMER’le buluştuk. Bu ayın 27sinde düzce üniversitesine gideceğiz mesela.”

K15: “Bilmiyorum ama mutlaka vardır, yani olması lazım.”

K5: “Hayır birçok TÖMER kendi programını yapıyor.”

K7: “Kitapları kullanma bakımından ele almak lazım bunu, yani bir kitabı kullanılan TÖMER’ler arasında evet bir öğretim birliğinden söz edebiliriz. Eğer aynı kitabı kullanmıyorlarsa çünkü İstanbul kitabındaki verilen yazma konusunun yeri ile Hitit’teki yazmaya verilen yer aynı olmayabiliyor ve çoğu TÖMER’lerde bu işin Türkçe bazlı yapılmadığı daha çok ikinci dil kullanarak Arapça ya İngilizce kullanarak yapıldığı bilgisi var. O yüzden tam manasıyla bir öğretim birliğinden söz etmek mümkün değil. Şimdi üniversitelere bakarsa akademik beceri kazandırılmak isteniyor daha çok okuma dinleme gramer odaklı gidiyoruz ama örneğin dışarda bi TÖMER’de bunların tamamen Türkçeyi kullanma odaklı gidiyorlar o yüzden bir birlikten söz edilmez.”

K8: “Yok, bence kesinlikle olması gerekiyor. Bu dediğim sebepten dolayı aslında yani bir öğrenci atıyorum bazı seviyeleri bir kursta bitirdiğinde başka TÖMER’e gittiğinde bence aslında orada birlik olması lazım ki devam edebilsin ama yok yani oradaki A1 A2 diğerindeki A1 A2 uymuyor mesela o yüzden sıkıntı.”

K10: “Bu biraz problemlili bir konu. Bir öğretim tarzını benimseyen bir TÖMER’le başka bir öğretim tarzını benimseyen bir TÖMER arasında bazen fikir farklılıkları oluyor. Uygulamada da farklılıklar oluyor. Örnek bazı TÖMER’ler bir gün okuma bir gün yazma bir gün gramer eğitimi veriyorlar farklı günlerde ama biz aynı ders içerisinde aynı gün içerisinde bunu yapıyoruz. Bunun da öğrenci açısından olumlu olduğunu düşünüyorum çünkü bizim programımız herkese hitap etmeyebilir. Bizim ders tarzımızı tercih etmeyen olabilir. Ya da başka bir TÖMER’in ders tarzını tercih edebilir. Bu açısından öğrenciler için olumlu olduğunu düşünüyorum ama eğitim veren kurumlar arasında çok büyük farklılıkların olması tabii ki bir sistemsizlik gösterir.”

K12: “Ben Kocaeli’de ders veriyorum,

Marmara'da İstanbul'da ve Konya'da benim TÖMER'le ilgilenen arkadaşlarım var. Eğitim birliği en azından bu bildiklerim arasında yok. Pek çok üniversitede kendine ait bir yolda ilerliyor.”

K19: “Hayır. Her TÖMER kendi için belirlediği kitaba ve programa göre hareket ediliyor. Diğer TÖMER'lerde ne yapıldığına dair pek bir bilgimiz yok. Ama bir birliğin olması gerekir.”

K20: “Net cevap verebilirim, yoktur. Öğretim birliğimiz yok maalesef genel bir program hazırlanamıyor. Herkes bu işi en iyi kendini bildiğini iddia ediyor. Fakat bunu ölçmek ne kadar mümkün? Ortak bir şeyin geliştirilmesi kesinlikle lazım.”

K22: “ Şimdi bu alanda hala oturmuş bir program olmadığı için ve sınıf nasıl bir seviyede hangi milletlerden oluşması gerektiği, öğrencinin temel seviyesi ne? 0 seviyesi var mı? Yoksa aralarında Türkçe bilen var mı? Bunu belirlemediğimiz için her hocam ve her kurum kendine özgü bir yöntem kullanacaktır. Dolayısıyla ortak bir birlikten söz edilmez.”

K25: “Hayır ama farklılık zenginliktir bence.”

K26: “YOK. Ben burada AI'de bir dilbilgisi kuralını öğretiyorsam tüm TÖMER'lerde öğretilmeli. Ama aynı konuyu öğretiyorsa bile bazı kurumlarda yüzeysel şekilde bazı kurumlarda detaylı bir şekilde anlatılıyor. Dolayısıyla bir birlik yoktur. Bu çıkan sonucu etkiler öğrenciye.”

K30: “Olduğunu düşünmüyorum. Alışveriş halindeler ama bir öğretim birliği yok. Bir oluşum var ama herkes ayrı telden çalışıyor. Herkes başka müfredata göre ilerliyor. Dolayısıyla şimdiye kadar oturtulmayan şeyler var. Her TÖMER'de eksiklikler var.”

K31: “Birlik kesinlikle yoktur. Çok geç kalındı bile çoktan olmalıydı.”

K33: “Hayır tabi ki. Bu ölçme ve değerlendirmede de ortaya çıkıyor. Kur saatlerinden tutun da materyallerine kadar hepsi bir programın olmamasından ana etkenlerinden oluyor.”

K36: “Yok kesinlikle düşünmüyorum. Bu büyük bir sıkıntıdır. TÖMER’lerin hangisi ne zaman eğitimini başladı? Ne zaman bitirdi? Kaç saat ders verdi? Aynı kitabı okutmuyorlar zaten. Bizim yaptığımız sınavla İstanbul’un Ankara’nın Urfa’nın yaptığı sınavların arasında uçurum var. Bizim 70 istediğimiz kur sınavından başka bir üniversite 60 isteyebiliyor. Sınavın zorlukla kolaylıkla göre puanlar çıkartıp indirilebiliyor bunu anlayabilirim ama konuşma sınavı dinleme sınavı yapmayan TÖMER’ler var. Biz ilk sene dinleme sınavı da yapmıyorduk. Böyle şikâyetlerimiz de geliyor. Bu TÖMER daha kolay niye bizimki böyle? Bu TÖMER ramazandan önce bitti niye biz ramazanda derse geliyoruz gibi sorular geliyor. Akademik takvim tutmuyor, ölçme değerlendirme de tutmuyor mesela bu sene bizim üniversitemiz başka TÖMER’den alınan C1 sertifikasını kabul etmemeye başladı. İllaki buradan alacaksın diyor. Çünkü bizde B1 seviyesini geçmeyen başka üniversitelerden C1 getirebiliyorlar.”

K38: “Hayır asla yok. Her ne kadar toplantılar yapılırsa da bir öğretim birliğinden bahsetmek mümkün değil. Her okulun şartı farklı, her okul imkânı bile farklı.”

K43: “TÖMER’ler arasında öğretim birliğini sağlayan kullanılan Türkçe öğretim setleridir. Ancak bu setlerin sınıf içinde nasıl okutulduğu okutman performansına bağlıdır. Tabii ölçme ve değerlendirmelerin de nesnel ölçütlere göre yapılıp yapılmadığı ayrı bir tartışma konusudur. Bir TÖMER’in verdiği B2 belgesi diğer TÖMER’e göre A2 düzeyinde olabiliyor.”

Yukarıda görüldüğü üzere, öğretmenlerin hiçbiri ortak bir program oluşturulmasının olumsuz bir yönü olacağını belirtmemektedir. Tam tersine öğretmenlerin %91,1’i alanda Türkçeye özel ortak bir öğretim programının ne kadar gerekli olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin üçü ortak programın çok gerekli olmadığını ama olursa daha olumlu olacağını söylemektedir. Ayrıca öğretmenlerin biri de tecrübesiz kurumlar için programın gerekli olduğunu dile getirmektedir.

Günümüzde Türkçe öğretim kurumları (TÖMER ve DİLMER gibi) Türkiye’de Türkçe öğretimini planlamakta ve yürütmektedir. Ancak bu öğretim merkezleri arasındaki birlik sorulunca öğretmenlerin %91,1’i aralarında eğitim birliğinin bulunmadığını belirtmektedir. Öğretmenlerin sadece biri yani %2,2’si YTB öğrencilerinin ağırlık olduğu TÖMER’lerde ders saatleri ve becerileri açısından bir birliğin bulunduğunu söylemektedir. Söz konusu birlik tüm öğretim kurumlarını içermemekle birlikte ölçme değerlendirme sürecini, öğretim metotlarını, kitapları ya da öğretilen konuları içermemektedir. Öğretmenlerin ikisi yani %4,45’i söz konusu soruya bilmiyorum diye yanıt verirken biri kendisi müdür yardımcısı olup bazı TÖMER’lerle zaman zaman iletişime geçtiğini söylemektedir. Kurumlar arasındaki öğretim birliğinin eksikliği ortak bir programın bulunmamasının yansımasıdır. Bu durumu öğretmenlerin sadece %4.45’i olumlu görmektedir. K25 ve K10 kodlu öğretmenlere göre çeşitlilik bir zenginliktir ve bu zenginlik öğrencilere farklı seçenekleri sunmaktadır.

Çalışmanın yedinci bulgusu öğretmenlerin bir kitaptan eğitim verdikten sonra başka bir kitaba geçtiklerinde zorluk yaşayıp yaşamadıklarına ilişkindir:

Tablo 12. Program Sorununun Öğretmenlere Yansıması

Cevapları	f	Örnek Görüşleri
Evet	19	<p>K27: “Tabii muhakkak bir kitabın incelenmesi hem onu içerik olarak anlama ve öğrencilere anlatma zaman olarak bir süreç gerektiriyor. Biz İstanbul kitabı bıraktığımız zaman Yedi İklim’e geçtik. İlk yıl öğretmenlerimiz daha çok çalışmak zorunda kaldı kitabın içeriği öğrenmede. Ama bu bir dönem olabilir ya da bir yıl olabilir sonra etkili bir şekilde kullanabiliyoruz.”</p> <p>K33: “Evet yani insanlar alıştığı bir düzenin içerisinde değiştiğinde illaki bir bocalaması olur. Konuların verme yöntemi falan bir zorlama olur.”</p> <p>K36: “Zor. İstanbul’dan Gazi’ye geçtik zorlandık baya. Biz Gazi’yi geçen yıl okuttuk. Ondan önceki yıl denedik ama yoğun bir şekilde denedik yine bu yıl 3. Sene okutuyoruz yine yine alışmaya başladık.”</p> <p>K37: “Evet İstanbul’dan Gazi’ye geçtiğimizde zorlandık. Gazinin yöntemine alışana kadar uzun zaman geçmiş”</p> <p>K8: “Zor olur bence çünkü eğitim birliği yok kitaplarda. Maalesef zor olur.”</p> <p>K26: “Zor olabilir. Kendinizi oradaki metinlere alıştırdınız. Ona</p>

		<i>ağışınasınız. Oradaki dilbilgisinin anlatım tarzına ve yerine alıştığınız için biraz böyle bir duraksayabilirsiniz ama devam edersiniz tabi.”</i>
Öğretmenin tecrübesine bağlı	8	<p>K1: <i>“Hocanın tecrübesine bağlı bence.”</i></p> <p>K3: <i>“Hocanın tecrübesine bağlı”</i></p> <p>K6: <i>“Tecrübeli değilse zor olabilir.”</i></p> <p>K42: <i>“İlk başta zor gelir. Zaman ilerledikçe bu durum ortadan kalkar. Özellikle tecrübeli bir öğretici kitabı kendine göre etkili bir şekilde kullanmaya başlar”</i></p>
Hayır	9	<p>K35: <i>“Hayır zor değil. Bu kitabın yeterliliğine alakalıdır. Kitap iyiye zorluk yaşanmaz”</i></p> <p>K2: <i>“Hayır. Başka bir kitap üzerinden eğitim vermek zor gelmiyor.”</i></p> <p>K12: <i>“Elbette ki hayır. Esas kaynak zaten öz bizdedir. Kitaplar sadece bize yollandırır.”</i></p> <p>K14: <i>“Bence zor değil çünkü deneyim oluyor. Çünkü her kitap öğretmene bir şey kazandırıyor. Ama her yıl başka bir kitap ya da çok sık değiştiriliyorsa o zaman zor olur. Çünkü kitabın yapısını oturtulamıyor bu sefer.”</i></p>
Kitaba göre	4	<p>K34: <i>“İlk öğrettiğim kitap Hitit. Hitit çok ağır bir kitap sonradan İstanbul’a geçtim Daha kolay bir kitapsa daha iyi ama daha zor bir kitapsa zorluk yaşanır”</i></p> <p>K18: <i>“Yok aslında Yunus Emre kitabından İstanbul’a geçmemiz çok daha iyi oldu. Çünkü Yedi İklim ile istediklerimizi tam veremiyorduk. Öğretmen çok zor durumda kalıyordu.”</i></p> <p>K40: <i>“Kolay kitaptan zora geçmek zordur tabi ama zor kitaptan kolayla geçmek kolaydır.”</i></p>
Bilmiyorum	5	

Kitapların farklı yöntemlere göre hazırlanmasından dolayı öğretmenlerin %42,2'si başka bir kitaba geçtiklerinde zorluk çektiklerini belirtmektedirler. Öğretmenlerin %17,8'i ise sadece tecrübesiz ya da tecrübesi az öğretmenin zorluk çekeceğini söylemektedirler. Katılımcıların %8,9'u zorluk derecesinin kitaba göre değiştiğini belirtmektedirler. Kolay kitaptan daha zor kitaba geçmenin zor olduğunu ve zor kitaptan kolay kitaba geçmenin kolay olduğunu açıklamaktadırlar. Ancak bu katılımcıların %20'si bir kitaptan başka bir kitaba geçmenin öğretmen için zor olmadığı ve olmaması gerektiğini belirtmektedirler.

