

**T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMLARINA
İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

SIRMA PARDO

BOLU-2019

**T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMLARINA
İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan

Sırma PARDO

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Meriç TUNCEL

BOLU, KASIM-2019

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Sırma PARDO tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. (19.11.2019)

Akademik Ünvan ve Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) :Dr. Öğr. Üyesi Meriç TUNCEL
Üye :Prof. Dr. Zeki ARSAL
Üye :Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan Kuyumcu VARDAR



Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı


Prof. Dr. Türkan ARGON

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri" başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 19.11.2019



İmza

Sırma PARDO



TEŞEKKÜR

Tez çalışmam boyunca tüm yoğunluğuna rağmen hiçbir zaman yardımını esirgemeyen tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Meriç TUNCEL'e değerli yardım ve yönlendirmelerinden dolayı teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmaya katılan ve veri toplama sürecinde zaman ayırıp bütün sorularımı içtenlikle cevaplayan öğretim görevlisi arkadaşlarıma da teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak, hem tez konusunda hem de hayatımın her alanında yanımda olan ve desteğini esirgemeyen eşim Metin PARDO'ya ve aileme çok teşekkür ederim. Bu süreçte bana sürpriz yaparak beni yalnız bırakmayan bebeğime de sonsuz teşekkürler.

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	i
TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TABLolar	vii
KISALTMALAR.....	x
ÖZET	xi
ABSTRACT.....	xiii
1. Giriş	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	3
1.2.1. Araştırmanın alt problemleri	3
1.3. Araştırmanın Amacı	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	4
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Sayılıtlar	5
2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür	6
2.1. Kuramsal Çerçeve	6
2.1.1. Yabancı Dil Öğretimi	6
2.1.1.1. Dört Dil Becerisi.....	8
2.1.1.1.1. Dinleme	9
2.1.1.1.2. Konuşma	9
2.1.1.1.3. Okuma.....	10
2.1.1.1.4. Yazma	11
2.1.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	12
2.1.2.1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi	14
2.1.2.2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı	18

2.1.3. Eğitim programı.....	20
2.1.3.1. Hedef.....	21
2.1.3.1.1. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni (AOÖÇM).....	22
2.1.3.2. İçerik	24
2.1.3.3. Eğitim Durumları.....	25
2.1.3.4. Ölçme-Değerlendirme.....	28
2.2. İlgili literatür	30
2.2.1. Yurt içinde yapılan çalışmalar.....	30
2.2.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar	36
3. Yöntem.....	39
3.1. Araştırma Modeli	39
3.2. Çalışma grubu	40
3.3. Veri Toplama Aracı.....	41
3.4. Verilerin Toplanması	42
3.5. Verilerin Analizi.....	42
4. Bulgular ve Tartışma	45
4.1. Hedef ve Kazanımlarla İlgili Sorunlara Yönelik Öğretmen Görüşleri	45
4.1.1. Hedeflerin açık seçik sunulması.....	45
4.1.2. Hedefler için verilen sürenin yeterliliği.....	48
4.1.3. Hedeflerin öğrenciye uygunluğu	50
4.2. İçerikle İlgili Sorunlara Yönelik Öğretmen Görüşleri	53
4.2.1. Ders kitaplarının eksik ve yetersiz olmasından kaynaklanan sorunlara yönelik öğretmen görüşleri.....	54
4.2.1.1. Ders kitaplarının hedeflere uygunluğu ve yeterliliği	54
4.2.1.2. Ders kitaplarında dört temel dil becerisi ve dil bilgisine eşit alan ayrılıp ayrılmadığı	58
4.2.1.3. Okuma ve dinleme metinlerinin öğrenci seviyesine uygunluğu.....	62
4.2.1.4. Konu alanında hazırlanmış diğer kaynakların değerlendirilmesi	66
4.2.2. Eğitim programıyla ilgili sorunlara yönelik öğretmen görüşleri.....	69
4.2.2.1. Eğitim programının eksik ya da hatalı yönleri.....	70

4.2.2.2. Eğitim programında basitten karmaşığa ilkesinin gözetilip gözetilmemesi .	76
4.2.2.3. Her bir kurun eğitim programının süresinin yeterliliği.....	80
4.2.2.4. Eğitim programında ön koşul ilkesinin gözetilip gözetilmemesi	83
4.2.2.5. Eğitim programı yüzünden öğrencilerin yaşadığı öğrenme güçlükleri.....	86
4.2.3. Materyal ve dokümanlarla ilgili sorunlara yönelik öğretmen görüşleri	88
4.2.3.1. Öğretmenlerin kullandıkları materyaller.....	88
4.2.3.2. Öğretmenlerin derste farklı materyaller kullanmalarının sebebi	91
4.2.3.3. Materyal konusunda standardın olup olmadığı.....	95
4.2.4. Türkçenin Grameri ve Fonetik Yapısından Kaynaklanan Sorunlara Yönelik Öğretmen Görüşleri	98
4.2.4.1. Türkçenin dil bilgisel yapısı nedeniyle karşılaşılan güçlükler.....	98
4.2.4.2. Türkçenin fonetik yapısı nedeniyle karşılaşılan güçlükler	101
4.2.4.3. Öğrencilerin Türkçe okuma ve yazmaya adaptasyonu	106
4.3. Eğitim Durumlarıyla İlgili Sorunlara Yönelik Öğretmen Görüşleri	109
4.3.1. Öğretim ortamı ve öğretim teknolojilerinin eksikliğinden kaynaklı sorunlara yönelik öğretmen görüşleri.....	109
4.3.1.1. Sınıf içerisinde kullanılan öğretim teknolojileri	110
4.3.1.2. Öğretim ortamının fiziksel özellikleri.....	112
4.3.2. Öğretmen niteliğiyle ilgili sorunlara yönelik öğretmen görüşleri	116
4.3.2.1. Alınan eğitimin yapılan işe katkısı	116
4.3.2.2. Staj süresinin ve içeriğinin yeterliliği	120
4.3.2.3. Öğretmenlerin sınıfta kullandığı öğretim yöntem ve teknikleri	124
4.3.2.4. Öğretmenlerin öğrencileri güdülemek için kullandıkları yollar	127
4.3.2.5. İpucu, dönüt, düzeltme ve pekiştirme kullanımı	130
4.3.2.6. Öğretmenin yabancı dil bilmesinin öğrencilere etkisi	133
4.3.3. Öğrenci niteliğiyle ilgili sorunlara yönelik öğretmen görüşleri	137
4.3.3.1. Öğrenci özelliklerindeki bireysel farklılıklar.....	137
4.3.3.2. Öğrencinin başka bir yabancı dile ve/veya kendi diline hâkimiyet seviyesi	
140	
4.4. Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Sorunlara Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	143

4.4.1. Ölçme-değerlendirme materyalleri.....	143
4.4.2. Ölçme-değerlendirme materyalleri ile içerik uyumu	147
4.4.3. Ölçme aracında okuma becerisi.....	150
4.4.4. Ölçme aracında dinleme becerisi.....	152
4.4.5. Ölçme aracında yazma becerisi	155
4.4.6. Ölçme aracında konuşma becerisi	157
4.4.7. Ölçme aracında dil bilgisi edimleri	160
4.4.8. Öğretmenlerin kullandığı yazılı anlatım çizelgesi.....	164
4.4.9. Öğretmenlerin kullandığı karşılıklı konuşma çizelgesi.....	166
4.4.10. Öğretmenlerin kullandığı sözlü anlatım çizelgesi	168
5. Sonuç ve Öneriler	173
5.1. Sonuç.....	173
5.2. Öneriler	176
5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler	176
5.2.2. Gelecekte gerçekleştirilebilecek araştırmalara yönelik öneriler.....	179
KAYNAKÇA.....	181
EK-1 - SORULAR.....	188
EK-2 – A.Ü. TÖMER MÜDÜRLÜĞÜ İZİNİ.....	191
EK-3 – GÖNÜLLÜ BİLGİLENDİRME FORMU	192
EK-4 – ETİK KURUL ONAYI.....	196
EK-5 – TEZ BAŞLIĞI DEĞİŞTİRME TUTANAĞI.....	197
ÖZGEÇMİŞ	198

TABLOLAR

Tablo 2.1. Ortak öneri düzeyleri genel basamaklar kümesi (Avrupa Konseyi, 2013)	23
Tablo 3.1. Katılımcıların demografik özellikleri.	40
Tablo 3.2. Alıntılarda kullanılan öğretmen görüşlerinin dağılımı.....	43
Tablo 4.1. Hedeflerin açık seçik bir şekilde ortaya konup konmadığı ile ilgili öğretmen görüşleri.	46
Tablo 4.2. Hedefleri gerçekleştirmek için tanınan sürenin yeterli olup olmadığı ile ilgili öğretmen görüşleri.	49
Tablo 4.3. Hedeflerin öğrenci seviyesine uygun olup olmadığı ile ilgili öğretmen görüşleri.	51
Tablo 4.4. Ders kitaplarının belirlenen hedeflere uygunluğu ve yeterliği ile ilgili öğretmen görüşleri.	54
Tablo 4.5. Ders kitaplarında dört temel beceri ve dil bilgisine ayrılan alan ile ilgili öğretmen görüşleri.	58
Tablo 4.6. Okuma ve dinleme metinlerinin öğrenci seviyesine uygun olup olmadığı ile ilgili öğretmen görüşleri.....	62
Tablo 4.7. Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında hazırlanmış diğer kaynaklar ile ilgili öğretmen görüşleri.	67
Tablo 4.8. Eğitim programındaki eksik ya da hatalı yönler ile ilgili öğretmen görüşleri. ...	70
Tablo 4.9. Eğitim programının basitten karmaşığa ilkesine göre hazırlanıp hazırlanmadığına ilişkin öğretmen görüşleri.	76
Tablo 4.10. Eğitim programında her bir kur için yeterli süre ayrılıp ayrılmadığına ilişkin öğretmen görüşleri.	80
Tablo 4.11. Eğitim programının ön koşul ilkesi gözetilerek hazırlanıp hazırlanmadığına ilişkin öğretmen görüşleri.	83
Tablo 4.12. Eğitim programı yüzünden öğrencilerin hangi kurlarda güçlük yaşadıklarına ilişkin öğretmen görüşleri.	86
Tablo 4.13. Ders esnasında faydalanılan materyaller ile ilgili öğretmen görüşleri.	89
Tablo 4.14. Farklı materyallere ihtiyaç duyma sebepleri ile ilgili öğretmen görüşleri.....	92

Tablo 4.15. Materyal kullanımında bir standardın bulunup bulunmadığı ile ilgili öğretmen görüşleri.	95
Tablo 4.16. Öğrencilerin Türkçenin dil bilgisel yapısı nedeniyle güçlüklerle karşılaşp karşılaşmadığı ile ilgili öğretmen görüşleri.	98
Tablo 4.17. Öğrencilerin Türkçenin fonetik yapısı nedeniyle güçlüklerle karşılaşp karşılaşmadığı ile ilgili öğretmen görüşleri.	102
Tablo 4.18. Öğrencilerin alfabeyi öğrendikten sonra Türkçe okuyup yazmaya kolayca uyum sağlayıp sağlayamamaları ile ilgili öğretmen görüşleri.	106
Tablo 4.19. Öğretmenlerin sınıf içerisinde kullandıkları öğretim teknolojileri ile ilgili öğretmen görüşleri.	110
Tablo 4.20. Öğretim ortamının fiziksel özelliklerinden kaynaklı sorunlar ile ilgili öğretmen görüşleri.	113
Tablo 4.21. Lisans/lisansüstü eğitimin yapılan işe katkısı olup olmadığı ile ilgili öğretmen görüşleri.	117
Tablo 4.22. Staj programının içeriği ve süresi ile ilgili öğretmen görüşleri.	120
Tablo 4.23. Sınıfta hangi öğretim yöntem ve teknikleri kullandıkları ile ilgili öğretmen görüşleri.	124
Tablo 4.24. Öğrencileri güdülemek için kullanılan yollar ile ilgili öğretmen görüşleri. ...	127
Tablo 4.25. İpucu, dönüt, düzeltme ve pekiştirme kullanımı ile ilgili öğretmen görüşleri.	130
Tablo 4.26. Öğretmenlerin yabancı dil bilmelerinin öğrenci öğrenmeleri üzerindeki etkileri ile ilgili öğretmen görüşleri.	133
Tablo 4.27. Öğrenci özelliklerindeki bireysel farklılıkların öğretim sürecine etkisi ile ilgili öğretmen görüşleri.	137
Tablo 4.28. Öğrencilerin kendi diline ve/veya yabancı bir dile hâkimiyet seviyesinin öğrenme üzerinde etkisi olup olmadığı ile ilgili öğretmen görüşleri.	141
Tablo 4.29. Ölçme-değerlendirme araçları ile ilgili öğretmen görüşleri.	144
Tablo 4.30. Ölçme-değerlendirme materyallerinin ders içeriği ile ilgili öğretmen görüşleri.	147
Tablo 4.31. Okuma sınavının uygun olup olmadığı ile ilgili öğretmen görüşleri.	150
Tablo 4.32. Dinleme sınavının uygun olup olmadığı ile ilgili öğretmen görüşleri.	152

Tablo 4.33. Yazma sınavının uygun olup olmadığı ile ilgili öğretmen görüşleri.	155
Tablo 4.34. Konuşma sınavlarının uygun olup olmadığı ile ilgili öğretmen görüşleri.	158
Tablo 4.35. Sınavların dil bilgisi edimlerini ölçmede yeterli olup olmadığı ile ilgili öğretmen görüşleri.	160
Tablo 4.36. Yazılı anlatım çizelgesinin yeterli olup olmadığı ile ilgili öğretmen görüşleri.	164
Tablo 4.37. Karşılıklı konuşma çizelgesinin yeterli olup olmadığı ile ilgili öğretmen görüşleri.	166
Tablo 4.38. Sözlü anlatım çizelgesinin yeterli olup olmadığı ile ilgili öğretmen görüşleri.	168

KISALTMALAR

ADP	: Avrupa Dil Portfolyosu
AOÖÇM	: Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni
A.Ü.	: Ankara Üniversitesi
GİGM	: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÖMER	: Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi

ÖZET

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

PARDO, Sırma
Yüksek Lisans Tezi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Meriç TUNCEL
Kasım – 2019, xv + 197 Sayfa

Son yıllarda Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine olan ilginin gittikçe artması birtakım problemleri de beraberinde getirmiştir. Bu araştırmada alana ilişkin sorunlar eğitim programları çerçevesinde ele alınarak, 2019-2020 eğitim öğretim yılında A.Ü. TÖMER bünyesinde görev yapmakta olan 11 kadın 4 erkek öğretim elemanının görüşleri doğrultusunda belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada veriler nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla elde edilmiş, betimsel analiz ile içerik analizi metoduyla irdelenerek temalara bağlı görüşler tespit edilmiş ve öğretmen görüşlerine alıntılanarak yer verilmiştir.

Çalışmada Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar; hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme olarak dört ana başlık altında toplanarak alt problemler oluşturulmuştur. Öğretim görevlilerinin cevaplarından elde edilen bilgilerle sorunlar tanımlandıktan sonra değerlendirilmiş ve çözüm önerileri getirilmiştir

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin öğretim görevlilerinden elde edilen veriler doğrultusunda hedeflerin açık seçik bir biçimde ortaya konmadığı ve hedefleri gerçekleştirmek için verilen sürenin her kur/gramer/programda yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca tüm hedeflerin öğrenci seviyesine uygun olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin öğretim görevlilerinden elde edilen veriler doğrultusunda takip etmekte oldukları bir öğretim programı bulunmadığı bilgisine ulaşılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretim alanında standart bir eğitim programının bulunmayışı sebebiyle ders kitaplarındaki konu sıralamasının esas alındığı tespit edilmiştir. Öğretim görevlilerinin kullanmakta oldukları ders kitaplarında eksik ve hatalı yönler olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretim sürecinde Türkçenin dil bilgisel ve fonetik yapısı nedeniyle öğrencilerin güçlük yaşadığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin öğretim görevlilerinden elde edilen veriler doğrultusunda sınıf ortamında öğretim teknolojilerinden yararlanıldığı, ancak zaman zaman koşulların yetersizliğinden sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir. Alana yönelik lisans programı bulunmadığından öğretim elemanı yetiştirme görevinin staj ve kurs programlarıyla

giderilmeye çalışıldığı, ancak bu programların da bir standardı olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin bireysel farklılıklarının öğretim süreci üzerinde etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin öğretim görevlilerinden elde edilen veriler doğrultusunda ölçme ve değerlendirme konusunda sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Okuma ve dinlemeye yönelik hazırlanmış sınavların öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu, konuşma ve yazma konularının her zaman uygun olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca konuşma ve yazma sınavlarında geçerli ve güvenilir bir değerlendirme yapılabilmesi için kullanılan çizelgelerin iyileştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılmış çalışmalar incelendiğinde daha çok dil bilimsel ve fonetikle ilgili çalışmalar yapıldığı ve alana ilişkin öğretim programlarına yönelik kısıtlı araştırmalar olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın alanda yapılacak sonraki çalışmalara kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Yabancılara Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Sorunlar, Eğitim Programı.

ABSTRACT**TEACHERS' REVIEWS ON CURRICULUM OF TURKISH AS A FOREIGN
LANGUAGE**

PARDO, Sırma

M. Sc. Thesis

Department of Educational Sciences

Educational Sciences and Teaching

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Meriç TUNCEL

November – 2019, xv + 197 Pages

In recent years, the increasing interest in teaching Turkish as a foreign language has brought some problems. In this research, the problems related to the field are determined according to the opinions of 11 female and 4 male instructors working in A.Ü. TÖMER during 2019-2020 academic year within the framework of curriculum. The data were obtained through semi-structured interviews, qualitative research methods, descriptive analysis and content analysis method were used to determine the views related to the themes and reviews of teachers are directly quoted.

In this study, problems encountered in teaching Turkish as a foreign language are grouped under five main subjects such as the objectives, content, learning experiences, assessment and evaluation. After the problems were identified with the information obtained from the answers of the lecturers, they were evaluated and solutions were proposed.

According to the data obtained from the lecturers related to the first sub-problem of the study, it was concluded that the objectives were not clearly defined and that the time given to achieve the objectives was not sufficient for all levels/grammar/programs. In addition, it was determined that not all objectives are appropriate for the student level.

According to the data obtained from the lecturers related to the second sub-problem of the research, it was found that there is no curriculum they follow. Since there is no standard curriculum in the field of teaching Turkish as a foreign language, it is determined that the order of the subjects in the textbooks is the base of the program. It is determined that there are missing and incorrect aspects in the textbooks used by the instructors. In addition to this, it was revealed that the students had difficulty in learning process due to the grammatical and phonetic structure of Turkish.

According to the data obtained from the lecturers related to the third sub-problem of the research, it was found that instructional technologies were used in the classroom environment, but there were problems from time to time due to insufficient conditions. Since there is no undergraduate program in the field, it has been determined that the need of

academic staff in this field is tried to be solved with internship and course programs, but these programs do not have a standard. In addition, it was found out that the individual differences of the students had an effect on the teaching process.

According to the data obtained from the lecturers related to the fourth sub-problem of the research, it was determined that there were problems in assesment and evaluation. It was determined that the exams prepared for reading and listening were above the level of the student and that speaking and writing subjects were not always appropriate. In addition, in order to make a valid and reliable assessment in speaking and writing exams, it is necessary to improve the charts used.

When the studies conducted in the field of teaching Turkish as a foreign language were examined, it was found that there were more studies related to grammar and phonetics and there were limited researches on the curriculums related to the field. It is thought that this study will be the source of further studies in this field.

Keywords: Turkish as a Foreign Language, Teaching Turkish to Foreigners, Problems Encountered, Educational Sciences.

I. BÖLÜM

1. Giriş

Bu bölümde, problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın alt problemleri, araştırmanın amacı, önemi, sayıtlar ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Küreselleşen dünya ile birlikte insanların da yabancı dil öğrenim ihtiyaçları artmıştır. Teknoloji alanında yaşanan gelişmeler ve internet sayesinde insanların birbirleriyle daha kolay ve sık iletişim kurmasına yol açmıştır. Teknolojideki yenilikler ve milletlerin birbiriyle olan ilişkilerinin artması yabancı dil öğrenimine olan ilgiyi de artırmıştır (Kılıçaslan ve Yavuz, 2014). Ülkeler ve kültürler arası iletişimin gelişmesi de her ülkenin kendi yabancı dil öğretimini programlaması gerekliliğini ortaya koymuştur.

İnsanların yabancı dil öğrenme ihtiyacı çeşitli gerekçelerle ortaya çıkmaktadır. Bir dilin başka uluslar tarafından öğrenilmesini önemli kılan ölçütlerin başında o dili konuşan ülkenin politik ve ekonomik durumu gelmektedir. Bunu askeri sözleşmeler, tarihsel, kültürel ve tecimsel (ticari) ilişkiler izlemektedir (Demirel, 2010).

Dünyada ana dili konuşuru olarak sayı bakımından beşinci sırada yer alan Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen kişi sayısı ise her geçen gün daha çok artmaktadır. Bu alandaki çalışmalar son yirmi yıl içerisinde özellikle de son yıllarda yoğunluk kazanmıştır (Gün, Akkaya ve Kara, 2014). Ticari, kişisel, turistik sebeplerin dışında, son yıllarda Türkiye'deki üniversitelerde yabancı uyruklu öğrenci sayısının artması, Türkiye'ye göç eden mültecilerin entegrasyonunun sağlanması gibi nedenlerle de Türkçenin yabancı dil olarak

öğretilmesi konusundaki gereklilik son zamanlarda daha da çoğalmıştır. Yeni birçok üniversitenin açılmasıyla bu üniversiteler bünyesinde yukarıda sayılan ihtiyaçların tümüne ya da bir kısmına cevap verebilmek için Türkçe Öğretim Merkezleri açılmış, bu da Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kişi sayısının gün geçtikçe artmasını beraberinde getirmiştir. Üniversitelerde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine yönelik ayrı bir bölüm olmadığı için bu öğretmen ihtiyacı çok çeşitli şekillerde karşılanmaktadır. Bu da aynı işi yapan öğretmenler arasında belirli bir standardın olmaması sorununu doğurmaktadır.

Eğitim öğretim alanında en temel ve etkili bileşen öğretmendir. Bu bağlamda Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek öğretim elemanlarının da alanla ilgili özel bir eğitim almış olması, alana ilişkin bilgilerinin yeterli olması ve Türkçeyi doğru ve etkili kullanabiliyor olması önemlidir (Mete, 2018). Mete (2012)'ye göre eğitim programlarının sınıf içerisindeki uygulayıcısı olan öğretmenin niteliği, yapılan eğitimin kalitesini doğrudan etkilemektedir. Barın (2004) da, "Yabancı dil öğrenimi, kişinin ana dili dışında başka bir dil ve kültürle tanışması demektir. Her insan yabancı dil öğrenirken ilk önce kendine psikolojik bir duvar örür ve zaman zaman da bu yeni dili öğrenemeyeceğini düşünür. Bu yüzden, yabancı dil öğretilirken her tür sıkıcılık ve zorluktan uzak durulmalıdır. Burada görev öğretim elemanına düşmektedir." demektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde amaç, içerik, yöntem ve teknik, eğitim araç-gereçleri ve bu konularda izlenecek olan felsefi görüş ve eğitim politikasını kapsayan programlar, üzerinde ciddi çalışılması gereken önemli konulardır (Mete, 2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni kapsamında hazırlanmış Avrupa Dil Portfolyosu benimsenmiştir. Ancak Türkçe'nin yapısal özelliklerine uygun ve Türkçeye özgü olarak hazırlanmış AOÖÇM'nin dışında ortak bir programın varlığından bahsedilememektedir. Dolayısıyla Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi veren kurumlarda derslerin ortak bir öğretim programı çerçevesinde işlenmediğini ve daha çok ders materyallerini temele alan bir yaklaşımla işlendiğini söylemek mümkündür (Abuammar, 2018). Bu da farklı kurumlarda aynı seviyede eğitim alan birey arasında bile farklılıklar gözlemlenmesine neden olmaktadır.

Alanla ilgili yapılan bilimsel çalışmalar, sorunların doğru biçimde ortaya konulmasında ve bu sorunlar için çözümler belirlenmesinde; program, yöntem-tekniklerin ve eğitim araçlarının geliştirilmesinde büyük rol oynamaktadır (Büyükikiz, 2014). Sorunların belirlenmesi onların çözülebilmeleri için ilk adımdır. Bu araştırmada da yabancılara Türkçe öğretiminde öğretim programının tüm öğeleriyle ilgili karşılaşılan sorunlar eğitim öğretim sürecinin en önemli ögesi olan öğretmenlerin görüşleri alınarak belirlenmeye çalışılmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin takip etmekte oldukları öğretim programına ilişkin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

1.2.1. Araştırmanın alt problemleri

1. Hedef/kazanımlarla ilgili sorunlar,
2. İçerikle ilgili olarak:
 - a) Ders kitaplarının eksik ve yetersiz olmasından kaynaklanan sorunlar,
 - b) Öğretim programı ile ilgili sorunlar,
 - c) Materyal ve dökümanlar ile ilgili sorunlar,
 - d) Türkçenin grameri ve fonetik yapısından kaynaklanan sorunlar,
3. Eğitim durumlarıyla ilgili olarak:
 - a) Öğretim ortamı ve öğretim teknolojilerinin eksikliğinden kaynaklı sorunlar,
 - b) Öğretmen niteliği ile ilgili sorunlar,
 - c) Öğrenci niteliği ile ilgili sorunlar,
4. Ölçme ve değerlendirmeye ilgili sorunlar ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) bünyesinde çalışan 15 öğretim görevlisinin görüşleri alınarak yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin eğitim programları ve öğretimi kapsamında karşılaştığı sorunları belirlemektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Türkçe birkaç bin yıl ile ifade edilen bir geçmişe sahip, dünyanın en zengin ve en eski dillerinden biridir (Ağar, 2006). Ancak Türkiye, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda oldukça geç kalmıştır (Metem 2018). Alıılmaz (2010) da Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretiminde ciddi sorunlarla karşılaşılmakta olduğunu belirtmiştir.

Dünya üzerinde yabancı dil öğretimi konusunda gelişmiş dillere bakıldığında üzerinde çok sayıda çalışma yapılmış ve bu süreçte yaşanan sorunları çözmüş oldukları görülmektedir. Bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alınması gereken çok yol vardır. Dolayısıyla Türkçenin işlevsel dil bilgisi, eğitim programları ve öğretim gibi alanlarda çok sayıda çalışma yapılarak sorunlar tespit edilmeli ve çözümlenmelidir. Literatür incelendiğinde program sorununa değinmiş olan bazı çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda farklı sorunlar araştırılırken kısmen program sorunundan da bahsedilmiş, ancak sorunun yarattığı durum açık bir şekilde incelenmemiştir. Bu çalışma, söz konusu sorunun bir eğitim programının tüm öğelerini ele alarak hedefler, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme açısından inceleyip karşılaşılan sorunların öğretim-öğrenim sürecine yansımalarını araştırmaktadır. Alanyazın incelemeleri sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında karşılaşılan sorunları belirleme amaçlı eğitim programları ve öğretim çerçevesinde ele alınan başka çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle yapılan çalışmanın yabancılara Türkçe öğretimine yönelik eğitim programının geliştirilmesine ve iyileştirilmesine fayda sağlayacağı inanılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1- 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz dönemiyle,

2- Çalışma grubu açısından araştırmaya katılan A.Ü. TÖMER'e bağlı bir şubede görev yapmakta olan 11 kadın 4 erkek öğretim görevlisiyle,

3- Görüşmeler eğitim programları ve öğretime ilişkin hazırlanmış sorularla sınırlıdır.

1.6. Sayıtlar

Ankara Üniversitesi TÖMER bünyesinde çalışan öğretim görevlileri mülakat sorularına içten ve doğru olduğuna inandıkları cevapları vermişlerdir.

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür

Bu bölümde araştırma ile ilgili kuramsal çerçeve ve yapılan araştırmalar incelenmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Yabancı Dil Öğretimi

Dil kendi içerisinde ana dili ve yabancı dil olarak ikiye ayrılmaktadır. Ana dili en başta anneden, sonra yakın aile çevresinden, sonra da ilişkide bulunulan çevrelerde öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan, 1977). Türk Dil Kurumu (TDK, 2019) yabancı dili ise aşağıdaki şekillerde tanımlamıştır:

- Ana dilinin dışında olan dillerden her biri
- Ana dilinin dışında öğrenilen uzmanlık dili

Son yıllarda turistik ve ticari ilişkilerin artması, internetin insanların günlük yaşamında önemli bir yere sahip olmasıyla kültürler arası etkileşim artmış ve yabancı dil bilmek zaruri bir ihtiyaç haline gelmiştir. Yabancı dil öğrenme ihtiyacı sadece günümüzde hasıl olmuş bir ihtiyaç değil, insanlık tarihi boyunca kendini gösteren bir zorunluluktur (Aykaç, 2015). Ancak yazılı dil öncesi süreçte dil öğreniminin ve öğretiminin sözel olarak gerçekleştiği varsayılmaktadır (Mete, 2012). Hengirmen (1997), Akadların kendilerinden daha ileri bir uygarlık olan Sümerlerin ülkesini ele geçirdikten sonra onların dilini

öğrendiklerini ve bunun insanlık tarihinin ilk yazılı ve sözlü dil öğretimi olduğunu belirtmektedir.

Yabancı bir dil öğrenilirken o dile ait kültürel birikimin öğrenme sürecinden muaf tutulması düşünülemez. Bölükbaş ve Keskin (2010)'e göre yabancı dil öğrenmek bir dünyayı, yabancı bir kültürü de anlamak demektir. Işık (1996) ise “Yabancı dil öğretimi bir taraftan çok kültürlülüğe açılmayı, diğer taraftan çok kültürlü topluluklarda barış ve huzur içinde birlikte yaşanılmasını amaçlar. Günümüzde bu anlayışın, daha açık bir deyişle kültürler arası bildirişim odaklı yaklaşımın üst amacı ise kültürler arası bildirişim yeteneğini kazandırmaktır.” demiştir. Polat (1990) da bu konudaki görüşünü “Yabancı dil öğrenme, yabancı bir kültürle diyaloga girmektir. Kültürler arası karşılaştırmayı yabancı dil öğretimine temel yapan bu eğilim, yabancı dil öğrenmeyi, kişinin hem kendi hem kültürü ile hem de yabancı kültürle bir hesaplaşması olarak değerlendirilir.” şeklinde belirtmiştir.

Yabancı dil öğretimi genellikle üst kültürden alt kültüre doğrudur. Kültür ve medeniyette ilerlemiş bir toplumun dili ondan daha geride bulunan diğer toplumun bireyleri tarafından öğrenilir (Biçer, 2012). Birkaç yüzyıl öncesinde Arapça ve Farsçanın, yakın geçmişte Fransızcanın, günümüzde ise İngilizcenin en geçerli ikinci dil olmasının sebebi budur.

Korkmaz (2018)'a göre gerçekçi bir bakış açısıyla incelendiğinde ikinci bir dil öğrenme isteğinin tamamen ihtiyaçların düzeyine bağlı olduğu görülmektedir. Söz konusu gerekçeler aşağıda sıralanmıştır:

- Eğitim
- Ekonomi
- Sosyal yaşam
- Kültürel farkındalık oluşturma

Yabancı dil öğretimi tarihi boyunca bir dilin en etkili şekilde nasıl öğretilbileceği sorusu tartışılmaktadır. Bu sebeple birçok yöntem ortaya çıkmıştır. Avrupa Konseyi

Modern Diller Bölümünce kabul edilen ve yaygın bir biçimde kullanılan yabancı dil öğretim yöntemleri sırasıyla şunlardır (Memiş ve Erdem, 2013):

- Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)
- Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem (Direct Method)
- Doğal Yöntem (Natural Method)
- İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method)
- Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method)
- İletişimsel Yöntem (Communicative Method)
- Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)

Hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın yabancı dil, dört dil becerisini geliştirecek şekilde öğretilmelidir. Demirel (2010) “Dil dört temel beceri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır. Dili bir iletişim aracı olarak kullanmayı öğretirken bu dört temel becerinin birlikte öğretilmesi gerekmektedir.” diyerek yabancı dil öğretiminde dört temel becerinin eşit oranda geliştirilmesi konusundaki düşüncesini belirtmiştir.

2.1.1.1. Dört Dil Becerisi

Dil öğretimi dinleme, konuşma, okuma ve yazmadan oluşan dört temel beceriyi gerektiren çok boyutlu bir iştir (Açık, 2008). Dinleme ve okuma anlama işlevini, konuşma ve yazma ise anlatım işlevini yerine getirmektedir (Demirel ve Şahinel, 2006). Yabancı dil öğrenimi tıpkı ana dili öğrenimine benzer şekilde önce dinleme ve anlamayı daha sonra da okuma ve yazmayı gerektirmektedir (Keklik, 2019). Diğer bir deyişle ikinci bir dil öğrenen kişi önce duyacak, sonra konuşacak, daha sonra da okuma ve yazmayı öğrenecektir. Bu doğal sıralama ile izlenen yaklaşıma göre her temel dil becerisini ayrı ayrı geliştirmek oldukça güç görünmektedir (Demirel, 2010). Bu sebeple öğrenen kişinin ihtiyacı doğrultusunda geliştirilmek istenen beceriye ağırlık verilebilir. Örneğin turistik bir amaçla yabancı dil

öğrenen bir kişi konuşma becerisini geliştirmek isterken akademik çalışma yapan bir kişi için okuma becerisini geliştirmek daha ön planda olacaktır.

2.1.1.1.1. Dinleme

Bir dilin akıcı bir şekilde konuşulabilmesi için ilk geliştirilmesi gereken beceri dinlemedir çünkü dinleme, yabancı bir dilin öğreniminin ilk basamağıdır. İnsanlar yeni bir dili ilk olarak duyarlar, anlarlar ve daha sonra konuşurlar. Bu sebeple dil öğretiminde yapılacak ilk etkinliklerin dinlemeye dayalı olması gerekmektedir (Cemiloğlu, 2009; akt. Arslan ve Adem, 2010). Buna karşın yabancı dil öğretiminde en zor gelişeni dinleme olmasına rağmen sınıf içi çalışmalarda bu beceriyi geliştirmeye dönük fazla zaman ayrılmadığı gözlemlenmektedir (Demirel, 2010).

Dinleme etkinlikleri öğrencilere doğru telaffuz ve konuşma becerisi kazandırmada yardımcı olmaktadır (Arslan ve Adem, 2010). Dinleme becerisinin kazandırılmasındaki amaç öğrencilerin yabancı dildeki sesleri tanımaları, vurgulama ve tonlamalarına dikkat etmeleridir. Bu şekilde de kaynaktan gelen sözcükleri doğru anlamaları kolaylaşacaktır. Kaynaktan gelen mesajın anlaşılması oldukça önemlidir (Keklik, 2019).

2.1.1.1.2. Konuşma

Dört temel dil becerisi içerisinde belki de en önemlisi konuşmadır çünkü dil öğrenen kişi akıcı ve anlaşılır bir biçimde konuştuğunda hedef dili bildiğini düşünmektedir. Yabancı dil öğrenen birey, hedef dille iletişim kurmak için, yazma becerisinden önce konuşma becerisini edinir (Kurudayıoğlu ve Güngör, 2017). Bu nedenle yabancı dil öğretiminde konuşma becerisine oldukça önem verilmelidir.

Yabancı dil derslerinde öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri ve buna olanak sağlayan sınıf etkinlikleri çok önemlidir. Konuşma becerisinin geliştirilmesi için öğretmenin sınıfta drama tekniği, diyaloglar, sunumlar, münazaralar, örnek olaylar gibi etkinlikleri kullanarak öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini artırmalarını sağlamaya çalışmalıdır. Sınıf ortamında her öğrencinin konuşması için fırsat sunulması, onları bu konuda cesaretlendirmek ve öğrencilerin ilgisini çekecek öğeler ile konuşma ortamlarının oluşturulması konuşma becerisinin geliştirilmesi için önemlidir (Ur, 1992; akt. Keklik, 2019).

Öğrencilerin çoğu temel düzeyde genellikle hedef dili hiçbir zaman öğrenemeyeceklerine dair yetersizlik algısına kapılırlar (Kurudayıoğlu ve Güngör, 2017). Nitekim uzun yıllar eğitim almasına rağmen pratik yapamayan öğrenciler alışık olmadıkları dili kullanma alanları doğduğunda konuşma kaygısı yaşamakta, bu psikolojik durumun yansımaları bireyde kalbin hızlı atması ve terleme şeklinde göstermektedir (Boylu ve Çangal, 2015). Bu kaygı ve dili kullanma konusundaki çekince tekrarlandığı takdirde bireyde dili konuşma konusunda içe kapanmaya sebep olabilir. Bu nedenle öğrencileri konuşma konusunda cesaretlendirme, öz yeterlik inançlarını güçlendirme konusunda öğretmene büyük görev düşmektedir.

2.1.1.1.3. Okuma

Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir (Demirel, 2010). Ancak okuma, görsel bir kopyadan ziyade çeşitli sembol, harf, işaret gibi simgelerin daha önceki bilişsel, sosyal ve duyuşsal birikime bağlı olarak birey tarafından anlamlandırılması sürecidir (Alyılmaz ve Şengül 2017). Demirel ve Şahinel (2006) de okumanın fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik yönü olduğunu vurgulamışlardır.

Okuma becerisi, sözcük dağarcığını geliştirmenin ve bilgi edinmenin en önemli yollarından biri olduğu için hem ana dili eğitiminde hem de yabancı dil eğitiminde üzerine

düşülmesi gereken bir beceridir. Ayrıca sınavlarda konu ya da alan ne olursa olsun okuduğunu anlamak, doğru cevap vermenin anahtarı olduğundan kişinin akademik başarısını da doğrudan etkilemektedir. Bu da her yaşta okuma eğitiminin ne denli önemli olduğunu göstermektedir.

Dil öğretiminde konuşma ve dinleme becerisinden sonra öğrencilerin yazılı kaynaklardan faydalanabilmeleri ve çevre ile etkileşimde okuma becerisine sahip olması önemlidir (Keklik, 2019). Yabancı dilde okuma becerisi; bireyin ana dili yeterliği, ana dilinde sahip olduğu söz varlığı, kitap okuma alışkanlığı, bildiği diğer diller, ana dili ile hedef dilin alfabe uyumu, sesletim uyumu, hedef dile ait söz varlığı, zekâ gibi çeşitli unsurlardan etkilenmektedir (Alyılmaz ve Şengül, 2017). Bu sebeple bireylerin yabancı dilde okuma yaparken metinde geçen olayı ya da düşünceyi doğru şekilde anlayıp değerlendirmesi ya da özetlemesi gerekmektedir.

Okuma becerisinin temeli ailede atılsa da hem ana dili hem de yabancı dil öğretiminde öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmenin hazırbulunuşluğa ve ilgi alanlarına uygun metinleri materyal olarak sunması oldukça önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin okuma öncesi, okuma sırasındaki ve okuma sonrası etkinlikleri incelikle planlaması ve uygulanması gerekmektedir.

2.1.1.1.4. Yazma

Öğrencilerin yabancı dil öğretiminde edinmesi gereken son beceri, yazma becerisidir. Kullanım sıklığı bakımından değerlendirildiğinde diğer becerilerden sonra gelmektedir (Keklik, 2019). Dili somutlaştıran bir beceri olan yazmanın öğretimi belirli aşamalardan ve basamaklardan oluşmaktadır. Yazma öğretimi aşamaları sırasıyla alfabe, kelime, cümle, paragraf ve metin öğretimi şeklinde sıralanabilir (Tiryaki, 2013).

Şen ve Boylu (2017) diğer becerilere göre daha fazla bilişsel işlem sürecine hitap ettiği için yazma becerisinin yabancı dil öğretiminde öğrencilerin en çok zorlandıkları beceri olarak tanımlandığını; devreye gramer, yazım, beğenilme, anlaşılabilirlik gibi unsurlar girdiğini belirtmiştir. Yazma becerisi, uygulamalı olduğu için bireyin kazandığı bilgileri somut biçimde göstermekte ve kişiye dil ile ilgili dönüt vermede ve ölçme değerlendirmede kullanılmaktadır (Tiryaki, 2013). Bu da genellikle öğrenenlerin bu beceriyle ilgili kaygı yaşamalarına sebep olmaktadır. Yazma kaygısının temeline bakıldığında yazıya yapılan olumsuz eleştiriler, kişisel değerlendirme korkusu ve yazma dersinde başarısızlık endişesinin yattığı söylenebilir (Aytan ve Tunçel, 2015).

Demirel (2010), sözlü iletişim kurarken öğrencilerin yaptığı dil yanlışları hoşgörü ile karşılanırken yazılı iletişim kurmada aynı hoşgörünün gösterilmediğine dikkat çekmektedir. Bu nedenle yabancı dil öğreten kişilerin sınıf içerisinde hem öğrencilerin yazma becerisini geliştirecek etkinliklere yer vermesi hem de yazma kaygısının oluşmaması ya da var olan kaygı düzeyini düşürebilmek için birtakım uygulamalar yapması gerekmektedir. Aksi halde yabancı dilde yazma öğrencinin kâbusu haline gelebilir ve yazma konusundaki olumsuz tutum kişiyi yabancı dil öğrenmekten alıkoyabilir.

2.1.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Türkçeye duyulan ilgi; Türkiye'nin jeopolitik konumu, siyasi, ekonomik, eğitim ve turizm gibi nedenlerle her geçen gün artmaktadır (Büyükkiz ve Hasırcı, 2013; Mete, 2012). Ayrıca Suriyeli mültecilerin Türkiye'ye gelmesi ve çocuklarının burada eğitime devam etmesi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında artış yaşanmasına sebep olmuştur (Korkmaz, 2018). Türkiye Cumhuriyeti İç İşleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğünün açıkladığı verilere göre 01.08.2019 tarihi itibarıyla Türkiye'de yaşayan Suriyeli mülteci sayısı 3.643.870'e ulaşmıştır (GİGM-a, 2019).

Koçer (2013)'in yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi yaptığı çalışmasında 55 katılımcıdan 29 tanesinin iyi bir iş bulabilmek için, 15 tanesinin Türkiye'de yaşamak için ve 11 tanesinin ise eğitimi için Türkçe öğrendiğini tespit etmiştir. Özellikle Bologna süreci, Erasmus programları gibi öğrenci değişim programları ve çeşitli Avrupa Birliği projeleri kapsamında Türkiye'ye lisans ve lisansüstü eğitim için gelen öğrenci sayısı da gün geçtikçe artmaktadır. GİGM-b (2019) verilerine göre 2018 yılında eğitim amacıyla verilen öğrenci ikamet izinlerinin sayısı 79.225 iken çalışma amacıyla verilen izinlerin sayısı 85.840'tır. Bununla birlikte 2009 yılında ikamet izni ile Türkiye'de bulunan yabancı sayısı 163.326 iken 2019 yılında bu sayının 1.046.539'a ulaşmış olması, son 10 yılda yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki ihtiyacın giderek arttığını gözler önüne sermektedir.

Türkiye'de yabancılara ilk sistemli Türkçe öğretiminin 1984'te Ankara Üniversitesi'ne bağlı Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) tarafından yapıldığı bilinmektedir (Açık, 2008). Daha sonra artan ihtiyaçlara paralel olarak birçok kurumun ve üniversitenin Türkçe öğretim merkezleri kurduğu ve alanda yapılan çalışmaların arttığı görülmüştür. Nitekim 1981-2000 yılları arasında bu alanda hazırlanan lisansüstü tezlerin sayısı 29 iken 2006-2012 arasında bu sayı 85'e ulaşmıştır (Büyükkiz, 2014). Ancak yine bu verilerden görülmektedir ki her ne kadar köklü bir geçmişe sahip olsa da Türkiye'de sistematik bir şekilde yabancılara Türkçe öğretimi alanı üzerinde çalışılmaya ve geliştirilmeye muhtaç bir alandır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde son dönemde yaşanan bu gelişmeler, eğitim öğretime ilişkin birçok sorunu da beraberinde getirmiştir. Kara (2011, 158) bu konuda "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." diyerek öğretim programının olmayışının kitaplar üzerindeki yansımalarını dile getirmiştir. Kara'nın bu çalışmasında ulaştığı sonuca farklı araştırmalarda da ulaşılmasına rağmen halen yabancılara Türkçe öğretiminde ortak kullanılan bir öğretim programı bulunmadığı görülmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında bir programın olmaması; ortak hedeflerin olmayışına, bu hedeflere bağlı etkin içeriklerin oluşturulamamasına, eğitim-öğretim sürecinin sınıf içindeki boyutunun doğru bir şekilde düzenlenmeyişine ve ölçülecek ortak hedeflerin olmaması ölçme-değerlendirme alanında sorunlar yaşanmasına sebep olmaktadır. Bu nedenle eğitim programlarının dört ögesi ile ilgili sorunlar detaylı bir şekilde incelenerek sorunlar titizlikle ortaya koyulmalıdır. Tüm bunlar yapılırken yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin geçmişine de göz atılması, geçmişten gelen sorunların tespiti için faydalı olacaktır.

2.1.2.1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi

Türk dilinin belgelerle takip edilen dönemlerinden itibaren yabancılara Türkçe öğretildiği görülmektedir (Biçer, 2012). Türkçenin öğretimi konusunda gerek Orhun yazıtlarından gerekse Uygur dönemine ait kaynaklardan, Türkçenin yabancılarda doğal yöntemle öğrenildiğine dair bazı ipuçları elde edilse de sistemli bir Türkçe öğretiminin yapıldığına dair kesin bir bilgi yoktur (Ağar, 2006). Yabancılara Türkçe öğretiminin zaman içindeki gelişimi kısaca aşağıdaki başlıklarda incelenebilir:

Kök Türk öncesinde ve Kök Türk döneminde yabancılara Türkçe öğretildiği ile ilgili ipuçları görülmektedir. Hunlar döneminde Çincenin Türkçe üzerindeki etkisinin yanında Türkçenin de Çince üzerinde etkisi olduğu görülmektedir. Orhun yazıtlarında da Türkçenin yabancılar tarafından öğrenildiğine dair izlere rastlanmaktadır (Biçer, 2012). Orhun yazıtlarının bir yönünün Çince olması bu bilgiyi doğrular niteliktedir (Durmuş ve Okur, 2013).

Uygur döneminde de Türkçenin yabancılara öğretilmesi ile ilgili bilgiler mevcuttur. Özellikle Böğü Kağan'ın Mani rahiplerini Uygur başkentine getirmesiyle bu rahipler Maniheizm'i yaymaya başlamışlar, dolayısıyla Türkçe öğrenmeye başlamışlardır (Aykaç, 2015). Moğolların ise kendi alfabeleri olmadığı için Uygur yazıcılarına devlet yönetiminde

görev vermeleri ve yazıyı Uygur yazıcılarından öğrenmeleri bir anlamda Uygurların yabancılara Türkçe öğretimi konusunda deneyim sahibi olduklarını da göstermektedir (Biçer 2012).

Karahanlı döneminde yabancılara Türkçe öğretiminin kuşkusuz en önemli eseri Divanü Lugati't-Türk'tür. Türkçenin öğretilmesi amacıyla yazılan ilk eser olarak Kaşgarlı Mahmut'un Divanü Lugati't-Türk (1068-1072) adlı eserini kabul etmek gerekir, çünkü Türkçenin bir devlet ve millet dili olarak kurallarının tespit edildiği ve öğretim amacıyla yazılan gramer nitelikli ilk eser budur (Göçer ve Moğul, 2011). Akyüz (2009) Divanü Lugati't-Türk'te yabancı dil öğretim yöntemlerinin kullanıldığını belirtmiş ve bunları şu şekilde sıralamıştır:

- Eserde çok sayıda örnekten hareket edip kurala ulaşma yolunu izlemiş ve günümüz yabancı dil öğretiminde benimsenen bir yöntem uygulamıştır.
- Dil öğrenmede örneklerin, metinlerin önemini çok iyi fark etmiş, örneklerini günlük hayattan, şiirlerden, atasözü ve deyimlerden derlemiştir.
- Türkçe öğretirken Türk kültürünü de tanıtmaya amacı güderek bu konuya özel bir önem vermiştir.
- Dil öğretiminde tekrarın önemini çok iyi kavradığından, önceden anlatılmış olan bir kuralı gerektiğinde hatırlatmaktan çekinmemiştir.
- İzlediği bu başarılı yöntemleri buluncaya kadar çok çaba harcayan yazar, iki yıl içinde eserini üç kez yazıp beğenmemiş ve dördüncü kez yazmıştır.

Kıpçak dönemi de yabancılara Türkçe öğretimi konusunda gelişmelerin yaşandığı bir dönemdir. Belirli bir sistematığe dayanan Türkçe öğretim kitaplarının bu dönemde hazırlanması, Memluk Devletinin yönetici ve ordu kesimi Türk olduğu için Türkçeye ve Türkçenin öğretimine oldukça fazla önem verilmesi dolayısıyla Türkçeye ilginin artması Arapların Türkçeyi öğrenmesini sağlamıştır (Biçer, 2012). Bu dönemde yazılan Codex Cumanicus, hem Kıpçak Türklerine ve diğer topluluklara Kıpçak Türkçesini öğretmek hem de Kıpçaklar arasında Hristiyanlık dinini yaymak amacıyla Latin alfabesiyle 1303-1362 (tahminen) yılları arasında Alman ve İtalyan misyonerler tarafından yazılmış bir eserdir

(Göçer ve Moğul, 2011). Bu dönemde yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili yazılan diğer eserler şunlardır: Kitâbü'l İdrâk li-Lisâni'l-Etrâk, Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî, Et-Tufetü'z-Zekiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye, Bulgatü'l-Müştâk fi Lügati't-Türk ve'l-Kıfçak, El-Kavânînu'l-Küllîye li-Zabti'l-Lügati't-Türkiyye, Ed-Dürretü'l-Mudiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye (Biçer, 2012).

Selçuklu döneminde yabancılara Türkçe öğretimine gereken önem verilmemiş çünkü bilim dili olarak Arapça, resmi ve edebi dil olarak Farsça kullanılmıştır (Biçer, 2012). Bu dönemin dil tarihi açısından en önemli olayı Karamanoğlu Mehmet Bey'in "Bugünden sonra divanda, dergahta, bargahta, mecliste, meydanda Türkçeden başka dil konuşulmaya!" buyruğu aslında bu dönemi az da olsa özetlemektedir (Aykaç, 2015). Eski Anadolu Türkçesi kapsamına girebilecek yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bilinen tek eser İbn ü Mühenna Lugati olarak da bilinen Hilyetü'l-İnsan ve Heybetü'l-Lisan'dır (Açık, 2008; akt. Göçer ve Moğul, 2011).

Çağatay döneminde yabancılara Türkçe öğretimi hız kazanmış, birçok gramer kitabı ve sözlük yazılmıştır. Timur döneminde gösterilen milli şuur ve Türkçenin edebi bir dil olması için sarf edilen çabalar sonucunda Türk dilinde ve Türk edebiyatında gözle görülür bir canlanma olmuş, böylece Türk dili müstakil bir dil olarak tekrar belirmiştir (Aykaç, 2015). Ali Şir Nevai'nin yazmış olduğu Muhakemetü'l-Lügateyn adlı eser Farsçanın Türkçeden üstün olmadığını, Türkçeyle eşit derecede olduğunu kanıtlamak için Farsçaya karşı Türkçeyi savunmuştur (Biçer, 2012).

Osmanlı Devleti ile birlikte özellikle yükselme döneminde Türkçe üç kıtaya ulaşmış, en yaygın dillerden biri haline gelmiş olmasına rağmen bir dil politikası olmaması sebebiyle Osmanlı Devletinin gücü ölçüsünde gelişmemiş ve sahip olduğu topraklar ölçüsünde yayılamamıştır (Mutlu ve Ayrancı, 2017). Bununla birlikte her ne kadar Osmanlı Devleti bünyesinde yaşayan uluslar dil, din ve yaşayışlarında özgür bırakılmış ve Türkçe zorunlu eğitim dili olmamışsa da devşirme sistemi ile yabancılara Türkçe öğretilmiştir (Aykaç, 2015; Mutlu ve Ayrancı, 2017). Saray hizmetleri için bilgili adam yetiştirmek

amacıyla kurulan Enderunlarda ve asker yetiştirmek amacıyla kurulan Yeniçeri Ocağında Türk olmayan çocuklara (devşirmelere) Türkçenin ikinci dil olarak öğretildiği bilinmektedir (Biçer, 2012; Demirel, 2010). Ayrıca Avrupa ile kurulan siyasi ve diplomatik ilişkilerle birlikte yabancılara Türkçe öğretimi faaliyetleri büyük bir hız kazanarak Türkçenin hem yabancı ülke vatandaşları tarafından hem de Osmanlı Devleti içerisinde yaşayan azınlıklar tarafından öğrenilmeye çalışıldığı görülmektedir (Biçer, 2012). Türkçe öğretimi Tanzimat'la birlikte hız kazanıp bilhassa II. Abdülhamit döneminde daha çok önem kazansa da öğretmen yetersizliği, kaynak kitap sorunu, yasal çerçeve, yabancı cemaatlerin yaklaşımı, eğitim programı sorunu gibi sebeplerle istenilen ölçüde başarıya ulaşamamıştır (Mutlu ve Ayrancı, 2017).

Diplomatik ilişkilerin sağlıklı şekilde yürütülebilmesi için birçok ülke kendi çabalarıyla Türkçe bilen tercümanlarını yetiştirmek için dil oğlanları okullarını kurmuşlardır. Bu okullar ilk olarak 1551 yılında Venedik Cumhuriyeti, sonrasında 1669 yılında Fransa, 1757'de Avusturya, 1766'da Polonya ve 1814'te İngiltere tarafından kurulmuştur (Ağıldere, 2010). Ayrıca 1800'lü yıllarda Türkçe öğretimi ile ilgili yerli ve yabancı bazı çalışmalar yapılmıştır. Bunlardan bazıları şunlardır (Biçer 2012): Ecnebilere Mahsus Elifbâ-yı Osmanî (1892), A Practical Grammar of Turkish Language With Dialogues and Vocabulary (1854), Theoretisch-Practische Türkische Sprachlere (1829), Le Guide de la Conversation en Français et en Turc (1839).

Cumhuriyet dönemi 1923 yılından bugüne kadar geçen süreyi kapsamaktadır. Bu döneme bakıldığında 1924'te Tevhid-i Tedrisat kanunu ile bütün eğitim kurumlarında Arapça ve Farsçanın öğretilmesine son verilmesi ve eğitim bilim dili olarak Türkçenin kabul edilmesiyle Türkçe büyük önem kazanmıştır (Demirel ve Şahinel, 2006). Ancak yabancılara Türkçe öğretimi konusunda faaliyetler 1950'lerden sonra görülmeye başlanmıştır (Mutlu ve Ayrancı, 2017). 1984'te Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan TÖMER ile birlikte yabancılara Türkçe öğretimi kurumsal bir kimlik kazanarak büyük bir ilerleme kaydetmiştir (Biçer, 2012). Sonraki yıllarda birçok üniversitede yabancılara Türkçe öğretim merkezleri açılmış ve yabancılara Türkçe öğretimi faaliyetleri hız kazanmıştır. Ayrıca birçok üniversite

Türkçenin yabancı dil öğretimine ilişkin lisansüstü eğitim vermeye başlayarak alana katkıda bulunmuştur.

2.1.2.2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı

Öğretilmek istenen bir birimin sistematik bir biçimde öğrenene kazandırılabilmesi için bir öğretim programına ihtiyaç vardır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin de etkin bir biçimde öğretilmesi için gereksinimlere uygun olarak geliştirilmiş bir öğretim programı çerçevesinde sunulması esastır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin amaçlarının etkili ve verimli biçimde gerçekleştirilmesi için öğretim-öğrenim sürecinin tüm öğeleri arasında dinamik ilişkiler bütünü sağlanmalıdır (Abuammar, 2018).

Yabancılar dil öğretimine başlamadan önce ihtiyaç analizi yapılarak yabancılar dil öğretiminin hangi amaçla gerçekleştirileceği belirlenmelidir. Yabancı dil öğretiminin amaçları ve bu amaçlara uygun kazanımları belirlenerek basamaklı kur sistemine uygun bir program hazırlanmalıdır. Program ve plan aşamasından sonra dil öğretim dersinin nasıl sürdürüleceği planlanmalıdır. (Kara, 2019)

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında maalesef ortak bir öğretim program bulunmamaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan çeşitli kurumlar tarafından Türkçe öğretim faaliyetlerinde kullanılmak üzere Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnini (CEFR) esas alarak dil yeterlik seviyelerine göre yapılandırılmış ders kitap setleri hazırlanmıştır. Bununla birlikte Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kurum veya kişilerin, üzerinde mutabık oldukları ve uluslararası dil öğretimi standartlarında kabul görececek bir öğretim programı bulunmaktadır. Gültekin ve diğerleri (2019) bu konuda “*Hâlihazırda Türkçe öğretimi süreçleri, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni esas alınarak yürütülse de bu metin Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları vb. konulardaki çalışmalarını yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmayı amaçlayan, aynı zamanda dil öğrenenin yaşam boyu ve öğrenim sürecinin her basamağında*

elde ettiği kazanımın ölçülmesi için gerekli yeterlik düzeylerini tanımlayan bu çerçevede dil öğretiminin sınırlılıklarını, standartlarını ve imkânlarını belirleyen kullanıcıları için müşterek bir başvuru kaynağıdır. Dolayısıyla sözü edilen metin bir yabancı dil öğretim programı değil hazırlanacak programlar için başvuru kaynağı, bir bakıma rehberdir.” diyerek başvuru metninin yalnızca bir kılavuz olduğunu dile getirmiştir.

