

Yabancılara Türkçe Öğretimi Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Derya Dağdelen

Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Araştırma Enstitüsüne Eğitim Programları
ve Öğretimi dalında Yüksek Lisans Tezi olarak
sunulmuştur.

Doğu Akdeniz Üniversitesi
Temmuz 2015
Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü onayı

Prof. Dr. Serhan Çiftçioğlu
L.E.Ö.A. Enstitüsü Müdür Vekili

Bu tezin Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarım.

Doç. Dr. Canan Zeki
Eğitim Bilimleri Bölüm Başkan Yardımcısı

Bu tezi okuyup değerlendirdiğimizi, tezin nitelik bakımından Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümü Yüksek Lisans gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarız.

Doç. Dr. Canan Zeki
Tez Danışmanı

Değerlendirme Komitesi

1. Prof. Dr. Ahmet Pehlivan

2. Doç. Dr. Canan Zeki

3. Yrd. Doç. Dr. Hasan Özder

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the course of ‘teaching Turkish to foreign students’ through the views of learners enrolled into the course and instructors teaching the course at the Preparatory School of Eastern Mediterranean University (EMU). Case study has been adopted as the research design of the study. To consolidate the findings of the study; semi-structured interview and focus group interview techniques were used as data collection instruments to have an in-depth analysis of the current case as part of case study design. For this purpose; semi-structured interviews were conducted with 7 foreign students enrolled into the course for the aim of learning Turkish and with 4 instructors teaching Turkish to these students at the Preparatory School in EMU. Besides, focus group interview was carried out with these 7 students as the participants of the study. Content analysis was used to analyze the qualitative data through coding, categorizing and labelling the recurring themes. The findings of the study revealed that views of the learners and instructors consolidated each other. According to the findings of the study, the goals and aims, content and teaching-learning processes (experiences) were mostly designed in accordance with the aims, content and learning experiences of the books Yeni Hitit 1 and 2. Insufficiency of the visual materials, lack of up-to-date content and themes in reading and listening texts which caused a lack of interest in learners, and insufficient learning experiences required for the development of 4 language skills were among the findings of the study. Besides, it was also found that the grammatical structures as part of the content were above the language level and language learning aims of the learners which led learners consider themselves insufficient in speaking and writing skills. Administering only multiple choice exams

for evaluation of the learners' performance led to the conclusion that testing and evaluation instruments have been insufficient in measuring and assessing each of four language skills domain.

Keywords: Curriculum and Instruction, Language Teaching, Teaching Turkish, teaching Turkish to foreigners.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı KKTC Doğu Akdeniz üniversitesi Yabancılara Türkçe öğretimi programını incelemek ve var olan durumu saptayabilmektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum analizi deseni kullanılmıştır. Elde edilen verileri desteklemek ve durum analizinin derinlemesine veri elde etme özelliğinden yola çıkarak görüşme ve odak grup görüşmesi yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Bu amaçla öncelikle Doğu Akdeniz Üniversitesi hazırlık bölümünde Türkçe öğrenen 7 öğrenci ve bu öğretimi veren 4 öğretmen ile bireysel görüşmeler ve öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Verilerin içerik analizi yapılarak sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmen ve öğrenci görüşlerinin birbirini desteklediği görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre, eğitim programı hedeflerinin, içeriğinin ve öğrenme durumlarının Yeni Hitit 1 ve Yeni Hitit 2 ders kitaplarının içeriğine göre düzenlendiği görülmüştür. Bu bulguya bağlı olarak, içerikte görsellerin azlığı, metinlerin temalarının güncel içerikli olmaması nedeniyle öğrencilerin ilgisini çekmediği; 4 dil becerilerini geliştirecek öğrenme yaşantılarının yeterli olmadığı, özellikle öğrencilerin konuşma ve yazma becerisinde kendilerini yetersiz gördükleri; içerikte sunulan dil bilgisi yapılarının öğrencilerin dil öğrenme amaçlarının ve seviyelerinin üstünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, sonuç değerlendirme sınavlarının sadece çoktan seçmeli testten oluşması nedeniyle tüm beceri alanlarını ölçmede yetersiz kaldığı sonucu elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Programı ve Öğretim, dil öğretimi, Türkçe Öğretimi, Türkçenin yabancılara öğretimi.

TEŞEKKÜR

Eğitim sektöründe emek veren herkesin akademisyen olabileceğine ama her akademisyenin, öğretmenliğin gerektirdiği sabır, anlayış, özveri vasıflarına sahip olamayacağına inanıyorum. Bu nedenle iyi bir öğretmenin vasıflarını ve akademisyenliğin gerektirdiği bilgi birikimini taşıyan tez danışmanım Doç. Dr. Canan Perkan Zeki' ye çalışmam boyunca yanımda olduğu, desteğini benden esirgemediği için çok teşekkür ederim.

Ayrıca eğitim hayatım boyunca yanımda olan tüm arkadaşlarıma, aileme ve araştırmamda bana destek olan katılımcılarıma sonsuz teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT.....	iii
ÖZ.....	v
TEŞEKKÜR.....	vi
TABLO LİSTESİ.....	xii
1 GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durum.....	2
1.2 Araştırmanın Amacı.....	3
1.3 Araştırmanın Önemi.....	4
1.4 Sınırlılıklar.....	4
1.5 Varsayımlar.....	5
2 KURAMSAL ÇERÇEVE.....	6
2.1 Dil Öğretimi.....	6
2.2 Yabancı Dil ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.....	7
2.3 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihi Gelişimi.....	7
2.4 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaklaşımlar.....	9
2.4.1 Geleneksel Yaklaşımlar.....	9
2.4.1.1 Dil Bilgisi Yaklaşımı.....	9
2.4.1.2 Kelime Yaklaşımı.....	10
2.4.1.3 Kültür Yaklaşımı.....	10
2.4.2 Davranışçı Yaklaşım.....	11
2.4.3 Bilişsel Yaklaşım.....	11
2.4.3.1 İletişimsel Yaklaşım.....	12
2.4.3.2 Kavramsal-İşlevsel Yaklaşımlar.....	13

2.4.4 Yapılandırıcı Yaklaşım.....	14
2.4.4.1 Beceri Yaklaşımı.....	14
2.4.4.2 Etkinlik Yaklaşımı.....	15
2.5 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yöntemler.....	15
2.5.1 Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi.....	15
2.5.2 Dolaysız Yöntem (Doğrudan Yöntem/ Berlitz Yöntemi).....	16
2.5.3 İşitsel-Dilsel Yöntem (Kulak-Dil alışkanlığı yöntemi/İşitme-Söyleme yöntemi).....	17
2.5.4 Görsel-İşitsel Yöntem.....	19
2.5.5 Eklektik (Seçmecî) Yöntem.....	20
2.6 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Genel İlkeler.....	20
2.6.1 Beceriler İlkesi.....	20
2.6.2 Kullanılabilirlik İlkesi (Güncel dilin öğretilmesi).....	21
2.6.3 Gerçekçilik İlkesi (Söyleyişe önem verilmesi).....	21
2.6.4 Girdi İlkesi (Yeni cümle yapılarının bilinen sözcüklerle öğretilmesi)	21
2.6.5 Sorumluluk İlkesi.....	22
2.6.6 Dönüt İlkesi.....	22
2.6.7 İdeal Hız İlkesi.....	22
2.6.8 Sarmal Eğitim İlkesi.....	22
2.6.9 Dil ile Birlikte Kültürün Verilmesi.....	23
2.7 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler.....	23
2.7.1 Dört Temel Beceriye Geliştirme.....	23
2.7.2 Öğretim Etkinliklerini Önceden Planlama.....	23
2.7.3 Basitten Karmaşığa Somuttan Soyuta Doğru Öğretme.....	23

2.7.4 Görsel ve İşitsel Araçları Kullanma.....	24
2.7.5 Anadili Gerekli Durumlarda Kullanma.....	24
2.7.6 Bir Seferde Bir Tek Yapıyı Sunma.....	24
2.7.7 Verilen Bilgilerin Günlük Yaşama Aktarılmasını Sağlama.....	24
2.7.8 Öğrencilerin Derse Daha Etkin Katılmalarını Sağlama.....	25
2.7.9 Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma.....	25
2.8 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Becerileri.....	26
2.8.1 Dinleme Öğretimi.....	26
2.8.2 Okuma Öğretimi.....	26
2.8.3 Konuşma Öğretimi.....	26
2.8.4 Yazma Öğretimi.....	27
2.9 İlgili Alanyazını.....	27
2.10 Kavramsal Çerçeve.....	31
2.10.1 Eğitim, Öğretim Programı ve Yabancılara Türkçe Öğretiminde Eğitim Programı ve Öğretim (Avrupa Ortak Dil Metni).....	31
2.10.2 Eğitim Programı ve Öğretiminin Değerlendirilmesi.....	33
2.10.3 Eğitim Programının 4 Temel Ögesi.....	34
2.10.3.1 Hedef.....	34
2.10.3.2 İçerik.....	38
2.10.3.3 Eğitim Durumları.....	39
2.10.3.4 Ölçme ve Değerlendirme.....	39
3 YÖNTEM.....	40
3.1 Araştırma Deseni.....	40
3.2 Katılımcılar.....	41
3.3 Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Süreci.....	41

3.4 Verilerin Analizi.....	43
3.5 Araştırmacının Rolü.....	44
3.6 Etik İlkeler.....	44
4 BULGULAR VE YORUMLAR.....	45
4.1 Araştırma Sorusu 1'e İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	46
4.2 Araştırma Sorusu 2'ye İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	98
5 SONUÇ VE ÖNERİLER.....	140
5.1 Çalışmanın Özeti.....	140
5.2 Araştırma Sorusu 1'e İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Öneriler.....	141
5.2.1 Programın Hedef Ögesine Yönelik Sonuç ve Öneriler.....	141
5.2.2 Programın İçerik Ögesine Yönelik Sonuç ve Öneriler.....	142
5.2.3 Programın Öğrenme Yaşantıları Ögesine Yönelik Sonuç ve Öneriler.....	144
5.2.4 Programın Ölçme-Değerlendirme Ögesine Yönelik Sonuç ve Öneriler.....	145
5.3 Araştırma Sorusu 2' ye İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Öneriler.....	145
5.3.1 Programın Hedef Ögesine Yönelik Sonuç ve Öneriler.....	146
5.3.2 Programın İçerik Ögesine Yönelik Sonuç ve Öneriler.....	146
5.3.3Programın Öğrenme Yaşantıları Ögesine Yönelik Sonuç ve Öneriler.....	148
5.3.4 Programın Ölçme-Değerlendirme Ögesine Yönelik Sonuç ve Öneriler.....	150

5.4 Öğrencilerin Yabancılara Türkçe Öğretimi Programına Yönelik	
Önerileri	151
5.5 Öğretmenlerin Yabancılara Türkçe Öğretimi Programına Yönelik	
Önerileri.....	153
KAYNAKÇA.....	156
EKLER.....	168
EK 1: Öğrenci Görüşme Formu.....	169
EK 2: Öğretmen Görüşme Formu.....	171
EK 3: Odak Grup Görüşme Formu.....	173
EK 4: Doğu Akdeniz Üniversitesi Modern Diller Bölümü İzin Belgesi.....	175
EK 5: Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni.....	176

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Ralph Tyler Program Modeli.....	34
Tablo2: Eğitimde Program Geliştirme Süreci.....	35
Tablo 3: Yeniden Düzenlenmiş Bloom Taksonomisnin Bilişsel Süreç Boyutu.....	35
Tablo 4: Duyuşsal Alan Basamakları.....	36
Tablo 5: Devinişsel Alan Basamakları.....	37
Tablo 6: Yabancı Öğrencilerin Hedef Kategorisine İlişkin Görüşleri.....	46
Tablo 7: Yabancı Öğrencilerin İçerik Kategorisine Yönelik Görüşleri.....	54
Tablo 8: Yabancı Öğrencilerin Öğrenme Yaşantıları Kategorisine İlişkin Görüşleri.....	76
Tablo 9: Yabancı Öğrencilerin Ölçme Değerlendirme Kategorisine İlişkin Görüşleri.....	92
Tablo 10: Öğretmenlerin Hedef Kategorisine İlişkin Görüşleri.....	98
Tablo 11: Öğretmenlerin İçerik Kategorisine Yönelik Görüşleri.....	102
Tablo 12: Öğretmenlerin Öğrenme Yaşantıları Kategorisine İlişkin Görüşleri.....	119
Tablo 13: Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Kategorisine İlişkin Görüşleri....	134

Bölüm 1

GİRİŞ

Dil, insanın var olmasından bu güne insanlar arasında iletişimi; iletişim ise, nesiller arasında ve ülkeler arasında kültür aktarımını sağlamaktadır. Bu nedenle dil, canlı bir varlıktır. Ergin'in de belirttiği gibi (2003), dil, kendine özel kuralları olan, bu kurallar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, seslerden örülmüş özel bir kurumdur. Toplumların sürekliliği, o toplumun dilinin ve kültürünün diğer toplumlara aktarılmasıyla sağlanabilmektedir. Toplumlar arası iletişimin arttığı günümüzde, Türkçe'nin farklı kültür ve dillere sahip insanlara öğretilmesi gerekliliği, toplumsal iletişimlerin çok boyutluluk kazanması açısından önemli bir yere sahiptir (Gedik, 2009). Böylece dili aktarılan toplum küresel dünyada güçlü bir yer edinir. Durukan ve Maden (2013), Türkçenin bugün bütün lehçeleri ile dünya üzerinde en fazla konuşan insan sayısına sahip ilk beş dil arasında olduğunu dile getirmişlerdir. Yabancılar açısından ise, Türkiye'nin son yıllarda siyasi, ekonomik temaslar, üniversiteler arasındaki faaliyetler ve tarihi, coğrafi özellikler gibi nedenlerden dolayı Türkiye'ye ilginin artması, AB süreci ve AB ile yapılan ortak çalışmalar yabancılar tarafından da Türkçe'nin öğrenilmesine hız kazandırmıştır (Durukan ve Maden, 2013). Bu nedenle yurt içinde ve yurt dışında Türkçe'nin yabancılarla öğretimi üzerine çalışmalar, üniversitelerde bu alanda lisansüstü eğitimler her geçen gün artmaktadır. Bu alanda ilerlemelerin devamı için çalışmalar hızla devam etmektedir. Bir dili yabancı dil olarak öğreten kişilerin, o dilin dünyadaki yeri ile

ilgili görüşleri, öğrettikleri dilin diğer ülkelerdeki kullanımı ve gelişimleri ile ilgili bilgi sahibi olmaları bu gelişim açısından önemlidir (Bayyurt ve Yaylı, 2011).

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde (KKTC) Yabancılara Türkçe Öğretiminin gelişimi, Türkiye'ye göre daha kısa bir geçmişe sahiptir. Üniversitelerin Türkçe bölümlerine eğitim amaçlı gelen yabancı uyruklu öğrencilere hazırlık bölümü bünyesinde Türkçe öğretimi uygulamaları yapılmaktadır. Üniversiteler dışında özel kurumlarda çalışma amacıyla KKTC' ye gelen ailelere ve bu ailelerin çocuklarına yönelik kurslar bulunmaktadır. Yunus Emre Enstitüsü (YETEM), Lefkoşa'da açılacak şubesi için çalışmalarını sürdürmektedir. Genel olarak yeni bir alan olması nedeniyle KKTC literatüründe çalışmaların oldukça az olduğu gözlemlenmiştir. Alanyazında bulunan çalışmalar incelendiğinde, KKTC' de Türkçe öğrenen yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerine ve Güney Kıbrıs Rum Kesimi'nde yaşayan Türklerin kendi ana dillerini öğrenmesine yönelik yapılan çalışmalar görülmektedir. Üniversitelerde Türkçe öğrenen öğrencilerin ve bu öğretimi veren öğretmenlerin görüşlerinin alındığı bir çalışma literatürde bulunmamaktadır. Bu nedenle, bu araştırmanın her geçen gün yenilenmekte ve gelişmekte olan Yabancılara Türkçe öğretiminin, öğretmenlerin ve üniversite düzeyindeki öğrencilerin fikirleri doğrultusunda eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Böylece, yabancılara Türkçe öğretimi alanının KKTC' deki gelişim sürecine katkıda bulunulabileceği düşünülmektedir.

1.1 Problem Durumu

Türkiye'de Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmaların sonuçları, bu alanda program eksikliğinin, öğretmen eğitiminin yetersizliğinin, materyal eksikliklerinin ön planda olduğunu göstermektedir. Yapılan çalışmalarda içerik analizinin yoğunlukta olduğu görülmüştür. Yeni bir alan olan Yabancılara

Türkçe Öğretiminde her geçen gün ilerleyebilmek için araştırmacılar tarafından bu alanda nitel ve nicel çalışmaların artırılması önerilmekte bu eksiklik alanda bir problem olarak belirtilmektedir.

KKTC’de Yabancılara Türkçe Öğretimini değerlendirdiğimizde, çok sayıda yabancı uyruklu öğrenci, aile ve çalışanlar olmasına karşın bu alanda eğitimlerin kısıtlı kurumlarda verilmesi ve verilen eğitim üzerine akademik anlamda araştırmaların yetersiz olması alanın gelişimini olumsuz etkilemektedir. Aynı zamanda daha önce Yabancılara Türkçe Öğretiminin eğitim programları açısından ele alınmamış olması gelecek yıllarda hazırlanacak eğitim programları açısından eksiklik yaratmaktadır. Bu nedenle KKTC’de verilen Yabancılara Türkçe Öğretiminin eğitim programı öğeleri açısından araştırılmasının gerekliliği bir problem durumudur.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı KKTC’de bulunan Doğu Akdeniz Üniversitesi hazırlık okulunda yabancı uyruklu öğrencilere verilen Yabancılara Türkçe Öğretiminin eğitim programının dört temel ögesi açısından durumunu analiz etmektir. Bu dört öge: hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirmedir (Tyler, 1950; Klein, 1985; Uşun, 2012; Ertürk, 2013; akt. Demirel, 2012). Bu çerçevede aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. DAÜ Hazırlık Okulunda Yabancılara Türkçe Öğretimi dersini takip eden yabancı uyruklu öğrencilerin dersin hedefleri, içeriği, öğrenme yaşantıları ve ölçme-değerlendirme öğeleri ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. DAÜ Hazırlık Okulunda Yabancılara Türkçe Öğretimi dersini yürüten öğretim elemanlarının dersin hedefleri, içeriği, öğrenme yaşantıları ve ölçme-değerlendirme öğeleri ile ilgili görüşleri nelerdir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretimi üzerine yapılan projeler ve araştırmalar son on yılda artış göstermiştir. KKTC’ de ise bu alanda öğretim, üniversitelerin hazırlık bölümlerinde yeni bir oluşum içerisindedir. Kazanılan deneyimlerle her yıl daha iyiye götürülme çabasıdadır. Doğu Akdeniz Üniversitesi hazırlık bölümünde Yabancılara Türkçe Öğretimi 2013-2014 öğretim yılında pilot uygulama olarak başlamış 2014-2015 yılında ikinci öğretim yılı olarak devam etmektedir. Yapılan bu araştırma ile öğretimin içinde olan öğrenci ve öğretmenlerin eğitim programının dört ögesi açısından fikirleri alınmış, böylece gelecek yıllarda hazırlanacak eğitim programının öğretmenler ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde hazırlanması için bilgiler sunulmuştur. Bu amaçla, “programın öğelerine dönük değerlendirme” ve “Katılımcı yönelimli değerlendirme” yaklaşımları birlikte kullanılarak programın etkililiği, güçlü ve zayıf yönleri ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu nedenle bu araştırmanın, Doğu Akdeniz Üniversitesi’nde Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi programı ele alınarak üniversite bünyesinde daha önce böyle bir çalışmanın yapılmamış olması açısından ve programın gelişimine katkı sağlaması açısından önemli görülmektedir.

1.4 Sınırlılıklar

Bu araştırma:

- 2014-2015 öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Doğu Akdeniz Üniversitesi hazırlık bölümünde Türkçe eğitimine katılan öğrenciler ve bu eğitimi veren öğretmenler ile sınırlıdır.
- Araştırmada kullanılan bireysel ve odak grup görüşme soruları için belirlenen çerçeve ile sınırlıdır.

- Araştırmaya katılan retmen ve rencilerin veri toplama araçlarına verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

1.5 Varsayımlar

Araştırma şu varsayımlara dayanmaktadır:

- Araştırmaya katılan retmen ve renciler deneyim ve görüşlerini samimi olarak açıklamışlardır.

Bölüm 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde dil öğretimi, yabancı dil ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihi gelişimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaklaşımlar, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yöntemler, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ilkeler, dil becerileri hakkında bilgiler sunulacaktır. Son olarak Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında yapılmış çalışmalara yer verilecektir.

2.1 Dil Öğretimi

Bugün bilgi çağında bulunan dünyamızda eğitim bir güçtür. Dil ise bu güce ulaşmanın en önemli aracıdır. Dil, öğrenmenin kalbi ve insan beyninin bir becerisidir. Bir ülke için dil ve zihinsel becerilerini geliştirmiş insanlar yetiştirmek o ülkenin kalkınması demektir. Bu nedenle birçok ülkenin eğitim programlarında düşünme, araştırma, sorgulama, sorun çözme gibi dil ve zihinsel becerilere ağırlık verilmektedir. Dil öğretimi başlangıçta dil bilgisi, kelime öğretimi, kültür aktarımı ile şekillenirken, ilerleyen yıllarda iletişim kurma amaçlı dil öğretimi üzerinde yoğunlaşmıştır. Bugün ise dil öğretimi, sosyal etkileşim aracı olarak ele alınmakta ve dil öğrenenlerin günlük yaşamda kullanacakları çeşitli becerilerin geliştirilmesi üzerinde durulmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşımda öğrenci merkezli eğitim anlayışına sahip olduğu için, dil öğretiminde öğrencinin iletişim, öğrenme, zihnini geliştirme ve sosyal etkileşim becerilerine öncelik verilmektedir (Güneş, 2013).

2.2 Yabancı Dil ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Bir ülkenin halkı tarafından geleneksel olarak konuşulmayan ve farklı amaçlarla sonradan öğrenilen dil yabancı dildir. Dünyada yaşanan gelişmeler ve farklı sektörlerdeki ihtiyaçlar doğrultusunda yabancı dil öğretimi yaygınlaşmıştır. Avrupa Birliği kurumlarının etki alanlarının genişlemesi ülkeler arasındaki ilişkileri arttırmıştır. Gelişen bu ilişkiler ülkeler arasındaki eğitim ve bilimsel işbirliğini de arttırmıştır. Türkiye AB'ye tam üye olmasa da her geçen gün AB ülkeleriyle birlikte yapılan çalışmalar artmaktadır. Erasmus programı kapsamında yapılan öğretim üyesi ve öğrenci değişim programları Türkiye' de eğitim alanına farklı hareketlilikler getirmiştir. Bu hareketliliklerden biri de Türk üniversitelerinin tercih edilmesi ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin gelişmesidir (Yağmur, 2013).

2.3 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihi Gelişimi

Türkiye'de yabancı dil öğretiminin tarihine baktığımızda, Demirel (1999), bu tarihi Cumhuriyet öncesi Osmanlı dönemi ve Cumhuriyet sonrası olarak ikiye ayırmak gerektiğini belirtir. Osmanlı dönemindeki medreselerde eğitim dilinin Arapça olması bir anlamda yabancı dil olarak ikinci bir dilin öğretimi idi. Yine bu dönemde saray için bilgili insanlar yetiştirmekle sorumlu olan Enderun mekteplerinde ise Türkçenin yanında yabancı dil olarak Arapça ve Fransızca öğretimi vardı. Tanzimat ile batılılaşma hareketleri içerisinde de yine Fransızca yabancı dil olarak öğretilmiştir. Böylece yabancı dil olarak Fransızca, eğitim programlarında yer almaya başlamıştır (Demirel, 1999). Demirel'e göre Türkiye'de yabancı dil öğretimi bu dillerin ülkemizde güncelleşmesi doğrultusunda şekillenmiştir. Dillerin ülkelerde güncelliği doğrultusunda Türkçenin de yabancı dil olarak öğretilmesi zamanla ön plana çıkmıştır. Bu konuda son yıllarda üzerinde oldukça fazla çalışma yapılmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi Kaşgarlı

Mahmut'un Araplara Türkçeyi öğretmek için yazdığı Divanü Lügati't-Türk (1068-1072) eserine kadar uzanmaktadır. Çünkü dil kurallarının belirlenmesi, öğretim amacıyla yazılmış olması, gramer nitelikli bir eser olması bu eserin yabancılara Türkçe öğretiminde ilk eser olarak kabul edilmesinin nedenlerindedir (Göçer, Moğul, 2011, Barın, 2009). Akyüz de (1994: 35), Kaşgarlı Mahmut'un bu eserinde kullanılan dil öğretim yöntemlerinin başarılı olduğundan bahsetmiştir (Akt: Göçer ve Moğul, 2011). Tiryaki' ye göre (2011),Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yöntemleri açısından, plan ve tür olarak kendisinden sonraki eserlere örnek olmuş ve uzun yıllar bu kitaptan yararlanılmıştır (Akt. Göçer ve Moğul, 2011).

Yakın tarihe bakıldığında, Türkiye' de 1950 yılından sonra üniversitelerde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerinde önemle durulmaktadır (Göçer ve Moğul, 2011). Anadolu üniversitesi araştırma projesinde de belirtildiği gibi (2007), Avrupa ekonomisindeki durgunluklar yatırımcıların Türkiye'de yatırım yapmalarını arttırmış, küresel ısınmanın getirdiği olumsuzluklar, Türkiye'nin iklimsel koşullarının çeşitliliği gibi nedenlerle emeklilikten sonra Türkiye'ye yerleşmeyi düşünen Avrupalıları Türkiye'de konut sahibi olmaya teşvik etmiştir. Yine bu araştırmaya göre, Türkiye'nin AB sürecinde olması Avrupalıların Türkiye'ye olan ilgilerini arttırmıştır. Bu gelişmeler, Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilme isteğini de arttırmıştır. Göçer ve Moğul'a göre (2011), yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye ilginin artışıdaki en önemli faktör eğitim sektörüdür. 1991yılından bu yana Milli Eğitim Bakanlığı'nın "Türk dünyası öğrenci projesi" ile lise, üniversite, yüksek lisans ve doktora öğrencileri ülkemize getirilmektedir. Bu projenin asıl amacı, Sovyetler Birliğinin dağılmasından sonra bağımsız olan Türk Cumhuriyetleri ile

Türk ve akraba topluluklarındaki gençlere Türkiye Türkçesi'ni, Türk kültürünü aktarıp bu kültürün ve dilimizin gelecek nesillere taşınmasını sağlamaktır. (Göçer ve Moğul, 2011). Yine aynı amaçla üniversiteler Yabancılara Türkçe öğretimi alanında lisansüstü eğitim vermeye başlamıştır. Ankara üniversitesi, Gazi üniversitesi bünyelerinde kurulan Türkçe Öğrenim Merkezleri (TÖMER), bugün artık birçok üniversite bünyesinde devamını sürdürmekte, eğitimlerinde kaynak olarak kullanmak için Türkçe öğrenim materyalleri geliştirmektedirler (Göçer, 2009a). Türkçe öğretiminde kullanılan materyallere, kitaplara bir diğer örnek de TİKA'nın (Türk İşbirliği ve Kalkınma Dairesi Başkanlığı) hazırlattığı Güneş-Türkçe Öğreniyoruz dil setidir (Göçer, 2009a). 2009 yılından bu güne Yunus Emre Enstitüsü 'de bu konuda çalışmalarını sürdürmektedir. Enstitü bünyesinde Yunus Emre Türkçe Eğitim ve Öğretim Merkezi (YETEM), Türkçe dilini, edebiyatını Türk kültürünü dünyaya tanıtmak amacıyla yurt içinde ve yurt dışında çok sayıda bölgede çalışmaktadır. Bugün itibariyle yurt dışında 36 ülkede bulunmakta ve isteyen herkese Türkçe öğretmektedir. Aynı zamanda Türkçe öğretiminde kullanılan ders araç-gereçlerini hazırlamakta, okutmanların eğitimini de sağlayarak Türkçenin dünyada tanınmasına katkıda bulunmaktadır. Göçer ve Moğul'un belirttiği gibi (2011), Türkçe öğrenmeye her geçen gün ilginin artması çalışmaları da hızlandırmıştır. Birçok üniversite bünyesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili anabilim dalları açılmıştır. Bu alanda yüksek lisans ve doktora çalışmaları da her geçen gün artmaktadır.