Görüldüğü üzere program sorunu kurumları ve öğretmenleri olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Alanda birliğin olmaması, üst kurumun olmaması ve kullanılan ortak bir programın olmaması kurumların ve öğretmenlerin işini zorlaştırmakta ve üzerlerine fazla yük yüklemektedir. Üstelik alanda ortak bir programa duyulan ihtiyaç öğretmenlerin %91,1'i tarafından hissedilmektedir. Aynı zamanda da programın olmaması bu farklı kurumların ve bireylerin aralarındaki yöntem ve yaklaşım tartışmalarına yol açmaktadır. Bir sistemin ya da ortak bir programın olmaması öğretimin niteliğini kurumların ve öğretmenlerin inisiyatifine bırakmaktadır. Öğretmenlerin cevaplarından anlaşıldığı üzere öğretim süreci, nitelikli bir programın olmadığı durumda doğru şekilde yürütülmesi zordur.

4.2.1.2 Program sorununun öğretim süresine yansması

Öğretim programının boyutlarından biri hedeflenen konuların ve kazanımların gerçekleşmesine ihtiyaç duyulan süredir. Dolayısıyla ortak bir programın olmamasının öğretim süresine yansmasını araştırmak üzere öğretmenlere; (verilen zamanın yeterli olup olmadığı) sorulmuş, cevapları aşağıda tablolaştırılmıştır:

Çalışmanın sekizinci bulgusu öğretim süresine ilişkindir:

Tablo 13. Program Sorununun Öğretim Süresine Yansması

Cevapları	<i>f</i>	Örnek Görüşler
Evet	10	<i>K1: "İstanbul kitabı için evet yeterlidir."</i> <i>K6: "Yeterli olduğunu inandığımız için böyle 7 hafta ayarladık."</i> <i>K7: "Genel olarak evet. B1 ve B2 seviyelere biraz daha çok"</i>

zaman lazım. C1 seviyesinden mesela bazı şeyler çıkartılabilir ama genel olarak evet.”

K8: “Genel olarak evet ama sadece B1 seviyeye belki biraz daha çok zaman olabilir.”

K32: “Evet yeterli. Zaten bize göre faydalı olmayan metinleri anlatmıyoruz. Ya da üzerinden hızlı geçiyoruz. Dolayısıyla kendi çabamızla aşabiliyoruz zaman problemi.”

K33: “Hâlihazırda program olmayınca genellikle dil öğretim merkezlerinde herkes kitapla eğitimi bitirmeye çalışıyor. Yani kitap bittiğinde kur bitiyor bir mantık söz konusu hâlbuki bütün konuların verilmesi şart değil. Öğrencilerin ilgi istek ve ihtiyaçlarına göre istenilen konuların seçip veririz. Dolayısıyla elediğimiz konular oluyor bizim ve onlara süreye göre ayarlarız.”

Kitaba bağlı

13

K13: “Yedi İklim kitapları bitiremiyorduk ama İstanbul kitabı daha sade, o yüzden yetiyor.”

K19: “İstanbul için yeterli ama Yedi İklim kitabı için yeterli değil.”

K18: “İstanbul için yeterli ama Yedi İklim kitabı için değildir. Oradaki kelimeleri metinleri öğrenciye vermek için çok zaman alıyor.”

K30: “İstanbul ve Gazi kitapları aynı zaman diliminde verilmesi bir karmaşıklık. İstanbul kitabı için yetiyordu. Ama Gazi kitabı için çok az bir süredir.”

K39: “İstanbul kitabı için yeterliydi. Ancak Gazi kitabı için kesinlikle yeterli değil. Kitap çok yoğundur.”

K5: “İstanbul gibi bir kitap için yeterli. Diğer kitaplar için yeterli olduğunu düşünmüyorum.”

Hayır

22

K3: “Seviyelere göre değişiyor. B1 seviyesinde konu ağırlığı daha fazla olduğu için ders saatin daha fazla verilmesi gerekiyor bence. Ancak şu anda yaptığımız kurlara göre belirli bir zaman içinde tamamlamamız gerekiyor. Özellikle YTB'nin yaptığı hazırlık kurslarına göre bu nedenle yeterli zamanın verildiği düşünmüyorum.”

K9: “A1'ye biraz daha fazla emek ve zaman harcanması lazım özellikle eğer öğrenci farklı alfabeyi kullanıyorsa ya da Türkçeye hiç tanınmış değilse. B1'de zarf-fiillere falan giriş yaptığımız kur yani Türkçenin gerçekten daha karmaşık taraflarını öğrenmeye başlıyor. B1de de biraz daha fazla zaman ayırmamız gerektiğini düşünüyorum.”

K20: “Şahsım adına ben bulmuyorum. Çünkü sınıflarımız homojen sınıflar. Öğrencilerimiz karışık. Her öğrencinin anlama seviyesini bir olmuyor. Anlattığınız şeyi bazen bir kelimeyi defalarca anlatmanız gerekiyor çünkü bir kelimenin çok fazla kullanımları oluyor. Kültürel kullanımları oluyor. Öğrenci anlattığımız dışında başka bir kullanışı gördüğünde şaşırıyor. Çok uzaktan gelen öğrencilerimiz var. Küba'dan Afrika'dan var onların anlaması diğer öğrencilerle bir olmuyor. Çünkü Türkçeyle hiç tanışık değiller. Zaman biraz daha geniş tutulmalı. Kültürel aktiviteler yapılmalı. Yani sadece dersle olmuyor bu şey çünkü ülkemizi ve kültürümüzü tanıtıyoruz burada. Dolayısıyla yetersiz buluyorum.”

K21: “Bence 6 hafta yeterli değil. Ünite 8 ünite belki 7 hafta olsaydı daha rahat ve daha sakin bir şekilde hem okuma çalışmaları yazma çalışmaları yapılabilir. Bizim kitabımız çok yoğun ve süresi kısadır.”

K23: “Yeterli değil. 6 hafta gibi bir süremiz var. Bu öğrenciler hiç Türkçe bilmiyor ve özellikle kelime öğretiminde çok zaman harcıyor. Programın olmamasından ve olan programın çok sıkıştırılmış olmasından kaynaklı bence.”

K24: “Zamanı yetiştiriyorum. Bitiyor ama hızlı gidiyorum. Bitiyor da ne kadar iyi bitti? Kazanımları ne kadar kazandırabildik öğrencilere burada problem var.”

K27: “yeterli değil. Buraya eğitim için gelen öğrencilerimiz daha çok üniversite okumak için geliyor. Normal konuşma için yeterlidir. Ama üniversitede okumak için özellikle yüksek lisans ve doktora öğrencilerimiz için yazma becerilerini istenilen seviyede geliştirmeleri için yeterli değildir. Mesela tez yazmak isteyen öğrencilerimiz teze geçtiklerinde yazma becerilerini yeterli olmadığını görmekteyiz.”

K28: “8 ünite 6 haftada bitiriyoruz. Program sıkışık. Sınıflar da kalabalık. Öğrencilerle bire bir ilgilenemiyoruz. Bence dil sınıfında en çok 10 öğrenci bulunmalı ama bizde 20ye kadar çıkıyor. YTB çok az süre tanıyor. YTB'nin bir süre uzatması gerektiğini düşünüyorum.”

K34: “Tabi ki değil. YTB'nin tanıdığı zaman azdır. Bir yabancı öğrencinin Türkçeyi tam anlamıyla bu süre zarfında öğrenmesi zordur.”

K38: “Hiç değil. 9 ay Türkçe gibi bir dil öğrenmek için çok çok az.”

K40: “Hayır yeterli değil. Özellikle A1 için zamanın az olduğunu düşünüyorum. A1'in hemen geçilmesi gereken bir kur olarak görülmesi dil öğretimine olumsuz ket vurmaktadır.”

Yukarıda görüldüğü gibi katılımcıların yarısı programın yoğunluğu ile verilen zaman diliminin birbiriyle uyuşmadığını ve daha fazla zamana ihtiyaç duyduklarını düşünmektedir. Bu öğretmenlerin bazıları kur bazında zamanın yetersiz olduğunu belirtmiş, bazıları da genel olarak dokuz ayın Türkçenin öğrenilmesi için yeterli bir süre olmadığını belirtmektedir.

Öğretmenlerin %28,9'u bütün öğretim setlerinin aynı zaman dilimine ihtiyaç duymadığı ve istenilen sürenin kullanılan kitaba göre değiştiğini söylemektedir. Hemen hemen öğretmenlerin çoğu verilen sürenin İstanbul kitabı için yeterli olduğunu ancak Gazi ve Yedi İklim gibi yoğun kitaplar için yeterli bir süre olmadığını düşünmektedirler.

Zamanın yeterli olduğunu söyleyen 10 öğretmenin %60'ı bir tek İstanbul kitabı öğretmiştir. Dolayısıyla İstanbul kitabı haricinde öğretmenlerin sadece dördü yani %8,9'u zamanın yeterli olduğunu düşünmektedir.

Yukarıdaki sayılar, var olan programlar ile verilen zaman diliminin birbiriyle uyuşmadığını göstermektedir.

4.2.1.3 Program sorununun hedeflenen kazanımların gerçekleşme sürecine yansması

Çalışmanın dokuzuncu bulgusu öğrencilerin dil yeterlilikleriyle ilgilidir:

Tablo 14. Program Sorununun Öğrencilerin Dil Yeterliliklerine Yansması

Cevapları	f	Örnek Görüşler
Hayır, öğrencilerin dil yeterlilikler aynı değildir	41	K1: “Hayır. Mesela öğrenciler arasında seviye farklığı olabiliyor. Mesela Sakarya'daki A2 öğrencisi burada B1 öğrenci seviyesinde olabiliyor. Buradaki bir öğrenci diğer tarafta C1 seviyesi olabiliyor.” K2: “Hayır. Bence bu çok şeye bağlı sadece kitaplara değil. Daha çok öğrenciye, öğretmene ve en önemlisi hazırlanan ölçme değerlendirme araçlarına bağlı.” K3: “ Hayır bize mesela B1 seviyesindeyim diyen öğrenciler bizim sınavımıza göre A1 çıkmıştır.” K4: “Hayır. Bence genel müfredatın eksikliği ve TÖMER'ler arasındaki iletişim azlığı yüzünden böyle farklıklar meydana gelir.” K6: “Hayır. Çünkü her öğretim kurumunun ve her kitap odakladığı beceri ve kazanım farklıdır.”

K7: “Dil yeterliliği kitaptan ziyade kursun Türkçe öğretimine bakışı ve yetkinliğine alakalı. Örnek veriyorum biz A1 kitabını 6 haftada 4 gün 5 gün yaparak bitiriyoruz. Bunu dışarda bir kurum yine 6 haftada ama haftada 2 gün hatta 2 saatten yapabilir bunu. Ders saatinde bir birlik olursa öğrenci hangi kitabı okursa okusun o seviyeye gelir ama farklı saatlerde eğitim alıyorsa öğrenci illaki aynı seviyeye gelmez. Ama bu programın veya kitabın problemlerinden ziyade oradaki öğretmenin ya da kurumun görüşüne de bağlı.”