Dünya üzerinde Avrupa’da Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) esas alınarak hazırlanmış başvuru rehberleri bulunmaktadır. Almanca için Goethe Enstitüsü (Profile Deutsch A1-C2), İngilizce için The English Profile (A1-B2), İspanyolca için Cervantes Enstitüsü (A1-C2), Fransızca (B2), Gürcüce (A1, A2, B1, B2), Yunanca (A1), İtalyanca (A1, A2, B1, B2), Norveççe, Portekizce ve Çekçe (A1, A2, B2) başvuru rehberleri hazırlanmıştır (Polat ve diğerleri, 2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine için de Polat vd. (2018) tarafından A1 öncesi için bir Başvuru Rehberi hazırlanmıştır. Ayrıca Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi tarafından da 2015 yılında bir proje kapsamında yabancılara Türkçe öğretimi programı hazırlanmış, ancak sözü edilen programın proje kapsamında kalmış ve uygulamaya geçilmemiştir. MEB tarafından yaşam boyu öğrenme kapsamında halk eğitim merkezlerinde gerçekleştirilmek üzere yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için 2017 yılında A1, A2, B1 seviyelerinde bir öğretim programı hazırlanmıştır. Ancak bu program yalnızca halk eğitim merkezlerince sınırlı tutulduğundan ortak bir program olmaktan çok uzaktır. Dolayısıyla Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnini temel alan yabancı dil olarak Türkçe öğretimine esas teşkil edecek, dil öğretim standartlarının belirlendiği bir öğretim programı, Türkçe öğretimi ve sınav uygulama süreçlerinin sağlıklı yürütülebilmesi ve sürdürülebilmesi için bu alanın temel ihtiyacı olarak görülmektedir (Gültekin ve diğerleri, 2019).

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında program geliştirme çalışmalarının başlangıcı olarak birkaç tez çalışmasında alana ilişkin ihtiyaç analizi yapılmıştır. Ancak halen ortak bir öğretim programı hazırlanmamıştır. Yukarıda da değinildiği gibi Ankara Üniversitesi ve MEB tarafından hazırlanan programlar standartlaşmamıştır. Alandaki bu açığı kapatmak üzere 2019 yılında Türkiye Maarif Vakfı tarafından bir öğretim programı hazırlanmaya

başlanmıştır. Ancak programın yabancılara Türkçe öğretimini üstlenmiş farklı kurumlar arasında ortak bir program olarak benimsenip benimsenmeyeceğini zaman gösterecektir.

2.1.3. Eğitim programı

Eğitim, çok yönlü olması sebebiyle çok çeşitli şekilde tanımlanan bir süreçtir. Ertürk (1994, 12) eğitimi bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlamıştır. Bu tanımdan yola çıkarak eğitimin sonucunda kişilerin yeni davranışlar kazanmaları ya da önceki davranışlarında değişmelerin meydana gelmesi gerektiği söylenebilir. Bireye yeni bir davranış kazandırmak, var olan davranışını değiştirmek ve geliştirmek için eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Fidan ve Eren, 1995, 254; akt. Evin Gencel, 2006).

Demirel (2017), eğitimde program kavramının pek çok düşünür ve eğitim bilimcisi tarafından farklı şekillerde tanımlandığını belirterek kendisine göre eğitim programının tanımını “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” şeklinde ifade etmiştir. Ertürk (1994, 95) ise eğitim programını eğitim ortamında her öğrencinin geçirmiş olduğu belli eğitim durumları ve belli yaşantılar olarak tanımlamaktadır. Saylor, Alexander ve Lewis (1981) eğitim programını bireylere öğrenme yaşantılarını kazandırma planı biçiminde tanımlarken Doll (1996) öğrencilere bilgi ve değer kazandırmayı amaçlayan, onların becerilerini ve tutumlarını geliştirmeyi içeren, formal ve informal olarak nitelendirilebilen içerik ve işlemlerin tümü şeklinde ifade etmiştir (Akt. Evin Gencel, 2006).

Bir eğitim programı ele alındığında dört boyutunun olması gerekmektedir. Bunlar “Niçin öğretilim?”, “Ne öğretilim?”, “Nasıl öğretilim?”, “Ne kadar öğrettik?” sorularına verilen yanıtları içermelidir (Küçükahmet, 2003, 110). Yani eğitim programları sistematik yapı içerisinde ele alındığında bir öğretim programının hedef, içerik (kapsam), öğrenme-öğretme süreçleri (eğitim durumları) ile ölçme değerlendirme olmak üzere dört boyutu

olduğuna değinilmektedir (Bolat, 2017). Program hazırlama ve geliştirmenin temel ilkelerinden biri olan programın tüm oğelerinin amaca ve buna paralel olarak birbirlerine uygunluğu programın iç tutarlılığını oluşturmaktadır (Sönmez, 2015, 21). Buradan hareketle program geliştirme “eğitim programının hedef, içerik, oğrenme-oğretme süreci ve değerlendirme oğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü” olarak tanımlamak uygun görülmektedir (Demirel, 2017).

Eğitim programının dört temel oğesi olan hedef, içerik, eğitim durumları (oğrenme-oğretme süreci) ve değerlendirme ile ilgili detaylara aşağıda yer verilmiştir.

2.1.3.1. Hedef

Eğitim programlarının verimliliği hedef davranışların ve hedef davranışlara uygun konular ile eğitim yaşantılarının belirlenmesine, eğitim yaşantılarının düzenlenmesine, hedeflenen davranış değişikliklerini değerlendirmeye bağlıdır (Karacaoğlu, 2009). Bu nedenle eğitim programının ilk oğesi olan hedeflerin belirlenmesi süreci çok önemlidir. Hedefler oğrencilere kazandırılmak üzere seçilen istendik özellikler olarak tanımlanabilir (Demirel, 2017).

Ertürk (1972) ve Groumland (1981) hedeflerin niteliklerini şu şekilde sıralamıştır (Akt. Demirel (2017):

1. Hedefler oğrenci davranışına dönük olmalıdır.
2. Hedefler genellik-sınırlılık ilkesine göre düzenlenmelidir.
3. Hedefler açık seçik olmalıdır.
4. Hedefler bir içerik ile kenetli olmalıdır.
5. Hedefler oğretmenin değil, oğrencinin neler yapması gerektiğini ifade etmelidir.
6. Hedefler oğrenme sürecine değil, oğrenme ürününe dönük olmalıdır.
7. Hedefler oğrenme ürününü gösterecek nitelikte olmalıdır.

8. Hedef içeriğe değil, öğrenme ürününe dayalı olmalıdır. Konu başlıkları öğretim hedefini ifade etmez.
9. Hedef tek tip öğrenme ürününe ifade etmelidir.
10. Hedef öğrencilerin kazanacağı davranışları gösteren bir eylemle ifade edilmelidir.

Her alanda olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de hedefler yazılırken yukarıdaki ilkeler dikkate alınmalıdır. Ayrıca yabancı dil öğretiminde geliştirilmesi hedeflenen dört temel dil becerisi ve dil bilgisi için ayrı hedefler oluşturulmalıdır. Dilin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yönleri dikkate alınarak hedef ve kazanımlar belirlenmelidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında ortak bir eğitim-öğretim programı bulunmadığından ders kitapları hazırlanırken kazanımlar olarak AOÖÇM esas alınmaktadır.

2.1.3.1.1. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni (AOÖÇM)

“Avrupa Ortak Öneriler 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 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)

AOÖÇM dil öğretiminde ortak bir zemin oluşturarak bir kurumun öğretim programının, hedeflerinin, planının ve değerlendirme sürecinin saydam ve tutarlı olmasını sağlarken kurumlar, eğitim sektörleri, bölgeler ve ülkeler arasında da eşgüdüm, şeffaflık ve tutarlık sağlamaya yardımcı olmaktadır. Bu durum uluslararası dil öğretimi alanında işbirliğinin geliştirilmesine, standartlaştırılan dil yeterliliğinin ve düzeylerinin

tanımlanmasına ve bir kurumdan alınan yeterlilik sertifikasının tüm kurumlarca tanınmasına yardımcı olacaktır. (Abuammar, 2018) Ancak, AOÖÇM'nin dil öğretim alanında standartlaşmayı sağlayacak bir çerçeve olduğu, başlı başına bir öğretim programı olarak kullanılmayacağı unutulmamalıdır. AOÖÇM kapsamında her düzeydeki 4 temel beceri için ayrı ayrı ele alınmış ölçütler bulunmakla beraber seviyeler için hazırlanmış en genel ölçütler Tablo 2.1'de verilmiştir:

Tablo 2.1. Ortak öneri düzeyleri genel basamaklar kümesi (Avrupa Konseyi, 2013)

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.
	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, anadilli 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.
Bağımsız Dil Kullanımı	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, tasarımı ve görüşlerinin kısa gerekçelerini gösterir ya da bunlara açıklamalar getirebilir.
	A2	İlgi alanıyla ilgili cümleleri ve sıkça kullanılan anlatımları (örneğin, kişi ve aileyle ilgili bilgileri, alışverişi, iş, yakın çevre) anlayabilir. Bilinen alışılmış konularda, doğrudan doğruya bilgi alışverişi söz konusu olduğunda, alışılmış, basit durumlarda kendini ifade edebilir. Geçmiş, eğitimi, çevresi ve doğrudan gereksinimleriyle bağlantılı şeyleri basit dilsel araçlar yardımıyla anlatabilir.

- Somut ihtiyaçların karşılanmasını amaçlayan, bilinen günlük ifadeleri ve oldukça basit cümleleri anlayıp kullanabilir.
- A1 Kendini tanıtabilir, başkalarını tanıtırabilir. 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.
-

2.1.3.2. İçerik

İçerik bireye kazandırılmasına karar verilen ve eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki bilgi, beceri, alışkanlık ve tutum gibi hedef davranışların işaret ettiği bilgi ve becerileri bünyesinde barındıran kısım olarak tanımlanabilir (Gredlen, 2001; akt. Hotaman, 2010). Sönmez (2015) ise içeriğin hedef ve davranışlar için bir araç olduğunu belirtmiştir. İçerik, programın ikinci önemli boyutu olarak kabul edilmektedir, ancak içerik kavramının anlam olarak konular listesinden işlemlere kadar ve hatta davranış boyutuna kadar farklı şekilde algılandığı gözlemlenmiştir (Özgen ve Gönentürk, 1988; akt. Demirel, 1992).

Sönmez (2015)'e göre içerik oluşturulurken, hedef davranışlara göre düzenlenmeli; çağdaş, bilimsel, felsefi ve sanatsal bilgiye ve öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun olmalı; bilimsel olarak doğru ve geçerli olmalı ve somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene ve birbirinin önkoşulu, kendi içinde mantıki bir tutarlılığı olacak şekilde sunulmalıdır. Ayrıca içeriğin “soyutlama, düzey, şema, vardama, materyal örgütleme, alıştırma (soru), görsel düzen, değişik öğrenme-öğretme etkinlikleri ve içerik” ilkelerine uyması da gerekmektedir. Demirel (2017) de içerik düzenlenmesinde öğretmenlerin yararlanabileceği dört temel ilkeyi kapsama ilkesi, tümünden gelim ilkesi, önkoşul ilkesi ve somuttan soyuta, basitten karmaşığa doğru sıralama ilkesi olarak belirtmiştir.

İçerik düzenlemede farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Hedeflerin ve dersin özelliklerine göre seçilecek içerik düzenleme yaklaşımı da farklı olmaktadır. Bu yaklaşımlar

doğrusal programlama yaklaşımı, sarmal programlama yaklaşımı, modüler programlama yaklaşımı, piramitsel ve çekirdek programlama yaklaşımı, konu ağı proje merkezli program yaklaşımı ve sorgulama merkezli program yaklaşımı olarak sıralanabilir (Demirel, 2017).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de içerik düzenlenirken yukarıdaki ilkeler ve içerik düzenleme yaklaşımlarından yararlanılmaktadır. Bununla birlikte dil öğretim yöntemlerinden hangisinin esas alınacağı da içerik hazırlanırken ele alınması gereken önemli noktalardandır. A.Ü. TÖMER tarafından, AOÖÇM doğrultusunda temel, orta ve yüksek düzeyler için ayrı ayrı hazırlanmış olan kitap serisinde dil öğretim yöntemlerinden iletişimsel yaklaşım benimsenerek sarmal programlama yaklaşımı kullanılmıştır. Alanda kullanılmakta olan bir öğretim programı bulunmadığı için ders kitapları yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında bir öğretim programı gibi de kullanıldığından sürecin en önemli ögesidir. Bu nedenle kitaplarla ilgili yaşanan sorunlar eğitim-öğretim sürecini en çok etkileyen sorunlar olarak değerlendirilebilir.

2.1.3.3. Eğitim Durumları

Programın önemli bir boyutu da, öğretme öğrenme süreci boyutudur. Hedeflerin iyi ve doğru biçimde ifadesi kadar, öğrenme yaşantılarının iyi bir şekilde düzenlenmesi de gerekir (Oral ve Aşılıoğlu, 2000). Çünkü amaçlarda belirtilen özellikleri öğrenci davranışına dönüştürecek olan program ögesi öğretme-öğrenme süreçleri yani eğitim durumlarıdır (Özkan, 2009). Diğer bir deyişle hedeflerin öğrencilere kazandırılmasını sağlayacak eğitim-öğretim yaşantılarının düzenlendiği aşamadır.

Öğrenme-öğretme süreçlerinde işe koşulan değişkenlerin pekiştirici, ipucu, dönüt-düzeltilme, öğrenci katılımı, motivasyon, hazırbulunuşluk, öğretme yöntem ve teknikleriyle araç-gereç ve zamanlama olduğu ifade edilmiştir (Demirel, 1992). Eğitim durumlarında öğrencinin yüksek düzeyde güdülenmesi, anlamlı biçimde öğrenmesi, öğretmenin öğrenme coşkusuyla öğrenciye örnek olması, öğrenmeyi zevkli kılması, bireysel ihtiyaç ve farklılıkları

dikkate alması ve uygun teknikler kullanması gerekmektedir (Ediger, 2001; akt. Özkan, 2009). Tabii ki öğretmen öğrenme yaşantılarını düzenlemelidir. Demirel (2017)'e göre öğrenme yaşantılarının bir düzeneğe göre sıralanması gerekmektedir ve bu düzenek sırasıyla giriş ya da hazırlık etkinlikleri, gelişme etkinlikleri ve sonuç etkinlikleri olarak organize edilmelidir. Bu etkinlikler oluşturulurken öğrenci bireysel farklılıkları, öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri de dikkate alınmalıdır.

Eğitim durumlarının temel ögesi öğrencidir. Eğitim durumları öyle düzenlenmelidir ki öğrencileri öğrenmeye motive etmeli ve ilginç bir öğrenme ortamında anlamlı ve keşfederek öğrenmeyi yaşamalı, öğrenme ilkelerine uygun olarak öğrenebilmelidir. Öğretim sürecinde yeni eğitim teknolojileri etkili bir biçimde kullanılmalı, öğrenci bilginin pasif bir alıcısı değil kavramları kendisinin yapılandığı etkin bir süreç olmalıdır (Özkan, 2009).

Şüphesiz eğitim durumlarının en önemli unsurlarından biri öğretme stratejileri yöntem ve teknikleridir. Alanyazında değişik öğrenme ve öğretme stratejileri ile yöntem ve teknikleri üzerinde durulmaktadır. En genel strateji, yöntem ve tekniklere aşağıda yer verilmiştir (Demirel, 2017):

- Öğretme stratejileri
 - o Sunuş yoluyla öğretme stratejisi
 - o Buluş yoluyla öğretme stratejisi
 - o Araştırma yoluyla öğretme stratejisi
- Öğretme yöntemleri
 - o Anlatma yöntemi
 - o Tartışma yöntemi
 - o Örnek olay yöntemi
 - o Gösterip yaptırma yöntemi
 - o Problem çözme yöntemi
 - o Bireysel çalışma yöntemi
- Öğretme teknikleri
 - o Grupla öğretim teknikleri

- Beyin fırtınası
- Gösteri
- Soru-cevap
- Drama ve rol yapma
- Benzetim
- İkili çalışmalar
- Mikro öğretim
- Eğitsel oyunlar
- Bireysel öğretim teknikleri
 - Bireyselleştirilmiş öğretim
 - Programlı öğretim
 - Bilgisayar destekli öğretim

Öğretmenin öğrencileri öğrenmeye güdülemesi de öğrenme öğretme sürecinin en önemli parçalarından biridir. Başarıyı olumlu yönde etkileyen güdüleme bir bakıma öğrenciyle öğrenilecek konu arasında psikolojik bir bağ kurma olarak tanımlanabilir. Bu bağ kurulmadan öğretime başlandığında yapılan etkinliklerin yararlı olmadığı gözlenmiştir (Demirel, 2010). Bu nedenle öğretmenin çeşitli güdüleme yöntemlerine başvurması ve sınıf içerisinde eğitim durumlarının değişkenleri olan pekiştirme, dönüt-düzeltilme, ipucu ve etkin katılımdan sıklıkla yararlanması öğrencilerin motivasyonunu artıracaktır.

Eğitim durumlarının unsurlarından biri de öğretme ortamının özellikleridir. Sınıf içerisinde kullanılan eğitim teknolojileri ve öğretme ortamının fiziksel özellikleri öğrenci öğrenmeleri üzerinde etkili olmaktadır. Aykaç (2007), eğitim programının uygulanması için gerekli fiziki koşullar hazırlanmadığı ve araç-gereç ile materyal donanımı sağlanmadığı takdirde programın başarı şansının azalacağı, bir program ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın uygulama için gerekli olan ortam ve koşullar sağlanmamışsa programın başarı şansının o ölçüde düşeceğini belirtmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de eğitim-öğretim ortamının tüm unsurlarının etkin bir şekilde yürütülmesi çok önemlidir. Öğretim ortamının niteliği, eğitim teknolojilerinden yararlanılması, öğretmen nitelikleri, öğrenim sürecinde güdüleme, pekiştirme, dönüt ve düzeltmelerden yararlanılması, öğrenci niteliği etkili bir öğretimin gerçekleşip gerçekleşmeyeceğinin belirlenmesinde etkisi olan değişkenlerdir. Bu nedenle yabancı dil öğretimi yapılan ortamların çok iyi düşünülerek düzenlenmesi, uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması, öğrencinin aktif kılınması gerekliliği öğretmenler tarafından öğrenim yaşantıları oluşturulurken göz önünde bulundurulmalıdır.

A.Ü. TÖMER’de, dil öğretim yöntemlerinden iletişimsel yaklaşım kullanılmaktadır. Bu nedenle sınıf içerisinde oturma düzeni olarak u sisteminin kullanıldığı bilgisi yer almaktadır. Öğrenim faaliyetlerinin 7-16 kişilik gerçekleştirildiği sınıflarda eğitimin görsel-işitsel araçlarla desteklendiği belirtilmiştir. (TÖMER, 2019).

2.1.3.4. Ölçme-Değerlendirme

Öğrencilerin ve belirlenen programın hedeflere ulaşip ulaşmadığının kontrol edildiği aşama ölçme-değerlendirme aşamasıdır. Ölçme, bir niteliğin gözlenip sonucunun sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesidir. Değerlendirme ise ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak bir değer yargısına ulaşma işidir (Turgut, 1977; akt. Demirel ve Şahinel, 2006, 134).

Ertürk (1994) değerlendirmeyi kıyaslamaya göre ve yönelik olduğu amaca göre olmak üzere iki farklı şekilde ele almıştır. Kıyaslamaya göre yapılan değerlendirmeler, norma dayalı ve hedefe dayalı olarak ikiye ayrılmaktadır. Amaca yönelik değerlendirme ise tanılayıcı (diagnostic), biçimlendirici (formative) ve düzey belirleyici (summative) olarak üç grupta toplanmıştır.

Dil öğretiminde ölçme değerlendirilenin geçerli sayılabilmesi için dört temel becerinin de dikkate alınması gerekmektedir (Mete ve Gürsoy, 2013) Bu nedenle yapılan ölçme-değerlendirmenin buna uygun olarak hazırlanmış olması gerekmektedir. Demirel (2010, 124) yabancı dil öğretiminde kullanılan ölçme tekniklerini aşağıdaki gibi belirtmiştir:

- Yazılı sınavlar
 - Çeviri
 - Dikte
 - Yazılı anlatım (kompozisyon)
 - Gündümlü
 - Seçmeli
 - Kısa cevaplı
 - Açık uçlu
 - Doldurmalı
 - Çoktan seçmeli
- Sözlü sınavlar

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında da ölçme-değerlendirme yapılırken yukarıdaki tekniklerden yararlanılmaktadır. Ancak yabancı dilin ölçülmesinde diğer disiplinlerden farklı olarak dört temel dil becerisinin ve dil bilgisi edimlerinin doğru bir şekilde ölçülmesi gerekliliği, ölçme-değerlendirmenin bu alanda daha komplike olduğunu göstermektedir. Her bir beceri ve her bir düzey için ayrı ölçme materyalleri geliştirilmelidir. Bununla birlikte son yıllarda öğrenci öz-değerlendirmeleri giderek öne çıkmış, Avrupa Dil Portfolyosu (ADP) oluşturulmuştur.

ADP, Avrupa Konseyi, Dil Politikaları Birimi'nin bir projesidir. ADP yabancı dil öğrenenlerin; dil öğrenim süreçlerini, öğrenim sürecindeki başarılarını, dil yeterliliklerini ve kültürel arası deneyimlerini kaydedip yansıtabilecekleri bir belge yani dili öğrenene ait bir dosyadır. ADP dil öğren kişinin öğrendiği ve öğrenmekte olduğu tüm dillere ilişkin bir öz-değerlendirme aracıdır (Abuammar, 2018). Portfolyo'daki ölçekler, AOÖÇM'de sunulan

tanımlayıcı ölçütlere göre dinleme, okuma, sözlü anlatım, karşılıklı konuşma ve yazma becerilerine dayalı olarak belirlenmiştir.

A.Ü. TÖMER’de öğrencilere her iki kurda bir (Temel 2, Temel 4, Orta 2, Orta 4, Yüksek 2, Yüksek 4) öğrencilere dört temel beceri ile ilgili beş sınav uygulanmaktadır. Bunlar okuma-anlama, dinleme-anlama, yazılı anlatım, karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım sınavlarıdır. Okuma-anlama ve dinleme anlama sınavları çoktan seçmeli ve doğru/yanlış, var/yok tipi sorulardan oluşmaktadır. Yazılı anlatım sınavı essay olarak uygulanmaktadır. Sözlü anlatım monolog olarak uygulanırken karşılıklı konuşma diyalog olarak yapılmaktadır. Dil bilgisi için ise ayrı bir sınav bulunmamakta, öğrencilerin yazılı ve sözlü sınavlarına bakılarak dil bilgisi edimlerine ulaşıp ulaşılmadığı değerlendirilmektedir.

2.2. İlgili literatür

Bu bölümde konuyla ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir.

2.2.1. Yurt içinde yapılan çalışmalar

Açık (2008), “Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri” adlı bildirisinde Türkçe öğretim aşamasında yaşanan sorunları irdelemiş ve bunlara çözüm önerileri getirmeye çalışmıştır. Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Ege Üniversitesi’ne bağlı TÖMER öğrencilerinden rastgele seçilerek oluşturulan 100 öğrenciye anket uygulanmış ve anketten çıkan sonuçlar yapılan birebir görüşmelerle desteklenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin uyum sorunu ve öğrenme sorunları yaşadıkları tespit edilmiş ve öğretim elemanlarına sorunları en aza indirecek ve öğrenci başarısını artıracak çözüm önerilerinde bulunmuştur.

Candaş Karababa (2009) “Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar” adlı çalışmasında 48 öğretim elemanı ile görüşme yapmıştır. Çalışmada yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar; öğretim programları, öğretim ortamları ve öğrenenler açısından ele alınmıştır. Öğretim programları bölümünde var olan lisans ve lisansüstü programların yabancılara Türkçe öğretiminin gerekliliklerini yerine getirebilecek nitelikte olmadığını ve yabancılara Türkçe öğretmek gibi özel bir alana öğretmen yetiştirmek için yeterli olmadığını ortaya koymuştur. Öğretim ortamları bölümünde çok dilli çok kültürlü olarak tanımlanan sınıflarda öğretim ortamlarının sağlıklı bir biçimde düzenlenebilmesi için çeşitli iletişim tekniklerinin bilinmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar bölümünde ise sesletim, biçim bilgisi, sentaks ve anlam bilgisine ilişkin sorunlar tespit edilmiş ve Türkçenin dil bilgisini işlevsel açıdan her yönüyle betimleyen çalışmalara ihtiyaç duyulduğu ortaya konmuştur.

Göçer ve Moğul (2011) “Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış” adlı araştırmasında alanyazın tarayıp durum tespiti yapmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde bir yöntem sorununun ortaya çıktığını tespit etmişlerdir. Ayrıca ders kitaplarının yeterli olmayışından ve Türkiye’de bir dil akademisinin olmayışından bahsederek bu alanda bir eğitim programının hazırlanması gerekliliğini vurgulamışlardır.

Mete (2012), “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi” adlı çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin nerelerde zorlandığını, kendisini mesleki anlamda hangi alanda gördüğünü ve hangi konularda bilgi sahibi olması gerektiğini düşündüğünü ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Bu amaçla 16’sı Ankara Üniversitesi, 10’u Gazi Üniversitesi, 2’si Hacettepe Üniversitesi, 10’u Kırız Manas Üniversitesi’ne bağlı olarak görev yapmakta olan toplam 54 kişiyle görüşme yapmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin kendilerini okullarda Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği yapan meslektaşlarından farklı buldukları, kendilerini ne Türkçe ne de yabancı dil öğretmeni olarak tanımladıkları görülmüştür. Ayrıca görüşme yapılan öğretmenler, yabancı dil olarak Türkçe öğreten kişilerin bir yabancı dil bilip bilmemeleri

gerektiği konusunda ise ikiye bölünmüş oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Son olarak öğretmenlerin çoğunun öğretmenin bilgi sahibi olması beklenen konuların başında Türkçenin kendine özgü yapısal nitelikleri ve Türkçe ve Türkiye hakkında genel kültür geldiği belirlenmiştir.

Er, Biçer ve Bozkırlı (2012) “Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında konuyla ilgili 34 makaleyi incelemişlerdir. Sonuç olarak yabancılara Türkçe öğretiminde ders öğretim araç gereçleri bakımından yaşanan yetersizlikleri, öğretim programı yetersizliğini, Türkçe öğretimi alanının farklı ana bilim dallarına ayrılmamış olmasını, teknolojik bakımdan yaşanan yetersizlikleri, kaynakların yetersizliğini, eğitim öğretim ortamı bağlamındaki yetersizlikleri, kullanılan yöntem ve teknikler bakımından yaşanan sıkıntıları, alfabe farklılığını ve öğretim elemanları ile kurumlardan kaynaklanan sorunları sınıflandırmışlardır. Çalışmada yabancılara Türkçe öğretimine yönelik öğretim programlarının uzman kişilerce hazırlanması ve hazırlanan programın paket program haline getirilmesi önerilmektedir.

Koçer (2013) “Program geliştirmenin ilk basamağı: yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi” adlı çalışmasında Taba-Tyler’ın program geliştirme modelinin ilk adımı olan “ihtiyaçları belirleme” parametresinden yola çıkarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik etkili bir program geliştirmenin ilk basamağı olan ihtiyaç ve durum analizini yapmayı amaçlamıştır. Bunun için TÖMER’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 7’si kadın 33’ü erkek toplam 40 genç yetişkin öğrenciyi gözlemlemiş ve onlara anket ile birlikte açık uçlu bir soru sormuştur. Bununla birlikte iki öğretmenle görüşme yaparak elde edilen nitel ve nicel veriler ışığında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaçlarındaki çeşitlilik ortaya çıkarılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin en çok zorlandığı bölümlerin; konuşma becerisinde Türkçede söylemek istediği şeyi en iyi şekilde nasıl ifade edeceğini bilmemek ve resmi bir konuşma yapmak, dinleme becerisinde çeşitli aksanları anlamak, yazma becerisinde cümle kurma ve fikir oluşturmak ve okuma becerisinde ise bir metnin ana fikrini ve kelimeleri anlamak olduğunu ortaya koymuştur. Sonuç olarak kapsamlı ihtiyaç ve durum analizleri yapılarak öğrenenlerin karşılaştıkları zorluklar, geliştirmek

istedikleri beceriler, Türkçe öğrenme nedenleri, sosyal ihtiyaç ve ilgilerinin belirlenip yabancı dil olarak Türkçe öğretimi olarak isimlendirilen bu yeni disiplinin temellerinin bu şekilde atılması gerektiğinden bahsetmiştir.

Durmuş (2013) “Türkçenin yabancılara öğretimi: sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceği ile ilgili görüşler” adlı makalesinde yabancılara ikinci dil veya yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konularında karşılaşılan sorunların ele alındığı çalışmaları inceleyerek belirtilen ortak noktaları sınıflandırmış ve bu sorunların çözümüne dair önerilerde bulunmuştur. İncelemesinin sonucunda yeterlilik ve düzey belirleme sınavları bakımından önemli bir boşluk olduğunu, TÖMER’lerin kendilerini geliştirmesi gerektiğini, politika geliştiricilerinin yönlendirmeyi hedefleyen çalışmalar yapması gerektiğini ortaya koymuştur. Bunlara ilaveten her ne kadar son zamanlarda alanda yapılan akademik çalışmalar artmış olsa da akademik çalışmaların daha da gelişmesinin faydalı olacağını vurgulamaktadır.

Mete ve Gürsoy (2013) “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler” adlı çalışmalarında 13’ü yurt içinde ve 14’ü yurt dışında görev yapan 27 öğretmen ile görüşme yapmış, 44’ü yurt içinde ve 31’i yurt dışında görev yapan 56 alan öğretmeni ile 19 öğretim üyesine anket uygulamışlardır. Anket ve görüşmelerin sonucunda Türkçe eğitimi bölümlerine bağlı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalının açılması ve bu bölümün Türkçe Eğitimi Bölümü, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yabancı Diller Eğitimi, Sosyal Alanlar Eğitimi gibi bölümlerle sürekli işbirliği yapması gerekliliğini ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte bir koordinasyon biriminin kurulması öğretmene gerekli desteğin sağlanıp sürekli bilgi alışverişinde bulunulması, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği merkezler arasında eşgüdümün sağlanması, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle yurt içi ve dışındaki öğretmenlerin sürekli gelişmelerinin desteklenmesi ve öncelikle alanın uzmanlık gerektiren bir alan olduğunun kabul edilmesi gerekmektedir.

Batur ve Nişancı (2013) “Yabancılara Türkçe öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları problemler: Irak örneği” adlı çalışmalarında üç okulda ana dili Türkçe olmayan

öğrencilere Türkçe öğreten tecrübe süreleri 2 aydan 8 yıla kadar değişen 11 öğretmenle görüşme yaparak karşılaştıkları problemleri dört genel gruba ayırmışlardır. Bu dört grup program ve materyallerden kaynaklanan problemler, öğrencilerden kaynaklanan problemler, okul ortamı ve okul idaresinden kaynaklanan problemler, öğretmenlerin kendilerinden kaynaklanan problemlerdir. Bu problemlerin çözümü için öğretmenlerin mesleki gelişim, yabancı dil öğretim ve teknikleri açısından eğitilmelerinin gerekliliği, yeni ders kitapları ve okuma kitaplarının hazırlanması ihtiyacından bahsetmişlerdir. Ayrıca yeni programlar geliştirilip Türkçe öğrenirken yabancıların zorlandıkları meselelerin öğretimiyle ilgili yeni yöntem ve metotlar oluşturulmalıdır.

Büyükkiz (2014) “Yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme” adlı çalışmasında 125’i yüksek lisans, 22’si doktora olmak üzere toplam 147 tez incelemiştir. Araştırması sonucunda 1981-2012 yılları arasında bu alanda hazırlanan lisansüstü tezlerin tamamında en çok çalışılan becerinin yazma becerisi olduğunu (%34) ve dinleme becerisinin en az çalışılan beceri olduğunu (%3,42) tespit etmiştir. Ayrıca yapılan çalışmaları yöntemler açısından değerlendirmiş, büyük oranda betimsel çalışıldığına (%92,5), buna karşın deneysel çalışmaların çok az olduğuna (%7,5) dikkat çekmiştir.

Yüce (2016) “Yabancılara Türkçe öğretiminde nitelikli öğretim elemanı sorunu” adlı çalışmasında üniversiteler bünyesinde yeni kurulan veya kurulmakta olan dil merkezlerinde alana ilişkin öğretim elemanı sıkıntısı yaşandığını belirtmiştir. Bu kurumlarda görev alacak öğretim elemanlarının çok donanımlı olması ve ülkelerarası kültürel farkları iyi bilmesi gerektiğini öne sürmüştür. Ayrıca günümüzde kısa süreli sertifika programları ile alana öğretim elemanı kazandırılmasını eleştirerek öğretim elemanlarının mesleki Türkçe, akademik Türkçe, psikoloji, eğitim sosyolojisi, ölçme değerlendirme gibi konularda da bilgi sahibi olmasının önemli olduğunu vurgulamıştır.

Mutlu ve Ayrancı (2017) “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geçmişten günümüze süregelen problemler” adlı çalışmalarında yabancılara Türkçe öğretimi alanında yaşanan sorunları Osmanlı döneminden itibaren ele alarak geçmişte yapılan yanlışların

günümüzde tekrar edilmemesi ve yabancılara Türkçe öğretiminin geliştirilmesi için önerilerde bulunmuşlardır. Yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan öğretmen, program, yöntem, ders araçları ve gereçleri, politika gibi sorunların Osmanlı döneminden beri süregelen problemler olduğunu söylemiştir. Bunun da çözümünün tam teşekküllü bir devlet politikasının, resmi bir öğretim programının ve bu doğrultuda yürütülen sistematik faaliyetlerin var olmasından geçtiğini öne sürmektedir.

Mete (2018) “Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenleri değerlendirme ölçeği” başlıklı makalesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin etkililik düzeyini belirleyecek geçerli ve güvenilir bir değerlendirme ölçeği geliştirmeyi amaçlamıştır. Böylece öğretmenlerin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi gereken yönlerini ortaya çıkarmak istemektedir. Araştırmaya 51’i erkek, 47’si kadın olmak üzere toplam 98 öğretmen katılmış ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için gereken öğretmen niteliklerini ifade edecek maddeler hazırlanmıştır. Bu çalışmanın Türkçenin bir yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda öğretmen yetiştirilmesi için özel program oluşturulmasına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Korkmaz (2018) “Yabancılara Türkçe öğretiminde yaşanan bazı sorunlar ve çözüm önerileri” adlı makalesinde dil öğrenme altyapısı, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan yöntemler, Türkçe öğretiminde akış yönü, kelime öğretimi, kelime gruplarının öğretimi, bağlama gruplarının öğretimi, telaffuz gibi konulara değinmiş ve karşılaşılan sorunları ele almıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde görev alacak kişilerin Türkçenin işleyişine ve yapısal türevlerin nasıl ilerlediğine vakıf olması gerektiğini belirtmiştir. Kelime gruplarının öğretimi, telaffuz gibi konularda karşılaşılan sorunların nasıl çözüleceğine dair örnekler vermiştir.

Alanyazın incelemesi sonucunda görüleceği üzere birçoğunun ortak noktası devletin yabancılara Türkçe öğretimi konusunda bir dil politikası, öğretim programı olması gerekliliğidir. Bu eğitim programına uygun yeni kitaplar ve materyaller geliştirilmelidir. Bu alana uygun öğretim elemanı yetiştirmek için üniversiteler bünyesinde ana bilim dalı

oluşturulmalı ve hem dil bilgisel hem de eğitim programları ve öğretimi konusunda daha fazla akademik çalışma yapılmalıdır. İncelenen çalışmalarda yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin pek çok araştırma olduğu ancak hiçbirinin eğitim programları ve öğretimi çerçevesinde ele alınmadığı tespit edilmiştir. Araştırmaların içerisinde kısmen eğitim programları öğeleri ile ilgili verilere yer verilmişse de yabancılara Türkçe öğretimi programını hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme olmak üzere dört boyutuyla kapsamlı bir şekilde inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışma içeriği açısından yapılan diğer çalışmalardan ayrılmaktadır.

2.2.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar

Crookes (1997) “İkinci dil ve yabancı dil öğretmenlerinin öğretiminde ne neyi nasıl etkiler” adlı çalışmasında ikinci dil ve yabancı dil öğreten öğretmenleri ve onların öğretim tekniklerini etkileyen faktörleri incelemiştir. Burada en önemli faktörü yönetsel olarak belirlemiş ve öğretmenlerin yönetim tarafından desteklenmesinin önemli olduğundan bahsetmiştir. Bununla birlikte yabancı dil öğreten öğretmenlerin bu alana özel alacakları eğitiminin onların öğretim yöntemleri üzerinde önemli katkı sağlayacağını ve karşılaşılan problemleri çözmeye yardımcı olabileceğini tespit etmiştir.

Gao (2000) “ Ana dil ve Kültürün Kültürlerarası İletişime Etkisi: Avustralya’daki Çinli Öğrenci Göçmenler Örneği” adlı çalışmasında Avustralya’ya okuma amacıyla giden Çinli öğrencilerin ikinci dil öğrenirken yaşadıkları sorunlar değerlendirilmiştir. Bu sorunlardan en önemlisi, okuma amacıyla göç eden öğrencilerin aynı zamanda hayatlarını idame ettirebilmek için çalışmak zorunda olmaları nedeniyle ikinci dil öğrenmeye daha az önem vermeleri olmuştur. Buna rağmen, bir süre sonra ikinci dili öğrenen öğrencilerin kendileri için yeni olan kültüre de adapte oldukları görülmüştür. Aynı şekilde yeni bir kültüre uyum sağlayan kişilerin ikinci dili daha kolay edindikleri ortaya çıkmıştır. Bu nedenle araştırma, bir kişinin yeni bir kültürü iyisiyle kötüsüyle değerlendirme ve kucaklama konusundaki eğiliminin ikinci dili edinmekte büyük kolaylık sağlayacağı sonucuna varmıştır.

Burns ve Joyce (2007) “Avustralya’da Yetişkinler için İkinci Dil olarak İngilizce Programları” başlıklı çalışmalarında, Avustralya’nın göçmenler için devlet desteğiyle ikinci dil olarak İngilizce eğitim programını oluşturduğundan ve uyguladığından bahsetmişlerdir. Ayrıca çalışma, bu programın son 20 yıldaki değişimini ve gelecekte daha da iyileştirilmesi değerlendirilen alanlarını ortaya koymaktadır. Program ilk oluşturulduğunda, çeşitli seviyeler için ayrı ayrı müfredatlar oluşturulmuştur. İlk defa İngilizce öğrenenler, hızlı öğrenen gençler ve iş hayatı İngilizcesi gibi farklı programlarla göçmenlerin toplumsal hayata uyum sağlamaları amaçlanmıştır. Gelecekte ise mesleki dil programlarının çeşitlendirilmesinin öneminden bahsedilmiştir.

Liu (2007) “Akademik Amaçlı İngilizcenin Edinimi: İkinci Dil Olarak İngilizce Öğrenen Öğrencilerin İngilizce Konuşulan Bir Kanada Üniversitesinde Tecrübe Ettiği Güçlükler” adlı çalışmasında son yıllarda İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrenci sayısının Kuzey Amerika ve diğer batı ülkelerindeki üniversitelerde oldukça arttığını ifade ederek bunun yarattığı sorunlara odaklanmıştır. Bu öğrencilerin akademik performanslarının dil kaynaklı sorunlardan olumsuz etkilendiğini belirten araştırmacı İngilizce’yi ikinci dil olarak öğrenen beş öğrenci, üç dil eğitmeni ve iki üniversite öğretim elemanından İngilizce konuşulan akademik ortamlardaki öğrenme ve öğretme tecrübelerini edinmek amacıyla veri toplamıştır. Araştırmacı, araştırmanın sonucunda İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin dil yeterliliği ile ilgili yüksek talepler, eleştirel düşünme becerileri, çalışma becerileri ve alanları ile ilgili yeterli 22 akademik alt yapı tespit etmiş ve öğrencilerin batılı öğrenme yaklaşımlarına adapte olma noktasında güçlükler yaşadıklarını belirlemiştir.

Bangou ve Bourdet (2010) “Çinli öğrencilere ikinci dil olarak Fransızca öğretimi: Eğitmen adaptasyonu ve kültürler arası yetkinlik gelişimi” adlı makalelerinde Fransa’daki bir üniversitede Çinli öğrencilere Fransızca öğreten öğretmenleri incelemişlerdir. Bu örnek olay incelemesinde öğretmenlerin kültürlerarası öğretim ortamlarındaki yeterlilikleri değerlendirilmiş ve öğretmenlerin alışık olmadıkları bu ortamda çalışmalarının zorluklarından bahsedilmiştir. Araştırma sonucunda ise kültür farkının ve farklı öğrenci

topluluğunun, öğretmen yeterliliği üstünde etkisi olduğunu ve bu örnek olayda da öğretmenlerin yeterliliklerini tam karşılamadıkları ortaya konmuştur.

Xue-zhi (2011) “FOU: Fransa’da Fransızcanın ikinci dil olarak öğretilmesinde yeni bir konsept” başlıklı makalesinde, Fransız üniversitelerinde okuyacak yabancı öğrenciler için oluşturulan FOU sistemini incelemiştir. Bu yeni teknik, dil öğretimi ile kültür aktarımını dengeli bir şekilde birleştirerek öğrencinin hem kampüs hayatına daha kolay uyum sağlamasını hem de akademik olarak daha hazır olmasını sağlamıştır. Çalışma, bu tekniğin Çin’de Fransızca öğretimi alanında da kullanılmasının fayda sağlayacağını ortaya koymaktadır.

Claudia (2014) “Yabancılara yabancı dil olarak İngilizce öğretimi” başlıklı makalesinde İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesinde dört temel becerinin kazandırılması ile ilgili güçlüklerin nasıl aşılabileceğini incelerken yabancı dil olarak İngilizce öğreten öğretmenlerin öğrencilerle aynı ana dili konuşup konuşmamalarının büyük fark yarattığını ifade etmiştir. Bu nedenle çalışma her iki durumu kapsayacak şekilde geliştirilmiştir. Çalışma sonucunda yabancı öğrencilerle aynı ana dile sahip İngilizce öğretmenlerinin öğretme süreçleriyle öğrenci ile farklı ana dile sahip öğretmenlerin İngilizce öğretme süreçleri arasında büyük fark bulunduğu, öğrenme sürecine etki edecek en büyük farkın ise öğrencilerle ortak ana dile sahip öğretmenlerin yabancı dil öğretirken tercümeden daha fazla yararlanmaları olacağı belirlenmiştir.

Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde yabancı dil öğreten öğretmenlerin öğrencilerle kültürel etkileşiminin öğrenme sürecinde büyük etkisi olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin bu alanda eğitim almalarının ve yönetsel olarak bu alana daha fazla önem verilmesinin gerekli olduğu ortaya konmuştur. Buna rağmen, yabancı öğrencilere kendi ana dilini öğreten öğretmenlerin bu alanda yaşadıkları sorunları aktaran bir çalışmanın olmaması nedeniyle bu çalışmanın gerek yurt içinde gerek yurt dışında önemli bir boşluğu dolduracağı değerlendirilmektedir.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde çalışmanın modeli, katılımcılar, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve elde edilen verilerin analiz yöntemine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Çalışmanın araştırma süreci nitel yönetime göre desenlenmiştir. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın amacı, yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin öğretim programına ilişkin karşılaştıkları sorunları belirlemek olduğu için nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Avrupa Dil Portfolyosuna göre oluşturulmuş öğretim programında temel düzeyde yer alan A1 ve A2; orta düzeyde yer alan B1 ve yüksek düzeyde yer alan B2 ile C1 seviyeleri araştırmanın yapıldığı kurumda toplam 12 kurda tamamlanmakta ve her kur programının tamamlanması için 80 saat sürmektedir. Ancak süre eşit olmasına rağmen kurların içeriği ve yoğunluğu eşit olmamakla birlikte kur programlarına ilişkin bilgiler konusunda öğretmenlerin daha donanımlı olması ve öğrencilerin istedikleri düzeye erişene kadar eğitim alabilme şansı bulunduğundan öğretim programına ilişkin sorunların öğrenciler üzerinden değil, öğretmenler üzerinden tespit edilmesinin daha uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden görüşme (mülakat) yöntemi kullanılmıştır ve yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile veriler toplanmıştır. Görüşme, bireylerin çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların

olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kestirme yol olarak kullanılagelmiştir (Karasar, 2013). Dolayısıyla yapılan araştırmada, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları doğrudan ve en kestirme biçimde belirleyebilmek için kısmî esneklik sunacak şekilde önceden hazırlanmış sorularla öğretmen görüşleri elde edilmiştir.

3.2. Çalışma grubu

Araştırmaya Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) bünyesinde çalışan 15 öğretim görevlisi katılmıştır. Katılımcıların cinsiyeti, öğrenim durumları ve hizmet süreleri ile ilgili veriler Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Katılımcıların demografik özellikleri.

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	11	%73
	Erkek	4	%27
Mesleki Deneyim	0-4 Yıl	3	%20
	5-9 Yıl	6	%40
	+10 Yıl	6	%40
Eğitim Durumu	Lisans	6	%40
	Yüksek Lisans	6	%40
	Doktora	3	%20
Lisans Programı	Türk Dili ve Edebiyatı	9	%60
	Dilbilim	6	%40
	Türkçe Eğitimi	1	%7
Yüksek Lisans Programı	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	2	%22
	Yeni Türk Edebiyatı	1	%11
	Türk Dili ve Edebiyatı	3	%33
	Türkçe Eğitimi	2	%22
	Türk Dili	1	%11
Doktora Programı	Yeni Türk Edebiyatı	1	%33
	Türk Dili	1	%33
	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	1	%33

Tablo 3.1 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin 11'inin kadın, dördünün erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin üçünün mesleki deneyimin 0-4 yıl arasında, altısının 5-9 yıl arasında, altısının da 10 yıl üzerinde olduğu belirlenmiştir. Yalnızca lisans mezunu olan altı öğretmen bulunurken yüksek lisans mezunu olan altı öğretmen ve doktora mezunu olan üç öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin mezun olduğu lisans programları incelendiğinde dokuz kişinin Türk Dili ve Edebiyatı, altı kişinin Dilbilim ve bir kişinin Türkçe Eğitimi mezunu olduğu anlaşılmaktadır. Lisans programına ilişkin frekans dağılımı toplandığında f=16 çıkmasının sebebi bir öğretmenin hem Türk Dili ve Edebiyatı hem de Dil Bilim bölümlerinden mezun olmasıdır. Yüksek lisans programlarına bakıldığında üç kişinin Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden, iki kişinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi bölümünden, iki kişinin Türkçe Eğitimi bölümünden, bir kişinin Yeni Türk Edebiyatı bölümünden ve bir kişinin de Türk Dili bölümünden mezun olduğu görülmektedir. Doktora programları incelendiğinde bir kişinin Yeni Türk Edebiyatı bölümü, bir kişinin Türk Dili bölümü ve bir kişinin de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi bölümü mezunu olduğu tespit edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Briggs (1986) görüşmenin, sosyal bilimler alanındaki araştırmalarda kullanılan en yaygın veri toplama yöntemi olduğunu savunarak görüşme yönteminin kişilerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikayetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntem olduğunu belirtmektedir (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu nedenle araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme aracılığıyla mülakat uygulanarak katılımcılara kısmi bir esneklik sağlayacak şekilde sorular aktarılmıştır. Bu şekilde anlık tavır ve esneklik önemli ölçüde sınırlanırken soruların sistematik bir sırayla herkese aynı şekilde sorulması yoluyla görüşmeci etkisi ve öznel yargılar en aza indirildiğinden bu yaklaşım yoluyla elde edilen verilerin karşılaştırılması ve analizinin daha kolay olduğu ve görüşmecilerin yanlılıklarından ve öznelliklerinden kaynaklanabilecek farklılıkları da azalttığı düşünülmektedir.

Nitel araştırmada kullanma amacıyla sorulacak sorular hazırlanırken; literatür incelemesi sonucunda öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin başlıklar belirlenmiş, soruların bu başlıklarla doğrudan ilişkili olup olmadığı, açık ve anlaşılır bir biçimde ifade edilip edilmediği konularında Program Geliştirme ve Ölçme Değerlendirme uzmanları ile konu alanı uzmanlarının görüşlerine başvurulmuş, gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Mülakatlarda kullanılan görüşme formu EK-1’de verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılan öğretim görevlilerin çalışmakta olduğu Ankara Üniversitesi TÖMER Müdürlüğünden EK-2’de verilen gerekli izinler alındıktan sonra katılımcılarla iletişime geçilmiş ve gönüllü olarak araştırmaya iştirak etmişlerdir. Her katılımcıya EK-3’te bulunan Gönüllü Bilgilendirme ve Onam Formu imzalatılmıştır. Çalışmayla ilgili Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Onayı ise EK-4’te sunulmuştur.

Veri toplama amacıyla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış sohbet tarzı görüşmeler 2019-2020 eğitim öğretim yılının başında, her bir katılımcı ile yalnızca bir kez yapılmış, ses kaydı alınmış ve daha sonra yazıya aktarılmıştır. Her bir görüşme ortalama 40 dakika sürmüştür. Mülakatlar gerçekleştirilmeden önce katılımcı için en uygun ortam ve zaman belirlenmiştir. Mülakat öncesi katılımcıya kimliklerinin gizli tutulacağı, araştırma ile ilgili hiçbir yerde şahıs adlarından bahsedilmeyeceği, yalnızca görüşme sırasına göre verilecek kodlar (Ö1, Ö2, vb.) ile yazıya aktarılacağı bilgisi verilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

15 öğretim görevlisi ile yapılan toplam 510 dakikalık ses kaydının 147 sayfalık metne aktarılmasından sonra elde edilen veriler nitel veri analiz yöntemlerinden olan

betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılarak analiz edilmiş ve birbirine yakın veya paralel olan görüşler gruplandırılmıştır. Betimsel analizde amaç elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış biçimde okuyucuya sunulmasıdır. Bu amaçla doğrudan alıntılara sık sık yer verilerek elde edilen veriler sistematik ve açık bir biçimde betimlenerek yorumlanır ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutularak betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analizle keşfedilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Görüşmeler incelenip temalar ve görüşler belirlenmesinde güvenilirliği sağlamak için çözümleme aşamasında bir konu alanı uzmanından da yardım alınarak iki bağımsız araştırmacının yaptığı analizler karşılaştırılmıştır. Üçüncü bir araştırmacı hakem olacak şekilde görüşler üzerinde tartışılmış ve uzlaşmaya varılmıştır. Bunun sonucunda katılımcıların görüşlerinin frekans dağılımı elde edilmiştir. Ayrıca katılımcıların konuyla ilgili görüşleri doğrudan alıntılar yoluyla aktarılarak örnekler sunulmuştur. Her soruda hangi katılımcıdan alıntı yapıldığı Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Alıntılarda kullanılan öğretmen görüşlerinin dağılımı.

Soru	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15
1-1	x			x	x	x	x			x		x			
1-2					x	x			x	x	x			x	
1-3	x	x	x				x	x	x		x	x			
2-a-1	x			x			x	x		x	x		x	x	x
2-a-2		x				x	x	x	x			x		x	x
2-a-3	x	x			x	x	x			x	x	x	x		x
2-a-4		x	x	x			x	x					x		
2-b-1	x		x	x	x	x			x	x	x	x		x	x
2-b-2		x	x			x		x		x	x	x		x	x
2-b-3			x		x		x			x			x		x
2-b-4	x	x			x	x							x		
2-b-5		x					x	x	x				x		
2-c-1	x		x	x	x								x	x	
2-c-2	x	x				x		x	x	x				x	x
2-c-3	x			x		x					x	x	x		
2-d-1		x			x		x					x		x	x

2-d-2			x	x		x		x	x	x	x				
2-d-3	x				x				x	x			x	x	
3-a-1			x			x	x			x	x				
3-a-2		x	x						x		x			x	x
3-b-1		x			x					x			x		x
3-b-2		x			x	x				x			x		x
3-b-3					x				x		x		x		x
3-b-4					x				x		x		x	x	x
3-b-5			x			x				x	x				
3-b-6	x	x					x	x				x	x	x	
3-c-1					x		x	x		x	x				
3-c-2					x	x							x	x	x
4-1	x				x	x			x				x		x
4-2	x		x				x	x		x			x	x	x
4-3	x	x			x				x		x		x		
4-4		x	x						x		x			x	x
4-5	x		x	x	x								x	x	x
4-6		x	x	x					x	x	x		x		
4-7	x	x	x						x				x		x
4-8			x										x	x	
4-9	x				x				x	x			x		
4-10						x	x				x	x			x
Toplam	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17

Öğretmenlerin görüşleri alıntılanırken objektifliğin sağlanabilmesi için her bir öğretmenin görüşüne eşit sayıda yer verilmeye dikkat edilmiştir. Bu amaçla hazırlanan Tablo 3.2 incelendiğinde çalışma boyunca her bir öğretmenin görüşünün 17 kere alıntılandığı görülmektedir. Çalışmada öğretmenlere yöneltilen toplam 570 soruya verilen cevapların yaklaşık %45'i alıntılar yoluyla sunulmuştur.

IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde, yapılan mülakatlar sonrasında elde edilen öğretmen görüşleri, eğitim programının öğeleri olan hedef ve kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme alanlarında sınıflandırılarak değerlendirilmiştir. Bu amaçla, sorulan her bir soru için farklı başlıklar altında öğretmen görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımı oluşturulmuştur. Ayrıca her bir görüş için öğretmenlerin cevaplarından alıntılara yer verilmiştir.

4.1. Hedef ve Kazanımlarla İlgili Sorunlara Yönelik Öğretmen Görüşleri

Bu bölümde hedeflerin açık seçik bir şekilde ortaya konup konmadığı, hedeflerin kazandırılması için yeterli süre ayrılıp ayrılmadığı, hedeflerin öğrencilere uygun olup olmadığı konularında öğretmen görüşleri bulunmaktadır.

4.1.1. Hedeflerin açık seçik sunulması

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öğrenciye kazandırılmak istenen hedeflerin açık-seçik bir şekilde ortaya konup konmadığı ile ilgili görüşlerinin frekans dağılımlarına Tablo 4.1’de yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Hedeflerin açık seçik bir şekilde ortaya konup konmadığı ile ilgili öğretmen görüşleri.

Tema	Görüş	f	%
Hedeflerin Açık Seçik Sunulması	Hedeflerin açık-seçik olduğunu düşünüyorum.	2	13%
	Hedeflerin kısmen açık-seçik sunulduğunu düşünüyorum.	2	13%
	Hedeflerin açık-seçik olmadığını düşünüyorum.	11	73%

Tablo 4.1 incelendiğinde hedeflerin açık seçik sunulup sunulmadığı konusunda üç farklı görüşün ortaya çıktığı görülmektedir.

Görüşülen öğretmenlerden iki kişi hedeflerin açık-seçik bir biçimde ortaya konduğunu dile getirmiştir. Bu konuda Ö4 “*Uygulamamız gereken her kura ait bir program var, belirli bir müfredat var. Onları uyguluyoruz.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Ö5 ise hedeflerin açık olduğunu ancak yeni başlayan öğretmenler için hedeflerin daha detaylandırılması gerektiğini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Bu konuda zaten staj yapmadan işe başlamadığımız için ayrıca bilgimiz oluyor ama yeni başlayan bir öğretmen için belki biraz daha ayrıntılı olarak anlatılması daha güzel olabilir. Hedefler evet açık ama daha ayrıntılı daha net şekilde ortaya konmalı diye düşünüyorum.” (Ö5)

Yine benzer şekilde hedeflerin kısmen açık-seçik ortaya konduğunu düşünen iki kişi bulunmaktadır. Bu iki kişi de bazı seviyelerde hedeflerin açık-seçik olduğunu, bazılarında ise olmadığını belirtmişlerdir. Bu görüşe sahip olan Ö1 ve Ö10 bu durumu aşağıdaki şekilde açıklamışlardır:

“Aslında şu anda yabancılara Türkçe öğretimi konusunda Temel 1’de bence çok açık seçik değiliz. (...) Ama Temel 3-4’ten sonra hedef ve kazanımlar daha anlaşılabilir

durumda. Öğrenciler de daha iyi anlıyorlar. Hangi seviyede neyi öğreneceklerine dair daha çok fikirleri var. Daha rahat bilgilendirme oluyor.” (Ö1)

“Hedef ve kazanımlarla ilgili bizim kitaplarımız için konuşacak olursak temel kitabımızda hedef ve kazanımlar açık ancak orta ve yüksek kitaplarımızda öğretmen kitabımız da olmadığı için hedef ve kazanımlar tam olarak açık değil.” (Ö10)

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu hedeflerin açık-seçik bir biçimde ortaya konulmadığı görüşünde birleşmektedir. Bu fikri belirtenlerin büyük çoğunluğu da ellerinde MEB’in okullara gönderdiği gibi bir eğitim programının bulunmadığını, sadece kullandıkları ders kitabının içerik sıralamasına göre ders işlendiğini ve öğretmenlerin kendi tecrübeleri ile hedefleri belirlediklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda örnek olarak Ö6, Ö7 ve Ö12’ye ait cevaplar aşağıda sunulmuştur:

“Mesela Türkler için İngilizce, Türkler için Rusça kitaplarında genelde bunlar çok açık şekilde veriliyor. Yani bu, diyelim ki bu ünitenin sonunda öğrenci şu hedeflere ulaşmalı, şu kazanımları edinmeli diyerek asıl hedefler ortaya konuluyor. Ünitenin sonunda en azından hoca kendisi bunun sağlamasını yapabiliyor, verebildim mi, oldu mu, hedeflerimiz gerçekleşti mi diye. Bunun bir standardı olmadığını düşünüyorum bizim açımızdan. Eğer bir kurum olarak kurumsal bir iş, eğitim veriyorsak standart olmalı. Herkes aynı hedeflere uymalı diye düşünüyorum. Burada eksiklerimiz var bence.” (Ö6)

“Kitaplarda içerik anlamında çok açık bir şekilde ortaya koymuş değil. Hangi dil bilgisi yapısının hangi kurda öğretileceği evet belli, o yapı ile ilgili yapılması gereken alıştırmalar belirlenmiş, öğretim süreci belirlenmiş. Ama yapıda seviyeye uygun hangi işlevlerin öğretilip öğretilmesi ile ilgili verilen alıştırmaların ya da verilen metinlerin içeriğinden hocanın çıkardığı durumlarla aslında ders işleniyor. Kitabın içinde özellikle kazandırılması hedeflenen beceriler net bir şekilde ortaya konmamış durumda.” (Ö7)

“Evet, biz Milli Eğitim gibi değiliz, bize bir kitapçık verilmiyor şunlar yapılmalı, şu kazanımlar yönünde çalışılmalı diye. Bize verilen bir ders kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen kitabı. Öğretmen kitabında anlatılması gereken gramerlerin isimleri var, nasıl bir yol izleneceği ile ilgili bir bölüm var. Ama kesinlikle şu kazandırılmalı, şöyle yapılmalı diye açık bir şey yok. Biz bunları sadece yazılan gramerlerin isimlerinden ve gramerlerin sahip olduğu fonksiyonlarla nasıl anlatmamız gerektiğini kendimiz içsel olarak belirleyip bu yönde her öğretmen kendi yolunu izliyor. Yani açık bir şekilde müfredat kullanılmıyor.” (Ö12)

Hedeflerin açık seçik ifade edilip edilmediği ile ilgili soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun hedeflerin açık seçik ifade edilmediği görüşünde olduğu ortaya çıkmıştır. Oysa hedeflerin genel niteliklerinden biri hedeflerin açık-seçik bir biçimde ortaya konması gerektiğidir (Demirel, 2017:115). İstisnai cevapların, öğretmenlerin eğitim fakültesi mezunu olmamaları ya da daha önce Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmamış olmaları sebebiyle hedef kavramının program geliştirme çerçevesindeki karşılığını bilmemelerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Konuyla ilgili öğretmen cevaplarının azınlığında, kurum tarafından hazırlanmış olan temel serisine ait öğretmen kitabında hedeflerin yer aldığı ancak bunların açık-seçik bir şekilde ortaya konmadığı tespit edilmiştir. Orta ve yüksek kurlara ait öğretmen kitabı bulunmadığı da belirtilmiştir. Bununla birlikte iki yıldan daha az zamandır görev yapan öğretmenlerin öğretmen kitabına sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır.