2.4 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaklaşımlar

2.4.1 Geleneksel Yaklaşımlar

2.4.1.1 Dil Bilgisi Yaklaşımı

Bu yaklaşıma göre, dil kurallardan oluşur. Dil öğretiminde öncelikle dil bilgisi kuralları öğretilir. Kurallar öğretilirken bir sıra ile aşamalı olarak öğretilir.

Karışık ve zor dil bilgisi kurallarının ayrıntılarına kadar inilir. Dört dil becerisinden öncelik, okuma, anlama, yazmaya verilir; dinleme ve konuşma ikinci plandadır. Hazırlanan ders kitapları dil bilgisi ağırlıklıdır. Ünite başlıkları bile dil bilgisi konularının adlarından oluşur. (Puren, 2004; akt. Güneş, 2013). Bu geleneksel yaklaşıma göre hazırlanan program ve kitaplarda dil bilgisi-çeviri yöntemi kullanılır (Güneş, 2013).

2.4.1.2 Kelime yaklaşımı

Bu yaklaşımda dil bilgisi yaklaşımındaki dil bilgisi öğretimi yerine kelime öğretimine ağırlık verilmiştir. Burada öğrencinin ilk öğrenmesi gereken konu kelimelerdir. Fakat burada dikkat edilen nokta, içerikte kelimeler öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yakın çevresinden seçilmesidir. Öğrencilerin yakın çevresinden seçilen kelimeler öğretildikten sonra diğer günlük yaşamda kullanılan kelimelere geçilmektedir. Böylece öğretilen dil ile günlük yaşamda bağ kurulması amaçlanmıştır. Ders kitaplarındaki konu başlıkları ise, “Evde, sınıfta, bahçede, parkta” gibi öğrencinin günlük hayatta kullandığı kelimelerden seçilmiştir.

Öğretimde tercih edilen kural ise, önce somut kelimelerin, gerektiğinde gerçek eşyalar kullanılarak öğretilmesi, daha sonra soyut kelimelerin öğretilmesidir (Güneş, 2013).

2.4.1.3 Kültür Yaklaşımı

1920-1960 yılları arası aktif yöntemle birlikte kullanılmıştır. Bu yaklaşımda dil ve kültür ilişkisi kurulmuş, “öğretilen dilin kültür ve mantığı da öğretilmelidir” düşüncesi ile hareket edilmiştir. Metinlerde kültür aktarımında, edebiyat, tarih ve coğrafya alanları ele alınmıştır. Uygulamalarda, gezi yazılarına, tarih ve coğrafya konularına yer verilmiş, daha sonra o dilde yazılmış romanların önemli bir bölümü

seçilerek ders kitaplarında yer almıştır. Böylece öğrencilere dil ile birlikte öğrenilen dilin kültürü de aktarılmaya çalışılmıştır (Puren, 2004; akt. Güneş, 2013).

2.4.2 Davranışçı Yaklaşım

Uzun yıllar kullanılan bu yaklaşıma göre, öğrenme uyarıcı-tepki arasında bağ kurma işlemidir. Davranışçı yaklaşımda amaç, öğrencide davranışların değiştirilmesi, istendik davranışların öğretilmesidir. Skinner, dil öğretimini davranışçı yaklaşımın merkezine yerleştirmiştir. Skinner'e göre, dil bir davranıştır. Diğer davranışlar gibi dil öğretimi de çeşitli taklit ve tekrarlarla öğretilir. Bu yaklaşımda, dil öğretimi davranış olarak ele alındığı için zihinsel becerilerin gelişimine ağırlık verilmez. Bu nedenle ve öğrencileri şartlandığı düşüncesiyle zamanla bu yaklaşım terk edilmiştir (Güneş, 2013).

2.4.3 Bilişsel Yaklaşım

Uzun yıllar şartlandırma yoluyla yapılan dil öğretimi 1970-1980 yılları arası tepkilerin yoğun olarak ortaya çıkmasına neden olmuştur. Chomsky' nin "dil öğretimini mekanik hale getiriyor" gibi sert eleştirileri yeni arayışları beraberinde getirmiştir. Bilişsel yaklaşıma göre, insan beyni dil öğretiminde bilgisayar gibi programlanmıştır. Bu nedenle "dil öğrenilmez, edinilir." Görüşü hâkim olmuştur. Bu yaklaşımın öncüsü Noam Chomsky' dir. Chomsky' yi Krashen izlemiştir.

Chomsky' ye göre dil öğretimi, doğuştan gelen bir yetenekle ve donanımla olmaktadır. İnsan beyninin belirli bölgeleri dil öğrenmekle görevlidir. 1957 yılında, "Cümle dizisi yapıları" adlı kitabında yapısalcı dil bilime karşı çıkmış, üretimsel dil bilimini öne sürmüştür. Chomsky, dilin üretimsel işlevini kavrayan kişinin sonsuz cümle kurabileceğini dile getirmiştir. Çocukların dil öğrenmek için bilgisayar gibi programlandığını, dil öğrenme sürecinin zihinsel gelişimle ilgili olmadığını; alışkanlık ve şartlanma yoluyla değil, zihinsel ve üretici işlemlerle gerçekleştiğini

savunmuştur. Bu görüşe yapılandırıcı yaklaşımın temsilcisi Piaget, dil öğrenmenin zihinsel gelişimle ilişkili olduğunu savunarak karşı çıkmıştır.

(Mason, 2011: akt. Güneş, 2013).

Krashen de bilişsel dil öğretimine önemli katkılarda bulunmuştur. Krashen' e göre, bireyler ana dili öğrenmek için doğuştan bilgisayar gibi programlanmışlardır. Ancak bu yapının ikinci dil öğretiminde geçerli olmadığını vurgulamıştır. Birey ikinci dili kendi çabalarıyla öğrenmektedir. Yani, ana dil edinilmekte, ikinci dil öğrenilmektedir. Krashen' e göre, ana dil edinme süreci bilinçsiz, dolaylı bir şekilde, dilin akıcılığı içerisinde gelişmektedir. Oysa ikinci dil öğrenimi bilinçli, üst düzey dil ve zihinsel bilgilerle gerçekleşmektedir. Chomsky ve Krashen' in görüşleri dil öğretiminde zihne yönelmiştir. Krashen' de ana dilin zihinsel gelişimden bağımsız olarak edinildiğini, bilinçsiz ve genetik bir donanımla gerçekleştiğini savunmuştur. (Rézeau, 2001: akt. Güneş, 2013).

2.4.3.1 İletişimsel Yaklaşım

1970'li yıllarda Avrupa'da yoğun işçi göçü nedeniyle yetişkinlerin dil öğrenme problemleri bu yaklaşımı ortaya çıkartmıştır. Bu yaklaşıma göre dil, iletişim aracıdır. Bu nedenle, dinleme, okuma, yazma, konuşma olmak üzere dört dil becerisi üzerinde durulmuştur. (Puren, 2004: akt. Güneş, 2013). Dil öğretimi yapılırken, dilin sadece özelliklerini, kurallarını tanımak yeterli değildir, dilin kullanım kurallarını da öğrenmek gereklidir. İletişimsel yaklaşımda, dilin kullanıldığı toplumsal ve kültürel bağlamlarla anlam kazanması önemlidir. Bu nedenle dil öğretimi iletişim ve kültürle birleştirilmeli; böylece biçim yönünden bütünlüğü, iletişim süreci, araçlarla uygulanabilirliği ve bağlama uygunluğu yapılmaktadır. İletişimsel yaklaşımla yapılan öğretimde ders etkinlikleri, iletişimsel amaçlara yönelik düzenlenir. Bu amaçla, resimler, haritalar, diyaloglar, tablo ve grafikler, tartışmalar, oyunlar, drama

ve işbirliğine dayalı grup çalışmaları gibi iletişim ortamını sağlayabilecek her türlü etkinlik türü kullanılabilir. Bu yaklaşımda amaç belirlenirken, bireysel farklılıklar göz önüne alınır; belirlenen amaçlar doğrultusunda yöntem, araç-gereç seçimi ve öğrenci-öğretmen etkileşimine dayalı içeriğe göre dil öğretimi planı yapılır. Bu yaklaşımda iletişimin dil öğretiminde etkin olarak yer alması konusunda sağlam fikir temellerine dayansa da iletişimsel yaklaşımın her yönüyle dil öğretimini gerçekleştirdiği söylenemez (Richards ve Rodgers, 2001: 36-38: akt. Köksal ve Varışoğlu, 2014).

Ayrıca, öğretilen dilin kültürünün birçok yönüyle aktarılabilmesinin, sadece o dilin konuşulduğu yerlerde mümkün olacağı da birçok araştırmacı tarafından dile getirilmiştir (Brown, 2000: 19; Canagarajah, 1999; Holliday, 2005: 42: akt. Köksal ve Varışoğlu, 2014).

2.4.3.2 Kavramsal-İşlevsel Yaklaşımlar

Bu yaklaşımın önemli temsilcilerinden biri, D.A. Wilkins, dil öğretimini dil bilgisi, kelime öğretimi ile değil, iletişimin temeli olan anlam ile açıklamıştır. Dil eğitiminde içeriğin belirlenmesinin önemli olduğunu vurgulamış, öğrenciyi merkeze alan bir programla öğretimin yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bu yaklaşımda, öğretimde ulaşılabilecek hedeflerin belirlenmesi için önceden amaçların belirlenmesi gerekmektedir (Güneş, 2013). Rézeau' ya göre, iletişimsel ve işlevsel yaklaşımlar, öğrenmedeki yeni fikirlere göre yapılandırılmış, eğitim süreçlerinde yenilikler ve düzenlemeler yapılmış eski dil öğretim yaklaşımlarıdır (akt. Güneş, 2013).

2.4.4 Yapılandırıcı Yaklaşım

20. yüzyılın sonlarına doğru, beyinle ilgili araştırmaların eğitim dünyasına aktarılmasıyla yapılandırıcı yaklaşım gündeme gelmiştir. Bu yaklaşımın temsilcileri, Piaget, Vygotsky, Bruner' dir. Bu yaklaşımda, dili ve zihinsel becerileri geliştirme; düşünen, sorgulayan, araştıran, bilgiyi kullanan ama aynı zamanda bilgiyi üreten, kendini geliştiren bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır.Yapılandırıcı yaklaşıma göre, dil edinilmez, öğrenilir. Dil öğrenme bireyin çabalarıyla gerçekleşir. Dil ve öğrenme ayrılmaz, birbirine bağlıdır. Yapılandırıcı yaklaşımın bu görüşleri dil öğretiminde yeni yaklaşımları ortaya çıkartmıştır. Bu yaklaşımlardan aşağıda örnekler verilmiştir.

2.4.4.1 Beceri Yaklaşımı

Buradaki beceri kavramı önceki yıllardaki gibi davranışlarla gösterilebilen beceriler değildir. Yapılandırıcı yaklaşıma göre beceri kavramı, öğrencilerin zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmektir. Tardif' e (1997) göre, dil öğretiminde öğrenciye öncelikle geliştireceği beceri hakkında bilgi verilmelidir. Ardından gerekli teknik bilgiler öğretilmelidir. Ancak öğretilen bu teknikler beceriyi geliştirmek için araç olarak görülmelidir (akt: Güneş, 2013). Yani, geliştirilecek beceri hakkında bilgi verildikten sonra becerinin amacı açıklanmalı, ardından çeşitli etkinlikler verilerek beceriyle ilgili teknikler öğrenciye öğretilmelidir. Öğrenciler bu bilgileri anlamalı, zihinlerinde yapılandırmalı ve uygulayarak becerilerini geliştirmelidirler (Bissonnette, Richard, 2001: akt. Güneş, 2013). Son olarak öğrendikleri becerileri farklı durumlarda kullanmaları için cesaretlendirilmelidirler. Dil öğretiminde her becerinin kazandırılacağı beceri düzeyleri oluşturulmuştur. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni' nde gruplara ayrılmıştır (Güneş, 2013).

2.4.4.2 Etkinlik Yaklaşımı

Piaget, Vygotsky ve Bruner gibi uzmanların görüşlerinden yola çıkarak geliştirilen bu yaklaşım, günümüzde dünyanın birçok ülkesinde kullanılmaktadır. Bu yaklaşım Avrupa Ortak Dil Metni' nde de ele alınmaktadır. Bu yaklaşıma göre dil öğretimi, dil bilgisi, kelime, kültür vb.aracılığıyla değil, etkinliklerle yapılmalıdır. Temeli yapılandırıcı yaklaşım ve sosyal yapılandırıcılık anlayışına dayanmaktadır (Güneş, 2013).

Etkinlik yaklaşımında bireyler, toplumda sadece dil ile sınırlı olmayan, çeşitli rolleri ve görevleri yerine getiren, yani “sosyal aktörlerdir” Buradaki görev, bireylerin toplumsal görevlerini gerçekleştirirken dili çeşitli alanlarda kullanması; bireyin özel yetenekleri ile gerçekleştirdiği bu etkinliklerdir. Görev çözülecek bir problem, yapılacak bir iş ve ulaşılması gereken bir hedef olabilir (CECR, 2000; akt. Güneş, 2013). Bu yaklaşım, Avrupa' nın bütünleşmesine katkı sağlayan yeni sosyal bir amaçtır. Bu nedenle, öğrencileri kendi ülkelerinde veya yabancı bir ülkede birlikte yaşamaya, çalışmaya hazırlamak amaçlanmaktadır (Güneş,2013).

2.5 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yöntemler

2.5.1 Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi

Bu yöntem, 17. Yüzyıldan 19. Yüzyıla kadar geçen zamanda dünya klasiklerine verilen önemin etkisiyle Latince ve Yunancanın öğrenilmesi amacıyla ortaya çıkmıştır. Bu yöntemin temsilcileri, Johann Seidenstücker, Karl Pötz, H. S. Ollendorf ve Meidinger' dir (Richards ve Rodgers, 2001: akt. Yaylı, 2011). Yaylı, (2011), dil bilgisi-çeviri yönteminin özelliklerini şöyle belirtmiştir:

- Bir dili öğrenmek, o dilin dil bilgisi kurallarını öğrenmektir. Böylece o dilin edebiyatındaki metinlerin çevirisi yapılabilir.

- Okuma ve yazma temel becerilerdir. Sözcük öğretimi metin içerisinde yapılır. Önce sözcükler ve kullanılacak metindeki dil bilgisi kuralları öğrencilere öğretilir.
- Burada akıcılık değil doğruluk önemlidir. Kurallar önce sunulduğu, sonrasında metin çevirisi yapıldığı için tündengelimci bir yol izlenir.
- Bu yöntemle öğretimde hedef dil konuşulmaz. Öğretim ana dil ile yapılır. Çünkü amaç, iletişim değil çeviri yapmaktır.

Bu yöntem, 19. ve 20. Yüzyılda Prusya, Almanya ve İngiltere’ de, daha sonrada diğer Avrupa ülkelerinde yoğun olarak kullanılmıştır. Türkiyede’ de 1950’ li yılların sonuna kadar etkili olarak kullanılmıştır (Demircan, 1990).

2.5.2 Dolaysız Yöntem (Doğrudan Yöntem/ Berlitz Yöntemi)

Yöntem adını, öğrencilerin hedef dil ile doğrudan temas kurmasından, ana dilleri ile çeviri yapmamalarından almaktadır. Yöntemin temel kuralı çeviri olmamasıdır (Freeman, 1986: 18: akt. Durmuş, 2013). Bu yöntemde üzerinde bulunulması gereken iki isim vardır. Gottlieb Heness, Almanya’ da yabancı dil olarak Almancayı öğrenen öğrenciler üzerindeki uygulamalarıyla elde ettiği deneyimleri Amerika’da uygulamaya koymuştur. Diğer isim ise, Heness ile birlikte çalışmalarını sürdüren, Lambert Sauveur (1826-1907)’ dir. Richards ve Rodgers (2007: 12: akt. Durmuş, 2013). Yöntemin ilkelerini, uygulama yöntemlerini şöyle açıklamıştır:

- Sınıfta öğretim sadece hedef dilde yapılır.
- Öğrencilere sadece günlük söz varlığı ve cümleler öğretilir.
- Sözel iletişim becerileri sınıf içerisinde öğrenci ve öğretmen arasındaki soru-cevap etkileşimi ile yürütülür.
- Dil bilgisi öğretiminde tümevarımsal yöntem kullanılır.

- Somut sözcükler, nesnelere, resimler ve canlandırmalarla öğretilir; soyut kavramlar, düşüncelerin çağrışımları ile öğretilir.
- Dil becerilerinden, hem konuşma hem de dinleme-anlama öğretilir.

Dolaysız yöntemin Charles Berlitz ile yaygınlaştığı kabul görmektedir. Berlitz, Rhoda adasında doğrudan yöntemi uyguladığı bir dil okulu açmıştır. Diyaloglar ön planda, soru-cevap yöntemi yoğunluktadır. 1914 yılı itibarıyla Berlitz'in okulları 200' ü aşmıştır. Bu nedenle bu yöntem "Berlitz yöntemi" olarak da anılmaktadır (Howatt, 2009: 222; Fotos, 2005: 663: akt. Durmuş, 2013).

2.5.3 İşitsel-Dilsel Yöntem (Kulak-Dil alışkanlığı yöntemi, İşitme-Söyleme yöntemi)

Bu yöntem, davranışçı psikolog F. Skinner' in "dil bir alışkanlık kazanmadır" görüşünden kaynağını almıştır. Yapısal dil bilimci L. Bloomfield' in "yapıları aşırı öğrenme" olarak değerlendiren görüşünden hareketle de bu yöntem ortaya çıkmıştır. Bu yönteme göre, dinleme ve konuşma becerilerine öncelik verilerek, kalıp yapılar aktarılsa yabancı dil öğretimi gerçekleştirilebilir. Özellikle II. Dünya savaşı sırasında Amerikan askerlerinin hızlı bir şekilde İngilizce öğrenmeleri gerekliliği bu yöntemin gelişmesini sağlamıştır (Bölükbaş, 2013). Freeman , (2000: 42-45) ; Richards ve Rodgers, (1986: 50) ; Demircan, (2012: 212-214) ; Demirel, (2012: 42-45), görüşlerine göre bu yöntemin temel ilke ve uygulama yöntemleri şu şekilde belirtilmiştir:

- İşitsel-dilsel yöntemde, dil öğrenimi alışkanlık oluşturma sürecidir. Bu nedenle diyaloglar tekrar edilerek ezberlenir.
- Dil öğrenmenin amacı, dilin iletişim kurmak için nasıl kullanılacağına öğrenilmesidir. Bu nedenle üzerinde durulan beceri konuşmadır. Okunmadan önce her şey sözlü olarak öğretilir, çünkü yazma sesletimi bozucu bir öğedir.

- Bu yöntemde dil becerileri, dinleme, konuşma, okuma ve yazma şeklinde sıralanmıştır.
- Dil yapıları ayrı olarak değil, bağlamlar içerisinde öğretilir. Sözcükler de doğal ve kültürel bağlam içerisinde öğretilir.
- Ana dilin öğrencilerin hedef dili öğrenmesine engel olmaması için ikisi ayrı tutulur.
- Dil bilgisi tümevarım yöntemi ile sunulur.
- Öğrencilerin kullanılan materyallerden öğrendikleri, hedef dilin toplumunun kullanımında yaşayan dildir.
- Dil öğretiminde hatalar öğretmen tarafından anında düzeltilmelidir. Aksi takdirde kalıcı hale gelir.
- Dil öğrenimi de diğer öğrenmeler gibidir. Yani olumlu pekiştirici öğrenmeyi hızlandırır.
- Sınıf içi öğretimde, öğretilecek yapılar öğrencilere diyalog halinde sunulur. Öğrenciler bu diyalogu öğretmenden ya da sesli kayıttan dinlerler. Diyalogun her cümlesini koro halinde tekrar ederler. Bu diyaloglar öğrencilere rol yaptırılarak da tekrarlanabilir.
- Öğrenciler öğrendikleri cümle yapılarını yeni şekillerde kullanırlar. Böylece özgün cümleler kurmayı öğrenirler.
- Öğrenciler ilk haftalarda sadece dinleme ve konuşma ile çalışırlar (akt. Bölükbaş, 2013).

2.5.4 Görsel-İşitsel Yöntem

Görsel bağlamın, öğrenmeyi kolaylaştırmak için ses ile birleştirilmesi, aynı anda kullanılmasıdır. II. Dünya savaşından sonra İngilizce karşısında Fransızcanın ikinci plana düşmesini engellemek, kullanım yaygınlığını arttırmak amacıyla ortaya çıkmıştır (Rodriguez Seara, 2004: akt. Gün, 2013).

Görsel-ışitsel yöntemde dil becerileri, dinleme konuşma, okuma ve yazma olarak sıralanmıştır. Aynı zamanda, duygu ve heyecanların anlatımında jest ve mimiklere de yer verilmiştir. Öğrenmede, Gestalt teorisi temele alınmıştır. Buna göre, anlamlı parçaların zihinde bütünleştirilmesine, bütün oluşturulmasına ve dilin bütün olarak algılanmasına önem verilmiştir. Güneş, 2011: akt. Gün, 2013).

Dale' in yaşantı konisi göz önüne alındığında, bu yöntem başarılı bir şekilde uygulanırsa, Türkçenin yabancılara öğretiminde başarılı sonuçlar elde edilebileceği düşünülmektedir (Yalın, 2006: akt. Gün, 2013). Bu yöntemin temelini, “öğrenmeye katılacak duyu organı ne kadar fazla ise öğrenme o kadar iyi olmaktadır; bireyin en iyi öğrenmeyi gerçekleştirdiği şeyler kendi kendine yaparak öğrendikleridir ve en iyi öğretim somuttan soyuta, basitten karmaşığa doğru giden öğretimdir” görüşleri oluşturmaktadır. Görsel-ışitsel yöntemin uygulanmasında dört aşama kullanılır:

- Sunum: Önceden hazırlanmış karşılıklı konuşmalar öğrenciye dinletilir ve bu sırada, film ve görsellerle desteklenir.
- Açıklama: Sunumda kullanılan öğeler ve ilişkiler açıklanır.
- Tekrarlama: Konuşma ve dil bilgisi alıştırmaları tekrarlanır.
- Aktarma: Öğrenilenler alıştırmalarla farklı durumlara aktarılır. (Güneş, 2011: akt. Gün, 2013).

2.5.5 Eklektik (Seçmeci) Yöntem

Eklektik yöntem, farklı yöntemlerin amaca hizmet eden uygulamalarının kullanılmasıdır (Wang, 2001: akt. Melanlıoğlu, 2013). Bu yöntemde, her bir öğrenme alanının öğretiminde başarılı olan yönleri öğretmen tarafından seçilir ve uygulanır (Demirel, 1999: akt. Melanlıoğlu, 2013). Bu yöntemin önemli özelliklerini Barın şöyle açıklamaktadır:

- Dil öğretimi hayata dönük olmalıdır.
- Sınıfta hedef dilden başka dil kullanılmamalıdır.
- Çeviri, dili yeni öğrenenler için yararlı değildir.
- Mekanik tekrarlar değil, anlamlı ve iletişime dönük alıştırmalara yer verilmelidir.
- Bir yapı tam öğrenilmeli, sonrasında yeni yapıya geçilmelidir.
- Okuma ve yazma becerilerinin gelişimi hemen başlatılmalıdır.
- Kelime öğretiminde öğrenilen kelimeler cümleler içerisinde öğrencilere kullanılmalıdır.
- Öğrencilerin motivasyonu sağlanmalıdır.
- Öğretimde, basitten karmaşığa, somuttan soyuta gidilmelidir.
- Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır.

(akt. Melanlıoğlu, 2013).

2.6 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Genel İlkeler

2.6.1 Beceriler İlkesi

Yapılan araştırmalarda hangi dil becerisine öncelik verilmesi gerektiği görecelidir. Demirel, dinleme ve konuşma becerisi ile başlanması gerektiğini dile getirirken; Tarcan, “girdi”, “işlem”, “çıktı” ve “dönüt” olarak değişkenlerin varlığından söz etmiş, girdi olmadan çıktı olamayacağını dile getirmiştir. Bu nedenle

Tarcan, dinleme ve konuşma ile başlanılmasını öneren yöntemlerde dinlemenin hemen ardından konuşma becerisinin kazanılamayacağını, bu sürecin içinde anlamının olması gerektiğini, bunun için de ilk dinleme ve okuma becerisinin olması gerektiğini dile getirmiştir. Krashen de “dinleme” ve “okuma” becerilerine öncelik verilmesi gerektiğini vurgular. Yapılan araştırmalar ışığında, temel dil becerilerinde girdi ve çıktı arasında dengeli bir oran olmalıdır sonucuna ulaşılabilir. Alanyazında hangi beceriye hangi oranda yer verileceğine dair kesin çizgiler ortaya koyan bir çalışma yoktur (İnce, 2013).

2.6.2 Kullanılabilirlik İlkesi (Güncel dilin öğretilmesi)

Vandewalle'nin “kullanılabilirlik ilkesi” ne göre (1982), öğrenciler dili öğrendikçe genelde aynı şeyleri soracaklar, anlatacaklar; sohbetler aynı çerçevelerde oluşacaktır. Buradan yola çıkarak öğrencinin dili öğrenme amacına uygun olarak karşılaşabileceği durumlara yönelik senaryolar düzenlenmeli, sözcüklerin kullanım sıklığından yararlanılmalıdır (Vandewalle, 1982: akt. İnce, 2013).

2.6.3 Gerçekçilik İlkesi (Söyleyişe önem verilmesi)

Dil öğretiminde gerçekçilik ilkesine uygun eğitimin temel alınması gerekmektedir. Bu nedenle öğrenciler günlük yaşamda karşılaşacakları söyleyiş özelliklerinden ve lehçelerden haberdar edilmelidir (Vandewalle, 1982: akt. İnce, 2013).

2.6.4 Girdi İlkesi (Yeni cümle yapılarının bilinen sözcüklerle öğretilmesi)

Vandewalle'ye göre (1982), Öğrencilere öğretilecek her yeni yapı onların daha önce öğrendiği yapılar ile öğretilmelidir. Öğrenciler, verilen metinlerde çok sayıda anlamadıkları yapılar ve sözcüklerle karşılaştığında o metni anlamlandıramaz, bunun sonucu da dil öğrenimini gerçekleştiremez. (akt. İnce, 2013).