K13: “Hayır ama ben bunu ölçme ve değerlendirmeye bağlıyorum. TÖMER’ler arasında seviye birliği olması lazım. Bizde çok yeni hocalar var ve öğretmenlik işi tecrübeli bir iş aslında.”

K14: “ Tabi ki farklıdır. Çünkü malzeme insani yönlendirir. O malzemeyi işleyecek hoca da insani çok farklılaştırır. Şimdiye kadar onlarca hocamız oldu her hocanın anlatımı farklı. Bunun için kitaplarda da farklılıkların bulunması ister istemez öğrencide öğrenme konusunda olumlu ya da olumsuz etkiler. Dolayısıyla Gazi’yle biz farklıyızdır. İstanbul’la biz farklıyız. Bide geçmiş de evleviyet te önemli tabi ki. Burası 6 yıllık var nerdeyse ama Gazi çok daha eski. O da bir standardın olmadığından dolayı deneyelemeye dayalı bu iş. Ortak bir yerden besleniyorsak ortak bir paydadan alıyorsak işimizi kolaylaştırır rahatlatır. Problemleri daha rahat bir şekilde tek bir bakış açısıyla değil de çok farklı bakış açısıyla görüldüğü için çok daha rahat bir şekilde hal olur çözü bulunur. En azından öğretmenlerin toplanmaları kolaylaştırır.”

K16: “Dil bir yetenek işidir. Farklılıklar olabilir, bireysel farklılıklar da var ama ölçme değerlendirmenin geçerliliği ve güvenilirliği önemli burada”

K17: “Değil ama bu farklılıklar doğal, bireysel farklılıklardır bunlar. Ama ölçme değerlendirme ortak yapılırsa kurumun niteliği ve yeterliliği de tespit edilir. Ortak bir sınav yapılmadığı sürece öğrencilerinin aralarındaki farklılıkları kestiremezsin. Ancak 65 ile sınavı geçen bir öğrenci var 90le geçen de var bunlar da aynı değil.”

K18: “Değildir. Çünkü ortak bir Türkçe öğretim metodu olmadığı için, farklı kitaplar okutulduğu için, farklı öğretmenlerden eğitim aldıkları için ve öğretmenin sınıftaki özverisine bağlı olarak da neticeler değişiyor. Yani bir öğretmen öğrencileriyle çok ilgilenirken diğerleri ilgilenmiyor.”

K19: “Farklı dil yeterliliklere sahip olduklarını görüyorum. Çünkü başka yerlerde eğitim alan öğrencilerle karşılaştım çünkü ben üniversitede Türk dili dersine de giriyorum. Çok yabancı öğrencilerim var bunların bir kısmı farklı TÖMER’lerde eğitim almışlar aralarındaki farkı görüyorum.”

K22: “Bazı TÖMER’lerimiz konuşmaya daha ağırlık veriyor. Öğrenci daha çok oradan iyi bir şekilde konuşma becerisini geliştirmiş olarak ayrılıyor. Ama bazı TÖMER’lerde tüm dört becerileri ortak ağırlık verildiği için öğrenci daha donanımlı bir şekilde oradan ayrılıyor.”

		<p>K23: “Farklı olur tabi. Ortak bir programın olmaması ve ortak bir kitabın kullanılmamasından dolayı problem olduğunu düşünüyorum.”</p> <p>K25: “ Dil yeterliliği verdiğiniz gramere ya da konulara göre değil ölçtüğünüze göre belli olur. Tüm TÖMER’lerde aynı konu verilirse bile ben verdim tamam ama öğrenci bunu aldı mı ne kadar aldı kullanabildi mi ama ölçme değerlendirmemiz bir değil. Konuşma sınavını yapmayan TÖMER’ler var. Yazmada mesela kesinlikle bir görecelik olacak. Çünkü bir makinaya vermiyorsunuz. Ama en azından ölçme değerlendirme şablonu olursa hemen hemen sonuçlar aynı olur.”</p> <p>K26: “Farklılıklar oluyor tabi. Her TÖMER’in benimsediği yaklaşıma göre odakladığı beceri farklı aynı zamanda da ölçme değerlendirmemiz aynı değildir.”</p> <p>K36: “Değildir. Çünkü ölçme sistemi farklıdır. Hiç yazıyı yazmayan öğrenci C1le yüksek lisansla ve doktorla başlayabiliyor. Aynı değil ve aynı yeterliliklere sahip olmamalarına rağmen C1 sertifikası alıyor.”</p> <p>K37: “Hayır aynı değil. Aynı çıktılar elde edemiyoruz zaten. Daha önce dediğim gibi mesela Gazi kitabını okuyan öğrencilerin kelime hazinesi çok daha zengin oluyor ve çok daha donanımlı olduklarını düşünüyorum.”</p>
Kurlar bazında hayır ama C1’ye geldikten sonra evet aynıdır	4	<p>K8: “Bütün seviyeleri C1’yi bitirdikten sonra bence hiçbir farkı olmayacaktır çünkü tüm konular yapılmış olacaktır.”</p> <p>K9: “Seviyelere göre farklılıklar var ama C1’i bitince dil yeterliliği aynı olması lazım.”</p> <p>K10: “%80ni aynı yeterliliğine sahip olur. Özellikle B1den sonra.”</p>

Yukarıda görüldüğü üzere öğretmenlerin %100’ü seviye bazında öğrencilerin aralarında farklılıkların olduğunu düşünmektedir. Ancak bu öğretmenlerin %8,9’u B2 ya da C1 seviyesinden sonra öğrencilerin yeterliliklerinin aynı olduğunu söylemektedir. Diğer kırk bir öğretmen C1 seviyesinden sonra bile öğrencilerin yeterliliklerinin aynı olmadığını belirtmektedir. Öğretmenlerin cevaplarına göre bu durum; alanda öğretim birliğinin olmaması başta olmak üzere öğretmenlerin yeterliliklerinden, ölçme değerlendirmenin güvenilirliği ve geçerliliğinden, bireysel farklılıklardan ve çok daha farklı etkenlerden kaynaklandığını belirtmektedirler.

4.2.1.4 Program sorununun ölçme değerlendirme sürecine yansımaları

Çalışmanın onuncu bulgusu merkezi sınavın gerekliliğine ilişkindir:

Tablo 15. Merkezi Sınavın Gerekliliği

Cevapları	f	Örnek Görüşler
Evet	22	<p>K2: “Evet belki en azından sınavların doğru yazılmasından emin oluruz.”</p> <p>K3: “Evet çünkü ellerindeki materyallerin neyini ölçecekler, neyini değerlendirecekler bunu bilmesi lazım. Özellikle kazanımlara göre ölçme ve değerlendirme yapılması gerekir ama bazı kurumlarda dilbilgisini ölçmek, ölçme değerlendirme içinde alıyorum aslında bu değil. Bu yüzden önemli.”</p> <p>K10. “Bence olmalı. C1’i bitirdikten sonra olabilir. Üniversitelere girmeden önce çünkü bazı üniversitelerin diğer üniversitelerin sertifikaları kabul etmez. Öğrencilerin bütün ülkede geçerli bir sertifikaya sahip olması onlar için daha iyi olabileceğini düşünüyorum .”</p> <p>K18: “ Kesinlikle, hazırlanan sınavlar doğru düzgün hazırlandığı düşünmüyorum zaten mutlaka hataların bulunduğu düşünüyorum. O yüzden tüm Türkiye’de merkezi bir sınav olmalı. O zaman gerçekten A1 seviyesinde olan bir öğrenci o sınavdan başarılı olursa bütün Türkiye’deki A1 seviyelerin hepsi de başarılı olabilecek durumdadır. O yüzden de sertifikasını almıştır. En azından eşitlik sağlanır. Hani öğretmenin özverisi sınıftadır. Ama sınav yaparak bu özveriyi de değerlendirmiş olursunuz böylece bu öğretmen o öğrencilere gerçekten öğretebilmiş mi öğretememiş mi onu da çıkartmış olursunuz. O zaman gerçekten hak edenler o sertifika alır.”</p> <p>K19 “ Evet doğru buluyorum. Çünkü aynı TÖMER’de bile birliğin olmadığı ve soruların farklı şekillerde hazırlandığı biliyoruz. Mesela benim daha çok önem verdiğim bir konu sorularda ona ağırlık vermişim ama başka bir arkadaşım ona ağırlık vermeyebiliyor. Merkezi sistem olmalı”</p> <p>K21: “Evet merkezi bir sınav olması gerekiyor çünkü bazı üniversitelerin sınavları çok zor bazıları kolay onu öğrencilerden de duyarsınız. Bu da öğrencinin motivasyonu da etkiliyor aslında”</p> <p>K24: “Aslında evet bir öğrenci C1 sertifikası alıyorsa sadece buranın inisiyatifine bırakılmaması lazım. O sertifikayı gerçekten hak ediyor mu? Bunu sadece buradaki öğretmenler yapmamalı, sistemli haline getirilmesi lazım. Çünkü burada biz sınavları hazırlıyoruz okuyoruz yani bize göre oluyor”</p> <p>K27: “Yapılması standartlaşma adına önemlidir. Bir TÖMER’de başarılı olmayan bir öğrenci başka bir TÖMER’den C1i alabiliyor. Bunu yaşadık gördük o yüzden olmalı.”</p>

K36: “Şu an ki durumunda problemlı olabilir. Çünkü o sınavları kim okuyacak üst bir kurum olacaksa, ben okuyacağım derse tamam olabilir uzmanlar olur kriterleri belirler ve ona göre sınavları okur. Çünkü şu anda ölçme değerlendirmede çok sıkıntılar var. Sınavların ve kurumların denetlenmesi lazım. Ölçek yok, yazma becerisini örnek olarak alalım mesela, hangi kompozisyon yazdırıldı kur sınavlarında, öğretmen bunu nasıl okuyor. Nasıl puanlama yapıyor. Şimdi mesela aynı kurumdayız benim okuduğum yazma kâğıdıyla başka bir öğretmenin okuduğu kâğıt arasında ciddi farklılıklar olabiliyor.”

K42: “Doğru buluyorum. Bu bir ihtiyaç. Ancak bu tür sınav soruları hazırlanırken yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılan setlerin tamamında geçen kelimeler ve üzerinde durulan konular esas alınarak incelenip sık dokunarak bütün Türkçe öğrenen adayların öğrendiklerini ölçmeye yarayacak bir metodu uygulamak lazım. Seviye Tespit Sınavlarına baktığınızda aynı öğrencinin farklı kurumlarda uygulanan sınavlarda aynı seviyede çıkmadığını görüyorsunuz. Onun için bu tür bir ortak sınavda ölçme ve değerlendirmenin öğrenci dil becerisiyle ilgili doğru sonuçlar vermesini sağlamak da en önemli hususlardan bir tanesidir.”

Şuan hayır ama ortak programın çerçevesinde evet

20

K1: “Bence öğretim yöntemi, kullanılan kitaplar, öğretmenlerin etkinliği vs. öğretim programın çerçevesinde değerlendirilmeli.”

K4: “Genel bir müfredat varsa evet olumlu olur.”

K6: “Ortak çalışma sonucunda olabilir ama şimdi bu ortak bir çalışmanın yoksunluğundan olumsuz olabilir.”

K14: “Çok doğru bulmuyorum. Çünkü seviyeler ister istemez farklı oluyor. Bize misafir öğrenciler gelir ben bu üniversiteden mezunum diyor ama bize göre yeterli seviyede değilmiş. Dolayısıyla gitmek istediği üniversitesinin sınavına girer. Ama şu an ortak bir sınavın yapabildiği için ortak bir metin bir dil bir kitap ortak bir yapın olması gerekir.”

K20: “Ortak bir program olmadan doğru bulmuyorum. Önce ortak bir program olacak sonra merkezi bir sınav olabilir.”

K29: “İhtiyaç olarak şu an da söz konusu değil ama ilerleyen yıllarda bu bir ihtiyaç haline dönüşebilir. Şu an TÖMER’lerin öğretim birliği olmadığı için, yani öğrenme topluca bir süreçtir tamamlandıktan sonra değerlendirilir. Bir sınav mutlaka TOFEL gibi ihtiyaç olabilir ama şu an TÖMER’lerin kendi yapısını oluşturduğu bir dönemin içerisindeyiz daha onun için uzun süre TÖMER’lerde bir birlik durumu oluşmalı ki bu tek bir sınav çıkartılabilsin.”