4.1.2. Hedefler için verilen sürenin yeterliliği

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin hedeflerin öğrenciye kazandırılması için yeterli süre ayrılıp ayrılmadığı konusundaki görüşlerinin frekans dağılımlarına Tablo 4.2’de yer verilmiştir.

Tablo 4.2. Hedefleri gerçekleştirmek için tanınan sürenin yeterli olup olmadığı ile ilgili öğretmen görüşleri.

Tema	Görüş	f	%
Hedeflerin Kazandırılması İçin Ayrılan Sürenin Yeterliliği	Sürenin yeterli olduğunu düşünüyorum.	1	7%
	Sürenin bazı program/kur/gramerlerde yeterli, bazılarında yetersiz olduğunu düşünüyorum.	13	87%
	Sürenin yetersiz olduğunu düşünüyorum.	1	7%

Tablo 4.2 incelendiğinde görüşlerin üç farklı alt başlıkta sınıflandırılabilceği, ancak bir tanesinde öğretmen görüşlerinin kümelenildiği görülmektedir.

Hedeflerin kazandırılması için yeterli süre verildiğini düşünen Ö11 “*Bence bizim uyguladığımız programlarda -yani haftada 20 saat ders veriyoruz- bunun hedefin kazandırılması için, yani iletişime geçebilmesi için yeterli olduğunu düşünüyorum.*” diyerek bu görüşünü dile getirmiştir.

Görüşleri alınan öğretmenlerin büyük bir kısmı (%87), konu dağılımları sebebiyle hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için verilen sürenin bazen yeterli, bazen de yetersiz olduğunu öne sürmüşlerdir. Bu şekilde düşünenler arasında Ö5, Ö9 ve Ö10, Ö14’ün cevapları aşağıda yer almaktadır:

“*Bütün kurlarımızda aynı yoğunlukta gramer yok. Bu sebeple bazı sınıflarda yeterli süre ayrılabilir gerçekten ama bazı sınıflarda bazı kurlarda bunu yapamıyoruz. Bazen üst üste gramer anlattığımız oluyor. Üst üste dediğim her gün bir gramer şeklinde. Onun yerine bir gün gramer anlatıp bir gün pratik yaptırılmaz daha güzel olur aslında.*” (Ö5)

“*Maalesef programımız çok yoğun olduğu halde Türkçe'nin de yapısından kaynaklı olarak bazı hedeflere, belli seviyelere göre değişiyor bu durum, belli hedeflere zaman ayıramıyoruz.*” (Ö9)

“Bu konuda da hedefler bazı hedefler için süre olması gerekenden fazla ama bazı hedefler için de çok yetersiz. Mesela tamlamalar için mesela çok daha fazla zaman ayrılması gerekirken çok kısıtlı bir süre var.” (Ö10)

“Yeterli süre ayrılıyor mu, yani her kur için söyleyemeyiz belki çünkü burada bazı kurlardaki gramer yoğunluğu ve ona ayrılan hedeflerin yoğunluğu daha fazla, bazılarında daha az. Her bir kur için değil belki, bazı kurlarda yeterli süre olmuyor ama diğerlerinde yeterli diyebiliriz.” (Ö14)

Görüşü alınan öğretmenlerden bir tanesi ise hedeflerin kazandırılması için yeterli süre bulunmadığını ifade etmiştir. Ö6 bu konudaki görüşünü *“Hocam ben sürenin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Yani dil eğitimi için en azından bizim uyguladığımız bu sistemde bence dört beceri için bu saatler yetersiz.”* şeklinde aktarmıştır.

Hedeflerin kazandırılabilmesi için ayrılan sürenin yeterliliği ile ilgili bölümde ellerinde bir hedef/kazanım bulunmayan öğretmenlerin, bu soruya verdikleri cevapları kur içerisinde öğretilmesi gereken konu alanının (dil bilgisi) yoğunluğuna göre verdikleri tespit edilmiştir. Bu nedenle bazı program/kur/gramerlerde yeterli süreye sahipken bazılarında süre sıkıntısı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Oysa bir eğitim programı hazırlanırken belirlenen her hedefin kazandırılması için yeterli süre tanınması gerekmektedir. Demirel (2017) de bir eğitim programında yer alan hedef ve program içeriği arasında ilişki kurulurken programda yer alan her üniteye kaç hedef ve hedef davranışın bulunduğu, bunun programdaki yüzdesi ve hedeflerin gerçekleştirilmesi amacıyla kaç öğretim gününün ayrılacağı belirtilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

4.1.3. Hedeflerin öğrenciye uygunluğu

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin hedeflerin öğrenciye uygun olup olmadığı konusundaki görüşlerinin frekans dağılımlarına Tablo 4.3'te yer verilmiştir.

Tablo 4.3. Hedeflerin öğrenci seviyesine uygun olup olmadığı ile ilgili öğretmen görüşleri.

Tema	Görüş	f	%
Hedeflerin öğrenciye uygunluğu	Hedeflerin öğrenci seviyesine uygun olduğunu düşünüyorum.	4	27%
	Hedeflerin bazılarının öğrenci seviyesine uygun olduğunu, bazılarının olmadığını düşünüyorum.	7	47%
	Hedeflerin öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşünüyorum.	1	7%
	Hedef bulunmadığı için yorum yapamıyorum.	3	20%

Tablo 4.3 incelendiğinde öğretmenlerin dört farklı görüşte olduğu görülmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden dördü hedeflerin öğrenciye uygun olduğunu düşündüklerini belirtmiştir. Bu konuda Ö1 “*Bence hedefler öğrenciye uygun. Yani bu konuda bence çok büyük bir problem yok.*” şeklinde fikrini beyan ederken Ö3 ise “*Bence evet, Temel 1 Temel 2 Temel 3 hepsi öğrenci seviyesine uygun olduğunu düşünüyorum.*” diyerek düşüncelerini aktarmıştır.

Öğretmenlerin çoğunluğu (%47) hedeflerin bazılarının öğrenciye uygun olduğu bazılarının uygun olmadığı konusunda fikir belirtmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerden beşi (Ö2, Ö5, Ö6, Ö7 ve Ö10) bazı kurlardaki ya da kur içerisindeki bazı hedeflerin öğrenciye uygun olmadığını ifade ederken iki öğretmen (Ö9 ve Ö14) öğrencinin sınıfta bulunuş hedefiyle verilen hedefin örtüşmeyebileceğini ifade etmişlerdir. Her iki görüş ile ilgili öğretmen cevaplarına örnek olarak Ö2, Ö7 ve Ö9 tarafından verilen cevaplar aşağıda sunulmuştur:

“*Kurlar ilerledikçe gramerler de zorlaşıyor öğrenciler için de zor oluyor tabi. Aslında bir kur içerisindeki bazı gramerler bile, yani bir kurun içindeki bazı gramerleri uygunken bazıları biraz fazla gelebiliyor onlar için. Bu yüzden kimi zaman uygun oluyor, kimi zaman uygun olmuyor öyle düşünüyorum.*” (Ö2)

“Bazı hedefler bazı kur programlarına uygun değil diye düşünüyorum. Yani düzeyine göre biraz daha yoğun bir program yapıyoruz açıkçası. Bazı yapılar daha sonra öğretilbilir. Bazen yüksek kurlarda da tekrar edilen bazı temelden yapılar var mesela. Onların da artık çok kolay olduğunu görüyoruz. Orada da artık olması gerekmiyor. Orta kurlarda da olabilecek bazı yapılar yüksekte yer alıyor. Onun bence tekrar gözden geçirilmesi gerekiyor.” (Ö7)

“Öğrenci profili, öğrencinin nereli olduğu, hangi dili bildiği vesaire gibi birçok faktör bizim hedefe ulaşmamızda önemli olduğu için her öğrenciye uygun olduğunu düşünmüyorum hedeflerin ve öğrencilerin hani buraya gelme sebepleri de bu konuda tabii ki önemli bir faktör. Burada hemen biraz çat pat konuşmayı öğrenip gideyim diyen öğrenciye konuşma hedefi ile yaklaşıyorsunuz ama aynı sınıfta başka bir öğrencinizin çok zamanı var ve yavaşça detaylı bir şekilde öğrenim gerçekleştirmek için gelen öğrenciye farklı bir şekilde yaklaşmanız gerekebiliyor. Dolayısıyla sınıf içindeki duruma göre hedeflerin uygunluğu değişiyor.” (Ö9)

Hedeflerin öğrenciye uygun olmadığını fikrine sahip olan yalnızca bir öğretmen vardır. Bu konuda Ö11 düşüncelerini *“(…) Burada yani öğrenciye uygunluğu aslında hedef değil de kendi yaptığımız şeylerden bahsedecek, yani hedef değil de yaptığımızdan bahsedeceksek, yaptıklarımızın öğrenciye çok seviye olarak çok uygun olduğunu düşünmüyorum. Genellikle biraz daha zor oluyor öğrenci için. Bu yüzden de hedefe ulaşmakta zorlanıyoruz.”* şeklinde aktarmıştır.

Hedeflerin bulunmadığını ifade ederek öğrenciye uygunluğu konusunda bir değerlendirme yapamayacağını belirten üç öğretmen bulunmaktadır (Ö8, Ö12 ve Ö15). Ö8 bu konudaki fikrini *“Yine öğretim programının olmaması nedeniyle hedefler çok açık ve seçik değil. O yüzden uygun olup olmadığını bilmiyorum.”* şeklinde aktarırken Ö12 ise *“Hedeflerin yani varlığından söz edemiyoruz. Çünkü hedefler yok. Hedefler her öğretmen tarafından kendisi tarafından belirleniyor. Hedef mesela ben bir öğretmen olarak, işte A öğretmen olarak belirliyorum. İşte şimdiki zamanı anlatırken, işte fonksiyonlar veriliyor, eylem çekimi*

veriliyor, işte kullanılan zaman zarfları veriliyor ve farklı nasıl kullanılabilir günlük hayatta işte sesletimi, telaffuzu nasıldır bunlar veriliyor. Yani hedefleri aslında öğretmen kendisi belirliyor, öğrencilerin seviyesine göre de kendisi belirleyip bunları bir müfredata aslında kafasında döküp böyle anlatıyor.” diyerek konuyla ilgili görüşlerini bildirmiştir.

Öğretmenlere hedeflerin öğrenciye uygun olup olmadığı sorulduğunda büyük çoğunluğunun bazılarının uygun olduğunu, bazılarının ise uygun olmadığını ifade ettikleri görülmüştür. Ancak ellerinde hedef/kazanımları bulunmayan öğretmenlerin, bu soruyu yine öğrettikleri dil bilgisi yapılarının bulunduğu kurdaki öğrenci seviyesine uygun olup olmadığı şeklinde değerlendirdiği tespit edilmiştir. Bir eğitim programında yer alan hedefler öğrencilerin ilgilerine, ihtiyaçlarına ve öğrenci özelliklerine uygun olmalıdır. Hedeflerin öğrencinin yaşantısına dönük olması, öğrencinin aktif katılımını sağlaması gerekmektedir (Sönmez, 2015, 28).

Bu soruya ilişkin üç öğretmenin hedeflerin bulunmayışını işaret ederek soruya açıklama getirmemesi dikkat çekicidir. Araştırmanın ilk alt problemi olan hedeflere yönelik soruların cevapları incelendiğinde temel seviye öğretmen kitabındaki hedefler haricinde öğretmenlerin elinde hedef-davranış/kazanım tablosu bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Oysa eğitimde hedefler öğretimi yönlendirmesi, öğrenme-öğretme işleminin yapılmasını ortaya koyması ve ölçmelere kılavuzluk etmesi açısından gerekli görülmektedir (Demirel, 2017, 111).

4.2. İçerikle İlgili Sorunlara Yönelik Öğretmen Görüşleri

Bu bölüm, kendi içerisinde üç kategoriye ayrılarak ders kitapları, eğitim programı ile materyal ve dokümanlarla ilgili sorunlara yönelik öğretmen görüşlerini içermektedir.

4.2.1. Ders kitaplarının eksik ve yetersiz olmasından kaynaklanan sorunlara yönelik öğretmen görüşleri

Öğretmenlerin kullandıkları ders kitaplarının belirlenen hedeflere uygun ve yeterli olup olmadığı, dört temel dil becerisi ve dil bilgisine eşit yer verip vermediği, ders kitaplarında geçen okuma ve dinleme metinlerinin öğrenci seviyesine uygunluğu ve öğretmenlerin alanda hazırlanmış diğer kaynaklar ile ilgili bilgi sahibi olup olmadığı hakkındaki görüşleri bu bölümde incelenmiştir. Öğretmenlerin fikir belirttiği kitap, Ankara Üniversitesi TÖMER'in yabancılara Türkçe öğretmek için kullandığı temel, orta ve yüksek olmak üzere üç farklı seviyeye ait ders kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen kitapları ile dinleme CD'lerinden oluşan kitap serisidir. Kullanılmakta olan kitap serisi A serisi olarak, düzeye göre ele alındıklarında ise A-1, A-2 ve A-3 olarak anılacaktır.

4.2.1.1. Ders kitaplarının hedeflere uygunluğu ve yeterliliği

Öğretmenlerin kullandıkları ders kitaplarını belirlenen hedeflere uygun ve yeterli bulup bulmadıklarına ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Ders kitaplarının belirlenen hedeflere uygunluğu ve yeterliliği ile ilgili öğretmen görüşleri.

Tema	Görüş	f	%
Ders kitaplarının hedeflere uygun ve yeterli olması	Ders kitaplarının hedeflere genel olarak uygun ve yeterli olduğunu düşünüyorum.	4	%27
	Ders kitaplarının hedeflere kısmen uygun ve yeterli olduğunu düşünüyorum.	3	%20
	Ders kitaplarının hedeflere uygun ve yeterli olmadığını düşünüyorum.	5	%33
	Ders kitaplarının hedeflere uygun olduğunu ama yeterli olmadığını düşünüyorum.	1	%7
	Ders kitaplarının hedeflere uygun olmadığını ama yeterli olduğunu düşünüyorum.	2	%13

Tablo 4.4 incelendiğinde verilen cevaplar beş farklı alt başlıkta sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin çoğunun yeterlik ve uygunluk konusunu tek bir başlıkta ele aldığı fark edilmektedir. Ancak üç öğretmenin her iki boyutu ayrı ayrı ele aldığı görülmektedir.

Ders kitaplarını belirlenen hedeflere genel olarak yeterli ve uygun bulan üç öğretmen (Ö7, Ö9 ve Ö15) bulunmaktadır. Bu öğretmenlerden Ö15 görüşlerini “*Ben kitabın yeterli olduğunu düşünüyorum. Yetersiz olduğu bazı konular olabilir, ama yeterli olduğunu düşünüyorum. Çünkü biz öğrencileri hedefine ulaştırıyoruz. Öğrenciler kuru bitirdiğinde, A2’yi bitirdiğinde A2 yeterliliğinde oluyor, B1’i bitirdiğinde B1 yeterliliğinde oluyor, C1’i bitirdiğinde diplomasını almış ve özgüvenli konuşmuş bir şekilde oluyor. Bence yeterli ama eksikleri elbette bütün kitaplarda olduğu gibi eksiklerinin de olduğunu düşünüyorum.*” şeklinde belirtmiştir. Yine Ö7 ise bu konudaki fikrini “*Yani genel olarak evet. Onunla ilgili çok büyük bir sorun yok. Belirlenen hedeflere uygun alıştırmalar var. Ama dediğim gibi düzeye uygun bir okuma olup olmadığı tartışılabilir kimilerinin ya da işte verilen hedef yapının o kura uygun olup olmadığı tartışılabilir. Ama verilen hedefle ilgili bir okuma, dinleme, yazma, konuşma konusu bu beceriler üzerine verilmiş alıştırmalar var evet.*” cümleleriyle ifade etmiştir.

Kitabın kısmen yeterli ve uygun olduğunu düşünen kişiler (Ö1, Ö2, Ö4) genellikle bazı seviyelerde/gramerlerde/alıştırmalarda yeterli ve uygun olduğunu bazılarında ise yetersiz ve uygun olmadığını belirtmişlerdir. Bu konuda Ö1 “*Bazı seviyelerde evet bazı seviyelerde hayır. Misal Temel 1’de ben çok zorluk çektim gerçekten, çünkü alıştırmalar çok yetersiz yani sürekli ek bir kaynağa ihtiyaç duyuyorsunuz çalışma kitabı ve ders kitabı belli bir noktaya kadar faydalı fakat tamamen yeterli mi, her fonksiyonu veriyor mu? Hayır, bence vermiyor. Yani Temel 1’de devamlı yardımcı kitaplar mesela Yabancı Dilim kitabından çok faydalandım ben. Ya da kendim evde dokümanlar hazırlayıp bir şeyler yapıp öğrencilere vermek durumunda kalıyorum, çünkü gerçekten yetersiz kitap, özellikle Temel 1 anlamında çok yetersiz.*” şeklinde görüş bildirirken Ö4 de “*(...) Ama dediğim gibi bazı kurlarda yoğunluklu gramer anlatımı olduğu için, bazı kurlarda da daha serbest -serbest demem*

uygun olmaz aslında- daha rahat kurlar olduğu için bazılarında yeterli bazılarında ağır gelebiliyor.” diyerek fikrini belirtmiştir.

Kullanmakta oldukları kitabın belirlenen hedeflere uygun ve yeterli olmadığını düşünenlerden Ö10 ve Ö11’in görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Sadece ders kitaplarıyla maalesef olmuyor çünkü ders kitapları dışında kullandığımız materyaller de oluyor. Bazen o ders kitabında o hedefe yönelik verilen okuma ya da dinleme hedefin, becerinin çok üstünde olabiliyor. O yüzden sadece ders kitapları yeterli diyemem.” (Ö10)

“Aslına bakarsan düşünmüyorum. Çünkü ders kitabımız daha çok gramer odaklı. Metinler biraz fazla ağır, seviyesine uygun değil. Bence yeterli değil.” (Ö11)

“Yani A kitabı açısından, evet. Hani Avrupa Dil Portfolyosuna, bence oradaki kazanımlara yani en uygun kitaplardan biri diyebilirim. Tabii ki yeterli değil ama yine de bu kriterlere en uygun kitap diyebiliriz.” cümleleriyle kullanılan ders kitabının uygun olduğunu ancak yeterli olmadığını belirten Ö13’ün aksine Ö8 ve Ö14 kullanmakta oldukları ders kitabının yeterli olduğunu, ama hedeflere uygun olmadığı konusunda görüş bildirmişlerdir:

“A kitabını kullandığım için A özelinde söyleyebilirsem, söylemek gerekirse ben yeterli olduğunu düşünüyorum. Hatta diğer arkadaşlarla konuştuğumuzda A kitabının bu konuda çok etkili olduğunu söyleyenler var. Hatta yine birçok uzman, Hacettepe Üniversitesi’nde Sayın Ayşe Kıran Hoca’nın da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitapları içerisinde en iyisinin A kitabı olduğunu söylüyor. Ancak hedef ve -neydi bakayım tekrar- hedeflere uygunluk konusunda hedeften saptığı zamanlar da oluyor. İşte öğrenciler konuşma becerisini geliştirmeye yönelik bir şey yapmaya çalışıyoruz, ama başka bir beceriyi geliştirmeye yönelik başka şeyler çıkıyor ortaya. Yani tamamen açık ve seçik değil bu konuda, öyle düşünüyorum.” (Ö8)

“Şimdi ders kitaplarıyla ilgili tabii bazı sorunlar yaşıyoruz. Ders kitaplarımız ara ara revize edilip geliyor. Önceki yaşadığımız problemler bu yeni kitapta belki biraz daha karşılanmaya çalışılmış ancak yine de eksikleri var. Yine de tamamen uygun değil ya da belki bizim şikâyet ettiğimiz şekliyle düzeltilmemiş. O yüzden tamamen hedeflere uygun olduğunu düşünmüyorum ama yeterli mi dersek yine de piyasadaki diğer bazı kitaplara baktığımızda yine de A serisini ben bu alanda iyi buluyorum.” (Ö14)

Öğretmenlere, kullandıkları ders kitaplarını hedeflere uygun ve yeterli bulup bulmadıkları sorulduğunda hiçbirinin tamamen uygun ve yeterli olduğunu düşünmediği ortaya çıkmıştır. Bunun sebebi olarak bazı hedefler için ders kitabı içeriğinin eksik kalması, bazı hedefler için de öğrenci seviyesinin üstünde içeriğe sahip olması gösterilmiştir. Bu nedenle öğretmenler sık sık dışarıdan materyal getirerek kitabın eksik yönlerini tamamladıklarını ifade etmişlerdir. Oysa içerik düzenlenirken kullanılan stratejilerden bahsederken her şeyden önce içeriğin hedeflerle tutarlı ve öğrenciler için anlamlı olması gerekmektedir (Demirel, 2017, 143). Araştırmadan elde edilen bu bulguyu destekler nitelikte literatürde benzer çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Çotuksöken (1991), yabancılara Türkçe öğretmek için hazırlanmış ders kitaplarının yeterli olmadığını ve değişen, gelişen dil öğretim yöntemlerinin takip edilemediğini savunmuştur. Er, Biçer ve Bozkırlı (2012) da yaptıkları çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yararlanılabilecek kaynakların yetersizliği ve ders öğrenim araç gereçleri bakımından yaşanan yetersizliklerle ilgili 21 tez incelemiş ve alana uygun hazırlanmış nitelikli ders kitaplarına ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Sönmez (2015)’in de belirttiği gibi içeriğin hedef ve davranışlar için bir araç olduğu göz önünde bulundurulduğunda istendik davranışların kazandırılabilmesi için içeriğin doğru ve etkili düzenlenmesinin ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

4.2.1.2. Ders kitaplarında dört temel dil becerisi ve dil bilgisine eşit alan ayrılıp ayrılmadığı

Kullanılan ders kitabında dört temel dil becerisine (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) ve dil bilgisi edimlerine eşit alan ayrılıp ayrılmadığı ile alakalı öğretmen görüşleri Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Ders kitaplarında dört temel beceri ve dil bilgisine ayrılan alan ile ilgili öğretmen görüşleri.

Tema	Görüş	f	%	Görüş	f	%
Ders kitabında dört temel dil becerisine eşit alan ayrılıp ayrılmaması	Ders kitabında dört temel beceri ve dil bilgisi edimleri için eşit alan bulunduğunu düşünmüyorum.	15	% 100	Dinleme yeterli değil.	3	%20
				Yazma yeterli değil.	9	%60
				Konuşma yeterli değil.	7	%47
				Okuma yeterli değil.	0	%0
				Dilbilgisi yeterli değil.	2	%13

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi görüşmeye katılan tüm öğretmenler ders kitabında dört temel dil becerisine ve dil bilgisi edimlerine eşit alan ayrılmadığı konusunda görüş birliğine varmışlardır. Bununla birlikte bazı öğretmenler hangi alana daha az yer verildiği ile ilgili görüşlerini detaylandırmışlardır. Bu konuda fikir beyan eden öğretmenlerden bazıları birden fazla beceriye ayrılan alanın yetersiz olduğunu belirtmeleri nedeniyle görüşlerin frekanslarının toplamı öğretmen sayısından fazladır.

Kullanmakta oldukları ders kitabında dört temel dil becerisi ve dil bilgisi edimleri için yeterli alan ayrılmadığını düşünen ve bu durumun bazı kurlara ve ünitelere göre değişkenlik gösterdiğini belirten dört öğretmen (Ö3, Ö9, Ö10 ve Ö14) hangi alana daha az yer ayrıldığı ile ilgili detay vermemiş, eşit alan ayrılmama konusunun genel bir sorun olduğundan bahsetmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Eşit alan ayrıldığını düşünmüyorum. Evet, her seviyede belli alanlar ayrılmış ama eşit değil. Bir seviyede Mesela herhangi bir gramer ile ilgili çok fazla konuşma örneği verilmişken ya da işte okuma metni verilmişken başka bir seviyede işte bu verilen hedeflenen gramerle ilgili çok az verilmiş olabiliyor. Ama zaten bunun da hani böyle mükemmel bir kitap yazılabileceğine inanmadığım için, çok denemeden geçmesi gerektiğine inandığım için şu an kullandığım kitaptan çok şikâyetçi değilim bu anlamda.” (Ö9)

“Maalesef hepsine eşit alan ayrıldığını düşünmüyorum. Şimdi A kitabı biraz gramer ağırlıklı bir kitap ve bu okuma-dinleme-yazma-konuşma becerilerine ayırdığı zaman da aslında kitaptan kitaba değişiyor, hatta beceriden beceriye bile değişiyor, üniteden üniteye değişiyor. O yüzden maalesef eşit alan ayrıldığını düşünmüyorum.” (Ö14)

Ders kitabında dört temel beceriden okuma becerisine az yer verildiğini düşünen hiçbir öğretmenin bulunmadığı görülmüştür. Bununla birlikte yazma becerisi, %60 ile öğretmenler (Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13 ve Ö15) tarafından en az yer verildiği düşünülen alan olmuştur. Bunu öğretmenlerin %47’si (Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö11, Ö13 ve Ö15) tarafından yetersiz alan ayrıldığı ortaya atılan konuşma becerisi takip etmektedir. Dinleme becerisine yeterli yer verilmediği fikrine sahip üç öğretmen (Ö1, Ö2 ve Ö7) bulunmaktadır. Bu konuyla ilgili bazı öğretmen cevapları aşağıda sunulmuştur:

“Hayır, düşünmüyorum, bazen bazı ünitelerde neredeyse hiç dinleme yok. Hiç yazma ile ilgili hiçbir egzersiz yok zaten, yazma konularına genelde biz karar veriyoruz. Hangi gramerde ne konuda kompozisyon yazdıracağımıza biz karar veriyoruz. Konuşma için de çok az gördüm. Hani bir konu verip sınıfta tartışınız konuşunuz şeklinde çok egzersiz var genelde gramer için, dinleme için de var ama konuşma ve yazma için neredeyse hiç yok.” (Ö2)

“Ayrılmadığını düşünüyorum. Özellikle konuşma becerileri konusunda çok sınırlı, kısır bu konuda. Öğrencileri özellikle temelden itibaren diyaloga dayalı karşılıklı konuşmayı geliştirebilir etkinlikler yok. Öğretmenler kendi inisiyatifleri ile bunu yapabiliyorlarsa evet,

ama diğer türlü kitap sizin bu konuya yönlendirmiyor. Biraz atıl kalıyor bu mesele. Yazma konusu da yine sınıf içerisinde çok fazla zaman ayıramadığımız bir konu. Onu da diğer öğretmenler gibi biz de ödev olarak veriyoruz ama ne derece doğru yapıyoruz? Bence sınıfta yazmaya çok ciddi zaman ayırmak lazım. Ama kitabın bunu bir şekilde düzenlenmesi lazım. Yani bireysel olarak hocaların işte kendi inisiyatifleri ile yaptığı çalışmalar değil topluca yapılan kitabın öngördüğü çalışmalar olması lazım ki bir standarda kavuşsun. Öyle düşünüyorum.” (Ö6)

“Tamamen eşit olduğunu düşünmüyorum, geçmişteki... A kullanıyoruz biliyorsunuz, O A göre yapılan revizyonda şu anki daha iyi denilebilir. Ama konuşma için, dinleme için yeterli olduğunu düşünmüyorum. Dil bilgisi ile ilgili alıştırmalar da zaten çalışma kitabı ya da ek verdiğimiz gri kitap dediğimiz için ek materyaller zaten yeterli oluyor. Konu açıklamasına da çok uzun uzun yer vermesinin çok doğru olduğunu düşünmüyorum, sınıfta anlatılması gereken şeyler var. Okuma metinleri yeterli miktarda, dinleme eskiye göre daha iyi, ama konuşma ve yazma konusu bence yetersiz. Çünkü ek materyal olarak ben dışarıdan takviye ediyorum açıkçası.” (Ö7)

“Pek düşünmüyoruz. Çünkü 4 temel beceriye ayrı ayrı yani %25 %25 gibi düşünürsek hepsine %25'lik bir oran verilmemiş. Özellikle işte yazmaya çok fazla %5'lik bir alan verilmiş, çok fazla verilmemiş. Dil bilgisini geliştirmeye yönelik hazırlanan alıştırmalar çok fazla mekanik kalmış, yapay kalmış, günlük kullanımdan uzak kalmış. Çok geliştirici değil, o yüzden çok fazla eşit ayrıldığını düşünmüyorum.” (Ö12)

“Hayır, öyle düşünmüyorum. Çünkü daha çok okuma alıştırmalarımız var, dinleme alıştırmaları Ondan sonra, konuşma alıştırmaları ise çok az. Yazma alıştırmalarını nadir görüyorum bütün kitaba yaydığımızda. Yazma alıştırmaları çok az yani %10 verilmiş, %20 konuşma alıştırmalarından bahsedilir, %30-%40 da dinleme ve okuma gibi en çok okuma alıştırmalarımız, egzersizlerimiz, gramer egzersizlerimiz mevcut. Ama yazmalar en az alıştırma olarak. Kitabımızın bir eksikliği olarak görüyorum.” (Ö15)

Dil bilgisi edimlerine yeterli alan ayrılmadığını düşünen iki öğretmen (Ö5 ve Ö12) bulunmaktadır. Ö5 bu konudaki düşüncesini “*Dil bilgisi bölümlerimiz zaten küçük ve kısıtlı, öğrenciler çok fazla kullanamıyor onu. Öğretmenlerin, bizlerin yardımıyla kullanabiliyorlar.*” şeklinde dile getirmiştir. Buna karşın dil bilgisine ayrılan alanın yeterli olduğunu savunan üç öğretmenden (Ö7, Ö8 ve Ö14) Ö7, “*(...) Eşit değil diye düşünüyorum ben. Dil bilgisi daha ağırlıklı.*” diyerek kitapta dil bilgisine diğer alanlardan daha fazla yer verildiğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin tamamı ders kitapları hazırlanırken dört temel beceri ve dil bilgisine eşit yer verilmediği konusunda görüş bildirmişlerdir. Özellikle konuşma ve yazma etkinliklerine kitapta ayrılan yerin yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bir kısmı az sayıda olan konuşma/yazma etkinliklerinin de öğrenci seviyesi, ilgi ve beklentilerine çok uygun olmaması sebebiyle sınıfa dışarıdan materyal getirmek zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler tarafından ders kitabında yer alan dil bilgisi tabloları, kullanışsız olduğu, öğretmen olmadan öğrencinin kullanamadığı gerekçesiyle eleştirilmiş ve bazı dil bilgisi alıştırmalarının da konuyu kavratmada yetersiz olduğu öne sürülmüştür. Bazı öğretmenler de kitabın dil bilgisi ağırlıklı olarak hazırlandığını ifade etmişlerdir. Aslanargun ve Süngü (2006) yabancı dil öğretiminde etkili ve kalıcı öğrenmenin önünde duran engellerden biri olarak dil öğretiminin ana dile yapılan çevirilerden ve dil bilgisi kurallarından ibaret sayılması durumunu göstermiştir. Duman (2013), yabancı dil eğitiminde dört dil becerisinin (okuma, dinleme, konuşma, yazma) kazandırılmasının esas olduğunu ve yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanmış materyallerin bu dört beceriyi de geliştirmeye yönelik olması gerektiğini belirtmiştir. Demirel (2010) da dili bir iletişim aracı olarak kullanmayı öğretirken bu dört temel becerinin birlikte öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır. Tüm bu araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda kullanılmakta olan ders kitabında dört temel dil becerisi ve dil bilgisine eşit yer verilmemesinin ciddi bir sorun olduğu görülmektedir.

4.2.1.3. Okuma ve dinleme metinlerinin öğrenci seviyesine uygunluğu

Öğretmenlerin kullanmakta oldukları ders kitabında yer alan okuma ve dinleme metinlerinin öğrenci seviyesine uygun bulup bulmama konusundaki görüşleri Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Okuma ve dinleme metinlerinin öğrenci seviyesine uygun olup olmadığı ile ilgili öğretmen görüşleri.

Tema	Görüş	f	%	
Ders kitabındaki okuma ve dinleme metinlerinin öğrenci seviyesine uygunluğu	Okuma ve dinleme metinlerinin genelde uygun olduğunu düşünüyorum.	Okuma metinleri	4	%27
		Dinleme metinleri	3	%20
	Okuma ve dinleme metinlerinin genelde uygun olmadığını düşünüyorum.	Okuma metinleri	4	%27
		Dinleme metinleri	6	%40
	Okuma ve dinleme metinlerinin hiç uygun olmadığını düşünüyorum.	Okuma metinleri	4	%27
		Dinleme metinleri	6	%40
	Görüş bildirmeyenler	Okuma metinleri	3	%20
		Dinleme metinleri	0	%0

Tablo 4.6 incelendiğinde öğretmen görüşlerinin üç başlıkta toplandığı görülmektedir. Ancak bazı öğretmenler (3 kişi) mülakat sırasında yalnızca okuma metinleri hakkında fikir belirtmişlerdir. Bu da tabloda dördüncü bir boyut olarak yerini almıştır. Ayrıca hiçbir öğretmen okuma ve dinleme metinlerini öğrenci seviyesine tamamen uygun bulmamıştır. Bu nedenle karşılaştıkları bazı sorunlara rağmen genelde uygun olduğunu düşünen öğretmenler mevcutken çoğunlukla uygun olmadığını ancak bazı metinlerin uygun olabildiğini savunan öğretmenler de bulunmaktadır.

Öğretmenlerden dördü (Ö1, Ö4, Ö13 ve Ö15) okuma metninin öğrenci seviyesine genelde uygun olduğunu düşünmektedir. Dinleme metninin ise öğrenci seviyesine genelde uygun olduğunu düşünen üç öğretmen (Ö1, Ö4 ve Ö15) bulunmaktadır. Burada görülmektedir ki Ö1, Ö4 ve Ö15 hem okuma metninin hem de dinleme metninin öğrenci seviyesine genelde uygun olduğunu düşünürken Ö13'ün dinleme metinleri için aynı fikirde olmadığı aşağıda görülmektedir:

“Genelde uygun fakat bazı durumlarda uygun değil. Mesela Temel 3'te bir dinleme parçası vardı polis karakolunda geçen bir dinleme egzersizi. Bunu sınıfta yaptırdığım zaman çok çok zorlandıklarını gördüm çünkü çok hızlı konuşuyorlar. Temel 3'teki bir öğrenciden bu kadar hızlı konuşmasını bekleyemeyiz anlamasını da bekleyemeyiz ve bilmedikleri çok yabancı kelime var. Yani bence bu metin Temel 4'te olsa belki anlamaları daha kolaydı ama Temel 3 için bence çok hızlı. Temel 3'te sadece yazma üzerine, yani kelime yazmalarında problem yok ama hızlı bir cümleyi yazmaları isteniyor. Burada problem yaşıyoruz. Okumalar genelde uygun. Bazen zorlandıkları oluyor, yabancı kelimeler olduğunda zorlanıyorlar. Bu da bir noktaya kadar aslında iyi, yabancı kelime öğreniyorlar, bilmedikleri kelimeleri öğreniyorlar ve sözlük kullanma alışkanlığı kazanıyorlar. Bir noktaya kadar evet iyi ama bir parçada, kısa bir parçada ondan fazla kelime bilmiyorlarsa bu kompozisyonu anlamak zaten imkânsız bir hale geliyor. Öğrenci bu sefer yapmak istemiyor, öğrenciyi soğutuyor. Bir iki tane böyle parça var, kompozisyon var; ama genel olarak bence çok büyük bir problem yok okuma kısmında.” (Ö1)

“Şöyle bazı dinlemeler... Yani okuma metinleri ile ilgili çok bir problem yok bence. Evet, zaman zaman böyle çok ilgisiz ve zor metinler var ama bu çok kayda değer değil. Ama bence dinleme konusunda bazı metinler seviyeye göre zor. Mesela örnek verecek olursak orta kitabında bir ünitedeki ilk dinleme. Öğrenciler bunu okuduktan sonra bir anda soğuyabiliyorlar yani dinleme yapmaktan. Bu bence yani zor olacaksa da ilk dinleme bu kadar zor olmamalı diye düşünüyorum.” (Ö13)

“Temel kitabında A-1’de okuma metinleri öğrenci seviyelerine göre düzenlenmiş bence. Çok zor kelimeler ya da çok zor gramerlerin öğrenmediği gramerlerin çokluğundan bahsedemeyiz. Ama ortaya geldiğimizde öğrenmedikleri gramerler özellikle Orta 1’de bazı metinler oldukça zor. Öğrencilerin anlaşılması zor. Deyimlere geçince deyimler kullanılıyor, açıklanmıyor. Yani Orta biraz daha zor öğrenciler için. Dinleme metinleri dediğim gibi yine aynı, temelde hedefine uygun, öğrencilerin anlaşılacağı gibi, o gramer ile ilgili alıştırmalar. Ama ortada biraz daha gramerin dışarısında kalan konularında geçebileceği anlaşılması zor olan metinler karşımıza çıkabiliyor kitabımızda.” (Ö15)

Dört öğretmen (Ö2, Ö3, Ö7 ve Ö9) okuma metinlerinin öğrenci seviyesine genelde uygun olmadığı kanısındayken dinleme metinlerinin ise genelde uygun olmadığını düşünen altı öğretmen (Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö9 ve Ö12) bulunmaktadır. Bu durum Ö2, Ö3, Ö7 ve Ö9’un hem okuma hem de dinleme metinleri için aynı görüşü savunduklarını göstermektedir. Ancak Ö6 ve Ö12’nin sadece dinleme metinlerinin öğrenci seviyesine genelde uygun olmadığı konusunda fikir belirttikleri ve okuma metinleri için herhangi bir fikir belirtmedikleri görülmüştür.

“Çoğunun çok zor olduğunu düşünüyorum. Bazıları uygun bence. Öğrenci her ne kadar çoğuna zor dese de bazılarının uygun düşünüyorum. Ama çoğunun zor olduğunu düşünüyorum.” (Ö2)

“Kimi durumlarda ciddiye uygun değil. Belki şöyle bir teklif olabilir, öğrenciler bu dinlemeleri yapmadan önce en azından bu dinlemelerde geçecek olan sözcükleri bir şekilde öğrenmiş olmalı. Hiç bilmedikleri deyimler ve sözcüklerle karşılaşılıyorlar. Özellikle farklı alanlarda farklı terimlerle karşılaşılıyorlar. Bunlar psikolojilerini bozuyor. "Hiçbir şey anlamıyorum." moduna giriyorlar. Bu da bizim için ciddiye motivasyon düşürüyor, öğrencinin kendine güvenini kırıyor. Bence her zaman değil ama pek çok zaman en azından bunu görebiliyoruz. Dinleme metinleri için söylüyorum vermediğiniz pek çok şeyi o metinlerde sorabiliyoruz. Bu büyük bir problem, bana göre tabii ki.” (Ö6)

“Hepsi değil, tabii ki %100 değil ama bazı okuma ve dinleme metinleri bazı kur programlarında evet, düzeyden daha yüksek; düzeyin üstünde gramer yapıları içeriyor ya da olması gerekenden hızlı bir konuşma ile anlatılmış mesela bazı dinleme metinleri. Okuma konusunda çok fazla yeni sözcük olan metinler var hani gramer yapısı dışında. Yani ders kitabında yeni öğrenilen bir konu hakkında zaten gramer yapısı yeni, daha fazla yeni sözcük olması bazı metinlerde fazla oluyor. Tabii ki yeni sözcük olacak ama yoğunluğunun bu kadar fazla olmaması gerekiyor.” (Ö7)

“Çeşitlilik gösteriyor, konuya göre ve seviyeye göre. Bazen seviyenin çok üstünde oluyor mesela Temel 2’de bazen seviyenin çok üstüne çıkıyor, öğrenciler tabii ki anlamıyor. Öğrencinin bildiği sadece şimdiki zaman ve geçmiş zaman ama orada birden fazla zaman kullanılıyor, kipler kullanılıyor, dinlediği metni anlayamıyor. Bu nedenle hani onların, tam onların hem sahip olduğu gramer yapılarına hem de kelime dağarcığına göre yapılmalı diye düşünüyorum. Bu nedenle çoğu ya çok fazla kalıyor ya da yüksek seviyelere geldiğimizde bazıları da çok basit kalıyor.” (Ö12)

Görüşü alınan öğretmenlerden dördü (Ö5, Ö8, Ö11 ve Ö14) okuma metinlerinin öğrenci seviyesine hiç uygun olmadığını düşünmektedir. Aynı fikri dinleme metinleri için belirten öğretmen sayısı ise altıdır (Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13 ve Ö14). Burada Ö5, Ö8, Ö11 ve Ö14 hem okuma hem de dinleme metinlerinin öğrenci seviyesine uygun olmadığını belirtmişlerdir. Ancak Ö10 yalnızca dinleme metinleri için fikir belirtirken okuma metinlerine değinmemiştir. Ö13 ise dinleme metinlerini uygun bulmazken daha önce belirtildiği üzere okuma metinlerini genelde uygun bulduğunu dile getirmiştir.

“Bizim okuma ve dinleme metinlerimiz seviyelere uygun değil. Çok daha zor. Özellikle temel kurlarda sıkıntı yaşayabiliyoruz. Bu okuma ve dinlemelerin özellikle ilk seviyelerde Temel 1 ve Temel 2’de daha basit olması gerektiğini düşünüyorum. Temel 3 ve Temel 4’te biraz daha zorlaşabilir, hatta belki seviyelerinin üstüne çıkabilir. Onlar için bir mücadele vermek gibi olabilir, yarışma gibi olabilir, daha yükseği yakalamaya çalışma gibi olabilir ama Temel 1 ve Temel 2’de özellikle daha kolay anlayabilmeleri lazım diye

düşünüyorum ki anlayabildiklerini düşündükçe daha motivasyonları artar ve böylece öğrenmeleri daha kolaylaşır.” (Ö5)

“Dinleme metinleri bizim kitaplarımızda özellikle orta kurda öğrencinin seviyesinin biraz üstünde. Temel kurlarda ise öğrencinin anlayabileceğinden çok daha hızlı. Yani aslında dinleme becerileri öğrenciyi zorluyor bizim kitabımızda.” (Ö10)

“Okuma ve dinleme metinleri öğrencilerin genelde bir ya da iki üst seviyesinde seyrediyor kitabımızda maalesef.” (Ö11)

Kullanmakta oldukları kitap serisi ile ilgili birçok öğretmen okuma ve dinleme metinlerinin birçoğunun ya da tamamının öğrenci seviyesinin üstünde olduğunu ifade etmiştir. Okuma metinlerinde hem öğrenciler tarafından bilinmeyen farklı dil bilgisi yapısının sezdirilmek amaçlı kullanılması hem de çok sayıda bilinmeyen sözcüğe yer verilmesiyle metinlerin öğrenciler için anlaşılabilir hale geldiği belirtilmiştir. Oysa içerik hazırlanırken bilinenden bilinmeyene doğru bir yol izlenmesi gerekmektedir. Demirel (2010) de bilinen cümle yapılarının içinde bilinmeyen sözcüklerin öğretilmesi gerekliliğini savunmaktadır. Dinleme metinlerinde ise bilinmeyen dil bilgisi yapısı ve sözcük kullanımına ek olarak, dinlemedeki hızın da öğrenci seviyesine çok uygun olmadığı aktarılmıştır. Öğrencilerin bir kurda ne kadar sözcük öğrenecekleri ya da hangi seviyede hangi dinleme hızının uygun olduğu konusunda çalışmalar olmadığı için, bu eksikliği bulunan bir alandır.

4.2.1.4. Konu alanında hazırlanmış diğer kaynakların değerlendirilmesi

Görüşme yapılan öğretmenlere kullanmakta oldukları Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanmış kitap serisi dışında farklı kaynaklar hakkında bilgi sahibi olup olmadıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında hazırlanmış diğer kaynaklar ile ilgili öğretmen görüşleri.

Tema	Görüş	f	%	Görüş	f	%
Öğretmenlerin Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında hazırlanmış diğer kaynaklar ile ilgili bilgi sahibi olup olmadıkları	Diğer kaynaklar hakkında bilgi sahibiyim.	15	%100	Yabancı Dilim Türkçe	7	%47
				İstanbul	9	%60
				Yedi İklim	4	%27
				Yabancılar İçin Türkçe	2	%13
				Galata	1	%7
				Kaynak adı belirtmeden fikir belirtenler	2	%13

Tablo 4.7 incelendiğinde öğretmenlerin hepsinin kendi alanlarında hazırlanmış diğer kaynaklar hakkında bilgi sahibi oldukları görülmektedir. Bazı öğretmenler yalnızca tek bir kaynak hakkında görüş bildirirken bazı öğretmenler ise birden fazla kaynak hakkında fikir belirtmişlerdir. Öğretmenlerin geneli (%87) bilgi sahibi oldukları kaynaklar hakkında isim bilgisi paylaşırken iki öğretmen (%13) kaynak adı belirtmeden düşüncelerini aktarmışlardır.

Öğretmenlerin hakkında görüş bildirdikleri kitaplara bakıldığında en çok incelenen kitapların İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi (DİLMER) tarafından hazırlanmış olan İstanbul serisi (Ö2, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13 ve Ö15) ve Hakan Yılmaz ve Zeki Sözer tarafından hazırlanmış Yabancı Dilim Türkçe serisi (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö9, Ö10 ve Ö14) olduğu görülmektedir. Bu kitapları 4 öğretmen (Ö6, Ö8, Ö13 ve Ö15) tarafından incelenen Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanmış olan Yedi İklim serisi takip etmektedir. Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanmış olan Yabancılar İçin Türkçe serisi (Ö12 ve Ö13) ve Bahçeşehir Üniversitesi TÜRKMER tarafından hazırlanmış olan Galata serisi (Ö7), hakkında en az görüş bildirilen kitaplar olmuştur. Öğretmenlerden Ö4 ve Ö11 ise herhangi bir kaynak adı belirtmemişlerdir. Konuyla ilgili bazı öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Yabancı Dilim Türkçe ve İstanbul kitapları var. Yabancı Dilim Türkçe'nin fazla kolay olduğunu düşünüyorum, çok kolay olduğunda da öğrenci bir şey öğrenemez çünkü bence. Gramer sıralaması bizim kitabımızla çok benziyor, gramer verilmesi aynı gibi. Ama İstanbul daha farklı yine gramer sıralaması benziyor, ama Yabancı Dilim'den bir tık daha zor. Bizim kitabımıza göre ikisi de kolay.” (Ö2)

“Yabancı Dilim kitabını biliyorum. Orada çok fazla okuma ve dinlemeye yer verilmiyor ama yeni başlayanlar için patikler oldukça güzel bence. Bizim kitabımızdan daha iyi olduğunu düşünüyorum bazı konularda ama okuma ve dinleme açısından bizim kitabın daha iyi olduğunu düşünüyorum.” (Ö3)

“Biz A kitabını kullanıyoruz. A kitabı daha fazla gramer ağırlıklı bir kitap. Diğer kitaplara baktığım zaman daha çok okuma becerisini dinleme becerisine yönelik hazırlanmış kitaplar. Ama çok fazla gramer ağırlıklı konu anlatımları yok. Bazı kitaplar çok çok zayıf. Yani onlar yabancılara Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış kitaplar bile değil diyebilirim. Bu şekilde.” (Ö4)

“Çok fazla diğer kitaplarla ilgili bir tecrübem yok kullanmadığım için, görmediğim için. Ama bir iki kitap hazırlayan arkadaşım oldu farklı kurumda. Onlar da A kitabını inceledikten sonra aslında bu kitap düzenlemelerini yaptılar. Daha hafif bir kitap olduğunu söyleyebilirim, yapılar daha fazla yayılmış durumda. Kur programlarına ve daha diyalog üretimine uygun alıştırmalar, alıştırma demeyeyim de giriş metinleri hazırlanmış. Mesela bu farklılık benim hoşuma gittiği için dikkatimi çekmişti. Yani günlük konuşmaya ya da dili kullanıma yönelik diyaloglar ağırlıklı metinler vardı. Galata'ydı galiba kitabın adı da.” (Ö7)

“Yedi İklim'i inceledim Yunus Emre Enstitüsü'nün. İstanbul kitabını inceledim. Onlar biraz daha dil bilgisinden muaf tutmuşlar öğrenciyi. Biraz daha konuşma işte iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik kısımları daha ön planda tutmuşlar, Öyle hissettim. A Kitabı'na göre daha rahat. Cümleler, kelimeler daha anlaşılır daha basit. Ama bu sefer de öğrenciler basite alıştığı için diyalog kurmakta zorlanıyor işte kelimeler sınırlı olduğu için.

A kitabında öyle bir problem yok. A kitabının gerçekten kelimelerini ya da cümleleri iyi analiz eden biri rahat bir şekilde iletişime geçebiliyor. O farklılıkları gördüm.” (Ö8)

“Tabii ki. Şöyle yani farklı kaynakları da yüksek lisansta ve ya da işte sonuçta bu işin mutfağındayız, kullanıyoruz, bakıyoruz, inceliyoruz. A kitabı ve İstanbul kitabı bence aynı mantık üzerine kurulmuş bir kitap. Bence fark şu, evet, gramerlerin sıralanışı ile ilgili farklılıklar var kısmen. Ama bunun dışında İstanbul kitabında şöyle biraz daha öğrenci odaklı diye düşünüyorum İstanbul kitabını. En azından öğrencilerin tek başına kullanması daha kolay. A Kitabı'nda en azından bir dil bilgisi tablomuz baktığımızda öğrenci anlayamayabiliyor. Ama İstanbul kitabında, hatta son baskılarında şöyle bir şey yapmışlar, Araplar için Arapça notlar, İngilizce bilenler için İngilizce notlar var. Bunun için anlaşılması biraz daha kolay olabilir öğrenci açısından. Ama dediğim gibi mantık aynı. Yedi İklim bence kötü bir kitap, yani uygun değil, ben kendi fikrime göre söylüyorum. Yani işler bir kitap değil. Yani içinde kültür, hani kültür aktarımı da yapacağız diye bayağı abartılmış bir kitap. Sibel Can'ın şarkıları falan var içinde, böyle söyleyeyim. Gazi TÖMER'in bir kitabı var adını hatırlayamıyorum şu anda ama o da kesinlikle bizim kitaplarımızla, İstanbul ve A kitabı ile kesinlikle karşılaştırmaya değmez diye düşünüyorum.” (Ö13)

Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin tamamının alan ile ilgili farklı kaynaklardan en az bir tanesi hakkında bilgi sahibi oldukları görülmektedir. Bu da öğretmenlerin alanlarında daha donanımlı olma çabasında olabilecekleri gibi kullandıkları ders kitabının eksikliklerini tamamlayacak farklı materyal bulma arayışının da bir sonucu olabilir. Çünkü öğretmenlerden büyük kısmı bu farklı kaynaklardaki alıştırmalardan sınıf içerisinde materyal olarak yararlandıklarını belirtmişlerdir.

4.2.2. Eğitim programıyla ilgili sorunlara yönelik öğretmen görüşleri

Bu bölümde öğretmenlere takip etmekte oldukları eğitim programı ile ilgili sorular sorularak eğitim programının eksik ya da hatalı yönleri, bir eğitim programı hazırlanırken

göz önünde bulundurulması gereken basitten karmaşığa ilkesinin ve ön koşul ilkesinin gözetilip gözetilmediği, her bir kurun eğitim programı için yeterli süre ayrılıp ayrılmadığı ve öğrencilerin eğitim programı yüzünden en çok hangi kurlarda öğrenme gücünü yaşadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Ancak yabancılara Türkçe öğretimi konusunda öğretmenlere verilen bir eğitim-öğretim programı olmadığı için öğretmenler bu soruları ders kitabı ve ders kitabındaki kurlara göre ayrılmış konu sıralamaları olarak değerlendirmişlerdir. Bu nedenle görüşlerini bu çerçevede sunmuşlardır.

4.2.2.1. Eğitim programının eksik ya da hatalı yönleri

Öğretmenlerin takip etmekte oldukları eğitim programının eksik ya da hatalı yönlerine ilişkin değerlendirmeleri Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Eğitim programındaki eksik ya da hatalı yönler ile ilgili öğretmen görüşleri.

Tema	Görüş	f	%
Eğitim programının eksik ya da hatalı yönleri	Konu/gramer sıralamasının hatalı olduğunu düşünüyorum.	10	%67
	Bazı kur programlarının çok yoğun olduğunu düşünüyorum.	4	%27
	Kur programının seviyenin üstünde olduğunu düşünüyorum.	4	%27
	Eğitim programının sarmal yapıda olduğunu düşünüyorum.	1	%7
	Bir eğitim programı bulunmamasının sorun olduğunu düşünüyorum.	1	%7
	Eğitim programının gramer eğitimi üzerinden sürdürülmesi	1	%7

Tablo 4.8 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim programının eksik ya da hatalı yönlerine ilişkin 6 farklı alanda görüş bildirdikleri görülmektedir. En büyük problem konu/gramer sıralaması olarak ortaya çıkmışken kur programının öğrenci seviyesinin

üstünde seyretmesi ve bazı kur programlarının çok yoğun olması da ortak görüş bildirilen eksiklikler olarak kayda geçmiştir. Eğitim programının içeriği ve yapısı ile ilgili yapılan diğer eleştiriler ise daha az öğretmen tarafından dile getirilmiştir.