2.6.5 Sorumluluk İlkesi

Eğitimde ölçme ve değerlendirme aşamasında üzerinde durulması gereken ilkelerden biri de sorumluluk ilkesidir. Buna göre, öğrenci sadece öğrendiklerinden sorumlu tutulmalıdır. Bu ilke göz ardı edilirse öğrencinin beklediği sonuçları alamadığı için çalışma motivasyonunun düşmesine neden olmaktadır. Bu durum aynı zamanda ölçme-değerlendirme sonuçlarının geçerlilik ve güvenirliliğini de olumsuz etkilemektedir. (İnce, 2013).

2.6.6 Dönüt İlkesi

Dil öğretiminin ilk basamağından itibaren öğrencilerin yazılı ya da sözlü olarak yaptıkları yanlışlar anında düzeltilmelidir. Aksi takdirde öğrenmedeki yanlışlar üst üste yığılıp ilerleyen zamanda büyük bir problem olarak ortaya çıkacaktır (Barın, 2004: akt. İnce, 2013).

2.6.7 İdeal Hız İlkesi

İnce'ye göre (2013), dil öğretiminde çoğunlukla öğrenciye gereğinden fazla bilgi yüklenmektedir. Bunun altında, ders kitabını zamanında bitirmek, kur programına uygun hareket etmek vb. sebepler olabilmektedir. Oysa farklı kurlarda farklı öğretim hızları uygulanmalı, öğrencilerin bireysel öğrenme farklılıkları dikkate alınmalıdır.

2.6.8 Sarmal Eğitim İlkesi

Yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunların üstesinden gelmenin önemli bir yolu da öğrenilen konuların belli aralıklarla tekrar edilmesidir. Bu tekrarlar yapılırken konuların zorluk dereceleri ve öğrencilerin karşılaştığı sorunların sıklık dereceleri dikkate alınmalıdır.(İnce, 2013).

2.6.9 Dil ile Birlikte Kùltürün Verilmesi

Hickel'e göre (2010), bir dili öğrenmek, farklı bir kùltürle iletişime geçmek; sosyal, bilişsel, kùltürel ve duygusal bir macera yaşamaktır (akt. İnce, 2013).

Bu süreçte kùltürel çatışma kaçınılmazdır. Fakat kùltürel çatışma yerini kùltürel farkındalığa ve sonrasında kùltürel uyuma bırakmaktadır. Bu nedenle, hedef dile ait kùltürel öğeler nesnel ve evrensel bir şekilde verilmelidir (İnce, 2013).

2.7 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler

Alanyazında yararlanılan temel ilkeler Demirel'in ortaya koyduğu şekliyle işlerlik göstermektedir. Buna göre Demirel temel ilkeleri şu şekilde belirtmiştir.

2.7.1 Dört Temel Beceriye Geliştirme

Demirel'e göre (2014), dil, dört temel beceri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel olarak bütünlüğünden oluşmaktadır. Dili öğretirken bu temel beceriler birlikte kazandırılmalıdır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, okullara, öğrencilerin amaçlarına göre bu becerilerin yüzdelik oranları değişebilmektedir.

2.7.2 Öğretim Etkinliklerini Önceden Planlama

Öğretim etkinlikleri üç aşamada planlanmaktadır. Buna göre, yıllık, ünite ve ders planlarıdır. İyi bir planlama öğretmenin başarısını arttırmaktadır. Bu nedenle öğretmen, öğretilecek dersi, konuyu önceden planlamalıdır (Demirel, 2014).

2.7.3 Basitten Karmaşığa Somuttan Soyuta Doğru Öğretme

Yabancı dil öğretiminde, önce basit cümlelerden başlanılmalı, sonra bileşik ve karmaşık cümle yapılarına doğru gidilmelidir. Sözcüklerde de gösterilmesi, açıklanması kolay olan sözcüklerden; somut kavramlardan başlanılmalıdır. Ayrıca, sınıf içerisindeki nesnelere başlanıp sonrasında soyut kavramlara, düşünelere yer verilmelidir.

Öğretmenin, bilinen bir cümle kalıbı ile bilinmeyen sözcükleri; bilinen sözcüklerle de bilinmeyen bir cümle kalıbını öğretmesi esas olmalıdır (Demirel, 2014).

2.7.4 Görsel ve İşitsel Araçları Kullanma

Demirel'e göre (2014), yabancı dil öğretiminde görsel ve işitsel araçlar, öğretimin etkin olmasını, öğrencinin dikkatinin derse yoğunlaşmasını ve sınıfta doğal bir ortam oluşmasını sağlamaktadır. "Bir resim bin sözcük değerinde" gerçeğini ortaya koymaktadır. Soyut kavramların öğrenciler tarafından daha kolay öğrenilmesine olanak sağlamaktadır. İşitsel araçlar ise, doğru dil alışkanlıklarının kazanılmasında etkili olmaktadır.

2.7.5 Anadili Gerekli Durumlarda Kullanma

Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin hedef dili daha çok duymaları ve kullanmaları esastır. Bu nedenle gerek duyulmadıkça anadil kullanılmamalıdır. Gerekli görüldüğü zamanlarda da anadil ile yapılan açıklamalar kısa olmalıdır (Demirel, 2014)

2.7.6 Bir Seferde Bir Tek Yapıyı Sunma

Yapılan araştırmalar bir derste 7-8 sözcüğün öğretilbileceğini ortaya koymuştur. Bu sayı seviyelere göre küçük farklılıklar gösterebilmektedir. Demirel, Krashen, Terrel ve yüzyıllar önce İbn Haldun'un yaptıkları açıklamalarda ortaya koydukları temel düşünce, öğrenciye sunulan bilgi öğrencinin kafasını karıştırmayacak bir bütünlükle verilmelidir. İki farklı bilgi, yapı aynı anda öğrenciye verilmemelidir. Aksi halde öğrencinin kafası karışabilir (İnce, 2013).

2.7.7 Verilen Bilgilerin Günlük Yaşama Aktarılmasını Sağlama

Demirel'e göre (2014), dil öğretiminde, öğrencilere günlük yaşamdan örnekler sunulmalıdır. Ayrıca, sınıfta öğrendikleri bilgileri günlük yaşamda nasıl kullanacaklarının öğretilmesi gerekmektedir. İnce'ye göre (2013), Dil eğitimi hedef

dilin konuşulduğu bir ortamda veriliyorsa, öğretmen sınıf dışı etkinlikleri daha etkin olarak kullanabilir. Öğrenciler de günlük yaşamlarında hedef dile doğal olarak maruz kalırlar. Ancak hedef dilin konuşulduğu bir ortamda dil öğretimi yapılmıyorsa öğretmen gerçeğe yakın ortamlar oluşturup dilin kullanılmasını sağlamalıdır.

2.7.8 Öğrencilerin Derse Daha Etkin Katılmalarını Sağlama

İnce'ye göre (2013), dil öğretiminde yapılan araştırmalar, en önemli sorunun dil kullanımında motivasyon eksikliği olduğunu göstermektedir. Öğrenciler öğrendikleri dili kullanmada çekimser davranabilmektedirler. Öğrenci hedef dili kullanmaya motive edilmeli ve cesaretlendirilmelidir. Bu da öğrencilerin derse etkin katılmalarının sağlanmasıyla mümkün olabilmektedir. Demirel (2014), tekrar alıştırmaları, soru-cevap, rol yapma, grup tartışması, ikili ve üçlü çalışmalar, benzetim (simülasyon) gibi tekniklerle öğrencilerin derse daha etkin katılmalarının sağlanması gerektiğini dile getirmektedir. Ayrıca öğrencilere yaptırılan konuşma etkinliklerinde, kısa cümlelerde anında düzeltme yapılması gerektiğini, 2-3 dakikalık konuşmalarda ise öğrencinin konuşması bittikten sonra düzeltme yapılması gerektiğini vurgular.

2.7.9 Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma

Başarılı bir öğretmen öğrencilerini gözlemlemeli ve onların öğrenme hızlarını, stratejilerini öğrenmelidir. Çünkü her öğrencinin ilgi, öğrenme hızı ve yetenekleri farklıdır. Kimi öğrenci görsel anlatımlarla kimisi de yazılı materyallerle daha iyi öğrenebilmektedir. Öğretmen öğrencilerin bu özelliklerini dikkate alarak öğretim etkinliklerini çeşitlendirmeli; soracağı soruları öğrencilerin özelliklerine göre belirlemelidir (Demirel, 2014).

2.8 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Becerileri

2.8.1 Dinleme Öğretimi

Yabancı dil öğretiminde dinleme öğretiminin amacı, öğrencilerin hedef dildeki sesleri tanınması, vurgu ve tonlamaların yarattığı değişiklikleri fark etmesi, en önemlisi de konuşmacıdan gelen mesajı tam ve doğru bir şekilde anlamasını sağlamaktır (Demirel, 2014).

2.8.2 Okuma Öğretimi

Okuma, bilişsel ve psikomotor becerilerin ortak kullanılmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarabilmektir. Okuma öğretiminin amacı öğrencilerin ilgi, yabancı dil düzeyleri ve yeteneklerine göre değişebilmektedir. Fakat okumanın asıl amacı yazarın vermeye çalıştığı mesajın doğru anlaşılabilmesidir. Yabancı dil öğrenenlerin metinlerdeki her sözcüğü, her cümleyi anlaması zor olabilir ama öğrenci yazarın verdiği mesajı doğru anlayabilirse okuma amacına ulaşmış demektir (Demirel, 2014).

2.8.3 Konuşma Öğretimi

Demirel'e göre (2014), konuşma, bilişsel becerilerle birlikte psikomotor becerilerin de gelişmesine bağlıdır. Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisi belki de en önemli becerilerdendir. Bu nedenle konuşma becerisinin kazandırılmasında dil bilgisi kurallarının ve telaffuzun iyi ve doğru bir şekilde öğrenilmiş olması gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrencilere sözel olan bilgileri aktarırken sözel olmayan davranışların anlamlarını da aktarmaları konuşma becerisinin gelişiminde önemli bir etkidir. Soru-cevap, grup çalışmaları konuşma öğretiminde sıklıkla kullanılacak etkinliklerdir.

2.8.4 Yazma Öğretimi

Dili ve dilin kurallarını doğru kullanmak ve iletilecek bir mesajı doğru ifade edebilmek açısından yazma becerisi diğer beceriler kadar önemlidir. Fakat yabancı dil öğretiminde yazma becerisi arka planda bırakılmaktadır. Oysa sözel iletişim kadar yazılı iletişim de önemlidir. Bu nedenle yazma süreci mekanik bir süreç olarak değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılanmalıdır. Yabancı dil öğretiminde çoğunlukla tamamlama çalışmaları yapılmaktadır. Oysa yazma becerisinin önemi algılanmalı ve farklı yazma türlerinden yararlanılmalıdır (Demirel, 2014).

2.9 İlgili Alanyazını

Ülkemize gelen yabancı öğrencilerin her geçen gün sayılarının artışı bu alandaki eksikliklerin, sorunların ve gelişmelerin ortaya konması açısından araştırmaları da arttırmıştır. (Göçer ve Moğul, 2011). Bu bölümde, alanyazında yapılmış araştırmalara ve ulaşılan sonuçlara örnekler verilmiştir.

Alyılmaz (2010), hem ana dil olarak hem de yabancılara yönelik Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları ele almıştır. Alyılmaz' ın belirlediği temel sorunlar ve önerileri, Türkçe öğretimi yapan kurumlar arasında (MEB, TÖMER, TİKA, TDK, Dil okulları) işbirliği ve koordinasyonun olmaması; Yabancılara Türkçe öğreten öğretim elemanlarının alan dışından seçilmesi (Alman dili ve edebiyatı, İngiliz dili ve edebiyatı vb.); özel okullarda diğer yabancı diller için hazırlanan sınıflar gibi donanımlı Türkçe öğretim sınıflarının hazırlanmıyor olması, kütüphanelerdeki kaynakların bu alandaki gelişmelere paralel yenilenmemesi, piyasadaki kitapların Türkçe öğretimi için yeterli olmaması olarak dile getirmiştir. Özdemir (2013), Yabancılara Türkçe Öğretiminde ders malzemelerinin önemi ve işlevselliği üzerine yaptığı çalışmada, bu alandaki sorunun, eğitimcilerin dersin işlevlerine, beklentilerine uygun ders malzemelerini seçmede özen göstermemeleri olduğunu

saptamıştır. Köse (2005), Yabancı dil öğretiminde ortak ölçütler ve Tömer adlı makalesinde, Tömer'in bu alanda yaptığı çalışmalara değinmiştir. Çalışma sonucunda, "Avrupa Yabancı Dil Öğretimi Ortak Ölçütleri" ne uygun öğretim gören öğrencilerin başarı düzeylerinin olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Göçer, (2013), Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Görevlendirilecek Öğretim Elemanlarının Göreve Hazır Bulunuşluk Durumlarının Değerlendirilmesi adlı nitel çalışmasında, Yabancılar Türkçe öğretimi eğitimcilerinin istenilen seviyede hazır bulunuşluğa sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bunun sebebinin de bu alanda görev yapan öğretim elemanlarının Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı dışındaki bölümlerinden mezun olmalarından kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır. Yine bu öğretim elemanlarının tamamına yakınının daha önce yabancılar Türkçe öğretimi vermediğini, bu konuda tecrübesiz olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda bu alanda görev yapacak eğitimciler için lisans ve lisansüstü eğitimlerin açılmasını önermiştir. Memiş ve Erdem, (2013), "Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler" adlı çalışmada, yabancı dil öğretimlerinde kullanılan yöntemlerin farklı kaynaklarda dağınık bulunuşundan dolayı birtakım eksiklikler olduğunu tespit etmişlerdir. Memiş ve Erdem yaptıkları bu araştırma sonucunda, her yöntemin her topluma, hedef kitleye aynı standartlarda uygulanmaması gerektiğini dile getirmiştir. Yöntemin seçilirken, öğretimin yapılacağı çevrede konuşulan dilin, ekonomik, sosyal durumun, hedef kitlenin özelliklerinin incelenmesi ve yöntemlerin elde edilen bilgilere göre düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ünlü (2011), yaptığı çalışma ile bu alanda kurumsal sahiplenmenin eksik olduğunu, ilgili alana yönelik kanun düzenlenmesinin olmadığını belirtmiştir. Ünlü'ye (2011) göre bir başka sorun ise, yabancılar Türkçe öğretimi alanında programın olmamasıdır. Her kurum kendi yöntem ve programını

belirleyip kullanmaktadır. Ayrıca Türkçe öğretilecek hedef kitlenin öğrenim amaçları öğretimden önce saptanmamaktadır. Eğitimin düzenli ve sistemli yürüyebilmesi için bir programın hazırlanmasını önerir. Bir diğer sorun olarak da bu alanda eğitim verecek öğretmenlerin eğitiminin eksikliğini dile getirmiştir. Eğitimcilerin “yöntem” konusunda bir araya gelip fikirlerini, uygulamalarını paylaşıp tartışmalarını önermektedir. Ünlü son olarak bu araştırmada, Türkçe öğretimi için kullanılan materyallerin eksik olduğunu ve teknolojinin yeterli düzeyde kullanılmadığını dile getirmiştir. Er, Biçer ve Bozkırlı, (2012), Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan yazını Işığında Değerlendirilmesi adlı çalışmaları ile bu alanda yapılmış 34 çalışmayı doküman analizi ile değerlendirmişlerdir. Genel olarak çalışmalardan ulaştıkları sonuçlara göre, öğretim programının olmaması; çoğu çalışmada materyal eksikliklerinin olduğunu belirtmesi ve bunun yanı sıra öğretmenlerin var olan materyalleri de kullanacak sınıf ortamlarının olmaması sonuçlarının yoğunlukta olduğunu belirtmişlerdir. Yine bu çalışmalarda, öğretim elemanları ile ilgili eğitim eksiklikleri, farklı alan mezunlarının bu öğretimi vermesi sorunlarının belirtildiğini; birçok çalışma sonucuna göre görsel- işitsel materyallerin kullanılmaması, oysa bu materyallerin yeni bir dil öğrenen öğrencilerin telaffuzunda önemli etkiye sahip olduğunu ortaya koyulduğunu belirtmişlerdir. Ulaştıkları bir başka sonuç ise, yabancılara Türkçe öğretimi alanında programlar hazırlanırken hedef kitlenin yaş, ilgi, eğitim düzeylerinin, kültürlerinin dikkate alınmadığıdır. Son olarak, bu alanda yapılan çalışmaların daha çok derleme şeklinde yapıldığını, deneysel çalışmaların alanda yeterli olmadığını, çeşitli veri toplama tekniklerinden yararlanılmasının alanda zenginlik yaratacağını belirtmişlerdir. Kara, (2011), “Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğrenen Yabancılara A1-A2 Seviyesinde Türkçe Öğretim Programı Örneği” adlı

çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan her kurumun ders materyallerini, ders kitabı içeriklerini kendilerinin belirlediğini belirtmiştir. Kara uygulanacak olan programın evrensel nitelikte olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu çalışma ile belirlediği bu probleme çözüm önerisi niteliğinde Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'ni ve ülkemizin kültürel özelliklerini dikkate alarak A1 ve A2 düzeyinde program örneği hazırlamıştır. Köse'nin (2005), yaptığı "Ortak Başvuru Metni' ne Uygun Türkçe Öğretiminin Başarıya ve Tutuma Etkisi" adlı çalışmasında, ortak kullanılan bir eğitim programının olmamasının alanda eksiklikler yarattığını dile getirmiştir. Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde de Ortak Başvuru Metni' ne uygun program hazırlanmadığını belirtmiş, buradan hareketle Türkçe öğrenen öğrenciler üzerinde Ortak Başvuru Metni' ne uyarlanmış program oluşturup denemiş ve sonuçlarını değerlendirmiştir. Yaptığı bu deneysel çalışmada Ortak Başvuru Metni 'ne göre hazırlanmış programla verilen eğitimin öğrencilerin başarı düzeylerini ve derse olan tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Tüm ve Sarkmaz (2012), Yeni Hitit 1, 2 ve 3 ders kitaplarının içindeki metinlerin taramasını yaparak, kültürel öğeleri ne ölçüde içerdiğini tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda kültürel öğelerin ünitelerde dengeli dağılmadığı ve güncel hayatta kullanılacak kültürel öğelerin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Biçer, Çoban ve Bakır, (2014), yaptıkları çalışma sonucunda öğrencilerin yazma becerisinde, dinleme ve dinlediğini anlayabilmede sorun yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Koçer, (2013), yabancılara Türkçe öğretiminde ihtiyaç analizi çalışmasında, program geliştirilirken öğrenci ihtiyaçlarının çeşitliliğinin dikkate alınmadığı sonucuna ulaşmış ve bu konuda önerilerde bulunmuştur. Kan, Sülüoğlu ve Demirel, (2013), çalışmalarında, öğrencilerin öğretimin her aşamasında aktif edilmesi, konuşma becerisi üzerinde

daha çok durulması ve her dil becerisine yönelik ayrı ölçme araçlarının kullanılması gerektiğini ortaya koymuşlardır. Özbay ve Melanlıoğlu, (2013), Türkçe öğrenen yabancılar için seviyelere göre sözlük oluşturulmasının gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Karababa, (2009), alanda yaşanan sorunların tespitinde, eğitim programının olmaması, her gruba, her amaca tek tip ders kitabının ve bu kitaba bağlı ders araç-gereçlerinin kullanılması, öğrenen çeşitliliğinin dikkate alınmıyor olması gibi sorunları ortaya koymuştur. Pehlivan, (2003), çalışmasında, ana dil ya da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük dağarcığının geliştirilmesinde pekiştirme ve tekrarın yeterince yapılmadığını, öğrenci ihtiyaçlarına göre öğretilecek sözcüklerin belirlenmesinde eksiklikler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Son olarak Ungan, (2006), dil öğretiminin kültür bilinçlendirilmesi temelinde yapılması gerektiğini dile getirmiştir.

2.10 Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde, Eğitim ve öğretim programı, yabancılar Türkçe öğretiminde eğitim programı ve öğretim, eğitim programı ve öğretiminin değerlendirilmesi, Avrupa Ortak Dil Metni, eğitim programının 4 temel ögesi (Hedef, içerik, öğrenme yaşantıları, ölçme ve değerlendirme) hakkında bilgi verilecektir. Burada amaç, araştırma içerisinde kullanılan kavramların anlamsal değerlerini ortaya koyabilmektir.

2.10.1 Eğitim, Öğretim Programı ve Yabancılar Türkçe Öğretiminde Eğitim Programı ve Öğretim (Avrupa Ortak Dil Metni)

Demirel'e (2014) göre, eğitim programı, öğrenen bireye okul içinde ve okul dışında planlanmış etkinlikler ile sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir. Burada belirtilen “öğrenen” yaşam boyu öğrenme sürecinde olan bireydir. Okul içi ifadesi, okulda bulunulan zaman içerisinde yapılan tüm etkinlikleri kapsamaktadır. Okul dışı

ise, okul dışında ve program dışı etkinlikler olan örtük program etkinliklerini kapsamaktadır. Eryaman ve Kana'ya (2014) göre, etkili bir öğrenmenin sağlanması için eğitim programlarına ihtiyaç vardır. Çünkü eğitim programları, öğretimin, stratejilerin, hedeflerin, amaçların açık bir şekilde ifade edilmesini sağlar. Varış'a göre (1996; akt. Yalar, 2001), eğitim programı, öğretim programını, yapılan gezileri, kol etkinliklerini, okul içi ve okul dışı tüm etkinlikleri, sağlık hizmetlerini, okul rehberlik hizmetlerini, sanatsal ve kültürel etkinlikleri vb. kapsamaktadır. Öğretim programı ise, öğretim sürecinde dersin basamaklarını, konu başlıklarını, konuların kaç saat verileceğini, öğretimde hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağını gösteren yol göstericidir (Büyükkaragöz, 1997; akt. Yalar, 2001). Yabancılara Türkçe Öğretimi alanyazını incelendiğinde, yaşanan en temel sorun bu alanda standart bir programın olmamasıdır. Bu noktada Türkçe eğitimi veren kurumlar ölçüt olarak, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ni almaktadırlar. Bu metin, Avrupa Konseyi tarafından diller arası iletişim amacıyla, dil öğretim programlarının, program kurallarının, sınavların, ders kitaplarının ortak bir zeminde geliştirilmesi için hazırlanmıştır. Metnin kullanım alanı, "dil öğrenme programlarının planlanması", "dil sertifikalarının planlanması", "kendi kendine öğrenmenin planlanması" ve "öğrenme programları ve sertifika esasları" alanlarından oluşmaktadır (Özbay ve diğerleri, 2013). Durukan ve Maden (2013) yabancılara Türkçe öğretiminde program geliştirilirken sınırların belirlenmesinde, konu ve etkinliklere yol göstermek amacıyla ADOÇM' nin dayanak olarak görülmesi gerektiğini, bu alanda verilen öğretimin daha ayrıntılı olarak planlanabilmesi için ortak bir eğitim-öğretim programının olmamasının alanda farklı sorunları ortaya çıkardığını dile getirmişlerdir. Yapılan diğer çalışmaların sonuçları da bu alanda program yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Karababa'ya (2009: 270) göre, yabancılara Türkçe

öğretimi, öğrenenlerin ihtiyaçlarına bağlı olarak belirlenmiş hedefler ve kazanımlar doğrultusunda hazırlanmış programlarla değil, her kurumun kendi hazırladığı ders kitaplarına göre yapılan planlar çerçevesinde yürütülmektedir. Birçok kurum bu alanda öğretim yapmakta, fakat ortak bir program ile çalışmamaktadır. (akt. Kan, Sülüsoğlu ve Demirel, 2013). Kurumlar arası ortak bir eğitim programının olmaması, uygulanan içeriğin, sınavların ve bu sınavlara bağlı olarak belirlenen düzeylerin farklı olmasına neden olmaktadır. Özellikle hazırlık bölümlerinde Türkçe öğrenen ve sonrasında Türkçe bölümlerde okuyacak öğrencilerin ne düzeyde Türkçe bilmeleri gerektiğine yönelik ortak bir karar bulunmamaktadır. Kara (2011), Türkçe öğretimi yapan kurumların materyallerini kendi hazırladıkları programlar doğrultusunda oluşturduklarını, bu programların da içerik açısından farklı yaklaşımlara sahip olduğunu ve içerik farklılıklarının meydana geldiğini dile getirmiştir. Bu sorunların temelinde bir programın var olabilmesi için gerekli olan ihtiyaç analizi çalışmalarının yapılmaması yer almaktadır. Bu nedenle öğrencilerin öğrenim amaçlarına uygun olarak ihtiyaç analizlerinin yapılması ve bunlardan hareketle eğitim programı hazırlanması alanda gerekliliktir (Kan, Sülüsoğlu ve Demirel, 2013).

2.10.2 Eğitim Programı ve Öğretiminin Değerlendirilmesi

Program değerlendirme, programın hedeflenen davranışlarına ulaşıp ulaşılmadığının saptanmasıdır (Olivia, 1982), Provus'a (1971) göre Program değerlendirme, bir program, bir plan hakkında karar vericilere veya gruplara bilgi sağlamak için yapılan araştırmadır. Uşun ise (2012), program değerlendirmeyi bir programın yeterliliğinin, gerçekçiliğinin, doğruluğunun, verimliliğinin, etkililiğinin ve yararlılığının bilimsel araştırma basamakları ile analiz edilip karar verme süreci olarak dile getirmektedir. Bu konuda Demirel, program değerlendirmenin programın etkililiği hakkında karar verme çalışması olduğunu belirtmektedir (akt. Öztekin,

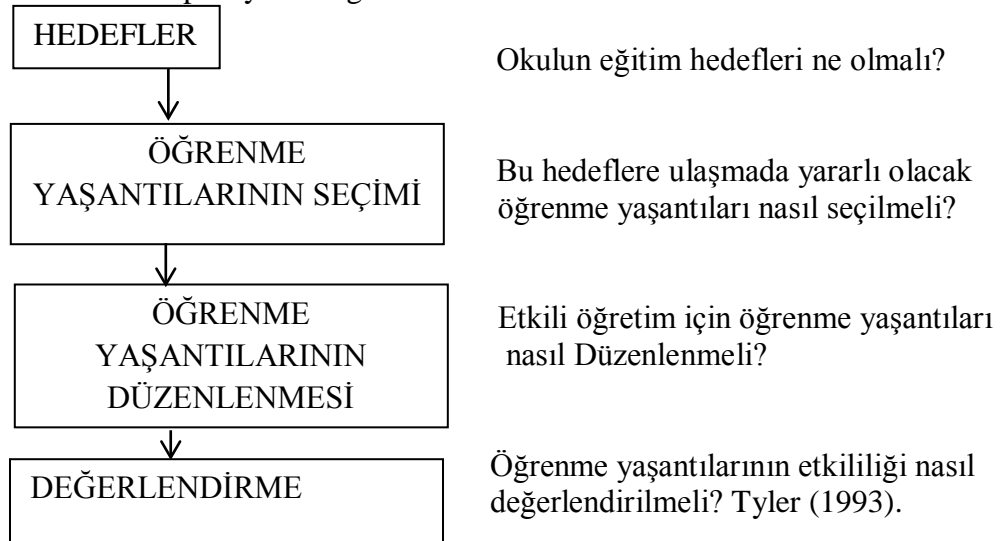
2013). Bu araştırmada yararlanılan Katılımcı Yönelimli Yaklaşımın amacı, programlı bir etkinliği anlama ve tanımlamadır.(Öztekin, 2013). Yine yararlanılan bir diğer yaklaşım ise, programın öğelerine dayalı değerlendirmedir. Bu yaklaşımın amacı, programın öğelerinin kapsamlı olarak incelenmesi, programın tasarlanmasında ve uygulanmasında ortaya çıkan eksikliklerin ve güçlü yönlerin ortaya çıkarılmasıdır (Erden, 1995; akt. 2011).