K30: “Yeterlilik sınavı kesinlikle neye göre yapıldığı belli olmayan belirsiz bir sınav, yani neye baz alındı hangi müfredat, olmayan müfredat. Ortak bir program olursa tabii ortak bir sınav çok sağlıklı olur çok belirleyici olur ama ortak bir program olmadığı için ortak bir sınavın yapılması bilmiyorum, havada. Gazi kitabını gören öğrenci İstanbul kitabı gören

öğrenci ya da farklı kitapları gören öğrencilerin hangisine uygun sınav hazırlanacak. Ortak bir program olmadığı için ortak kitapların ya da müfredatın hazırlanmadığı için bu öğrenciler çok farklı kazanımlara sahip neyini neye göre ölçülecek.”

K31: “Ortak bir programdan sonra aynı soru havuzdan yararlanarak tabii sağlıklı olur çünkü şu an her TÖMER kendi soruları hazırlamakta ve dolayısıyla ölçme değerlendirmede de farklılıklar oluşur.”

K33: “Kesinlikle olması gereken bir şey böylece kurumların kendi eksikleri görebilecekler. Ama kazanımlara yönelik bir sınav olması gerekiyor. Böylece kurumun başarısı ölçülecektir. Ancak ortak bir program kullanıldıktan sonra merkezi sınav öğretmenin ve öğrencinin başarısını ölçecektir. Dolayısıyla ortak bir program kullanıldıktan sonra olursa daha sağlıklı ve uygun olacaktır.”

K34: “Merkezi sınavın olması kesinlikle gerekiyor. Üst kurum, denetim kurum olmalı, hazırlanan sorularda bile problemler var, çalakalem sorular hazırlanıyor. Ancak önce bir birlik olması lazım da öyle bir sınav yapılsın diye.”

K37: “Gerekli olduğunu düşünüyorum. Ama önce bir programın olması gerekiyor sonra bir sınav. Ama sınavın olması kesinlikle gerekiyor çünkü bu iş için yatırımlar yapılıyor, çabalar sarf ediyoruz daha profesyonel bir hale dönüşmesi lazım. Bir birliğin olması ve ona göre bir ortak sınavın uygulanması gerekir.”

K43: “Bu alanda çalışan herkesin tartıştığı bir sorun. Ancak hiçbir TÖMER tek bir sınava razı gelmiyor. Kendi yaptığı sınavın yetkin olduğunu iddia ediyor. Yunus Emre Enstitüsü bu konuda öne çıksa da TÖMER’ler bu konuda çekimser kalıyor. Dolayısıyla alanda bir birliğin oluştuktan sonra, ortak bir programdan sonra olması gereken odur.”

K45: “Dil öğretiminde birlik sağlanamadığı sürece merkezi sınavın yapılmasını doğru bulmuyorum.”

K7: “Yapılan sınavların aynı sonuçlara ele edebilmeleri düşünmüyorum. Bir kere Yunus Emre’nin yaptığı sınav uyguladık bir defa bizim sınavımızla çok bir alakası yok. Benzerliği var ama biri bir aynı değil. Ortak bir programdan sonra ancak olabilir. Ya da sınavların geçerliliğini ve güvenilirliğini denetleyen bir kurum olursa o problem çözülür.”

Kurumları değerlendirme adına evet

3

K38: “Evet kurumların niteliği ortaya koymak için ve işini hakkıyla yapmayan öğretmenler ve kurumları uzaklaştırmak demeyelim de ama onları denetlemek için lazım.”

K39: “Kurumlar arasındaki farklılıkları görme adına yapılabilir.”

K17: “Kimin ne kadar yapabildiği ölçmek için olabilir. Kurum ve öğretmenler kendi durumlarını tespit etmiş olurlar.”

Tabloda görüldüğü üzere öğretmenlerin hepsi ölçme değerlendirme sıkıntılarının olduğunu ve ortak bir sınavın olmasının olumlu olacağını düşünmektedir. Ancak bu öğretmenlerin %44,5'i merkezi bir sınavın sadece ortak bir programın çerçevesinde olabileceğini belirtmektedir. Öğretmenlerin %6,7'si de ortak bir program olmadan merkezi sınavın kurumların ve öğretmenlerin niteliğini ve verimliliğini ölçebileceğini dile getirmektedirler.

4.2.2 Program Sorununun Ders Kitaplarına Yansıması

Ders kitapları öğretim sürecinin bir parçasıdır. Bu tezin odak noktası olduğu için ayrı bir tema olarak ele alınmıştır.

Program sorununun hem bu farklı kitaplar arasındaki öğretim birliğine hem de bir kitabın niteliğine ve istenilen kazanımların gerçekleşmesine yansıması incelenmiş ve alt temalara ayrılmıştır:

4.2.2.1 Program sorununun öğretim birliğine yansıması

Çalışmanın on birinci bulgusu kitaplar arasındaki öğretim birliğine alakalıdır:

Tablo 16. Program Sorununun Kitaplar Arasındaki Öğretim Birliğine Yansıması

Cevapları	f	Örnek Görüşleri
Öğretim birliği yok	42	<p><i>K4 : “Tutarlılık kesinlikle var. Her TÖMER kendi öğretim tekniği kendi belirliyor. Yani düz ortak bir müfredat yok. Konu sıralaması, uygulama bakımından ve egzersiz bakımından da çok birbirini tuttuğunu düşünmüyorum.”</i></p> <p><i>K8: “Öğretim birliğin olduğunu düşünmüyorum. Bizim hazırladığımız İstanbul kitapları daha kolaydan zora giden ve seviyelere bence daha uygun kitaplar. Ama mesela bir Hitit kitabına baktığımızda atıyorum normalde A2’de B1’de öğrenilmesi gereken gramerler A1’de mevcut mesela çok karışık. O yüzden bi uygun program değil yani kitapları birbirini uymuyor.”</i></p> <p><i>K13: “Kitapların hepsini farklı yöntemlerle işlerini götürüyorlar. Yedi iklim kitabında mesela metin çok fazla yoğun metin ağırlıklı ve dönem sonlarında kurları yetiştirmiyoruz. Dilbilgisi konuları orada sıkıntılıdır. Dilbilgisi kuralları açıkça anlatılmıyor. Bu da öğrencilere sorun yaratıyor ve yeni bir kaynak ihtiyacı duyuluyor. Dilbilgisi kuralı nerede kullanacak hangi şekliyle nasıl diye soracak. Diğer kitaplara bakıldığında dilbilgisi kuralına</i></p>

boğulmuş olduğunu görüyorum. Hitit mesela çok dilbilgisi ağırlıklıdır. Yani bu kitaplar arasında birliktelik yok. Her biri bir başka bakış açısıyla Türkçe öğretme yöntemine gidiyorlar. Bu da sıkıntılı, hepsini bir disiplin haline ortaya koyulması gerekir.”

K14: “Sıralama ve ağırlık verdikleri noktalar farklı. Mesela Yedi İklim’in metinleri biraz daha uzun, ünite sekiz, yedi haftalık bir süre. Bitirmemizin mümkün olmuyordu. Bu kitapta çok zorluk yaşadık. Çünkü bu kısa zamanda ve bu ağır kitapla öğrenciye ulaşmakta zorluk çekiyorduk. Ama İstanbul daha çok yabancılara Türkçe öğretebilmekle ilgili daha kolaylık sağlıyor. Mesela İstanbul kitabında sadece şimdiki zaman veriyorduk ama Yedi İklimde iki zaman vardı.”

K16: “Yok. Bu tutarsızlığı kendi deneyimizle gidermeye çalıştık. Bu kitapların üslubu birbirinden farklı. Tabi üslubun farklı olması muhtemel bir şeydir ama mesela Yedi İklim’in üslubu diğerlerinden çok farklı. Onu öğretirken çok zorlandık. Çünkü Yedi İklim’de hiçbir gramer konusu gramer olarak kitapta yoktur. Verilmediği için de öğrencilere çok zorluk yaratıyordu. Çünkü o gün derse gelmeyen bir öğrenci ya da öğretmeni o gün anlamayan bir öğrenci yurduna gidip tekrar etme şansına bulamıyordu. Dolayısıyla bu kitabı öğretirken başka materyallerle desteklemek zorunda kalıyorduk sürekli. Ayrıca metinleri soyut ve mecaz kavramlara yer veriyordu çok ağır, metinlerin konuları iyiydi basitti ama anlattığı şekil ağırdı.”

K18 “Kesinlikle öğretim birliği yok çünkü her birinin kendine göre bir tekniği var. Mesela Yedi İklimde daha çok kelime kazandırmakta odaklanıyor. Dilbilgisi adı altında kurallar asla yer almaz. Bu da öğretmeni zor durumda bırakır çünkü alıştırma olarak, kaynak sunma tamamen öğretmene kalıyor. Ek materyalin hazırlaması gerekiyor. İstanbul kitabı ise İngilizce ya da Arapça destekli bir şekilde dilbilgisi çok iyi anlatıyor ama basit tekniklerle öğretiyor. Yani ilk aşama için iyi. Hitit mesela konu öğrettikten sonra zor araştırmalar da koyuyor bu yüzden öğretmen aslında bu üç kitabın arasında kalıyor. İstanbul’u okutsa kelime açısından zengin değil. Yunus Emre okutsa gramer açısından fakir bir kitaptır. Hitit’i okutsanız bu sefer öğrencinin anlaması çok zor yani Hitit ilk aşamalardan itibaren ağır bir kitap. O yüzden bir sınıfta bu üç kitabın toplamı verilmesi gerekiyor. Aslında hepsini toparlayan bir kitap olması çok daha iyi olacaktır ama bu durumda hocaya sorumluluk fazla kalıyor. Öğretmenin inisiyatifine bağlı olarak sınıfın içerisinde kendisi bir program oluşturmak durumunda kalıyor yoksa öğrencilerini yeterini kadar iyi yetiştirmemiş oluyor.”

K20: “Öğretim birliğimiz yok şu an. Alandaki kitaplar arasında çok fazla farklılıklar var. Özellikle beceriler noktasında. Yani burada aldığımız bir B1 öğrencisi örnek veriyorum. Başka bir TÖMER’de başka bir kurumda başka bir kaynakla eğitim almış bir B1 öğrencisinin aynı şeyi bilmediğini birbirinden fazla ya da eksik bildiğini görebiliyorsunuz rahatlıkla. Özellikle beceriler noktasında kimi becerileri bazı kitaplarda daha erken konularda kazandırılırken bazıları sonraya bırakıyor. Bazı kitaplarda hiç yer almıyor.”

K33: “Veriliş sırasıyla ilgili farklılıklar var. Ayrıca Gazi doğal dil akışı içerisindeki yöntemleri kullandığında İstanbul’da kurgulanmış metinlere yer

verilmiş. Verecekleri dilbilgisi konulara göre kurgulanmış o yüzden kitaplar farklıdır. Öğretim birliği yok.”

K34: “Öğretim birliği yok hepimiz biliyorum bu zaten. Tabi ki yok. Tutarlılık ve farklılıklar var kimisinde 4 temel becerilerden bazılarında ağırlık verilirken kimisinde eksik bırakmış, kimisinde alıştırmaları az tutmuş. Söz varlığına gelince hepsinde farklı. Ayrıca Gazi kitabı mesela daha çok zaman dilime ihtiyacı var.”

K36: “Öğretim birliği yok, tutarsızlık ve farklılıklar var. Mesela gazi kitabı daha çok kelime öğretimi üzerinden gidiyor. Eş anlamlı kelimeler aynı metinde kullanıyor, fakat metinler öğrencileri çok zorlayabiliyor daha A1 başında bile okudukları metinler öğrencilere ağır geliyor. Bu da karşılaşmadıkları ve görmedikleri dilbilgisi yapılarının kullandıklarından kaynaklanıyor. Mesela A1 kitabının ikinci metni, öğrencinin dersi başladığı ikinci hafta falan okuyacak bu metni. Alıştırmada örnekteki cümleler gibi cümle kurunuz diyor. Karadeniz’in Kuzey doğusunda şu ülke var. Öğrencinin bunun yapabilmesi için öğrenciye isim tamlaması vermemiz lazım, bulunma durumu, zamir nesne bilmesi lazım bu da çocuğun motivasyonu düşüyor, o dil çok zor öğrenemeyeceğim diyor. İstanbul kitapta dilbilgisi konularıyla paralel gidiyor. Ama kurumsal metni olduğu için günlük hayatı yansıtmıyor tat vermiyor bu sefer ama öğrenci anlıyor.”