10 öğretmen (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13 ve Ö15) eğitim programı yerine kullandıkları ders kitabının konu/gramer sıralamasını eleştirmiş, zaman zaman hatalı olduğunu düşündükleri sıralamayı değiştirerek bu sorunu bertaraf etmeye çalıştıklarından bahsetmişlerdir. Ancak bahsedilen hatalar farklı kurlara yayılmışsa bu hataların öğretmenlerin çabasıyla düzeltilmesinin mümkün olmadığını da eklemiştir. Konuyla ilgili örnek olarak Ö1, Ö3, Ö12 ve Ö15 cevapları aşağıda sunulmuştur:

“Bazı durumlarda çok nadir oluyor. Mesela bir gramer veriyor sonrasında başka bir gramer veriyor. Fakat verdiği, önce verdiği grameri daha sonra verirse öğrenci için daha anlaşılması kolay olabilir. Bu açıdan bazen problem yaşıyoruz, evet. Çok müfredata da bağlı olmadığımız için bazen ben gramerlerin yerlerini değiştiriyorum. Bazen daha kolay anlayacaklarını düşündüğüm gramerleri önce verip sonrasına daha komplike halini verdiğim durumlar oluyor. O zaman görüyorum anlamaları daha kolay oluyor. Yani bunu birkaç sınıfta deneyimledim, bazı durumlarda değiştirmek daha mantıklı.” (Ö1)

“Mesela Temel 1’de, Temel 2’de "-DAn sonra/-DAn önce" yapıyoruz ama öğrenci bunu fiille kullanmak istediği zaman bunu Temel 4’te öğreniyorlar. Bunun çok geç olduğunu düşünüyorum. Ya da tahmin fonksiyonunda "-Dir" yapıyorlar, formal fonksiyonda "-mAktA" yapıyorlar ama "-mAktA"nın ne olduğunu bilmiyorlar. Bu da yine sonraya atılmış, eskiden daha farklıydı. O yüzden problemler olduğunu düşünüyorum.” (Ö3)

“Evet. Gramer sıralamalarında biraz hatalı olduğunu düşünüyorum. Bazen mesela devam etmesi gereken gramerlerin arasına başka alakası olmayan gramerler giriyor. Mesela "-AcAk" gelecek zamandan sonra "gibi/kadar" var, sonra "-AcAktI" grameri var. "-AcAk"tan sonra "-AcAktI"nın anlatılması daha mantıklı. Çünkü gelecek zamanı verdiysen gelecek zamanın hikâyesini vermen de daha kolaylaşacaktır, ama araya gibi ve kadarı sokarsan

öğrenci konudan uzaklaşır. Tekrar gelecek zamanı hatırlatman gerekir, tekrar en baştan başlaman gerekir, bu nedenle birbirini takip eden gramerlerin art arda verilmesi araya başka hiçbir şey sokulmaması gerekir diye düşünüyorum.” (Ö12)

“Bu konuda 7 yıldır veriyorum, bazı gramerlerin tabii ki anlaşılmadığını görüyoruz yani. Bu buradan çıkarılmalı, buraya konmalı, bu erken dediğimizde tabii ki böyle şeylerle karşılaşıyoruz. Ben mesela saatlerin çok anlaşılmadığını düşünüyorum. Zaten Temel 1'de ikinci üniteye bunu verdiğimizde saatleri, hiç kimse bunu kullanmıyor. Belki dijital söyleyip ilerleyen kurlarda yüksek seviyelerde bunu biz bu şekilde söylüyoruz diyebiliriz. Onun dışında dediğim gibi veriyoruz, öğrencilerde alıyor ve kullanılıyor.” (Ö15)

4 öğretmen (Ö4, Ö7, Ö10 ve Ö13) bazı kur programlarına ait müfredatın çok yoğun olmasını eleştirerek bu konunun ele alınarak kur programlarının yeniden düzenlenmesinin iyi olacağını belirtmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerden Ö4 ve Ö13 konu/gramer sıralamasıyla ilgili sorunlar da yaşadıklarından bahsetmişlerdir. Konuyla ilgili örnek teşkil eden öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Yani aslında öğrettiğimiz gramerler kullanabilecekleri gramerler. Hani daha fazlasını öğretmiyoruz, daha azı da değil. Ama sıralanış şekli bakımından bazıları 1 kur için yeterli iken bazıları 1 kur için çok fazla olabiliyor ya da o kurun içindeki gramer sıralanışı farklı olabiliyor, önce öğretilmesi ve sonra öğretilmesi gerekenlerin sıralanışı farklı. Zaten biz derse birkaç değişiklikler yapabiliyoruz. Hani bazen kitaba çok da bağlı kalmıyoruz. Hani sırasını değiştirebiliyoruz bu şekilde yapıyoruz.” (Ö4)

“Eksik ya da hatalı yönleri şu açıdan ele alacak olursak temel kitabında mesela özellikle Temel 3 kurunda çok fazla gramer yığılması var. Öğrenciyi çok ciddi anlamda zorlayabiliyor. Temel 1 ve Temel 3 çok yoğun bir şekilde ilerliyor. Hatta zaman zaman öğrencinin motivasyonunun düşmesine sebep oluyor. Ama orta kurlarda ya da yüksek kurlarda bazı kurlar çok daha rahat geçebiliyor, çok daha kısa sürede öğrenilebiliyor. Belki

gramer dağılımı ya da bu kolaylık zorluk bir şekilde daha eşit hale getirilebilir diye düşünüyorum.” (Ö10)

Öğretmenlerin dördü (Ö5, Ö7, Ö8 ve Ö9) kur programlarının öğrenci seviyesinin üstünde seyrettiğinden bahsetmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerden Ö8 ve Ö9 aynı zamanda konu/gramer sıralamasını da hatalı bulduklarından söz etmişken Ö7 ise bazı kur programlarının çok yoğun olmasını da eleştirmiştir. Bu konuda örnek olarak Ö5 ve Ö9’un düşünceleri aşağıda aktarılmıştır:

“Bizim kitabımızın en büyük sorunlarından biri kitapta bizim öğrencilerimizin seviyesine uygun olmayan daha zor kelimelerin bulunması, okumada ve dinlemede öğrencilerin zorluk çekmesi çok büyük bir problem diye düşünüyorum. Onun yanında birçok yazma konusu var kitabımızda ama bunları kullanmak yerine kendimiz öğretmenler olarak farklı yazma konuları öğrencilere sürekli veriyoruz. Bu konularda eksik olduğunu düşünüyorum.” (Ö5)

“Yıllardır kurumumuzda önde gelen isimler, yöneticilerimiz, kitapla ilgili çalışma yapan arkadaşlarımız yıllardır bu konuyu tartışıyor, bize de zaman zaman fikrimiz soruluyor. Metodumuz hani öğrencinin bir üst, bir sonraki işlenecek konu ile ilgili sezdirme yapılacak bir şekilde bir metot uygulanmaya çalışılıyor, ama gramer öğretmek o kadar aslında karmaşık bir konu ki bunda mutlaka eksikler oluyor. Bir örnek vermek istiyorum işte yıllardır bu çalışma yapıldığı halde işte "-ki" gramerinin belirtme durumundan sonra verilmesi mesela. Belirtme durumunu anlatırken ben "-ki"yi kullanmak zorundayım. Haliyle kitapta belirlenen müfredatı dikkate almıyorum. Kendim öğrencinin anlayacağı şekilde bir programda gidiyorum. (...) Ama temelde özellikle, mesela anlaması çok güç henüz hazır olmadığı konulara birden girmemiz gerekebiliyor müfredat sonucunda. Biraz daha temelde öğrenciyi hani korkutmadan, heyecanlandırmadan yani "Ben çok zor bir dil öğreniyorum. Aman Allah'ım! Bunun için çok çalışmam lazım." psikolojisini biz çok yaşıyoruz temel öğrencilerinde. Biraz daha hani hafifletilebilir temel. (...)" (Ö9)

Öğretmenlerden Ö6 konu/gramer sıralaması ile ilgili eleştirisinin yanı sıra programın sarmal yapıda olmamasından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını “*Şimdi ben genelde hani evet, bazen çok üst bir gramer olmaması gereken yerde olabiliyor. Bazen o grameri vermeden önce farklı bir gramerimiz, farklı bir gramer verilmeli, diyorum kendi kendime. Çünkü bunu bilmeden onu yapamaz şekilde. Bazen bu gözden kaçmış oluyor. Benim için onu bir şekilde anlatma ihtiyacı doğuyor. Yani o grameri anlatmadan önce. Örnek verecek olursak: Biz akuzatifi vermeden önce saatleri veriyoruz ve orada neden akuzatifi eki aldığı bir şekilde ben şahsen yabancı dil öğrenirken anlamak İsterdim. Ve bir yabancının da neden bu eki aldığı anlaması gerekiyor ve bir şekilde belirtme durumuna orada değinme ihtiyacı duyuyorsunuz. Zorluyor insanı. Başka durumlarda da öyle Mesela eksiklerden bir tanesi de ne olabilir? Durum eklerinin tüm fonksiyonları verilmiyor ve Bence Sonrasında da Bunlar eksik olarak kalıyor. Bu genele vuracak olursak pek çok gramer verilmesi gereken Evet doğru seviyede veriliyor. Ancak tüm fonksiyonlarını tüm kullanımlarını veremediğimiz için daha sonra onu tekrar İşte "Biz şu fonksiyonunu da vermemiştik, şimdi bunu da verelim." durumunu çok kitapta Ben göremedim. Yüksekte birkaç gramerin genel fonksiyonlarının tekrar verilmesi var, ama bütün gramerler de yok. Belki bu bir şekilde telafi edilebilir. Yani vereceğimiz bütün yapılar, yapıların bütün işlevleri seviyelere ayrılmalı diye düşünüyorum onu da o seviyelerde vermek gerekiyor. Bu ortaya konmalı bizim eksiğimiz bu mesela. Hangi yapının, hangi işlevleri, hangi seviyelerde verilecek bunun bir şekilde netleştirilmesi lazım diye düşünüyorum.” şeklinde belirtmiştir.*

Öğretmenlerden Ö14 “*Şimdi bizim takip etmekte olduğumuz eğitim programı aslında o kadar da takip etmekte olduğumuz çok açık seçik bir eğitim programı yok. Elimize verilmiş bir müfredat da yok. Aslında başlı başına bence bu hatalı, bu eksik diyebiliriz. Bu eksik olunca zaten genel olarak hepsi eksik olmuş oluyor, çünkü takip edebildiğimiz öyle bir ilköğretim okullarındaki gibi bir müfredat yok. Bu da biraz bu eğitimi veren kurumlar arasında dengesizliğe sebep oluyor. Mesela öğrenci gelebiliyor bazen seviye tespit sınavı için bize. Evet, Türkçe öğrenmiş oluyor başka bir yerde. İşte soruyorum şurada Türkçe öğrendim diyor ama işte orada atıyorum orta seviye ya da B1 kurunu bitirdiyse bizim takip ettiğimiz kitaba göre A2 çıkabiliyor öğrenci. Bu da çok farklılık yaratıyor. Bizi de zor*

durumda bırakıyor sınıfa yerleştirme açısından.” diyerek bir eğitim programına sahip olmamalarının sorun yarattığından bahsetmiştir.

Ö11 ise programın gramer odaklı oluşunu *“Ben aslında tamamen eksik ve hatalı buluyorum bizim gramer dağılımını. Daha doğrusu sistemi hata hatalı buluyorum. Çünkü bizim sistemimiz gramer öğretmeye dayalı bir sistem. Biz oysa dil öğretmeye ve onu kullandırmaya yönlendirmeniz lazım öğrenciyi. Ama odağı tamamen gramer yaptığımız için bu yüzden de egzersizler daha çok gramer etrafında dönüyor. Örneğin "-sA" gramerini öğretirken sadece biz "-sA"yı öğretiyoruz oysa "-sA"nın içerisinde şart anlamı, dilek anlamı hatta hiç şartın olmadığı "-sA bile" gibi formlar var. Bunların hepsi birbirine giriyor. Çünkü "-sA"yı biz öğretmeye çalışıyoruz. Oysa şart öğretmeye çalışsaydık şart anlamından yola çıkıp "-sA"ya ulaşabilirdik. Ama biz "-sA"dan yola çıktığımız zaman oradan çok farklı anlamlarda konulara dağılmak zorunda kalıyoruz. Dağıldıktan sonra da toparlamak zor oluyor açıkçası.”* diyerek eleştirmektedir.

Öğretmenler, eğitim programı bulunmadığı için ders kitabının eksik ve hatalı yönlerini belirtmişlerdir. Bunlar *“Hatalı konu sıralaması, kur programlarının öğrenci seviyesinin üzerinde olması, bazı kur programlarının çok yoğun olması ve konuların kurlara homojen dağılmamış olması, programın dil bilgisi öğretimi üzerinden sürdürülmesi, programın sarmal yapıda olmaması nedeniyle üst kurlarda önceki kurlarda öğrenilenlerin genişletilmemesi ve dolayısıyla eksik kalması”* olarak gruplanmıştır. Ayrıca bir öğretmen eğitim programının bulunmayışının en büyük eksiklik olduğunu dile getirmiştir. Öğretmenlere eğitim programının eksik ve yetersiz yönleriyle ilgili soru sorulduğunda birçok öğretmen ellerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullardaki gibi bir eğitim programı olmadığından bahsetmiş ve soruları ders kitabındaki konu sıralanışını dikkate alarak yanıtlamışlardır. Batur ve Nişancı (2013) da *‘Yabancılara Türkçe öğretiminde program demek şu anda ders kitabı demektir.’* diyerek öğrencilerin dil ihtiyaçları gözetilerek bir programın hazırlanması gerekliliğini vurgulamıştır. Candaş Karababa (2009) da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin gereksinimlerine, düzeyine, çeşitliliğine uygun eğitim programlarının bulunmadığını ifade ederek Türkçeyi Türkiye’de öğrenenler yanı sıra yurt

dışında Türkçe öğrenmek isteyenlerin veya yurt dışında yaşayan Türk çocukları için de çeşitli ders programlarının oluşturulması gerektiğinden söz etmiştir. Er, Biçer ve Bozkırlı (2012) ise konu ile ilgili inceledikleri yedi makalenin yabancılara Türkçe öğretimi programının yetersizliğini konu edindiğini belirterek yabancılara Türkçe öğreten kurumlar için ortak bir program geliştirilmesi gerektiğinden bahsetmişlerdir. Mutlu ve Ayrancı (2017) da bu konuya değinerek üniversitelerdeki yabancılara Türkçe eğitimi faaliyetlerinin üniversitelerin kendi içerik ve bünyelerine göre gerçekleştirildiğini, devlet tarafından desteklenen Yunus Emre Enstitüsü ve Milli Eğitim Bakanlığının bu alanda birbirinden bağımsız hareket ettiğini ve tüm bu kurumlar arasında ortak program, yöntem ve yönetmelikten bahsetmenin mümkün olmadığını söylemiştir. MEB'in talepler doğrultusunda yurt dışında görevlendirdiği Türkçe okutmanlarına bile herhangi bir yöntem, kapsam ve program sunmadığını işaret etmiş ve hem yurt dışındaki okutmanların hem de yabancılara Türkçe öğreten kurumların eğitim-öğretim faaliyetleri kapsamında serbest bırakıldığını belirtmiştir. Bu da kurumlar arasında eşgüdüm sorununu ortaya çıkarmaktadır.

4.2.2.2. Eğitim programında basitten karmaşığa ilkesinin gözetilip gözetilmemesi

Öğretmenlerin eğitim programı hazırlanırken basitten karmaşığa ilkesinin gözetilip gözetilmediğine ilişkin değerlendirmeleri Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9. Eğitim programının basitten karmaşığa ilkesine göre hazırlanıp hazırlanmadığına ilişkin öğretmen görüşleri.

Tema	Kod	f	%
	Basitten karmaşığa ilkesinin gözetildiğini düşünüyorum.	5	%33
Eğitim programında basitten karmaşığa ilkesinin gözetilip gözetilmediği	Basitten karmaşığa ilkesinin genellikle gözetildiğini düşünüyorum.	7	%47
	Basitten karmaşığa ilkesinin gözetilmediğini düşünüyorum.	3	%20

Tablo 4.9 incelendiğinde öğretmenlerin yalnızca %20'sinin eğitim programında basitten karmaşığa ilkesinin gözetilmediğini düşündüğü görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerden %47'si genel çerçevede gözetilmekle birlikte zaman zaman hataların bulunduğunu ifade etmişlerdir. Geri kalan 5 öğretmen ise tamamıyla gözetilmiş olduğunu düşünmektedir.

Eğitim programında basitten karmaşığa ilkesinin gözetildiğini düşünen 5 öğretmen (Ö4, Ö5, Ö10, Ö13 ve Ö15) bulunmaktadır. Ancak bu konuda bazı öğretmenler eğitim programı bu şekilde hazırlanmış olsa da zaman zaman alıştırmalarda bu durumun gözetilmediğinden yakınmışlardır. Konuyla ilgili öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“Gramer anlamında, dil bilgisi anlamında evet basitten karmaşığa doğru gitme söz konusu. Temel 1’de biz eğer sadece şimdiki zaman anlatmışsak şimdiki zamanla ilgili örnekler var ama kelime bilgisi ve kelime haznesi olarak bu izlenmemiş. Bu yüzden bazı zorluklar yaşanıyor.” (Ö5)

“Evet, bu konuda basitten karmaşığa doğru gittiğini düşünüyorum.” (Ö10)

“Ders kitabı tabii ki önce öğrencilerin en anlayacağı, en önce öğrenmesi gereken konularla başlıyor. Sonraları en karmaşık konulara doğru gidiyor kitabının programlanmasında konuların basitten zorluğa doğru olduğunu fark edebiliyoruz, bunu söyleyebilirim. Ama alıştırmalarımızın hepsi o gramerle ilgili olduğu için alıştırmalarda kolaydan zora doğru bir programlama yok, öyle bir desenleme yok kitabın. Bütün alıştırmaları kendi standartlarında hepsi ya kolay ya da zor geliyor öğrencilere.” (Ö15)

Eğitim programında basitten karmaşığa ilkesinin genel olarak gözetildiğini düşünen 7 öğretmen (Ö1, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö14) bulunmaktadır. Konuyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Şimdi hocam temelde var, temelde var görüyoruz. Ama bazen gözden kaçırıldığını da görmüyor değilim. Bunu, şunu daha önce vermeliyiz şunu daha sonra versek daha mantıklı olur dediğim pek çok konu var. Onu da yine aynı şekilde işte kimi zaman düzeltebiliyorsunuz. Çünkü sınıf tamamen sizde, partneriniz yok, tek başınıza ders veriyorsunuz. Bunu daha sonra vereceğim, diyebiliyorsunuz. Ama bazen yapamıyorsunuz. Mecburen daha önce daha önce verilmesi gereken bir konuyu daha sonra verebiliyorsunuz. Kitabın tümüne baktığımızda bu gözetilmiş diye düşünüyorum. Çok haksızlık etmek istemem.” (Ö6)

“Genellikle eğitim programının değil ama kitap yani materyalden söz edersek basılı materyalden, bence bana göre uygun. Ama tabii ki %100 bir uygunluk mümkün değil. Genellikle uygun olduğunu düşünüyorum basitten karmaşığa. Ama tabii ki arada mesela Temel 2'de şimdiki zamanın hikâyesinin Temel 2'de yer almaması gerek gibi konularda eksiklikler var.” (Ö8)

“Yani genellikle basitten karmaşığa doğru olduğunu görebiliyoruz. Diyalogla başlıyor, isim cümlesiyle devam ediyor, Daha sonra daha karmaşık yapılara yani fiil cümlelerine geçiyor. Oradan daha karmaşık yapılara geçiyor. Aslında genelde baktığımızda kitap basitten zora doğru hazırlanmış diyebiliriz.” (Ö12)

“Düşünüyorum aslında, bence hani kitapta hani şunu görüyorum. Evet, mesela bir gramer ya da bir şey başlıyor, devam ediyor ve yeni bir üniteye başlayacağımız zaman genellikle diğer üniteye işlenecek konu önceki ünitenin son sayfalarında biraz sezdirilmeye başlıyor. Evet, biraz bence de yine basitten karmaşığa doğru bence gittiğini düşünüyorum. Hani tamamen belki evet tamamen bu şekilde hazırlanmadı ama yine de evet hazırlandı diyebilirim.” (Ö14)

Eğitim programının hazırlanışında basitten karmaşığa ilkesinin gözetilmediğini düşünen 3 öğretmen (Ö2, Ö3, Ö11) bulunmaktadır. Bu öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Hayır. Çünkü şu şekilde biz gramerin basitten karmaşığa göre diyoruz. İşte en basit olanı nedir pozitif ve negatif cümleler mesela. Olumlu olumsuz cümleler, daha sonra soru cümleleri. Derste genellikle bu sıra ile veriyoruz. Bir gramerde olumlu olumsuz cümleyi örneğin bir günde verip, onu öğrenciye iyice adapte edip, daha sonraki gün soru cümlelerini veriyoruz. Ancak kitaptaki egzersizlerin hepsi karışık. Olumlu olumsuz sorular, fonksiyonlar hepsi karışık. Biz gramerleri fonksiyonlara bölüp veriyoruz. Bu yüzden bazen ödev vermekte ya da öğrenciye derste egzersiz yaptırmakta zorlanıyoruz.” (Ö2)

“Kitabımızda basitten zora değil. Bazen çok karmaşık olduğunu gözlemledim. Yani basitten zora göre değil tamamen rastgele olmuş. Bazı cümlelerde hatalar var, çok sık karşılaştığımız bir durum. O yüzden hatalı olduğunu düşünüyorum.” (Ö3)

“Yani şöyle biz genellikle derste öğretirken bu tekniği uyguluyoruz. Basitten daha karmaşık olana doğru gitmeyi biz öğretmenler olarak derste bunu uyguluyoruz. Ancak kitabımız bizi bu anlamda desteklemiyor. Kitabımız daha çok karmaşıkla başlıyor ve karmaşık devam ediyor kitabımızda böyle bir bilinçli bir seyir yok maalesef.” (Ö11)

Eğitim programında basitten karmaşığa ilkesinin gözetilip gözetilmediği konusunda öğretmenler istisnalar olsa dahi genellikle gözetildiği şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ancak içerik oluşturulurken dil bilgisi sıralamasında gözetilen bu ilkenin alıştırmaya ve metin seçimleri için dikkate alınmadığı da belirtilmiştir. Ders kitabında yer alan örneklerin, alıştırmaların ve metinlerin de basitten karmaşığa doğru sıralanması gerektiği ifade edilmiştir. Demirel (2017) de içerik düzenlenirken somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bütünden parçaya ya da parçadan bütüne, günümüzden geçmişe, olaylardan kavrama ve genellemelere, yakın çevreden uzağa doğru bir sıralamanın olması gerektiğini vurgulayarak aksi takdirde öğretimin etkili ve kalıcı olmayacağını ve öğrenmenin tam anlamıyla sağlanamayacağını ifade etmiştir. Yabancı dil öğretiminde bilgilerin sunulması basit cümlelerden karmaşık yapılara, somut ve kolay açıklanabilir sözcüklerden soyut kavram ve düşüncelere doğru giden bir sıra ile yapılmalıdır. Ayrıca bilinen bir cümle kalıbı

ile bilinmeyen sözcüklerin, bilinen sözcüklerle de bilinmeyen cümle kalıplarının öğretilmesi esas alınmalıdır (Demirel, 2010, 30).

4.2.2.3. Her bir kurumun eğitim programının süresinin yeterliliği

Öğretmenlerin her bir kurumun eğitim programı için yeterli süre ayrılıp ayrılmadığına ilişkin görüşleri Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10. Eğitim programında her bir kurum için yeterli süre ayrılıp ayrılmadığına ilişkin öğretmen görüşleri.

Tema	Görüş	f	%	Görüş	f	%
Her bir kurumun eğitim programı için yeterli süre ayrılıp ayrılmadığı	Her bir kurum için yeterli süre ayrılmamış.	15	%100	Daha fazla zaman gerekenler		
				Temel 1	7	%47
				Temel 2	3	%20
				Temel 3	12	%80
				Temel 4	1	%7
				Orta 2	1	%7
				Orta 4	1	%7
				Yüksek 1	1	%7
				Daha az zaman ayrılacaklar		
				Temel 1	1	%7
				Temel 4	2	%13
				Orta 1	6	%40
				Yüksek 1	1	%7
				Yüksek 2	2	%13
				Yüksek 3	3	%20
Yüksek 4	1	%7				

Tablo 4.10 incelendiğinde öğretmenlerin tamamının her bir kur için yeterli süre olmadığı konusunda fikir belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin büyük kısmı Temel 1 ve Temel 3 kurlarında daha fazla zamana ihtiyaçları olduğunu, Orta 1’de ise daha az zamanın yeterli olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerden bazıları ise kur programlarının süresinin değişkenlik göstermesi sıkıntı yaratacağından kur programlarındaki yoğunlukların yeniden düzenlenmesinin iyi olacağı konusuna değinmiştir. Konuyla ilgili bazı öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“Yani mesela biz de Temel 3 kuru çok fazla gramer ağırlıklı bir kur. Biraz hızlandırılmış oluyor. Öyle olduğu zaman öğrencinin bu kurda öğrendiği gramerleri kullanması hemen olmayabiliyor. O yüzden mesela böyle bir kurun daha geniş bir zamanda öğretilmesi gerekiyor ya da farklı kurlara dağıtılması gerekiyor öncelik sonralık açısından. Bu şekilde. Aslında süre olarak kısa bir öneri yapamıyorum. Sadece kurların içindeki öğretim gramer sırası farklı olabilir. Yani yoğunlukta olan bir kurdaki gramerleri mesela önceki ya da sonraki kura uygun bir şekilde dağıtılabilir, konu dağılımı tekrar düzenlenebilir evet.”
(Ö3)

“Ben öncelikle Temel 1 kurunun biraz daha uzun sürede anlatılması gerektiğini düşünüyorum ya da daha uzun süre verilemiyorsa içeriğinin biraz daha azaltılması gerektiğini düşünüyorum. Bundan başka Temel 3 kurumuzun çok yoğun olduğunu düşünüyorum. Yine belki 1.5 hatta 2 ayda anlatılması gereken gramerleri 1 ayda anlattığımız için yeterli zaman ayrılmadığını düşünüyorum. Bunun dışında bizim en az gramerimizin olduğu en rahat kurlarımızdan birisi Orta 1. Orta 1 kurunda da biraz daha yoğunluk olabilir diye düşünüyorum.” (Ö5)

“Çok güzel anlamında her kurun farklı bir zamana sahip olması bir lüks gibi olabilir aslında. Çünkü süreci ayarlamak o kadar kolay olmayabilir kur programının eşitlik anlamında. Hani TÖMER böyle çalışan bir sistem olmadığı için tam tersini düşünüyoruz işte, hani 1 aylık bir programınız varsa bu programa uygun bir kur ayarlanmalı, diye düşünüyorum. Ama şu an yoğun olan kur programları, Temel 3 mesela. TÖMER’de Temel 3

yoğun bir program. Onun ya daha uzun bir zamana ihtiyacı var ya da o programın daha az yapıyla geçirilmesi gerekiyor. Temel 4'e yayılabilir oradaki bazı yapılar, aktarılabilir. Onun dışında Orta 2 belki biraz daha yoğun olabilir, çünkü daha büyük iki yapıya sahip hatırladığım kadarıyla ettirgen ve koşul, dilek şart'ın şart bölümü vardı, onlar yoğun aslına bakarsanız. Daha geniş zamanda verilebilir. Orta 4'ün de yoğun olduğunu düşünüyorum, çünkü orada çok büyük, karmaşık yapılar var. Evet, yüksekte sıkıntı yok zaten. Yüksek 1 belki biraz yoğun olabilir, ama tekrar gramerleri olduğu için daha rahat işlenebiliyor ders.” (Ö7)

“Özellikle Temel 1'e çok daha fazla zaman gerekiyor. Hem öğrencinin ülkeye adaptasyonu, dile adaptasyonu bir şekilde alışma süreci açısından hem de gramerlerin zorluğu, zaten Türkçeyle ilk karşılaştığı kur, Türkçeye çok yabancı bir şekilde gelen öğrenciler de var. Temel 1'e biraz daha fazla zaman ayrılmalı. Temel 3 kurumuz bizim kitabımızda yine çok yoğun. Yine aynı şekilde Temel 3'e daha fazla zaman ayrılmalı. Orta 1 kuru mesela öğrencilerin çok kolay anlayabildiği ve gramerleri de çok kolay anlıyor ve zaman olarak da Orta 1 biraz daha kısa olabilir ya da kitaba daha farklı şeyler eklenebilir. Orta 1 kurumuz da biraz daha kısa olabilir mesela.” (Ö10)

“Yani bence Temel 1 ve Temel 3 kurlarına daha çok zaman ayrılabilir. Yani şöyle programı yetiştirebiliyor muyuz? Evet, yetiştirebiliyoruz, ama Temel 1'de ve Temel 3'te çok gramer var ve hani bunları daha yavaş daha ağırdan alarak yapabiliydik diye düşünüyorum. Mesela Temel 1'i bir 5 hafta -bir hafta daha uzatabiliriz ya da Temel 3'te çok yoğun gramer var Temel 3'ü de uzatabiliriz. Ama mesela Orta 1 hatta Temel 4, Temel 4'te bile en azından 4 hafta olmasa da üç buçuk hafta gibi bir sürede bitirilebilir, çok zor bir gramer yok. O gramer dağılımı ile ilgili bir durum. Orta 1 de yine aynı şekilde. Orta 1'de de çok gramer yok. Zor bir gramer yok, hani 3 haftada bitirilebilir. Yüksekle ilgili bir şey söyleyemeyeceğim. Çünkü uzun zamandır yüksek kuruna girmiyorum. Onun için bir şey söylemeyeyim o konuda, hatırlamıyorum yani.” (Ö13)

“Evet, Temel 1 biraz daha uzun olabilir. Çünkü öğrencilerin birçok şeyi aniden öğrenmesini istiyoruz, özellikle ilk haftaları daha çok yayılabilir. Temel 3 de biraz daha uzun

olmalı, kitaba göre yoğunluk orada çok fazla. Orta 1 biraz daha mesela son haftasında son gramerini biz iki haftada bitiriyoruz son haftasını. Orada uzun bir vaktimiz artıyor bizim, o biraz daraltılabilir. Dediğim gibi bu konularda çalışmalar olabilir.” (Ö15)

Öğretmenlere her bir kurun eğitim programı için yeterli süre ayrılıp ayrılmadığı sorulduğunda, öğretmenler her kurda öğrettikleri dil bilgisi sıralamasını dikkate alarak soruyu cevaplandırmış ve tamamı her kur için yeterli süre olmadığını ifade etmiştir. Özellikle Temel 3’te öğretilecek çok fazla dil bilgisi yapısı bulunduğu için sınıf içerisinde uygulama yapmaya zaman ayıramadıklarından öğrenmelerin kalıcı olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca Temel 1’de de zaman sorunu sebebiyle öğrencilerin sesletim hatalarını düzeltmek için yeterli vakit ayıramadıklarından bahsetmişlerdir. Buna karşın çoğu öğretmen Orta 1’de öğretilecek yapıların az ve kolay oluşu sebebiyle kur programından yaklaşık bir hafta önce konuların tamamlandığından söz etmişlerdir. Kur programlarının tekrar ele alınarak daha dengeli bir şekilde dağıtılması gerektiğini söyleyen öğretmenler de mevcuttur.

4.2.2.4. Eğitim programında ön koşul ilkesinin gözetilip gözetilmemesi

Öğretmenlerin eğitim programı hazırlanırken ön koşul ilkesinin gözetilip gözetilmediğine ilişkin değerlendirmeleri Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. Eğitim programının ön koşul ilkesi gözetilerek hazırlanıp hazırlanmadığına ilişkin öğretmen görüşleri.

Tema	Görüş	f	%
Eğitim programında ön koşul ilkesinin gözetilip gözetilmediği	Ön koşul ilkesi gözetilmiş.	6	%40
	Ön koşul ilkesi genellikle gözetilmiştir.	9	%60

Tablo 4.11 incelendiğinde hiçbir öğretmenin eğitim programı hazırlanırken ön koşul ilişkisinin göz ardı edildiğini düşünmediği görülmektedir. Yine de zaman zaman gözden

kaçan küçük problemlerin olduğunu belirten “Genellikle gözetilmiştir.” diyen grubun, tamamen gözetilmiş olduğunu savunanlardan daha fazla olduğu görülmektedir.

Eğitim programı hazırlanırken ön koşul ilkesinin gözetildiği görüşünde olanlardan (Ö1, Ö3, Ö5, Ö10, Ö11 ve Ö14) Ö1 ve Ö5’in görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Evet, gözetilmiş mesela “-(I)yor” gramerini verdikten sonra, şimdiki zaman gramerini verdikten sonra daha sonrasında “-(I)yordu” işte şimdiki zamanın rivayeti hikâyesi “-(I)yordu”, “-(I)yormuş” öğreniyorlar. Daha sonra “-(y)AcAk”, gelecek zaman gramerini öğrendikten sonra “-(y)AcAkmış” “-(y)AcAktI” gramerlerini daha sonra öğreniyorlar. Tabii ki önce “-(y)AcAkmış”, “-(y)AcAktI” verip sonra gelecek zaman gramerini vermiyor kitap. Yani bir sıra gözetilmiş bu anlamda.” (Ö1)

“Bence evet. Bu konuda sıkıntı yaşadığımı söyleyemem. Kitap da bu kurala uyum sağlamış.” (Ö5)

Öğretmenlerin çoğu bu konu ile ilgili küçük istisnalar olsa da genel olarak eğitim programının ön koşul ilkesi gözetilerek hazırlandığını düşünmektedir. Konu ile ilgili Ö2, Ö6 ve Ö13’ün görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“Tek problem “-mAktA” ile ilgili bence. Diğerlerinde dediğiniz gibi bir sıra izleniyor zaten. Önce şimdiki zaman sonra şimdiki zamanın hikâyesi, rivayeti veriliyor. Diğer gramerler için de aynı şey geçerli.” (Ö2)

“Çoğunlukla evet düşünülmüş. Evet, o desenleme yapılırken muhtemelen gramer sıralamasının da öğrencinin hazırbulunuşluğunu, işte bir ne bileyim anlayabilirliğini öngörmüş kitap. Ama bazen gözden kaçmış. İşte onları tespit ettiğimizde de bazıları düzeltiliyor, bazıları düzeltilemiyor. Hocanın inisiyatifi ile düzeltilebilir olanlar var. Ama daha sonrası için diyelim ki işte yüksekte görmesi gereken bir grameri ortada ona anlatmaya çalışırken veya aslında ortada görmesi gereken bir grameri hiç almamış olan bir öğrenci

yüksekte bunu tekrar verirken insan biraz insan zorlanıyor. Çünkü şöyle bir durum var, bizim kitapta şöyle bir mantık var: kitabın kendi içinde tutarlılık var. Ancak diyelim ki B1 seviyesindeki bir öğrencinin bilmesi gereken yapılar ve sözcük dağarcığı nedir, dediğinizde bu bizim kitabımızla sınırlı değil. Başka bir kitabın aynı seviyesinde geçen herhangi bir metni okuduğunda öğrenci pek çok grameri bilmediğini görüyor ve bunu bir şekilde eşitlemek gerekiyor. Yani evet öğrenci diyelim ki biz partisipleri daha sonraki, daha yüksek bir seviyede vereceğiz ama, pek çok kitap diyelim ki ortaçları da daha erken bir dönemde verebiliyor. Öğrenci zorlanmıyor metin okurken. Bunu ön görmesi gerekiyor. Biz evet desenlemeyi seviyeye göre yapıyoruz ama dışarıda öğrencinin muhatap kaldığı durumlarda maalesef öyle bir de desenleme yok. Belki kısmen bunların yüzeysel olarak da anlatılması mı gerekir diye düşünüyorum bazen. Bu tabii ki bir şey, ayrıntı. Genel olarak böyle hocam.” (Ö6)

“Evet, öncesinde bir sistematik var tabii ki gramerlerin sıralanışı ile ilgili. Bundan dolayı yani örnek veriyorum işte mesela A1'den başlayalım, hatta Temel 1 ile ilgili. İşte önce diyaloglar, kelimeler, isimler, sıfatlar, eylemleri verdikten sonra şimdiki zamana başlıyoruz. Bence bu konuda kitabımız yani muhteşem mi? Muhteşem değil, ama bence başarısız bir kitap değil diye düşünüyorum bu bağlamda bu konuda.” (Ö13)

İçerik hazırlanırken göz önünde bulundurulması gereken bir diğer ilke ön koşul ilkesidir. Öğretmenlere kullandıkları ders kitabında ön koşul ilkesinin gözetilip gözetilmediği sorulduğunda küçük istisnai durumlar hariç içeriğin bu ilke göz önünde bulundurulmasıyla hazırlanmış olduğu ortaya çıkmıştır. Yalnızca belirtme durumu verilmeden saatlerin öğretimi, aitlik ekinin belirtme durumundan sonra verilmesi ya da yeni revize edilen kitapla birlikte ‘-mAktAdır’ yapısının ‘-mAktA’ dan önce anlatılması gibi birkaç küçük sorun yaşadıklarını, bunların dışında kitaptan bu bağlamda memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Demirel (2017) de içeriğin konun özelliğine göre aşamalı ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde sıralanması gerektiğini söyleyerek ön koşul ilişkisine sahip yapıların birinin tam olarak öğretilmeden diğerine geçmenin doğru olmadığını belirtmiştir.

4.2.2.5. Eğitim programı yüzünden öğrencilerin yaşadığı öğrenme güçlükleri

Öğretmenlerin en çok hangi kurlarda öğrencilerin eğitim programı yüzünden öğrenme güçlüğü yaşadıklarına ilişkin görüşleri Tablo 4.12’de belirtilmiştir.

Tablo 4.12. Eğitim programı yüzünden öğrencilerin hangi kurlarda güçlük yaşadıklarına ilişkin öğretmen görüşleri.

Tema	Görüş	f	%
Eğitim programı yüzünden öğrencilerin en çok güçlük yaşadığı kurlar	Temel 1	6	%40
	Temel 2	3	%20
	Temel 3	13	%87
	Temel 4	2	%13
	Orta 2	1	%7
	Orta 3	1	%7
	Orta 4	2	%13
	Yüksek 1	1	%7

Tablo 4.12 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim programının eksik ya da hatalı yönleri sebebiyle öğrencilerin yaşadığı öğrenme güçlüklerinin en çok (%87) Temel 3 kurunda gözlemledikleri görülmektedir. Bunun dışında tabloya bakıldığında Temel 1’de de öğrencilerin zorlandıkları ortaya koyulmuştur (%40). Genel olarak temel kurlarda öğrencilerin daha çok zorlandığı, orta ve yüksek kurlarda daha az zorlandıkları fark edilmektedir. Öğretmenler eğitim programının eksik ya da hatalı yönleri olarak genellikle kur programı için ayrılan sürenin yetersiz oluşu ve bazı içeriklerin öğrenci seviyesini uygun olmayışını işaret etmişlerdir. Konuya ilişkin öğretmen değerlendirmeleri aşağıda sunulmuştur:

“Temel 3’te ve Temel 4’te çok zorlandıklarını gördüm. Temel 3’te gramer çokluğundan ötürü, Temel 4’te gramer zorluğundan ötürü. Temel 4’te çok gramer yok, ama

adlaştırma onları çok zorluyor. Temel 3'te gramerleri anladıklarını söylüyorlar, ama çok fazla olduğu için o tempoyu yakalayamadıklarını söylüyorlar.” (Ö2)

“Tabii şimdi öğrenciden öğrenciye değişen bir durum bu. Herkesin öğrenme tarzı, öğrenme hızı aynı değil. Ama genel olarak Temel 2'de bazı yapılar Temel 3'te bazı yapılarda zorlanarak başlıyorlar. Orta kursta da aslında Orta 2 Orta 3'te zorluk yaşadıklarını görüyoruz.” (Ö7)

“Temel 1 ve Temel 2 rahat oluyor, Temel 3'te zorlanıyorlar yine çok zor bir gramer olduğu için. Temel 4'teki adlaştırmada problem yaşıyorlar. Onun dışında mesela Yüksek 1'de kurun tekrar ettiğini söylüyorlar yani sıkılıyorlar Yüksek 1'de orta ve temel kurların tekrarı olduğunu düşünüp öğrenme güçlükleri çektiği, bunu söyleyebilirim. Yani Yüksek 1'de öğrendikleri şeyleri tekrar öğrenmekten sıkılıyorlar, Temel 3'te çok yeni şeylerin çok yoğun bir şekilde öğretildiği için sıkılıyorlar.” (Ö8)

“(…) Tesadüfen ki ben şu an Temel 1 yapıyorum yaklaşık iki buçuk haftadır ve iki buçuk haftadır kullandığım kelimeler aslında her gramerde aynı kelimeler. Haliyle konsantrasyonu olan öğrenci o kelimeleri öğrenmiş oluyor ancak Türkçenin yapısından kaynaklı temelde gerçekten çok zorlu Temel 1'de çok zorlu bir süreçle öğrenci karşılaşıyor. Moral bozukluğu, özgüven kaybı vesaire, Temel 1'de yaşamamız daha birinci kursta sıkıntı yaratıyor bence. Temel 3'te özellikle gramer sayısının fazlalığından kaynaklı hani öğrencinin, içerikleri çok zor olmasa da öğrencilere her gün yeni bir gramer öğretmenimizden kaynaklı, öğrencide bir olumsuz geri dönüş, dönüt alabiliyoruz öğrenciden. Orta 4'te böyle hani yüksekte verebileceğimiz aslında bazı gramerlerin verildiğine inanıyorum. Çünkü yine işte üst üste gelen her ne kadar birbirleri ile bağlantısı olsa da üst üste art arda anlatılan gramerlerin en zorunu Orta 4'e bırakıp orada artık "Evet sen bunu biliyorsun aslında." dediğimiz halde, yani kendi anadilinde edindiği gibi cümleler kurmasını bekliyoruz öğrencinin. Ama ne yazık ki Türkçe bu kadar kolay bir değil bu kadar kısa sürede 8 ayda yani ortaya anadili gibi hissederek, sezerek, doğal haliyle konuşabileceği bir değil. Daha uzun bir süreç lazım Türkçe için. Belki bir Orta 4'ün yükseğe geçişi gibi bir fikrim

olabilir. Orta 1, Orta 2 ve Orta 3'te hiç sorun olduğunu düşünmüyorum. Orta 4'ün çok zorlu bir kurs olduğunu düşünüyorum. Yüksek'in, özellikle onu belirtmek istiyorum, en son kitapta müfredat değişikliğinin yüksekte çok iyi ayarlandığında inanıyorum. (...) (Ö9)

“Bence Temel 1 ve Temel 3'te görüyorum. Temel 1'de yeni oldukları için bilmedikleri çok şey var ve 4 hafta bence bu öğrenme için kısa bir süre. Hani her gün yeni bir dile maruz kaldıkları için kullanmak, ha belki anlayabiliyorlar, evet birçoğu anlıyor ama kullanacak yeterli vakitleri kalmıyor. Bunun için orada problem yaşayabiliyorlar. Temel 3, evet çok gramer var, yoğun gramerler var ama zaman az. Anlayabiliyorlar yine öğrenciler, ama hani kullanmak için onları konuşturmak için, yazmak için yeterli vaktimiz yok. Bence Temel 1 ve Temel 3 kurlarında bu daha çok. Bu problemi daha çok yaşıyoruz.” (Ö13)

Öğretmenlere eğitim programından kaynaklanan sorunları dikkate aldıklarında en çok hangi kurlarda öğrencilerin öğrenme güçlükleriyle karşılaştığına ilişkin gözlemleri sorulmuş ve tamamına yakınının kur programının çok yoğun olması ve sürenin yetersiz olması nedeniyle Temel 3 dediği görülmüştür. Öğretmenlerin yarısına yakını Temel 1'de de hem öğrenci seviyesinin üstünde bir içerik olması hem de kur için ayrılan sürenin yetersiz olması sebeplerini öne sürerek öğrencilerin zorlandığını ifade etmişlerdir.

4.2.3. Materyal ve dokümanlarla ilgili sorunlara yönelik öğretmen görüşleri

Bu bölümde öğretmenlerin ders esnasında kullandıkları materyaller ve materyal kullanmalarının sebebi tespit edilmeye çalışılmıştır.

4.2.3.1. Öğretmenlerin kullandıkları materyaller

Öğretmenlerin ders esnasında hangi materyallerden yararlandıklarına ilişkin görüşleri Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13. Ders esnasında faydalanılan materyaller ile ilgili öğretmen görüşleri.

Tema	Görüş	f	%
Kullanılan materyaller	Oyun ve yarışmalar	6	%40
	Şarkılar ve dinleme materyalleri	5	%33
	Film, kısa film ve videolar	8	%53
	Görseller, resimler ve kartlar	6	%40
	Slaytlar	6	%40
	Çalışma kâğıtları	5	%33
	Konuşma materyalleri	3	%20
	Yazma materyalleri	1	%7
	Farklı kaynaklardan alıştırmalar	3	%20

Tablo 4.13 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içerisinde çok çeşitli materyaller kullandıkları anlaşılmaktadır. En çok, sırasıyla, film, kısa film ve videolardan (Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö13 ve Ö15); oyun ve yarışmalardan (Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö13); görseller, resimler ve kartlar (Ö1, Ö7, Ö10, Ö12, Ö13 ve Ö15) ile slaytlardan (Ö2, Ö4, Ö5, Ö10, Ö13 ve Ö14) yararlandıkları görülmektedir. Bununla birlikte bazı öğretmenler çalışma kâğıtları (Ö9, Ö11, Ö12, Ö14 ve Ö15) ile şarkı ve dinlemelerden (Ö1, Ö2, Ö6, Ö10 ve Ö14) de sınıf içerisinde faydalandıklarını belirtmişlerdir. Sınıf içerisinde genellikle kitaptaki eksiklikleri tamamlamak için konuşma materyalleri (Ö4, Ö7 ve Ö11), yazma materyalleri (Ö4) ve farklı kaynaklardan alıştırmalar (Ö6, Ö8 ve Ö9) kullanan öğretmenler de bulunmaktadır. Görüldüğü gibi öğretmenlerin birçoğu birden fazla materyal kullandığını ifade etmiştir. Ancak bu bölümde tema ve kodlar oluşturulurken bazı öğretmenler tarafından sınıf içerisinde kullandıkları materyallere örnek olarak verilen projeksiyon, internet ve bilgisayar dahil edilmemiştir. Bunlar materyal değil öğretim teknolojileri olduğu için öğretim teknolojileri başlığında ele alınacaktır. Konuyla ilgili öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

“Evet, sınıf içinde farklı materyal kullanıyoruz. Kullandığımız materyaller en çok projeksiyon, internet ve görsel özellikle resimler. Evet, internet üzerindeki resimler daha çok kullanıyoruz. Oyunlar, müzikler, filmler, bunlar yabancılara Türkçe öğretimi konusunda çok faydaladığımız, bizim için önemli olan materyaller.” (Ö1)

“Evet, kendim bazen oyun kartları hazırlıyorum. Grupça oynanabilecek oyunlar oynatıyorum. Bilgisayardan yine faydalaniyorum. Bunlardan faydalaniyorum.” (Ö3)

“Sınıflarda özellikle biz Powerpoint çok kullanıyoruz, yani projeksiyonla tahtaya yansıtıyoruz. Görsel olarak pekiştiriyor öğrendikleri gramerleri. Onun dışında internette çok fazla materyal örneklerinden faydalanabiliyoruz. Kendi hazırladığımız ekstra materyaller oluyor, onları veriyoruz her seviyeye uygun bir şekilde yazma olabilir ya da konuşma olabilir.” (Ö4)

“Benim en çok kullandığım yöntemlerden birisi bilgisayarı açtığım zaman slaytlarımı gösteriyorum. En çok slayt kullanmayı tercih ediyorum ve faydalı buluyorum. Onun dışında yine seviyelere göre kısa film, özellikle ilk seviyede, Temel 1’de sessiz kısa film ve diğer seviyelerde biraz daha farklı videolar, komik olabilir özellikle Youtube’den komik videolar şeklinde onları kullanmayı tercih ediyorum. Bunun için kendi planladığım bir şey yok. Sınıfın gelişme göstermesine göre, sınıfın durumuna göre, ihtiyacına göre kullanmayı tercih ediyorum. Bu şekilde.” (Ö5)

“Yararlanıyoruz, işte videolar kullanıyoruz, slaytlar. Bunları hazırlayabiliyoruz. Hikâye kartları getiriyoruz, hikâye kartlarından hikâyeler oluşturuyoruz. Onun dışında işte resimlerle oyunlar oynatıyoruz. Farklı resimlerden yine hikâyeler yazdırıyoruz. Kulaktan kulağa gibi dinleme becerisini ölçebilecek oyunlar oynatıyoruz. Biraz sınıfın durumuna bilgi düzeyine göre de değişen etkinlikler var, kullanıyoruz.” (Ö13)

“Farklı materyallerden yani sanırım benim ders kitabı dışında en çok kullandığım materyal slayt hazırlamak oluyor genellikle eğer slaytla anlatabileceğim ya da daha

eğlenceli hale getirebileceğim bir konuya mutlaka o konuyla ilgili bir slayt hazırlıyorum ve işte bilgisayar-projeksiyon yardımıyla o şekilde işlemeye çalışıyorum. Bunun dışında bazen alıştırmalar, egzersiz kâğıtları dağıttığım da oluyor öğrenciye. Bazı kurlarda şarkı dinletebiliyorum. Ama en çok kullandığımı sorarsanız bence slayt.” (Ö14)

Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin sınıf içerisinde kullandıkları materyaller ‘görseller, resimler ve kartlar; oyunlar ve yarışmalar; şarkılar ve dinlemeler, videolar ve filmler, slaytlar, çalışma kâğıtları, farklı kaynaklardan alıştırmalar, konuşma ve yazma materyalleri’ olarak belirlenmiştir. Öğretmenler bu materyallerden ‘dersi eğlenceli ve ilgi çekici hale getirerek motivasyonu artırmak, daha çok duyu organına hitap etmek, öğrenmeleri kalıcılaştırmak ya da kitabın eksik yönlerini tamamlamak için kullandıklarını ifade etmişlerdir. Alanyazında yer alan bilgiler de öğretmenlerin görüşlerini desteklemektedir. Araştırmalar öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine cevap verecek materyaller kullanılarak (resimler, kartlar, teknolojik donanım) farklı ve zengin öğrenme ortamlarının oluşturulmasının motivasyonu arttırmada etkili olduğunu göstermektedir (Duman, 2013; Er, Biçer & Bozkırlı, 2012). Demirel (2010) yabancı dil öğretiminde görsel ve işitsel araçların öğretimin daha etkili olmasını sağladığını, öğrencilerin derse olan ilgisini çektiğini, verbalizmi azalttığını ve sınıf içinde doğal ortamın oluşmasına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Duman (2013) da materyal kullanımının daha çok duyuyu öğrenme ortamına dâhil ettiğini bunun da çoklu öğrenmeyi sağlayarak öğrenmeyi çabuklaştırdığını ve kalıcı hale getirdiğini belirtmiştir.

4.2.3.2. Öğretmenlerin derste farklı materyaller kullanmalarının sebebi

Öğretmenlerin ders esnasında niçin farklı materyallere ihtiyaç duyduklarına ilişkin görüşleri Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4.14. Farklı materyallere ihtiyaç duyma sebepleri ile ilgili öğretmen görüşleri.

Tema	Görüş	f	%
Öğretmenlerin derste farklı materyal kullanma sebepleri	Öğrenmeyi kalıcı hale getirmek	6	%40
	Daha çok duyu organına hitap etmek	7	%47
	Dersi eğlenceli ve ilgi çekici hale getirerek motivasyonu artırmak	7	%47
	Kitabın eksik yönlerini gidermek	7	%47

Tablo 4.14 incelendiğinde öğretmenlerin yine birden fazla görüş bildirdiği ve materyal kullanma sebeplerinin dört ana başlıkta toplandığı görülmektedir.

Öğrenmeyi daha kalıcı hale getirmek için sınıf içerisinde farklı materyallerden yararlandığını söyleyen altı öğretmen (Ö1, Ö3, Ö6, Ö8, Ö13 ve Ö14) bulunmaktadır. Ö1 hem kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmek hem de daha çok duyu organına hitap etmek için materyal kullandığını “Çünkü ne zaman öğrenci görsel ve duyuşsal olarak bir şeyi öğreniyor, o zaman unutmuyor ve daha hızlı öğrenme gerçekleşiyor.” sözleriyle ifade etmiştir. Ö6 da yine öğrenmeyi kalıcı hale getirmek ve dersin daha eğlenceli olmasını sağlamak için materyallerden faydalandığını aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

“Şöyle ben düşünüyorum, yani her öğrencinin kavrama şekli, süresi biraz farklı oluyor. Kimi öğrenciler egzersiz yaparken kavıyor, anlıyor da diyebilirim kavramak değil, anlayabiliyor egzersizde. Kimi öğrenciler direkt siz grameri anlatıyorsunuz ve hiçbir sorun yaşamıyor. Özellikle daha önce bir dil edinmiş olan öğrencilerde bu görülüyor. Ama bazı öğrenciler de genellikle böyle çok ne diyelim vurucu sahneler, çok can alıcı, çok net örneklerle ancak anlayabiliyor. Onu yakalayabildiğiniz yerler oluyor; yani onu ilgilendiren, onun ilgi alanına giren bir örnek veya bir etkinlik olmalı. İşte çeşitlendirdiğinizde bir şekilde yakalıyorsunuz onu. Ama sürekli tek çeşit işte diyelim ki egzersiz yaptırma belki hiç hayatta ilgisini çekmeyecek egzersizler oluyor ve alamıyor grameri. Ben genelde bunu renklendirmek adına düşünüyorum; farklı farklı şeyler olsun, ilgisini çeksin diye ve aklında kalsın diye. İşin gerçeği böyle düşünüyorum. Hani farklı olma nedeni bu.” (Ö6)

Daha çok duyu organına hitap etmek için materyallerden yararlandığını belirten 7 öğretmen (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö10 ve Ö14) bulunmaktadır. Bu konuda Ö2 hem daha çok duyu organına hitap etmek hem de dersi eğlenceli kılmak, Ö8 ise bunlara ilaveten öğrenmelerin kalıcı olmasını sağlamak için materyal kullandıklarını aşağıdaki sözlerle açıklamışlardır:

“Çünkü kendimi öğrencinin yerine koyuyorum ve sadece gramer-egzersiz, gramer-egzersiz şeklinde öğretilen bir dersin verimli olacağını düşünmüyorum. Ben de çünkü böyle bir sistemin içinden geldim. Biz de bu şekilde İngilizce öğrendik, çok eğlenmeden. Ve bu bence hiç yararlı olmadı. Her şeyin eşit şekilde kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Öğrenci hem konuşmalı hem eğlenmeli hem görseller kullanılmalı ki onun gözüne de hitap etsin. Dinlemeli ki duyabilsin. Yani hepsinin eşit şekilde olması gerektiğini düşünüyorum. Bu yüzden.” (Ö2)

“Öğrenciyi motive ediyor öğrencinin dikkatini çekiyor. Farklı öğrenmeleri engelliyor. Yani öğrencilerin herkes farklı öğrenir ama hani gördüğü, duyduğu dokunabildiği şeyleri herkes aynı şekilde eşit şekilde öğrenebilir diye araştırmalar da var. Dale'ın yaşantı konisine göre öğrenciler gördüklerinin birçoğunu, duyduklarının da işte yüzde 15 yüzde 80 gibi sıralıyordu sanırım, tam hatırlamıyorum. Bu nedenle çok önemli. Yani öğrenimin kalıcılılaşması, kalıcı oluyor öğrencilerin dikkatini çekiyor, motive ediyor.” (Ö8)

Dersi eğlenceli ve ilgi çekici hale getirerek öğrencilerin motivasyonunu artırmak için materyallerden faydalandığını ifade eden 7 öğretmen (Ö2, Ö6, Ö8, Ö12, Ö13, Ö14 ve Ö15) bulunmaktadır. Ö15 bu konudaki fikrini “ (...) Öğrencinin ilgisini çekmek, öğrenciyi güdülemek, öğrencinin derse koşarak gelmesini sağlamak için. Sadece ders kitabı ve öğretmen olsa öğrenci derse gelmek istemez. Bu yüzden farklı bir materyal, farklı bir metot, yöntem kullanılmalı ki öğrenci sınıfa gelmeli. Evde kitap okuyarak da öğrenebilir yoksa.” sözleriyle ifade ederken Ö14 bu amaca ilaveten öğrenmeleri kalıcılaştırmak ve daha fazla duyu organına hitap etmek için materyal kullandığını aşağıdaki gibi açıklamıştır:

“Ben slayttaki ihtiyacım bence sadece biraz aslında dersi daha eğlenceli hale getirmek çünkü öğrenci görerek yaptığında ya da işin içine bunu kattığımızda klasiktir ki daha iyi öğrenir. O yüzden biraz daha hani dersi daha eğlenceli daha canlı bir hale getirmek ve öğrencileri de işin içine katmak için yapıyorum daha çok. Çünkü tamamen kitabı takip ettiğimizde ister istemez bir süre sonra monotonlaşıyor ya da öğrenci okuma yapmaktan sıkılabiliyor. O yüzden genellikle ihtiyaç duyuyorum.” (Ö14)

Kullandıkları ders kitabındaki eksiklikleri gidermek için materyallerden faydalandığını ifade eden 7 öğretmen (Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11 ve Ö13) bulunmaktadır. Ö9 *“Daha önce de değindiğimiz gibi kitapta eksik olduğunu düşündüğüm noktalarda ya kendim alıştırma hazırlıyorum ya da arkadaşların hazırladığı alıştırmasını birbirimizle paylaşıyoruz.”* diyerek bu konudaki görüşünü aktarırken Ö10 hem kitabın uygun olmadığı yerler için hem de daha fazla duyu organına hitap etmek istediği için sınıfa materyal getirdiğini şu şekilde açıklamıştır:

“Ders kitabının yetersiz kaldığı noktalar da oluyor, onun dışında ders kitabı sürekli güncellenebilen bir şey değil. Ama hayat o kadar değişiyor, ilgi alanları o kadar değişiyor ya da gelen öğrenci kitlesi o kadar değişiyor ki biraz daha güncel materyallere ihtiyaç duyuluyor. Hem görsel olarak hem dinleme hem film her şey değişiyor ve biraz daha görsel olması adına ihtiyaç duyuyorum” (Ö10)

A.Ü. TÖMER bünyesinde görev yapan okutmanların da eğitim teknolojilerinden sınıf içerisinde sık sık yararlandıkları görülmektedir. İmkanlar çerçevesinde sıklıkla bilgisayar, internet ve projeksiyonlardan yararlandıkları, dinlemeleri gerçekleştirmek sınıf içerisinde hoparlörlere yer verildiği, bazı öğretmenlerin de akıllı telefonları eğitim-öğretim sürecine entegre ederek bir araç olarak kullandıkları tespit edilmiştir. Literatürde de eğitim teknolojilerinin sınıf içerisinde kullanılmasının yararlı olduğu ifade edilmektedir. Son zamanlarda çağdaş teknoloji imkânlarından eğitimde yararlanılmasıyla öğretmen-ders kitabı ikilisinin yanı sıra değişik kaynaklar sınıf içerisindeki çok ortamlı öğretimin yapılmasını mümkün kılmaktadır. Sınıf içerisinde bu araçlardan ne kadar faydalanılırsa öğrencilerin

güdülenme düzeylerinin o kadar artacağı düşünülmektedir. Türkçenin yabancılara öğretiminde de bu araçlardan etkin bir biçimde yararlanılmalıdır (Barın, 2007:191; akt. İşcan, 2011). Mete ve Gürsoy (2013) da yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin öğretmen yeterliliklerine ilişkin görüşlerini tespit etmek için yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin çoğunun teknolojiden faydalanmanın gerekli olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin sınıf içerisinde sık sık internetin kesilmesi, teknolojik donanımlarla ilgilenen personel sayısının bir olması sebebiyle personelin izinli olduğu zamanlarda teknolojik destek görememeleri ve teknolojik araç gereçlerin eski olmasından yakındıkları belirlenmiştir. Hoparlörlerden gelen cızırtılar nedeniyle dinleme sınavında ve alıştırmalarında öğrencilerin zorlanması, projeksiyonların eskiliği sebebiyle renkleri yansıtamaması gibi sorunlarla karşılaşan öğretmenler daha interaktif sınıfların oluşturulmasının, akıllı tahtalar, VR gözlükler gibi daha ileri teknolojinin kullanılmasının faydalı olacağı görüşündelerdir. Batur ve Nişancı (2013) yabancılara Türkçe öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara değindikleri araştırmalarında benzer bulgulara ulaşarak bazı öğretmenlerin teknolojik araç gereçlerin çalışmaması veya bakımlarının yapılmaması sebebiyle güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

4.2.3.3. Materyal konusunda standardın olup olmadığı

Öğretmenlerin ders esnasında kullandıkları materyaller konusunda bir standardın olup olmadığına ilişkin görüşleri Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15. Materyal kullanımında bir standardın bulunup bulunmadığı ile ilgili öğretmen görüşleri.