2.10.3 Eğitim Programının 4 Temel Öğesi

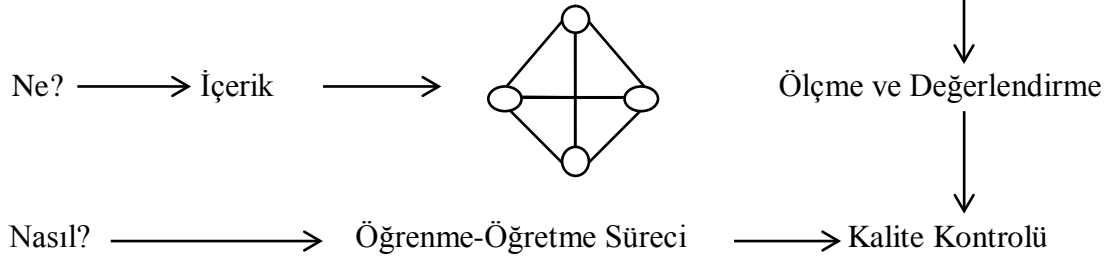
2.10.3.1 Hedef

Hedefler, öğrenciye kazandırılmak istenen istendik özelliklerin belirlenmesidir. Bu özellikler; bilgiler, yetenekler, tutumlar, beceriler, ilgiler, alışkanlıklar vb. olabilir. Planlı eğitimde zamanın kısıtlı olması nedeniyle, öğrenciye kazandırılacak özelliklerin en önemlileri belirlenmeli, uygun önlemlerle kazandırılmalıdır. Eğitimde hedeflerin belirlenmesi, öğretimi yönlendirmek, öğretme-öğrenme ortamının sağlanması ve ölçme-değerlendirmelere yön vermesi açısından gerekli görölmektedir. Aşağıda eğitim programı geliştirme süreci tablolar ile gösterilmiştir.

Tablo 1: Ralph Tyler Program Modeli



Tablo 2: Eğitimde Program Geliştirme Süreci
Niçin? → Hedef (Amaç)



(Demirel, 2014).

Eğitimde hedefler üç düzeyde belirlenmektedir:

- Uzak Hedef: Ülkenin politik felsefesini yansıtan genel hedeflerdir.
- Genel Hedef: Okulun işgörüsünü yansıtan hedeflerdir.
- Özel Hedefler: Öğrenciye kazandırılması uygun görülen özellikler, bir disiplin ya da bir alan için hazırlanmış hedeflerdir (Demirel, 2014).

Hedeflerin belirlenmesi kadar belirlenen hedeflerin aşamalı olarak sınıflandırılmasının öğrenme sürecine olumlu etkileri olduğu yapılan araştırmalarla desteklenmektedir. Yapılacak aşamalı sınıflandırmada yaygın olarak Bloom Taksonomisi kabul görmektedir. Bu taksonomiye göre hedeflerin aşamalı sınıflandırılması üç alanda yapılmaktadır:

BİLİŞSEL ALAN

Tablo 3: Yeniden Düzenlenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutu

1. Hatırla: İlgili bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme, hatırlamadır.

Beceriler: hatırla, tanımla, listele, tablolaştır, çizelgele.

2. Anla: Sözlü, yazılı ve grafik iletişimi içeren öğretici mesajlardan anlam çıkarılması, fikir ve kavramların açıklanmasıdır.

Beceriler: Yorumlama, örnek gösterme, sınıflama, özetleme, sonuç çıkarma, karşılaştırma, Açıklama.

3. Uygula: Bir yöntemi/işlemi verilen bir durumda kullanma veya uygulama, bilgiyi yeni durumda kullanmadır.

Beceriler: Yapma, tamamlama.

4. Analiz et: Materyali bileşenlerine ya da parçalara ayırma, farklı parçaları birbirinden ayırt etme ve parçaların birbiriyle ve materyalin genel yapısı veya amacıyla nasıl bir ilişkisi olduğunu belirlemedir.

Beceriler: Ayırt etme, organize etme, ilişkilendirme / dayandırma

5. Değerlendir: Bir duruşu ya da kararı yargılamaktır. Kriter ve standartlara dayalı olarak karara varma / hüküm vermedir. Eski versiyonunda son basamak olan değerlendirme yenisinde beşinci basamakta yer almıştır.

Beceriler: Kontrol etme, kritik Etme

6. Yarat: Parçaları kullanarak yeni bir ürün ya da fikir oluşturmayı içerir. Orijinal bir ürün oluşturmak veya tutarlı bir bütün oluşturmak için parçaları bir araya getirmektir. Yeni düzenlemede en üst basamağını oluşturur.

Beceriler: Oluşturma, planlama, üretme

(Amer, 2006; Krathwohl, 2009: akt. Arı, 2011)

DUYUŞSAL ALAN

Tablo 4: Duyuşsal Alan Basamakları

1. Alma

1.1. Farkındalık

1.2. Almaya İsteklilik

1.3. Kontrollü ya da Seçici Dikkatlilik

2. Tepkide Bulunma

2.1. Uysal Davranma

- 2.2. Karşılık verme isteği gösterme
 - 2.3. Karşılık vermekten tatmin olma
-

3. Değer Verme

- 3.1. Bir değeri kabullenmişlik
 - 3.2. Bir değere düşkünlük
 - 3.3. Adanmışlık
-

4. Örgütlenme

- 4.1. Değerleriyle uyumlaştırma
 - 4.2. Değer sistemine katma
-

5. Kişilik Haline Getirme

- 5.1. Davranış ölçütü haline getirme
 - 5.2. Karakterlenme
-

(Demirel, 2014).

DEVİNİŞSEL ALAN

Tablo 5: Devinişsel Alan Basamakları

1. Algılama

- 1.1. Duyuşsal uyarılma
 - 1.2. İşaret seçme
-

2. Kurulma

- 2.1. Zihinsel kurulma
 - 2.2. Bedensel kurulma
 - 2.3. Duygusal kurulma
-

3. Kılavuzla Yapma

3.1. Taklit

3.2. Deneme

4. Mekanikleşme

5. Beceri Haline Getirme

6. Uyum (Duruma uyma)

7. Yaratma

(Demirel, 2014).

2.10.3.2 İçerik

Programın içerik ögesinde, program hazırlanırken belirlenen amaçlara ulaşmak için “ne öğretelim?” sorusuna yanıt aranılmaktadır. Bilgi, öğrencinin en iyi şekilde anlayabileceği, öğrenilebilir en uygun yapıda olmalıdır. En uygun hali bilginin kullanılabilir hale getirilmesidir. İçerik belirlenirken bilginin bu özelliğinden yararlanılmalıdır. Böylece, bireyin gelişim ve olgunlaşma düzeyi ile birlikte ele alındığı için içerik seçimi tutarlı olabilmektedir. İçerik düzenlenirken en önemli ölçüt, içeriğin hedeflerle tutarlı ve öğrenciler için anlamlı olmasıdır. Genel olarak içeriğin belirlenmesinde temel ilkeler dikkate alınmaktadır. Bunlar, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bütünden parçaya ve parçadan bütüne, günümüzden geçmişe, olaylardan kavrama ve genelleme, yakın çevreden uzağa ilkeleridir. İlkelerin yanı sıra içerik, çağdaş, bilimsel, sanatsal ve felsefi bilgilere ters düşmemelidir. Ayrıca, konunun özelliğine göre aşamalı ve birbirinin ön koşulu olabilecek şekilde sıralanmalıdır (Demirel, 2014).

2.10.3.3 Eğitim Durumları

Eğitim durumları, eğitim programı geliştirmenin süreç boyutunu meydana getirmektedir. Bu aşamada öğrenme yaşantıları düzenlenmektedir. Bu aşamada öğretim ve öğrenme yaşantıları düzeneği oluşturulmaktadır. Öğrencileri programın merkezinde tutabilmek için, belirlenen hedeflere uygun öğretim etkinliklerine yer verilmesi önemlidir (Demirel, 2014).

Demirel'e göre (2014), Öğrenme yaşantılarında belirlenecek etkinliklerde, bireyin temel gereksinimleri dikkate alınmalıdır. Düzenlenen etkinlikler, öğrencinin düşünme becerilerini geliştirmeli, öğrenciyi eleştirel ve yaratıcı düşünmeye yönlendirmelidir. Bu nedenle program geliştirilirken, program geliştirme uzmanları, öğrenme stillerini, öğrenme stratejilerini ve öğrenme modellerini dikkate almalı ve uygun olanları işe koşmaları gerekir. Bu şekilde, eğitim programının etkililiği sağlanmış olmaktadır.

2.10.3.4 Ölçme ve Değerlendirme

Öğrencide istendik özelliklerin kazanılıp kazanılmadığına karar verme aşamasıdır. Sınama durumlarının düzenlenmesinde her şeyden önce belirtke tablosu düzenlenmeli ve bu tabloda, bir dersin, bir kursun hedef davranışları içerikle birlikte verilmelidir. Uygulanacak ölçmede hedef davranışların ölçülmesine uygun soru tiplerine yer verilmelidir. Bu soru tipleri, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanların niteliklerine ve düzeylerine göre düzenlenmelidir. Elde edilen ölçme sonuçları ile değerlendirmede bulunulabilir ve öğretimde hedeflere ne ölçüde ulaşıldığı belirlenebilir (Demirel, 2014).

Bölüm 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada izlenen yöntem hakkında bilgi verilecektir. Bu kapsamda; araştırmanın deseni, araştırma evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve veri toplama süreci, verilerin analizi, süreç içerisinde araştırmacının rolü, araştırmada bağlı kalınan etik ilkeler hakkında bilgiler yer alacaktır.

3.1 Araştırma Deseni

Bu araştırmada, var olan durumunun tespit edilmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması ve durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Daha önce üzerinde hiç kimsenin çalışmadığı, ulaşmadığı durumlar üzerinde bütüncül tek durum deseni kullanılarak çalışılabilir. Böylece bilinmeyen konuların tanımlanması sonraki çalışmalara temel oluşturabilir (Yıldırım ve şimşek, 2008). Burada durum çalışmasının tercih edilmesinin nedeni, Doğu Akdeniz Üniversitesi'nde Yabancılara Türkçe öğretilimi programının yeni açılmış olması ve programla ilgili daha önce bir çalışma yapılmamış olmasıdır. Nitel durum çalışmasının en önemli özelliği, ele alınan durumun derinlemesine araştırılmasıdır. Bu nedenle Yabancılara Türkçe Öğretilimi dersi, her anlamda bir durum teşkil ettiği için, ilk ve tek sınıf olduğu için eğitim programları öğeleri açısından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme yapılırken var olan durumu ayrıntılı bir şekilde tanımlayabilmek için karma yöntem kullanılarak öğretmen ve öğrenci görüşlerinden ve odak grup görüşmesi ile elde edilen öğrenci görüşlerinden yararlanılmıştır. Durum çalışması sürecinde birden fazla veri toplama

aracı kullanılır ve böylece birbirini destekleyen veriler elde edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). McMillan (2002) Durum çalışmalarını, olayların, programların, çeşitli ortamların, sosyal grupların derinlemesine incelendiği bir yöntem olarak tanımlar (akt. Büyüköztürk ve diğerleri, 2013). Durum çalışması, Gall ve Borg'e göre (1996) araştırmalarda, bir olayı değerlendirmek, bu olayda var olan ayrıntıları tanımlamak, ortaya çıkarmak, bir olay ile ilgili olası açıklamalar geliştirmektir (akt. Büyüköztürk ve diğerleri, 2013). Bu araştırma ile programın gelişim sürecine ve bu alanda ileride yapılabilecek çalışmalara destek olmak amaçlanmıştır.

3.2 Katılımcılar

Yabancılara Türkçe Öğretiminin eğitim programının 4 ögesi açısından değerlendirilmesine ilişkin yapılan bu araştırmada katılımcılar, 2014-2015 eğitim yılı içerisinde Doğu Akdeniz Üniversitesi hazırlık okulunda Türkçe öğrenen 4 kız, 3 erkekten oluşan yabancı uyruklu öğrenci ve bu öğrencilere eğitim veren 4 öğretmendir. Haftada 25 saat yoğun olarak Türkçe öğretilen hazırlık sınıfı şu anda yeni bir bölüm olduğu için 1 sınıftan oluşmaktadır. Bu öğrenciler, Doğu Akdeniz Üniversitesi'ne Suriye, Nijerya, Irak, Sırbistan gibi farklı ülkelerden eğitim amacıyla gelen; Hukuk, Tıp, Hemşirelik gibi Türkçe eğitim veren farklı programlarda kayıtlı öğrencilerdir. Bu programları kendi tercihleriyle, isteyerek ve eğitim dilinin Türkçe olduğunu bilerek seçmişlerdir.

3.3 Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Süreci

Yabancılara Türkçe öğretimi dersinin eğitim programının dört ögesine yönelik durum analizi yapmak amacıyla öğretmen ve öğrenci görüşlerini almak için nitel veri toplama araçlarından odak grup görüşmesi ve görüşme formu yaklaşımı teknikleri bir arada kullanılmıştır.

Görüşme, insanların deneyimlerine, tutumlarına, duygularına, inançlarına, istek ve şikâyetlerine yönelik bilgi edinmede oldukça etkili olduğu için sıklıkla kullanılmaktadır (Briggs, 1986) (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008). Patton'a göre (1987) görüşme, gözlenemeyeni anlamayı sağlar (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada görüşme türlerinden, "yarı yapılandırılmış görüşme formu yaklaşımı" kullanılmıştır. Bu amaçla araştırma problemlerine dayalı olarak görüşme öncesi sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu bir uzman tarafından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Görüşme sırasında katılımcılardan izin alınarak ses kaydı yapılmıştır. Her görüşme 35-40 dakika sürmüştür. Görüşme formu Yıldırım ve Şimşek'e göre (2008), araştırma problemini her yönüyle kapsaması ve güvence altına alması için geliştirilmiş bir yöntemdir. Araştırmacı bu yöntem ile hem önceden hazırlanan sorulara bağlı kalabilir hem de ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir. Böylece farklı bireylerden sistematik ve karşılaştırılabilir veriler elde edilebilir. Araştırmacının buradaki hedefi, öğrenci ve öğretmenlerin deneyimlerini paylaşımlarına olanak sağlayarak yabancılara Türkçe öğretimi programını onların bakış açılarıyla değerlendirebilmektir.

Odak grup görüşmesinin temel amacı, bir konu, ürün, hizmet hakkında bireylerin düşüncelerini, hislerini anlamaktır. Araştırmacıya, bir defada daha fazla katılımcı ile daha kısa sürede görüşme imkânı yaratması zaman kazandırmaktadır. Araştırma açısından ise, sorulan soruya bir bireyin verdiği cevabın diğer bireyler tarafından duyulmasını, onların da kendi düşüncelerini bu yanıt çerçevesinde oluşturmalarını sağlamaktadır. Böylece ortaya çıkan grup dinamiği, verilen cevapların kapsamını ve derinliğini arttırmaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Odak grup görüşmesi farklı aşamalarda gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, açık uçlu görüşme soruları araştırma problemlerine bağlı olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular bir

uzman tarafından gözden geçirilip gerekli düzenlemeler yapılmıştır. İkinci aşamada, öğrencilere gönüllülük ilkesi açıklanmış, kaç öğrencinin katılmak istediği belirlenmiştir. Katılımcılarla birlikte en uygun gün ve saat belirlenmiştir. Odak grup görüşmesine 6 öğrenci katılmıştır. Üçüncü aşamada, grup görüşmesinin yer ve teknoloji planlaması yapılmıştır. Buna göre öğrencilerin sessiz ve rahat bir ortamda bu tartışmayı yapabilecekleri bir sınıf belirlenmiş, bölüm görevlilerine görüşme saatinde sınıfın kullanılması için gerekli bilgi verilmiştir. Yapılan odak grup görüşmesi ile araştırmada, öğrenci görüşlerinin farklı bakış açıları ile tartışılması, farklı fikirlerin ortaya çıkarılması ve derinliğine sonuçlar elde edilmesi amaçlanmıştır.

3.4 Verilerin Analizi

Bu araştırmada tüm veriler toplandıktan sonra içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle grup olarak öğrencilerle yapılan ve hem öğretmenler hem de öğrencilerle bireysel yapılan görüşmelerin ses kayıtları yazıya aktarılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler araştırma soruları çerçevesinde kategorilere ayrılmış, bu kategoriler altında ortak ve farklı görüşlere göre temalar oluşturulmuştur. Kategorileştirme ve temalaştırma yapılırken olguların, görüşlerin ve kavramların katılımcılar tarafından tekrarlanma sıklıkları dikkate alınmıştır. Oluşturulan kategori ve temalar uzman tarafından kontrol edilmiştir. Kontrol sonrası kategori ve temalar hakkında literatüre bağlı kalınarak destekleyici bilgiler verilmiştir.

3.5 Araştırmacının Rolü

Araştırmaacı veri toplama sürecinde aktif rol almıştır. Öğretmen ve öğrenciler ile görüşme yapabilmek için gerekli izin dilekçeleri hazırlanmıştır. Bu dilekçeler, Doğu Akdeniz Üniversitesi Modern Diller Bölüm başkanlığına sunulmuştur. Buradan izin alındıktan sonra Yabancılara Türkçe dersi veren öğretmenler aranmış randevu alınmıştır. Öğretmenler ve öğrencilerle yüz yüze görüşerek bu araştırmada gönüllülük esası olduğu ve kabul ederlerse ses kaydı yapılacağı bilgisi verilmiştir. Araştırma ders saati dışında, eğitim sürecini etkilemeyecek şekilde yapılmıştır.

3.6 Etik İlkeler

Araştırmada kullanılacak formlar, araştırmanın amacı ve izin dilekçeleri Doğu Akdeniz Üniversitesi Modern Diller Bölüm başkanlığına sunulmuş ve gerekli izin alınmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı anlatılmış, araştırmaya katılmanın gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilmiştir. Katılımcıların isimleri yerine kodlar kullanılmıştır. Görüşmeler ders saati dışında, sessiz bir ortamda ve bireysel olarak yapılmıştır. Her katılımcıdan ses kaydı için izin istenmiştir. Bulgular sunulurken nesnellik ilkesine ve literatüre bağlı kalınmıştır.

Bölüm 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde Yabancılara Türkçe öğretimi dersinin eğitim programının 4 boyutuna ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirleyebilmek amacıyla 7 yabancı uyruklu öğrenci ve 4 öğretmen ile yapılan görüşmelerden, öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinden ve doküman analizlerinden elde edilen bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

Öğrenciler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, bölüm 1’de yer alan araştırma soruları sırasına göre sunulmuştur. İlk olarak DAÜ Hazırlık Okulunda Yabancılara Türkçe Öğretimi dersini takip eden yabancı uyruklu öğrencilerin; ardından bu dersin uygulayıcıları olan öğretmenlerin “dersin hedefleri, içeriği, öğrenme yaşantıları ve ölçme-değerlendirme öğeleri ile ilgili görüşleri nelerdir?” Sorularına ilişkin elde edilen veriler sunulmuştur. Bu çalışmada Yabancılara Türkçe Öğretimi eğitim programı açısından değerlendirildiği için, bulgular eğitim programının 4 temel öğesine göre kategorilere ayrılmıştır. Bunlar: Hedef, içerik, öğrenme yaşantıları ve ölçme değerlendirmedir.

4.1 Araştırma Sorusu 1'e İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde araştırma sorusu 1'e ilişkin öğrenci görüşmeleri ve öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1.1 Kategori 1: Hedef

Öğrenci görüşmelerinden ve odak grup görüşmesinden elde edilen bulgular tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 6: Yabancı Öğrencilerin Hedef Kategorisine İlişkin Görüşleri

	Tema	Alt Tema
Kategori 1: Hedef	1: Öğrencilerin Türkçe öğrenme Amaçları	1: Eğitim amacı ile 2: Yabancı dil öğrenme isteği ile
	2: Dersin hedefleri	1: Ders hedefleri ile öğrenci hedeflerinin uyumu 2: Konuşma becerisi açısından eksiklik 3: Ders kaynağının hedef için yetersizliği 4: Öğrenci hedefleri açısından terminolojide yetersizlik

4.1.1.1 Tema 1: Öğrencilerin Türkçe öğrenme Amaçları

Alt Tema 1: Eğitim Amacı İle

5 öğrenci tercih ettiği bölümün eğitim dilinin Türkçe olmasından dolayı Türkçeyi öğrendiğini dile getirmiştir. Aşağıda öğrencilerin belirtmiş olduğu görüşler bu bulguyu desteklemektedir. (Ö6, Ö7, Ö3, Ö2, Ö1, Ö5)

Ö6: “Şimdi benim bölümüm Fizyoterapi. Bu benim amacım. Bu bölümü seviyorum.

Yani bu bölüm çıktı, Türkçe öğrenme karar verdim.”

Ö7: “Ben Suriye’de başka bir üniversitede oldum. Ama durum çok karışıktı, sonra çok araştırdım, araştırdım oniversite bulmak için, burada buldum. Ve benim bölüm çok seviyorum. Başka bolüme girmek istemedim. Ama sadece Türkçe vardı, bu yüzden orendim.”

Ö3: “Benim amacım Türkçe öğrenmekte, amacım budur ki derslerimi öğrenebileyim ve bölüme girebilmektir. İlk buraya geldiğimde bana dediler ki, “Bölümün Türkçe olacak” sonra ben istedim ki İngilizce bölüme gireyim. Ama yok! O yüzden Türkçe okumak zorunda kaldım.”

Ö2: “Çünkü benim bölümüm medicine, benim bölümüm sadece Türkçe.”

Ö1: “Buraya gelince dediler ki bölüm Türkçe. Sen Türkçe öğrenmek zorundasın. Türkçe öğrenme sebebim bu.

Öğrencilerin lisans düzeyinde okumak istedikleri bölümlerin eğitim dilinin Türkçe olmasının onları yeni bir dil öğrenmeye yönelttiği görülmektedir. Öğrencilerin bu bölümleri isteyerek seçmiş olmaları yabancı bir dili öğrenmeyi de ihtiyaç haline getirmiştir. Öğrenci için ortaya çıkan bu ihtiyacın önemli ölçüde dil öğrenmede güdüleyici bir etki yarattığı söylenebilir. Motivasyonun artırılması için, öğrencilerin hedefleriyle ilgili yeterliliklerinin artırılması gerektiği, bu anlamda yapılan araştırmalarda öğrencilerin yeterliliklerini görmelerinde öğretmenin merkezi konumda olduğu kabul edilmiştir (Şahin ve Koçer, 2014). Yeterliliklerini gören öğrencide özgüvenin olumlu gelişmesi, öğrenci başarısını önemli ölçüde arttırmaktadır.

Buradan hareketle öğrencilerin hedefi olan Türkçe bölümlerde okumak için hedef dili öğrenmesinden dolayı, süreç boyunca yeterliliklerinin farkında olmalarının sağlanması, istedikleri bölüme zaman kaybetmeden başlayabileceklerinin hissettirilmesi motivasyonlarının artırılması açısından önerilebilir.

Alt Tema 2: Yabancı Dil Öğrenme İsteği İle

Üç öğrenci zorunlu olduğu için öğreniyor ama aynı zamanda yabancı dil öğrenmeye eğilimli, bunu bir fırsat olarak görüyor. Öğrencilerin aşağıdaki görüşleri buna bir örnek olarak verilebilir: (Ö7, Ö6, Ö5)

Ö7: *“Ama şey, hem mecburen hem de ben Türkçeyi çok seviyorum. Benim için çok fırsat oldu.”*

Ö6: *“Ama olsa İngilizce seçerdim. Çünkü İngilizce biliyorum. Ama Türkçeyi seviyorum. Türkçe zor bir dil deil.”*

Ö5: *“Çünkü ben yabancı dilleri öğrenmeyi seviyorum. Hırvatça konuşuyorum ama Türkçe konuşmayı da seviyorum. Türkçeyi seviyorum. İngilizce bölümüm ama ben Türkçe seçtim.”*

Bir öğrenci Türkiye’de yaşamayı düşündüğü için Türkçeyi öğrenmektedir. Öğrencinin aşağıda verilen görüşü bunu desteklemektedir (Ö4).

Ö4: *“Savaştan sonra bizim memleketten çıkmam gerekti. Ben Türkiye’yi seçtim. Türkiye’ye geldim ve ben Kıbrıs’a geldim. Benim için iyi oldu. Burada dersim bittikten sonra belki Türkiye’ye geri dönüp belki Eskişehir’e gidebilirim. Buraya geldiğimde bana dediler ki İngilizce bölüme gidebilirsin. Neden Türkçe bölüm seçiyorsun? Dediler. Bir seneni kaybedeceksin dediler, çünkü Türkçe dilini öğrenmek zorundasın. Ve son olarak, ben onlara dedim ki “ben Türkçe istiyorum, ben Türkçe öğrenmek istiyorum.” Çünkü belki öğrenmezsem Türkçeyi, sokağa çıktığımda, markete, polise gittiğimde anlayamayacağım. Hem bölümüm hem de günlük konuşma için öğrenmeliyim.”*

Şahin’e göre (2014), insanların hedef dilin toplumuna karşı tutumu, kişinin hedeflerinin, öğrendiği dile olan ilgisi yeni bir dil öğrenmede motivasyonunu olumlu ya da olumsuz etkilemektedir. Tremblay ve Gardner, (1995), öğrencilerin dil

öğrenmede bir çıkar elde edeceklerse motivasyonlarının yüksek olacağını; aynı şekilde dil öğrenmeden herhangi bir beklentileri yoksa motivasyon düzeylerinin düşük olacağını dile getirmişlerdir. Buradan yola çıkarak öğrencilerin elde edecekleri faydalar ön plana çıkarılırsa motivasyonlarının da artacağına vurgu yapmışlardır (akt. Şahin, A., 2014).

Yabancı dil öğrenmeye eğilimli öğrencilerin belirttiği düşüncelerden yola çıkarak, bölümlerini isteyerek seçmiş olmak, bölümlerini bitirince iş sahibi olmak, öğrendikleri dili günlük hayatta kullanmak gibi istekler, zorunluluklar ve gereksinimlerin öğrencileri yeni bir dil öğrenmede motive ettiği sonucuna ulaşılabilir. Buradaki motivasyonu yükselten etkenlerin Kormos ve Csizér'in (2009), belirttiği gibi dil öğrenmekle elde edilecek doyum ve yaşamsal nedenler, diploma, iş sahibi olmak gibi araçsal nedenler olduğu söylenebilir. (akt. Şahin, A. 2014).

4.1.1.2 TEMA 2: Dersin Hedefleri

Alt Tema 1: Ders Hedefleri İle Öğrenci Hedeflerinin Uyumu

4 Öğrenci dersin hedefleri ile ilgili olumlu görüş belirtmiştir. Dersin amaçlarının öğrencilerin Türkçe öğrenmedeki amaçlarını olumlu yönde karşıladığını aşağıdaki öğrenci görüşleri desteklemektedir (Ö1, Ö2, Ö6, Ö5).