K38: “Tekniksel anlamda metot olarak öğretim birliğinin olduğunu düşünmüyorum. Bazı kitaplar direkt davranışçı yaklaşımı baz alırken bazıları yapılandırmacı yaklaşımı baz alır. Aralarındaki tutarsızlığın çok büyük olduğunu düşünüyorum çünkü İstanbul kitabı mesela öğrencinin bilmediği bir kelimeyi ya da grameri asla kullanmaz metinde geçirmez ama Gazi kitabı tam tersi aslında C1 seviyesinde öğrencinin anlayabileceği bir grameri A2 seviyesindeki metinde kullanmış ben bunu tutarsızlık olarak görüyorum.”

K43: “Kitaplar arasında öğretim birliğini sağlayan Avrupa birliği, Diller İçin Ortak Çerçeve Metni’dir. Teoride bu metne bağlı kaldıkları iddiasında olsalar da uygulamada birbirinden farklılık göstermektedirler. Mesela A1’de hangi dil bilgisi konularının yer alacağı, hangi sözcüklerin öncelikli olacağı hakkında bir standart oluşturulmamıştır.”

K44: “Kitaplar arasında öğretim birliği yok. Tutarlılık olarak söylenebilecek tek şey ilk seviyelerde konuların genel olarak aynı sırada takip edilmesi. İşleyiş farklılıkları çok fazla. İstanbul kitabı daha pratik bir yol izlediğinden daha yüzeysel. Hitit kitabı daha gramer ağırlıklı. Gazi kitabı doğal dili esas aldığından hoca tarafından bakıldığında aktarımı çok zor.”

Öğretim
birliği var

3

K2: “Kabaca söylersek genel olarak bir öğretim birliği var. Tutarlılık yok diyebilirim. Ortak bir sıralama var”

K6: “Genel olarak var. Aynı konular içeriyor. Sıralamada genel olarak aşağı yukarı aynı çünkü bu işi ilk Ankara TÖMER’de çok iyiydi. Hitit üzerinden diğer kitaplar ondan sonra bizim kitap üzerinden. O yüzden bir birlik var. Hemen hemen birbirinin aynısı.”

K10: “Biraz olmak zorunda çünkü biz AOÖÇ üstünden çalışıyoruz. Yani belirli standartlarda herkesin uyması gereken ölçütler ve kurallar var ve genel çerçevede baktığımızda evet bir birlik olduğunu söyleyebilirim. Tabii ufak dokunuşlarda farklılıklar olabiliyor. Kimi kitaplar biraz daha okumaya ya da kimi kitaplar da fazla gramere ağırlık verebiliyor. Öncelikler biraz değişebiliyor ama genel çerçeve aynı diyebiliriz.”

Tablodan anlaşıldığı gibi öğretmenlerin %93,3’ü alanda var olan kitaplar arasında öğretim birliğinin olmadığını belirtmektedir. Alanda birliğin bulunduğunu söyleyen üç öğretmen ise, İstanbul kitabını okutmaktadır. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretim birliğinin eksikliğini öğretmenlere ne kadar zorluk yarattığı açıkça görülmektedir. Söz konusu öğretim birliğinin yokluğu da kitapların çok farklı programlara ve yöntemlere göre hazırlanmasından kaynaklanmaktadır.

Çalışmanın on ikinci bulgusu ders kitapları arasındaki kazanım birliği bulunup bulunmadığı ile ilgilidir:

Tablo 17. Program Sorununun Ders Kitaplarının Kazanımlarına Yansıması

Cevapları	f	Örnek Görüşleri
Hayır, aynı değil	29	<p><i>K12: “Elbette ki değil bazı kitaplarda metin ağırlıklıyken bazı kitaplarda konuşma ağırlıklı, bazılarında yazma, bazılarında alıştırmalar daha ağırlıklı. Ama ben kendi adıma konuşayım öğrencinin hangi konuda nerede eksiklik olduğu tespit ettiğimde neye ihtiyaç duyduğuna göre farklı kaynak önde çıkartıyorum. Fotokopilerle bütün kitapları tabii öğrencilere aldırabiliyorum hangisiyle desteklenmesi gerekiyorsa o şekilde başka bir kaynağa başvurarak desteklemeye çalışıyorum.”</i></p> <p><i>K14 “ Aynı olduğunu düşünmüyorum. Aslında öyle olması gerekiyor. Ama olduğunu söyleyemeyiz. Kitaplar birbirinden çok farklı. Zihniyet meselesi, neyi vermek neyi anlatmak neyine kadar görebilmeye ilgili. Onun için kitapları hazırlayan kişilerin farklı olduğu için kazanımlar aynı olduğunu söyleyemeyiz. Ancak kazanımların hepsi aynı olması gerekiyor çünkü amaç Türkçe öğrenmek. Ama maalesef her kitabın artısı var ve eksikliği var. Eksik olan kısımları farklı kitaptan ya da bizim tarafımızdan oluşturulan materyallerle kapatıyoruz.”</i></p> <p><i>K21 “Kazanımlar aynı değil, mesela Yedi İklim’de daha çok kültür aktarımı var. Dolayısıyla daha çok kültür anlamında bir şeyler kazandırılmış oluyor</i></p>

öğrenciye.”

K22: “Gramer ağırlıklı bir ders kitabında, belki bu öğrenci gramer ağırlıklı olduğu için bu öğrenci daha çok grameri kullanacağı için yazması çok daha iyi, doğru ve düzgün olacaktır. Ancak konuşma becerisi daha geri planda atılmış olacak. Çünkü bu öğrenci konuşma yaparken zihin yapısına göre bu öğrenci beklemek zorunda ve düşünmek zorunda doğru cümleyi kurmak için ama sezdirme yöntemiyle hazırlanan bir kitapta öğrenci daha çok konuşurken düşünmeden ihtiyacı nasılsa kelimeyi eğer biliyorsa bu şekilde aktırabilir karşısına. Yöntemin farklılığı kazanımlar arasında da farklılıklar da yaratır.”

K23: “Kazanımları ve çıktıları farklı olduğunu düşünüyorum çünkü Ankara kitabında dilbilgisine ağırlık verirken bizim Yedi İklim kitabında grameri sezdirerek anlatıyor. Şimdi Hitit kitabı okuyan bir öğrenci yazma ve gramer çıktısı daha iyi olacağını düşünüyorum.”

K24: “Yöntem farklılığından dolayı, kitabın odakladığı noktalar farklı oluyor. Dolayısıyla öğrenciler de farklı becerilerde daha iyi olacaklardır.”

K33: “Burada ortada yabancılara Türkçe öğretiminde bir program olmadığı için burada bir program çıktısının ya da kazanımlarının uygun olduğunu ya da aynı olduğunu söyleme mümkün değil. AOÖÇ var kabul ama ondan sonra anlayış farklılıklardan dolayı kazanım, konular vs. farklılaşıyor.”

K36: “Değil, AOÖÇ’ne göre paralel ama gramerle ilgili kazanımlar tutmuyor. Mesela –yordu kullanımı İstanbul’da A2’de veriliyor, Hitit’te A1’de ve Gazi’de B2’ye kadar kalıyor, bu farklılıklar ciddidir. Mesela İstanbul’u hakkıyla bitiren bir öğrenci ve Gazi’yi hakkıyla okuyan bir öğrenciyle karşılaştığımızda Gazi’yi okuyan öğrenci daha nitelikli bir Türkçe öğrenmiş oluyor, kelime hazinesi çok iyi oluyor. Müthiş bir kelime hazinesine sahip olur öğrenci.”

K39: “Bence değil, kendi tecrübemden bahsediyorum. Hitit kitabı gören öğrenciler dilbilgisi ağırlıklı olduğu için yazmaları çok daha iyi oluyor kusursuz yazdıklarını diyebilir. İstanbul kitabında kolaydan zora gittiği için öğrenciler daha kolayca konuşabiliyor. Gazi ise dilbilgisi çok ayrıntılı verdiği için, metinler de çok zor olduğu için öğrencinin dil becerileri, temel becerileri eksik kalıyor.”

K43: “Ders kazanımları tematik başlıklara bakıldığında benzerlik gösterse de aralarında farklılıklar bulunmaktadır.”

C1
seviyesinden
sonra evet
aynı

14

K8: “Şöyle bütün seviyeleri bitirdiyse aynı kazanımlara sahip olacaktır ama A kitabında A1 seviyesiyle başka bir kitabın A1 seviyesindeki konular aynı değil. O yüzden sadece seviye olarak bakarsanız aynı kazanım olmaz ama bütün seviyeler bittiyse aynı kazanımı sağlar.”

K7: “Aşağı yukarı evet. Sadece kazanımların sıralamasında farklılıklar olabilir.”

K5: “Tüm kitapların kazanımları aynı sırayla değildir. Ama genel anlamda aynı ancak bir kitabın kazanımı diğer kitapta farklılıklar gösteriyor. Seviyeler bazında. Bir kitapta A2’de istenen bir kazanım başka kitapta B1 birinci ünitesinde olabiliyor gibi. Sadece yer değiştirmiş şekilde ama genel anlamda bakarsak kazanımların aynı olduğunu düşünüyorum .”

K15: “Total olarak aynı kazanımlar ama seviye bazında çok farklı kazanımlara sahipleridir.”

K20: “C1 seviyesi bittiğinde %90 hemen hemen aynı. Ama bunların veriliş sırası ve öğretim metotları arasında farklılıklar var.

K29: “Evet çünkü AOÖÇ’ye göre hazırlanıyor kitaplar.”

Bilmiyorum

2

K9: “Cevap veremeyeceğim çünkü başka bir kitabı kullanmadım.”

Tablodan anlaşıldığı gibi öğretmenlerin %100’ü kitapların seviye bazında öğrencilere aynı kazanımları kazandırmadığını belirtmektedirler. Ancak bu öğretmenlerin %31’i C1’den sonra öğrencilerin aynı kazanımlara sahip olacaklarını söylemektedirler. Öğretmenlerin cevaplarına göre alanda ortak bir programın olmamasından ve her kurumun kendi benimsediği yönteme ve bakış açısına göre kitapları hazırladıklarından dolayı öğretmenler, kitapların öğrencilere kazandırdığı yeterliliklerin aynı olmadığını açıklamaktadır. Nitekim kitaplar arasındaki birlik eksikliği doğrudan öğrencileri ve öğretmenleri etkilemektedir.

4.2.2.2 Program sorununun kitapların niteliğine ve hedeflenen kazanımların gerçekleşmesine ilişkin yansıması

Ortak bir programın kullanılmaması alanda bir birliğin oluşmasını engelleyen faktörlerdendir. Ancak program sorununun sadece kitaplar arasında değil de bir kitabın niteliğini ve hedeflenen kazanımların gerçekleşmesini etkileyip etkilemediğini anlamak üzere öğretmenlere aşağıdaki iki soru sorulmuştur:

- Elinizdeki kitap bir program çerçevesinde hazırlanıp öğrencilerin gereksinimlerine göre midir?

- Her öğretim setinde dört dil becerisine olması gerektiği kadar yer verildiğini düşünüyor musunuz? Yer verilmediğini düşünüyorsanız, sizce sebebi nedir?

Öğretmenlerin bu iki soruyu cevapladığında kullandığı kitaba ya da kitaplara göre cevap verdikleri için söz konusu iki sorunun cevapları kitaplara göre kategorize edilmiştir.