Tema	Görüş	f	%
Materyal konusunda standardın olup olmadığı	Kurumda standart materyaller bulunuyor.	1	%7
	Materyal konusunda öğretmenler bireysel hareket ediyor.	6	%40
	Her ikisi de.	8	%53

Tablo 4.15 incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerinin üç ana başlıkta toplandığı görülmektedir. Kurumda standart materyallerin bulunduğunu söyleyen yalnızca 1 kişi iken materyaller konusunda öğretmenlerin bireysel hareket ettiğini belirten 6 kişi bulunmaktadır. 8 öğretmen hem kurumda standart materyallerin kullanıldığını hem de öğretmenlerin materyal konusunda bireysel hareket ettiğini ifade etmiştir.

Ö12 *“Yani Temel 1’de baktığımızda birkaç tane hazırlanmış materyal var. İşte neler bunlar, bazı kelimeler, işte otobüs, tren, tramvay, işte onların resmi olan ya da işte kıyafetlerin anlatıldığı küçük küçük tablolar var. Ama bunlar kesinlikle yeterli değil. Daha fazla materyal oluşturulmalı. Her gramer için bir materyal oluşturulmalı. Bu konuda öğretmenler beraber hareket etmeli ve kendi fikirlerini paylaşmalı. Sadece internetle ve görsel araçlarla bu iş olmaz. Daha farklı, daha canlandırıcı, daha güzel materyaller hazırlanmalı.”* diyerek kurumda ortak standart materyaller olduğundan bahsederken aynı zamanda bunların yeterli olmadığını da belirtmiştir.

Materyal konusunda bireysel hareket edildiğini söyleyenlerden (Ö1, Ö3, Ö5, Ö8 ve Ö13) Ö13 bu konudaki görüşünü *“Ya işte TÖMER’in kendine ait bir materyal havuzu olmadığı için her okutman ya da biz kendimize göre bir şeyler hazırlamaya çalışıyoruz.”* şeklinde belirtirken, Ö1 ise bu durumu aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Çalıştığımız kurumda maalesef sabit materyaller yok. Her konu için öğretmenin kendisi düşünüp oluşturuyor. Evde daha çok kendim hazırlamayı tercih ediyorum çünkü dediğim gibi sabit bir materyal yok. Daha çok dediğim gibi posterlerden, resimlerden, oyunlardan çok fazla yararlanıyoruz. Evde, özellikle kelime öğreniminde uygulanabilecek oyunları kendim üretip, kendim evde bir şeyler hazırlayıp daha çok okula getiriyorum. Bu şekilde derslerimize devam ediyoruz.” (Ö1)

Hem kurumda standart materyallerin kullanıldığını hem de öğretmenlerin materyal konusunda bireysel hareket ettiğini savunan öğretmenlerden (Ö2, Ö4, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14 ve Ö15) Ö4 *“Ya ortak kullandığımız materyaller de var tabii, ama daha çok her*

öğretmen kendi materyalini hazırlıyor ya da -birbirimizden paylaşıp- birbirimizle paylaşıyoruz. Fikir alışverişi yapıyoruz: Ne kullanabiliriz, ne yapabiliriz, şeklinde. Bununla ilgili kesin bir şey söyleyemiyorum bu yüzden.” diyerek fikrini belirtirken Ö6 ve Ö11’in düşüncelerine de aşağıda yer verilmiştir:

“Standart materyaller diyebileceğimiz benim bildiğim kadarıyla slaytlar var işte toparlamaya çalıştığınız bir dönem. Onlar var. Ama yine de her hocanın kendisi ayrıca hazırladığı slaytlar var. Diğer materyaller mesela konuşma etkinliklerinde hocaların hazırlamış olduğu, kendileri için hazırlamış olduğu veya paylaşılanlar da var. Ama benim en azından şöyle düşünüyorum. Benim bildiğim kadarıyla böyle standart bir şey yok elimizde, hani konuşma etkinliği için şunlar şunlar, yazma etkinliği için şunlar şunlar, işte gramerde şu materyali kullanacağız dediğimiz bir şey, bir baza yok herhalde. Öyle düşünüyorum.” (Ö6)

“Aslında ortak materyaller de var, ama benim gördüğüm, sadece bu şube için değil genel olarak TÖMER’de herkes kendi materyaline sahip ve kendi materyalini kullanıyor. Bu bence çok olumsuz bir şey çünkü standartlaşmayı engelliyor. Sadece öğretmen başarısına yönelik bir başarı sağlar. Yani bazı öğretmenler kullandıkları materyallerle belirli bir standardın üstüne çıkabilirler, bazı öğretmenler bu standardın altında kalabilirler. Bu da bazı sınıflarda çok iyi bir geri dönüt sağlarken bazı sınıflarda da olumsuz geri dönütler olabilir. Bu da standartlaşmayı, kurumsallaşmayı engeller bence.” (Ö11)

Öğretmenler A.Ü. TÖMER tarafından hazırlanmış standart materyallerinin bulunmadığını, ancak buldukları şubede bir materyal havuzu oluşturduklarını yine de her öğretmenin büyük çoğunlukla bireysel çabalarla hazırladığı materyallerden yararlandığına değinmişlerdir. Bu da öğretmenler arasında materyal konusunda bir standardın bulunmadığını ortaya koymaktadır.

4.2.4. Türkçenin Grameri ve Fonetik Yapısından Kaynaklanan Sorunlara Yönelik Öğretmen Görüşleri

Bu bölümde, eğitim programı sürecinden bağımsız ele alınarak öğretmenlerin Türkçenin kendine has özellikleri sebebiyle güçlük yaşayıp yaşamadıklarıyla ilgili görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

4.2.4.1. Türkçenin dil bilgisel yapısı nedeniyle karşılaşılan güçlükler

Öğretmenlerin Türkçenin dil bilgisel yapısı nedeniyle öğrencilerin zorluk yaşayıp yaşamadıkları ile ilgili görüşleri Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16. Öğrencilerin Türkçenin dil bilgisel yapısı nedeniyle güçlüklerle karşılaşmış ve karşılaşmadığı ile ilgili öğretmen görüşleri.

Tema	Görüş	f	%
Türkçenin dil bilgisel yapısı nedeniyle sorun yaşanıp yaşanmadığı	Evet, dil bilgisel nedenlerle sorun yaşanmaktadır.	15	% 100

Tablo 4.16 incelendiğinde öğretmenler Türkçenin dil bilgisel yapısının diğer dillerden farklı oluşu sebebiyle bazı öğrencilerin dile adapte olmada sorun yaşadıkları konusunda görüş birliğine varmışlardır. Konuyla ilgili Ö2, Ö5, Ö7, Ö12, Ö14 ve Ö15’e ait düşüncelere aşağıda yer verilmiştir:

“Oluyor tabii ki. Özellikle cümle yapısı açısından, özne-nesne-yüklem sırası ile biz kullanıyoruz. Ama çoğu dilde bu şekilde değil. Bu şekilde olan dillerde bile öğrenci bazen bunu çünkü fark edemiyor. Örneğin Korecenin sanırım sırası aynı. Ancak gelen öğrencinin dil bilgisi farkındalığı çok önemli. Kendi dilinde ne biliyor ne bilmiyor? Bazen örneğin belirtme grameri anlatırken ben öznenen nesneden yüklemden bahsediyorum. Nesne ve

öznenin ne olduğunu bilmeyen öğrenciler oluyor bazen. Çünkü dilbilgisi farkındalığı yok. Evet dili kullanıyor ama grameri de bilmesi gerekiyor. Çoğu bilmiyor. Türkçenin gramer yapısı çoğu öğrenciyi çok zorluyor. Cümle sıralaması, bizim sondan eklemeli bir dile sahip oluşumuz ve çoğunun öyle olmayışı onları çok zorluyor.” (Ö2)

“Biz bu konuda güçlükler yaşıyoruz ama bunun en büyük sebebinin insanların başka bir yabancı dil bilmemesi olduğunu düşünüyorum. Farklı yabancı dil bilenler daha bu konuda sakin davranabiliyorlar ve daha kolay uyum sağlayabiliyorlar ama yabancı dil bilmeyen öğrenciler ve bazen İngilizceyle Türkçeyi karşılaştıran öğrenciler bu konuda sıkıntı yaşatabiliyor. Şöyle ki Türkçede yüklem en sonda olması öğrenciler için çok büyük bir problem oluyor çünkü onlar en başta kullanmak istiyorlar genellikle. Galiba İngilizcede, Rusçada ve bildiğim kadarıyla Arapçada böyle kullanılıyor zaten. Onun dışında Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması da öğrenciler için büyük bir şok olabiliyor. Bizim arka arkaya çok rahatlıkla ekleyip konuştuğumuz ekler onlar için büyük bir sıkıntı olabiliyor ve bazen bezginlik gösterebildikleri oluyor. Neden böyle diye sordukları çok oluyor. O yüzden bu konuda da bir sıkıntı yaşıyoruz.” (Ö5)

“Tabii ki, tabii ki evet. Türkçenin dil sistemi pek çok dile göre biraz daha farklı. Söz dizimsel olarak farklılıkları var, ek sistemi olarak farklılıkları var, işte sondan eklemeli olması ve bir işte atıyorum eyleme pek çok ekin arka arkaya gelebilecek olması ve bunların kendi aralarında bir sıralamasının olmasıyla uzayan sözcükler öğrenciler için sıkıntı oluyor, zorluk oluyor. Bunları düşünüp seçip sıralamaları zaman alıyor açıkçası pek çok dilde. Hatta daha da temel düzeyde bakacak olursak kişilerin, eylemlerin, sonuna eklenmiş eylemlerin, zamanların vesaire yapının en sonunda arkasına eklenmiş olması her kişinin farklı finale bitiyor olması, ilk yaşadıkları zorluk beki de. Ses olarak da eklerin farklı ses uyumlarına sahip olması, çeşitlilik sergilediği için öğrenmede biraz diye yavaşlamalarına sebep oluyor. Zamanla alışıyorlar tabii ki ama bu bir süreç.” (Ö7)

“Evet, Türkçe mensup olduğu dil ailesi, sahip olduğu yapı, itibariyle çok farklı bir dil. Dünyada çok fazla benzeri olmayan bir dil aslında. Sahip olduğu dil bilgisi yapıları da

diğer dillerde bazen bulunamıyor. Bunlar bize büyük bir zorluk yaşıyor diyebiliriz. Özellikle söz dizimden başlarsak, gelen öğrencilerin çoğu kendi dillerindeki söz dizim yapısını kullanmayı tercih ediyorlar. Fakat Türkçede böyle bir şeyin olmadığını görünce şaşıyorlar. Bizdeki söz dizim yapısı farklı, dil bilgisel yapı farklı. Biz Türkçeyi sondan eklemeli olarak sınıflandırıyoruz. Yani ekler art arda gelebilir. Yedi sekiz tane ek art arda gelebilir. Bu ekler nasıl, hangi sırayla, hangi gramere göre, hangi fonksiyona göre yan yana geliyor? Bunları açıklamak gerçekten çok zor. Yani söz dizimsel yapısı, dil bilimsel yapısı, eklerin art arda geliyor olması bize zorluklar yaşıyor. Sadece bu da değil, bazı gramerlerin diğer dillerde hiç bulunmaması, karşılığının olmaması, sadece kelimelerle karşılanıyor olması, Türkçede her şeyin bir gramere bağlanıyor olması, örneğin İngilizcede "when I go" diyorlar, when bir kelime, aslında orada. Ama bizde asla bir kelimedenden ibaret değil, "gittiğim zaman" hem bir kelime hem de o kelimeye bağlı olarak bir gramerden bir ekten bahsediyoruz. Bunu da öğrencilere vermek gerçekten çok zor oluyor. Bir gramer varken ikincisinin zorunlu olarak gelmesi mesela "benim kalemim", İngilizcede dediğinizde "my pencil" yani benim kalem oluyor. Ama yani işte Türkçe öğrenmeye başladıklarında öğrenciler benim kalem demeye başlıyorlar. Sonra diyorsunuz ki burada bir ek lazım. Hatta benim önemli değil, "benim"i atarsan sadece kalemim yeterlidir, dediğinizde çok şaşıyor. Yani Türkçenin yapısına kendini adapte olması çok zor. Ama adapte olduktan sonra, matematik gibi işlediğini gördükten sonra da Türkçeyi rahatlıkla öğreniyorlar.” (Ö12)

“Tabii karşılaşıyoruz genellikle. Bu tabii öğrencinin uyruğuyla da alakalı, kendi dilinde Türkçedekine benzer yapıya sahip olup olmaması ile alakalı. Mesela en klasik “-mIş” örneğidir belki hani, “-mIş” dilbilgisi yapısını anlatırken öğrenciler anlamayabiliyor eğer kendi dilinde yoksa. Bu İngilizcede bizim belki işte bu Perfect Tense’leri anlayamamız gibi bir şey, tamamen yerleşmiyor. Bazı tabii ki o güçlüklerle karşılaşabiliyoruz.” (Ö14)

“Tabii yani genellikle batı dillerini ya da Arapçayı Farsçayı bilen bir öğrencinin yüklemi sonda kullanmayı öğrenmesi oldukça güç oluyor. Konuşurken işte özne yüklem şeklinde konuşmaya ya da yazmaya meyilli olduklarını fark edebiliyoruz. Dil bilgisel olarak

Türkçenin zorluğu... İşte sonradan eklemeli. Öğrenciler devamlı bunu, yani ek getirmeye çalışmaları da uzun sürebiliyor.” (Ö15)

Öğretmenlerin tümü bazı durumlarda özellikle bazı uyruğa sahip öğrencilerin Türkçenin dil bilgisel yapısı nedeniyle güçlüklerle karşılaştığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin verdikleri örnekler ve açıklamaları incelendiğinde öğrenciler en çok Türkçenin söz dizimsel yapısı (özne-tümleç-yüklem sıralamasında olması) ve sondan eklemeli bir dil olması sebebiyle sorun yaşadıklarını söylemişlerdir. Ayrıca Türkçede diğer dillerde bulunmayan dil bilgisi yapılarının da (örneğin, duyulan geçmiş zaman) öğrenciler tarafından zor anlaşıldığı ileri sürülmüştür. Bununla birlikte her problemin her öğretmen tarafından yaşanmadığı, genellikle Arap uyruklu öğrencilerin Türkçenin söz dizimsel özellikleri nedeniyle daha çok sorun yaşadığını; buna karşın dil sistemi Türkçeye yakın olan Kore, Japonya gibi ülkelerden gelen öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken daha az zorlandığını belirtmişlerdir. Batur ve Nişancı (2013) da yaptıkları araştırmada benzer bir sonuca ulaşarak dil bilgisel olarak Türkçede çok fazla ek bulunmasının öğrencilerin işini zorlaştırdığını ve öğretmenlerin Arap asıllı öğrencilerin sınıftaki diğer öğrencilerden daha yavaş öğrendiğini ileri sürdüklerini ifade etmişlerdir. Candaş Karababa (2009) ise araştırmasında elde ettiği benzer bulguları, öğrencilerin Türkçenin dil bilgisel yapısı nedeniyle karşılaştıkları sorunları biçim bilgisi açısından yaşanan sorunlar ve tümce kuruluşu bakımından yaşanan sorunlar olarak iki başlık altında sınıflandırmıştır.

4.2.4.2. Türkçenin fonetik yapısı nedeniyle karşılaşılan güçlükler

Öğretmenlerin Türkçenin fonetik yapısı nedeniyle öğrencilerin telaffuzda zorluk yaşayıp yaşamadıkları ile ilgili görüşleri Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17. Öğrencilerin Türkçenin fonetik yapısı nedeniyle güçlüklerle karşılaşp karşılaşmadığı ile ilgili öğretmen görüşleri.

Tema	Görüş	f	%
Türkçenin fonetik yapısı nedeniyle sorun yaşanıp yaşanmadığı	Evet, fonetik yapı nedeniyle sorun yaşanmaktadır.	15	% 100

Tablo 4.17 incelendiğinde öğretmenler Türkçenin fonetik yapısının diğer dillerden farklı oluşu sebebiyle bazı öğrencilerin sesletimle ilgili sorun yaşadıkları konusunda görüş birliğine varmışlardır. Konuyla ilgili Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10 ve Ö11'e ait düşüncelere aşağıda yer verilmiştir:

“Özellikle kendi dillerinde olmayan sesleri sesletmede ve anlamada zorluk çekiyorlar. Ğ, ı, ü, ö bunları genellikle karıştırıyorlar ve zorlanıyorlar. Hatta "Neden bu var? Ne gerek var?" diye isyan eden öğrenciler de var. Genel olarak hepsinde var ama sınıftaki Arap öğrenciler üç demiyor uç diyor ya da yine Rus öğrencilerde de karşılaştığım bir şey. Yani ü-u, ö-o bunlar hep karışıyor. Çok fazla sesletemiyorlar.” (Ö3)

“Tabii ki bizim dilimizde de onların alfabesinde olmayan sesler var. Bunların sesletimini yaparken zorlanıyorlar, bayağı zorlanıyorlar işte ğ olsun o harfi olsun, u harfi olsun, bunlarda zorlanabiliyorlar.” (Ö4)

“Temelde eğer çok ciddi şekilde üzerinde durulursa işte önceden de dediğimiz gibi temeldeki saat sürelerinin biraz daha fazla olması biraz bence bu nedenle yeterli. Sorun yaşamalarının temel nedeni şu, biz Türkler olarak da fonoloji konusunda biraz problemliyiz. Yani seslerin çıkış noktalarının bilinmesi, bunların öğrenciye bir şekilde verilmesi, bu konularda çok iyi değiliz, kitabımızda bu konuda çok iyi değil. Ve bu bilgi biraz teknik olduğun için bunu öğrenciye temelde anlatamıyorsunuz. İşte öğrenciye temelde fonemi, fonu anlatmak, fon fonem farkının verilmesi sonra işte ne bileyim ünlülerin ayrılması, özellikle işte bu "vowel harmony"nin bir şekilde onlara -çünkü olmazsa olmazı bu Türkçenin verilmesi temelde zor. Ama vermesek de sürekli bunu zorluğunu yaşıyor. Önce telaffuz

ederken yanlış noktalardan çıkartıyor sesi. Hocalar da tabii ki saati göz önünde bulundurduğunuzda bir an evvel ilerlemek istiyor. Bu ses olaylarına çok yüklenemiyor, çok ilgi gösteremiyor. Öğrenciyi de sürekli düzeltmek bu da bir negatif bir durum. Çünkü biz temelde vermediğimiz bir şeyi sonradan sürekli onlardan istiyoruz ve sürekli düzeltmek zorunda kalıyoruz. Bence buna bir ayrı başlık açılmalı. Hem temelde... Belki bir şey üzerinden bir maket üzerinden ses noktaları ve seslerin çıkış yerlerini gösterilmesi, ona göre işte ne bileyim ünlü ünsüz ayrımlarını yapılması, ünlülerin neden kategorize edilmesi gerektiğini, nasıl çıkartılması gerektiğini vermek evet bence. Zaten büyük problemimiz ünlülerde olduğu için... Ünsüzlerde de bazı sesleri farklı çıkartan milletler var işte Korelilerin "t"leri, "ç"leri gibi falan. Onları da bence temelde hemen halletmek gerekiyor. Çünkü sonradan tamir etmek cidden çok zor, onları telafi etmek zor. Fonetige fonoloji ya biraz zaman ayırmamız gerekiyor diye düşünüyorum.” (Ö6)

“Sesletimlerde oluyor. Özellikle yine Arap coğrafyasından gelenlerin “o” “ö” sesini ayırt edememeleri, “u” “ü” seslerini ayırt edememeleri ve yine onları sadece bir harf gibi düşünmeleri yazmalarında konuşmalarında büyük hatalara neden oluyor.” (Ö8)

“Evet, ilk başta değindiğim gibi farklı ülkelerden farklı ana dilleri olan öğrenciler geliyor. Fonetikle ben de bir süre ilgilendim. Haliyle öğrencide, şuna da değinmek istiyorum: öğretmenin de kendini geliştirmesi çok önemli. Ben yaklaşık 12 yıldır bu işi yaptığım halde son iki üç yıldır fonetik üzerine bir şeyler okuduğum için ya da bu konuda eğitimler aldığım için, benim eğitimimi değiştirdi mesela. Her öğretmen ilk yıl başladığı gibi devam ederse, hiçbir şekilde bir yere varamaz. Birincisi bu. Fonetikle ilgili şunu söyleyebilirim. Türkçe diğer dillerle kıyasladığınızda, bir Fransızca vesaire gibi dillerle kıyasladığımızda aslında fonetik sorunu çok olmayan bir dil. Ama ana dili çok çok farklı olan dillerde klasik yaşadığımız sıkıntılar var. Dil bilimci olmanın ya da işte bu işte tecrübe kazanmanın getirdiği şey de, her ülkeden gelen öğrencinin kendi ana diline yönelik fonetik sorunlarını bildiğim için o konuda onları çalıştırıyorum. İşte Rusya’dan gelen bir öğrencinin “ev” değil “yev” diyeceğini tahmin ettiğim için ona e ile başlayan kelimeleri daha çok söyletiyorum ve bunu tekrar ettiriyorum, arkasından daha çok tekrar ediyorum. Arapça konuşan öğrencinin

işte “para” değil “bara”, “perşembe” değil “berşembe”, “pazar” değil “bazar”, işte bununla ilgili bulduğum, kendi aldığım özel eğitimlerden de bulduğum bir teknik var. İşte öğrencinin ağzını eliyle kapattırıyorum, p ve b sesi arasındaki farkı hissettiriyorum ve bununla ilgili çalışmalar yaptırıyorum. Bunu sadece Arapça konuşan öğrenciye yaptırıyorum. Haliyle sınıfta sadece Arapça konuşan öğrenci yoksa diğer dilleri konuşan öğrenciler varsa ona çok zaman ayıramıyorum maalesef. Özel ödev veriyorum, evde kendisinin yapmasını söylüyorum. Bunun dışında tabii ki işte İspanyolcadan kaynaklanan işte h’yi okumama, h sesini çıkaramama, çünkü İspanyolcada h sesi çıkarılmıyor. Haliyle buna benzer, Japonca klasik l sesi. Bunlar tabii çoğaltılabilir ama ben yine de diğer dillerle kıyasladığımızda Türkçenin söyleyişinin çok zor bir dil olduğuna inanmıyorum. Okuduğum araştırmalarda da öyle. Yazıldığı gibi okunan bir dil aslında Türkçe, çok değişime uğrayan bir dil değil. Tek sorun Çince. Mesela Çinlilerde Latinceye, Latin alfabesine çok hâkimiyeti olmayan kişilerde belki sorun yaşayabiliriz ama 12 yıldır herhalde bir ya da iki defa bu sorunu yaşadım çünkü genellikle İngilizce öğrenen, uluslararası bir dil İngilizce, İngilizce hakkında az da olsa bilgisi olan bir kişi yazmada sorun yaşamıyor. Konuşmada da evet maalesef ekstra çalışmalara ihtiyacımız var.” (Ö9)

“Evet oluyor. Bu konuda da oluyor. Mesela Arap öğrenciler “r”, “l” ya da “l”, “n” çok arka arkaya geldiğinde bunu sesletmekte sıkıntı yaşıyorlar. Çinli öğrenciler ya da Tayland’dan gelen bir öğrenci sesletim konusunda çok büyük sıkıntı yaşayabiliyor.” (Ö10)

“Mesela burada genelde Türkçeye ilgili bilinen yanlış bir kanı vardır, Türkçe yazıldığı gibi okunan dildir derler. Aslında öyle değil. Çünkü bizim ğ gibi bir harfimiz var, hiç sesletilmeyen. Yanındaki ünlüleri etkileyen bir harftir. Bunun sesletimiyle ilgili herhangi bir şekilde öğrencilere bilinçli bir şey vermiyoruz biz. Tamamen bizim nasıl seslettiğimiz üzerinden sesletmelerini sağlıyoruz. Bizim fonetik bir alfabemiz yok. Bu bir problem ayrıca. Mesela gelecek zaman öğretirken bununla ilgili çok sıkıntı yaşıyoruz çünkü zaten bizim de fonetiğimizde gelecek zamanda problem var. Biz de nasıl söylememiz gerektiğini bilmiyoruz. Belki bu anlamda öğretmenlerin öncelikli olarak fonetikle ilgili eğitim almaları gerekir diye düşünüyorum. Yani nasıl sesletilmesi gerektiği ile ilgili. Bunun dışında sadece gelecek zaman

değil ya da sadece ğ değil, pek çok formda, işte diyelim, “hazırlayayım” dediğiniz zaman siz bunu “hazırlıyorum” şeklinde sokakta duyuyor öğrenci. Siz öyle söylüyorsunuz ama yazarken “hazırlayayım” şeklinde yazması gerekiyor. Burada güçlükler yaşıyor. Çünkü sesletim ile yazımı farklı oluyor. Daha kısa söyleniyor ama aslında yazıldığı gibi söylemek gerektiğini düşünüyor öğrenci çünkü Türkçeyle ilgili böyle bir düşünce var maalesef.” (Ö11)

Öğretmenlerin tamamı yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçede yer alan bazı harfleri sesletmede zorluk yaşadıklarından bahsetmiştir. Farklı uyruklardan gelen öğrencilerin farklı seslerde yaşadıkları sıkıntılara örnek vermişlerdir. Arap öğrencilerin ‘p’ yerine ‘b’ kullandığına ya da arka arkaya gelen ‘r’, ‘l’, ‘n’ gibi harfleri sesletmede zorlandığına; Koreli öğrencilerin ‘z’, ‘l’ seslerini çıkaramadıklarına, Rus öğrencilerin ‘e’ harfini ‘ye’ olarak telaffuz ettiklerine konuşmalarında değinmişlerdir. Ancak farklı uyruklarda da olsalar bazı ünlü harfleri (ı, o, u, ö, ü) ve ‘ğ’, ‘h’ gibi ünsüz harfleri sesletmede ortak problem yaşadıklarını, ancak Temel kurslarda sürenin yetmemesi, sınıfın farklı uyruklardan oluşması ve her öğrencinin ortak problem yaşamaması gibi nedenlerle bunları düzeltmek için çok fazla zaman ayıramadıklarından söz etmişlerdir. Ayrıca Türkçenin bir fonetik alfabesinin olmayışı, hangi sesin nereden çıktığının öğrenciye açıklanamayışı da problemin bir boyutu olarak ele alınmıştır. Elde edilen bulgular alanyazında bulunan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Örneğin; Er, Biçer ve Bozkırlı (2012) çalışmalarında Türkçede kullanılan bazı seslerin (ğ, ş, ç, ı, ü gibi) Türkçeyi öğrenen öğrenciler için bazı sorunlara yol açtığını belirtmiştir. Candaş Karababa (2009) da görüşme yaptığı öğretim elemanlarının öğrencilerde var olan bu problemi çözmek için alıştırmayı yaptıklarını, ancak bunların yeterli olmadığını ve bazen ileri kurlarda bile sesletimle ilgili sorunlar yaşandığını dile getirmiştir. Yağcı (2017) ise Belarus’ta Türkçe öğrenen öğrencilerin Kiril alfabesinde ve Türk alfabesinde yer alan ortak olmayan harfleri sesletmede sorun yaşadıklarını aktarmıştır.

4.2.4.3. Öğrencilerin Türkçe okuma ve yazmaya adaptasyonu

Öğretmenlerin yapmış oldukları gözlemlere göre öğrencilerin Türk alfabesini öğrendikten sonra okuma ve yazmaya kolay adapte olup olmadıkları ile ilgili görüşleri Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18. Öğrencilerin alfabeyi öğrendikten sonra Türkçe okuyup yazmaya kolayca uyum sağlayıp sağlayamamaları ile ilgili öğretmen görüşleri.

Tema	Görüş		f	%
Öğrencilerin Türkçe okuma ve yazmaya kolay adapte olup olmadığı	Evet, kolayca adapte olabiliyorlar.	Okuma	7	%47
		Yazma	4	%27
	Hayır, kolayca adapte olamıyorlar.	Okuma	0	%0
		Yazma	1	%7
	Değişiyor.	Okuma	7	%47
		Yazma	9	%60
	Görüş bildirmeyenler	Okuma	1	%7
		Yazma	1	%7

Tablo 4.38 incelendiğinde öğretmen görüşlerinin üç başlıkta toplandığı görülmektedir. Ancak bazı öğretmenler (2 kişi) mülakat sırasında yalnızca okuma ya da yazma hakkında görüş bildirdiğinden dördüncü bir boyut ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerden yedisi (Ö1, Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10 ve Ö12) öğrencilerin Türkçe alfabeyi öğrendikten sonra okumaya kolayca adapte olabildikleri görüşündedir. Öğrencilerin yazmaya kolayca uyum sağladığı kanısında olan 4 öğretmen (Ö1, Ö6, Ö8 ve Ö12) bulunmaktadır. Burada görülmektedir ki Ö1, Ö6, Ö8 ve Ö12 öğrencilerin hem okumaya hem de yazmaya kolayca alıştıklarını düşünmektedir. Konuyla ilgili Ö1, Ö8 ve Ö12’nin düşünceleri aşağıda sunulmuştur:

“Okumaya hemen başlayabiliyorlar, yazma süreci biraz daha sıkıntılı oluyor tabii ki. Ama çok uzun bir süreç gerekmiyor. Yani bir hafta sonra yazmaya da başlıyorlar. Yani bu anlamda bence alfabe yönünde çok büyük bir problem yok. Zaten uluslar uluslararası bir alfabe kullanıyoruz baktığımız zaman. Yani evet, harflerin sesletimi farklı; birlikte okunduğu zaman söylenme biçimleri onların dilinden daha farklı. Ama buna adapte olmakta çok da problem yaşamıyorlar. Kolay öğrenilebilir bir alfabe var.” (Ö1)

“ (...) Uygun olduğunu düşünüyorum. Çünkü Suriyeliler özelinde bir şey anlatacağım, öğrenci kendi dilinde bile okuma yazma bilmezken, Arapça okuma yazma bilmezken, Türkçeyi okuyup yazabiliyordu yaklaşık bir buçuk iki aylık bir süre içinde. O da Türkçe'nin okuma ve yazmada kolaylık, hani fonetiğinin ve yazı dilinin birbirine yakın olması büyük bir kolaylık sağlıyor genellikle.” (Ö8)

“Türkçe aslında yazması, okuması çok kolay bir dil. Çünkü yazıldığı gibi okunuyor, okunduğu gibi yazılıyor. Bu nedenle çok büyük bir zorluk yaşamıyoruz. Zorluk yaşadığımız tek harf belki de "ğ" olabilir. "ğ"i çoğu zaman yazmıyorlar ya da "ğ"i "y" olarak yazıyorlar. Farklı şekillerde söylemeye çalışıyorlar. Bu konuda biraz sıkıntımız var. Ama onun dışında, ilk günden, gelen öğrencilerin tahtaya yazılanları okuyabildiğini görebiliyoruz. Çünkü alfabe öğretildikten sonra onu okumanın "aa tamamen aynı. Alfabedeki gibi. Bütün kelimeler nasılsa öyle okunuyor." Yoksa İngilizcedeki gibi değil. "beautiful", "be-a-u-ti-ful" şeklinde yazılıp "bitiful" diye okunmuyor. Güzel, güzel diye yazılıp güzel diye okunuyor. Bu konuda kolaylık yaşadıklarımı görüyorum. Bu en azından öğrencileri biraz motive ediyor sevindiriyor diye söyleyebilirim.” (Ö12)

Öğretmenlerin hiçbiri öğrencilerin okumaya zor adapte olduğunu düşünmemektedir. Yalnızca Ö9 yazmaya uyum sağlanmasının zor olduğu konusundaki görüşünü “(...) Yazma konusunda evet çok sorun yaşıyor, özellikle ana dili Arapça olan öğrencilerin yazma problemini çözemiyoruz. Ben bunun en büyük sebebinin şey olduğunu düşünüyorum, kelimelerin çok benzer olması. Bizim oradan aldığımız kelimeler, ortak

kelimelerin çok fazla olması öğrencinin anadiline kaymasına sebep oluyor. (...)” diyerek belirtmiştir.

Öğrencilerin alfabeği öğrendikten sonra Türkçe okuma (Ö2, Ö4, Ö5, Ö11, Ö13, Ö14 ve Ö15) ve yazmaya (Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14 ve Ö15) kolay adapte olup olmadıkları konusunun bireysel farklılıklara göre değiştii görüşünde olan öğretmenlerden Ö4 ve Ö13’ün görüşlerine aşığıda yer verilmiştir:

“Genel olarak evet adapte olabiliyorlar. Tabii ki adapte olamayan öğrenciler de var. Kendi ülkelerinde kullandıkları dilin alfabeti farklı olduğu için ya da Latin alfabeti kullanmayan ülkelerin dili, onlarda biraz zorluk yaşanabiliyor. Onun dışında çok fazla zorluk yaşanmıyor.” (Ö4)

“Yani kendi dillerinde işte Latin alfabetini kullananlar bence bir problem yaşamıyorlar. Zaten ses evet yani telaffuzlarımız farklı olabilir ama seslere aşınalar. Ama onun dışında işte Farslar-İranlılar, Araplar, özellikle Uzakdoğu, Endonezya, Bunlar biraz problem yaşıyorlar sesletimle ilgili, alfabe ile ilgili. Özellikle bu sesli ve sessiz harfler. Mesela biz de sesli harfler önemli. Ve özellikle Çinliler mesela yok yani, sesli harfleri çıkaramıyorlar böyle problemler yaşıyor.” (Ö13)

Öğretmenlerin çoğu öğrencilerin Türk alfabetini kullanarak okuma ve yazmaya kolay adapte olup olmadıkları konusunda uyruk faktörünün oldukça etkili olduğu görüşündedir. Ancak büyük çoğunluğu Türkçenin alfabe olarak kolay öğrenildiğini düşünmektedir. Bu konuda bir öğretmenin ana dilinde okuryazar olmayan bir Suriye uyruklu öğrencinin Türkçe okuma yazmayı kolayca öğrendiği ile ilgili paylaşımı oldukça dikkat çekicidir. Buna ek olarak öğretmen görüşlerine göre okumanın yazmaya göre daha kolay adapte olunan bir beceri olduğu da ortaya çıkmıştır. Öğrencilerinin çoğunun sesletmede problem yaşadıkları harfleri yazmada da sorun yaşadıkları belirtilmiştir. Şengül (2014) çalışmasında benzer sonuçlara ulaşarak Türkçe öğrenen C1 düzeyindeki 45 yabancı öğrenciye dikte yöntemiyle yazdırdığı metinleri incelediğinde öğrencilerin çoğunluğunun

Türk alfabesinde yer alan a, e, ı, i, o, ö, u, ü, c, ç, ğ, l, ş, y seslerini/harflerini seslendirmede ve yazmada zorlandıklarını ortaya koymuştur. Er, Biçer ve Bozkırlı (2012) ile Mete (2012) de özellikle farklı alfabe kullanmaya alışık olan öğrencilerin Türk alfabesinde problem yaşadıklarını çalışmalarında belirtmişlerdir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde ders kitaplarında birçok eksik ve problemin bulunduğu, öğretmenlerin zaman zaman bunları tamamlamak için farklı materyallere başvurduğu tespit edilmiştir. Ancak bu alt probleme ilişkin en önemli sorunun eğitim programıyla ilgili olduğu ortaya çıkmıştır. Standart bir eğitim programının olmaması ciddi bir problem teşkil etmekte ve kurumlar arasında bireysel hareket edilmesine sebebiyet verdiği için eşgüdüm sorununa yol açmaktadır. Ayrıca Türkçenin dil bilgisel ve fonetik yapısı nedeniyle zaman zaman öğrencilerin öğrenme güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.

4.3. Eğitim Durumlarıyla İlgili Sorunlara Yönelik Öğretmen Görüşleri

Bu bölüm, öğretim ortamı ve öğretim teknolojileri, öğretmen niteliği ve öğrenci niteliği ile ilgili öğretmen görüşleri olmak üzere üç alt başlıkta toplanmıştır.

4.3.1. Öğretim ortamı ve öğretim teknolojilerinin eksikliğinden kaynaklı sorunlara yönelik öğretmen görüşleri

Öğretmenlerin kullandıkları öğretim teknolojilerine ilişkin görüşleri ve sınıf içerisinde eğitim ortamının fiziki şartlarıyla ilgili karşılaştıkları sorunların belirlenmesi ve çözülebilmesi için önerileri bu bölümde ele alınacaktır.

4.3.1.1. Sınıf içerisinde kullanılan öğretim teknolojileri

Öğretmenlerin sınıf içerisinde kullandıkları öğretim teknolojileri Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19. Öğretmenlerin sınıf içerisinde kullandıkları öğretim teknolojileri ile ilgili öğretmen görüşleri.

Tema	Görüş	f	%
Öğretim teknolojileri	Bilgisayar	13	%87
	Projeksiyon	15	%100
	İnternet	8	%53
	Hoparlör	6	%40
	Telefon	2	%13

Tablo 4.19 incelendiğinde öğretmenlerin bilgisayar ve projeksiyondan fazlaca yararlandıkları görülmektedir. Ancak projeksiyon kullandığını belirten 15 kişi bulunuyorken bilgisayar görüşünü bildiren öğretmen sayısı 13 olarak görünmektedir. Bununla birlikte projeksiyonun kullanılabilmesi için bilgisayara gereksinim duyulması nedeniyle aslında tüm öğretmenlerin hem projeksiyon hem bilgisayar kullandığı kabul edilebilir. İnternet de sınıf içerisinde öğretmenler (Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö13 ve Ö14) tarafından oldukça fazla tercih edilen (%53) öğretim teknolojileri arasındadır. Bunun dışında 6 öğretmen (Ö1, Ö2, Ö3, Ö10, Ö12 ve Ö15) hoparlör, iki öğretmen de (Ö6 ve Ö9) telefon kullandığını belirtmiştir. Konuyla ilgili bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Bilgisayar, projeksiyon, hoparlör. Bunlardan faydalıyoruz.” (Ö3)

“Genellikle bilgisayar kullanmayı tercih ediyorum. Slaytları gösterirken tabii projeksiyona da ihtiyacım oluyor. Video ve slaytlar için projeksiyon, diğer şeyler için bilgisayar işimizi görüyor.” (Ö5)

“Tabii ki internet üzerinden gösterdiğim şeyler var. Onun haricinde projeksiyon kullanıyoruz. Özellikle temelde çok çok etkili kullandığım şey o. Diğer türlü teknoloji olarak ne kullanıyoruz dediğimde, bazen konuşma etkinliklerini de gerçek kişilerle yaptırıyorum. Bunu kullanabiliyorum. Hani atıyorum bir diyalogu, diyalog nerede geçecekse bir kuaför, bir emlakçı veya işte ne bileyim bir turizm acentesine telefon ettirip onlara ciddi görüşmeler yaptırabiliyorum. O anlamda telefona da bir teknoloji diyebilirsek bu. Diğer türlü de dediğim gibi genellikle internet, internetle yapabileceğim etkinlikler oluyor.” (Ö6)

“Açıkçası bu konuda kendimi eksik buluyorum. Teknolojiden çok uzak olmayan bir insan olsam da hani daha genç arkadaşlarım kadar aktif kullanmıyorum teknolojiyi. Örnek veriyorum işte slayt kullanmıyorum sınıfta. Çünkü biraz da bunu hani ben kullanamayacakmışım gibi geliyor çünkü çok spontane, anlık ders, çok rutin ders yapmayı sevmiyorum. O anki ihtiyaca dayalı tahtayı daha serbest, tahtanın bana ait olması gerektiğini düşünüyorum. O yüzden slayt kullanmıyorum, mümkün olduğu halde kurumda mümkün olduğu halde ben slayt kullanmayan bir öğretmenim. Hala eski usul kalemle tahtaya yazıyorum. Ama kullandığım projeksiyonu kullanıyorum görsellerden yararlanırken ki dil öğretiminde görselin çok önemli olduğuna inanıyorum. Bilgisayardan yararlanıyorum bize sunulmuş olan, zaten hali hazırda olan. İşte dinleme metinleri vesaire onları kullanıyorum. Bunun dışında teknoloji dersiniz evet telefonumu çok kullanıyorum çünkü o anda spontane bir şekilde öğrenciye telefondan video görsel vesaire onları sunuyorum.” (Ö9)

“Sınıfta dinleme yapabilmemiz için bir bilgisayarımız, hoparlörümüz var. İnterneti kullanıyoruz. projeksiyonumuz var.” (Ö10)

A.Ü. TÖMER bünyesinde görev yapan öğretmenlerin eğitim teknolojilerinden sınıf içerisinde sık sık yararlandıkları görülmektedir. İmkanlar çerçevesinde sıklıkla bilgisayar, internet ve projeksiyonlardan yararlandıkları, dinlemeleri gerçekleştirmek sınıf içerisinde hoparlörlere yer verildiği, bazı öğretmenlerin de akıllı telefonları eğitim-öğretim sürecine entegre ederek bir araç olarak kullandıkları tespit edilmiştir. Literatürde de eğitim teknolojilerinin sınıf içerisinde kullanılmasının yararlı olduğu ifade edilmektedir. Son

zamanlarda çağdaş teknoloji imkânlarından eğitimde yararlanılmasıyla öğretmen-ders kitabı ikilisinin yanı sıra değişik kaynaklar sınıf içerisindeki çok ortamlı öğretimin yapılmasını mümkün kılmaktadır. Sınıf içerisinde bu araçlardan ne kadar faydalanılırsa öğrencilerin güdülenme düzeylerinin o kadar artacağı düşünülmektedir. Türkçenin yabancılara öğretiminde de bu araçlardan etkin bir biçimde yararlanılmalıdır (Barın, 2007:191; akt. İşcan, 2011). Mete ve Gürsoy (2013) da yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin öğretmen yeterliliklerine ilişkin görüşlerini tespit etmek için yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin çoğunun teknolojiden faydalanmanın gerekli olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin sınıf içerisinde sık sık internetin kesilmesi, teknolojik donanımlarla ilgilenen personel sayısının bir olması sebebiyle personelin izinli olduğu zamanlarda teknolojik destek görememeleri ve teknolojik araç gereçlerin eski olmasından yakındıkları belirlenmiştir. Hoparlörlerden gelen cızırtılar nedeniyle dinleme sınavında ve alıştırmalarında öğrencilerin zorlanması, projeksiyonların eskiliği sebebiyle renkleri yansıtamaması gibi sorunlarla karşılaşan öğretmenler daha interaktif sınıfların oluşturulmasının, akıllı tahtalar, VR gözlükler gibi daha ileri teknolojinin kullanılmasının faydalı olacağı görüşündelerdir. Batur ve Nişancı (2013) yabancılara Türkçe öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara değindikleri araştırmalarında benzer bulgulara ulaşarak bazı öğretmenlerin teknolojik araç gereçlerin çalışmaması veya bakımlarının yapılmaması sebebiyle güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

4.3.1.2. Öğretim ortamının fiziksel özellikleri

Öğretmenlerin öğretim ortamının fiziksel özellikleri nedeniyle karşılaştıkları sorunlar Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20. Öğretim ortamının fiziksel özelliklerinden kaynaklı sorunlar ile ilgili öğretmen görüşleri.

Tema	Görüş	f	%
	İnternet problemi	8	%53
Öğretim ortamında fiziksel şartlardan kaynaklanan problemler	Teknolojik araç-gereçlerden kaynaklanan problemler	8	%53
	Sınıfın yapısından kaynaklanan problemler	9	%60
	Isınma-soğutma problemleri	7	%47

Tablo 4.20 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim ortamından kaynaklı yaşadıkları sorunların dört ana başlıkta toplandığı görülmektedir. Bazı öğretmenler birden fazla problemle karşılaştıklarını belirtmiştir. Bu nedenle frekansların toplamı öğretmen sayısından fazladır.

İnternetin yavaş olması ve sık sık kesilmesi gibi sıkıntılar yaşadıklarını belirten 8 öğretmen (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö10, Ö11 ve Ö14) bulunmaktadır. 8 öğretmen (Ö2, Ö4, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13 ve Ö14) teknolojik araç-gereçlerin yetersiz ya da eski olduğunu ve bunlarla ilgili sorun yaşadığını ifade etmiştir. Sınıfların bazılarının ince uzun yapıda olması nedeniyle öğrencilerin derse verimli şekilde katılmadığını söyleyen 9 öğretmen (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13 ve Ö15) ile sınıfta klima, kalorifer gibi iklimlendirme araçlarından kaynaklanan ısınma-soğutma problemi yaşadığını belirten 7 öğretmen (Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö13, Ö14 ve Ö15) vardır. Konuyla ilgili bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda aktarılmıştır:

“Bütün sınıflarımız için değil, ama 2 numaralı sınıfımızın çok uzun olmasından dolayı en arkadaki öğrenci ile en öndeki öğrenci eşit şekilde yararlanamıyor dersten bence. Yazın mevsimsel problemler de oluyor sıcak-soğuk. Yani bu da çok önemli, iklim de önemli. Işık çok önemli. O sınıflar çok uzun ve en arkadaki bence karanlıkta kalıyor. Çünkü ışık tam

hocanın üstünde. Tahtayı net göremiyor. Perdeler bazı sınıflarda var, bazı sınıflarda yok. Işıktan ötürü tahta görülüyor. 2 numaralı sınıfların çok problemleri olduğunu düşünüyorum, ama diğerleri bence iyi. Bazı sınıflarımızda projeksiyon yok. Olan sınıflarda çalışıyor, projeksiyonda problem yok. Ama kumanda sorunu oluyor bazen. Bazı sınıflarda kumanda eksik, bazılarında çalışmıyor. İnternetimiz bazen çekiyor, bazen çekmiyor ve bununla ilgilenen personel sayısı sadece 1 kişi ve o izinli olduğunda örneğin, hiç ilgilenen kimse yok. Bilgisayarlarımızın hepsi aynı değil bazısı laptop bazısı masaüstü bilgisayar. Yenilendi, tamam çok iyi, ama o laptopların olduğu sınıflarda bence problem var. Çünkü projeksiyon kablosunu takip çıkarmamız gerekiyor kullanmamız için. Hoparlörde bazen sorun oluyor, ben yaşadım. Bazıları çalışmıyor, cızırtılı oluyor. Sınavda özellikle problem oluyor. Çünkü öğrenci net duyamıyor haliyle de şikayet ediyor. Böyle problemler var, evet.” (Ö2)

“Kalabalık sınıflarımız için genellikle uzun bir sınıfımız var. Ve böyle olduğu için arkada kalan öğrenci duymakta ya da tahtayı görmekte zorluk çekiyor, öndekiler kadar aktif olamıyor. Klimalarda da yine problem yaşıyor, onu gözlemledim. Sınıf şekli bence yine problem. İnternetin kimi zaman gittiğini geldiğini, problem olduğunu gördüm. Bunlar problem.” (Ö3)

“Sınıf ortamının yabancı dil ortamında U düzeninde olması gerektiği ile ilgili birçok araştırma var. Hani daha çok etkileşim, öğretmenle daha çok iletişim, arkadaşlarla daha çok iletişim. Ama sınıflarda o çok sağlanamıyor, hani koridor tipi var. En başta bu sınıfın fiziksel ortamı. Yine akustik çok iyi değil sınıflardaki. Ses sistemlerinin kulaklıkla olmaması, hoparlörden veriliyor olması, hoparlörün de kalitesinin tartışılır olması nedeniyle sıkıntılar var ses sistemi ile ilgili. Yine görüntü ile ilgili aynı şeyler, hani projeksiyonun eski olması, yine uzaktaki öğrencinin tahtayı görememesi gibi problemler var.” (Ö8)

“Maalesef çok sık yaşıyoruz. İnternetle ilgili sıkıntılar yaşıyoruz. Onun dışında hoparlör sıkıntısı olabiliyor zaman zaman. Projeksiyon sıkıntısı yaşayabiliyoruz. Yani bunlar bu alanda kesinlikle olması gereken olmazsa olmazlardan bir tanesi ama maalesef bu konularda sıkıntı yaşıyoruz.” (Ö10)

“Sınıflarımız, burası bir devlet kurumu ve şartları ve belli. Akıllı tahtamız olabilirdi ya da işte sınıflarda internetimizin böyle daha güçlü, daha iyi ya da bilgisayarlarımızın böyle daha yarım saatte açılan bilgisayarlar değil de 3 dakikaya açılan bilgisayarlarımız olsa ya da daha farklı şekilde programlar kullanabilsek tabii ki daha faydalı olabilirdi. En azından görsel açıdan ya da projeksiyonların durumu ile ilgili Temel 1’de mesela öğrenciye renkleri anlatıyoruz, kırmızı diyoruz siyah çıkıyor tahtada gibi. Böyle durumlar yaşanabiliyor. Bunların olmaması tabii ki bizim için daha iyi olurdu. Bunun dışında fiziki şartlar evet, işte sınıfların durumu mesela bazı sınıflar küçük kalabalık oluyor; işte klima problemi her zamanki gibi. Bunlar standart sorunlarımız.” (Ö13)

“Şimdi zaman zaman yaşıyoruz aslında. Şöyle ki şimdi burada, TÖMER Kadıköy şubesinde her öğretmenin standart bir sınıfı yok. Programımız her ay değişiyor ve farklı farklı sınıflara girebiliyoruz. Bu fiziki şartlar da sınıftan sınıfa değişebiliyor. Bazı sınıflarda problem yaşanırken işte bilgisayar ve internet konusunda, bazı sınıflarda yaşanmayabiliyor. Ama sanırım en çok yaşadığımız sorun belki internetin yavaşlığı olabiliyor. İşte projeksiyonda bir problem varsa orada, ya da bilgisayarda bir problem olabiliyor, çok yavaş olabiliyor. Sanırım en çok yaşadığımız sorun bilgisayarlarla ilgili olan sorunlar. Fiziki olarak belki yine eğer sayılabilirse yaz aylarındaki bazen klima problemi yaşayabiliyoruz. Kışın kalorifer problemi yaşanabiliyor bazı sınıflarda. Bu da tabii hani eğitim öğretim ortamını direkt etkileyebiliyor öğrenci üşüyorsa ya da fazla sıcaklıyorsa.” (Ö14)

Öğretmenler teknolojik sıkıntıların yanı sıra fiziksel şartlarla ilgili birtakım sorunlarla da karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşlerinden sınıf içerisinde U düzeninin uygulandığı ancak bazı koridor tipi sınıflarda u düzeninin verimli kullanılmadığı, sınıf çok dar olduğu için öğretmenin hareket edemediği, dolayısıyla arkadaki öğrencilerin öğretmeni duymada sorun yaşadığı ve tahtayı göremedikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğretmen ve diğer öğrenciler ile daha iyi göz teması kurabilmesine olanak tanıyan U düzeni anlatımın, gösterim, bir grupta problem çözme veya büyük grupta tartışma gibi yöntemlerin kullanılmasına uygun olduğu ve hem etkileşimi hem de derse katılımı artırabileceği için öğretimi olumlu olarak etkilediği araştırmalarla ortaya konmuştur (Erden, 2005; akt. Şahin,

2019). Ayrıca eğitim ortamında zaman zaman ısınma-soğutma problemleri yaşadıklarını, bunun da öğrenci öğrenmeleri üzerinde olumsuz etkileri olduğunu gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Yazın bazı sınıfların klimalarının çalışmıyor olması, kışın bazı sınıflarda kaloriferlerin çalışmaması nedeniyle sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir. Unline ve ark. (2010, akt: Şahin, 2019) lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada okulun sunduğu olanakların, fiziksel koşulların öğrenci davranışı ve performansı üzerinde önemli rol oynadığını belirlemişlerdir. Bu nedenle fiziki şartlar iyileştirilerek öğrencilere uygun öğrenme ortamlarının yaratılması hedeflenmelidir.

4.3.2. Öğretmen niteliğiyle ilgili sorunlara yönelik öğretmen görüşleri

Bu bölümde öğretmenlerin lisans ve/veya lisansüstünde aldıkları eğitimin yaptıkları işe bir katkısı olup olmadığı, işe başlamadan önce katıldıkları staj programının süresi ve içeriğine ilişkin fikirleri, sınıfta kullandıkları yöntem ve teknikler ile güdüleme metotları, sınıf içerisinde ipucu, dönüt, düzeltme ve pekiştireçten yararlanıp yararlanmadıkları ve öğretmenin yabancı dil bilmesinin öğrenci öğrenmesi üzerine etkileri konularında görüşleri sunulmuştur.

4.3.2.1. Alınan eğitimin yapılan işe katkısı

Öğretmenlerin lisans ve/veya lisansüstünde aldıkları eğitimin yaptıkları işe bir katkısı olup olmadığı ile ilgili görüşleri Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21. Lisans/lisansüstü eğitimin yapılan işe katkısı olup olmadığı ile ilgili öğretmen görüşleri.

Tema	Görüş	f	%
	Aldığım eğitimin doğrudan katkısı var.	7	%47
Lisans ve/veya lisansüstü programın işe katkısı	Aldığım eğitimin dolaylı katkısı var.	5	%33
	Aldığım eğitimin katkısı yok.	5	%33

Tablo 4.21 incelendiğinde öğretmenlerin almış oldukları lisans/lisansüstü programının yaptıkları işe katkısı olup olmadığı konusunda üç farklı görüş ortaya çıkmıştır. Tabloda görüldüğü üzere frekans sayısı öğretmen sayısından fazladır. Bunun sebebi 2 öğretmenin (Ö4 ve Ö13) lisans programı için ayrı yüksek lisans programı için ayrı görüş bildirmiş olmalarıdır.

Öğretmenlerden yedisi (Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö9, Ö12 ve Ö13) aldıkları eğitimin yaptıkları işe doğrudan katkısı olduğunu düşünmektedir. Bu konuda Ö9 lisans programında, Ö4 ise yüksek lisans programında aldıkları eğitimin doğrudan katkısı olduğunu şu şekilde belirtmişlerdir:

“Lisans programım Türk Dili ve Edebiyatı. Ayrıca hani oradaki hedef kitle çok farklı. Lisansüstünde de yabancılara Türkçe öğretimi üzerine yaptım. Oradaki hedef kitle de çok farklı. Tabii ki ikisinden yararlandığım çok şey var ama yabancılara Türkçe öğretimi programından çok çok şey öğrendim çünkü hedef kitle bu alanla ilgili olduğu için hangi yöntem, hangi teknik kullanılabilir bunlar üstünde çalışıldı. Onlarla ilgili alan dersleri alındı. Stajlar yapıldı. Bunun daha fazla faydası oldu.” (Ö4)

“Ben düşünüyorum evet. Yani Dilbilim mezunuyum. Zaten bu kurumda çok aktif bir şekilde görev alan, hocalardan ders aldım 4 yıl boyunca. Bölümü de hayranlıkla ve ilgi ile bitirdim için hani diploma almak için değil. O yüzden bölümden aldığım birtakım bilgileri

sınıf içinde kullanma şansım oluyor. Örnek vereyim işte bütün dünya üzerinde var olan bütün diller hakkında bilginizin olması size bir artı sağlıyor. En azından o dili konuşamazsınız bile o dillerin yapılarını biliyorsunuz. Öğrencinin ana dilinin sizin öğrettiğiniz hedef dille bağlantıyı nasıl kuracağını, nasıl bir bağlantısı olduğunu bildiğini zaman farklı farklı şekillerde yaklaşıp dil öğretimi gerçekleştirebiliyorsunuz. Dilbilimin bana böyle bir katkısı oldu.” (Ö9)

Almış oldukları lisans/lisansüstü eğitimin yapmakta oldukları işe dolaylı katkısı olduğunu belirten 5 öğretmenden (Ö2, Ö5, Ö6, Ö8 ve Ö15) Ö2 bu konudaki görüşünü “*Ben dilbilim mezunuyum. Çoğu dersimin direkt katkısı yok. Ancak dolaylı katkıları çok büyük. Ben formasyon almadım o yüzden pedagojik formasyon dersim de yok. Ancak hem hocalarımdan ötürü sanırım hem aldığımız derslerden ötürü bir kişiye bir dili nasıl öğreteceğimi az çok biliyordum, hissediyordum. Bir de yabancılara... Yabancı dil öğretimi diye bir dersimiz de vardı. Orada zaten direkt yabancı dil öğretim teknikleri ne öğrendik. Bunun direkt katkısı var orada öğrendiğimiz her şeyi kullanıyoruz. Her şeyi hatırlıyoruz, ona göre ders işliyoruz. Ancak diğer türlü sesbilim, biçimbilim, sözdizim, birçok ders aldık. Hiçbirinin direkt katkısı yok. Ancak dolaylı katkıları çok büyük.”* şeklinde aktarıırken Ö15 de “*Doğrudan bir katkısının olduğunu düşünmüyorum. Lisans programım Türk Dili Edebiyatı. Okuduğumuz romanlar, şiirler, makaleler, kasideleler, bunlar, gazeller bu programda öğretmiyoruz. Ama Türk dili derslerimiz işte bir kelimenin, bir sözcüğün geçmişten günümüze kadar evrimini bilmemiz ve bu sözcüğün türlerini çok iyi bilebilmemiz ya da bu sözcüğün kökenini bazı sözcüklerin kökenlerini Arapça, Farsça, İngilizce, Türkçe olup olmadığını bilmemiz; lisansta öğrendiğimiz bilgiler neticesinde bilmemiz bu işe yapmamız da bizim birçok kolaylığı sağlıyor. Ama onun dışında dediğim gibi lisans programı edebiyat yönünden bakıldığında sadece yüksek kurlarda edebiyatı konuşabileceğimiz için şiiri, hikayeyi, masalı; orada biraz faydası oluyor ama temel ve orta düzeydeki kurlarda pek bir faydası pek bir lisans programının faydası direkt yani doğrudan faydası ya da yararı görünmemekte. Görmüyorum.”* şeklinde ifade etmiştir.