Ö1: "Güzel! Yardım ediyor bana."

Ö6: "Evet, amacıma yeterli oldu tabi ki."

Ö2: "Çok güzel, evet. Çok iyi öğreniyorum."

Ö5: "İyi ama zor! Ve ben bu kitaptan çalışmayı sevmiyorum."

Üç öğrenci ders hedeflerinin ihtiyaçlarını karşılamadığını dile getirmiştir. Aşağıda verilen öğrenci görüşleri bu veriyi desteklemektedir (Ö3, Ö4, Ö5).

Ö3: "Aslında henüz değil! Henüz başlangıçtayız, Türkçe dilinin başlangıcı."

Ö4: “Eğer benden sorarsanız, eğer ben alanımla ilgili öğrenip öğrenmediğimi sorarsanız o zaman tabii ki hayır! Çünkü Türkçe dil öğrenmekle ilgili şimdi öğrendiklerim.”

Ö4: “Kitaptan hiçbir şey alamıyoruz, yani hiçbir şey öğrenmiyoruz. Kitaptan hiçbir şey öğrenilmiyor. Mesela benim Arapça- Farsça kültürüyle ilgili bir şey öğrenmeye ihtiyacım yok. Yine benim Arap mutfağından, persler mutfağından, Persler bundan 1000 sene önce neler yaptıkları ile ilgili bir şeyler öğrenmeye ihtiyacım yok. Alanımla ilgili öğrenip öğrenmediğimi sorarsanız o zaman tabii ki “hayır”.

Ö4: “Bu kitap bana fikirlerimi açıklamamda bana yardım etmiyor. Burada öğrendiklerim ihtiyacımı karşılamıyor. Bana demiyor, “bir tane su istiyorum” nasıl diyebilirim!”

Ö5: “Kitabın içindekileri öğrenmeye ihtiyacımız yok. Daha çok yazmayla ilgili şeyler var, bizim konuşmaya ihtiyacımız var.”

Ders içeriğinin öğrenci ihtiyaçlarına göre belirlenmesi, öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırabilir. Öğrencilerin bu konudaki görüşlerinin olumlu ya da olumsuz olması, dil öğrenmeye yönelik ilgi ve isteklerinin de bu tutuma göre etkilenebileceği düşüncesini ortaya çıkartmaktadır. Köksal ve Varışoğlu, (2014), yabancı dil öğretimini etkileyen faktörler içerisinde öğrencilerin ihtiyaçları ve beklentilerinin önemli olduğunu, öğrenme merkezli iletişimsel yaklaşımda bu beklenti ve ihtiyaçların öğretimin hedefi olması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu amaçla öğretimin başında ilk olarak öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerinin teşhis testleri ile belirlenebileceğini belirtmişlerdir. Burada dersin hedeflerinin öğrenci ihtiyaç ve beklentileri belirlendikten sonra yazılması; böylece dersin hedefleri ile öğrenci hedeflerinin uyumlu olabileceği savunulabilir.

Alt Tema 2: Konuşma Becerisi Açısından Eksiklik

Bazı öğrenciler Yabancılara Türkçe Öğretiminin hedeflerinin konuşma becerisi açısından eksik olduğunu dile getirmişlerdir. Aşağıda verilen örnekler bu veriyi desteklemektedir (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5).

Ö5: “Daha çok konuşmaya ihtiyacımız var. Daha çok Türkçe konuşmayı istiyorum, konuşarak öğrenmek istiyorum.”

Ö7: “Ben daha çok konular konuşmak istiyorum. Seviyorum, bir konu konuşmak, sadece onu konuşmak değil, yani farklı konular...Ben böyle seviyorum.”

Ö2: “Bence burda şey, burda çok bilgisayarda var. Örnek bilgisayarda var ama ben daha çok konuşmak istiyor, daha kolay öğreniyor konuşarak. Çünkü şimdi daha yavaş yavaş gidiyo, bilgisayar var, örnekler var, ama ben sadece konuşmak istiyorum hocamlarla. Çünkü, şey, konuşmak çok iyi.

Araştırmalar konuşma etkinlikleri üzerinde daha çok durulması gerektiğini ortaya koymuştur. Ladousse (2002), konuşmanın dil öğrenmede en zor beceri kazanılan süreç olduğunu ifade etmektedir. Bunun sebebini, öğrenilen tüm teorilerin “yazma, dinleme, okuma” gibi, pratiğe döküldüğü beceri türü olmasından kaynaklandığını ifade etmektedir. Bu nedenle en çok üzerinde durulması, zaman ayrılması gereken becerinin konuşma becerisi olduğunu belirtmektedir. (akt. Köksal, D. , Dağ Pestil, A. , 2014).

Öğrencilerin belirttiği görüşlerden yola çıkarak konuşma pratiğine ihtiyaç duyduklarını; dersin hedeflerinin öğrencilerin hedeflerini bu yönde karşılamadığı sonucuna ulaşılabilir. Bu nedenle dersin hedeflerine konuşma becerisini geliştirmeye yönelik hedeflerin eklenmesi gerektiği savunulabilir.

Alt Tema 3: Ders Kaynağının Hedef İçin Yetersizliği

Ders kitabını tek kaynak olarak öğrenme amacına ulaşmada yetersiz gören öğrenciler bulunmaktadır. Aşağıdaki örnek öğrenci görüşleri bu veriyi desteklemektedir (Ö1, Ö7, Ö6).

Ö1: *“Daha çok kitap yapmaları gerekiyor. Daha çok kitaba ihtiyacımız var.”*

Ö7: *“Kitapta azdı etkinlikler. Benim hocam çok yardım etti. Yazma etkinliği çok yaptık, ama kitapta değil, biz kendimiz yaptık hocamla. Öğretmenim ekliyordu yeni şeyler.”*

Ö6: *“ Kitapta az sayıda etkinlik var. Ama öğretmenlerimiz bizi yardımcı oluyorlar. Yani farklı konular getiriyorlar, bizim öğrenmemizi istiyorlar.”*

Alt Tema 4: Öğrenci Hedefleri Açısından Terminolojide Yetersizlik

4 Öğrenci kitap içeriğinin terminoloji açısından amaçlarını karşılamadığını düşünmektedirler. Bu konuda 3 öğrenci olumlu ya da olumsuz görüş belirtmemiştir (Ö5, Ö3, Ö1). Verilen örnek öğrenci görüşleri bu veriyi desteklemektedir (Ö6, Ö7, Ö4, Ö2).

Ö6: *“Meselan ben Fizyoterapi okuyorum, ama bütün konular şimdi yeni. Yani kitapta tıp hakkında hiçbir şey yok! Hukuk yok! Bu önemli bir nokta, olmalı. Yani bilmek çok gerekiyor. Olsa iyi.”*

Ö7: *“Türkçe öğrenirken nasıl konuşmayı, nasıl anlamayı öğreniyorsun ama sen fakülteye gideceksin bir şey anlamayacaksın. 1. Kitapta bir ünite bölüm hakkında konuştuk biz, hastalıklar, tedaviler...biz hakkında konuştuk. Ben bunu sevdim. Keşke bölümle ilgili kelimeler daha fazla olsa beslenme, daha daha çok!*

Ö2: *“Sınıfta hepsi medicine, bence biz medicine kitap almak istiyoruz, çünkü bölümüm medicine, öğrenmek medicine kelimeler istiyoruz. Bu kitaplarda olsun. Ben başka şeyler öğreniyorum.”*

Ders kitabının içeriği Avrupa Dil Portfolyosunun belirlediği seviye ve kriterlere göre hazırlanmaktadır. Fakat ğrenci görüşlerinden yola çıkararak eğitimine devam etmek için Türkçe ğrenen öğrencilere yönelik içerikte ya da ek kaynak olarak alanlarına yönelik terminolojiye de yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılabılır.

Yabancılara Türkçe ğretimi dersinin amacı, Avrupa Ortak Dil Portfolyosuna bağlı olarak genel Türkçeyi ğretmektir. Fakat ğrencilerin cevaplarından yola çıkararak, bir yıl sonra Türkçe bir bölümde okuyacakları için bölümlerine yönelik bilgilerin de hedefte sunulmasını bekleedikleri sonucuna ulaşılabılır.

4.1.2 Kategori 2: İçerik

Öğrencilerin ders içeriği kategorisine yönelik bireysel görüşlerinden ve odak grup görüşmesinden elde edilen temalar ve alt temalar tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 7: Yabancı Öğrencilerin İçerik Kategorisine Yönelik Görüşleri

	Tema	Alt Tema
Kategori 2: İçerik	1. Öğretim ilkeleri açısından ders içeriği	1. İçeriğin ilgi, ihtiyaç ve seviyeye uygunluğu 2. İçeriğin öğrenme hızına uygunluğu 3. İçerikte örneklerin öğretim ilkelerine uygunluğu 4. İçeriğin basitten karmaşığa ilkesine uygunluğu
	2. İçerikte kültür	1. Kültür öğelerinin öğrenmeye etkisi.
	3. İçerikte 4 dil becerisi	1. Okuma becerisine yönelik içerik 2. Dinleme becerisine yönelik içerik 3. Yazma becerisine yönelik içerik 4. Konuşma becerisine yönelik içerik

4.1.2.1 Tema 1: Öğretim İlkeleri Açısından Ders İçeriği

Alt Tema 1: İçeriğin İlgi, İhtiyaç ve Seviyeye Uygunluğu

İki öğrenci, ders içeriğinin ihtiyaçlarını karşıladığını düşünmektedir. Öğrencilerin aşağıda verilen görüşleri bu düşünciyi desteklemektedir (Ö1, Ö2,).

Ö1: “Yok, iyi böyle”

Ö2: “Evet” (İlgine, ihtiyacına uygun mu?)

Beş öğrenci ders içeriğinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmadığını belirtmiştir. Aşağıda verilen örnek cümleler bu bulguyu desteklemektedir (Ö4, Ö5, Ö6,Ö7).

Ö4: “Hep tarih, eski Moğollar! Bunlar nedir?”

Ö5: “Bizim bu kitabın içindekileri öğrenmemize gerek yok! Bizim daha çok konuşmaya ihtiyacımız var.”

Ö6: “Ama kitapta çok fazla örnekler var. İki tane, üç tane yook, oon tane örnekler koyuyorlar. Çok fazla, evet farklı bir şey istiyoruz. Faklı örnekler. Çünkü sıkılıyoruz biz öğrenci, yani yazıuk! Konular daha kolay olmak gerekiyor, son konular! Örnekler çok fazla. Sadece bu var. Yani konular çok ilginç değil. Biz eğlenmiyoruz bu konularda.”

Ö7: “Bazı konuları çok tekrar ediyorlar sıkıcı oluyor. Değişmek gerekiyor, bilmiyorum nasıl olacak! Ama gerçekten.”

Graves’ e göre (2000), yabancı dil öğretiminde ihtiyaç analizi, öğrenci ihtiyaç ve tercihleri hakkında sistemli olarak başlangıç aşamasında ve süreç içerisinde bilgi toplamak, bu bilgileri yorumlamak ve bu ihtiyaçları karşılamaktır. (akt. Çalışkan ve Çangal, 2013).

Bir öğrenci içeriğin seviyesine göre orta düzeyde olduğunu dile getirmiştir. Öğrencinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir (Ö5).

Ö5: “Zor da değil kolay da değil.”

Bir öğrenci içeriğin seviyesinin üzerinde olduğunu dile getirmiştir.

Ö3: “Karışık, zor bence.”

Odak grup görüşmesinde elde edilen verilere göre, içerikte dil bilgisi kurallarının öğrencilerin seviyelerinin üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aşağıda örnek verilen öğrenci görüşleri bu sonucu destekler niteliktedir.

-Ekler! Ama çok zor. Hiçbir şey ama, gramer, Türkçe açıklayamam, İngilizce açıklıyorum, mesela bir eki kaldırdığımızda, eee, bilmiyorum dediğinizde, yapar yapar, mesela yapar yapar demeniz gerekiyor biliyorsunuz değiştirmiyorsunuz bunun

gibi: Türkçede kurallarınız var, “ketçap” kuralınız var, biliyor musun “ketçap” (Ben) evet! (Yasin) ve “yapar” bunu değiştirmiyorsunuz. Örneğin “4” –“4.” Siz 4’ü değiştiriyorsunuz, dört= dördüncü

Araştırmacı: Yani ketçap = ketçabı / Kitap= kitabı gibi mi? ünsüz yumuşaması mı?

-Evet! Ama yapar da değiştirmiyoruz. Zor olan şey ne zaman bunu değiştireceğiz, ne zaman bunu değiştirmeyeceğiz! Sadece bunlarda zorlanıyorum.

-Problem sadece zaman –fiil çekimleri yani şimdiki zamanı geçmiş zamana göre yapmak. Zamirler değil! Ama problem ne zaman biz diğer ekleri ekleyeceğiz?

Örneğin, -yor, bunu nasıl kullanacağımızı bilmiyoruz. Bir de olumluyu olumsuz, olumsuzu olumluya çevirmek konusunda. Mesela, “asla’yı olumlu cümlede kullanamazsın, ör: “asla viski getir” diyemezsin. Sınavda hangisini kullanmalıyız şimdiki zaman, geçmiş zaman?

Dil eğitiminde genel çerçeve Avrupa Ortak Dil Metnine göre yapılmaktadır. Fakat eğitim verilen her grup farklı amaç, yaş ve seviyeye sahiptir. Bu nedenle eğitim öncesi ve sırasında ihtiyaç analizi yapılması gerekmektedir. Hedefler hitap edilen kitlenin amacına, yaşına ve seviyesine uygun hazırlanmalıdır. Böylece daha etkin bir öğretim içeriği, süreci ve ölçme değerlendirme sağlanabilmektedir. (Çalışkan ve Çangal, 2013).

Dil öğretiminde ihtiyaç analizinin gerekliliği göz önüne alınarak ve öğrenci görüşlerinden yola çıkılarak içerikte ihtiyaç analizi yapılması gerektiği ve öğrencilerin ön bilgileri, öğrenme özellikleri, seviyelerine göre yeniden düzenleme yapılması gerektiği savunulabilir.

Alt Tema 2: İçeriğin Öğrenme Hızına Uygunluğu

Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesinde üç öğrenci içerikte dil bilgisi yapılarının çok hızlı verildiğini, bunun öğrenmelerini olumsuz etkilediğini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin bu konudaki düşünceleri örnek olarak sunulmuştur.

-Bence zor oluyor bazı zamanlar, mesela “geçmiş zaman” ikisi bir günde ve biliyorsunuz 2 gün için dört tanemiz var(zamanlar), iki gün için 4! Ne söylüyorsunuz, 4 ama bir tanesi geçmiş, bir tanesi gelecek, iki oluyor ve ikinci gün iki! Bu dördü, mesela bize çoktur. Biliyorsunuz, bu karışık!

-Evet çok hızlı!

-Şimdiki zaman, gelecek zaman, geçmiş zaman... Sınavda bu üçünü bir arada yapmak zor oluyor. Ve bilmiyoruz hangi zamanı nerede kullanacağımızı. Mesela bir haftada yapmak için çok geçtir. Öğrenmek, anlamak daha iyidir. Ve şimdi 5-6 ders (haftalık konu, zaman) haftada, yani çok fazla.(haftada bir konu bitirmek yerine anlayarak gitmek daha iyi). 5-6 ve daha fazla zaman öğreniyoruz. Her gün 2-3 taneden başlıyor.

Demirel'e (2014) göre, Sınıf içi uygulamalarda her seferinde bir sözcük, bir sorun ya da bir yapı öğretimi yapılmalıdır. Aynı anda birden çok yapı, cümle, sözcük öğretmek hem etkili olmaz hem de karışıklığa neden olur. Bir yapı tam olarak öğrenilmeden bir başka yapıya geçilmemelidir. Öğrencilerin odak grup görüşmesinde ortak noktada buluştukları sonuca göre uygulanan öğretimin yabancı dil öğretimim temel ilkelerinden “Bir seferde bir tek yapıyı sunma” ve öğrencilerin öğrenme hızlarının farklı olabileceğinin dikkate alınması konusunda “Bireysel farklılıkları dikkate alma” ilkelerine uygun olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Özellikle fiil çekimlerinin ard arda verilmesi, öğrencilerde konuyu anlamlandıramama, Demirel'in de belirttiği gibi hangi zaman kipini nerede kullanacaklarının karıştırılmasına neden

olmaktadır. Oysa günümüz dil yaklaşımlarına göre dil bilgisi öğretimi bağlam içinde anlamlandırarak öğretilmelidir. Ayrıca dil bilgisi öğretiminde sarmallık ilkesinin de uygulanması gerekmektedir. Oysa burada kurallar bütünü olarak aktarıldığı gözlemlenmektedir. Bu nedenle öğrencilerin dil bilgisi kurallarını hangi durumlarda kullanacağını bilmesi, diğer becerilerin gelişiminde; iletişimde kullanabilmesi için, öğrencinin hangi yapıya ne kadar ihtiyacının olduğunu öğretmen düzenleyebilmelidir, ders kitabına bağlı kalmamalıdır (Göçen ve Okur, (2013). Öğrenci görüşleri ve dil bilgisi öğretimi üzerine yapılan araştırma sonuçlarından hareketle, dil bilgisi öğretiminin kurallar bütünü olarak değil, diğer becerileri destekleyici şekilde ve anlamlı bağlamlar içerisinde öğretilmesine ihtiyaç olduğu söylenebilir. Ders içeriği buna uygun olmasa da öğretmenlerin yeniden düzenlemeler yapması; böylece öğrencilerin öğrendiklerini bilgi düzeyinden uygulama düzeyine transfer etmeleri sağlamaları önerilebilir

Alt Tema 3: İçerikte Örneklerin Öğretim İlkelerine Uygunluğu

Ünitelerde bulunan uygulama amaçlı örnekler hakkında bir öğrenci kararsız görüş belirtmiş bir öğrenci de olumlu görüş belirtmiştir. Öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir (Ö2, Ö3).

Ö2: “İyi, kötü değil örnekler. Ya da çok kötü değil, çok güzel de değil.”

Ö3: “Evet, örnekler çok güzel bizim için. Örneğe baktığım zaman güzel bir cümle yapabiliyorum.”

İki öğrenci uygulama örnekleri hakkında olumsuz görüş belirtmiştir. Öğrencilerin görüşleri aşağıda örnek olarak sunulmuştur. (Ö6, Ö7)

Ö6: “Ama kitapta çok fazla örnekler var. İki tane, üç tane yook, oon tane örnekler koyuyorlar. Çok fazla, evet farklı bir şey istiyoruz. Farklı örnekler. Çünkü sıkılıyorz biz öğrenci, yani yazıuk! Örnekler çok fazla. Sadece bu var.”

Ö7: “Örnekler daha az olsa, yani kitap daha az örnekler veriyorsa kendi kendine örnekler yapıyorsun, böyle şey, yani hocam sadece kitaptaki örnekleri söylüyorsa uykun geliyor, böyle biraz uyuyorsun, ama eğer örnekler az ve sen söylüyorsun öyle uykun gelmiyor. Aktif oluyorsun.

Gedik’e göre (2009), etkinlikler, dil öğretim ilkelerinden “öğrencilerin derse daha etkin katılımlarını sağlama” ilkesine göre her öğrencinin dikkatini çekecek şekilde düzenlenmelidir. İçerikte verilen örnekler öğrenmeyi pekiştirme, öğrenciyi aktif kılma amaçlıdır. Aynı zamanda, Demirel’e (2014) göre, sınıf içinde öğretilen bilgilerin günlük hayatta nasıl kullanılabileceği öğrencilere öğretilmelidir. Bu nedenle öğrencilerin günlük yaşamlarından, yakın çevrelerinden ve eğitim görecekları alanlardan örnekler vermeleri için fırsatlar yaratılması, uygun etkinlikler oluşturulması önerilebilir.

Alt Tema 4: İçeriğin Basitten Karmaşığa İlkesine Uygunluğu

İçeriğin öğretim ilkelerinden basitten karmaşığa (kolaydan zora) ilkesine uygunluğu ile ilgili öğrencilerin çoğu olumlu görüş belirtmişlerdir. Örnek öğrenci görüşlerine aşağıda yer verilmiştir (Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7).

Ö1: “Yok, iyi böyle”

Ö2: “İyi, iyi çok kolay. Çok kolay, çok kolay dicem. Çünkü benim için çok kolay, yazıyorum, okuyorum, benim için çok kolay.

Ö3: “Evet, aslında iyi. Kolaydan başlıyor, sonra daha kolay, sonra biraz zor.”

Ö6: “Konular güzel kolay. Yani çok basit konular varmıştı. İyi, yani kolay, kolay, zor diye geçiyor.”

Ö7: “Kolaydan başlıyordum, düzenli gidiyordum. Kolaydan zor, biraz daha zor gidiyordum.”

Köksal ve Varışoğlu, (2014), yabancı dil öğretiminde içeriğin basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru ilerlemesinin öğrencinin öz yeterlilik algısını arttırdığını dile getirerek, başarı ile öz yeterlilik arasında sıkı bir ilişkinin olduğunu dile getirmişlerdir. Öğrencinin yaşayacağı en küçük yetersizlik duygusu başarısız olmasına sebep olabilmektedir.

Öğrencilerin bu konudaki olumlu görüşlerinden yola çıkarak dil öğrenmede öz yeterlilik algılarının olumlu gelişeceği düşünülmektedir. Öğrencilerin öz yeterlilik algılarının olumlu gelişmesi de onların öz güvenlerini arttıracığı için öğrencinin başarı düzeyinin artacağı savunulabilir.

4.1.2.2 Tema 2: İçerikte Kültür

Alt Tema 1: Kültür öğelerinin öğrenmeye etkisi.

İçerikte Türk kültürüne yer verilmesinin öğrenmede olumlu etki yarattığına dair birçok öğrenci olumlu görüş belirtmiştir. Aşağıda öğrencilerin görüşlerinden örnekler sunulmuştur (Ö1, Ö2, Ö6, Ö5).

Ö1: “ Yok, yok! Tamamdır. İşe yarıyor, yardımcı oluyor.”

Ö2: “Tabi ki var. Hayır kolaylaştırıyor. Evet, faydası oluyor.”

Ö6: “Evet, evet. Bu çok güzeldi. Biz şimdi hazırlıkta sadece Türkçe öğrenmedik. Yani her şeyi Türkiye hakkında öğrendik. Bu güzeldi. Yani Atatürk hakkında aldık, Türkiye kültürler aldık, ne giyorsunuz eskiden, ne şimdi? Ne değiştirdiniz? Atatürk ne yaptı? Tarih! Eski tarih, her şeyi öğrendik. Yemekleri öğrendik. Ama yeterli değildi.”

Ö5: Evet, evet daha iyi oldu. Türkler daha çok sevdim ve Türkler daha çok, yani onlar arkadaşlık olmak istiyorum onlarla.”

Kılıçkaya (2004), içerikteki kültür öğelerinin öğrencilerin hedef dildeki kültüre ön yargısız yaklaşımlarını ve o kültür ile duygudaşlık kurmalarını sağlaması gerektiğini dile getirmiş; ders kitaplarındaki içeriğin sadece var olan müfredata

hizmet edecek kültürel değerleri değil, aynı zamanda gizli müfredatta bulunan kültürel öğeleri de yansıttığını vurgulamıştır. (akt. Tüm ve Sarkmaz, 2004). Elde edilen öğrenci görüşlerine göre 4 öğrencinin içerikte aktarılan kültür öğeleri ile hedef dile karşı olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşılabilir. Ö5 ve Ö6'nın görüşünden yola çıkarak içerikte kültürel öğelerin arttırılmasının öğrenmede olumlu etki yaratacağı, hatta Türk toplumu ile ilgili olumsuz ön yargılara sahip öğrenciler var ise Türk toplumuna karşı olumlu tutum geliştirmede, etkili olduğu savunulabilir.

Üç öğrenci, içerikte yer alan kültür öğelerinin öğrenmeye katkısı konusunda olumsuz görüş bildirmiştir. Bu öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö7: Türk kültür bizim kültüre çok benziyor. Kitapta çok yok. Bence gereksiz kültür hakkında kitapta, bence daha genel hayatla ilgili şeyler daha iyi, genel öğreniyorsun daha çok şey. Ben genel hayatla ilgili şeyler öğrenmeyi seviyorum. Yani ne yapıyorlar, o kültürdeki insanlar nasıl yaşıyorlar... Bunlar tecrübe kazandırıyor insana. Bunlar kitapta yok. Kitapta zaten gerek yok. Sen burda yaşıyorsun, zaten dışarda öğreniyorsun günlük hayatta.”

Ö3: “Hayır, gerek yok onlara (Kültürel içeriğe). Ben sadece nasıl konuşabilirim, sadece buna ihtiyacım var.”

Ö4: “Türkçe hikâye evde okumak gerek. Ama sınıfta Türkçe hikâye, Arapça-Farsça hikâye gereksiz! Derse gittiğim zaman sadece gramer öğreniyorum. Dersten sonra öğretmenle (öğretmenim Türk) veya sınıf arkadaşlarımla dışarı çıktığım zaman ve onlarla Türkçe konuştuğum zaman, o zaman Türkçe deyimlerle, Türk tarihiyle ve kültürüyle ilgili bir şeyler öğreniyorum. Mesela Atatürk demiş ki “Ya Türkçe konuş ya da sus!” Ben bunları kitaptan alamam, bulamam. Bunları arkadaşlarımla, komşularıyla, tanıdıklarımla sohbet içinde öğrenirim, kitapta olmasa da olur. Kitap sadece ve sadece gramer öğrenmek için iyi bir şeydir.”

Tüm ve Sarkmaz, (2004), Yeni Hitit kitabında bulunan kültürel öğelerin incelemesine yönelik yaptıkları çalışmada, öğrencilerin güncel hayatta kullanabilecekleri kültürel öğelerin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan bu inceleme ve Ö7'nin görüşlerinden hareketle Yeni Hitit kitabının bu yönde eksikleri olduğu söylenebilir. Aynı şekilde Ö3'e ve Ö4'e baktığımızda konuşabilmeyi daha fazla talep ettiği görülmektedir. Dellal (2013), incelediği farklı araştırmalardan da yola çıkarak, yabancı dil eğitiminde kültürel içeriklerin, hedef dilin kültüründeki dünya görüşleri, değerler sistemi, günlük yaşamdaki iletişimin bir parçası olan tutum, davranış, gelenek-görenekler hakkında öğrencide farkındalık yaratması gerektiğini dile getirmektedir. Böylece öğrenciler bilinç ve hoşgörü kazanacaklardır. Ö4'ün de belirttiği gibi, kültürel değerlerin öğrenilmesi öğrenciyi Bloom' un aşamalı sınıflandırmasında duyuşsal alanda hedeflenen örgütlenme basamağına çıkarmaktadır. Buradan hareketle günlük hayata taşınabilecek kültürel özelliklere daha fazla yer verilmesi ve öğrencilerin talep ettikleri gibi örtük program çerçevesinde sınıf dışı etkinlikler düzenleyerek hedef toplumun farkındalığının sağlanmasının bu konudaki eksiklikleri giderebileceği söylenebilir.