Çalışmanın on üçüncü bulgusu kitapların öğrencilerin gereksinimlerine göre hazırlanmasıyla ilgilidir:

Tablo 18. Program Sorununun Ders Kitaplarının Niteliğine Yansıması

Cevaplar		f	Örnek Görüşler
İstanbul Kitabı	Evet	15	K6: “Evet, çünkü biz hazırladık.” K7: “Tabi Avrupa dil portfolyosuna göre hazırlanıyor ve onun becerilerine ve kazanımlarına göre hazırlanmış. Seti bir bütün olarak düşünürsek A1, A2, B1, B2, C1 seviyeleri ayrı olarak değil, evet hemen hemen gereksinimleri karşılıyor. Hemen hemen tüm konuları bulabiliriz.”
	Geliştirilmesi gereken yönler var	5	K4: “Evet bir programa göre elbette hazırlanmış ama tabi her kitabın olduğu gibi onun da geliştirilmesi gereken yönleri var. Mükemmel bir kitap tabi ki değil. Her kitabın olduğu gibi.” K12: “Bu kitapta gramer daha fazla ön plana çıkartılmış. Türk kültürel hayatına mesela Yunus Emre daha çok önem veriyor. Bir Türk ailesi nasıl yaşarın örneği de var orada. Ama İstanbul kitabında biraz daha gramer ve kısmı olarak da egzersiz var.” K17: “İstanbul bence kitapların en iyisi ama yeniden bazen sırasını yanlış olduğunu yerler var. Mesela A1’de sadece şimdiki zamanın olması bence olumsuz. Bazen de fiil çatısında diyelim ki işteş çatıyla başlamış bana göre öğretici olarak edilgen çatıyla başlaması lazım sonra dönüşlük sonra ettirgen sonra işteşi vermesi daha mantıklı olur. Ve ben zaten kitaba göre hareket etmiyorum bazen.”
	Tek başına yeterli değil	3	K9: “Zaten ben kitabın %100 dil öğrenme ihtiyacı karşıladığı düşünmüyorum her zaman ekstra bir şeyler yapılmalı. Ders kitabı bence sadece genel çerçeveyi verir. Ona bir şeyler eklemek gerekir her zaman.” K10: “Tek başına değil. Yardımcı destekleyici materyal kullanılmalı tabi.” K18: “Şu an ki ihtiyaçları %100 olmasa da %70 karşılıyor ama bu

			<p><i>kitap sadece kolay açıdan öğretmek için iyi bir kitap ama sonrasında kesinlikle tek başına yeterli bir kitap değildir.”</i></p> <p><i>K30: “Gereksinime göre, İstanbul kitabı mesela sadece öğrencilerin temel ihtiyaçlarına güzel bir şekilde cevap veriyor.”</i></p>
Yedi İklim Kitabı	Hayır	12	<p><i>K14: “ İstanbul kitabı Yedi İklimden daha iyi bence. Çünkü öğrenme açısından daha kolay. Yedi İklimde metinler çok geniş öğrenci anlamakta zorlanıyor. Bir de aynı konu başlığın altında birçok yerde kullandıkları için öğrenciler sıkılıyor ister istemez.”</i></p> <p><i>K16: “ Yedi İklim daha önce dediğim gibi bence öğrencinin gereksinimlerine ve ihtiyaçlarına göre değil, İstanbul daha kolaydı.”</i></p> <p><i>K21: “Bilemiyorum. Yani bir öğrencinin şikâyetini söyleyeceğim. Bir öğrenci bana sormuştu hocam dolmuşa binerken ne söylemeliyim? Bu mesela kitapta yok. Bunu öğretmen kendisinden vermezse “ müsait bir yerde inebilir miyim? Bir öğrenci alır mısınız?” gibi cümleleri kendileri tercüme etmezlerse yanlış hatalar çıkabilir.”</i></p> <p><i>K23: “Yedi İklim bir program dâhilinde hazırlandığı düşünmüyorum şahsen. Sadece kültür aktarımı doğru bir şekilde verirken A1, A2’de. B1 B2’de tam olarak yoğun bir şekilde veriyor. Ve aynı konuları sürekli tekrar ediyor.”</i></p> <p><i>K24: “Gramer etkinlikleri artırabilir. Yedi İklim’de bilgi pekiştirmekte sıkıntı var. Süre kısa ve etkinlikler nerdeyse yok.”</i></p> <p><i>K27: “Yedi İklim biraz acele getirilerek hazırlanmış olarak görüyorum. Özellikle Türkçe öğretmenler için biraz daha tecrübeli hocaların işleyebileceği bir kitap. Öğrencilerin kendi başlarına bir dil öğrenmelerine yönelik hazırlanmış olarak bir kitap olarak görülmemektedir. Özellikle alıştırma kitabındaki alıştırmaların eksikliği öğrencilerimiz ve öğretmenlerimizin tarafından dile getiriliyor. Ayrıca kitapta sözlük bölümlerin olmaması metinlerle alakalı öğrenciler metin çalışırken uzun zaman ayırması gerekiyor. Bu anlamda düzeltmeler yapılmalı.”</i></p>
	B1 seviyesinden sonra hayır	2	<p><i>K22: “Temel ihtiyaçlarda evet karşılıyor Yedi iklim ama B1 ve B2 seviyelerinde soyut düşünceleri yönelik karşıladığını düşünmüyorum. İleri düzeylerin üzerinde çalışılmalı.”</i></p> <p><i>K25: “A1 ve A2 düzeylerinde Yedi İklim’in bu konuda çok başarılı olduğunu düşünüyorum. Ancak B1 ve B2’de sıkıntılar bulunduğu görülüyor.”</i></p>

	Evet	4	<i>K42: "Kullandığım kitabın bir program çerçevesinde hazırlandığını düşünüyorum. Genel olarak öğrencilerin gereksinim ve ihtiyaçlarına göredir. Ama bölgeden bölgeye ve ülkeden ülkeye göre farklılıklar gösterebilir."</i>
Gazi Kitabı	Evet	4	<i>K38: "Evet karşılıyor."</i>
	Hayır	3	<i>K35: "Gazi okutuyoruz şuan. Gramer kısmı zayıf kalıyor. Dilbilgisi kitabı çok ayrıntılı. Yabancı öğrenci için hiç gerek yok."</i>
			<i>K36: "Öğretmen gramer kitabına takip etmeyip ders kitabına uydurursa öğrenciye iyi eğitim verilmiş olur. Ama kitaba takip edecekse hayır öğrencinin ihtiyaçlarına karşılamayacak."</i>
			<i>K39: "Asıl sorulması gereken soru her seviyede neye gereksinim duyuluyor ve ne kadar gereksinim duyuluyor? Mesela Gazi kitabı tüm gereksinimlerin hepsini bir arada vermeye çalışıyor. Bu anlamda İstanbul kitabı biraz daha temel gereksinimlere cevap veriyor. Ama şu an okuttuğumuz Gazi kitabında öğrencinin karşılaşılabileceği bir durumla ilgili bütün söz kalıpları bir metinde verilmeye çalışılıyor ama bence dil böyle öğrenilemez ya da zor öğrenilir."</i>
	Gereksinime göre	3	<i>K33: "Gazi seti özellikle Akademik anlamda eğitim alacak bireyler için hazırlanmış ve ağır bir set nispeten. Ama diğer ihtiyaçlar için biraz ağır bir set olduğunu söyleyebilirim."</i>
Genel Anlamda	Evet	3	<i>K43: "Türkiye'de Ankara Üniversitesi Yeni Hitit, Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim, İstanbul Üniversitesi İstanbul, Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe öğretimi setlerinden herhangi biri sınıf için önerilebilir setlerdir. Gereksinimleri karşılama yüzdeleri yüksektir."</i>
			<i>K44: "Kitaplar AOÖÇ'ye göre hazırlandığı için farklı açılardan öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veriyor."</i>
			<i>K45: "Kitapların çoğu öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hazırlanmamış bence."</i>
	Tek başına hayır	6	<i>K32: "Hiçbir kitap tek başına yeterli değildir. Farklı materyallerden faydalanarak olur bu iş. Çünkü bir kitap farklı öğrencilere ve farklı zekâ türlerine hitap etmiyor. Her zaman başka kitaptan da yaralanmak zorunda kalıyoruz."</i>
			<i>K37: "Kullandığım kitaplar arasında şimdiye kadar tek başına yeterli bir kitap görmedim. Her birinin eksikliği var, öğretmen de bunu kapatmaya çalışır."</i>
			<i>K40: Hayır. Kitapların tamamı gramer dizinine göre hazırlanmış birbirinin kopyası kitaplardır. Yazım aşamasında geçerlilik güvenilirliği, uygulanabilirliği yapılmış değildir."</i>

Gereksinime göre	2	<i>K20: “İhtiyaçları ve gereksinimleri nedir. Burada bu soru önemli. Kişinin dil öğrenim hedefini sormak lazım. Amacı Türkiye’de yaşamak ve temel ihtiyaçlarını karşılamaksa evet ama üniversitede eğitim almak isteyen öğrenciler için sadece bir temel atıyor. Akademik Türkçeyi verebilecek bir yayınumuz yok günümüzde.”</i>
------------------	---	--

*Bir öğretmen kullandığı kitaplara göre birden fazla görüş bildirebildiği için tablodaki rakamlar, belirtilen öğretmen sayısına eşit değildir.

İstanbul kitabı hakkında yorum yapan yirmi altı öğretmenin %57,7’si kitabın öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verdiğini düşünmektedir. Ancak %11,5’i bu durumu tamamen söz konusu gereksinimlerin ne olduğuna bağlıdır. Öğretmenlerden biri, İstanbul kitabı sadece öğrencilerin temel ihtiyaçlarını karşılamaktadır şeklinde cevap vermektedir. Öğretmenlerin %19,2’si kitabın öğrencilerin gereksinimlerinin tamamına cevap verebilmesi için geliştirilmesi gereken yönlerinin olduğunu söylemektedir. Bu öğretmenlerin %11,5’i ise kitabın tek başına yeterli olmadığını ve ek materyallerle desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Yedi İklim’i okutan öğretmenlerin sadece %22,2’si kitabın öğrencilerin gereksinimlerini karşıladığını düşünmektedir. Buna karşın öğretmenlerin %66,7’si öğrencilerin gereksinimlerine cevap vermediğini belirtmektedir. Ayrıca bu öğretmenlerin %11,1’i kitabın sadece A1 ve A2 kurlarında öğrencilerin ihtiyaçlarını karşıladığını; ancak sonraki aşamalarda eksik kaldığını dile getirmektedirler.

Gazi kitabını okutan öğretmenlerin %40’ı kitabın öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebildiğini söylerken %30’u veremediğini belirtmektedir. Aynı zamanda bu öğretmenlerin %30’u kitabın ağır olduğunu ve dolayısıyla öğrencinin öğrenme amacına göre bu sorunun cevabını değişebildiğini açıklamaktadır.

Birkaç kitabı öğreten öğretim görevlilerinin %54,5’i hiçbir kitabın tek başına öğrencilerin gereksinimlerine hitap edemediğini ve her bir kitapta farklı eksiklerin ve artıların bulunduğunu belirtmektedir. Ayrıca bu öğretmenlerin %18,1’i her kitabın farklı ihtiyaca cevap verdiğini söylemektedir. Öğretmenlerin %27,3’ü ise bütün kitapların AOÖÇ’e göre hazırlandığı için öğrencilerin genel ihtiyaçlarına cevap verdiklerini dile getirmektedir.