Aldıkları eğitimin yapmakta oldukları işe katkısı bulunmadığını düşünen 5 öğretmenden (Ö4, Ö10, Ö11, Ö13 ve Ö14) Ö11 “*Ben dilbilim bölümünden mezun oldum. Dil ile ilgili yani dilin öğretimi, dilinin, daha doğrusu dilin felsefesi diyebiliriz, bil biz dilinin felsefesini yaptık. Ama bizim açıkçası yaptığımız işle okuduğumuz lisans programının ben herhangi bir şekilde bağlantı kuramadım şimdiye kadar yıllardır. Bağlantılı olduğunu düşünmüyorum. Biz işi tamamen işi yaparken öğrendik. Lisans eğitimi sırasında bu işle ilgili herhangi bir şey öğrendiğimizi düşünmüyorum.*” diyerek bu konudaki görüşünü dile getirmiştir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda bir lisans programının olmayışı bu işi yapan öğretmenlerin farklı alanlarda lisans eğitimi alarak aynı işi yaptıklarını göstermektedir. A.Ü. TÖMER bünyesinde görev yapan ve görüşmelerde bulunan öğretmenlerin Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe Öğretmenliği ve Dilbilim mezunları oldukları öğrenilmiştir. Öğretmenlerden birçoğu lisans ve lisansüstü programında aldıkları eğitimin yaptıkları işe doğrudan katkısı olmadığını ya da hiç katkısı olmadığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Haviğhurlsl ve Ncu-Garten (1967, akt. Sünbül, 1996) öğretmende bulunması gereken nitelikleri öğrenmeyi sağlama, sınıf yönetimi, aile üyeliği, değerlendirme, güven verme, mesleksi ustalık, topluluk liderliği olarak sıralamışlardır. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin mesleksi ustalık rolü konusunda aldıkları eğitimin onları yaptıkları işe hazırlamadığı söylenebilir. Mete (2018) de Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda özel bir öğretmen yetiştirme programının olmayışının bir sorun kaynağı olarak görüldüğünü belirtmiştir. Er, Biçer ve Bozkırlı (2012) da “Türkçenin farklı ana bilim dallarına ayrılmamış olması yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlardan biridir. Yabancılara Türkçe öğretimini daha etkili bir hale getirebilmek için bu alanda uzman yetiştirecek kurumlara ihtiyaç vardır.” demiştir. Mete (2012) yaptığı araştırmada elde ettiği öğretmen görüşlerinden mezun oldukları bölümlerde alana yönelik derslerin ya çok az kapsamlı verilmiş olması ya da hiç verilmemiş olması konusunda sorun yaşayan öğretmenlerin bulunduğunu tespit etmiştir. Bu da bu çalışmadaki sonuçlarla paralellik göstermektedir.

4.3.2.2. Staj süresinin ve içeriğinin yeterliliği

Öğretmenler işe başlamadan önce staj programına tabi tutulmaktadır. Öğretmenlerin bu staj programı ile ilgili görüşleri Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22. Staj programının içeriği ve süresi ile ilgili öğretmen görüşleri.

Tema	Görüş	f	%
Staj süresinin ve içeriğinin yeterliliği	Staj süresinin ve içeriğinin yeterli olduğunu düşünüyorum.	6	%40
	Staj süresinin ve içeriğinin yetersiz olduğunu düşünüyorum.	5	%33
	Staj süresinin yetersiz, içeriğinin yeterli olduğunu düşünüyorum.	4	%27

Tablo 4.22 incelendiğinde öğretmenlerin katılmış oldukları staj programına ilişkin görüşlerinin üç başlıkta toplandığı görülmektedir. Ancak burada görüşü alınan öğretmenlerin hepsinin aynı sürede staj programını tamamlamadıkları ortaya çıkmıştır. Bu nedenle staj süresi bir değişken olarak kabul edilebilir.

Staj süresinin de içeriğinin de yeterli olduğunu düşünen 6 öğretmen (Ö1, Ö4, Ö6, Ö12, Ö13 ve Ö14) bulunmaktadır. Bu konuda Ö4, Ö12 ve Ö14’ün görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“İki ay staj yaptık biz. Ders izlenimleri gerçekleştirildi. Ders izlenimleri gerçekleştikten sonra bize verilen bir konuyla biz ders anlatımı yaptık. Bu gözlemlendi. Ayrıca bunun dışında biz bu alanla ilgili kurumda işte yöntem, teknik dersleri, metotlarla ilgili dersler de aldık. Materyal geliştirme, ölçme değerlendirme. Bunlarla ilgili de dersler aldık. Açıkçası biraz bu iş evet, öğreniyoruz yöntem, teknik, her şey ama sınıfta uygulamalı olarak yapıldığı zaman çok farklı oluyor. O yüzden bence iki ay yeterli bir süreç. Daha sonra zaten sınıfta farklı şeylerle de karşılaşabiliyorsunuz. Kendiniz de öğreniyorsunuz bazı

şeyleri. Hangisi uygulanabilir, hangisi uygulanamayabilir bunu daha rahat görebiliyorsunuz.” (Ö4)

“Ben 2 ay bir staj süresi yaşadım. Çok iyiydi. Ders dinledik. Ders anlattık. Gramer hazırladık. Materyal hazırladık. Hocalarla sohbet ettik. Gramerleri tartıştık. Kendi açımdan çok yararlı olduğunu düşünüyorum.” (Ö12)

“İşe başladığımda zaten hani bu alanda ne öğrendiysem staj programının başlangıcında öğrendim. İki ay sürdü bizim stajımız. O zaman sabahtan öğlene kadar ders dinliyorduk. Genelde birçoğunda ders gözlemimiz vardı. Arada yine bölümle ya da müdürümüzle teorik dersler yapıyorduk ama sanırım en çok şeyi ders gözleminden öğrendim diyebilirim. Yani günde 8 saat ders gözlemi yapıyorduk. Notlar alıyorduk. Yani öğretmenlerimizin bu konuda çok katkısı oldu.” (Ö14)

Staj döneminde aldıkları eğitimin ve sürenin yetersiz olduğunu belirten 5 öğretmenden (Ö3, Ö7, Ö9, Ö11 ve Ö15) Ö9 ve Ö15’in görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Süresi kesinlikle çok kısaydı. Yalnız bu bilmiyorum benimle ilgili olabilir, yani benim staj yaptığım dönemle ilgili olabilir. Acil bir şekilde öğretmene ihtiyaç duyulduğu için benim stajım yarıda kesildi. O yüzden tam net bilgi veremem. Eğer stajım yarıda kesilmeseydi, bana söylenen sürede yapılırdı belki de o süre yeterli gelebilirdi. O yüzden süre olarak tabii ki bana yetersiz geldi. Haliyle çalışmaya başladıktan sonra stajda alabileceğim şeyleri hem çalışıp, çalışmakta olan daha tecrübeli hocalardan edinmeye çalıştım. Stajın içeriğinde öğrenci profili ile ilgili biraz sohbet edildi. Öğrenciye nasıl yaklaşmamız gerektiği ile ilgili sohbet edildi. Bir öğretmenin tutumunun, tavrının, sınıfta duruşunun nasıl olması gerektiği ile ilgili sohbetler edildi. Ders içeriği ile ilgili olarak da temel seviyede gramerleri nasıl anlatılacağına dair bilgi verildi. Tabii ki süresi erken kesildiği için orta ve yüksek seviyeyi kendi çabamızla öğrendik.” (Ö9)

“Evet, işte başladığımızda 2 aylık bir staj yaptık. Bu 2 aylık stajda birçok dersi izleme, takip etme şansını bulduk. Stajın sonunda da bizden bir konu anlatmamız istendi ve

yeterli görülenler de işe başladı. Bunun, 2 ayın yeterli olmadığını düşünüyorum. Ben ücretliye çevrilip 4 ay ya da daha fazla bir staj süresine ve daha programlı düzenli bir şekilde getirildiğinde... Çünkü bu işin bir lisans programı yok, yüksek lisans programı var. Ve bu iş, burası bir mutfak ve okunan kitaplarla yapılacak bir iş değil. O yüzden daha çok dersi görmesi gerekiyor stajyer arkadaşın. Daha çok öğretmen, metotları görmesi gerekiyor. Bununla ilgili birçok makale, bilimsel makaleleri de okuması gerekiyor. Bu yüzden 2 aylık bir süreç bana yetersiz geliyor. Bunun daha uzun olmasını -uzun olmamasının sebebi zaten ücretsiz olması- ücretli yapılarak daha uzun olması sağlanabilir diye düşünüyorum.” (Ö15)

4 öğretmen (Ö2, Ö5, Ö8 ve Ö10) aldıkları staj eğitimi için sürenin yetersiz olduğunu ancak içerikten memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerden Ö2 ve Ö5’in düşünceleri aşağıda sunulmuştur:

“Ben dört buçuk beş hafta staj aldım. Farklı kurlarda farklı hocaların derslerine girdim. Onların ders işleyişlerini izledim. Hem gramer anlattığı zamanları gördüm hem sadece sohbet ettikleri zamanı gördüm. Her hocanın farklı stili vardı. Hepsini gözlemledim. Ancak her kura giremedim, çünkü staj sürem buna yetmedi. Bunun için çok uzun bir zaman lazım. Örneğin, Temel 3’ü hiç görmeden işe başladım. Temel 3’ü görseydim benim için ve sınıfım için tabii ki daha iyi olurdu. Ancak diğer birçok kuru gördüm, birçok hocanın yöntemini gördüm. Tabii ki bence çok yararlıydı. Çünkü, hem onlardan şu anda benim yöntemlerim için hem onlardan katkılar var hem de kendimden de bir şeyler koydum. Artık kendim böyle bir karışık bir yöntemim var diyebilirim. Teorik dersler de aldık. Burada da aldık, burada aldık evet. Ankara’da almadık. Burada 2 hocadan ve müdürümüzden teorik ders aldık. Çok yardımcıydı. Ben gayet memnunum. Hem teorik olarak hem diğer açılardan gayet yeterliydi. Birçok şeyi gördüm. Aslında 4-5 hafta gibi yaptım ama birçok şeyi de gördüm. Hem birbirinden çok farklı yöntemleri gördüm. Teorik açıdan da hem müdürümüzden hem de diğer hocalardan ders aldım, onları da gördüm. Bence yeterliydi. Ben memnun kaldım.” (Ö2)

“Bu bizim yaptığımız iş çok güzel bir iş, sabır isteyen bir iş ve sürekli kendimizi geliştirmemiz gereken bir iş. O yüzden kesinlikle bir aylık bir programla bunun tamamlanabileceğini düşünmüyorum ancak staj süresince verilen seminerler vardı. Bu seminerlerde öğretmenlerin büyük bir özveriyle hangi gramerin nerede ve nasıl açıklanacağı konusunda bilgi verdiklerini hatırlıyorum ve o staj defterim hala duruyor. Ondan bazen yararlandığım da oluyor. O konuda faydalı olduğunu düşünüyorum ama tabii ki bizim işimizde hiçbir zaman öğrenme bitmiyor, gelişme bitmiyor. Bu sürekli devam eden bir şey. Hala geliştiğimi düşünüyorum, zamanla daha çok şey öğreneceğimi ve daha iyi bir öğretmen olacağımı düşünüyorum.” (Ö5)

Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlere konu ile ilgili eğitimleri genellikle çalışmaya başladıkları kurum tarafından verilmektedir. Öğretmenlere staj programının süresi sorulduğunda üç hafta, bir ay, iki ay, iki buçuk ay ve üç ay olmak üzere farklı süreler belirtmişlerdir. Her birinin paylaştığı staj süresinin farklı olması, çalıştıkları kurumda standart bir staj süresi bulunmadığını işaret etmektedir. Yine öğretmenler staj süreleriyle de ilgili olabilecek farklı içeriklerden bahsetmişlerdir. Kimisi staj programı süresince tüm kur programlarını gözlemlediğini söylerken kimisi yalnızca bazı kurlarda gözlem yapma fırsatına eriştiklerini ifade etmiştir. Ayrıca bazı öğretmenler staj programında yöntem-teknik, ölçme-değerlendirme gibi teorik dersler aldıklarından söz ederken bazıları hiç teorik ders almadıklarını söylemişlerdir. Bu durum yalnızca staj süresinin değil, staj programının içeriğinde de bir standart olmadığını göstermektedir. Mete ve Gürsoy (2013) da araştırmalarında staj programlarının öğretmenlerin görev yerlerine göre eğitim sürecinde farklılıklara neden olduğunu, yöntem ve uygulamaların staj yapılan kurum ve kişilere göre değişkenlik gösterdiğini belirterek; eşgüdüm ve iş birliği olmamasının öğretimde tutarlılığı ve güvenilirliği zayıflatabileceğini belirtmişlerdir. Kızanıklı (2018) da Türkiye’de genç yetişkinlere yönelik eğitimlerde görev alan öğretmenlerin yeterlikleri ve eğitici yetiştirme programlarına ilişkin görüşleri adlı tez çalışmasında farklı teknik ve sosyal konular üzerine eğitim veren öğretmenlerin aldıkları eğitimlerin de belirli bir müfredat içeriğine bağlı olmadığı ve birbirinden farklılık gösterdiğini saptamıştır. Ayrıca bu tip eğitici eğitimi programlarının etkililiğinin oldukça az olduğunu ifade etmiştir.

4.3.2.3. Öğretmenlerin sınıfta kullandığı öğretim yöntem ve teknikleri

Öğretmenlerin sınıf içerisinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili görüşleri Tablo 4.23'te verilmiştir.

Tablo 4.23. Sınıfta hangi öğretim yöntem ve teknikleri kullandıkları ile ilgili öğretmen görüşleri.

Tema	Görüş	f	%
Sınıfta kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri	Drama ve rol yapma	9	%60
	Grup çalışması	8	%53
	Düz anlatım	7	%47
	Eğitsel oyunlar	3	%20
	Soru-cevap	3	%20
	Tartışma	1	%7

Tablo 4.23 incelendiğinde öğretmenlerin drama ve rol yapma, grup çalışması ve düz anlatım yönteminden çokça yararlandığı görülmektedir. Eğitsel oyunlar ile ders işlediğini burada belirten öğretmen sayısı 3 olmasına rağmen kullandıkları materyaller sorulduğunda oyun ve yarışmaları kullandığını ifade eden 6 öğretmen olmuştur. Kullanılan yöntem ve teknikler arasında bunlar dışında soru-cevap ve tartışma tekniği de yer almaktadır.

Öğretmenlerden bazıları öğretim yöntemleri yerine dil öğretim yöntemlerinden bahsetmiş, bazıları ise öğretim teknolojilerinden yararlandıklarını ifade etmek isterken kavram karmaşası yaşayıp bilgisayar destekli/bilgisayar tabanlı öğretimden yararlandıklarını söylemişlerdir. Dolayısıyla bu cevaplar kodlara dahil edilmemiştir.

Sınıfta drama ve rol yapma tekniğinden yararlanan 9 öğretmen (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11 ve Ö13), grup çalışması tekniğinden faydalandığını ifade eden 8 öğretmen (Ö2, Ö3, Ö4, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13 ve Ö14), düz anlatım yöntemini kullandığını belirten 7 öğretmen (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö12, Ö14 ve Ö15), eğitsel oyunlar ile öğretimini renklendirdiğini

söyleyen 3 öğretmen (Ö1, Ö13 ve Ö15), soru-cevap tekniğinden yararlandığını paylaşan 3 öğretmen (Ö7, Ö8 ve Ö11) ve tartışma tekniğinden yararlanan bir öğretmen (Ö12) bulunmaktadır. Konu ile ilgili bazı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Ya aslında genel olarak Berlitz yöntemi kullanılıyor dört beceriye hakim olan, dört beceriyi geliştiren. Ve anadil ile konuşuluyor. Bizde de anadille konuşuluyor hedef öğrenci kitlesine. Bu tekniği uyguluyorum. Bunun dışında grup çalışmaları, drama, bilgisayar tabanlı öğretim, bunlardan da yararlanıyoruz.” (Ö4)

“En çok soru cevap en sık kullandığımız. İşte drama, rol yapma bu teknikleri çok kullanıyoruz. Yöntem iletişimsel yaklaşım yönteminin sunduğu şeyleri kullanmaya çalışıyoruz. Yani öğrencilerin yani kitabın hazırlanış şekli de bu sanırım iletişimsel yaklaşıma göre oluşturulmuş. Yani yine belli bir yöntem yok. Seçmeci yöntem hangi yöntem iyiyse onların artılarını alıp kullanmaya çalışıyoruz. Mesela en fazla iletişimsel yaklaşım ve yöntem teknik olarak da soru-cevap, drama ve rol yapma.” (Ö8)

“Yararlandığım yöntem ve teknikler, drama yolunu çok kullanıyoruz onun dışında küçük grup çalışmaları, bilgisayar teknolojileri, görsel teknolojiler, bunun gibi yöntem ve teknikler kullanıyorum.” (Ö10)

“Sınıfta çok fazla farklı yöntem ve teknikler kullanılmıyor. Neden işte, araç-gereçlerimiz yeterli değil, fizikî şartlar yeterli değil. Daha fazla kara tahta kullanılıyor, daha fazla kitap kullanılıyor. Daha fazla kağıt tabanlı materyaller kullanılıyor. Çok fazla yöntem kullanılmıyor. En fazla grup yöntemleri kullanılıyor. İşte gruplara ayırıyoruz, öğrencileri hazırlıyoruz. Münazara yaptırıyoruz, materyaller hazırlatıyoruz, ne bileyim reklam filmi hazırlatıyoruz. Bunun gibi şeyler yapılıyor ama çok fazla bunun çeşitlendirildiğini düşünmüyorum.” (Ö12)

“Hangi öğretim yöntem ve tekniklerini kullanıyorum, yani farklı farklı yöntemler teknikler metotlar denemeye çalışıyorum açıkçası öğrencilerin ilgisini çekmek için. Yani tek

şu yöntemi kullanıyorum diyemem. Bazen hani bir grameri direkt sunuş yoluyla tahtaya yazarak anlattığım da oluyor eğer o gramer ona uygunsa. Bazen daha sezdirerek başlamaya çalışıyorum. Daha buluş yolunu deniyorum. Farklı farklı metotlar denemeye çalışıyorum. Grup etkinlikleri yaptırmaya çalışıyorum. Bireysel olarak ya da grup olarak çalışmalar yapıyorum. Farklı farklı yöntemler denemeye çalışıyorum.” (Ö14)

“İşte bizim sınıfımızda dil öğrettiğimiz için öğretmen aktif. Öğrencinin aktif olması beklenemez, çünkü burada bir konuyu bir durumu araştırıp gelmesini istemeyiz. Devamlı bizim öğretmemiz, anlatmamız gerekir; açıklamamız gerekir; drama yapmamız gerekir; işte öncesinden o konuyu ya da ortam öğrenme ortamını oluşturmamız gerekir; tahtada bunu çizmemiz, yazmamız gerekir; taklitler yapmamız gerekir. Tamamen öğretmen odaklı bir metot kullanıyorum. Bunun dışında tabii ki oyunlar oynatıyoruz, işte internetten Kahoot uygulaması üzerinden sınavlar quizler uygulayabiliyoruz. Dediğim gibi bunlar.” (Ö15)

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu eğitim fakültesi mezunu olmadığından kullanılan yöntem ve teknikler sorulduğunda bazıları dil öğretim yöntemlerinden bahsetmişler, bazıları da konuyla ilgisiz cevaplar sunmuşlardır. Aslında öğretmenlerin cevaplarından sınıf içerisindeki farklı aşamalarda hem sunuş hem buluş hem de araştırma yoluyla öğretme stratejileri ve bunlara bağlı yöntem ve tekniklerden yararlandıkları görülmüştür. Ancak bu kavramları bilmediklerinden bu şekilde ifade edememişlerdir. Sınıfta kullanılan yöntem ve teknikler düz anlatım, grup çalışması, drama ve rol yapma, soru-cevap, eğitsel oyun ve tartışma olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin sınıf içerisinde farklı yöntem ve teknikler ile farklı materyallerden sıklıkla yararlandıkları söylenebilir. Buna karşın Açık (2008), öğrencilerin okutmanlarını değerlendiği çalışmasında öğretmenlerin farklı metot kullanmalarına %44 cevabının gelmesinin düşündürücü olduğunu ifade etmiştir. Yüce (2016) ise yabancılara Türkçe öğretiminde nitelikli eleman sorunu adlı çalışmasında öğrenci seviyelerinin ve yaşlarının dikkate alınması ve tek bir metoda bağlı kalınmaması gerektiği üzerinde durmuştur. Aslanargun ve Süngü (2006) da grup çalışmalarının önemini vurgulayarak grup çalışmalarına yer verilerek hataların kişiselleştirilmesinin önüne geçilebileceğini belirtmiştir.

4.3.2.4. Öğretmenlerin öğrencileri güdülemek için kullandıkları yollar

Öğretmenlerin öğrencileri güdülemek için hangi yolları kullandıkları ile ilgili görüşleri Tablo 4.24’te verilmiştir.

Tablo 4.24. Öğrencileri güdülemek için kullanılan yollar ile ilgili öğretmen görüşleri.

Tema	Görüş	f	%
Öğrencileri güdüleme metotları	Konuyu/yapıyı sezdiriyorum.	9	%60
	Hedeften haberdar ediyorum.	4	%27
	Öğrenciyi sınıfta rahat/özel hissettirmeye çalışıyorum.	4	%27
	Motivasyon konuşmaları yapıyorum.	3	%20
	Merak duygusu uyandırmaya çalışıyorum.	2	%13

Tablo 4.24 incelendiğinde öğretmenlerin öğrencileri güdülemek için kullandıkları yolların 5 başlıkta toplandığı görülmektedir. Bu başlıklardan bazıları belirli bir yapıyı/konuyu anlatmadan hemen önce yapılmakta, bazıları ise öğretim ortamının her anında yapılmaktadır. Bazı öğretmenler birden fazla metot kullandıkları için frekans sayısı toplamı öğretmen sayısından fazladır.

9 öğretmen (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10 ve Ö13) anlatacakları yapıyı/konuyu sunmadan önce öğrencilere sezdirme yoluyla onları güdülediklerini ifade etmiştir. 4 öğretmen (Ö11, Ö12, Ö13 ve Ö15) ise öğrencilere öğretecekleri konu ya da yapıya niçin ihtiyaç duyduklarını, nerede kullanabileceklerini anlatıp onları hedeflerden haberdar ettiklerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler (Ö6, Ö7, Ö9 ve Ö14) öğrenciyi sınıfta rahat/özel hissettirerek güdülemeyi tercih ettiklerinden bahsetmişlerdir. 3 öğretmen (Ö6, Ö12 ve Ö14) sınıfta zaman zaman motivasyon konuşmaları yaptıklarını söylemişlerdir. Öğrencilerin merak duygusunu uyandırarak onları güdülemeyi amaçlayan 2 öğretmen (Ö8 ve Ö11) bulunmaktadır. Konuyla ilgili bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Mesela biz ders anlatımı yaparken örtük bir anlatım tercih ediyoruz zaten direkt işte "Bu gramerin adı, böyle böyle fonksiyonları var." diye girmiyoruz. Önce onu sezdiriyoruz öğrenciye, kullandırmaya çalışıyoruz. Daha sonra, hissettirdikten sonra bu gramere başlıyoruz. Ben de bunu kullanıyorum.” (Ö4)

“Genellikle örtük yani mesela bir video izletiyorum. Materyal veriyorum kesinlikle materyal. Sonra öğrenciler zaten örtük bir şekilde "A bu grameri yapacağız." deyip kendileri çözüyorlar. Yani merak duygusunu uyandıracak her şey. İşte mesela belki şimdiki pardon emir ile ilgili bir şey anlatacağım zaman kafama bir gün şapka taktım mesela aşçıların şapkasını keplerini sınıfa öyle girdim. Mesela bugün size yemek tarifi vereceğim deyip emir gramerin öyle anlatmıştım. Olabildiğince görsellere önem verip öğrencilerin dikkatini çekmeye çalışıyorum. Bıyığım yoktu mesela bıyık çizmiştim. Yani olabildiğince görsele önem verip öğrencilerin dikkatini çekmeye çalışıyorum.” (Ö8)

“Bir gramere başlamadan önce o gramerin adını verip başlamak yerine o gramere hazırlamak, mesela geçmiş zaman anlatacaksam kendim dün ne yaptığımdan bahsedip sonra onlardan da örnek cümleler istiyorum, ya da anlatacağım şeye göre bir şekilde konuşma yoluyla ya da yapabiliyorsam görsel materyallerle öğrenciyi konuya hazırlamaya çalışıyorum.” (Ö10)

“Hiçbir zaman öğrenciye çok kötü olduğunu söylemiyoruz. Yani “daha iyi olabilirsin.”, “Bu çok iyi oldu.”, “Harikasın.”, “Daha iyisini yapabilirsin.”, “Bak daha iyisini yaptın.”, “Sen de diğerleri gibi kendini geliştirebilirsin.”, “Kendi sürecini takip edebilirsin.”, “sen çok iyisin.” gibi onları yönlendirmeye çalışıyorum. Hikâyeler anlatıyorum, kendi hayatımdan örnekler anlatıyorum. Onun günlük hayattaki kullanımından bahsediyorum. Günlük hayatta nasıl kullanılabileceğini ve hayatını nasıl kolaylaştırabileceğini anlatıyorum. Sonra konuya giriş yapıyorum.” (Ö12)

“Öğrencileri güdülemek, motive etmek için bence öğrencinin en çok hoşuna giden şey aslında hani bir birey ya da öğrenci olarak o sınıfta onun varlığını hissettiğiniz, bence

en çok bundan fazla keyif alıyorlar. Dediğim gibi bir örnek verirken, o grameri anlatırken ya da hazırladığımız slaytlarda bile öğrenciyi herhangi gibi işte Ayşe Ali demektense öğrencinin adını kullandıysam orada bence bu öğrenciyi çok fazla motive ediyor. Ya da öğrencinin hani tabii ki kur boyunca öğrenci hakkında bazı şeyler biliyoruz, bilgi sahibi oluyoruz hayatı ya da o hafta neler yaptığı ya da başından neler geçtiği, anlatmak isterse eğer. Onları kullanıyoruz bazen, ben kullanıyorum açıkçası ve hani dikkate alınmak öğrenciyi bence çok fazla motive ediyor. Benim en fazla kullandığım şey bu, öğrenciyi dikkate almak ve onun hayatından örnekler vermek ya da sadece onun adını kullanarak örnekler vermek. Bunun dışında tabii ki doğru cevap vermeye tabii ki güdülüyoruz işte aferin çok güzel gibi klasik. Yaşı kaç olursa olsun bence ilkokulda çocuklara da verseniz, yetmiş yaşında yabancı dil öğrenen kişiye de verseniz bu dönütü, bir şekilde eğer başardığını hissediyorsa ve bunu görüyorsa öğretmeni bu onun çok hoşuna gidiyor.” (Ö14)

“Güdülemek işte geliş amaçlarını, Türkçenin gerekliliği, Türkçe öğrendiğinde neler yapabileceğini, nerede kullanılabileceğini bahsediyoruz genellikle. Onun dışında pek de, öğrencilerimiz zaten kendi istekleriyle güdümlü bir şekilde geldikleri için, hatta bizi bile zorluyorlar "Bunu neden öğrenmedik? Neden bunu öğrenmiyoruz?" gibi şeylerle karşılaştığımız da oluyor.” (Ö15)

Görüşü alınan öğretmenlerin tümünün öğrencileri güdülemek için bazı yöntemlerden yararlandıkları görülmüştür. Bu da öğretmenlerin güdülenmenin önemini farkında olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak bazıları dersin hedefine özel güdüleme yöntemlerinden bahsetmişken bazıları genel güdüleme metotları hakkında görüş bildirmiştir. Öğretmenler öğrencileri güdülemek için konuyu/yapıyı sezdirme, hedeften haberdar etme, merak duygusunu uyandırma gibi dersin hedefine yönelik güdüleme metotlarını kullanırken motivasyon konuşmaları yapma, öğrenciyi sınıfta rahat/özel hissettirme gibi genel metotlardan da yararlanmaktadır. Demirel (2010) her derse başlamadan önce öğrencileri öğrenmeye karşı güdülemenin öğretmenin en önemli görevlerinden biri olduğunu vurgulamıştır. Aslanargun ve Söngü (2006) motivasyon konuşmalarının önemini vurgulayarak dil öğrenme amacının iletişim kurmak olduğunu, önemli olanın yabancı dildeki

mesajın anlaşılması ve cevap verilmesi olduğunun öğrencilere kavratılması gerektiğini belirterek hata yapmanın normal olduğunun vurgulanması gerektiğini belirtmiştir. Duman (2013) hiçbir öğrencinin öğrenme isteği duymadan öğrenemeyeceğini belirtip etkili bir öğretimin temelinde öğrencilerin dikkatini çekmenin ve bunu tüm öğretim süresince sürdürebilmenin yattığını ifade etmiştir.

4.3.2.5. İpucu, dönüt, düzeltme ve pekiştirme kullanımı

Öğretmenlerin öğretim ortamında öğrencilere ipucu, dönüt, düzeltme ve pekiştirme kullanımı faydalı bulup bulmadığı ile ilgili görüşleri Tablo 4.25'te verilmiştir.

Tablo 4.25. İpucu, dönüt, düzeltme ve pekiştirme kullanımı ile ilgili öğretmen görüşleri.

Tema	Görüş	f	%
İpucu, dönüt, düzeltme ve pekiştirme kullanımının faydalı olup olmadığı	Faydalı olduğunu düşünüyorum.	15	%100

Tablo 4.25 incelendiğinde öğretmenlerin tümünün öğrencilere ipucu, dönüt, düzeltme ve pekiştirme kullanımını faydalı bulduğu görülmektedir. Ancak bazı öğretmenler açıklamalarında ipucu, dönüt, düzeltme ve pekiştirme başlıklarının tümüne değinmemiştir. Yalnızca kullandıklarıyla ilgili örnekler vermiş ve faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili Ö3, Ö5, Ö7, Ö10 ve Ö11 tarafından verilen cevaplar aşağıda paylaşılmıştır:

“Genellikle bir soru soracağım zaman mesela "nerede oturuyorsun?" diye soracağım zaman o -de'yi daha vurgulu söylüyorum yani bir ipucu vermeye çalışıyorum. Yanlış kullandığı zaman da o an direkt düzeltmeyi tercih ediyorum öyle yanlış yerleşmemesi için. Pekiştirme, evet: aferin, güzel, süper, harika...” (Ö3)

“Ben sınıfımda sürekli aferin demeyi, bravo demeyi tercih ediyorum. Güzel demeyi tercih ediyorum. Bunun onları kendilerinin iyi hissettirdiğini düşünüyorum ve eğer bir yanlış cevap varsa ona kesinlikle „hayır yanlış yaptın“ ya da daha sert şekilde tepki vermiyorum. Bazen şarkıyla ya da “olmaz” “olmadı” gibi şeyler söyleyerek onun yanlış olduğunu göstermeye çalışıyorum. Onun dışında yazma ödevleri varsa eğer onlara da gülen surat, aferin, pekiyi gibi şeyler ya da çiçekler yapıştırmayı seviyorum. Bu yazılmış olan ödevin iyi ya da kötü olması ile hiçbir alakası olmadan, sadece yazmış olduğu için yaptığım bir şey. Bunun da çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Sonradan öğrencilerimin, unuttuğum bir şey varsa “benim neden çiçeğim yok”, “benim neden aferinim yok” diye geldiğini görüyorum ki bu öğrencilerimin bazen yaşları çok daha büyük olabiliyor. Ona rağmen önemsiyorlar ve bence güzel bir yöntem. Bence her zaman bu şekilde pekiştireçlerle devam edilmeli diye düşünüyorum. Onun dışında sınıf içinde özellikle öğrenciler konuşurlarken bazen, bazı şeyleri düzeltiyoruz. Bu düzeltme yönteminin çok büyük faydasını görmedim açıkçası ama bundan vazgeçilmesi gerektiğini de düşünmüyorum. Bu yöntemin sabırla tekrarlanması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö5)

“Evet, kesinlikle çünkü ipucu verilmeli. Eğer kişi zorlanıyorsa strese girmesinin bir anlamı yok. Stres iyi etkilemiyor öğrenim sürecini. Rahatlaması için küçük ipuçları verilebilir, cevabı bulması adına yardımcı olur. Onun da düşünme sistemine etki ediyor, yani kişiye küçük ipuçları vererek nasıl düşünmesi gerektiği ile ilgili bir yol çizmiş oluyorsunuz. Dönüt düzeltme anlamında diye düşünüyorum. O da olması gerekiyor ama tabii ki mesela konuşma sırasında kişiye ket vuracak bir şekilde değil, onu pozitif olarak güdüleyecek bir dönüt, düzeltme olması gerekiyor. Kişiye "Hayır, hata yaptın." diye gözüne sokarak değil açıkçası, daha ılımlı daha pozitif bir şekilde fark ettirilmesinde fayda var. Aksi halde hep aynı hatayı yapmaya devam edecek.” (Ö7)

“Faydalı olduğunu düşünüyorum. Düzeltmelerde sadece şuna dikkat etmek gerekiyor, düzeltmeyi o an yapmamız gerekiyor işimiz gereği. Ama öğrencide de öğrencide ters tepmeyecek ya da mesela bir yanlış yaptığında evet mutlaka düzeltmeliyiz, ama öğrenciyi sürekli düzeltmek ya da sürekli bir cümlemin içine girmek de öğrencide konuşmadan çekinme

ya da susma eğilimine yol açabilir. Biraz daha dengeyi bularak düzeltmek gerektiğini düşünüyorum. Pekiştireç sık sık kullanıyorum ve faydalı olduğunu da düşünüyorum öğrenci açısından dönütler, pekiştireçlerin. İpucu da kullanıyorum şöyle: öğrenci zaman zaman takılabilir, vermesi gereken şeyi size veremeyebilir. Ama ipuçlarıyla öğrenciyi cesaretlendirebilirsiniz, öğrenciyi tekrar dersin içine çekebilirsiniz. Bunları sık sık kullanıyorum ve faydalı olduğunu da düşünüyorum.” (Ö10)

“Genellikle ben bir form öğrettikten sonra bununla ilgili, mesela örneklerde yarışmalar yapıyorum. Kafeteryadan bir yiyecek bir içecek kazanan kişiye teneffüste istediğini yiyip içebilir şeklinde küçük yarışmalar yapıyorum. Onları biraz düşündürmek, işte beyin fırtınası yaratmak için, biraz güdülemek için bu tip şeyler yapıyorum. Düzeltme, ipucu verme, tabii ki bu tip şeylerden de yararlanıyoruz. Mutlaka düzeltiyoruz her konuşmasını, söylediği her şeyi. Ancak bu çok rahatsız etmeyecek boyutta olması lazım ve biraz da kişiye, sınıfa, gruba göre de uyarlamak lazım yani. Çünkü bazı insanlar farklı kültürlerden geldikleri için farklı tepkiler verebiliyorlar. Bazıları çok düzeltildiğinde rahatsızlık duyabiliyor. Yani ya da bazıları çok fazla zorlanıp ipuçlarıyla çok fazla zorlanıp sonuca gidemediğinde biraz sinirlenebiliyor ya da agresifleşebiliyor. Bu yüzden de biraz sınıfa göre bu tip şeylerin uyarlanabileceğini düşünüyorum.” (Ö11)

Öğretmenlerin hepsinin öğretim ortamında ipucu, dönüt, düzeltme ve pekiştireçten birkaçını ya da tümünü kullandığı belirlenmiştir. Demirel (2010) da sınıf içinde iyi bir ortam oluşturulmasının temelinde öğretmenin öğrencilerini cesaretlendirmesi olduğunu, bunun için de ipuçlarını, pekiştireçleri, dönüt ve düzeltmeleri çok iyi kullanması gerektiğini belirtmiştir. Yurt içinde ve dışında yapılan araştırmalarda dönüt, düzeltme, ipucu, pekiştireç, öğrenci katılımı ve biçimlendirme - yetiştirmeye dönük değerlendirme kullanıldığı eğitim durumlarındaki öğrenci erişiminin, bu değişkenlerin kullanılmadığı eğitim durumlarındaki öğrenci erişiminden, anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur (Sönmez, 1987). Öğretmenler tarafından özellikle yazma alanında öğrencilere düzeltme ve dönüt uygulamanın önemli katkısı olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte konuşmalarda düzeltme uygulaması ile ilgili iki görüş ortaya çıkmıştır. Bazı öğretmenler öğrencilerin

konuşmalarındaki hataların yerleşmemesi için anında düzeltme uygulanması gerektiğini savunurken bunun öğrencide konuşma kaygısına sebep olacağını düşünerek konuşma esnasında düzeltme uygulanmaması gerektiğini ifade edenler de olmuştur. Aslanargun ve Süngü (2006) de konuşma hatalarının motivasyonu azaltacak şekilde anında düzeltilmesinin etkili ve kalıcı bir öğrenmenin önünde engel teşkil ettiğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin çoğunun sözlü pekiştireçlerden (aferin, bravo, çok güzel, vb.) yararlandığı görülmüştür. Bununla birlikte azınlıkta da olsa yiyecekleri ve sembolleri pekiştireç olarak kullanan öğretmenler de bulunmaktadır. Pekiştireçler bir davranışın gerçekleşme sıklığını artıran uyarıcılar olarak tanımlanabilir (Demirel, 2017). Yabancı dil öğretiminde hem öğrenciyi güdülemek hem yabancı dil kaygısını düşürmek hem de öğrenmeleri daha etkin hale getirmek için pekiştireçlerden yararlanılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

4.3.2.6. Öğretmenin yabancı dil bilmesinin öğrencilere etkisi

Öğretmenlerin yabancı dil bilmesinin öğrencilerin öğrenmesi üzerine etkileri ile ilgili görüşleri Tablo 4.26’da verilmiştir.

Tablo 4.26. Öğretmenlerin yabancı dil bilmelerinin öğrenci öğrenmeleri üzerindeki etkileri ile ilgili öğretmen görüşleri.

Tema	Görüş	f	%	Görüş	f	%
Öğretmenin yabancı dil bilmesinin öğrenci öğrenmesine etkisi	Olumlu etkiler.	14	%93	İletişim için	6	%40
	Olumsuz etkiler.	6	%40	Öğretmenin empati yapabilmesi için	8	%53
				Öğrenciyi Türkçeden uzaklaştırdığı için	6	%40

Tablo 4.26 incelendiğinde bazı öğretmenlerin öğretmenin yabancı dil bilmesinin öğrenmeye olumlu etkisi olduğunu düşündükleri bazılarının ise olumsuz etkileyebileceğini

düşündükleri görülmektedir. 5 öğretmen (Ö1, Ö6, Ö9, Ö13 ve Ö15) hem olumlu hem de olumsuz yönleri olabileceğiyle ilgili görüş bildirmiştir.

Öğretmenin yabancı dil bilmesinin sınıf içerisinde olumlu etki yaratacağı görüşünde olan öğretmenlerden altısı (Ö1, Ö2, Ö3, Ö8, Ö9 ve Ö13) buna gerektiğinde öğrenciyle daha iyi iletişim kurabilmek için ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenin başka bir yabancı dil öğrenirken edindikleri deneyimler sayesinde öğrenci ile empati yapabileceğini ileri süren 8 öğretmen (Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14 ve Ö15) bu nedenle öğretmenin yabancı dil bilmesinin olumlu etkisi olduğunu düşünmektedir. Diğer taraftan başka bir dil kullanabilme rahatlığının öğrenciyi hedef dilden uzaklaştırabileceğini ifade eden 6 öğretmen (Ö1, Ö4, Ö6, Ö9, Ö13 ve Ö15) bulunmaktadır. Konuyla ilgili bazı öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Hem evet hem hayır. Yani şöyle bir şey mesela ben İngilizce bilmiyorum. Öğrencilerin geneli İngilizce biliyorlar. Temel 1’de öğretmen İngilizce bildiği zaman ister istemez İngilizce konuşmaya meylediyor. Yani böyle bir problem var, bu insani bir şey, gayriihtiyari olan bir şey. Çünkü alman bir öğrencim vardı. Ben Almanca biliyorum. Bilmediği zaman Almancaya yönelme durumu ister istemez oluyor, çünkü Almanca anlatmak daha kolay onu anlatmaktan. Fakat sınıfın geneli İngilizce bilip ben bilmediğim zaman bir şekilde Türkçe öğrenmek zorundalar bunun bilincindedeler ben söylüyorum "Ben İngilizce bilmiyorum, bana İngilizce konuşmayacaksınız, Türkçe konuşacaksınız." O zaman yeni kelimeler araştırıyorlar. Ben onlara anlatabilmek için çeşitli taklitlerden, hareketlerden, resimlerden yararlanıyorum. O zaman öğrenci hem daha aktif oluyor hem -öğretmen zorlanıyor ama- sınıf için daha eğlenceli bir hal alıyor. Bu anlamda yabancı dil bilmek çok lazım mı? Hayır, çok lazım değil. Ama bilse tabii ki öğretmen için ayrı bir kolaylığı oluyor. Ama bilmemesinin bence çok bir eksi yanı yok.” (Ö1)

“Bence var. Birkaç öğrenciden de dinlediğim kadarıyla öğretmenle öğrencinin ortak bir dilinin olması öğrenciyi çok rahatlatıyor. Çünkü bir şeyi hiç anlamadığında, -tabii ki biz Türkçe kullanıyoruz, öncelikle Türkçe, her zaman, Türkçeyle anlatmaya çalışıyoruz bir

grameri ya da anlamadıkları bir kelimeyi- ama eğer öğrenci hiç anlamıyorsa ve onu öğrenmesi gerekiyorsa İngilizce kullanmak zorunda kalıyoruz bazen, özellikle ilk kurlarda. Bazı öğrencilerin de tecrübelerini de dinledim. Gittikleri bazı kurslarda öğretmenler İngilizce... Öğretmenlerinin İngilizce bilmediğini söylediler ve çok zorlandıklarını, derste hiçbir şey anlamadıklarını, hiç gramerleri, hiçbir şeyi anlamadıklarını söylediler. Onlar da böyle düşünüyor, öğretmenin artık global bir dil İngilizceyi bilmesi gerektiğini düşünüyor. En azından onlarla anlaşabilecek kadar. Benim de İngilizce seviyem çok iyi değil ancak TÖMER'e geldiğimden beri de gelişti ayrıca. Öğrencinin ne anlamadığını ne sorduğunu anlayabilecek ve cevap verebilecek seviyedeyim. Bence bu öğrenci çok rahatlatıyor.” (Ö2)

“Kesinlikle var şöyle diyelim, genelde eğitimde evet yabancı dil kullanmazsanız bile bir şekilde öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını dan emin olma ihtiyaçları var. Bunu da hocanın verdiği tepkilerden anlayabiliyor. Biraz daha öğrenciler kendilerini güvende hissediyorlar. Yani eğer öğrenci-öğretmen yabancı bir dil biliyorsa, onları anlayabiliyorsa, gerektiğinde bu ders içi olabilir, ders dışı olabilir, onlara özel bir durum olabilir, kendi derdini anadilinde anlatıp bir cevap alabiliyorsa bu bence artıdır. Negatif tarafı da şudur: pek çok öğrenci de bunu suistimal ediyor ve gelişemiyorlar, aslında kendilerine zarar veriyorlar. Çünkü neticede bir sarılabileceği bir can yeleği var ve bu hiçbir zaman yüzdürmüyor, yani o can yeleği maalesef ona zarar veriyor. Kimleri için de bir artı oluyor belki biraz tadında kullanmak lazım abartmadan.” (Ö6)

“Ders içeriğinde biz kullanmıyoruz tabii ki, hedef dil kullanılıyor. Ama bu bir tecrübe, yabancı dili öğrenmiş olması bence bir tecrübe. Nasıl öğrenmesi gerektiği, o süreç içerisinde yaşadığı zorluklar, kolaylıklar, tekniklerle ilgili o süreci deneyimlemiş olduğu için öğrenciyle empati kurması anlamında değerli. Yabancı dil sistemlerinin farklı olduğunu görmesi, gösterebilmesi anlamında önemli bence, evet.” (Ö7)

“Bence öğretmenin kesinlikle bir ya da birkaç yabancı dil bilmesi gerekir. Çünkü karşılaştırmalı dil eğitimini kullanabilmesi için, kendisinin başka bir dildeki durumları, kullanımları algılayabilmesi için, daha net daha rahat örnekler verebilmesi için. Çünkü

sadece kendi dili ile sınırlı kalırsa bu sadece kendi diline bakışını bakış açısını gösterebilir, yansıtabilir. Oysa farklı diller biliyorsa cevap verirken daha kolay cevap verebilir ya da yaşadığı zorluğu anlayabilir, öğrencinin yaşadığı herhangi bir öğrenme zorluğunu daha kolay anlayabilir. Bunun onun dilinden kaynaklandığını fark edebilir. O yüzden bilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Ö11)

“Tabii. Ben İngilizce biliyorum. Almanca eğitimi aldım. İtalyanca eğitimi aldım. Biraz Japonca eğitimi aldım. Dilbilimde her dönem farklı dersler alıyorduk. Yani farklı dillerin özelliklerini bilmenin çok iyi olduğunu düşünüyorum. Kendimi onların yerine koyuyorum. Ben nasıl öğreniyordum? Nasıl daha hızlı öğreniyordum, nasıl kalıcı öğreniyordum? Kendimi düşünerek ders anlatmaya çalışıyorum.” (Ö12)

“Bu konuda şöyle düşünüyorum: yani tabii ki öğretmeni yabancı dil bilmesi bir avantaj. Ama hani bunu sınıfta öğrencilerle iste her zaman kullanıyorsa orada bir problem olabilir. Çünkü öğrenci kendini bu sefer o dilde -yani İngilizce bazında ele alalım- mesela öğretmen İngilizce cevap veriyorsa öğrenci "nasıl olsa öğretmen İngilizce anlıyor" deyip İngilizce cevap verebiliyor. Ve bu artık normalleşiyor. Ve o zaman da hani bizim hedefimizi, yani amaçtan sapıyoruz aslında. Türkçe kullanımına bence ket vuruyor diyebiliriz sınıf içinde yabancı dil kullanılması. Tabii ki zorunlu durumlarda evet olabilir.” (Ö13)

Öğretmenlerin yabancı dil bilmesinin öğrenci öğrenmesi üzerine olumlu (%93) ve olumsuz (%40) etkileri olabileceği tespit edilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre özellikle ilk kurlarda öğretmenin yabancı dil bilmesinin öğrenciyi rahatlattığı, sınıf içerisinde kullanmasa dahi sınıf dışı problemlerini çözmek için yabancı dilden yararlanılabileceği belirtilerek iletişim için önemli olduğu savunulmuştur. Bununla birlikte öğretmenin empati yapabilmesi için yabancı dil bilmesinin olumlu etki yaratacağını düşünenler de bulunmaktadır. Olumsuz etkisi olduğunu düşünenler ise öğrenciyi Türkçe kullanımından uzaklaştırdığını ifade ederek öğrencilerin sıkıştıkları durumda yabancı dile başvurarak Türkçe kullanmak için kendilerini zorlamadıklarını belirtmişlerdir. Mete (2012) de yapmış olduğu araştırmada benzer sonuçlara ulaşarak öğretmenlerin %52'sinin empati, diller arası karşılaştırma yapabilmek ya da iletişim

kurabilmek için öğretmenlerin yabancı dil bilmesi gerektiğini savunduğu, %33'ünün ise zorunlu olmasa da hedef kitlenin dilini bilmenin faydalı olduğunu düşündüğü ortaya konmuştur. Buna karşın öğretmenlerin %30'unun öğretmenlerin yabancı dil bilmesinin gerekmediğini ve ortak dilin olmasının dezavantaj olduğunu ifade ettikleri belirtilmiştir.

4.3.3. Öğrenci niteliğiyle ilgili sorunlara yönelik öğretmen görüşleri

Bu bölümde öğretmenlerin öğrenci özelliklerindeki bireysel farklılıkların (yaş, uyruk, eğitim durumu, vb.) öğretim sürecinde problem yaratıp yaratmadığı konusundaki görüşleri ve öğrencinin başka bir yabancı dil bilmesinin ya da kendi diline hâkimiyet seviyesinin öğrenci öğrenmesi üzerine etkili olup olmadığı ile ilgili fikirleri alınmıştır.

4.3.3.1. Öğrenci özelliklerindeki bireysel farklılıklar

Öğretmenlerin öğrenci özelliklerindeki yaş, uyruk, eğitim durumu gibi bireysel farklılıkların öğretim sürecine etki edip etmediği konusundaki görüşleri Tablo 4.27'de verilmiştir.

Tablo 4.27. Öğrenci özelliklerindeki bireysel farklılıkların öğretim sürecine etkisi ile ilgili öğretmen görüşleri.

Tema	Görüş	f	%
Öğrenci bireysel farklılıklarının öğretim sürecine etkili olup olmadığı	Bireysel farklılıkların etkili olduğunu düşünüyorum.	15	%100

Tablo 4.27 incelendiğinde öğretmenlerin tümünün öğrencilerin bireysel farklılıklarının öğretim sürecinde etkisi olduğunu savunmuştur. Birçok öğretmen özellikle yaş konusunun öğrenme üzerinde hızlandırıcı ya da yavaşlatıcı bir etkisi olduğu

görüşündedir. Bununla birlikte bazı öğretmenler öğrencinin eğitim durumunun da öğrencinin öğrenme hızı üzerinde etkisi olduğunu düşünmektedir. Konuyla ilgili bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Evet bazı öğrenciler dersleri yavaşlatıyor. Bu şekilde eğitim durumunda problem olan ya da yaş problemi olan insanlar yavaşlatıyor maalesef. Dil de etkili. Bazı öğrenciler çok çabuk öğrenirken mesela Arap öğrencilerin öğrenmesi daha zor oluyor. O yüzden etkili olduğunu düşünüyorum.” (Ö3)

“Farklı uyruklardan öğrencilerin olmasının sıkıntı olduğunu düşünmüyorum. Sadece tabii ki Türki cumhuriyetlerden gelen öğrenciler daha büyük bir ilerleme gösterebiliyorlar, tabii ki bazıları da tam tersine “Nasıl olsa bizim dilimize çok benziyor” diye büyük bir rahatlık içinde de kalabiliyorlar. Tek farklılık bu olabilir. Onun dışında öğretim durumunun da önemli olabileceğini düşünüyorum. Lise ve üstünde eğitim görmüş insanların öğrenme metotlarını daha iyi bildikleri için ya da yabancı dil biliyorlarsa eğer yabancı dil öğrenme metotlarını bildikleri için öğretmene büyük yardımcı olduğunu düşünüyorum bu konunun. Ancak yaş büyük bir kriter. Eğer çok yaşlı insanlar varsa bu insanların bazı sıkıntılar yaşadıklarını düşünüyorum. Öğrenmede güçlük yaşadıklarını düşünüyorum. Belki onlar için ayrı bir sınıf oluşturulabilir ya da özel derslere yönlendirilebilir çünkü onların öğrenme hızları artık genç insanlarla aynı değil. Bunu görmemiz gerekiyor.” (Ö5)

“Şöyle olabiliyor, pek çok sınıfta tabii ki rastladığımız problemlerden bir tanesi bu. Bazı öğrenciler çok hızlı bir şekilde verileni alabiliyor ve ilerleyebiliyorken bazılarında daha fazlasıyla bir zaman gerekiyor ve bu bir kısmını sıkıyor öğrencilerin. O öğrencileri de bir şekilde memnun etmeniz gerekiyor. Bu durumda da öğretmenin özel bir çabası olmalı her iki tarafı da memnun edebilmek adına. Sürekli tekrar yaptığınızda, evet bir grup buna ihtiyaç duyuyor, sürekli geriye dönüp tekrar ediyorsunuz veya çok daha ince bir şekilde anlatmaya çalışıyorsunuz, defaatle örnekler veriyorsunuz. Ama diğer taraftan da bu işi zaten anlamış olan, sizin ilk anlattığınızda anlamış olan öğrenci grubu da tabii ki bir şekilde artık yeter

diyor ve bunu ne yapabiliyorsunuz, işte hocanın o bireysel ilişkileriyle bir şekilde onları tutabiliyorsunuz sınıfta veya direkt özel konuşmalara geçebiliyorsunuz onları da memnun edebilmek adına. Bazen de şöyle olabiliyor: diyelim ki konuyu anında değiştirip her iki tarafı da birdenbire farklı bir dünyaya götürebiliyorsunuz. Ben bunun için özellikle fıkra ya da hikaye tercih ediyorum o gerilimli anlarda. İki taraf da rahatlıyor, sonra devam ediyorsunuz. Süre kazanmış oluyorsunuz, öyle düşünüyorum. Zor bir iş yani, farklı, gerçekten farklı kültür gruplarından, farklı eğitim sistemlerinden ve farklı inançlardan bilhassa -bu da çok etkili-gelen insanları bir arada tutmak ve hiçbirini bir diğerinden ayırmadan hani eşit zamanı ayırmak onlara ve eşit bilgiyi verebilmek zor bir şey. Özellikle de dediğim gibi bu seviyeler arasında çok fark olunca hocaya yansıyor. O sınıfı idare edebilmek zorlaşıyor. Böyle düşünüyorum.” (Ö6)

“Çok problem yaratıyor. Öncelikle sınıfların homojen olması gerekiyor. Yani Türki cumhuriyetten gelenlerin Türki Cumhuriyet sınıfları oluşturulup orada eğitim görmesi gerekiyor. Yine Arap coğrafyasından gelenler için ayrı sınıfların oluşturulması gerekiyor. Çünkü onların değil sistemleri tamamen farklı fontları farklı en başta. Yani aynı şekilde öğrenemiyorlar. Yani bir tanesi çok hızlı bir şekilde öğrenebilirken bir tanesi çok yavaş öğreniyor. Bu noktada sınıfların kesinlikle homojen olması gerekir benim fikrime göre. Yine onların aldığı eğitim, onların içinde bulunduğu kültür öğrenmelerini, öğrenme hızlarını çok etkiliyor.” (Ö8)

“Kesinlikle öğretmenin işini zorlaştıran bir durum. Ama işte seviyeye göre biz sınıflar oluşturduğumuz için bu kaçınılmaz bir durum. Öğretmenin bununla baş etmeyi öğrenmesi gerekiyor. Bence işimizde en zor taraf yani benim kendi işimi yaparken tecrübe kazandığıma inansam da zorlandığım, beni yoran tarafı bu. Öğrencilerin işte yaş farkı, kültürel farklılıklar, ana dillerinin farklılıkları, öğretmenin ona göre işte bukalemun gibi renk değiştirmesi gerekliliği işin en zorlayıcı tarafı. (...) Mümkünse hiçbir öğrenciyi uzaklaştırmayacak, hani dersten soğutmayacak örnekler vermeye çalışıyorum. Sınıfın durumuna göre değişiyor. En çok etkileyen işte ikinci bir, pardon ilk yabancı dili olmayan kişiler. Kendi ana dilinden başka bir yabancı dili yoksa haliyle Türkçe ilk yabancı dil oluyor,

metodu bilmiyor, nasıl öğrenmesi gerektiğini bilmiyor öğrenci. O anlamda gerçekten zorlayıcı eğitim durumu.” (Ö9)

Görüşü alınan öğretmenlerin geneli farklı uyrukların sınıfta bulunmasının sorun teşkil etmediğini, kültürel zenginlik olarak gördüklerini ifade ederken bir öğretmen sınıfların uyruklara göre homojen oluşturulması gerektiğini söylemiştir. Buna karşın Batur ve Nişancı (2013) yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin görüşlerini alarak yaptıkları araştırmalarında aynı sınıf içinde ana dilleri farklı olan öğrencilere aynı dersin anlatılmasında sıkıntılar ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Duman (2013) da Türkçenin farklı lehçelerinin konuşulduğu ülkelerden gelen öğrencilerle Afrika ya da Avrupa ülkelerinden gelen öğrencilerin öğrenme hızının farklı olması sebebiyle aynı sınıfta olmasının sorun yaratacağını ifade etmiştir. Yaş unsurunun ise öğrenci öğrenmesi üzerinde etkisi olduğu konusunda öğretmenler görüş birliğine varmışlardır. Yine öğretmenlerden birçoğu öğrencinin eğitim durumunun da öğrenci öğrenme hızı üzerinde etkisi olduğunu belirterek farklı eğitim durumlarına sahip öğrencilerin aynı sınıfta bulunmasının bu bağlamda negatif etkisi olduğunu vurgulamışlardır. Ancak görüşme yapılan öğretmenlerden üçünün de belirttiği gibi öğretmen denge sağlamak zorlansa da sınıf mevcudunun fazla olmaması sebebiyle bireysel farklılıklarıyla ilgili bu olumsuz durumlar kontrol altında tutulabilmektedir.