4.1.2.3 TEMA 4: İçerikte 4 Dil Becerisi

Alt Tema 1: Okuma Becerisine Yönelik İçerik

Üç öğrenci, ders içeriğinde okuma metinlerinin güncel konuları içermemesi, yeterli okuma içeriğinin ve okumaya dayalı etkinliklerin olmamasından dolayı kendi çabalarıyla sınıf dışı ve farklı kaynaklarla bu eksikliğı giderdiklerini dile getirmişlerdir. Aşağıda verilen öğrenci görüşleri bu veriyi desteklemektedir (Ö4, Ö6, Ö7).

Ö4: Kitaptaki hikâyeler! Hikâyelerdeki tarih anlatma. Hep tarih, eski Moğollar! Bunlar nedir? Hep eski kelimeler! Mesela, lağzım, muhtemelen, imam gibi. Aaa, yani çok değil, paragrafları doldururken sınıfta sesli okuyoruz. O kadar!

Ö6: Yani konular, hikayeler çok ilginç değil kitapta. Biz eğlenmiyoruz bu konularda. Ama bana küçük kitaplar seçti hocam. Bunları oku, ne anladın yaz bana dedi. Çok iyi bişey, küçük kitaplar, ben her zaman bir sahıfa, birçok sahıfa okuyorum ama çok ifade anlıyorum. Şimdi hala okumaya devam ediyorum, çok kitaplarım var.

Ö7: Yani ben, bir kitap, 2. Kitap ben okudum, hatta 3. Kitap da okudum ama ben kendi kendime buldum. Herhangi bir alan, konular bulabilirim yani. Kitapta biraz, keşke daha okuma konuları, hikayeler olsaydı, yani mesela daha öğrenmek, daha gelişmek için.

Ö7: İngilizce hazırlıkta bir kitap veriyorlar onu okuyorsun ve onu anlatıyorsun. Ya bir sunum yapıyorsun. Keşke biz de böyle şey yapabilseydik. Yani keşke bir aktivite böyle yapabilseydik. Ben bu aktiviteleri seviyorum. Türkçede böyle kitap yok. Ben sunum yaptım ama ben konu seçtim. Bu farklı, yani onlar şey yaptı, bir hikaye kitabı aldı okudu, bazıları karşılaşma yapmış (karşılaştırma) bazan sunum, bazan kısa bir vidyo yapmış, böyle şey ben seviyorum gerçekten. Türkçe hikaye kitabı yok, baktım kırtasiyede, sadece roman var, ama İngilizcede bu 1. Sevyeye diyor, bu 2. Sevyeye diyor, keşke böyle olsa Türkçede de. Ama ben biliyorum, Türkçe daha yeni açılmış, daha gelişmemiş o yüzden yok ben biliyorum ama keşke yapılsa.

Öğrencilerin görüşlerinden, eğitim programının okul dışında uygulanabilecek içeriğinin, yani örtük program eksikliğinin olduğu görüşü savunulabilir. Oysa bireylerin yaratıcılıklarını geliştirici farklı içeriklerin ve etkinliklerin eğitim programıyla bütünleştirilerek düzenlenmesi gerekmektedir (Demirel, 2014). Öğrencilerin de belirttiği gibi yabancılara Türkçe öğretimi geliştirmekte olan bir

alandır. Bu nedenle ders dışı okuma metinleri, hikâye kitapları yeterli düzeyde değildir, var olan kaynaklara da ulaşılamamaktadır. Fakat yabancı dil program içeriğine öğrencilerin seviyelerine uygun dergiler, gazeteler vb. materyallerle destek verilebileceği düşünülmektedir.

Alt Tema 2: Dinleme Becerisine Yönelik İçerik

Öğrenci görüşlerine göre dinleme etkinlikleri, ders kitabına bağlı hazırlanmış cd'lerden yapılmaktadır. Hem kullanılan materyali öğrenciler hızlı, anlaşılabilir bulmaktadır; hem de dinleme amacı kitaptaki boşlukları doldurma amaçlıdır. Bu konuda elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur.

Bir öğrenci dinleme etkinliğinin yeterince yapıldığını ama dinlenen materyalin seviyesine göre hızlı olduğunu düşünmektedir. Aşağıda öğrencinin görüşü örnek olarak verilmiştir (Ö4).

Ö4: “En çok duyma etkinliği var. Dinlemek. İlk günden beri bu etkinliğe başladık. İlk günler duyduğumuzda hiçbir şey anlamıyorduk. Şimdi bile zorlanıyoruz. Çünkü çok hızlı konuşuyorlar ve biz anlamıyoruz. Hatta sınavda bile biz anlayamadık. Öğretmen dinleme kısmını 6 kez dinletti sınavda. Dediğim gibi dinleme daha çok yapılıyor.”

İki öğrenci dinleme etkinliğinin yeterli olmadığını düşünmektedirler. Öğrencilerin görüşleri aşağıda örnek olarak verilmiştir. (Ö2, Ö5)

Ö2: “Sadece dinleme var. Yani okuyorken biz, dinliyor ve yazıyoruz. Sadece bu! Metnin hepsini dinliyoruz, anladım o zaman yazıyorum boşları. (boşluk doldurmak için dinlediklerini söylemektedir)”

Ö5: “Dinleme etkinliği olarak, belki haftada 2! Ama kitapta bazı bölümler var, dinlemek zorundayız. Sadece kitaptaki paragrafların boşluklarını doldurmak için dinliyoruz.”

Bir öğrenci dinleme etkinliğinin yeterli olduğunu düşünmektedir. Öğrenci görüşü aşağıda verilmiştir (Ö1)

Ö1: “ Haftada 3-4 kez yapıyoruz. Yeterlidir.”

Dinleme etkinliğini iki öğrenci ders dışı etkinliklerle tamamladıklarını ve bu etkinliklerin öğrenmelerinde olumlu etkisi olduğunu dile getirmişlerdir. Aşağıda öğrenci görüşleri örnek olarak verilmiştir (Ö6, Ö7).

Ö6: “Mesela hocam diyor ki “sen film izle evde, ve sonra ne hakkında bu film, bana yaz” Ben hem izliyor, sonra ben ne anladı yazıyor, hocaya getiriyordu.

Diyor ki”bu yanlış, böyle yazmalısın, bu doğru” Çok güzel bişey bu. Mesela bana facebooktan gönderiyor müzik, “dinle, yaz, sonra bana getir diyordu” Evet, çok güzeldi. Mesela küçük film. Çok küçük, az film. Diyor “ne söylüyor bu film, dinle bana yaz”, ben de yazıyordum. Güzel fikirler var benim hocamda.”

Ö7: “Ben kendim eve dönürken çok dizi izledim kendim.”

Dilidüzgün (2013), Dinleme sürecinde dil öğretmenlerinin öğrencilerin düzeylerine uygun materyalleri ve stratejileri belirlemeleri ve öğrencinin öğrenme özelliklerine göre dinleme tekniklerini çeşitlendirmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Yukarıda verilen öğrenci görüşlerinin bu düşüncüyü desteklediği söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinde üç öğrenci dinleme etkinliklerinin sınıf içi etkinliklerde gereksiz olduğunu, sınıf dışı etkinliklerle dinleme etkinlikleri yapabileceklerini dile getirmişlerdir. Çünkü daha çok Türkçe yapıları öğrenerek konuşma becerilerinin gelişmesinin gerekli olduğunu düşünmektedirler. Aşağıda bu öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

-Dinlemeyi azaltsınlar tabi ki. Çünkü dinleme etkinlikleri yardımcı olmuyor.

-Çünkü sadece zaman alıyor. Biz cafede de dinleyebiliriz. Mesela 20 dakikamızı alıyor sınıfta. O 20 dakikada başka bir şey yapabiliriz mesela. 101 -102 den sonra

tabi ki dinlemeyi ekleyebilirler. Ama ben şimdi 101 ile ilgili konuşuyorum, biz 101'de dinlemeye ihtiyacımız yok. Ama biz daha çok konuşmak gibi şeylere ihtiyacımız var. En önemlisi bizim için şu an nasıl konuştuğumuzdur.

-Çok önemli, nasıl ekleri koyabiliriz, hangi cümleye ihtiyacımız var? Hangisine ihtiyacımız var! Hangisi daha güçlüdür. Sonuçta bizim dinlemeye ihtiyacımız yok. Bize yardım etmiyor.

Öğrencilerin düşüncelerinden yola çıkarak, dinleme materyallerinin yetersizliğinden ve dil bilgisi konularında öğrendikleri bilgilerin bilişsel alanda hatırlama (bilgi) düzeyinde olmasından dolayı zihinsel karmaşa yaşadıkları, bu nedenle öğrendiklerini uygulama düzeyine çıkarıp konuşma becerilerinin gelişmediğini düşündükleri sonucuna ulaşılabilir. Konuşma becerisinin iletişim kurma açısından daha önemli olduğunu düşünmektedirler. Bu nedenle öncelikle dört temel becerinin işlevsel bütünlüğü olduğu; dört becerinin de birlikte verilmesinin öğrenilen dili iletişimsel olarak kullanmayı sağlayacağı öğrencilere aktarılmalıdır (Demirel, 2014). Burada öğrenci ihtiyaçları da dikkate alınarak dinleme etkinliklerinin sınıf dışı ödevler, etkinlikler ile geliştirilmesi önerilebilir.

Alt Tema 3: Yazma Becerisine Yönelik İçerik

Üç öğrenci yazma etkinlikleri hakkında olumsuz görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu yöndeki ifadeleri çoğunlukla, cümlede, paragrafta boşluk doldurma amaçlı yazma içeriğinin uygulandığı, bu içeriğin öğrenmelerinde geliştirici olmadığı yönündedir. Aşağıda verilen görüşler bu bulguyu desteklemektedir (Ö2,Ö4,Ö5,Ö7).

Ö2: Daha çok yazmakla ben iyi yazabilirim. Çünkü biz bunları (paragraflardaki boşluk doldurmaları gösteriyor) yazıyor. Niye biz yazmak çalışması yapmıyor? Biz sadece bunları yazıyoruz. Bunlar, biz dinliyoruz, sadece burda bunları koyuyoruz, yazmak diye birşey yok. Sadece bunlar. Öğretmen yazma ödevi de vermiyor. Sadece

bir tane, bir tane “benim adım bu, buradan geldim” gibi yazdık. Ve bir tane quiz, o kadar. quizde yazdık. Ama bir tane ile ne yazayım ben? Ne bileyim nasıl yazacağım.

Ö4: Evet. Boşluk doldururken sınıfta sesli okuyor hocam, hocamı dinliyorum, yazıyorum. Kompozisyon yazmayı istemiyoruz. Çünkü anlamıyoruz. Hatta şimdi burada otururken bile anladınız ki biz çok az kelime biliyoruz.

Ö5: Öğretmen tahtaya yazıyor biz de yazıyoruz.

Ö7: Meselan İngilizce grubu Girne’ye gitti, sonra rapor yazdılar “sen ne gördün, ne öğrendin” diye böyle şeyler güzel, hep sınıfta olunca sıkılıyorsun. Böyle hem geziyorsun hem de öğreniyorsun.

Yazma etkinlikleri boşluk doldurma şeklinde kontrollü yapılan etkinliklerdir. Öğrencilerin ilgili hedefe yönelik serbest bir biçimde duygu ve düşüncelerini dile getirecek şekilde etkinlikler değildir. Bu nedenle üretkenlik seviyesinde değil yapısalcı seviyededir. Bu nedenle öğrenciler, yaparak, yaşayarak ve görerek yazma becerisinin daha anlamlı hale getirilmesini talep etmektedirler. Hughey, (1983), ikinci dil öğretiminde eğitimcilerin öğrencilere, yazma yeterliliği gösteremedikleri müddetçe hedef dilde okuryazarlığa asla ulaşamayacaklarını benimsetmeleri gerektiğini söylemiştir (akt. Tok, 2013). Fakat burada eğitimcilerin yazma becerisinin gerekliliği derecesinde farklı uygulamalar ve içerikler kullanmadıkları söylenebilir.

Raimes, (1983), İkinci dil eğitimcilerinin grafik, harita ve şemalardan yararlanma, kopyalama, bağdaşıklık çalışmaları, yazım ve noktalama çalışmaları, cümle düzenleme çalışmaları, özetleme, tamamlama (kelime, cümle ya da paragraf), yorumlama, tepki verme, beyin fırtınası, not tutma, kontrollü yazma, güdümlü yazma gibi yöntemlerini kullanabileceklerini vurgulamıştır (akt. Tok, 2013). Yazma eğitiminde kullanılacak yöntemlerin sınıf özelliklerine göre daha da

çeşitlendirilebileceği ve öğrencilerin görüşlerine göre bu çeşitliliğin sağlanmasının gerektiği söylenebilir.

İki öğrenci yazma içeriği hakkında olumlu görüş belirtmişlerdir. Fakat ders içeriğinde yazma uygulamalarının yetersiz olduğunu, ders dışı içerik ve uygulamalarla bu eksikliği tamamladıklarını söylemişlerdir. Öğrenciler etkinliklerinin daha çok çeşitlendirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Aşağıda verilen öğrenci görüşleri bunu desteklemektedir (Ö6,Ö7).

Ö6: Evet, evet. Dilekçe yazıyoruz. Bizim hoca, mesela tahtada, o okuyor, biz yazıyoruz. Bu güzel bişey. Yazıyoruz mesela, yanlış bir kelime çıktı, o söylüyor bize, bu doğru, bu yanlış diye. Çok dilekçe yazdık evde, çok farklı konularda. Başka şeyler de yazdık. Mesela hocam diyor ki “sen filim izle evde, ve sonra ne hakkında bu filim, bana yaz” Ben hem izliyor, sonra ben ne anladı yazıyor, hocaya getiriyorum. Diyor ki”bu yanlış, böyle yazmalısın, bu doğru” Çok güzel bişey bu. Mesela bana facebooktan gönderiyor müzik, “dinle, yaz, sonra bana getir diyor” Evet, çok güzel. Mesela küçük filim. Çok küçük, az filim. Diyor “ne söylüyor bu filim, dinle bana yaz”, ben de yazıyorum. Mesela bana her zaman diyor ki “yeni kelimeler yaz, onlarla şarkı söyle” ben yeni kelimeler yazıyorum, sonra şarkı söylüyorum, çok güzel.

Ö6: Biz bişey yaptık hem sınıfta, hocam resimler verdi bana, ben onun hakkında ne düşünüyorum yazdım, böyle, eğer böyle etkinlik daha çok olsaydı daha iyi! Yani ben seviyorum böyle etkinlikleri.

Ö 7: Bir paragraf, bir kıta okuyorsun, sonra bir soru “sen bu kıta kendine göre düzelt” evet, kendine göre, ben bunu sevdim. Seviyorum ben bunu, keşke daha çok olsa. Çok yaptık, ama kitapta değil, biz kendimiz yaptık, yazma kısmında Çok şey

olsaydı, çünkü öğrenciler, hep öğrenciler herhangi bir dil öğrenirse yazma kısmında hep zayıf, ben yetişemiyorum yazmaya, daha alışamadım. Keşke böyle daha çok olsa.

İki öğrencinin belirttiği uygulamalar öğrenmelerini olumlu yönde etkilemiştir. Fakat yine bu öğrenciler de diğer öğrenciler gibi ders içeriğinin bu yönde yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Yazma içeriğindeki uygulamaların sınıf içerisine de taşınması önerilebilir.

Üç öğrenci yazma etkinlikleri hakkında olumsuz görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu yöndeki ifadeleri çoğunlukla, cümlede, paragrafta boşluk doldurma amaçlı yazma içeriğinin uygulandığı, bu içeriğin öğrenmelerinde ilerletici olmadığı yönündedir. Aşağıda verilen görüşler bu bulguyu desteklemektedir (Ö2,Ö4,Ö5,Ö7).

Ö2: Daha çok yazmakla ben iyi yazabilirim. Çünkü biz bunları (paragraflardaki boşluk doldurmaları gösteriyor) yazıyor. Niye biz yazmak çalışması yapmıyor? Biz sadece bunları yazıyoruz. Bunlar, biz dinliyoruz, sadece burda bunları koyuyoruz, yazmak diye bişey yok. Sadece bunlar. Öğretmen yazma ödevi de vermiyor. Sadece bir tane, bir tane “benim adım bu, buradan geldim” gibi yazdık. Ve bir tane quiz, o kadar. quizde yazdık. Ama bir tane ile ne yazayım ben? Ne bileyim nasıl yazacağım.

Ö4: Evet. Boşluk doldururken sınıfta sesli okuyor hocam, hocamı dinliyorum, yazıyorum. Kompozisyon yazmayı istemiyoruz. Çünkü anlamıyoruz. Hatta şimdi burada otururken bile anladınız ki biz çok az kelime biliyoruz.

Ö5: Öğretmen tahtaya yazıyor biz de yazıyoruz.

Ö7: Meselan İngilizce grubu Girne'ye gitti, sonra rapor yazdılar “sen ne gördün, ne öğrendin” diye böyle şeyler güzel, hep sınıfta olunca sıkılıyorsun. Böyle hem geziyorsun hem de öğreniyorsun.

Hughey, (1983), ikinci dil öğretiminde eğitimcilerin öğrencilere, yazma yeterliliği gösteremedikleri müddetçe hedef dilde okuryazarlığa asla

ulaşamayacaklarını benimsetmeleri gerektiğini söylemiştir (akt. Tok, 2013). Fakat burada eğitimcilerin yazma becerisinin gerekliliği derecesinde farklı uygulamalar ve içerikler kullanmadıkları söylenebilir. Raimes, (1983), İkinci dil eğitimcilerinin grafik, harita ve şemalardan yararlanma, kopyalama, bağdaşıklık çalışmaları, yazım ve noktalama çalışmaları, cümle düzenleme çalışmaları, özetleme, tamamlama (kelime, cümle ya da paragraf), yorumlama, tepki verme, beyin fırtınası, not tutma, kontrollü yazma, güdümlü yazma gibi yöntemlerini kullanabileceklerini vurgulamıştır (akt. Tok, 2013). Yazma eğitiminde kullanılacak yöntemlerin sınıf özelliklerine göre daha da çeşitlendirilebileceği ve öğrencilerin görüşlerine göre bu çeşitliliğin sağlanmasının gerektiği söylenebilir.

İki öğrenci yazma içeriği hakkında olumlu görüş belirtmişlerdir. Fakat ders içeriğinde yazma uygulamalarının yetersiz olduğunu, ders dışı içerik ve uygulamalarla bu eksikliği tamamladıklarını söylemişlerdir. Öğrenciler yazma içeriğinin daha farklı uygulamalar içermesi gerektiğini düşünmektedirler. Aşağıda verilen öğrenci görüşleri bunu desteklemektedir (Ö6,Ö7).

Ö6: Evet, evet. Dilekçe yazıyoruz. Bizim hoca, mesela tahtada, o okuyor, biz yazıyoruz. Bu güzel bişey. Yazıyoruz mesela, yanlış bir kelime çıktı, o söylüyor bize, bu doğru, bu yanlış diye. Çok dilekçe yazdık evde, çok farklı konularda. Başka şeyler de yazdık. Mesela hocam diyor ki “sen filim izle evde, ve sonra ne hakkında bu filim, bana yaz” Ben hem izliyorum, sonra ben ne anladı yazıyor, hocaya getiriyorum. Diyor ki”bu yanlış, böyle yazmalısın, bu doğru” Çok güzel bişey bu. Mesela bana facebooktan gönderiyor müzik, “dinle, yaz, sonra bana getir diyor” Evet, çok güzel. Mesela küçük filim. Çok küçük, az filim. Diyor “ne söylüyor bu filim, dinle bana yaz”, ben de yazıyorum. Mesela bana her zaman diyor ki “yeni kelimeler yaz,

onlarla şarkı söyle” ben yeni kelimeler yazıyorum, sonra şarkı söylüyorum, çok güzel.

Ö6: Biz bişey yaptık hem sınıfta, hocam resimler verdi bana, ben onun hakkında ne düşünüyorum yazdım, böyle, eğer böyle etkinlik daha çok olsaydı daha iyi! Yani ben seviyorum böyle etkinlikleri.

Ö 7: Bir paragraf, bir kıta okuyorsun, sonra bir soru “sen bu kıta kendine göre düzelt” evet, kendine göre, ben bunu sevdim. Seviyorum ben bunu, keşke daha çok olsa. Çok yaptık, ama kitapta değil, biz kendimiz yaptık, yazma kısmında Çok şey olsaydı, çünkü öğrenciler, hep öğrenciler herhangi bir dil öğrenirse yazma kısmında hep zayıf, ben yetişemiyorum yazmaya, daha alışamadım. Keşke böyle daha çok olsa.

İki öğrencinin belirttiği uygulamalar öğrenmelerini olumlu yönde etkilemiştir. Fakat yine bu öğrenciler de diğer öğrenciler gibi ders içeriğinin bu yönde yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Yazma içeriğindeki uygulamaların sınıf içerisine de taşınması önerilebilir.

Alt Tema 4: Konuşma Becerisine Yönelik İçerik

Üç öğrenci konuşma içeriğinin yetersiz olduğunu, ders içeriğindeki bu eksikliği sınıf dışında kendi çabaları ile tamamladıklarını dile getirmişlerdir. Aşağıda bu öğrencilerin görüşlerinden örnekler verilmiştir (Ö4,Ö5,Ö6).

Ö4: Önceden de söylediğim gibi derse gittiğim zaman sadece gramer öğreniyorum. Dersten sonra öğretmenle (öğretmenim Türk) veya sınıf arkadaşlarımla dışarı çıktığım zaman ve onlarla Türkçe konuşuyorum.

Ö5: Bazen, bizim daha çok konuşmaya ihtiyacımız var. Çünkü biz 3 aydır Türkçe kursundayız ve görüyorsunuz hala Türkçe konuşamıyoruz. Ama konuşmak için konuşma yapmak önemlidir. Daha çok konuşma olursa iyi olur.

Ö6: Evet, az, daha çok olsa! Öğretmen ekliyor, ben de öğretmene söyledim, biraz bunu konuşalım diye. Hocam her zaman destek veriyor. Ben dışarda Türkler arkadaşlar buldum. Onlarla konuşuyorum. Çok yardım ediyor.

Odak grup görüşmesinde öğrencilerin görüşleri daha fazla konuşma içeriğine ihtiyaçları olduğunu destekler niteliktedir. Aşağıda bu görüşlere yer verilmiştir.

-Daha çok gramere ihtiyacımız var ki gramerle konuşalım.

-burda konuşmak ihtiyaç var.

Bir öğrenci konuşma içeriğinde farklı konuların olmadığını, konu çeşitliliğinin kendisini daha etkin kılacağını dile getirmiştir. Öğrencinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir (Ö7).

Ö7: Ben daha çok konular konuşmak istiyorum. Seviyorum, bir konu konuşmak, sadece onu konuşmak değil, mesela 1. Kitapta fal vardı, onu konuştuk. Mutfak vardı, meselan alışverişte kullanılan kelimeler, 1. Kitapta daha çok. Benim için çok kolay. Ben bütün konular hakkında konuşmak istiyorum. Sadece günlük hayattaki şeylerden değil. Her şey yani. Bir konu sadece konuşmak sevmiyorum. Mesela, Türk kültür hakkında biz çok konuşmadık, belki sadece yemek! Ben böyle hoşlanıyorum. Kafan çalışıyor yani. Sadece tarih olunca sıkılıyorsun. Her şey, böyle kafan çalışıyor, sadece bir noktada durmuyor, ben böyle seviyor.

Konuşma etkinliklerine yönelik içeriğin, gramer odaklı olduğu, aktif olarak konuşma becerisine yeterince yer verilmediği bu nedenle Ö5'in de dile getirdiği gibi konuşma becerisini fiili olarak yerine getiremediklerini; konularda temaların daha çok tarih konularıyla sınırlı olduğu, bu konuda çeşitlilik olması gerektiği dile getirilmiştir. Bu düşüncelerden yola çıkarak konuşma etkinliklerinin, konuşma konu ve temaların yeterince çeşitli olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Emiroğlu, (2013),

Avrupa dil ölçeğinde konuşma becerisi ile ilgili iki maddeye yer verildiğini dile getirmiş ve bu maddeleri şöyle sıralamıştır:

- Konuşma: (sözlü anlatım) konuşarak karşılıklı iletişim
- Konuşma: Konuşabilme becerisi ve üretimi

Bu iki maddenin yer almasıyla Avrupa dil ölçeğinde konuşma becerisinin önemine vurgu yapıldığını söylemiş; konuşma becerisinin iki boyutuyla da öğretilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Öğrenci görüşleri incelendiğinde belirtilen bu iki maddeye yönelik öğretim yapılmadığı savunulabilir. Burada yaşanan sorunun konuşma becerisine yönelik ders içeriğinin yetersiz olmasından, Ö4'ün belirttiği gibi içeriğin gramer ağırlıklı olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Bu noktada öğretmen unsuru etkin olmalıdır. Öğretmenler, rol yapma, dramatizasyon, küçük skeçler-oyunlar gibi etkinliklerle öğrencilerin konuşmasını sağlayabilir, hatta öğrencilerin bu yöndeki motivasyonunu ve öğrenmedeki kalıcılığı arttırabilir (Emiroğlu, 2013).

Bir öğrenci ders içeriğinin genel konuşma bilgilerini içerdiğini ama lisans eğitimi amacıyla dil öğrendiği için okuyacağı bölüme yönelik konuşma içeriğinin olmamasının eksiklik yarattığını dile getirmiştir. Aşağıda öğrencinin görüşü örnek olarak sunulmuştur (Ö7).

Ö7: Ben bir de bölüme misafir gittim. Çünkü Türkçe öğreniyorsun ama bölüme giderken sanki başka bir şeye gidiyor gibi oluyorsun. Türkçe öğrenirken nasıl konuşmayı, nasıl anlamayı öğreniyorsun ama orda benim bölümüm beslenme hakkında konuşuyorlar. Gittiğimde biraz şok oldum, biraz korktum, çok hızlı konuşuyorlar.

Ö7' nin görüşünden hareketle, sınıf içerisinde uygulanacak rol yapma, oyunlar, karşılıklı konuşmalar gibi etkinliklerin içeriğinin öğrencilerin okuyacakları alana yönelik düzenlenmesi önerilebilir.

Genel olarak, tüm dil becerileri dikkate alınırken, içerikte kullanılacak konu ve temaların hem öğrenci ilgi, ihtiyaçlarına; hem hedef dilin kültürüne, hem de öğrencilerin hazırlık sınıfından sonra eğitim görecekları alana yönelik düzenlenmesi, yeniden tasarlanması daha etkili sonuçlar doğurabilir.

Üç öğrenci konuşma içeriğinin yetersiz olduğunu, ders içeriğindeki bu eksikliği sınıf dışında tamamladıklarını dile getirmişlerdir. Aşağıda bu öğrencilerin görüşlerinden örnekler verilmiştir (Ö4,Ö5,Ö6).

Ö4: Önceden de söylediğim gibi derse gittiğim zaman sadece gramer öğreniyorum. Dersten sonra öğretmenle (öğretmenim Türk) veya sınıf arkadaşlarımla dışarı çıktığım zaman ve onlarla Türkçe konuşuyorum.

Ö5: Bazen, bizim daha çok konuşmaya ihtiyacımız var. Çünkü biz 3 aydır Türkçe kursundayız ve görüyorsunuz hala Türkçe konuşamıyoruz. Ama konuşmak için konuşma yapmak önemlidir. Daha çok konuşma olursa iyi olur.