Çalışmanın on dördüncü bulgusu ve son bulgusu ise kitaplardaki dil becerilerinin dağılımına ilişkindir:

Tablo 19. Program Sorununun Kitaplardaki Dil Becerilerin Dağılımına Yansıması

Cevaplar		<i>f</i>	Örnek Görüşler
İstanbul Kitabı	Evet	9	<p>K6: “Dediğim gibi bu kitabı biz hazırladığımız için olduğu düşünüyorum. Yani bizde var.”</p> <p>K10: “Yer verme olarak gerektiği kadar yer verildiği düşünüyorum ama pratikte birkaç eğitim becerisi öğrencilere göre biraz daha önde çıkabiliyor yani bazı sınıflarda okuma biraz daha öne çıkıyor. Bizim en problem yaşadığımız öğrenim becerisi yazma becerisidir. Çünkü böyle diyorlar ben kendi dilimde bir şeyler yazmayı sevmiyorum. Böyle olduğu zaman başka bir dilde böyle bir beceriyi kazandırmak zor olur. Çünkü daha önce hiçbir metni doğru düzgün yazmayan bir insana başka bir dilde böyle bir becerinin geliştirmek ya da çalıştırmak zor.”</p>
	Eksikliği var	2	<p>K2: “Dört beceriyi büyük oranda ihtiva ediyor ama biraz işte konuşma becerimiz eksik.”</p> <p>K14: “İstanbul’da verildiğini düşünüyorum sadece dinleme biraz eksik olabilir.”</p>
	Hayır	11	<p>K4: “Hayır verilmiyor tabi ki. Yazma ve konuşma gerekli ağırlık verilmiyor bence yani sadece okuma ve gramer üzerinden dersler devam ediliyor.”</p> <p>K5: “Gerektiği kadar yer verildiği düşünmüyorum. Yani dilbilgisi okuma bölümleri daha ağırlıklı olarak hazırlanmış. Yazma ve konuşma beceriler daha az kullanılmış. Bunların biraz daha artırması gerektiği düşünüyorum. Özellikle konuşma aktiviteleri daha çok olmalı.”</p> <p>K7: “Düşünmüyorum. Bu dört dil becerileri var ama fazla yer verildiği düşünüyorum. Her ünitenin üç konu var her birine bir yazma etkinliği var. Bunun realitede uygulaması pek mümkün değil. Onun için daha geniş içerikli bir yazma konusu, her üniteye bir tane yapılabilir mesela. Konuşma konusunda sıkıntılarımız var. Konuşma bazı yerlerde okuma bölümüyle dinleme bölümüyle paralel gidiyor ama bazı yerlerde çok kopuk gidiyor. Bir üst kurum yok. Bunu bir temel alan, tamamıyla ele alıp değerlendiren, yabancılara Türkçe öğretiminde beceri ve kazanımlar ile ilgili sıralama yapan bir kurum yok.”</p> <p>K9: “Hayır demek zorundayım ama şundan kaynaklanıyor,</p>

			<p><i>mesela konuşma becerisi kitaptan kazanabileceğin bir şey değil derste vereceğiniz ekstra aktivitelerle kazanabileceği bir şey. Kitap sadece yönlendiriyor.”</i></p>
Yedi İklim Kitabı	Hayır	8	<p><i>K18: “Düşünmüyorum. Yedi İklim’de mesela okuma, dinleme üzerinde daha çok duruyor. Yazma becerisi konusunda mesela çok kelime kazandırıyor ama grameri sağlam veremediği için çocuk o bildiği kelimeleri kullanacağı kalıpları bilmiyor.”</i></p> <p><i>K19: “Konuşma konusunda yeterli olmadığını düşünüyorum.”</i></p> <p><i>K21: “Hayır. Çünkü mesela bazı dinleme metinleri çok hızlı ve çok uzun. Bazen kitap da hatalı oluyor bu etkinliklerde.”</i></p> <p><i>K26: “Muhakkak eksikler var. Bazı yazma metinleri işlevsiz kalıyor. Öğretmen yeni yazma konusu oluşturuyor. Zamanın iyi planlandığını da düşünmüyorum. Yeteri kadar mı yer verildi... Soru işareti. Bence bunları daha çok ayrıntılı düşünerek kitapların hazırlanması gerekir.”</i></p> <p><i>K27: “Yedi İklim ve İstanbul kitaplarında en fazla okuma-anlamaya yönelik hazırlanmış. Dinleme konusunda eksiklik var ve yazma konusunda da öğrenciye herhangi bir yönerge bulunmamaktadır tamamen öğretmene bırakılıyor bu iş. Dinleme anlamında da dinleme metniyle alakalı sorular şeklinde ya da yanlış doğru şeklinde değerlendirmeler söz konusu. Bunların biraz daha güncel, konuşma diline daha yakın ve bilimsel olabileceğini düşünüyorum.”</i></p>
	Evet	4	<p><i>K25: “Muhakkak eksikler vardır. Ama genel olarak iyidir.”</i></p> <p><i>K23: “Evet veriliyor.”</i></p>
Gazi Kitabı	Hayır	9	<p><i>K32: “Dinleme ve konuşma becerileri daha az olduğunu düşünüyorum. Ortak bir akıl olmamasından kaynaklı bence.”</i></p> <p><i>K33: “Konuşma ve dinleme becerilerine daha az imkân veriliyor.”</i></p> <p><i>K35: “Düşünmüyorum özellikle konuşma ve yazma beceriler eksiktir.”</i></p> <p><i>K36 “Yok kesinlikle düşünmüyorum. Konuşma mesela Gazi’de okuma konuşma diyoruz biz ona. Diyalogları okuyorlar. Eh, bu konuşma değil. Yazma becerisi de problemler kitaplarda öğrenciyi yazmaya motive edecek etkinlik yok. Dinleme de problemler dinlemeler hızlı A1’de A2’de aynı hızla okunur. Neye göre yapıyor bilemiyorum.”</i></p> <p><i>K37: “Hayır yazma ve konuşma geri planda bırakıldığı</i></p>

			<p><i>düşünüyorum. Özellikle akademik yazmalarda çok eksikler yaşıyor öğrenci. Ama zaman bütün alanlara yetmiyor.”</i></p> <p><i>K38: “Konuşma ve yazmaya yeterince yer verilmediğini düşünmüyorum çünkü uygulamada buna zaman vermek çok zor.”</i></p> <p><i>K44: “Bence sadece Gazi kitabı böyle diğerlerinde bu özelliği görmedim.”</i></p>
Genel Anlamda	Hayır	8	<p><i>K12: “Bir kaynak bence işimizi görmüyor. Çünkü bence tüm dört alana aynı anda ihtiyaca karşı cevap verebilecek bir kitap olması, bu sefer tarih dilimini yetiştiremeyeceği öngörülebilir.”</i></p> <p><i>K20: “Kimi becerileri kimi kitaplarda daha ağırlık verildiğini söylemek mümkün. Belki kâğıt üzerinden bakarsanız evet ama yöntem olarak yani öğretim öğrenme noktasında yeterli olduğunu düşünmüyorum.”</i></p> <p><i>K30: “Her öğretim seti bazı becerilere ağırlık vermiş. Yani dört beceriye böyle eşit bir dağılım ya da gereken dağılımın yapıldığını görmedik. Yani Gazi kitabı okumaya anlamaya daha çok yer ayırmış. İstanbul kitabı da yazmaya yer ayırmış.”</i></p> <p><i>K31: “Farklılıklar olsa da her sette kimi okumaya ağırlık vermiş kimi yazmaya ağırlık verse de hepsinde dört beceriye yer verilmiştir ama olması gereken kadar değil. Bazı setlerinde bazı beceriler biraz geri planda bırakılmıştır.”</i></p> <p><i>K42: Yer verildiğini düşünmüyorum. Çünkü her öğretim seti Okuma ve Dinleme becerisi daha ağırlıklı olacak şekilde hazırlanmış. Öğrenciye Okuma ve Dinleme becerisinin kazandırılmasından sonra diğer iki becerinin kazandırılmasının daha kolay olacağı düşüncesi esas alınmış olabilir. Yazma ve Konuşma becerisi öğretim setinden ziyade öğreticinin ve öğrencinin yapmış oldukları ilave derslerle, özel çalışmalarla geliştirilebilmektedir.”</i></p> <p><i>K45: “Birçoğunda konuşma ve dinleme anlama becerilerine diğerlerine nispetten daha az yer verildiğini söylemek mümkün.”</i></p>

İstanbul kitabını kullanan okutmanların %40,9’u kitapta dört dil becerisine yeteri kadar verildiğini düşünmektedir. Buna karşın %9’u bazı eksiklerin bulunduğunu belirtmekte; %50’si ise yer verilmediğini düşündüklerini belirtmektedirler. Yedi İklim kitabı okutan öğretmenlerin %66,7’si de dil becerilerine uygun dağılımın yapılmadığını düşünmektedir. Sadece bu

öğretmenlerin %33,3'ü olması gereken dağılımın yapıldığını söylemiştir. Gazi kitabını kullanan öğretmenlerin %90'ı ise kitabın bu anlamda başarılı olmadığını düşünürken sadece %10'u başarılı olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında birkaç kitabı okutan öğretmenlerin hepsi her setin odaklandığı bir becerinin bulunduğunu ve hiçbirinin dört becerinin tamamına odaklanmadığını belirtmektedirler.

Öğretmenlerin cevapları incelendiğinde İstanbul kitabında konuşmaya, yazmaya ve dinlemeye; Yedi İklim kitabında da yazmaya ve dinlemeye; Gazi kitabında ise konuşmaya, yazmaya ve dinlemeye az yer verildiği görülmektedir. Başka bir deyişle piyasada var olan kitapların tamamı daha çok okuma-anlama becerisine odaklandığı görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinden anlaşıldığı gibi zaman dağılımı iyi bir şekilde planlanmadığında tüm dil becerilerine istenilen ve ihtiyaç duyulan zaman ayırılamamaktadır. Burada da tekrar nitelikli bir ortak öğretim programının önemi vurgulanmaktadır.

Yukarıdaki iki tablodan anlaşıldığı üzere, alanda kullanılan kitapların niteliğinin istenilen düzeyde olmadığı ve her birinin kendi bakış açısına göre bir beceri alanına yoğunlaştığı görülmektedir. Kitapların farklı bakış açılarıyla ve ortak bir çalışmanın sonucu olarak hazırlanmasının, daha nitelikli ve kapsamlı setlerin ortaya konulmasına imkân sağlayacağını söylemek mümkündür.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 SONUÇ

Bu çalışmanın amacı, program sorununun öğretim-öğrenim sürecine ve paydaşlarına yansımalarını ortaya koymaktır. Bu amaca yönelik alanda en çok kullanılan üç setin A1 ders kitapları karşılaştırmalı olarak incelenmiş; ardından yabancılara Türkçeyi öğreten kırk beş öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak program sorununun yansıması ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre alanda kullanılan ders kitaplarının aralarında yöntem, içerik, kazanımlar, odaklanan beceri alanı vb. konular bağlamında bazı farklılıklar olduğu ortaya koyulmuştur. Kitaplar arasındaki farklılıkların kazanımları etkilediği ortaya koyulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin görüşlerine göre söz konusu farklılıkların öğrencilerin dil yeterliliklerini ve ölçme değerlendirme sürecini de etkilediği görülmektedir.

Öğretmenler hedeflenen kazanımlara ilişkin yaşanan problemlerin ölçme değerlendirme sürecine etkisi olduğunu düşünmektedir. Okutmanlara göre ortak bir programın olmaması ölçme değerlendirme sonuçların da nesnel olmaktan uzaklaştırmaktır.

Alanda ortak bir öğretim programının kullanılmaması ve kurumların kendi bakış açılarına göre kitapları hazırlamaları; ders araç gereçlerinin istenilen niteliklerden uzaklaşmasına sebep olmaktadır. Bunun yanı sıra alanda kullanılan kitapların AOÖÇ'nin Şubat 2018 sürümündeki yeni tanımlayıcılarına uygun olmadığı ve güncellenmesi gerektiği gözlenmektedir.

Genel olarak Türkçe öğretim merkezlerin çoğunda A1-C1 seviyeleri için dokuz aylık bir süre planlanmaktadır. Öğretmenler bu sürenin Türkçenin öğrenilmesi için yeterli olmadığı

görüştüğüdür. Öğretmenlerin cevaplarına göre zamanın yetersizliği, programların yoğunluğundan ve YTB'nin 5 kur için 960 saatlik tanıdığı süreden kaynaklanmaktadır. Tanınan sürenin yetersizliği ortak öğretim programının eksikliğinden ve kurumlar arasındaki koordinasyonun bozukluğundan kaynaklanmaktadır.

Bunun yanı sıra bu yansımanın alandaki eğitim-öğretimin niteliğine, öğretmenleri ve öğrencileri de etkileri olduğu gözlenmektedir. Nitekim yabancılara Türkçe öğretim alanında ortak bir öğretim programının gerekli olduğu ve sadece AOÖÇ'ye göre hareket edilmesinin yeterli olmadığı saptanmıştır.