4.3.3.2. Öğrencinin başka bir yabancı dile ve/veya kendi diline hâkimiyet seviyesi

Öğretmenlerin öğrencinin kendi diline ne kadar hâkim olduğu ve daha önce başka bir yabancı dil öğrenip öğrenmemiş olmasının öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkisi konusundaki görüşleri Tablo 4.28’de verilmiştir.

Tablo 4.28. Öğrencilerin kendi diline ve/veya yabancı bir dile hâkimiyet seviyesinin öğrenme üzerinde etkisi olup olmadığı ile ilgili öğretmen görüşleri.

Tema	Görüş	f	%
Öğrencinin ana diline/farklı bir dile hâkimiyet seviyesinin öğrenme sürecine etkisi	Öğrencinin ana diline/farklı bir dile hâkimiyet seviyesinin etkili olduğunu düşünüyorum.	15	%100

Tablo 4.28 incelendiğinde öğretmenler kendi diline hâkim olan veya daha önce yabancı bir dili öğrenmiş öğrencilerin daha hızlı öğrendiği konusunda görüş birliğine varmışlardır. Konuyla ilgili Ö4, Ö5, Ö7, Ö12, Ö13 ve Ö15'e ait düşüncelere aşağıda yer verilmiştir:

“Kendi diline ve başka bir dile hâkim olan bir öğrencinin başka bir dili öğrenmesi onu kavraması daha hızlı ve kolay oluyor.” (Ö4)

“Eğer bir insan kendi dilini gerçekten iyi biliyorsa yabancı bir dili çok daha kolay öğreniyor. Bunu kendimde de rahatlıkla gördüğüm için söyleyebiliyorum. Ben Türk Dili ve Edebiyatı mezunu bir insan olarak kendi dilimde sıfat nedir, zarf nedir, fiilimsi nedir bildiğim için başka bir dil öğrenirken de diğer dildeki bu gramer yapılarını daha kolay anlayabiliyorum. Ama bilmeyenler, bu kadar iyi Türkçe bilmeyen bir insanın, zaten ülkemizin büyük bir sorunu da İngilizce öğrenemiyoruz İngilizce çok zor denmesinin en büyük bir sebebi de kendi ana dilimizi bilmemek bence. Bu sebeple kendi dilini ya da başka bir dili daha iyi bilen bir öğrencinin Türkçeyi daha kolay öğrendiğini düşünüyorum.” (Ö5)

“Kesinlikle etkilediğini düşünüyorum çünkü yeni bir sistemi öğrenmeye alışık oluyor ve kendi öğrenme yöntemlerinin farkında olmasından dolayı da nasıl çalışacağını, nasıl plan yapacağını, nasıl kavram alanı oluşturacağını anlayabiliyor. Farklılıklar olmasını yadırgamıyor. Ayrıca öğrendiklerini çekinmeden korkmadan kullanması gerektiğini de farkında olduğu için öğretim aşamasında da çekingen davranmıyorlar genel olarak.” (Ö7)

“Öğrencinin kendi dilini bilmesi, kendi dilindeki yapıları bilmesi çok önemli. Bir öğrenciye ulaçları anlatırken ulacın kendi dilindeki karşılığını bilmesi, sıfatın ne olduğunu bilmesi, bir kompozisyonun nasıl yazıldığını bilmesi bunlar bizim işimizi daha da kolaylaştırıyor.” (Ö12)

“%100 etkili diyebilirim. Yani başka bir dili nasıl yani öğrenci öğreneceğini biliyorsa Türkçede de bizim işimiz kolay. Çünkü yani o terminolojiye hâkim. İşte nasıl öğrenecek, ne yapacak, nasıl strateji geliştirecek, bunları kendisi bilebiliyor ve gerçekten bizim işimiz daha kolay oluyor. Ama hiçbir dil bilmeyen bir insana bir dil anlatmak çok zor özellikle Türkçe bazında. Yani işimiz bayağı zor. Çok fark var arada ben buna inanıyorum.” (Ö13)

“Bu çok etkili 7 dil bilen bir öğrencimin sekizinci dili yani Türkçeyi öğrenmesi sınıf arkadaşlarına göre çok hızlı çok etkili olduğu, olabildiğini tecrübe ettim; bunu gözlemledim. Hiçbir yabancı dili bilmeyen öğrencinin ikinci bir yabancı dili yani Türkçeyi öğrenirkenki çektiği zorlukları da gözlemleyebiliyorum. Bir de dilin işleyişini, dil mantığını ya da dili bilmeyen, grameri bilmeyen bir öğrencinin de Türkçe öğrenirken ya da bir yabancı dil öğrenirken zorlandığını fark ettik, bunu fark ediyorum; bunu söyleyebilirim. Bilmesi gerekir yani; ikinci bir dil bilmesi lazım; dilbilgisini, grameri bilmesi lazım; hâkim olması gerekir.” (Ö15)

Öğretmenlerin tümü öğrencilerin kendi diline hâkim olduklarında başka bir dili de daha kolay öğrenebileceğini belirtmiştir. Kendi dilindeki dil bilgisi yapılarından haberdar olan kişilerin başka bir dilde de bunları doğru şekilde öğrenebildiği gözlenmiştir. Literatürde elde edilen veriler de bu araştırmayla paralellik göstermektedir. Örneğin, Mete (2012) yabancılara Türkçe öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerini değerlendirdiği çalışmasında öğretmenlerden bazılarının öğrencilerin ana dillerini iyi bilmemelerini sorun olarak gördüğünü ifade etmiştir. Bununla birlikte bir öğretmen hariç tüm öğretmenler başka bir yabancı dil öğrenmiş öğrencilerin dil öğrenmekle ilgili yaşadıkları önceki tecrübelerin dil öğrenimini olumlu yönde etkilediği görüşündedir. Bunda daha önce yabancı dil öğrenmiş

olan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini oluşturmuş, bazı yöntemleri tecrübe etmiş olması önemli bir faktör olarak düşünülebilir. Cenoz (2003) da çift dil bilen insanların hem ikinci dili alırken edindikleri tecrübelerin hem de çift dil bilmenin dil ötesi farkındalık ve iletişim becerileri üzerindeki etkisinin üçüncü dil öğrenim sürecine pozitif etkisi olduğunu belirtmiştir.

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin öğretim teknolojilerinden yararlanma konusunda istekli olduğu ancak sınıf ortamında yaşanan birtakım sorunlar sebebiyle istedikleri ölçüde kullanamadıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ait bir lisans programı olmaması ve eğitici ihtiyacının staj ve kurs programlarıyla kapatılmaya çalışılması standart bir staj ve kurs programı olmadığı için büyük bir problem teşkil ettiği belirlenmiştir. Alt problemin bir diğer boyutu olan öğrenci niteliği ile ilgili bulgular incelendiğinde literatürde uyruk konusunda homojen sınıfların oluşturulmasının daha uygun olduğuna ilişkin araştırmaların aksine bu çalışmada farklı uyruklardan öğrencilerin aynı sınıfta ders almalarının kültürel çeşitliliği artırdığı için olumlu bir faktör olarak değerlendirildiği belirlenmiştir.

4.4. Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Sorunlara Yönelik Öğretmen Görüşleri

Bu bölüm öğretmenlerin kullandıkları ölçme-değerlendirme materyalleri ve bunların dört dil becerisini doğru bir şekilde ölçüp ölçmediği ile puanlama yaparken faydalandıkları puanlama cetvellerinin yeterli ve/veya uygun olup olmadıkları hakkındaki görüşlerinden oluşmaktadır.

4.4.1. Ölçme-değerlendirme materyalleri

Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme materyalleri hakkındaki genel görüşleri Tablo 4.29'da verilmiştir.

Tablo 4.29. Ölçme-değerlendirme araçları ile ilgili öğretmen görüşleri.

Tema	Görüş	f	%
Ölçme-değerlendirme materyalleri	Ölçme-değerlendirme materyallerinin kısmen/bazen iyi olduğunu düşünüyorum.	11	%73
	Ölçme-değerlendirme materyallerinin kötü olduğunu düşünüyorum.	4	%27

Tablo 4.29 incelendiğinde öğretmenlerin hiçbirinin ölçme-değerlendirme materyallerini tamamen iyi bulmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin %73'ü farklı sınav setlerinin bulunması sebebiyle bazılarının iyi bazılarının ise kötü ya da bir sınav seti içerisindeki bazı alanlara yönelik soruların iyi bazılarının ise kötü olduğunu belirtmişlerdir. Sınavların tamamen kötü olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı ise %27'dir.

Sınavların kısmen/bazen iyi olduğunu belirten 11 öğretmen (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14 ve Ö15) bulunmaktadır. Bazı sınav setlerinin ya da ölçme-değerlendirme materyalleri içerisindeki bazı becerileri ölçmek için hazırlanmış sınavların uygun olmadığını düşünen öğretmenlerden Ö1, Ö5, Ö6 ve Ö14'ün görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Bazı sınavlar çok kullanışlı, çok uygun seviyeye; yani dinleme kısımları olsun, konuşma kısımları olsun, yazma bölümünde olsun. Fakat bazı sınavlar gerçekten çok zor. Yani öğrencinin bilmediği kelimelerle karşılaşma olasılığı olabiliyor özellikle okuma kısmında. Veya öğrenci daha önce böyle bir kelime ile karşılaşmamış; sözlük kullanımı yasak, telefon kullanımı yasak. O zaman bir problem teşkil ediyor tabii ki. Ya da bir dinleme sınavı yapıyorsunuz olması gerekenin üzerinde bir dinleme var. Yani çok hızlı konuşuyorlar. Temel 2'deki bir öğrencinin konuşma hızı belli. Yani çok çok hızlı bir şey anlama durumu maalesef yok. Ve hızlı bir sınavla karşılaştığı zaman öğrenci yapabilecek durumda olsa bile kendini kapatıyor. Bu anlamda evet, bazen sıkıntılar yaşıyoruz bazı sınavlar çok uygunken bazı sınavlar hiç uygun olmayabiliyor maalesef.” (Ö1)

“Ben ölçme değerlendirme materyallerimizin sınıflarımızın seviyesine uygun olmadığını, çok daha zor olduğunu düşünüyorum. Bazı, tabii ki hepsi hakkında konuşmuyorum, bazıları gerçekten zor. Ama diğerlerini kullanabiliyorum rahatlıkla onları alıyorum genelde. Diğerlerini tercih etmiyorum.” (Ö5)

“Ben şöyle düşünüyorum, sınavların çok belirleyici olmadığını düşünüyorum birincisi. Çünkü burada çok fazla değişken var. İşte konular mesela, öğrencinin hiç uzaktan yakından alakası olmayan bir konu öğrenciye denk gelebiliyor ve öğrenci yapamayabiliyor. Onun sözcük dağarcığının çok zayıf olduğu bir alan karşısına çıkabiliyor. Bu öğrenciyi bu şekilde belirleyemiyor yani bir şekilde öğrencinin durumunu tespit edemiyorsunuz. Değerlendirmekte bence zorlandığımız şey bu. Bazen çok başarılı bir öğrenci sınavdan çok başarısız bir not alabiliyor ve tam tersi de olabiliyor. Sonra benim kızdığım şeylerden biri işte "var/yok", "doğru/yanlış". Bu çok belirleyici bir şey değil. Bazen soruların çok net olmadığını düşünüyorum. Bazen çift cevap olabilir ki çok şikâyet geliyor. Çok objektif olmadığını düşünüyorum işin gerçeği. Bazen bilgiye dayalı sorular geliyor ve çok aptalca buluyorum, çünkü ben de yabancı dil alırken hep şikâyet ettiğim şeylerden biri buydu. Yani bunu bilmiyor olmam bunu bu dili bilmiyor olduğumu göstermiyor, dediğim şekilde. Sınavlar bence büyük oranda seviyeyi belirlese de pek çok kişi için de bence haksızlık oluyor bu sınavlarda.” (Ö6)

“Şimdi her kur sonunda, pardon her kur sonunda değil, iki kur sonunda bir sınav uyguluyoruz öğrencilere, bu sınavları da buradaki hocalarımız değil merkezimizden hazırlanmış sorular geliyor. Biz hazırlamıyoruz, her öğretmen bireysel olarak hazırlamıyor. Şimdi biraz evet burada sorunlar yaşıyoruz bazı okuma metinlerinde ya da dinleme metinlerinde konularda özellikle o konuya belki bazen ünitelerde öğrencinin görmediği konu oluyor. Okuma metinlerinde öğrencinin hiç görmediği kelimeler olabiliyor, bazı metinler çok ağır olabiliyor. Dinlemelerde de aynı şekilde bazen anlamıyor öğrenci dinlediği şeyi. Ya da konuşmalarda bazı konular öğrenciyi rencide edebilecek konular olabiliyor. Konuşmaktan hoşlanmayacağı konular olabiliyor, hastalıklarla ilgili gibi vesaire. O yüzden biraz içerik olarak ben çok iyi olduğunu düşünmüyorum sınavlarımızın.” (Ö14)

Uyguladıkları sınavların iyi hazırlanmadığını, uygun olmadığını düşünen 4 öğretmenden (Ö2, Ö8, Ö11 ve Ö12) Ö8 bu konudaki düşüncelerini “*Yapılan sınavların yine alanında uzman kişiler tarafından oluşturulmadığını düşünüyorum. Çünkü sınav oluşturmak kitap oluşturmak bunlar ayrı uzmanlık gerektiren bölümler, birimler. O yüzden neyine derece ölçtüğü konusunda yine tartışmalar var. Net değil.*” şeklinde belirtmişken Ö11 ise görüşlerini “*Bence ölçme değerlendirme araçlarımız çok yanlış. Evet, dört beceri ile ilgili ölçme değerlendirme yapıyoruz. Ancak verdiğimiz kursla ölçme değerlendirmelerimiz arasında herhangi bir bağlantı yok. Tamamen farklı bir şey yapıp sonradan farklı bir sınav yapıyoruz. Tamamen gramer odaklı bir gidişimiz varken, örneğin mesela Orta 2'de '-sA' gramerini öğretmeye çalışırken '-sA' ile ilgili her şeyi ben bahsedip bahsedip sonrasında '-sA'nın hiç kullanılmadığı bir sınavda karşılaşıyoruz. Ya da '-sA'nın kullanımına yönlendirmeyecek yani bunu test etmeyen bir sınavla karşılaşıyoruz. Bu onun seviyesine uygun bir sınava olmayabiliyor. Tamamen farklı bir seviyeden gramerlerle karşılaşabiliyor, hiç öğrenmediği şeyler oluyor. O yüzden de çok iyi bir sonuç alamıyoruz.*” diyerek açıklamıştır.

Yabancı dil öğretiminde diğer eğitim etkinliklerinde olduğu gibi öğrencilerin belirlenen programın hedeflerine ulaşip ulaşamadıkları ölçme ve değerlendirme ile ortaya konmaktadır (Demirel, 2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme okuma, dinleme, konuşma ve yazma olarak dört temel becerinin değerlendirilmesine yönelik yapılmaktadır. Uygulanan sınavlar hakkında öğretmenlerin görüşleri sorulduğunda büyük kısmının kullandıkları ölçme ve değerlendirme materyallerine eleştiri getirdiği görülmüştür. Soruların ölçme değerlendirme uzmanlarınca hazırlanmaması nedeniyle sınavlarda hatalı sorularla, düzey üstü okuma-dinleme metinleriyle ve öğrenci için uygun olamayabilecek içeriklerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenlerin görüşlerine göre sınavlar öğrenci düzeyini belirlemede ve bilenle bilmeyeni ayırt etmede başarısız olduğundan geçerlik-güvenirlik olarak sorunlu görülmektedir.

4.4.2. Ölçme-değerlendirme materyalleri ile içerik uyumu

Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme materyallerinin içerik ile örtüşüp örtüşmediği ile ilgili görüşleri Tablo 4.30’da verilmiştir.

Tablo 4.30. Ölçme-değerlendirme materyallerinin ders içeriği ile ilgili öğretmen görüşleri.

Tema	Görüş	f	%
Ölçme araçları ile içerik uyumu	Her zaman/hepsinin uyumlu olmadığını düşünüyorum.	9	%60
	Uyumsuz olduğunu düşünüyorum.	6	%40

Tablo 4.30 incelendiğinde öğretmenlerin hiçbirinin ölçme araçları ile içeriğin tamamen örtüştüğü konusunda fikir belirtmediği görülmüştür. Öğretmenlerin %60’ı bazı sınav setlerinin ya da ölçme-değerlendirme materyallerindeki bazı sınavların (örneğin okuma ya da dinleme) içerik ile uyumlu olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %40’ı ise tamamen uyumsuz olduğunu ifade etmişlerdir.

Kullanılan ölçme-değerlendirme materyallerinin kitaptaki temalarla, konu alanıyla (gramer) ve sözcük kazanımlarıyla zaman zaman örtüşmediğini belirten 9 öğretmen (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö13, Ö14 ve Ö15) bulunmaktadır. Konuyla ilgili Ö1, Ö3, Ö6 ve Ö14’ün görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Her zaman değil. Yani böyle öğrettiğimiz temalar belli. 3 tema öğretiliyor genelde. Mesela dengeli beslenme, sağlık ya da hobiler, yemek bölümü ile alakalı, yiyecekler-icecekler ile alakalı temalarla karşılaşıyorlar. Fakat sınavda bazen çok alakasız mesela tatil ile alakalı bir bölümle karşılaşılabiliyorlar. Çocuk o bölümde o kurda tatil ile ilgili hiçbir şey yapmamış, okumamış, dinlememiş; belki bir seviye sonra bununla karşılaşacak, ama sınavda bununla karşılaşılabiliyor. Yani bu tarz problemler yaşıyoruz. Gramer olarak çok nadir bilmedikleri gramerler ile karşılaşıp sordukları oluyor. Mesela ‘-Dir’ gramerini bir sonraki

seviyede öğrenecek oluyorlar, fakat Temel 2'de karşılaşmışlar bununla ve soruyorlar 'Bu ne demek? Şimdi buradaki dır ne anlama geliyor? Neden bunu kullanmış?' şeklinde şeylerle karşılaştığımız oldu. Fakat genel itibarıyla örtüşüyor. Yani çok çok nadir." (Ö1)

"Her zaman hayır. Çünkü mesela sağlıkla ya da film, tiyatro ile ilgili bir ünite yapıyoruz ama sınavda kompozisyon sınavı olarak farklı bir konu çıkıyor. Öğrenciyi de şaşırtıyor. Yani o yüzden tam olarak örtüşmediğini düşünüyorum her zaman." (Ö3)

"Bu büyük problem. Çünkü bunun öngörülmediğini düşünüyorum sınav, özellikle okumalarda dinlemelerde çok farklı bir alandan bir soru gelebiliyor. Ve işte en büyük ne diyelim bizim için korkunç durum bu, çünkü şikâyet ediliyor ve gerçekten doğru. Özellikle Rus öğrenciler. En son yaptığım sınavda bunu birebir yaşadım. Allah'tan prova sınavıydı. "Bizde hiç böyle bir konu geçmedi, kitabımızda hiç böyle bir konu yok. Nasıl anlamamızı bekliyorsunuz?". Düşündüğünüzde de haklı. Çünkü o sözcük dağarcığını bizim bir şekilde önceden edindirmemiz gerekiyordu, vermemiz gerekiyordu. Dediğim gibi o konular hakkında en azından bir iki tekst okutmuş olmamız gerekiyordu. Bazen sınavlarda hiç alakasız, kitabımızla hem leksikon olarak hem de gramer olarak alakası olmayan tekstler gelebiliyor. Bu durum evet, beni rahatsız ediyor açıkçası." (Ö6)

"Yani genel olarak, tamamen örtüşmüyor diyemem ama tamamen örtüşüyor da diyemem. Sonuçta tamamen örtüşüyor olması gerekir bence, öğrenciyi hiç öğretmediğimiz bir şey sormamalıyız. Genel olarak yani %50 mi diyeyim, bilemiyorum ama tamamen örtüştüğünü düşünmüyorum. Bazı en azından bazı kurlar için. Tabii ki bu her bir sınavın her bir setinde yaşanmıyor ama işte bir sınavın Temel 2 kurunda yaşanıyorsa bu problem başka bir sınavın Orta 2'sinde yaşanabiliyor. O yüzden tam standart tek bir cevap veremeyeceğim ama tamamen örtüştüğünü düşünmüyorum." (Ö14)

Ölçme-değerlendirme araçlarının kitaptaki temalarla, sözcük alanlarıyla ya da öğretilen gramerle uyumsuz olduğunu düşünen 6 öğretmenden (Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11 ve Ö12) Ö7, Ö9, Ö11 ve Ö12'nin konuyla ilgili görüşleri aşağıda aktarılmıştır:

“Kitap içeriğindeki işte alıştırılmalarda yer alan sorular, soru yapılarıyla sınavdakiler her zaman örtüşmüyor. Evet, genelde paralel bir şey yok, evet.” (Ö7)

“Temalar kesinlikle son gelen sınavlarla değiştirilmiş ama hala temaların örtüşmediğini görüyoruz. Zorluk seviyesi kesinlikle hala örtüşmüyor. Ama dediğim gibi ben hani 12 yıl olduğu için ve üçüncü kitabım olduğu için her geçen kitapta ve sınavlarda, kitaba bağlı sınavlar değişiyor, iyileşme olduğu için ben hani çok çok kötü diyemem. Yine hala kitap için söylediğim şey, mükemmel de değil.” (Ö9)

“Bu yüzden ben sınavların çok bilinçli hazırlandığına inanmıyorum. Biraz daha zorunlu olarak, hazırlama görevlendirmeleri ile zorunlu olarak hazırlandığı için çok seviyelere uygun, o seviyelerdeki gramerler ve konular, özellikle konu alanlarıyla işte konu sporsa sporla ilgili bu şekilde hazırlandığını düşünmüyorum.” (Ö11)

“Çok fazla örtüştüğünü düşünmüyorum hazırlanan soruların metinlerle, hazırlanmış olan metinlerle, yapılmış olan gramerlerle çok fazla bağdaştırılmadığı görülüyor. Bunların daha fazla birbirine uygun hale getirilmesi öğrencilerin de motivasyonunu, bilgisini artıracaktır.” (Ö12)

Öğretmen görüşlerine bakıldığında ölçme araçlarının içerikle tamamen örtüştüğünü ifade eden hiç kimsenin olmaması sınavlarda problem yaşandığını ifade etmektedir. Öğretmenlerin yanıtlarına göre sınavların kitapta işlenen temalarla, sözcük alanlarıyla ve gramerle ilgi kurulmadan hazırlandığı belirtilmiştir. Buna rağmen bazı öğretmenlerin eski sınavlara oranla yeni sınavları içeriğe daha uygun bulması sınavları iyileştirmek adına bir çaba gösterildiğine işaret etmektedir.

4.4.3. Ölçme aracında okuma becerisi

Öğretmenlerin öğrencilere uyguladıkları okuma-anlama sınavlarının okuma becerisini ölçmedeki uygunluğu ile ilgili görüşleri Tablo 4.31’de verilmiştir.

Tablo 4.31. Okuma sınavının uygun olup olmadığı ile ilgili öğretmen görüşleri.

Tema	Görüş	f	%
Okuma becerisi için ölçme aracının uygunluğu	Okuma becerisini ölçmede sınavlar uygun.	1	%7
	Okuma becerisini ölçmede sınavlar kısmen/bazen uygun.	9	%60
	Okuma becerisini ölçmede sınavlar uygun değil.	5	%33

Tablo 4.31 incelendiğinde öğretmen görüşlerinin üç başlık altında toplandığı ancak birinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Ölçme aracının okuma becerisini ölçmede uygun olduğunu düşünen Ö4, bu konudaki görüşlerini “*Evet çünkü onların seviyelerine göre hazırlanıyor. Tabii ki okuma metninin içinde bilmedikleri kelimelerle karşılaşabiliyorlar ama bunu seçebilmek çok zor. Hangi öğrenci ne kadar kelime biliyor diye seçebilmek çok zor. O yüzden genel olarak düşünülüyor, o seviyeye uygun kelimeler, gramerler seçiliyor okuma metinlerinde.*” şeklinde açıklamıştır.

Uygulanan sınavların farklı setlerden oluşması nedeniyle bazı setlerdeki okuma sınavlarının uygun bazılarında ise uygun olmadığını ya da okuma-anlama sınavının içerisindeki bazı soruların uygun bazılarının uygun olmadığını düşünen 9 öğretmen (Ö1, Ö3, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14 ve Ö15) bulunmaktadır. Konuyla ilgili Ö1, Ö8 ve Ö10’un görüşleri örnek olarak aşağıda sunulmuştur:

“Hem evet hem de hayır. Dediğim gibi bazen öğrencinin bilmediği kelimeler çok olduğu zaman -ki bazen oluyor, her zaman değil ama nadir de olsa karşılaştığımız oluyor- o zaman gerçekten problem yaşıyoruz. Çünkü öğrencilerin öğretmeni benim. Hangi kelimeleri biliyorlar, bilmiyorlar; bunu biliyorum. Sınavda sözlük kullanımı, cep telefonu kullanımı yasak, internet kullanımı yasak. Ve ben biliyorum öğrenci bu kelimeyi bilmiyor ve öğrenci de söylüyor ‘Hocam bu kelimeyi öğrenmedik.’ ve bu çok haklı bir itiraz böyle durumlarda ister istemez öğretmen bazen bazı durumlarda yardımcı olmak durumunda kalıyor. Çünkü öğrencinin bilmediğini biliyorsunuz ve öğrenci haklı orada. Bununla alakalı bazen evet problemler yaşıyoruz. Genelde uygun ama istisnalar bile olsa bazen sıkıntılar oluyor.” (Ö1)

“Bazı sınavlar uygun. Yine bazı sınavlar uygun değil bazı sınavlarda gramer bilgisi çok ön plandayken bazı sınavlarda hiç gramer bilgisine yönelik bir şey yok. Tamamen okuma anlamaya yönelik yine bunun yüzde kaç olmalı, ne derece olmalı, zorlukları ne olmalı? Bu konuda yine eksiklikler büyük. Belli bir standardı yine yok sınavların, ölçme ve değerlendirmenin.” (Ö8)

“Okuma metinleri şöyle, evet sınavlarımızın bazılarında evet ünitelerle örtüşüyor, bazılarındaysa örtüşmüyor. Okuma becerisini ölçme konusunda yeterli mi, yine metinlere göre değişiyor. Yani bazı metinler evet çok yeterli. Gerçekten yöntemleriyle çok güzel ölçebiliyor. Ama bazı metinler çok yetersiz ya da çok üst seviye kalabiliyor.” (Ö10)

Ölçme aracının okuma becerisini ölçmek için uygun olmadığını düşünen öğretmenlerden (Ö2, Ö6 Ö7, Ö11 ve Ö12) Ö11 bu konudaki görüşünü *“Sınavlarımızda genellikle okuma ve dinlemeler bir üst seviyeden ya da iki üst seviyeden seyrediyor. Genellikle sınavlarımızın uygun olduğunu düşünmüyorum özellikle dinleme ve okuma sınavlarının çok uygun olduğunu düşünmüyorum.”* cümleleriyle ifade etmiştir. Ö2'nin konuyla ilgili görüşü ise aşağıda verilmiştir:

“Uygun olmadığını düşünüyorum. Çok uzun olduklarını düşünüyorum. Ve örneğin Temel 2'deki her ünite için 3 ünite var, Her ünite de farklı bir konu işleniyor. Ancak sınavda

yapılan okumaların hiçbiri ünitelerdeki okumalarla eş değil, benzer değil. Tabii ki her zaman aynı olamaz. Ancak, yani mesela cam işlemeciliği ile ilgili bir öğrencinin bunu nasıl bir bilgisi olabilir, benim bile bir bilgim yok, Ben Türk'üm benim bile bilgim yok. Ama cam işlemeciliği ile ilgili 1 tekst vardı mesela. Bunu yani oradaki kelimeleri bilmesi çok mümkün değil örnek veriyorum. Yani çok var böyle. Tarih ile alakalı metinler oluyor bazen. İlaç sektörü ile ilgili bir metin vardı yanlış hatırlamıyorsam yani çok spesifik alanlarda metinler veriliyor. Her öğrencinin o alanda kelime bilgisine sahip olması çok mümkün değil. O yüzden çok uygun olduğunu düşünmüyorum.” (Ö2)

4.4.4. Ölçme aracında dinleme becerisi

Öğretmenlerin öğrencilere uyguladıkları dinleme-anlama sınavlarının dinleme becerisini ölçmedeki uygunluğu ile ilgili görüşleri Tablo 4.32’de verilmiştir.

Tablo 4.32. Dinleme sınavının uygun olup olmadığı ile ilgili öğretmen görüşleri.

Tema	Görüş	f	%
Dinleme becerisi için ölçme aracının uygunluğu	Dinleme becerisini ölçmede sınavlar kısmen/bazen uygun.	7	%47
	Dinleme becerisini ölçmede sınavlar uygun değil.	8	%53

Tablo 4.32 incelendiğinde hiçbir öğretmenin dinleme becerisini ölçmek için hazırlanan ölçme-değerlendirme materyalinin uygun olduğunu düşünmediği görülmektedir. Öğretmenlerin %47’si bazı sınavların ya da bazı soruların uygun bazılarının uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %53’ü ise dinleme-anlama sınavlarını uygun bulmadıklarını belirtmişlerdir.

Uygulanan sınavlar farklı farklı setlerden oluştuğu için bazı setlerdeki dinleme sınavlarının uygun bazılarında ise uygun olmadığını ya da dinleme-anlama sınavının içerisindeki bazı soruların uygun bazılarının uygun olmadığını düşünen 7 öğretmen (Ö1, Ö4,

Ö5, Ö7, Ö10, Ö13 ve Ö14) bulunmaktadır. Konuyla ilgili Ö7, Ö13 ve Ö14’ün düşüncelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Dinleme için çoğu evet. Ama bazen çok farklı yapılar yüzünden, mesela seviye ve uygun olmayan yapılar metinde geçiyor; tamam geçebilir ama o geçen bölümle ilgili soru sorulmaması gerektiğini düşünüyorum. Bununla ilgili bazı birkaç soru duymuştum. Hani seviyesinden beklenmeyen bir yapının geçtiği bölümle ilgili sınav sorusu var, öğrencinin anlamasının mümkün olmadığı gibi soruyu da cevaplaması mümkün değil. Bu yüzden doğru olmadığını düşündüğüm kimi sorular var.” (Ö7)

“Bence dinleme sınavlarımız okuma sınavlarından daha kötü. Şöyle söyleyeyim, üç adet sınavımız oluyor; biri kolay, biri orta, biri daha zor. Genellikle böyle oluyor. Ama bazı seviyelerde konuşmalar çok hızlı. Yani bence Türkiye’de bir Türk bile bazı dinlemelerde zorlanabilir diye düşünüyorum. Öğrencilere hak veriyorum yani, isyan ettikleri durumlar olabiliyor. Dinlemelerimiz biraz zor bence. Ve şöyle bir durum da var dinlemelerle ilgili, var-yok ve sadece doğru-yanlış sorularımız var. Yani öğrenci anlasa da anlamasa da %50 şansı var soruyu, doğru cevabı bir şekilde bilmesede bulabiliyor; yani şans başarısı yüksek.” (Ö13)

“Dinleme becerisi için de aslında aynı şeyi söyleyeceğim. Yine bazen bazı dinleme metinleri çok hızlı olabiliyor, öğrenci anlamıyor dinlediği şeyi. Biz iki kere dinletiyoruz. Bazen o kadar hızlı oluyor ki üçüncü, dördüncü kere bile dinletseniz anlamayacak seviyede olabiliyor. O yüzden o hız ya da kullandıkları kelimeler, yapılar itibarıyla içerik açısından çok uygun değil ama sorular olarak okumadakine benzer olarak öğrencinin dinlediğini anlayıp anlamadığını sorgulayacak sorular var bence.” (Ö14)

Yapılan dinleme-anlama sınavlarının uygun olmadığını düşünen Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12 ve Ö15’ten Ö2, Ö3 ve Ö9’un görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Dinlemelerin çoğu çok hızlı. Çok hızlı konuşuluyor. Dinleme metinlerini okuyan kişilerin de bence yetkin olmaları gerekiyor Bu açıdan. Yani herhangi iki kişiyi alıp okutulduğunu düşünüyorum. Çünkü hiç birbirini tutmuyor, tonlamaların doğru olduğunu hiç düşünmüyorum. Tonlama çok önemli çünkü. Odak, tonlama çok çok önemli şeyler ve çoğu dinlemede hiç doğru yerlerde odak yapılmıyor, tonlamalar çok kötü. Bazı dinlemelerde konuşan kişinin Türk olmadığını düşünüyor öğrenciler. "Bu Türk mü?" diye soruyorlar. Bazen haklılar. O yüzden çoğunun uygun olmadığını düşünüyorum.” (Ö2)

“Dinleme sınavlarının okumaya göre daha zor olduğunu düşünüyorum. Çünkü bazı dinlemeleri gerçekten öğretmenler bile anlamakta zorluk çekiyor. Kesinlikle seviyeye uygun olmuyor, çok hızlı oluyor. Sokaktan alınmış röportajlar, haberler vesaire öğrenciyi çok çok zorluyor. O yüzden yeterli olmadığını düşünüyorum.” (Ö3)

“Kesinlikle çok zor olduğuna inanıyorum yaptığımız sınavların. Çünkü bildiğim kadarıyla kurumumuzda dinleme sınavları hazırlanırken şöyle bir kriter ele alındı. Tam olarak, terim olarak adını bilemiyorum ama şöyle bir şey, doğal ortama hazırlıklı olması bekleniyor öğrencinin. Dinleme metinlerinin arkasında araba sesi geçiyor, işte konuşmalar geçiyor vesaire vesaire. Şimdi biz sınıf ortamında ders yapıyoruz. Tabii ki bir yandan mantıklı. Öğrenci dışarıda da iletişim kurabilmeli. Evet, dışarıda birini dinlerken arkasında araba geçecek öğrencinin. Ama belli bir seviyeden sonra bence bu beceriye hâkim olabilir öğrenci. Bu beceriyi kazanabilir. Belli bir seviyeye kadar bunu yapamaz, haliyle yüksekte bunu tamam kabul edebilirim ama temel ve orta kurlarda dinleme sınavlarının çok doğal, çok ana dili konuşucusunun iletişim kurduğu şekilde hazırlanmasına kesinlikle karşıyım. Bence teatral bir şekilde, senaryo üzerinden gidilmeli. Öğrencinin çünkü hani zaten sokağa çıktığında anlamayacağı şeyi biz sınavda sormamalıyız.” (Ö9)

4.4.5. Ölçme aracında yazma becerisi

Öğretmenlerin öğrencilere uyguladıkları yazma sınavlarının yazma becerisini ölçmedeki uygunluğu ile ilgili görüşleri Tablo 4.33'te verilmiştir.

Tablo 4.33. Yazma sınavının uygun olup olmadığı ile ilgili öğretmen görüşleri.

Tema	Görüş	f	%
Yazma becerisi için ölçme aracının uygunluğu	Yazma becerisini ölçmede sınavlar uygun.	6	%40
	Yazma becerisini ölçmede sınavlar kısmen/bazen uygun.	3	%20
	Yazma becerisini ölçmede sınavlar uygun değil.	6	%40

Tablo 4.33 incelendiğinde öğretmen görüşlerinin üç başlık altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin %40'ı uygulanan sınavların öğrencilerin yazma becerisini ölçmede uygun olduğunu düşünürken, diğer %40'ı ise uygun olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %20'si ise kısmen/bazen uygun olduğu görüşündedir.

Uygulanmakta olan sınavları öğrencilerin yazma becerisini ölçmek için uygun bulan 6 öğretmen (Ö2, Ö3, Ö4, Ö9, Ö10 ve Ö13) bulunmaktadır. Ö3 “Çünkü 3 tane opsiyon onlara sunuluyor, hangisini isterlerse onu yazıyorlar. O yüzden rahatlık sağladığını düşünüyorum. Bence yazma yeterli.” diyerek konu hakkındaki görüşünü belirtirken Ö4 ve Ö13'ün görüşlerine de aşağıda yer verilmiştir:

“Evet, yazma becerisini ölçmede yeterli sınavlar. Zaten dediğim gibi seçmeli sorular olduğu için içinden kendisine uygun bir soruyu seçip bununla ilgili kompozisyon yazabiliyor.” (Ö4)

“Yazma konuları Bence kitapla evet yani... 3 konu olduğu için 3 konudan kesinlikle bir tanesi kitaptan denk geliyor, yani örtüşüyor. Onun dışında daha çok yazma konularımız

iyi, yani öğrenciler bu konuda En azından bir şey yazabiliyor. En azından biz konuşmuş oluyoruz öğrencilerle yazma konuları hakkında. Yani bence yazma sınavımız daha iyi. Okuma ve yazma daha iyi dinlemeye göre. Daha iyi ölçüyor diyebiliriz.” (Ö13)

Yazma sınavlarının, öğrencilerin yazma becerisini ölçmedeki başarısının değişkenlik gösterdiğini savunan 3 öğretmen (Ö1, Ö5 ve Ö7) bulunmaktadır. Konu ile ilgili Ö1 ve Ö5’in görüşleri örnek olarak aşağıda sunulmuştur:

“Sınavlar şöyle, uygun. Yani bir soru soruyor ve öğrenciye sizin dikte etmeniz gerekiyor. 'En az 1 sayfa yazacaksınız. Ben göreceğim.' Çünkü aksi takdirde öğrenci çok kısa bir şey yazıyor, uygun bir şey yazıyor, fakat tam anlayamıyorsunuz grameri biliyor mu bilmiyor mu. Daha uzun yazmasını istiyorsunuz. Böyle problemler bazen oluyor kısa yazıyorlar; tamam yeterli, diyorlar. Bu tarz problemlerle karşılaşıyoruz daha çok. Ama onun dışında... Evet, yeterli yani. Uzun yazdıkları takdirde grameri öğrendiler mi öğrenmediler mi, bu anlamda başarılı oluyor.” (Ö1)

“Yazmamız da eskileri daha zordu ve bazı konular gerçekten sınıfta hiç konuşulmayan, kitabımızda hiç olmayan konulardı ama onların da güncelleneceğini umut ediyorum.” (Ö5)

Ölçme-değerlendirme materyalinin yazma becerisini ölçmede yeterli olmadığını düşünen 6 öğretmenden (Ö6, Ö8, Ö11, Ö12, Ö14 ve Ö15) Ö11 konu ile ilgili görüşlerini *“Yazma sınavlarında yönlendirmelerin çok az olduğunu düşünüyorum. Çok serbest bırakılıyor belirli bir sınır kelime ve işte sözcük-cümle sınırı yok, belli bir sınırlama yapılmıyor, iskelet verilmiyor öğrenciye, sadece konu verilip yaz şeklinde bir yönlendirme var.”* şeklinde belirtmiştir. Ö14 ve Ö15’in görüşleri de örnek olarak aşağıda verilmiştir:

“Yazma konusunda şöyle: Yazmada bizde üç adet konu veriyoruz öğrencilere ve istediği herhangi birini seçip yazmasını istiyoruz. Yazma konusunda bence şöyle bir problem var. Bu biraz zor bir şey. Bir insana tek bir cümle verip “Hadi bakalım bununla ilgili bir şey

yaz “ demek, öğrenci çok fazla yazacak şey bulamayabiliyor genellikle ve hani derslerde de ya da kitapta da bununla ilgili yazma becerisini geliştirecek hani bir kompozisyon kurallarının öğretilmesiyle ilgili bir program bir plan yok kitapta. O yüzden bunu belki bireysel olarak bazı öğretmenlerimiz veriyor, bazıları vermiyor. Bazı öğrenciler nasıl kompozisyon yazacağını bilmeden geliyor zaten buraya. Bu bir kere sorunlu bir durum ve dediğim gibi bir giriş, o yazmaya, öğrencinin düşüncesini geliştirecek bir giriş paragrafı verilmiyor maalesef. O şekilde olsa bence çok daha iyi olurdu. O nedenle çok yeterli olduğunu düşünmüyorum.” (Ö14)

“Yazma becerisini ölçmek bizim sınavlarımızda yine mantıksız, şöyle mantıksız; biz bir konu hakkında bir şey yazmasını istiyoruz. Bence böyle olmamalı şu şekilde olabilir: bir metin olabilir, bu metnin devam etmesini isteyebiliriz ya da bir durumu yazabiliriz onu özetlemesini isteyebiliriz yazma becerisini ölçmek istiyorsak. Ama bir konu verip, özlü bir söz verip oradan ne anladığımızı sormamız bence çok mantıksız geliyor bana. Bu bir yaratıcı değil zaten. O anki psikolojisini çok etkileyeceğini düşünüyorum o durumla ilgili. Belki o konuyla ilgili hiçbir şey bilmiyor ama bir şey yazması isteniyor. O da öğrencinin başarısız olmasına neden olabiliyor. O yüzden biraz daha metotları ya da soru tarzlarımızı değiştirmemiz lazım diye düşünüyorum.” (Ö15)

4.4.6. Ölçme aracında konuşma becerisi

Öğretmenlerin öğrencilere uyguladıkları konuşma sınavlarının (karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım) konuşma becerisini ölçmedeki uygunluğu ile ilgili görüşleri Tablo 4.34’te verilmiştir.

Tablo 4.34. Konuşma sınavlarının uygun olup olmadığı ile ilgili öğretmen görüşleri.

Tema	Görüş	f	%
Konuşma becerisi için ölçme aracının uygunluğu	Yazma becerisini ölçmede sınavlar uygun.	2	%13
	Yazma becerisini ölçmede sınavlar kısmen/bazen uygun.	9	%60
	Yazma becerisini ölçmede sınavlar uygun değil.	4	%27

Tablo 4.34 incelendiğinde öğretmen görüşlerinin üç başlık altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin %13'ü uygulanan sınavların öğrencilerin konuşma becerisini ölçmede uygun olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin büyük kısmı (%60) zaman zaman uygun olduğunu zaman zaman uygun olmadığını ya da kısmen uygun olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin %27'si ise konuşma sınavlarını konuşma becerisini ölçme konusunda uygun bulmadıklarını ifade etmişlerdir.

Ö7 “Evet yeterli. Çünkü verilen konular diyalog günlük hayattaki konulara uygun genel olarak. Onun dışında da yine öğretmenin ölçme değerlendirme kriterleri ile eşdeğer. Yani orada akıcılık, uygun dilbilgisi yapısını kullanıp kullanmadığı, sorulara uygun cevap verip vermediği hani bunlara bakılıyorsa evet, doğru ki bizim baktığımızda onlar zaten.” diyerek, Ö13 ise “Konuşma sınavları şöyle: diyalog hani karşılıklı konuşma sınavlarımızda bence bir problem yok. Çünkü orada bir bağlam var ve bağlama göre kolay konuşturuyoruz ve tabii ki öğretmen de bazı açıklamalarda bulunuyor. Ben o konuda zorlandıklarını düşünmüyorum. Çünkü kullanacakları gramer vesaire falan öğrencinin kontrolünde, istediği gibi. Konu uygunluğu olarak şöyle yani kitapla çok bağlantılı değil. Çünkü kitapta konuşmayla ilgili çok etkinlik yok. Onun için çok örtüşmesi mümkün değil. Ama yani çok çok başka farklı, konularda olmuyor bence yani. Sorun yok bence konuşma sınavlarında.” diyerek uygulanan sınavların konuşma becerisini ölçmede uygun olduğunu ifade etmişlerdir.

Kısmen/bazen uygun görüşünde olan öğretmenlerden (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö9, Ö10, Ö14 ve Ö15) bazıları zaman zaman sınavlarda öğrencilerin karşılaştıkları konuşma

konularının uygunsuz olabildiğinden bahsetmişlerdir. Bazı sınavlarda ise ders içeriğiyle örtüşmeyen konuşma konularının olması sebebiyle öğrencinin fikir geliştirememesi sebebiyle konuşamamasının ya da kısıtlı çerçevede konuşmasının sınav başarısını etkilediğini savunmaktadırlar. Konuyla ilgili bazı öğretmen görüşleri örnek olarak aşağıda sunulmuştur:

“Bazen çok derin konularda konuşmasını istiyorlar öğrencinin. Örneğin bir konuşma konusu evlat edinme ile ilgiliydi. Şimdi evlat edinme ile ilgili hassasiyeti olabilir, üzülebilir, bir anısı olabilir. Bunun dışında hiçbir bilgisi de olmayabilir. Mesela benim çok bir bilgim yok. Sadece kişisel yorumunu katabilir öğrenci bence şöyle olmalı bence böyle olmalı. Ama ölçmek açısından iyi olmayacak bu sefer de, çok kısa konuşacak çünkü. Ve biz onun konuşabilip konuşamadığını anlayamayacağız.” (Ö2)

“Bazı diyalog konuları hayır. Öğrenci o an ne yapacağını şaşırıyor, çok duruma uygun diyalog kuramıyor. Ama monolog sınavlarının daha iyi olduğunu düşünüyorum, çünkü öğretmen de yine yardımcı oluyor sorular sorarak. O yüzden o sınav daha iyi.” (Ö3)

“Konuşma becerisinde evet zaten seviyeye uygun konuşma konuları hazırlanıyor ama bazı konular uygun oluyor, bazı konular öğrenciler için öğrenciler için uygun olmayabiliyor. Daha çok negatif durumlar olduğu zaman öğrencilerin hassas olduğu konularla sınav sorularında karşılaştıkları zaman farklı tepkiler verilebiliyor.” (Ö4)

“Tabii ki dönem dönem karşılaştığım sınavlarda çok sorun yaşıyorum hani öğrenci seviyesinin çok üstünde sorular gelebiliyor. Ya da işlenen konularla hiç alakasız olabiliyor ama yine çoğunlukla, %70 oranında ben sorun olmadığını düşünüyorum. En son sınavlar için değerlendiriyorum ama. Yani son dönemde uyguladığım sınavlar için. Bundan bir 5 yıl önce uygulanan sınavlar için söylemiyorum bunu.” (Ö9)

Konuşma sınavlarının uygun olmadığını düşünen 4 öğretmen (Ö6, Ö8, Ö11 ve Ö12) bulunmaktadır. Konuyla ilgili Ö8 ve Ö11’in görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Yine konuşma becerisini hangi ölçülerde neye göre ölçeceğiz? Bu da çok net değil, sınırları net çizilmemiş. Bu da yeterli değil bana göre.” (Ö8)

“Konuşmalar, daha çok konuşma dil öğretiminde biraz daha arkadan geldiği için, daha yavaş ilerlediği için sınavlarda da aynı şekilde biraz daha beklediğimizin daha altında performans gösteriyor öğrenciler. Konuşmada daha alternatiflerin olması gerektiğini düşünüyorum çünkü bazı insanların bazı konularda fikri olmayabilir. Çünkü mesela bir konuşma sınavımızda sizde ‘sizce eğitimde ailenin önemi’ şeklinde bir konuşma sınavı var. Yani belki öğrenci henüz 18 yaşında ya da 20 yaşında. Henüz bu konu ile ilgili bir fikri olmamış şimdiye kadar ve konuşmakta zorlanıyor. Bu durumda başka bir konuya geçiş yapılabilmesi, alternatif konular oluşturulmalı sözlü de. Konuşma sınavlarının da bu anlamda çok uygun olduğunu, yeterli olduğunu düşünmüyorum.” (Ö11)

4.4.7. Ölçme aracında dil bilgisi edimleri

Öğretmenlerin öğrencilere uyguladıkları sınavların dil bilgisi edimlerini ölçmedeki yeterliliği ile ilgili görüşleri Tablo 4.35’te verilmiştir.

Tablo 4.35. Sınavların dil bilgisi edimlerini ölçmede yeterli olup olmadığı ile ilgili öğretmen görüşleri.

Tema	Görüş	f	%
Dil bilgisi edimleri için ölçme aracının yeterliliği	Sınavlar dil bilgisini ölçmede yeterli.	4	%27
	Sınavlar dil bilgisini ölçmede kısmen/bazen yeterli.	4	%27
	Sınavlar dil bilgisini ölçmede yeterli değil.	7	%47

Tablo 4.35 incelendiğinde öğretmen görüşlerinin üç başlık altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin %27’si uygulanan sınavların öğrencilerin dil bilgisi edimlerini

ölçmek için yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %27'si uygulanan ayrı bir dil bilgisi sınavı bulunmayışı sebebiyle zaman zaman okuma sınavının içerisinde dil bilgisi bölümüne yer verilirken zaman zaman verilmiyor oluşu ve yazma, konuşma gibi sınavların bazen istenilen dil bilgisi edimlerini ölçmede yetersiz oluşu gibi nedenlerden kısmen/bazen yeterli olduğu görüşünü ileri sürmüşlerdir. Dil bilgisi edimlerini ölçmede uygulanan sınavların yeterli olmadığını belirten öğretmenler (%47) çoğunluktadır.

Dil öğretim yöntemlerinden iletişimsel yöntem kullanıldığı için uygulanan sınavların dil bilgisi edimlerini ölçmede yeterli olduğunu düşünen 4 öğretmen (Ö7, Ö9, Ö13 ve Ö14) bulunmaktadır. Konuyla ilgili öğretmen görüşlerine örnek olarak Ö7 ve Ö9'un görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Sınavlarımızda çok hani ayrıca okuma, dinleme gibi dil bilgisi bölümü yok. Kimi zaman okumanın içinde yer alan işte paragraftaki boşluklara doğru yapılı olan sözcüğü, uygun olan sözcüğü yerleştirme ile ilgili şeyler var yeterli olabilir. Bu tamamen öğretim tekniği ya da işte yaklaşımla ilgili bir durum. Hani iletişimsel yöntem iletişimsel durumlar ön plandaysa zaten dilbilgisinin %100 doğru olup olmadığı çok önemli olmayabilir. Ama önemli olan onu kompozisyonunda konuşmasında doğru kullanabiliyor mu, okuduğunda anlayabiliyor mu? Bence yeterli düzeyde.” (Ö7)

“Dil bilgisi sınavı ayrıca uygulamıyoruz ama dil bilgisi edimini okuma, yazma vesaire, konuşurken öğrenci okurken, yazarken, dinlerken zaten bunu ölçmüş oluyoruz. O anlamda kitap da zaten değiştirildi sırf bu hedeflendi. Öğrenci dil bilgisi ağırlıklı bir çalışma yapmasın. Sınav da dolayısıyla değiştirildi, dil bilgisi sınavları kaldırıldı. Bence çok mantıklı çünkü öğrenci zaten kurduğu herhangi bir cümlede, okuduğu bir cümlede, dinlediği bir cümlede, yazdığı bir cümlede hedeflenen dil bilgisini kullanabiliyorsa bizim hedefimiz bu olmalı. Ayrıca bir format olarak dil bilgisi hedeflenen bir sınava gereklilik duymuyorum. O da zaten yapılmıyor.” (Ö9)

Bazı öğretmenler okuma sınavlarının içerisinde zaman zaman dil bilgisi bölümüne yer verildiğini ama bazı sınavlarda bu bölümün yer almadığını veya bazen ölçülmesi beklenen gramerin bazı sınavlarda ölçülmediğini ifade etmişlerdir. Bu görüşe sahip olan öğretmenlerden (Ö1, Ö2, Ö4 ve Ö5) Ö1 ve Ö2'nin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Evet, yani genelde evet. Bazı durumlarda yeterli değil, yani ölçmesi gereken grameri her zaman ölçüyor mu? Bazen evet, bazen hayır. Her gramere yeterli alan ayırıyor mu? Bence ayırmıyor bazı gramerler üzerinde daha fazla bir şeyler beklerken o gramerin üzerinde çok da durmadığını görüyorsunuz. O zaman bazen problem oluşabiliyor bence.”
(Ö1)

“Gramerini biz kompozisyon yazdıklarında biz kendimiz görüyoruz zaten hangi grameri kullanıp kullanmadığını. Konuşurken kullanıp kullanmadığını görüyoruz. Dinleme ve okuma için aynı şeyi söyleyemeyeceğim. Çünkü dinleme ve okuma sınavlarında neredeyse hiç gramer hakkında bir ölçüm yok, bir soru yok. Bazen okuma sınavlarında gramer bölümü oluyor. Ama çoğu zaman sadece paragraf anlama soruları oluyor. Dinleme de aynı şekilde. Ayrıca değil ama bence her sınav için bir okuma metninin -sınavda 3 okuma metni oluyor genellikle total- bir okuma metninin mesela gramer ile ilgili olması gerektiğini düşünüyorum. Bu bazı kurlarda var ama bazı kurlarda yok.” (Ö2)

Öğretmenlerden bazıları (Ö3, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12 ve Ö15) çok yoğun bir dil bilgisi eğitimi verilmesine rağmen ayrıca bir dil bilgisi sınavı bulunmayışı sebebiyle ölçme materyallerinin öğretilen gramer edimlerini ölçmede yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Bu görüşe sahip olan öğretmenlerden bazılarının düşünceleri aşağıda aktarılmıştır:

“Dinlemenin hayır. Okumanın da çok olduğunu düşünmüyorum. Genellikle okuduğunu anlama üzerine dil bilgisi bölümleri de var, ama çok kısa. O yüzden çok yeterli olduğunu düşünmüyorum.” (Ö3)

“Yeterli değil, ancak şöyle: sınavla birlikte hocanın öğrencinin genel durumundaki bilgisi bir sonuç verebiliyor. Ama diyelim ki hiç tanımadığım insanlara yaptığım bir sınavda

bu dil bilgisi becerilerini ölçmek için yeterli değil. Çünkü kısmen anlamış ve cevap vermiş olabiliyor, çok nadir sorular gramere dayalı ve grameri gerçekten anlayıp anlamadığını ölçebiliyor. Diğer türlü bence böyle net gramer soruları çok az var. Ölçtüğünü de düşünmüyorum. Ayrıca gramerin farklı farklı fonksiyonlarını içeren belki sorular hazırlanmalı. E o da biraz mekanik gibi oluyor, mekanik sorular da çok gerçekçi değil. Çok ölçemediğimizi düşünüyorum. Belki bunun için ayrıca bir gramer sınavı olmalı. Böyle direkt gramer, hani çoktan seçmeli olabilir. Bu hem gramerin pekiştirme adını iyi olabilir hem de bizim işte bunları ölçüp değerlendirebilmemiz adına da bence iyi bir yöntem olur. Ama bu sınavlarda bunu yapamazsınız.” (Ö6)

“Yani dil bilgisi öğretimi yapılıyor hem de yoğun bir şekilde yapılıyor. Bu kadar yoğun dil bilgisi öğretiminden sonra dil bilgisiyle ilgili hiçbir sorunun çıkmadığı ya da hiçbir beceriyi ölçmeyen sınavlarla karşılaştık. Çok basit şeyleri ölçen sınavlarla karşılaştık. Belki altıncı bir sınav olarak dil bilgisi sınavı tekrar geri gelebilir. Ben ilk başladığımda Ankara Tunalı'da staj yaparken altı sınav vardı, bir sınav dil bilgisi sınavıydı. Dil bilgisi sınavı belki geri dönebilir çünkü okuma sınavının dil bilgisini ölçtüğünü çok fazla düşünmüyorum. Öğrencilerin de işte sınav olmaması nedeniyle çok fazla dil bilgisine yönelmediğini düşünüyorum. "Aaa okuma var ne de olsa, okuruz, anlarız, geçeriz. Çok önemli değil, doğruyanlış, a-b-c-d çoktan seçmeli gibi." ama eğer gramer sınavı olursa hem böyle işte doğruyanlış olabilir, çoktan seçmeli olabilir. Farklı tiplerde dil bilgisi soruları da sorulmalı. Belki altıncı sınav tekrar yapılmalı.” (Ö12)

“Dil bilgisini ölçmek için yine sadece dil bilgisine yönelik sınavlarımız, bazı okuma parçalarının, okuma metinlerinde dil bilgisine yönelik hazırlanmış soru kökleri olabiliyor. Ama genellikle anlamaya yönelik sınavlarımız, okuma anlama olsun dinleme anlama olsun, dil bilgisini ölçmeye yönelik çok az soru köklerimiz var. Tabii konuşmada ve yazmada da dediğim gibi o da becerileri ölçüyor daha çok. Dil bilgisi becerilerini ölçmüyor bence. Yetersiz görüyorum bu anlamda.” (Ö15)

4.4.8. Öğretmenlerin kullandığı yazılı anlatım çizelgesi

Öğretmenlerin yazılı anlatım sınavlarını değerlendirmek amacıyla kullandığı rubrik ile ilgili görüşleri Tablo 4.36’da verilmiştir.

Tablo 4.36. Yazılı anlatım çizelgesinin yeterli olup olmadığı ile ilgili öğretmen görüşleri.

Tema	Görüş	f	%
Yazılı anlatım çizelgesi	Çizelge yazma becerisini puanlamada yeterli.	7	%47
	Çizelge yazma becerisini puanlamada yeterli değil.	8	%53

Tablo 4.36 incelendiğinde öğretmenlerin yazılı anlatım çizelgesinin yeterli olup olmadığı ile ilgili görüşlerinin neredeyse eşit bir şekilde ikiye ayrıldığı görülmektedir.