Ö6: Evet, az, daha çok olsa! Öğretmen ekliyor, ben de öğretmene söyledim, biraz bunu konuşalım diye. Hocam her zaman destek veriyor. Ben dışarda Türkler arkadaşlar buldum. Onlarla konuşuyorum. Çok yardım ediyor.

Bir öğrenci konuşma içeriğinde farklı konuların olmadığını, konu çeşitliliğinin kendisini daha etkin kılacağını dile getirmiştir. Öğrencinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir (Ö7).

Ö7: Ben daha çok konular konuşmak istiyorum. Seviyorum, bir konu konuşmak, sadece onu konuşmak değil, mesela 1. Kitapta fal vardı, onu konuştuk. Mutfak vardı, meselan alışverişte kullanılan kelimeler, 1. Kitapta daha çok. Benim için çok kolay.

Ben bütün konular hakkında konuşmak istiyorum. Sadece günlük hayattaki şeylerden değil. Her şey yani. Bir konu sadece konuşmak sevmiyorum. Mesela, Türk kültür hakkında biz çok konuşmadık, belki sadece yemek! Ben böyle hoşlanıyorum. Kafan çalışıyor yani. Sadece tarih olunca sıkılıyorsun. Her şey, böyle kafan çalışıyor, sadece bir noktada durmuyor, ben böyle seviyor.

Emiroğlu, (2013), Avrupa dil ölçeğinde konuşma becerisi ile ilgili iki maddeye yer verildiğini dile getirmiş ve bu maddeleri şöyle sıralamıştır:

- Konuşma: (sözlü anlatım) konuşarak karşılıklı iletişim
- Konuşma: Konuşabilme becerisi ve üretimi

Bu iki maddenin yer almasıyla Avrupa dil ölçeğinde konuşma becerisinin önemine vurgu yapıldığını söylemiş; konuşma becerisinin iki boyutuyla da öğretilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Öğrenci görüşleri incelendiğinde belirtilen bu iki maddeye yönelik öğretim yapılmadığı sonucuna ulaşılabilir. Burada yaşanan sorunun konuşma becerisine yönelik ders içeriğinin yetersiz olmasından, Ö4'ün belirttiği gibi içeriğin gramer ağırlıklı olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Bu noktada öğretmen unsuru etkin olmalıdır. Öğretmenler, rol yapma, dramatizasyon, küçük skeçler-oyunlar gibi etkinliklerle öğrencilerin konuşmasını sağlayabilir, hatta öğrencilerin bu yöndeki motivasyonlarını ve kalıcılığı arttırabilir (Emiroğlu, 2013).

Bir öğrenci ders içeriğinin genel konuşma bilgilerini içerdiğini ama lisans eğitimi amacıyla dil öğrendiği için okuyacağı bölüme yönelik konuşma içeriğinin olmamasının eksiklik yarattığını dile getirmiştir. Aşağıda öğrencinin görüşü örnek olarak sunulmuştur (Ö7).

Ö7: Ben bir de bölüme misafir gittim. Çünkü Türkçe öğreniyorsun ama bölüme giderken sanki başka bir şeye gidiyor gibi oluyorsun. Türkçe öğrenirken nasıl konuşmayı, nasıl anlamayı öğreniyorsun ama orda benim bölümüm beslenme

hakkında konuşuyorlar. Gittiğimde biraz şok oldum, biraz korktum, çok hızlı konuşuyorlar.

Sınıf içerisinde uygulanacak rol yapma, oyunlar, karşılıklı konuşmalar gibi etkinliklerin öğrencinin görüşünden hareketle, öğrencilerin okuyacakları alana yönelik düzenlenmesi önerileb

4.1.3 Kategori 3: Öğrenme Yaşantıları

Öğrencilerin süreç içerisindeki öğrenme yaşantıları kategorisine yönelik bireysel görüşlerinden ve odak grup görüşmelerinden elde edilen temalar ve alt temalar tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 8: Yabancı Öğrencilerin Öğrenme Yaşantıları Kategorisine İlişkin Görüşleri

	Tema	Alt Tema
Kategori 3: Öğrenme Yaşantıları	1: Öğretim yöntem ve teknikleri	1: Derslerin teorik işlenmesi
	2:Türkçe öğretiminde dört dil becerisi	1: Okuma etkinlikleri 2: Yazma etkinlikleri 3: Dinleme etkinlikleri 4: Konuşma etkinlikleri
	3:Öğrenme ortamı	1: Sınıfta kullanılan iletişim dili 2: Sınıfın büyüklüğü ve öğrenci sayısı 3: Sınıfın oturma düzeni 4: Görsel-işitsel-teknolojik materyaller 5: Sınıfın karma kültürden oluşması 6: Kaynaklar 7: Ek kaynaklara ulaşabilme

4.1.3.1 Tema 1: Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Alt Tema 1: Derslerin Teorik İşlenmesi

İki öğrenci derste kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin etkili olmadığını düşünmektedir. Aşağıda verilen öğrenci görüşleri bu düşüncüyü desteklemektedir (Ö2, Ö6).

Ö2: “Bence çok güzel değil!”

Ö6: “Mesela bizim sınıf çok sıkıcı. Aktivite yok, hiç çıkmıyoruz. İngilizce hazırlıkta çıkıyorlar. Evet, Girneye gittiler. Lefkoşaya gittiler. Biz hiç çıkmıyoruz. Aktivite yok.

Sadece bizim aktivite, bi şarkı söylenmek, bi prezenteyşın sadece. İngilizce öğrencileri gibi değiliz. Çünkü öğrenci çok az. O yüzden.”

Genel olarak eğitim alanında ve dil öğretiminde de kullanılan, öğrenciyi aktif olarak öğrenmeye çeken farklı öğretim teknikleri vardır. Öğrencilerin görüşlerinden yola çıkarak öğretimin sınıfta ve çoğunlukla “Düz anlatım” tekniği ile gerçekleştiği söylenebilir. Oysa Ö6’nın belirttiği teknik “Gezi”dir. Köksal ve Varışoğlu (2014), Gezi tekniğini, öğretim hedeflerine ulaşabilmek için okul dışı yapılan, öğrencilerin motivasyonunu arttıran ve inceleme amaçlı yapılan geziler olarak tanımlamaktadırlar. Bu tekniğin öğrencilere deneyim kazandırdığını, okul-çevre ilişkisini geliştirdiğini, öğrencinin birçok duyusuna hitap ettiğini dile getirmişler; öğretimde bu tekniğin, sınıf öğretiminden gerçek öğretime giden bir aşama olduğunu dile getirmişlerdir. Bu tekniğin kullanılmasının öğrencilere gerçek hayatta, gerçek ortamlarda öğrenilen dili kullanma ve iletişime girme fırsatı vermesi açısından uygulanması gerektiği söylenebilir.

4.1.3.2 Tema 2: Türkçe Öğretiminde Dört Dil Becerisi

Alt Tema 1: Okuma Etkinlikleri

Öğrencilerden elde edilen verilere göre okuma etkinliklerinin daha çok ders dışı kaynaklarla ve sınıf dışı etkinlik olarak yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Aşağıda verilen örnek görüşler bu veriyi desteklemektedir (Ö5, Ö6, Ö7).

Ö5: “Okumak çok problem değil.”

Ö.6: “Ayrıca hocam benimle gitti Deniz Plazaya bana küçük kitaplar seçti hocam. Bunları oku, ne anladın yaz bana dedi. Çok iyi bişey, küçük kitaplar, ben her zaman bir sahifa, birçok sahifa okuyorum ama çok ifade anlıyorum. Şimdi hala okumaya devam ediyorum, çok kitaplarım var.”

Ö7: “Yani ben, bir kitap, 2. Kitap ben okudum, hatta 3. Kitap da okudum ben kendi kendime, buldum herhangi bir alan, konular bulabilirim yani. Biraz, keşke daha okuma aktivite olsaydı kitapta, yani mesela daha öğrenmek, daha gelişmek için.”

Keskin ve Okur (2013), Ana dili olarak Türkçe öğretiminde 4 dil becerisi içinde 3. Sırada yer alan okuma becerisinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde daha da önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun nedenini şöyle açıklamaktadırlar: Okuma becerisi yabancı dil öğretiminde diğer becerilerin edinilmesi açısından önemlidir. Çünkü yabancı dil öğrenen öğrenci öncelikle anlamaya yönelik okuma yapmaktadır. Okunulan dilin anlaşılabilmesi de hedef dilin cümle yapısının, anlamsal yapılarının anlaşılmasını sağladığını belirtmektedirler. Grabe’ ye (2009:447) göre, okuma etkinliğinde öğrenci, zihinsel birikim, beceri, strateji ve yetenekler gibi birçok bilişsel işlemi kullanmaktadır (akt. Keskin ve Okur, 2013). Bu bilgilerden ve öğrencilerin görüşlerinden hareketle, hem sınıf içi ortamında hem de sınıf dışında okuma etkinliklerine daha fazla zaman ayrılması ve bu etkinliklere yönelik kaynak temin edilmesi gerektiği söylenebilir. Öğrencilerin sınıf dışı okuma etkinliklerinden elde ettikleri deneyimlerin sınıf ortamında paylaşılması hedeflenebilir.

Alt Tema 2: Yazma Etkinlikleri

Öğrenciler, ders içeriğinde yazma etkinliklerinin yetersiz olduğunu, daha çok cümlelerde boşluk doldurma olarak yapıldığını, ders dışı etkinliklerle yazma etkinliğinin arttırıldığını dile getirmişlerdir. Verilen örnek öğrenci görüşleri bu düşünceleri desteklemektedir. (Ö4, Ö2, Ö5, Ö7)

Ö4: “Boşluk doldurma, çok değil.”

Ö7: “Yazma! Yazma keşke daha çok olsa. Çünkü biraz gelişmek istiyor. En zor beceri, zor dil yani biraz pratik olmak gerekiyor. (Pratik yapılması gerekiyor) bu yüzden daha keşke olsaydı. Bir paragraf, bir kıta okuyorsun, sonra bir soru “sen bu

kıta kendine göre düzelt” evet, kendine göre, ben bunu sevdim. Seviyorum ben bunu, keşke daha çok olsa. Çok yaptık, ama kitapta değil, biz kendimiz yaptık, kitapta azdı, daha çok olsa! Öğretmen ekliyordu, ben de öğretmene söyledim. Hocam her zaman destek veriyor. Her zaman.”

Ö7: “Biz bişey yaptık hem sınıfta, hocam resimler verdi bana, ben onun hakkında ne düşünüyorum yazdım, böyle, eğer böyle etkinlik daha çok olsaydı daha iyi! Yani ben seviyorum böyle etkinlikleri. Hem yazman geliyor hem de konuşma. Çünkü hem yazıyordum hem de sınıfa geldiğimde hocama anlatıyordum resimleri.”

Ö2: “Yazma yapıyoruz. Yazmak çok güzel, çok iyi. Eğer sen bana bir şey söylüyorsun ben yazabilirim, ama eğer sen, bana söylüyorsun “yaz bişey” mesela, nerelisin? Kaç yaşındasın? Şey, a, ama gramer, onlar ben çok bilmiyorum. Hepsi yanlış yazıyorum. Daha çok yazmakla ben iyi yazabilirim. Çünkü biz bunları (paragraflardaki boşlukları gösteriyor) yazıyor. Niye biz yazmak çalışması yapmıyor? Biz sadece bunları yazıyoruz. Bunlar, biz dinliyoruz, sadece burda bunları koyuyoruz, yazmak diye bişey yok. Sadece bunlar. Öğretmen yazma ödevi de vermiyor. Sınıfta yazma çalışması yapmıyoruz. Sadece tahtaya yazılanları yazıyoruz.

Ö2: Mesela kompozisyon sadece bir tane, bir tane “benim adım bu, buradan geldim” gibi yazdık. Ve bir tane quiz, o kadar. quizde yazdık. Ama bir tane ile ne yazayım ben? Ne bileyim nasıl yazacağım.(2)

Ö5: “Öğretmen tahtaya yazıyor, bizde yazıyoruz.”

Bir öğrenci yazma etkinliğinin yeterli olduğunu düşünmektedir.

Ö6: “Dilekçe yazıyoruz. Bizim hoca, mesela tahtada, o okuyor, biz yazıyoruz. Bu güzel bişey. Yazıyoruz mesela, yanlış bir kelime çıktı, o söylüyor bize, bu doğru, bu yanlış diye. Hiçbir zaman unutmayacağım, bu böyle çok güzel oluyordu. Ve çok dilekçe yazdık evde, çok farklı konularda. Başka şeyler de yazdık. Mesela hocam

diyor ki “sen filim izle evde, ve sonra ne hakkında bu filim, bana yaz” Ben hem izliyor, sonra ben ne anladı yazıyor, hocaya getiriyordu. Diyor ki”bu yanlış, böyle yazmalısın, bu doğru” Çok güzel bişey bu. Mesela bana facebooktan gönderiyor müzik, “dinle, yaz, sonra bana getir diyordu” Evet, çok güzeldi. Mesela küçük filim. Çok küçük, az filim. Diyor “ne söylüyor bu filim, dinle bana yaz”, ben de yazıyordum. Güzel fikirler var benim hocamda. Mesela bana her zaman diyor ki “yeni kelimeler yaz, onlarla şarkı söye” ben yeni kelimeler yazıyorum, sonra şarkı söylüyorum, çok güzel. (1 kişi olarak ders aldı?)

İnal (2013)’a göre yazma öğretimi, bireyin sosyal, eğitim ve mesleki alanda kendini ifade etme imkânı verir. Bu nedenle Sasson (2011), yazmanın sınıf içinde yapılan etkinliklerle geliştirilmesi gerektiğini vurgular. Hem ana dil öğretiminde hem de yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisi geleneksel yöntemlerle değil, öğrencileri etkin kılan ve keyif alabilecekleri etkinliklerle geliştirilmelidir (Leki, (1998) ve Sasson’dan (2011) akt. İnal, 2013).

Yazma becerisinin önemi ve öğrencilerin düşüncelerinden yola çıkarak ders içeriğinde öğrencinin daha çok uygulama yapabileceği etkinliklerin artırılması gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca yazma becerisinin dersin hedeflerine, içeriğine, öğretim durumlarına ve bunlara paralel olarak değerlendirmeye uyarlanması önerilebilir.

Alt Tema 3: Dinleme Etkinlikleri

Öğrenci görüşlerine göre dinleme etkinlikleri, ders kitabına bağlı hazırlanmış cd’lerden yapılmaktadır. Hem kullanılan materyali öğrenciler hızlı, anlaşılmaz bulmaktadır; hem de dinleme amacı kitaptaki boşlukları doldurma amaçlıdır. Bu konuda elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur.

Bir öğrenci dinleme etkinliğinin yeterince yapıldığını ama dinlenen materyalin seviyesine göre hızlı olduğunu düşünmektedir. Aşağıda öğrencinin görüşü örnek olarak verilmiştir (Ö4)

Ö4: “En çok duyma etkinliği var. Dinlemek. İlk günden beri bu etkinliğe başladık. İlk günler duyduğumuzda hiçbir şey anlamıyorduk. Şimdi bile zorlanıyoruz. Çünkü çok hızlı konuşuyorlar ve biz anlamıyoruz. Hatta sınavda bile biz anlayamadık. Öğretmen dinleme kısmını 6 kez dinletti sınavda. Dediğim gibi dinleme daha çok yapılıyor.”

İki öğrenci dinleme etkinliğinin yeterli olmadığını düşünmektedirler. Öğrencilerin görüşleri aşağıda örnek olarak verilmiştir. (Ö2, Ö5)

Ö2: “Sadece dinleme var. Yani okuyorken biz, dinliyor ve yazıyoruz. Sadece bu! Metnin hepsini dinliyoruz, anladım o zaman yazıyorum boşları. (boşluk doldurmak için dinlediklerini söylemektedir)”

Ö5: “Dinleme etkinliği olarak, belki haftada 2! Ama kitapta bazı bölümler var, dinlemek zorundayız. Sadece kitaptaki paragrafların boşluklarını doldurmak için kayıttan dinliyoruz.”

Bir öğrenci dinleme etkinliğinin yeterli olduğunu düşünmektedir. Öğrenci görüşü aşağıda verilmiştir (Ö1)

Ö1: “ Haftada 3-4 kez yapıyoruz. Yeterlidir.”

Dinleme etkinliğini iki öğrenci ders dışı etkinliklerle tamamladıklarını ve bu etkinliklerin öğrenmelerinde olumlu etkisi olduğunu dile getirmişlerdir. Aşağıda öğrenci görüşleri örnek olarak verilmiştir (Ö6, Ö7).

Ö6: “Mesela hocam diyor ki “sen filim izle evde, ve sonra ne hakkında bu filim, bana yaz” Ben hem izliyor, sonra ben ne anladı yazıyor, hocaya getiriyordu. Diyor ki”bu yanlış, böyle yazmalısın, bu doğru” Çok güzel bişey bu. Mesela bana

facebooktan gönderiyor müzik, “dinle, yaz, sonra bana getir diyordu” Evet, çok güzeldi. Mesela küçük filim. Çok küçük, az filim. Diyor “ne söylüyor bu filim, dinle bana yaz”, ben de yazıyordum. Güzel fikirler var benim hocamda.”

Ö7: “Ben kendim eve dönürken çok dizi izledim kendim.”

Dilidüzgün (2013), Dinleme sürecinde dil öğretmenlerinin öğrencilerin düzeylerine uygun materyalleri ve stratejileri belirlemeleri ve öğrencinin öğrenme özelliklerine göre dinleme tekniklerini çeşitlendirmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Yukarıda verilen öğrenci görüşlerinin bu düşünceyi desteklediği söylenebilir.

Alt Tema 4: Konuşma Etkinlikleri

Beş öğrenci konuşma etkinliklerinin yetersiz bulmakta, konuşma etkinliklerinin çeşitlendirilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Bu bulguyu aşağıda verilen öğrenci görüşleri desteklemektedir (Ö3, Ö4, Ö5, Ö2, Ö7).

Ö3: “Öğretmen tahtaya yazıyor bizde dinliyoruz, yazıyoruz. Güzel ama iki kişilik konuşmak da güzel olur. Ama bir konu üzerinde konuşarak tartışmak bence daha iyi olur. Çünkü öğrendiklerimi nasıl cümleye dökmeyi başarabiliyor muyum deneyebilirim.”

Ö7: “Ben daha çok konular konuşmak istiyorum. Seviyorum, bir konu konuşmak, sadece onu konuşmak değil, mesela 1. Kitapta fal vardı, onu konuştuk. Mutfak vardı, onu konuştuk. Yani farklı konular. Ben böyle hoşlanıyorum. Kafan çalışıyor yani. Sadece tarih olunca sıkılıyorsun, ama başka konular da vardı ve biz hep konuştuk. Biz mesela 1. Kitapta hikâye hakkında konuştuk. Külkedisi, her şey, böyle kafan çalışıyor, sadece bir noktada durmuyor, ben böyle seviyor.”

Ö4: “Sadece tahta, kitaplar ve bilgisayarımızı kullanıyoruz. Bence, hiçbir şey konuşmak kadar yararlı değil.”

Ö2: “Sınıfta öğrenci-öğrenci konuşması yapılmıyor.”

Ö5: “Konuşma etkinliği bazen yapılıyor, evet bazen!”

Odak grup görüşmesinde öğrencilerin görüşleri bireysel görüşmelerde elde edilen verileri desteklemektedir. Ayrıca öğrenciler dil bilgisi konularına konuşma becerilerini geliştirmesi açısından ağırlık verilmesini talep etmektedirler.

-Evet, mesela biz şimdi düşünüyoruz ki bir yere gidelim ki herkes sadece Türkçe konuşsun, böyle bir ortama gidelim diye düşünüyoruz, orda daha kolay öğrenebiliriz.

-Daha çok gramere ihtiyacımız var ki gramerle konuşalım.

-burda konuşmak ihtiyaç var.

-Ama biz daha çok konuşmak gibi şeylere ihtiyacımız var. En önemlisi bizim için şu an nasıl konuştuğumuzdur.

Konuşma becerisi, bilişsel beceriler ile psikomotor becerilerin gelişmesine bağlı olarak gelişmektedir. Bu nedenle konuşma becerisi yabancı dil öğretiminin her aşamasında yapılmalıdır (Demirel, 2014). Emiroğlu'na (2013) göre, Türkçe öğretiminde temel becerilerden özellikle konuşma, yabancı bir dili öğrenmiş olmanın ön planda olan ölçütüdür. Bu nedenle konuşma eğitiminin dil, kültür, kelime bilgisi, düşünme gibi faktörlerle ilişkisi bulunmaktadır. Dil öğretimi sırasında bu etkenler dikkate alınmalı, konuşma öğretimi hem teorik, hem de kültürel yönüyle desteklenmelidir. Yukarıdaki öğrenci görüşleri de konuşabilme yetileri geliştikçe başarıya duygusunu yaşadıklarını göstermekte, bu beceriye daha fazla zaman ayrılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu amaçla, öğrencilerin ilgilerini çekecek konularda konuşturulması, karşılıklı tartışma konularının üretilmesi, öğrencileri 2'li konuşturmak gibi farklı sınıf içi etkinlikleri; sınıf dışında ise öğrencilere konuşma ortamı yaratabilecek öğrenme yaşantıları düzenlenmesi önerilmektedir.

4.1.3.3 TEMA 3: Öğrenme Ortamı

Alt Tema 1: Sınıfta Kullanılan İletişim Dili

İki öğrenci, anlayamadıkları ünitelerde öğretmenin İngilizce açıklama yapması gerektiği düşünmektedirler. Bu görüşlere aşağıda verilen konuşmalar örnek olarak gösterilebilir (Ö3, Ö4).

Ö3: *“Öğretmen kaynakları veriyor, örnekleri Türkçe söylüyor ama daha çok açıklama yapacağı zaman İngilizce açıklıyor. Daha iyi oluyor. Sadece Türkçe konuşursa hiçbir şey anlayamayız.”*

Ö4: *“Öğretmen anlamadığımız yerlerde İngilizce açıklama yapmaya çalışıyor. Çünkü hepimiz İngilizce biliyoruz. Sanki yarı yarı gibi. Yarı İngilizce, yarı Türkçe! Ama biz ilk geldiğimizde İngilizce anlatmak zorundaydı. Bence biraz İngilizce kullanırsa daha iyi olur öğretmenin. Çünkü bütün kelimeleri bilmiyoruz. Türkçe konuştuğunda birkaç kelimeyi alarak anlamaya çalışıyoruz, ama bütün konuşmasını anlamıyoruz.”*

Odak grup görüşmesinde aşağıda verilen öğrenci görüşleri bireysel görüşmelerde elde edilen verileri desteklemektedir.

-bence öğretmen tamamen Türkçe konuşmalı! Biz öğrenmeliyiz ama öğretmen İngilizce de bilmeli. Çünkü zor oluyor bizim için.

-Evet, evet. Sadece Türkçe konuştuğunda hiçbir şey anlayamayız.

Öğrenci görüşleri, İngilizcenin, öğrenilen yabancı dil ile ortak dilleri arasında birleştirici olması yönündedir. Yabancı dil öğretimin temel ilkesi de hedef dil dışında bir dil kullanımının öğretmen tarafından sadece gerekli görüldüğü zamanlarda kullanılması yönündedir. Burada dikkate alınması gereken öğrencilerin seviyeleridir. İleri seviyelerde Türkçe dışında dil kullanımının tercih edilmemesi, öğrencilerin daha çok Türkçe'ye maruz bırakılması önerilebilir.

Alt Tema 2: Sınıfın Büyüklüğü, Öğrenci Sayısı

Sınıfın fiziki özellikleri ile ilgili iki öğrenci olumlu görüş belirtmiştir. Bu görüşler aşağıda verilmiştir. (Ö1, Ö5)

Ö1: “Sınıf tamamdır. Sınıf küçük, güzel. Çünkü sıcak oluyor.”

Ö5: “Bu sınıf geçici, güzel şu an. Engellemiyor.”

Dil öğretimi sınıflarında ideal olan öğrenci sayısı 7-14 arasındadır. (Barın E. 2004). Bu açıdan sınıf mevcudunun öğrenmeyi olumsuz etkileyecek sayıda olmadığı söylenebilir.

Alt Tema 3: Sınıfın Oturma Düzeni

Yeni sınıf yapım aşamasında olduğu için öğrenciler toplantı odasında ders görmektedirler. Toplantı odası küçük olduğu için masa düzeni “T” şeklindedir. Bir öğrenci masa düzeninin dikkatini dağıttığını dile getirmiştir. Aşağıda bu öğrencinin görüşüne yer verilmiştir

Ö3: “Bence normal oturma şekli daha iyidir. Çünkü sen oturuyorsun bir şeyler yazıyorsun, herkes yakınında, ne yapıyorsam, mesela bir şeyler yazıyorsam olmuyor. Birlikte oturuyoruz, birlikte çalışıyoruz bu iyi, ama bazı zamanlar istiyorsun ki biraz uzak kalıp kendi başına bir şeyler çalışmalısın. Ben bir şey öğrendiğimde herkes gelip soruyor “ne öğrendin?” diye. Dikkatim dağılıyor, ben de onları geri çeviremiyorum.”

Barın (2004), dil öğretimi sınıflarında oturma düzeninde ideal olanın “U” şeklinde olduğunu, böylece öğrencilerin birbirlerini ve tüm öğrencilerin öğretim elemanını görmesinin sağlandığını dile getirmektedir. Yaygın olarak dil öğretim merkezlerinde de “U” oturma düzeni kullanılmaktadır. Böylece yukarıda görüşü verilen öğrencinin belirttiği rahatsızlık düzeyinde yakınlığın da oluşmasının engellenebileceği düşünülebilir.

Alt Tema 4: Görsel-İşitsel-Teknolojik Materyaller

Öğrenciler, sınıfta içi öğrenme yaşantılarının materyallerle desteklenmesinde yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda bu veriyi destekleyen öğrenci görüşleri örnek olarak verilmiştir (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6).

Ö1: “Tahta tamamdır ama projektör, film ve harita olsa daha yardımcı olur bize.”

Ö3: “İmmm, bizim sınıfta veya herhangi bir Türkçe sınıfında bunların olması gerekiyor: teyp, mantar panolar, resimler. Mesela bişey anlatırken onun resmi olsa ben daha iyi anlarım. Şimdi sınıfta sadece tahta var. Projeksiyon var ama hiç kullanmıyoruz.”

Ö4: “Burada film izlemek yok! Evet, güzel olur ama bizim burada materyallerimiz yok. Ama hocamın bilgisayarını eski, bir şey izleyemiyoruz. Biz projektör istiyoruz, iyi bir tahta, iyi bir bilgisayar istiyoruz.”

Ö5: “ Bilmiyorum, ben dinleme cd’ sini sevmiyorum. Çok hızlı ve hiçbir şey anlaşılmıyor.”

Ö6: “Ses kayıtmak yok. Biz, benim eski hocam telefonda açıyordu, Sesi çıkıyor. Çok iyi değil. Çok az şeyler vardı sınıfta. Mesela projektör bazı konularda yoktu, yok. Bazı konularda mesela istiyorduk projektör yapmak ama projektör yoktu. Ama sonra oldu. Ve biz yaptık projektör.”