Alanda bir birliğin olmaması, Türkçenin evrensel bir tutumla öğretilmemesine ve istenilen nitelikte bir öğretim sürecinin yaşanmamasına neden olmaktadır. Dolayısıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin hedeflenen seviyede olabilmesi için ve alanda yukarıda sayılan problemlere çözüm bulabilmek için aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

5.2 ÖNERİLER

Ortak bir öğretim programının önemi ve söz konusu programın yoksunluğunun yarattığı problemler tespit edilmiştir. Şimdiye kadar Türkçeye özgü ortak bir öğretim programının oluşturulmaması, bu ihtiyacın göz ardı edildiğini ortaya koymaktadır. Programın oluşturulmaması ileri süreçlerde de daha çok sorunların ortaya çıkmasına yol açacaktır. Bu bağlamda:

- Alanda faaliyet gösteren kurumlar arasında ortak bir sistem kurulmalıdır. Kurumların bir araya gelmesi ve irtibatta kalması gerekmektedir.
- Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'ne göre Türkçenin kullanımına uygun yetkili bir üst kurum tarafından ortak bir öğretim programının oluşturulması gerekmektedir.
- Alanda kullanılan öğretim setleri, Türkçenin ortak öğretim programına göre hazırlanmalıdır.
- Alanda faaliyet gösteren kurumların uyguladığı ölçme değerlendirme süreci ortak olmalı ve söz konusu ortak öğretim programına göre hazırlanmalıdır.
- Türkçe yeterlilik sınavı merkezi olmalıdır. Bir sistemin içerisinde hazırlanmalıdır.

- Ölçme değerlendirme sonucuna göre kazanılan sertifikanın geçerliliği tüm kurumlarca tanınmalıdır.
- Öğretim setleri AOÖÇ'nin yeni sürümüne göre güncellenmelidir.
- Kitaplar, sınavlar ve öğretim metotları; kurumların kendi tecrübelerine ve anlayışlarına göre oluşturulmamalıdır. Kurumlar birbirinden faydalanmalıdırlar.
- Oluşturulacak öğretim programı; okul dışı-okul içi faaliyetlerini kapsamalı, esnek olmalı ve çerçeve niteliği taşımalıdır.
- Kurumlar arasındaki birlik, yalnızca Türkçe öğretim kurumları arasında değil taraf olan tüm kurumlar arasında olmalıdır.
- Öğretmenlere rehberlik edecek hizmetiçi eğitim çalışmalarına yer verilmelidir.
- Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'ne ek olarak Türkçenin cümle ve kelime yapısından hareketle Türkçenin yapısına uygun bir öğretim süreci planlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Abu Ammar, R. ve İnce, B. (2018). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Hazırlık Aşamasının Gerekliliği. *Turkophone*, 5(1), 6-23.

Ankara Üniversitesi TÖMER. (2006). *Yetişkinler İçin Avrupa Dil Portfolyosu*, Ankara

Arslan, M. ve Adem, E. (2010). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Görsel Ve İşitsel Araçların Etkin Kullanımı. *Dil Dergisi*, 147, 63-86.

Aslan, F. (2012). *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı*, F. Aslan (Editör). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

Avrupa Konseyi. (2013). *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi – Öğrenim, Öğretim Ve Değerlendirme*. (2. Baskı) Frankfurt: telc, Milli Eğitim Bakanlığı.

Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (1), 19-30.

Biçer, N. (2012). Hunlardan Günümüze Yabancılara Türkçe Öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(4). 107-133.

Bölükbaş, F., Gedik, E., Gönültaş, G. Keskin, F. Özenç, F. Tokgöz, H. ve Ünsal, G. (2015). *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (11. Baskısı)*. Keskin, F. (Editör). Kültür Sanat Basımevi.

Council of Europe. (1998). *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment A Common European Framework of Reference*. Strasbourg.

Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg.

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*, Strasbourg.

- Demir, T. (2012). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Temel Düzey Ders Kitaplarının İçerik ve Şekil Yönünden İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Demir, T. ve Güleç, İ. (2015, Aralık). ABD Uyraklı Öğrencilerin A1 Düzeyinde Türkçe Ünlü Sesletiminde Karşılaştıkları Ortak Sorunlar, Koç Üniversitesi Örneği. *IV.Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi*. Sakarya. (14) 120-133.
- Demirel, Ö. (1987). *Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler, Yöntemler, Teknikler*. Usem yayınları.
- Demirel, Ö. (2005). Avrupa Konseyi Dil Projesi ve Türkiye Uygulaması. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (167), 71-81.
- Demirel, Ö. (2015). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. (22. Baskısı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Doyumğaç, İ. (2017). *Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Duman, G. B. (2013). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Materyal Geliştirme ve Materyallerin Etkin Kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Durukan, E. ve Maden, S. (2013). Yabancılarla Türkçe Öğretimi Programı Geliştirme. *Yabancılarla Türkçe Öğretimi El Kitabı*. M. Durmuş ve A. Okur (Editörler) s. 511 – 526. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Erol, H.F. (2008). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Bildirme ve Tasarlama Kiplerinin Öğretimi ve Sıralaması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Figen. (2013, 19 Ocak). İnsan İletişim ve Dil.
http://www.xn--edebiyatgretmeni-twb.net/insan_ietisim_ve_dil.htm adresinden erişilmiştir.
- Göçer, A. (22- 23 Kasım 2007). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders

Kitaplarının Ölçme Ve Değerlendirme Açısından İncelenmesi. *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi*, 30-48.

Gökmen, M.E; Demirel, Ö; Gökmen,S ve Peçenek,D; Araçlı,E; Demir,T. ve Kuru, E. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı*. Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara

Gün, M., Akkaya, A. ve Kara, Ö. T. (2014). Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarının Türkçe Öğretim Merkezlerinde Görev Yapan Öğretim Elemanları Açısından Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 9(6), 1-16.

Halis, İ. (2002). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınları.

Hengirmen, M. (1997). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve TÖMER Yöntemi*. Ankara: Engin Yayınları.

Işıkoğlu, M. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yeterlik Sınavlarının Madde Yazımı Bakımından İncelenmesi (Mersin ve Sakarya Üniversiteleri Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İnce, B. (2013). Yabancı Dil Öğretiminin Temel ve Genel İlkeleri. *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*. M. Durmuş ve A. Okur (Editörler), S. 143-156. Ankara: Grafiker Yayınları.

İşcan, A. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Önemi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, (4), 29-36.

Kalfa, M. (27-28 Mart 2008). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Program(sızlık) Sorunu. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Kitabı*, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazi Mağosa, 27-28.

Kan, M. O., Sülüoğlu, B. ve Demirel, Ö. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı İle İlgili Okutman ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24). 29-24.

- Kaptan, S. (1991). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset.
- Kara, M. (2011). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğrenen Yabancılara A1-A2 Seviyesinde Türkçe Öğretim Programı Örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 3(3), 157-195.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. (2.Baskısı) Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kolaç, E. (2003). İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XVII, (1)*, 105-137.
- Köse, D. (2005). *Avrupa Konseyi Yabancı Diller Ortak Başvuru Metni'ne Uygun Türkçe Öğretiminin Başarıya Ve Tutuma Etkisi*. Yayımlanmış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurt, C., Aygün, N.E., Leblebici, E. ve Coşkun, Ö. (2012). *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı*. (4. Baskısı). Uzun, E.N. (Editör). Ankara Üniversitesi TÖMER.
- Küçükali O. E.(2009). *Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı Öz Değerlendirme Formunun Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Council of Europe.(2004). *European Language Portfolio (ELP) Principles And Guidelines With Added Explanatory Notes (Version 1.0)*. Language Policy Division, Strasbourg
- Mehmet, G. (2015). *Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi (A1-A2-B1)*. (3. Baskısı). Gazi Üniversitesi TÖMER
- Muradova, Y. (2012). *Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Orta Asya'daki Türk Soylulara A1 Seviyesinde Türkiye Türkçesi Öğretim Programı Örneği*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Ömeroğlu, E. (2016). *Yabancılara Türkçe Öğretimi İçin Hazırlanmış Ders Kitaplarının İncelenmesi*. Doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, C. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ders Malzemelerinin Önemi ve İşlevsel Ders Malzemelerinin Nitelikleri. *Turkish Studies*, 8(1), 2049-2056.
- Özdemir, O. (2012). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni B1 Seviyesinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uygulanması Üzerine Bir Çalışma. *Journal of Turkish Language Education and Teaching Researches*, 3, ISSN 2146-5541.
- Özel, S.(2010). *Yabancılara Türkçe Öğreten Resmi Kurumlarda Dilbilgisi Öğretimi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saban,A. (2005). *Öğrenme-Öğretme Süreci Yeni Teori Ve Yaklaşımlar*. (4.Baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şahin, M. (2014). Öğretim Materyallerinin Öğrenme-Öğretme Sürecindeki İşlevine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 995-1012.
- Şimşek, R. (2016) *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Temel Dil Becerileri Bağlamında Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Temur, N., Kurt, M., Yüce, S., Mehmet, G., Gökalp, Ş,...Bağrıaçık, Z. (2005). *Yabancılar İçin Türkçe A1 Temel Düzeyi*. (7. Baskısı). Kurt, M. ve Temur, N (Editörler). Gazi Üniversitesi TÖMER.
- TOPRAK, F. (2011). Yabancılara Türkçe Öğretimi Kitaplarındaki Okuma Parçaları ve Diyaloglar Üzerine Bir Değerlendirme. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(29), 11-24.
- Tosun, C. (2005). Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 22-28.

- Umur, Ö. (2011, 10 Temmuz). Eğitim ve Öğretim Arasındaki Farklar. Erişim Tarihi: 16 Aralık 2017, <http://www.ofhavadis.com/egitim-ve-ogretim-arasindaki-farklar-makale,97.html>
- URL1, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b6ac67ce2d7e9.33554562 adresinden 11.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- URL2, <https://www.cokbilgi.com/yazi/dil-ve-dusunce-iliskisi/> adresinden 13.07.2018 tarihinde erişilmiştir.
- URL3, <https://www.nedir.com/%C3%B6%C4%9Fretim> adresinden 14.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- URL4, <https://www.turkiyeburslari.gov.tr/turk-dili-egitimi/> adresinden 2.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- URL 5, https://www.brainyquote.com/quotes/flora_lewis_192058 adresinden 15.04.2018
- URL6, <http://yigm.kulturturizm.gov.tr/Eklenti/804,sonturizmraporudoc.DOC?0> adresinden 12.01.2018 tarihinde erişilmiştir.
- URL7, <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden 11.12.2017 tarihinde erişilmiştir.
- URL8, <https://www.turkiyeburslari.gov.tr/> adresinden 02.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- URL9, http://www.goc.gov.tr/icerik6/ikamet-izinleri_363_378_4709_icerik adresinden 11.03.2018 tarihinde erişilmiştir.
- URL10, http://www.goc.gov.tr/icerik3/duzensiz-goc_363_378_4710 adresinden 11.03.2018 tarihinde erişilmiştir.
- URL11, http://www.dilbilimi.net/tomer_ve_dil_merkezleri.html adresinden 21.03.2018 tarihinde erişilmiştir.

URL12, <http://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/yunus-emre-enstitusu> adresinden 21.03.2018 tarihinde erişilmiştir.

URL13, <http://hbogm.meb.gov.tr/www/yaygin-egitim-program-onaylari/icerik/104> adresinden 08.04.2018 tarihinde ulaşılmıştır

URL14, <http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/?q=67&alan=Yabanc%C4%B1+Diller> adresinden 10.04.2018 tarihinde ulaşılmıştır

URL15, <http://tomer.ankara.edu.tr/hitit-seti-2/> adresinden 10.05.2018 tarihinde ulaşılmıştır

Uysal, B. (2009). *Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğretimi Programları Ve Örnek Kitapların Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ünlü, H. (2011). Türkiye’de ve Dünyada Türkçenin Yabancılara Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1(1), 108-116.

Vargelen, H. (2013). *Kültürlerarası İletişimsel Yeterlilik Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikleri*. (6. Baskısı) Ankara: Alkim Yayınlar

Yalın, H. İ. (2010). *Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınları.

Yıldırım, A. (1999). Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri Ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Genişletilmiş 5. Baskısı). Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara:
Seçkin Yayıncılık.



ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİSİ

Rinad Jamal Abuammar, 1992 yılında Ürdün’de doğdu. 2014 yılında Ürdün Üniversitesi Yabancı Diller bölümünden (İngilizce- Türkçe) mezun oldu. Aynı yılda eğitimini Türkçe üzerinde yapabilmek için Türkiye’ye gelip Sakarya Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünde yüksek lisans eğitimine başladı. 2011 yılından itibaren hem Ürdün’de hem de Türkiye’de farklı dil öğretim merkezlerinde İngilizce ve yabancılara Türkçe eğitimi kursları verdi. Birkaç şirkette ile tercümanlık deneyimi de olmuştur.

Elektronik posta: rinadd92@gmail.com