7 öğretmen (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö9, Ö10 ve Ö13) puanlama için kullandıkları rubriğin yeterli olduğunu düşünmektedir ancak bu gruptaki öğretmenlerden bazıları birtakım iyileştirmeler yapılırsa çok daha iyi olacağını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili Ö5, Ö10 ve Ö13’ün görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Aslında objektif olmak adına böyle bir çizelgenin kullanılması güzel tabii ki. Onun bir yönerge gibi kullanılmasını doğru buluyorum ama belki içerikte bazı değişiklikler yapılabilir. Böylece daha akademik bir değerlendirme yapılabilir diye düşünüyorum.” (Ö5)

“Ben bunları kullanıyorum ve çok da memnunum bunlardan. Aslında biraz daha öğrenciden bağımsız, biraz daha objektif değerlendirme için gerekli olduğunu düşünüyorum. Yeterliliği konusunda belki puanlama sistemi için biraz daha değişiklik yapılabilir mesela. Örneğin kompozisyonda uzunluk kısalık kısmına 5 puan yerine dil bilgisi biraz daha farklı olabilir. Yani puanlama skalası biraz değişebilir belki ama kesinlikle olması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö10)

“Ya bu çizelgelerin özellikle de yazmada faydası olduğunu düşünüyorum. Çünkü şöyle, yani ben Edebiyat mezunuyum ve ölçme değerlendirme dersi almadım, yüksek lisansta da almadım. Ve bu benim için faydalı ve ben zaman zaman bakıyorum. Çünkü bazen yanılabiliriz, odaklandığımız yer farklı oluyor ya da benim değerlerime göre işte noktalama işaretleri daha önemli olabilir ya da bazı kişiye göre gramer daha önemli olabilir gibi farklı şeyler var. Ama bir sistematiğimiz var en azından. TÖMER içinde standart bir puanımızın olması bence iyi. Hani onun o çizelgenin iyi mi kötü mü olduğunu değerlendiremeyeceğim. Ama bunun bulunması bence faydalı.” (Ö13)

Yazılı anlatım sınavını değerlendirmek için çizelgenin yeterli olmadığını düşünen 8 öğretmen (Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö14 ve Ö15) bulunmaktadır. Bu öğretmenlerden bazılarının değerlendirme ölçütlerinden ya da ölçütler için ayrılmış olan puanlardan memnun olmadıkları ve bazılarının bu sebeple değerlendirme yaparken rubriklerden yararlanmadığı anlaşılmıştır. Konuyla ilgili Ö3, Ö7 ve Ö12’ye ait ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Ben kullanmıyorum. Çünkü puanladığım zaman kafamdaki puanla örtüşmediğini düşünüyorum. Puan sisteminin çok doğru olduğunu düşünmüyorum. O yüzden kullanmıyorum.” (Ö3)

“Yazma için kullandığımız çizelge çok yeterli gelmiyor bana. Çünkü puanlamanın ağırlığının verilmesi gereken yerlerle ilgili aslında bir değişiklik olabilir ya da bir iki kriter daha eklenebilir belki. Çok üzerinde durmadım ama orada olması gereken kriter belki şöyle hani seviyesinden beklenen dil bilgisi yapısını doğru kullanıyor mu? Ya da işte konuyu açıklaması hani konuyla konuya uygun yazıp yazmadığıyla ilgili kriter yok. Hani akıcı mı? Pardon akıcılık da yok zaten yazmada. Bütünlük noktası yok. Bütünlük noktası için, tutarlılık var ama bütünlük yok. Uzunluk var, ama uzunluk ne kadar önemli içerik düşünüldüğünde? Dil bilgisi yapısının nasıl kullandığı yeni sözcük kullanıp kullanmadığı ne sıklıkla çeşitli sözcük kullandığı ile ilgili bir kriter yok. Uzunluk, sözcük sayısı o kadar önemli olmayabiliyor mesela kimi kompozisyonlara bakıldığında. Evet, bütünlük ve konu ile ilgili olup olmadığı;

yani konuya uygun yazıp yazmadığı; evet, dil bilgisi kullanmış; evet, sözcük kullanmış ama sorunun cevabını vermiyor metin mesela. Bununla ilgili bir şey yok kriter yok.” (Ö7)

“Çok yeterli olduğunu düşünmüyorum. Belirli alanlara ayrılmış. İşte şunu ölçüyor, bu alanı ölçüyor, şu kriteri ölçüyor gibi ama işte o alana kaç puan vereceğiniz bile hala o çizelgede tam net değil. Hangi ölçüte kaç puan verdiğiniz bile açık değilken kaç puan verdiğinizizi öğrenciye nasıl açıklayacaksınız. Yani ölçütlerin ayrı ayrı her bir puanının bile açıklanmış olması gerekiyor.” (Ö12)

4.4.9. Öğretmenlerin kullandığı karşılıklı konuşma çizelgesi

Öğretmenlerin karşılıklı konuşma sınavlarını değerlendirmek amacıyla kullandığı rubrik ile ilgili görüşleri Tablo 4.37’de verilmiştir.

Tablo 4.37. Karşılıklı konuşma çizelgesinin yeterli olup olmadığı ile ilgili öğretmen görüşleri.

Tema	Görüş	f	%
Karşılıklı konuşma çizelgesi	Çizelge karşılıklı konuşma becerisini ölçmede yeterli.	8	%53
	Çizelge karşılıklı konuşma becerisini ölçmede yeterli değil.	7	%47

Tablo 4.37 incelendiğinde öğretmenlerin karşılıklı konuşma çizelgesinin yeterli olup olmadığı ile ilgili görüşlerinin iki grupta toplandığı görülmektedir.

Karşılıklı konuşma sınavını değerlendirmek için kullanılan karşılıklı konuşma çizelgesinin yeterli olduğunu düşünen 8 öğretmen (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10 ve Ö13) bulunmaktadır. Bazı öğretmenler olumlu görüş bildirmelerine rağmen bazı güncellemelerle daha iyi hale getirilebileceğini ifade etmiştir. Konuyla ilgili Ö1, Ö4 ve Ö9’un görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Geçerli ve güvenilir bence. Geçerliliği ve güvenilirliği var. Ama geliştirmeye açık mı? Tabii ki açık. Biz sadece mesela dinleme kısmında işte yeterli kelime bilgisine sahip mi, dinlediği şeyi anlayabiliyor mu, şeklinde birkaç kategori var. Bu kategoriler arttırılabilir. O anlamda evet geliştirmeye tabii ki açık. Ama şu anda güvenilirliği ve geçerliliği var mı? Bence var. Yani çok da problem teşkil etmiyor. Ama tabii ki daha ayrıntılı bir ölçme değerlendirme mümkün.” (Ö1)

“Evet, bütün çizelgelerle ilgili bir sıkıntı yaşamadım daha önce.” (Ö4)

“Karşılıklı konuşma çizelgesini beğeniyorum, evet dediğim gibi çok uzun bir süre kullandım, artık çok kullanmıyorum ama beğeniyorum. Şu anlamda beğeniyorum. Öğrenciye şunu hissettirmeyi seviyorum: monolog, sözlü anlatım çizelgesi ve karşılıklı konuşma arasındaki farkı anlatmayı seviyorum. Öğrencinin bir kişiyle anlık, o anda, anında cevap verebileceği bir ortam yaratmak adına güzel ve bunu ölçmek güzel. Doğal, ana dili konuşucusunun verdiği tepkileri veriyor olması, bunu beklememiz hoşuma gidiyor. Beğendiğim bir tablo.” (Ö9)

Öğretmenlerden yedisi (Ö3, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12, Ö14 ve Ö15) karşılıklı konuşma sınavını değerlendirmek için hazırlanmış karşılıklı konuşma çizelgesinin geçerli-güvenilir bir değerlendirme sağlamaması sebebiyle yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili Ö8 ve Ö12'nin görüşleri örnek olarak verilebilir.

“Yeterli değil. Zaten yeterli olmadığına dair birçok çalışma var araştırma var Ankara Üniversitesi özelinde. Evet, bir şeyler, çizelgeler tam olarak hazırlanmış ama diğer üniversitelerde hiç yok bunları biliyorum olmadığını. Bu konuda tezlerin makalelerin de eksik olduğunu biliyorum. Hatta hocalarımızın bu konuda yani konuşma becerilerini ölçmeye yönelik çalışmalar yapın konusunda tavsiyeleri var. Yok çünkü bir standardı, yok hiçbir şey yok.” (Ö8)

“Aynı şekilde düşünüyorum. Yani bütün çizelgelerin hepsi tek tek ele alınmalı. Her bir puan için açıklama olmalı. Her bir puanın karşılığı olmalı ve ölçütler artırılmalı, genişletilmeli, zenginleştirilmeli. Öğrencilere nasıl bu puanı aldıkları daha doyurucu bir şekilde gösterilebilmeli.” (Ö12)

4.4.10. Öğretmenlerin kullandığı sözlü anlatım çizelgesi

Öğretmenlerin sözlü anlatım sınavlarını değerlendirmek amacıyla kullandığı rubrik ile ilgili görüşleri Tablo 4.38’de verilmiştir.

Tablo 4.38. Sözlü anlatım çizelgesinin yeterli olup olmadığı ile ilgili öğretmen görüşleri.

Tema	Görüş	f	%
Sözlü anlatım çizelgesi	Çizelge sözlü anlatım becerisini ölçmede yeterli.	7	%47
	Çizelge sözlü anlatım becerisini ölçmede yeterli değil.	8	%53

Tablo 4.38 incelendiğinde öğretmenlerin sözlü anlatım çizelgesinin yeterli olup olmadığı ile ilgili görüşlerinin iki başlıkta kümelendiği görülmektedir.

Sözlü anlatım sınavını değerlendirirken kullandıkları sözlü anlatım çizelgesinin yeterli olduğunu düşünen 7 öğretmen (Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10 ve Ö13) bulunmaktadır. Bu öğretmenlerden bazıları kullanılan rubrikten memnun olduklarını ifade etseler dahi üzerinde çalışılarak daha iyi bir hale getirilebileceğini düşünmektedirler. Ö5 konuyla ilgili görüşlerini *“Karşılıklı konuşma çizelgemizde de aynı şekilde, evet objektif olma konusunda yardımcı oluyor ama yine onda da güncellemeye gidilebilir.”* şeklinde aktarırken Ö10 da *“Karşılıklı konuşma için de aynı şeyi söyleyebilirim sözlü anlatım için de. Sadece birkaç noktada şu an tam olarak hatırlamıyorum şeylerini puanlama sisteminde eşitlik yoktu. Yani dil bilgisi için konuşmada 2 puan gibi bir şey ayrılırken karşıdakini dinleme becerisine 3 puan gibi bir şey ayrılıyordu. Bu puanlama biraz daha değiştirilebilir. Puanlama cetvellerinin olması ve*

kullanılmasından yanayım.” diyerek memnun olduğunu ancak geliştirilebileceğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerden sekizi (Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12, Ö14 ve Ö15) sözlü anlatım sınavlarını değerlendirmek için hazırlanmış sözlü anlatım çizelgesinin uygun puanlandırma yapmadığını ya da eksikleri olduğunu ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili Ö6, Ö11 ve Ö14’ün görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“(…) Bizim amacımız öğrenciyi gerçekten geliştirmekse, eğitmek, yetiştirmek, bir şeyler verebilmekse öğrenciyi sınavda daha iyi motive etmemiz gerekiyor. Bunun için de eğer ciddi bir konu almışsa öğrenci ve elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışmışsa, geliştirebiliyorsa bence ona göre bir en azından o ölçeklerin içinde, o kriterlerinin içerisinde bunu da koymamız gerekiyor. Diğer konu da aynı şekilde, sözlü anlatımda karşılıklı konuşmada da eğer hani boyundan büyük işlere atılıyorsa bence desteklenmeli öğrenci. Ama hani "aman etliye sütlüye karışmayayım, ben basit bir şekilde kendimi anlatayım, hata yapmadan çekileyim kenara." diyorsa ona göre bir not verilmeli ve bu da öğrenciyi bildirilmeli diye düşünüyorum. Bu belki duygusal bir şey ama hedef, eğer hedefimiz öğrenciyi daha iyi yapmaksa bence o motive olarak, motivasyon olarak da olabilir. Şöyle düşünün özellikle konuşmalarda çok görüyorum öğrenci sizinle her zamanki bildiği, her zamanki kurduğu yapılarla aynı meseleyi konuşuyor; her ne konuda olursa olsun herhangi bir değişiklik, herhangi bir yenilik, gelişme yok. Böyle bir durumda da bence siz değerlendirirken bunu göz önünde bulundurmanız gerekir. Ona da bunu bir şekilde ifade etmeniz gerekiyor. Çünkü biz gelişme bekliyoruz. O kriterlerde bu eksik bana göre. Diğer türlü evet sözcük dağarcığı, işte mantık gibi şeyler. Belki bir şey eklenebilir, o da şu, tabii benim bu önerim. Seviyeye göre illa ki, deyim, atasözleri kullanımı ve mecazların kullanımı, yan anlamların kullanımı, işte imalar... Bunları yapabiliyor mu öğrenci? Bu bir değerlendirme ölçütü olarak oraya konmalı diye düşünüyorum temelde olmasa bile. İşte sinonimleri ne derece kullanabiliyor, haberdar mı? Hani sözcük bilgisinden ayrı bunu değerlendirmek gerekiyor. Çünkü bir öğrenciyeye siz deyim kullanmadı diye herhalde zayıf not veremezsiniz, düşüremezsiniz. Ama eğer kullanmışsa, biz öyle yapmıyor muyuz gerçek

hayatta hani bir yabancı size böyle tam yerinde tam cuk oturan bir deyim kullandığında veya atasözü kullandığında "vaay" diyorsunuz ya böyle, bence bunu kazandırmamız, desteklememiz gerekiyor. Bu aynı derecede Türkçe bilgisine sahip iki öğrenciyi birbirinden ayıran bir özellik, birinin bu dilin daha kıvrak olan, işte daha böyle şahsına münhasır olan kısmına da hâkim olması, onun için artı olmalı yani 1 puan bile olsa diğerinden farklı olmalı diye düşünüyorum.” (Ö6)

“Aslında ben tamamen tesadüfi olduğunu düşünüyorum bunun. Yani mesela işte çizelgelerde belirtilen şeylerin puanlama dağılımının neden birinin 2 puanken diğerinin 1 puan bırakıldığı, yani daha mı önemsiz olduğu ile ilgili, bu çizelgeler bana çok güvenilir gelmiyor ve herhangi bir değerlendirme yaptığına inanmıyorum. Şimdiye kadar bu çizelgeleri hiç kullanmadım çünkü bana yardım etmiyor puanlama konusunda. Tamamen genel kanularla puanlama yaptığımı söyleyebilirim.” (Ö11)

“Ben düşünmüyorum. Hani kendi adıma çok da o kadar etkili olarak kullanmıyorum açıkçası. O cetveldeki her bir şeye bakıp hani bundan bu kadar puan vermeliyim, bundan bu kadar puan vermeliyim gibi bir şey çıkaramıyorum çünkü o zaman vermek istediğim ya da aklımda olan puanı veremiyorum öğrenciye zaten. Ya çok yüksek bir şey çıkıyor ya da çok düşük bir şey çıkıyor. O yüzden genellikle hani kompozisyonları okuyup karar verip daha sonra belki biraz daha cetvele uygun yapmaya çalışıyoruz gibi diyeyim. O yüzden ben çok iyi ve güvenilir olduğunu düşünmüyorum.” (Ö14)

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgulara göz atıldığında ölçme-değerlendirme boyutunda sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerden okuma, dinleme, yazma ve konuşma sınavlarını ayrı ayrı değerlendirmeleri istenmiştir. Bunun sonucunda okuma-anlama sınavlarının uygun olduğunu düşünen yalnızca bir kişi bulunurken beş öğretmen kesinlikle uygun bulmadıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin çoğu sınavların farklı setlerden ve metinlerden oluşması sebebiyle bazı setlerin ya da bir sınav içindeki bazı metinlerin uygun bir ölçme değerlendirme gerçekleştirdiğini düşünmektedir. Okuma metinlerinin içerisinde yer alan sözcüklerin ve gramerlerin zaman zaman sınıf içerisinde öğretilmeyen yapılardan

oluşması sebebiyle öğrencilerin zorluk yaşadıklarını gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Dinleme becerisi için hiçbir öğretmenin ölçme değerlendirme materyalini tamamen uygun bulmaması dikkat çekicidir. Dinlemelerin çok hızlı olduğundan, öğrenci seviyesinin üzerinde seyrettiğinden, dinlemelerde öğrencilerin bilmedikleri sözcüklerin ve dil bilgisi yapılarının kullanıldığından bahseden öğretmenler bu konuyla ilgili öğrencilerin de şikâyetle bulduklarını ifade etmişlerdir. Yazma sınavlarını bazı öğretmenler uygun bulurken aynı sayıda öğretmenin uygun bulmaması dikkat çekicidir. Uygun bulan öğretmenler sınıf içerisindeki etkinliklere paralel olduğunu, üç alternatif konu sunulmasının öğrenciler için avantajlı olduğunu belirtirken uygun bulmayan öğretmenler ise herhangi bir kelime sınırlamasının bulunmamasını ve yalnızca bir konu verilip öğrencinin yazmasının beklenmesinin doğru olmadığını düşünmektedirler. Konuşma sınavlarında da zaman zaman evlat edinme gibi uygun olmayan içeriklerin bulunduğunu ifade ederek konuşma konularının ünitelerle paralel olması gerektiğini vurgulamışlardır. A.Ü. TÖMER bünyesinde benimsenen yaklaşımın iletişimsel yöntem olması sebebiyle uygulanan ölçme değerlendirme araçlarında ayrıca bir dil bilgisi sınavı bulunmamaktadır. Öğretmenler dil bilgisi edimlerini konuşma ve yazma sınavlarından ve zaman zaman okuma sınavının içerisinde bir bölüm olarak verilen uygun dil bilgisini buldurmaya yönelik metinlerden ölçtüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%74) ağırlıklı dil bilgisi eğitimi verildikten sonra yapılan sınavların bunları ölçmede yetersiz kalabildiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumda yazılı anlatım, sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma becerilerini değerlendirmek için hazırlanmış puanlama cetvelleri bulunmaktadır. Öğretmenlerden bu rubrikleri değerlendirmeleri istendiğinde bazılarının yeterli görmedikleri için bu puanlama cetvellerini hiç kullanmadığı, bazılarının vereceği puan konusunda arada kaldığı zamanlarda kullandığı, bazılarının da hiç kullanmadığı belirlenmiştir. Değerlendirme yaparken puanlama cetvellerinden yararlanan öğretmenler objektiflik ve standardın sağlanması için kullanılması gerektiğini savunmuş, ancak puanlamaların ve ölçütlerin üzerinde çalışılıp geliştirilmesinin faydalı olacağını ifade etmişlerdir. Puanlama cetvellerinin doğru puanlama yapmadığını, ölçütlerin yetersiz olduğunu, puanlama sisteminin doğru ve

açık olmadığını ya da cetvelin geçerli ve güvenilir olmadığını düşünen öğretmenler de bunların tekrar düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.



V. BÖLÜM

5. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, bulgularda elde edilen veriler değerlendirilerek ulaşılan sonuçlar ve çözüm önerilerine yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Araştırmada bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

1. Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında bir öğretim programı olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ders kitabındaki konu sıralamasını takip ettikleri bilinmektedir. Ancak öğretim programının eksikliği sebebiyle kimin hangi yapıyı ne derinlikte anlatacağına, hangi fonksiyonlara yer verilip hangilerinin atlanacağına dair öğretmen sınıf içerisinde bireysel bir yol izlemektedir. İzlenecek bir eğitim programının olmaması hem kurum içerisinde hem de kurumlar arasında standardın bulunmamasına neden olmakta bu da eşgüdüm sorununu beraberinde getirmektedir.
2. Öğretmenlerin herhangi bir öğretim programı kullanılmadığı için ders kitaplarını öğretim programı gibi kullandıkları görülmüştür. Ancak, kullanılmakta olan kitaplarda dört temel dil becerisine eşit alan ayrılmadığı, özellikle yazma ve konuşma becerilerine ayrılan alanların yetersiz olduğu, okuma-dinleme metinlerinin öğrenci düzeyinin üstünde seyrettiği, genel olarak kitaptaki konu sıralamasında basitten karmaşığa ilkesi gözetilse de alıştırmalarda gözetilmediği, istisnai de olsa ön koşul ilkesini bozan sıralamaların bulunduğu tespit edilmiştir.

3. A.Ü. TÖMER'in kur programları ile ilgili elde edilen görüşlere göre bazı kurların öğrenci öğrenmelerini aksatacak kadar yoğun, bazılarının da sıkılacakları kadar az yoğunlukta seyrettiği tespit edilmiştir. Öğretmenler tarafından Temel 1 ve Temel 3 kur programlarını yetiştirmenin oldukça zor olduğu belirtilmiştir.
4. Öğretmenlerin tümünün sınıf içerisinde farklı materyallerden yararlanması olumlu bir çerçeve çizmektedir. Öğrenciyi etkin kılmak, öğrenmeyi kalıcılaştırmak için öğretmenlerin materyal kullanması önemlidir. Ancak her öğretmenin bireysel materyal kullanıyor olması bazı öğretmenler tarafından kurumsallaşma ve standartlaşmayı önleyici bir etken olarak değerlendirilmiştir.
5. Görüşme yapılan öğretmenlerin tümü sınıfta eğitim teknolojilerinden olanaklar el verdiğince yararlanmakta olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilmeleri adına bir ortam yaratılmaya çalışıldığını göstermektedir. Ancak teknoloji konusunda imkânların kısıtlı olması ve bozuk araç-gereçlerin bulunması eğitim teknolojilerinden yararlanırken sorunlar yaşanmasına neden olmaktadır.
6. Çalışmada öğretmen görüşlerinden öğretim ortamının fiziksel özelliklerine ilişkin sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Sınıf içerisinde U düzeninin uygulandığı ancak bazı koridor tipi sınıflarda u düzeninin verimli kullanılmadığı, sınıf çok dar olduğu için öğretmenin hareket edemediği, dolayısıyla arkadaki öğrencilerin öğretmeni duymada sorun yaşadıkları ve tahtayı göremedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca sınıfta ısınma-soğutma araçlarından kaynaklanan sorunlar da bulunduğu aktarılmıştır.
7. Öğretmenlerin çoğu (%67) lisans eğitimlerinin yaptıkları işe ya doğrudan ya da hiç katkısı olmadığını belirtmişlerdir. Yabancı uyruklu öğrencilere dil öğretmenin yalnızca staj programlarıyla ya da özel bir kurumdan kısa bir sertifika programıyla öğrenilemeyeceği aşikârdır. Ayrıca bu gibi eğitimlerle öğretmen adaylarına alan becerisi kısmen kazandırılrsa da eğitim bilimleri derslerinin verilmesi mümkün olmamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin

mesleki yeterlilik ve sınıf yönetimi alanlarında tecrübe kazanana kadar sorun yaşadıkları tespit edilmiştir.

8. Öğretmenlerin görüşlerinden birbirinden farklı staj süreleri ve içerikleri olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlere işe başlamadan önce verilen staj programında standart bir uygulamanın olmadığını, keyfi hareket edildiğini göstermektedir.
9. Öğretmenler sınıf içerisinde konunun içeriğine, etkinliğe göre farklı yöntem ve tekniklerden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Ancak bazı öğretmenlerin eğitim bilimleri dersleri almamaları sebebiyle öğretim yöntem ve tekniklerini bilmedikleri ortaya çıkmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi lisans programı açılana kadar staj programlarına tüm eğitim bilimleri derslerinin dâhil edilmesi mümkün olmasa da en azından sınıf yönetimi ve öğretim yöntem ve teknikleri alanında dersler eklenerek bu sorun giderilmeye çalışılmalıdır.
10. Öğretmenlerin sınıf içerisinde farklı güdüleme metotlarından yararlandıkları; öğretim süreci içerisinde ipucu, dönüt, düzeltme ve pekiştireç kullandıkları tespit edilmiştir. Özellikle öğretmenlerin birçoğunun eğitim bilimlerine ilişkin dersler almamış olmaları düşünüldüğünde bu olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.
11. Öğretmenler öğrenci bireysel farklılıklarının ve öğrencinin bir başka dil bilmesi ya da ana diline hâkim olmasının sınıf içerisindeki öğrenme hızı üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle sınıf içerisinde çok genç ve çok yaşlı öğrencilerin bulunmasının sınıf içerisindeki eğitimi zaman zaman aksattığına değinmişlerdir. Bununla birlikte alanyazındaki araştırma bulgularının aksine farklı uyruğa sahip öğrencilerin aynı sınıfta ders görmelerinin negatif etkisi olmadığını ifade etmişlerdir.
12. Görüşleri alınan öğretmenlerden elde edilen veriler doğrultusunda ölçme materyallerinin ölçme-değerlendirme uzmanlarınca hazırlanmadığı ve sınavlarla ilgili birtakım sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Özellikle içerikte yer alan kelime, dilbilgisi ve temalarla ölçme araçlarının örtüşmemesi, okuma metinlerinin öğrenci seviyesinin üstünde olması, dinleme metinlerinin öğrenci

seviyesinin üzerinde ve hızlı olması, okuma ve yazma sınavlarının zaman zaman uygun olmayan konulardan oluşması sınavların geçerlik ve güvenilirliğini düşürmektedir. Ayrıca öğretim programının dolayısıyla hedeflerin bulunmaması ölçme-değerlendirmede hangi hedeflere ulaşıp hangilerine ulaşılmadığı konusunda etkili bir değerlendirme yapılamaması sorunu ortaya koymaktadır.

13. Öğretmenlerin karşılıklı konuşma, sözlü anlatım ve yazılı anlatım sınavlarını değerlendirmek için kullandıkları çizelgelerin yetersiz ve geçerlik, güvenilirliği düşük olduğu tespit edilmiştir. Bazı öğretmenler tarafından ölçütlerin ve puanlama sisteminin yeterli ve açık olmadığı düşünülmektedir.
14. Öğrencilerin Türkçenin dil bilgisel yapısı ve farklı alfabelerde karşılığı olmayan sesleri içermesi nedeniyle sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çoğu süre yeterli olmadığı için sesletim yanlışlarını gidermek için fazla uğraş gösteremediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin okumaya daha kolay adapte olsalar da alfabedeki bazı harfleri doğru yazmada güçlüklerle karşılaştıkları belirlenmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bulguları ve bu bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar kapsamında önemli olduğu düşünülen bazı önerilere ve gelecekte gerçekleştirilebilecek araştırmalara yönelik önerilere aşağıda yer verilmiştir.

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

1. Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alanın geliştirilebilmesi için konu alanı uzmanlarının Türkçe dil bilgisine ilişkin işlevsel yapıları ortaya koyacak çalışmalar yapmaları ve program geliştirme uzmanları ve Türkçe öğretim

merkezleriyle bir araya gelinerek ortak bir eğitim programı tasarımları alanın gelişmesine, standartlaşmasına ve sorunun çözülmesine katkıda bulunacaktır. Konuyla ilgili Koçer (2013)'in yabancılara Türkçe eğitimi alanında program geliştirmenin ilk basamağı olan ihtiyaç analizini gerçekleştirmiş olması, bu konuda akademik alanda küçük de olsa çalışmalara başlandığının göstergesi olarak kabul edilse de yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alanında Avrupa Dil Portfolyosuna dayalı ortak bir öğretim programı geliştirilmesi için projenin bahsedildiği gibi üç aylık olarak yürütülmesi daha faydalı olacaktır.

2. Yeni bir öğretim programı oluşturulana dek, var olan uygulamayı iyileştirmek adına A.Ü. TÖMER'de ders kitaplarında öğretmenler tarafından belirtilen aksakların giderilmesi daha etkili bir eğitim-öğretim yapılmasını sağlayacaktır. Ders kitabında yazma ve konuşma becerilerine ayrılan alanların çoğaltılması, düzey üstü bulunan okuma-dinleme metinlerinin gözden geçirilmesi, alıştırmalarda da basitten karmaşığa ilkesinin gözetilmesi, istisnai de olsa ön koşul ilkesini bozan sıralamaların yeniden düzenlenmesi gibi revizyonlara gidilmesi öğrenci ve öğretmenler için daha iyi olacaktır. Buna ek olarak, kitapların bilgi çağına ayak uydurabilmesi için bilgisayar ortamında interaktif versiyonu hazırlanarak eğitim teknolojileriyle entegrasyonu sağlanabilir.
3. Kurumun kur programları ile ilgili elde edilen görüşlere göre bazı kurların öğrenci öğrenmelerini aksatacak kadar yoğun, bazılarının da sıkılacakları kadar az yoğunlukta seyrettiği tespit edildiğinden bu problemin çözülebilmesi için konu dağılımlarının gözden geçirilmesi ve yoğun olan kurlardan daha az yoğun olanlara bazı konuların aktarılması sağlanabilir.
4. Her öğretmenin bireysel materyal kullanıyor olması bazı öğretmenler tarafından kurumsallaşma ve standartlaşmayı önleyici bir etken olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda kurumun tüm şubelerinde yararlanılacak ortak materyaller geliştirilebilir.
5. Öğretmenler sınıf içerisinde eğitim teknolojilerinden yararlanma konusunda oldukça istekli olmalarına rağmen zaman zaman eksiklik ve bozukluklar nedeniyle sorun yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin eleştirileri ve önerileri

doğrultusunda bozuk ya da eksik teknolojik araçların sıkıntılarının giderilmesi, eğitim teknolojilerine bütçe ayrılarak interaktif ve teknolojik sınıfların oluşturulması sınıf içerisinde eğitim-öğretim faaliyetlerini bir adım ileriye taşıyacaktır. Bununla birlikte ders kitaplarının interaktif hale getirilerek eğitim teknolojileriyle entegrasyonunun sağlanmasının öğrenci öğrenmeleri üzerinde olumlu etkileri olacağı düşünülebilir.

6. Öğrenme ortamının fiziksel özellikleriyle ilgili yaşanan sorunların giderilmesine önem verilmeli, fiziki şartlar iyileştirilerek öğrencilere uygun öğrenme ortamlarının yaratılması hedeflenmelidir.
7. Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alanında ayrı bir lisans programı bulunmadığı için alandaki öğretici ihtiyacı Türkçe öğretmenliği, Türk dili ve edebiyatı, dilbilim gibi alanlardan karşılanmaktadır. Ancak bu alanlarda verilen eğitim ve yapılan işin oldukça farklı boyutlara sahip olması nedeniyle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin üniversitelerin Türkçe Eğitimi Bölümlerinde bir lisans programı olarak yer alması gerekmektedir. Yüksek Lisans programlarında da alan uzmanı öğretim görevlilerinin bulunmaması büyük eksikliklerdir. Bu alanda çalışmalar yapılmalı ve daha çok öğretim görevlisi yetiştirilmeye çalışılmalıdır.
8. Öğretmenlere işe başlamadan önce verilen staj programında standart bir uygulamanın olmaması düşündürücüdür. Hedefleri, içerikleri ve öğretim süreleri standart olan bir staj programı geliştirilmelidir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunun eğitim fakültesi mezunu olmadığı bulgusundan yola çıkılarak staj programlarına sınıf yönetimi ve öğretim yöntem ve teknikleri gibi derslerin de eklenmesi faydalı olacaktır.
9. Öğretmenlerin sınıf içerisinde farklı güdüleme metotlarından yararlandıkları; öğretim süreci içerisinde ipucu, dönüt, düzeltme ve pekiştirme kullandıkları tespit edilmiştir. Ancak bunların öğrenci ve öğretmen bireysel farklılıklarına göre değişkenlik göstermesi sebebiyle, yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alanında hangilerinin kullanılmasının daha etkili olacağına ilişkin araştırmalar yapılabilir.

10. Bu nedenle yaş olarak daha homojen sınıfların yaratılması gerekmektedir. Ayrıca çocuklar ve yetişkinler için ayrı içeriklerin bulunmaması da bir sorun olarak ele alınabilir.
11. Ölçme-değerlendirme materyallerinde sorunların bulunması ve bu sınavların uzman kişilerce hazırlanmaması sorun teşkil etmektedir. Bu konunun çözümü için kurum bünyesinde ölçme değerlendirme uzmanları görevlendirilerek profesyonel bir sınav birimi kurulmalıdır.
12. Yazılı anlatım, sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma becerilerinin ölçülmesinde kullanılan çizelgelerin yeterli olmadığı tespit edildiğinden ölçme değerlendirme uzmanları ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi uzmanlarının ortak çalışmasıyla yeni rubriklerin geliştirilmesi ya da var olanların iyileştirilmesi sağlanabilir.
13. Öğrencilerin sesletim sorunlarını çözebilmek için özellikle A1 düzeyinde alfabe ve fonetik için daha uzun zaman ayrılması sağlanarak öğrencilerin telaffuz ve yazma sorunlarının azaltılması sağlanabilir.

5.2.2. Gelecekte gerçekleştirilebilecek araştırmalara yönelik öneriler

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında bir lisans programı olmadığından alandaki öğretmen ihtiyacı sertifika programlarıyla kapatılmaya çalışılmaktadır. Alanda eğitici eğitimlerinin nitelikleriyle ilgili farklı alanlarda yapılan çalışmalar bulunmakta ancak Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programlarının yeterliliği ile ilgili çalışmalar bulunmamaktadır. Bu alanda çalışmalar yapılması faydalı olacaktır.
2. Öğretmenlerin sınıf içerisinde farklı güdüleme metotlarından yararlandıkları; öğretim süreci içerisinde ipucu, dönüt, düzeltme ve pekiştirici kullandıkları tespit edilmiştir. Ancak bunların öğrenci ve öğretmen bireysel farklılıklarına göre değişkenlik göstermesi sebebiyle, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi

alanında hangilerinin kullanılmasının daha etkili olacağına ilişkin araştırmalar yapılabilir.

3. Öğretmenler öğrenci bireysel farklılıklarının ve öğrencinin bir başka dil bilmesi ya da ana diline hâkim olmasının sınıf içerisindeki öğrenme hızı üzerinde etkili olduğunu belirtirken alanyazındaki araştırmaların aksine farklı uyuşa sahip öğrencilerin aynı sınıfta ders görmelerinin negatif etkisi olmadığını ifade etmişlerdir. Alanyazında yer alan araştırmaların büyük kısmının yurt dışındaki Türkçe öğretim kurumlarını da dâhil etmesi bu konuda farklı sonuçlara ulaşılmasına neden olmuş olabilir. Bu nedenle bu alanda yurt içindeki ve yurt dışındaki kurumların ayrı ayrı ele alındığı araştırmalar yapılması ve anlamlı farklılığın bulunup bulunmadığının tespit edilmesi yararlı olacaktır.
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında hangi seviyede ne kadar söz varlığı bulunması gerektiği, dinlemelerin hangi düzeyde hangi nitelikte ve hızda olması gerektiğiyle ilgili literatürde araştırmaların bulunmaması büyük bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Bu alanda çalışmalar yapılmasının alanın gelişmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.
5. Türkçede fonetik alfabesi ve ses çıkış yerlerinin tanımlanması ile ilgili yeterli çalışma olmadığı saptanmıştır. Telaffuzların doğru bir biçimde öğretilmesi için bu alanda daha çok araştırma yapılması yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Abuammar, R. J. (2018). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Program Sorununun Öğretim Sürecine Yansımaları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Açık, F. (2008). *Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kıbrıs.
- Ağar, M. E. (2006). Türkçe öğretiminin tarihçesi. *Journal of Human Sciences*, 1 (1), 1-10.
- Ağıldere, S. T. (2010). XVIII. yüzyıl Avrupa’ında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin önemi: Osmanlı İmparatorluğu’nda İstanbul Fransız dil oğlanları okulu (1669-1873). *Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 5 (3), 693-704.
- Aksan, D. (1977). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. I. Cilt. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınevi.
- Akyüz, Y. (2009). *Türk Eğitim Tarihi* (6. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçenin öğretiminin sorunları. *Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 5 (3), 729-749.
- Alyılmaz, C. ve Şengül, K. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin okuma becerilerine yönelik başarıya ve kalıcılığa etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6 (1), 361-383.
- Arslan, M. ve Adem, M. (2010). Yabancılara Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı. *Dil Dergisi*, 147, 63-86.
- Aslanargun, E. ve Süngü, H. (2006). Yabancı dil öğretimi ve etik. *Milli Eğitim Dergisi*, 34 (170), 1-15.
- Avrupa Konseyi. (2013). *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi – Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme* (2. Baskı). Frankfurt: telc, Milli Eğitim Bakanlığı.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Güz-2007, 6 (22), 46-73.

- Aykaç, N. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin genel tarihçesi ve bu alanda kullanılan yöntemler. *Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 10 (3), 161-177.
- Aytan, N. ve Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 12 (30), 50-62.
- Bangou, F. ve Bourdet J. F. (2010). Teaching French as a second language to Chinese students: Instructional staff adaptation and intercultural competence development. *International Journal of Intercultural Relations*, 34 (6), 561-570.
- Barın, E. (2004). Yabancılarla Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD) 1*, 19-30.
- Batur, B ve Nişancı, İ. (2013). Yabancılarla Türkçe öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları problemler; Irak örneği. A. Balaban ve B. Çağlayan (Ed.), 2. *Uluslararası Dil ve Edebiyat Çalışmaları Konferansı “Balkanlarda Türkçe” Bildiri Kitabı II* (ss. 81-91). Hena e Plote “Beder” Üniversitesi, Tiran.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılarla Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1 (4), 107-133.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim Programı Okuryazarlığı Kavramı ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği. *Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 12 (18), 121-138.
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4 (1), 349-368.
- Bölükbaş, F. ve Keskin, F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımındaki işlevi. *Turkish Studies*, 5 (4), 221-235.
- Burns, A. ve Joyce, H. S. (2007). Adult ESL programs in Australia. *Prospect*, 22 (3), 5-17.
- Büyükikiz, K. K. (2014). Yabancılarla Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (25), 203-213.

- Büyükikiz, K. K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (4), 51-62.
- Candaş Karababa, Z. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (2), 265-277.
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism*, 7, 71-87.
- Claudia, H.I. (2014). Teaching English as a foreign language to foreigners. *Ministry of National Education The Annals of the University of Oradea Economic Sciences Tom XXIII*, 2, 87-94.
- Crookes, G. (1997). What influences what and how second and foreign language teachers teach. *The Modern Language Journal Special Issue: How Language Teaching Is Constructed*, 81 (1), 67-79.
- Çotuksöken, Y. (1991). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *Dil Dergisi*, 3, 65-69.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye’de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 27-43.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı Dil Öğretimi* (5. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi* (7. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya* (25. Baskı). Ankara: Pegem A. Yayınları.
- Duman, G. B. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (2), 1-8.
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılar için öğretimi: sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılar için Türkçe öğretiminin geleceği ile ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6 (11), 207-228.
- Durmuş, M. ve Okur A. (2013). *Yabancılar için Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.

- Er, O. ve Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1 (2), 51-69.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme* (8. Basım). Ankara: Meteksan A.Ş.
- Evin Gencil, İ. (2006) Öğrenme Stilleri, Deneysel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum Ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- GİGM-a. (2019). Yıllara göre geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler. 1 Ağustos 2019 tarihinde <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> sitesinden alınmıştır.
- GİGM-b. (2019). İkamet izinleri. 1 Ağustos 2019 tarihinde <https://www.goc.gov.tr/ikamet-izinleri> sitesinden alınmıştır.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesiyle ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 6 (3), 797-810.
- Gültekin, İ. (Ed.). (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı*. İstanbul: Türkiye Maarif Vakfı.
- Gün, M. ve Akkaya, A. ve Kaya, Ö. T. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarının Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanları açısından Değerlendirilmesi. *Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 9 (6), 1-16.
- Hengirmen, M. (1997). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve TÖMER Yöntemi*. Engin Yayınevi. Ankara.
- Hotaman, D. (2010). Demokratik eğitim: demokratik bir eğitim programı. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), 29-42.
- Işık, Ş. (1996). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Bağlamı ve Aktarımı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İşcan, A. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde filmlerin yeri ve önemi. *Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 6 (3), 939-948.

- Kara, A. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe ve Rusça Öğretiminde Kullanılan Program ve Ders Kitaplarının Karşılaştırılması*, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Karacaoğlu. Ö. C. (2009). İhtiyaç analizi ve Delphi tekniği; öğretmenlerin eğitim ihtiyacını belirleme örneği. I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi. Çanakkale.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (25. basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keklik, M. (2019). *İlkokul 2. sınıf İngilizce dersinin öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kılıçaslan, R. ve Yavuz, A. (2014). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sosyal medya kullanımında yaptıkları yazma hataları. *Turkish Studies*, 9 (3), 863-877.
- Kızanlıklılı, M. S. (2018). *Türkiye’de genç yetişkinlere yönelik eğitimlerde görev alan öğretmenlerin yeterlikleri ve eğitici yetiştirme programlarına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçer, Ö. (2013). Program geliştirmenin ilk basamağı: yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), 159-174.
- Korkmaz, E. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde yaşanan bazı sorunlar ve çözüm önerileri. *KSÜ Sosyal Bilimler dergisi*, 15 (1), 89-105.
- Kurudayıoğlu, M ve Güngör, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6 (2), 1105-1121.
- Küçükahmet, L. (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Liu, L. (2007). *Acquiring English for academic purposes: Challanges ESL students experience in an English-speaking Canadian university*. Master’s Thesis. University of Regina, Canada
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 8 (9), 297-318.

- Mete, F. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dede Korkut Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 1, 102-125.
- Mete, F. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenleri değerlendirme ölçeği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51 (2), 171-186.
- Mete, F. ve Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (3), 343-356.
- Mutlu, H. H. ve Ayrancı, B. B. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geçmişten günümüze süregelen problemler. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 3 (2), 66-74.
- Oral, B. ve Aşlıoğlu, B. (2000). Lise Türk dili ve edebiyatı dersi öğretmenlerinin Türk dili ve edebiyatı hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25 (116), 34-41.
- Özkan, H. H. (2009). Bilgi toplumu eğitim programları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2009/2 (10), 113-132.
- Polat, T. (1990). Kültürlerarası bildirişimde etkin bir süreç: yabancı dilde okuma-anlama, *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, VII, 69-90.
- Polat, Y., Köse, D., Peçenek, D. ve Durmuş, A. O. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe İlk Kazanımlar İçin Başvuru Rehberi A1 Öncesi*. Ankara: Yunus Emre Enstitüsü Yayınları.
- Sönmez, V. (1987). Eğitim ortamında sevgi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 65-77.
- Sönmez, V. (2015). *Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı* (17. Baskı). Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8 (8), 597-608.
- Şahin, M. (2019). Eğitimde sınıf oturma düzeninin önemi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 73-101.

- Şen, Ü. ve Boylu, E. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6 (2), 1122-1132.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3 (1), 325-339.
- TDK. (2019). Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlükte Yabancı Dil Tanımı. 20 Temmuz 2019 tarihinde <http://sozluk.gov.tr/> sitesinden alınmıştır.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 38-44.
- TÖMER. (2019). Hakkımızda. 10.11.2019 tarihinde <http://tomer.ankara.edu.tr/hakkimizda/> sitesinden alınmıştır
- Xue-zhi, S. (2011). FOU: A New Concept of Teaching French as a Second Language in France. *Foreign Language Research*, 2011 (6), 98-100.
- Yağcı, G. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Belarus örneği. *Belleten*, 65 (1), 191-199.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüce, S. (2016). Yabancılarla Türkçe öğretiminde nitelikli öğretim elemanı sorunu. *Aydın TÖMER* 1 (1) ,105-115.

EK-1 - SORULAR

1. Hedef/Kazanımlarla İlgili Sorunlar

- Öğrenciye kazandırılmak istenen hedeflerin açık seçik bir şekilde ortaya konup konmadığı ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
- Hedeflerin kazandırılması için yeterli süre ayrılıp ayrılmadığı konusunda ne düşünüyorsunuz?
- Hedeflerin öğrenciye uygunluğu konusundaki fikirlerinizi paylaşabilir misiniz?

2. İçerikle İlgili Sorunlar

a) Ders kitaplarının eksik ve yetersiz olmasından kaynaklanan sorunlar

- Kullanmakta olduğunuz ders kitabını belirlenen hedeflere uygun ve yeterli buluyor musunuz? Neden?
- Kullanmakta olduğunuz ders kitabında 4 temel beceri ve dil bilgisi için eşit alan ayrıldığını düşünüyor musunuz? Neden?
- Kullanmakta olduğunuz ders kitabındaki okuma ve dinleme metinlerinin öğrenci seviyesine uygunluğu konusunda ne düşünüyorsunuz?
- Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında hazırlanmış diğer kaynaklar hakkında bilgi sahibi misiniz? Kaynaklar arasında büyük benzerlikler ya da farklılıklar olduğunu düşünüyorsanız bunlara örnek verebilir misiniz?

b) Eğitim programıyla ilgili sorunlar

- Sizce takip etmekte olduğunuz eğitim programının eksik ya da hatalı yönleri var mı? Konu hakkındaki düşüncelerinizi açıklar mısınız?
- Bir eğitim programı öğrencilere öncelikle basit ve anlaşılır bilgileri sunmalı, verilen bilgi ve örnekler giderek zorlaşmalıdır. Buna göre kullandığınız eğitim programının basitten karmaşığa doğru hazırlanıp hazırlanmadığı hakkında ne söyleyebilirsiniz?
- Her bir kurun eğitim programı için yeterli süre ayrıldığını düşünüyor musunuz? Sizce hangi kurlara daha fazla, hangilerine daha az zaman ayrılmalıdır?
- Bir öğrenme biriminin öğrenilebilmesi için, gerekli olan önceki öğrenmelere ön koşul öğrenmeler adı verilir. Siz eğitim programınızın ön koşul öğrenmeler ölçüt alınarak

oluşturulup oluşturulmadığı ile ilgili fikirlerinizi paylaşabilir misiniz?

- Eğitim programı yüzünden öğrencilerin yaşadığı öğrenme güçlüklerini en çok hangi kurda gözlemlemektesiniz? Gerekçelerini açıklayabilir misiniz?

c) Materyal ve dökümanlar ile ilgili sorunlar

- Sınıf içerisinde farklı materyallerden yararlanıyor musunuz? Yararlanıyorsanız hangilerini, ne sıklıkta tercih ediyorsunuz?
- Farklı materyal kullanıyorsanız buna niçin ihtiyaç duyuyorsunuz?
- Her kur için her öğretmen aynı materyallerden mi yararlanmaktadır yoksa kullanılacak materyallere her öğretmen kendi mi karar vermektedir?

d) Türkçenin grameri ve fonetik yapısından kaynaklanan sorunlar

- Öğretim sürecinde Türkçenin dil bilgisel yapısı nedeniyle güçlüklerle karşılaşılıyor musunuz? Karşılaşıyorsanız örneklerle açıklayabilir misiniz?
- Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçenin fonetik yapısı nedeniyle sözcük sesletimlerinde sorun yaşadığını düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız örnek verir misiniz?
- Öğrencilerin Türkçe okumaya ve yazmaya kolay adapte olup olmadıkları konusunda düşüncelerinizi paylaşabilir misiniz?

3. Eğitim Durumlarıyla İlgili Sorunlar

a) Öğretim ortamı ve öğretim teknolojilerinin eksikliğinden kaynaklı sorunlar

- Sınıfınızda öğretim hangi öğretim teknolojilerinden yararlanmaktasınız?
- Öğretim ortamının fiziksel özellikleri ile ilgili problem yaşıyor musunuz? Geliştirilmesini önerebileceğiniz fiziki şartlar nelerdir?

b) Öğretmen niteliği ile ilgili sorunlar

- Lisans programı ve/veya lisansüstü programda verilen eğitimin yaptığınız işe katkısı konusunda düşünceleriniz nelerdir?
- İşe başladığınızda çalıştığınız kurum tarafından verilen staj programının süresi, içeriği ve yeterliliği ile ilgili bilgi verebilir misiniz?
- Sınıfta hangi öğretim yöntem ve tekniklerini kullanıyorsunuz?
- Öğrencileri güdülemek için kullandığınız yollardan bahseder misiniz?
- Sınıf içinde ipucu, dönüt, düzeltme ve pekiştireç kullanımının ne kadar faydalı olduğunu

düşünüyorsunuz?

- Öğretmenin yabancı dil bilmesinin öğrencilerin öğrenmesi üzerinde etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

c) Öğrenci niteliği ile ilgili sorunlar

- Öğrenci özelliklerindeki (yaş, uyruk, öğrenim durumu vb.) bireysel farklılıkların öğretim sürecinde problem yarattığını düşünüyor musunuz? Neden?
- Sizce öğrencinin kendi diline ve/veya farklı bir dile hakimiyet seviyesi öğrenme sürecini nasıl etkilemektedir?

4. Ölçme ve Değerlendirmeye İlgili Sorunlar

- Ölçme-değerlendirme materyalleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Sizce ölçme araçları içerikle örtüşüyor mu?
- Ölçme araçlarının okuma becerisini ölçme konusunda yeterli/uygun olup olmadığı konusunda değerlendirebilir misiniz?
- Ölçme araçlarının dinleme becerisini ölçme konusunda yeterli/uygun olup olmadığı konusunda değerlendirebilir misiniz?
- Ölçme araçlarının yazma becerisini ölçme konusunda yeterli/uygun olup olmadığı konusunda değerlendirebilir misiniz?
- Ölçme araçlarının konuşma becerisini ölçme konusunda yeterli/uygun olup olmadığı konusunda değerlendirebilir misiniz?
- Ölçme araçlarının dil bilgisi edimlerini ölçme konusunda yeterli/uygun olup olmadığı konusunda değerlendirebilir misiniz?
- Puanlamada kullandığınız yazılı anlatım çizelgesinin geçerli ve güvenilir bir değerlendirme yapmanıza imkan tanıdığını düşünüyor musunuz? Neden?
- Puanlamada kullandığınız karşılıklı konuşma çizelgesinin geçerli ve güvenilir bir değerlendirme yapmanıza imkan tanıdığını düşünüyor musunuz? Neden?
- Puanlamada kullandığınız sözlü anlatım çizelgesinin geçerli ve güvenilir bir değerlendirme yapmanıza imkan tanıdığını düşünüyor musunuz? Neden?

EK-2 – A.Ü. TÖMER MÜDÜRLÜĞÜ İZNI



T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü
Merkez Akademik Birim Koordinatörlüğü
Merkez Türkçe Birim Sorumluluğu



Sayı : 49578332-622.01-E.10183

04.12.2019

Konu : (31-33901) Sırma PARDO'nun tez çalışması hk.

İSTANBUL ŞUBELERİ KOORDİNATÖRLÜĞÜNE
(Kadıköy Şubesi)

İlgi : 29.11.2019 tarihli ve 76242367-622.01-10061 sayılı yazınız.

İlgi yazınız ekinde gönderilen Şubeniz Öğretim Görevlilerinden (Öğretici) Sırma PARDO'nun Yüksek Lisans Tez çalışması hakkındaki dilekçesi incelenmiştir. Şubeniz Öğretim Görevlilerinin ilgili kişinin görüşme talebini kabul etmesi durumunda tez çalışması Merkezimizce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Gülsün Leyla UZUN
Müdür

Not: 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ankara Üniversitesi Beşevler 10. Yıl Yerleşkesi Ord.Prof.Dr. Şevket Aziz Kansu Binası
Emniyet Mahallesi İncitaşı Sokak No :10 Beşevler / ANKARA
Telefon No: 0(312) 214 13 50 Belge Geçer No: 0312 600 01 31
www.tomer.ankara.edu.tr

Bilgi için:Ebru SOYLU ÖZ
Tekniker
Telefon No:(312) 214 13 50-6209

EK-3 – GÖNÜLLÜ BİLGİLENDİRME FORMU

Bir deneysel çalışmaya katılmak üzeresiniz. Bu araştırmaya katılmadan önce araştırmanın neden yapıldığını, aşamalarını veya nasıl yapılacağını anlamanız önem taşımaktadır. Lütfen aşağıdaki bilgileri dikkatlice okuyunuz ve anlamadığınız bir yer varsa, araştırma başlamadan önce mutlaka sorunuz. Ancak araştırmaya katılma konusunda karar vermek için lütfen biraz düşününüz.

Bu çalışma, Yüksek Lisans Öğrencisi Sırma PARDO tarafından Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Programında yürütülen “YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETMENLERİN KARŞILAŞTIĞI SORUNLAR” isimli tez çalışması kapsamında yürütülmektedir. Araştırmanın amacı, yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğreten öğretim görevlilerinin bu süreçte yaşadıkları sorunların ortaya konması ve sınıflandırılmasıdır.

Yapılacak olan mülakatlarda, sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplarınız tamimiyle gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir; elde edilecek bilgiler bilimsel yayımlarda kullanılacaktır.

Bu araştırmaya katılım, GÖNÜLLÜLÜK esasına bağlıdır. Araştırmanın tümünden elde edilen veriler ve kimlik bilgileri SAKLI olarak kalacaktır. Vereceğiniz cevaplar sadece araştırma amacıyla kullanılacak olup kişisel bilgileriniz kesinlikle GİZLİ tutulacaktır. Bu araştırma sırasında herhangi bir nedenden ötürü rahatsızlık hissederseniz katılımımdan vazgeçebilirsiniz. Bunun için hiçbir gerekçe veya özür belirtmeniz gerekmemektedir ve bu durum sizin için olumsuz bir sonuç yaratmayacaktır.

Çalışmamıza olan katkılarınızdan dolayı TEŞEKKÜR EDERİZ.

Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için Sırma PARDO (0 507 658 3078 sirmaozsoy@gmail.com) ile iletişim kurabilirsiniz.

Çalışma, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (BAİBÜ) Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır. Araştırma ile ilgili herhangi bir şikayetiniz varsa Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (BAİBÜ) Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'na (0 374 254 1000/1310) bildirebilirsiniz. Her türlü şikayetiniz gizlilikle değerlendirilecek, araştırılacak ve sonuç hakkında tarafınıza bilgi verilecektir.

Yukarıdaki bilgileri ve okudum ve anladım.

İmza.....

ONAM FORMU
(Araştırmacı Nüshası)

Araştırmanın Adı:

	Evet	Hayır
Bilgilendirme Formunu okudunuz mu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Araştırma projesi size sözlü olarak da anlatıldı mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Size araştırmayla ilgili soru sorma, tartışma fırsatı tanındı mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sorduğunuz tüm sorulara tatmin edici yanıtlar alabildiniz mi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Araştırma hakkında yeterli bilgi aldınız mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Herhangi bir zamanda herhangi bir nedenle ya da neden göstermeksizin araştırmadan çekilme hakkına sahip olduğunuzu anladınız mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Araştırma sonuçlarının uygun bir yolla yayınlanacağına katılıyor musunuz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yukarıdaki soruların yanıtları size kim tarafından açıklandı? <i>Lütfen ismini yazınız....</i>		

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda bırakabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını kabul ediyorum.

İmza:

Tarih:

ONAM FORMU
(Katılımcı Nüshası)

Araştırmanın Adı:

	Evet	Hayır
Bilgilendirme Formunu okudunuz mu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Araştırma projesi size sözlü olarak da anlatıldı mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Size araştırmayla ilgili soru sorma, tartışma fırsatı tanındı mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sorduğunuz tüm sorulara tatmin edici yanıtlar alabildiniz mi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Araştırma hakkında yeterli bilgi aldınız mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Herhangi bir zamanda herhangi bir nedenle ya da neden göstermeksizin araştırmadan çekilme hakkına sahip olduğunuzu anladınız mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Araştırma sonuçlarının uygun bir yolla yayınlanacağına katılıyor musunuz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yukarıdaki soruların yanıtları size kim tarafından açıklandı? <i>Lütfen ismini yazınız....</i>		

Gönüllü olarak bu çalışmaya katılmayı ve verilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını kabul ediyorum.

İmza:

Tarih:

EK-4 – ETİK KURUL ONAYI



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

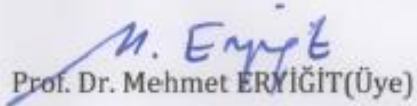
Sırma PARDO

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
 Eğitim Bilimleri Enstitüsü
 Eğitim Programları ve Öğretim ABD

Sayın Sırma PARDO,


"Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar" konulu İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2019/259) Kurulumuzun 16.10.2019 tarihli ve 2019/09 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.


 Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

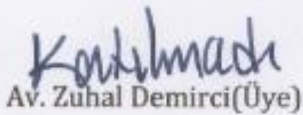

 Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)


 Prof. Dr. Altay EREN (Üye)


 Prof. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)


 Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)


 Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)


 Av. Zuhale Demirci (Üye)

EK-5 – TEZ BAŞLIĞI DEĞİŞTİRME TUTANAĞI**TUTANAK**

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Sırma (Özsoy) PARDO'nun 19.11.2019 tarihinde yapılan tez savunmasında “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar” tez başlığının “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri” olarak değiştirilmesinin uygun olduğuna. (19.11.2019)

Dr. Öğr. Üyesi Meriç TUNCEL



Tez Danışmanı

Prof. Dr. Zeki ARSAL



Üye

Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan Kuyumcu VARDAR



Üye

ÖZGEÇMİŞ

Sırma PARDO, 1988 yılında İzmir’de doğmuştur. İlköğretimin ilk kademesini Kocagözoğlu İlkokulunda, ikinci kademesini Atatürk İlköğretim okulunda tamamlamıştır. Ortaöğretimini 2001-2005 yılları arasında Söke Hilmi Fırat Anadolu Lisesinde tamamlayıp 2005 yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe Eğitimi bölümünü kazanmış, öğrenimini erken bitirerek 2009 Ocak ayında şeref öğrencisi olarak mezun olmuştur. 2010 yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans eğitimine başlamıştır.

2011 yılında A.Ü. TÖMER’in okutmanlık sınavını başarıyla geçerek A.Ü TÖMER İzmir Şubesinde sözleşmeli öğretim görevlisi olarak çalışmaya başladığı işine şu anda Kadıköy Şubesinde halen devam etmektedir. 2011 yazında Amerikalı öğrenciler için geliştirilmiş dil ve kültür öğrenim programı Critical Language Scholarship (CLS) programında öğretmen olarak yer almıştır. 2012-2013 yılları arasında A.Ü. TÖMER İzmir Şubesinde Türkçe Bölüm Başkan Yardımcılığı, 2013-2014 yılları arasında da Türkçe Bölüm Başkanlığı görevini üstlenmiştir. Çalıştığı kurumda bir dönem Uzaktan Türkçe Sınavı birim sorumluluğunu üstlenmiş, ayrıca sınav değerlendirme ekibinde görev almıştır. 2018 yılında Avrupa ortak başvuru metni esas alınarak A1 öncesi Türkçe başvuru rehberi hazırlama çalışmasında alan uzmanı olarak yer almıştır.

İletişim:

sirmaozsoy@gmail.com