Görme ve işitme duyu organlarına hitap eden öğretimin, öğrenmenin %94’ünü karşılamaktadır. (Cobun, 1968; akt. Ergin, 2010; akt. Şengül, 2014). Görme ve işitmenin, yapıp söyleme ile birleştiğinde, yani öğrencinin aktif katılım sağladığı öğrenme ortamı sağlandığında öğrenilenlerin %90’nı hatırlanabilmektedir. Bu nedenle birçok duyu organına hitap edebilmesi, öğrenme ortamını canlı, hareketli ve en önemlisi öğrenilenlerin uygulamalı olabilmesi için zengin materyal kullanımı gerekmektedir (Şengül, 2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılacak

videolar, resimler, sözcük kartları, posterler ve eğitici bilgisayar programları bulunmaktadır. Öğrenci başarısının artırılması için, bu tür materyallerin temin edilmesi, materyallerin kullanımı için zaman yaratılması ve bu materyallerin program öğeleri ile bütünleştirilmesi önerilmektedir.

Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinde bireysel görüşmelerde elde edilen verilere ek olarak, öğrencilerin görsel-işitsel materyallerle yapılacak etkinliklerin sınıf içinde değil daha çok sınıf dışında yapılması, sınıf içinde fazla zaman kaybettiği düşünülmektedir. Öğrencilerin bu yöndeki görüşleri aşağıda örnek olarak sunulmuştur.

-Video izlemek! Zaten bunu biliyoruz. Şey ben sizinle projektörle ilgili konuşuyorum. Bizim projektörle zaman harcamamıza ihtiyacımız yok. Çünkü biz evde daha fazlasını izleyebiliriz. Bence daha çok gramer öğrenmeliyiz, çünkü fakültede gramere daha çok ihtiyacımız var.

-hayır bence cd, bizim kitabımız Hitit var içeride ama CD de dışarıda evde, içeride kitap, dışarıda CD ile öğrendiklerimizi görmek. (öğrencilerde Hititin cd'si yok, okulda kitap evde cd'nin olmasının iyi olacağını dile getirdi).

-Onun söylediği gibi, ek CD de olsa daha iyi olur.

-Çünkü biliyorsunuz cd zaman alıyor, eğer sınıfta onu kullanırsak daha çok zamanımız gider, mesela 2 saat! Bu zamanda biz gramer öğrenebiliriz. Biliyorsunuz biz öğrenciyiz ve bu tür şeyler cd, kısa filmler bizim için daha eğlencelidir. Ama elimizde olsa biz evde izleseک daha iyi olur. Biz daha çok konuşmak ve daha çok öğrenmek istiyoruz.

-Ve hatta hatta şimdilik biz sadece burada oturuyoruz, dil öğrenmek için ve şimdi çok hızlı bizim için! Hatta şimdi biz karıştırıyoruz konuştuğunda (Araştırmacı konuştuğunda karıştırdıklarını dile getirdi) sebep o! Kısa film sınıfta yardımcı değil,

şimdi bir saatin içinde yardım etmez. Ama bak! biz gittik 103 veya 104 gibi dersine orada projektör, dinleme gibi şeylerin olması önemlidir (gerekli), ondan sonra biz her şeyi anlayabiliriz. Ama şimdi ihtiyacımız yok, biz sadece konuşmaya ve gramer öğrenmeye ihtiyacımız var.

-Evet! Şimdi başka bir şeylere ihtiyacımız var. Mesela ilk derse gittiğimizde doktor başlıyor, diyor ki “hadi şimdi sınav zamanı” zordur!

Arayüz tasarımları, video ve filmler, dinle-sürükle, oku-yaz, dinle-oku vb. görsel materyaller yabancılara Türkçe öğretiminde uzaktan eğitim için, öğrencilerin evde öğrenmelerini devam ettirebilmeleri için kullanılabilir. Hazırlanan bu materyaller, dil becerileri için belirlenen hedeflerin kazanımlarına yönelik hazırlanmıştır. (Şengül, 2013). Öğrencilerin sınıf dışı öğrenmelere duyduğu ihtiyaç nedeni ile bu tür materyallere ulaşım imkanı sağlanıp öğrencilerin ders sonrası zamanlarda bu materyallerle çalışmalarına olanak tanınması önerilebilir. Ayrıca öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için gramer yapılarında eksikliklerinin giderilmesini istemeleri görsel-ışitsel materyallerin sınıf içi öğrenme yaşantılarında kullanılmamasını değil; gramer yapılarının fotoğraflarla, resimlerle, sunu araçları ile öğretiminin kolaylaştırılması gerektiği savunulabilir. Göze ve kulağa hitap eden tüm araçlar, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde gerçek yaşam etkisi yaratmaktadır (Demirel, 2014).

Alt Tema 5: Sınıfın Karma Kültürden Oluşması

Öğrenciler, sınıf ortamının karma bir kültürden oluşmasının öğrenmelerini olumsuz etkilemediğini dile getirmişlerdir. Aşağıda öğrencilerin bu görüşlerinden örnekler verilmiştir (Ö2, Ö5, Ö7).

Ö2: “Hayır, olumsuz etkilemiyor. Hepimiz İngilizce konuşuyoruz zaten.”

Ö5: *“Türkçe konuştuğumuzda tabi ki öğrenmemizi destekliyor. Ama biz hepimiz İngilizce konuşuyoruz aramızda. Sadece bir öğrenciyle arada Türkçe konuşuyoruz o da İngilizce bilmiyor.”*

Ö7: *“Bence iyi farklı kültürler.”*

Öğrencilerin konuşma dilinde hedef dili kullanmasının öğrencilerin bilgilerini pekiştireceği ve pratik kazandıracacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, iletişim dili olarak Türkçeyi kullanmaya teşvik edilmeleri, yapılacak konuşma etkinlikleri ile desteklenmeleri önerilmektedir.

Tema 6: Kaynaklar

Öğrenciler, ders kitabı olmadığı için fotokopi kullanmakta olduklarını, ders kitabının renksiz ve fotokopi olmasının kendilerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Belirtilen görüşler bu bulguyu desteklemektedir.(Ö2, Ö4, Ö1, Ö6, Ö7)

Ö2: *“Kitap, Hitit ve İstanbul kullanıyoruz. Ama biz almadık, çünkü yok! Hep kopy.”*

Ö4: *“Hitit ders kitabı ve Hitit çalışma kitabını kullanıyoruz. Ama kitap yok. Kitap Türkiye’de! Kopy. Hatta bizim hoca fotokopi, kitap yok. Hatta hocamız da fotokopi kullanıyor. Onda bile kitap yok. Çok ayıp! Çünkü kitap yok.”*

Ö1: *“Kitap renkli olsa daha iyi olur.”*

Ö7: *“Kitap renkli olsaydı daha iyi olurdu. Resimler daha dikkatini çeker, böyle ben renkli seviyorum.”*

Ö6: *“Kitap yok, sadece copy var. Bu yüzden biraz zor oldu. Her gün iki kaat(kağıt), uç kaat veriyorlardı bize. Bu yüzden zor oldu. Mesela eve gelinci, açıyoruz, kitap yok sadece bunlar, kaatlar yanı, bilmek istiyoruz mesela, ne var sonra, Türkçede ne var bundan sonra bilmek istiyoruz. Bu yüzden zor bişey.”*

Ders kitapları, içeriğindeki bilgiler ve görsellerle, öğrencileri motive etmekte, öğrenecekleri konulara yönelmelerini sağlamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin bilgiye direk ulaşmalarını, öğrenme alışkanlıklarına göre çalışma programı yaparak öğretimi bireyselleştirmelerini sağlamaktadır. Topçuoğlu, (Göçer, 2007; akt. Topçuoğlu, 2013).

Öğrencilerin görüşlerine göre, ders kitabının fotokopi olmasının, öğretimde plansızlık, motive eksikliği yarattığı savunulabilir.

Alt Tema 5: Ek Kaynaklara Ulaşabilme

İki öğrencinin görüşü ihtiyacı olan ek kaynaklara ulaşabildiği yönündedir. Aşağıdaki örnekler bu veriyi desteklemektedir (Ö2, Ö4).

Ö2: “Kitap kullanıyorum, çeviri kullanıyorum bilgisayarda, kitapta.”

Ö4: “Farz edelim ki gramerle ilgili internetten bulamazsam kütüphaneye gittiğimde bir sürü kitap var. Mesela iki tane modern Türkçe kitabı var.”

İki öğrenci farklı ek kaynaklar, hikaye kitaplarının olması gerektiğini, ders kitabının sonunda ünitelerde kullanılan kelimelerin anlamlarının verildiği bir sözlük olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin bu görüşlerini aşağıdaki örnek cümleler desteklemektedir. (Ö7, Ö6)

Ö7: “Ya ben bunu diyorum. İngilizce hazırlıkta bir kitap veriyorlar onu okuyorsun ve onu anlatıyorsun. Ya bir sunum yapıyorsun. Keşke biz de böyle şey yapabilseydik. Yani keşke bir aktivite böyle yapabilseydik. Ben bu aktiviteleri seviyorum. Türkçede böyle kitap yok. Ben sunum yaptım ama ben konu seçtim. Bu farklı, yani onlar şey yaptı, bir hikaye kitabı aldı okudu, bazıları karşılaşma yapmış (karşılaştırma) bazan sunum, bazan kısa bir vidyo yapmış, böyle şey ben seviyorum gerçekten. Türkçe hikaye kitabı yok, baktım kırtasiyede, sadece roman var, ama İngilizcede bu 1. Sevyeye

diyor, bu 2. Sevyeye diyor, keşke böyle olsa Türkçede de. Ama ben biliyorum, Türkçe daha yeni açılmış, daha gelişmemiş o yüzden yok ben biliyorum ama keşke yapılsa.

Ö6: “Mesela küçük kitap, ödevler için olsa güzel olur.”

Ö6: “Kitaptaki kelimelere ben Google açıyorum. Sözlük benim var, açıyorum bakıyorum. Ama siz yapmak gerekiyor sözlük Hitit için. Her ünite sonunda bütün kelimeler, farklı kelimeler yazmalısınız yani, güzel olacak.”

Ek kaynaklara ulaşabildiğini belirten Ö4’ün belirttiği kaynaklar genel Türkçe öğretiminde kullanılan gramer kitaplarıdır. Yabancılara Türkçe öğretimine yönelik hazırlanmış hikâye kitaplarına ulaşım sağlanması gerektiği düşünülmektedir. Aynı zamanda öğrencilere web tabanlı eğitim programlarının tanıtılabileceği, bunları kullanmaya yönlentilmeleri gerektiği düşünülmektedir.

4.1.4 Kategori 4: Ölçme ve Değerlendirme

Bu bölümde, araştırma sorularından “Yabancılara Türkçe Öğretimi dersi kapsamında kullanılan ölçme-değerlendirme yaklaşımı ile ilgili öğrenci görüşleri nelerdir?” sorusuna ilişkin elde edilen bulgular yer almaktadır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden ve odak grup görüşmesinden elde edilen verilere göre bu kategoriye bağlı üç tema elde edilmiştir. Bu temalar tablo 8’de verilmiştir.

Tablo. 9: Yabancı Öğrencilerin Ölçme Değerlendirme Kategorisine İlişkin Görüşleri

	Tema	Alt Tema
Kategori 4: Ölçme- Değerlendirme	1. Ölçme-değerlendirme yaklaşım ve yöntemleri	1: Ölçmede kullanılan araçların çeşitliliği
	2. Ölçme-değerlendirme araçlarının içeriği	1: Ölçme-değerlendirme araçlarının seviyeye uygunluğu

4.1.4.1 Tema 1: Ölçme-Değerlendirme Yaklaşım ve Yöntemleri

Alt Tema 1: Ölçmede kullanılan araçların çeşitliliği

Öğrenciler, ölçme-değerlendirme yöntemlerinden birçoğunun bir arada kullanıldığını dile getirmişlerdir. Öğrenci görüşlerinden verilen örnekler bu bulguyu desteklemektedir (Ö5, Ö3, Ö2, Ö1, Ö6, Ö7, Ö4).

Ö3: “Sınavda kompozisyonumuz oldu. Belirlemek vardı (bu nedir?), eşleştirme vardı, boşluk doldurma vardı.”

Ö2: “Test, boşluk doldurma, doğru-yanlış, kompozisyon...hepsi! Bize quizde hepsi soruldu.”

Ö1: “Dinleme soruları, boşluk doldurma, eşleştirme, abcd, hepsi var.”

Ö6: “Dinlemek, abc, boşluk vardı (metinde boşluk doldurma), eşleştirme! Hepsi vardı.”

Ölçme-değerlendirmelerde programın başında belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığı belirlenmektedir. Buradaki ölçüt, Avrupa Dil Portfolyosunun her düzeyde ulaşılması beklenen hedeflerdir. Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılacak ölçme araçları: testler, Doğru-yanlış testleri, eşleştirmeli testler, tamamlamalı testler, yazılı sınavlar, sözlü sınavlardır. Dil öğretiminde kazandırılacak beceriler çok yönlü olduğu için ölçme araçlarının da her beceriyi ölçebilecek çeşitlilikte olması gerekir (Derman, 2013.). Öğrencilerin görüşlerinden hareketle ara sınavda (öğretim süreci içinde) ölçme araçlarında çeşitliliğin sağlandığı söylenebilir.

Bir öğrenci genel sınavda (yeterlilik sınavı) ölçme aracı olarak sadece test kullanıldığını dile getirmiştir.

Ö7: “Yeterlilik sınavında hepsi test oldu. Normal sınavda, boş doldurma, eşleştirme, tabi yazma, dinleme ve test oldu.”

Derman’a (2013) göre, sonuç değerlendirmeleri olan bu sınavlarda, soru çeşitliliği ve kapsam geçerliliği oldukça önemlidir. Dil yeterliliklerinin kapsamlıca ölçülmesi gerekmektedir. Avrupa dil dosyasında her beceri için ayrı ölçütler belirlenmiş ve bunlara ulaşıp ulaşılmadığının ölçülmesi dil eğitimi veren kurum açısından bir gerekliliktir. Derman’ın düşüncelerinden ve yukarıdaki öğrencinin görüşünden hareketle yeterlilik sınavının Avrupa Dil Portfolyosunun belirlediği hedefleri ortaya çıkarmada yetersiz olduğu savunulabilir.

4.1.4.2 Tema 2: ölçme-değerlendirme araçlarının içeriği

Alt Tema 1: Ölçme-değerlendirme araçlarının seviyeye uygunluğu

Elde edilen bulgulara göre ölçme-değerlendirme araçlarının içeriğinin öğrenci seviyelerinin üstünde olduğu düşünülmektedirler. Aşağıda verilen öğrenci görüşleri bu bulguyu desteklemektedir (Ö1, Ö2, Ö6, Ö7).

Ö7: “Yeterlilik sınavında okuma kısmı bu kadar yeni geldi ki! Bütün kelimeler, ooo çok yeni kelimeler geldi, yeni yeni yani ilk defa onu gördüm ben, biraz keşke bizim fakülteye bağlı olsaydı (yani bölümle ilgili kelimeler olsaydı), meselan insanlar, nasıl söylenir, insanlar hangi sistem yapılıyor insanlar sayılmak için, yani nasıl söylenir...mesela Türkiye’de kaç nüfus var? Kaç il var? Böyle şeyler geldi mesela, ben bunu görmedim, hayatımda ilk defa görüyorum, ben bunu nerden bileyim, bu sınavda geldi.”

Ö1: “Sınavlar öğrendiklerimize göre daha zordu.”

Ö2: “Bize quizde hepsi soruldu. Test, boşluk doldurma, doğru-yanlış, kompozisyon. Ama biz kompozisyonu bilmedik, yapamadık. Çünkü çok az kompozisyon yazdık.”

Ö6: “Öğrenmediğim kelimeler oluyordu sınavda. Mesela sınavda profeyeşin zordu, çok farklı konular vardı sınavda, çok zor oldu. Mesela sen düşünmen gerekiyor yapmak için. Yani zor sorular. Farklı sorular soruyorlar, mesela biz dil öğreniyoruz, başka bişey öğrenmiyoruz! Zor sorular. Biraz daha bize göre olabilir.”

Ö7: “Öğrendiklerim vardı sınavda. Gramerler aynıydı. Sadece okuma kısmında biraz şey oldu, ben bilmiyorum, belki genel bilgi, meselan, Türkiye nüfusu kaç? Meselan 20 milyon insan. Ama ben bunu bilmiyorum!”

Öğrenciler, ölçme-değerlendirme araçlarından “dinleme” bölümünün seviyelerinin üstünde olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulguyu destekleyen öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir (Ö5, Ö7, Ö6).

Ö5: “Sınavda problem sadece radyoda! Radyoda dinlediğimiz konuşma çok hızlı. Hiçbir şey anlayamıyoruz.”

Ö6: “Sınavlarda en zor bir şey dinlemek! Çok hızlı konuşuyor, sesli çok hızlı konuşuyor. Mesela hoca ne diyor dinlemek mesela söylerken ben yazabilirim. Ama sesin çok hızlı söylüyor dinlemek. Hiçbir şey anlamıyorum. Yavaş yavaş konuşarakken anlayabiliriz.”

Ö7: “Bazı konular hızlı. Meselan ana haberler, hızlı, çok hızlı konuşuyor. Ben anlamadım, şey yaptım, soruyu okudum, anahtar kelimeler buldum, bu anahtar kelimelere göre yaptım.”

Odak grup görüşmesinde iki öğrencinin dinleme materyalinin hızının seviyelerinin üzerinde olduğunu dile getirmişlerdir.

-Biz geçen konuşmamızda da söylemiştik, dinlemede zorlanıyoruz,

-6 kere dinledikten sonra anladık! İki tane sorumuz vardı bununla ilgili, çok hızlıydı.

Derman, (2013), Ölçme içeriğinin yapısal olarak cümlelerde ve ifadelerde seviyenin üzerinde olmaması; henüz öğretilmemiş dil bilgisi veya sözcük bilgisinin olmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Ölçme ve değerlendirme araçlarının doğru seçilememesi ya da içeriğin öğrenilenleri tam olarak ölçmemesi eğitimde girdi ve çıktıların doğru saptanmasını engellemektedir. Bu da öğrencilerin var olan seviyesinin görülmesini engellemektedir. (Yıldız ve Tunçel, 2014) Bu bulguda öğrenci görüşlerine dayanarak ölçme araçlarının öğrenilen içeriği kapsamadığı ve kullanılan dinleme, yazma ve okuma materyalinin öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu materyalin öğrencinin bulunduğu seviyeye göre düzenlenmesi önerilebilir.

İki öğrenci sınav içeriği hakkında olumlu görüş belirtmişlerdir. Aşağıda bu görüşler örnek olarak verilmiştir (Ö3, Ö5).

Ö3: “Evet, öğrendiklerimiz vardı. Kolaydı.”

Ö5: “Sınavlar iyiydi.”

Eğitim programının dördüncü ögesi olan değerlendirme, 3' e ayrılmaktadır. Bunlar tanılayıcı, biçimlendirici, düzey belirleyici değerlendirmelerdir. (Demirel, 2014). Öğrencilerin görüşlerine göre, biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirme türleri kullanılmaktadır. Ancak kullanılan bu ölçme araçlarının, öğrencilerin öğrenmedikleri sözcükleri kapsamaması, ölçme sırasında kullanılan dinleme materyalinin öğrencilerin seviyelerinin üzerinde olmasından dolayı ölçme araçlarında yabancı dil ilkelerinden “sorumluluk” ilkesi açısından eksiklikler olduğu savunulabilir. Bu ilkeye göre beklediği sonuçları alamayan öğrencilerde motivasyon eksikliği doğabilmektedir (İnce, 2013). Bu nedenle dinleme materyallerinin ve ölçme araçlarının içeriğinin yeniden düzenlenmesi önerilebilir.

4.2 Araştırma Sorusu 2'ye İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde araştırma sorusu 1'e ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin eğitim-öğretim programının öğelerine (hedef, içerik, öğrenme yaşantıları, ölçme-değerlendirme) yönelik sorulan sorulara verdikleri cevaplarda eğitim programı olarak ders kitabını algıladıkları gözlemlenmiştir. Bu algının temelinde, yabancılara Türkçe öğretimi alanında standart bir program olmamasından dolayı, ders kitabına göre programlarını belirlemelerinin etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, bu bölümde öğretmenler tarafından açıklanan her program öğesinde, ders kitabından bahsederken eğitim-öğretim programı hakkındaki fikirlerini ortaya koymuşlardır. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde elde edilen bulgular verilen cevapların sıklık derecesine göre kategori, tema ve alt temalara ayrılarak aşağıda sunulmuştur.

4.2.1 Kategori 1: Hedef

Hedef kategorisine yönelik öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgular tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 10: Öğretmenlerin Hedef Kategorisine İlişkin Görüşleri

Kategori 1: Hedef	Tema	Alt Tema
	1:Öğrencilerin Türkçe öğrenme Amaçları	1: Eğitim amacı ile 2: Yabancı dil öğrenme isteği ile
	2: Dersin hedefleri	1: Ders hedefleri ile öğrenci hedeflerinin uyumu

4.2.1.1 TEMA 1: Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Amaçları

Alt Tema 1: Eğitim Amacı İle

Öğretmenler, öğrencilerin seçtikleri bölümlerde eğitim görebilmek için Türkçe öğrendiklerini belirtmişlerdir. Aşağıda bu öğretmen görüşleri örnek olarak sunulmuştur (ÖĞ2,ÖĞ3,ÖĞ4,ÖĞ1).

ÖĞ2: “Bölümleri Türkçe olduğu için Türkçe hazırlık okuluna devam etmek zorundalar. Seçtikleri bölümden dolayı şu an Türkçe öğreniyorlar.”

ÖĞ4: “Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçları akademik hayat. Kendilerine bir kariyer çizmek için. Kendileri isteyerek, o bölümleri Türkçe olduğu için, aslında o bölümü istedikleri için ve bölüm de İngilizcesi olmadığı için.”

ÖĞ3: “Hazırlıktaki öğrencilerin amacı, Türkçe eğitim veren bir bölümde okumak.”

ÖĞ1: “Öncelikle bölümleri için Türkçe öğrenmeleri gerekiyor. Hazırlık öğrencileri için konuşuyorum. Onlar için zorunlu. Çünkü bölümleri Türkçe olduğu için Türkçe öğrenmek zorundalar.”

Buradan hareketle, Türkçe eğitim veren programların arttırılmasının hem Daü'de öğrenci potansiyelini arttırabileceği hem de Türkçe dilinin yaygınlaşmasına katkı sağlayabileceği sonucuna ulaşılabilir.

Alt Tema 2: Yabancı Dil Öğrenme İsteği İle

İki öğretmenin görüşüne göre, öğrenciler seçtikleri programlar için Türkçeyi öğrenmek zorundadırlar ama Türkçeyi sevdikleri ve günlük hayatta kullanmak istedikleri için de öğrenmek isteyen öğrenciler bulunmaktadır. Aşağıdaki alıntılar bu temayı destekler niteliktedir (Ö1,Ö4).

ÖĞ1: “Günlük yaşantımızda, benim gördüğüm günlük hayatta kullanabilmek için de Türkçe öğrenmek istiyorlar. Türkçeyi seven ve Türkçeyi öğrenmek isteyen öğrenciler de gördüm. Mesela “ö.3”, beş yıl önce Türkçe'nin çok aptalca bir dil olduğunu düşünüyormuş. Türkçeyi duyarken, ya da şarkı dinlerken, kesinlikle aptalca bir dil, asla öğrenmek istemiyorum diye bir düşünceye sahipti. Ancak şu an, öğrenmeye başladıktan sonra neyin ne olduğunu, neyin ne anlama geldiğini öğrendiği için bu onu teşvik ediyor. Artık aptalca bir dil olduğunu düşünmüyor.”

ÖĞ4: “Hayır tam tersi, Türkçeyi çok seviyorlar. Bir kere başta, mantığa dayalı bir dil olduğu için Türkçe yavaş yavaş kurallarını öğrenmeye başladılar mı çocuklar heyecanlanmaya başlıyorlar. Öğreniyoruz, çok güzel diye. Bu da heyecanlandırıyor. İngilizce gibi değil sanırım, İngilizcede kurallar değişebiliyor. Hatta “ö.6” İngilizceyi sevmediğini söylüyordu, Türkçeyi çok seviyor.”

Yabancı dil öğretiminde motivasyon içsel ve dışsal etmenlere sahiptir. İçsel motivasyon öğrenenin ilgi düzeyini, başarı ya da başarısızlık duygusunu kapsamaktadır. (Crookes ve Schmidt, 1991; akt. Şahin ve Koçer, 2014). Buradan hareketle bazı öğrencilerin Türkçeyi öğrenmeye yönelik içsel motivasyona sahip oldukları sonucuna ulaşılabilir. Yine öğretmen görüşlerine göre, öğrencilerde hedef

dili sevdikçe ve başarı duygusu yaşadıkça derse olan tutumlarının olumlu yönde değiştiği ve bu tutumun öğrenci motivasyonunu arttırdığı söylenebilir.

4.2.1.2 TEMA 2: Dersin Hedefleri

Alt Tema 1: Ders Hedefleri İle Öğrenci Hedeflerinin Uyumu

İki öğretmen, ders hedeflerinin öğrenci hedeflerini karşılaması yönünde olumsuz görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin görüşleri aşağıda örnek olarak verilmiştir (Ö1,Ö3).

Öğ1: “Hitit kitabı, bir kere, bu kitabın hazırlanma sebebi yurt dışındaki Türklere kendi dilini öğretmek için hazırlanmış bir kitap bu. Bu nedenle tarih konularına daha çok yer verilmiş.”

Öğ3: “Mesela yabancılara Türkçe öğretimi” çok genel bir kavram! Kendi içinde de gruplara ayrılmalı, mesela, yurt dışında yaşayan Türk çocukları, onların ana dili Türkçe olsa bile eğitim dilleri: Yunanistan’da yaşayanların yunanca, Bulgaristan’da yaşayanların Bulgarca, Almanya’da yaşayanların Almanca...Eğitim dilleri hep farklı, aslında Hitit kitabı onlara yönelik hazırlanmış. Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik, o yüzden ağır.

Ders kitaplarını Halis (2002) şöyle tanımlamaktadır: eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek; öğretim yaşantılarına kaynaklık etmek amacıyla hazırlanan materyallerden biri, çoğu zaman da tek öğretim materyalidir. Buradan hareketle, denilebilir ki, eğitim programındaki amaçların, içerik, etkinlikler ve değerlendirme gibi özelliklerin ders kitabında yer alması bu materyalin hedefe ulaşmada kullanılabilirliğini arttırmaktadır. (Topçuoğlu, 2011; akt: Durmuş ve Okur) Fakat burada öğretmen görüşleri, öğrenci hedeflerine uygun olmayan bir ders kitabı kullanıldığını göstermektedir. Bu bilgiler ışığında bu program için, öğrencilerin hedefi olan

Türkçeyi günlük dilde kullanabilmek ve akademik başarıya ulaşma hedeflerini karşılayabilecek bir ders kitabı seçmeleri önerilebilir.

İki öğretmen ders hedeflerinin öğrenci hedeflerini öğretimin başlangıç aşamasında oldukları için karşıladığını dile getirmiştir. Öğretmenlerin görüşleri aşağıda örnek olarak verilmiştir (Ö4,Ö2).

ÖĞ4: “Karşılıyor, evet.”

ÖĞ2: “Genel Türkçeyi öğrendikleri için şu an karşılıyor diyebiliriz.”

Öğretmenlerin bu görüşlerinden henüz öğretimin başında oldukları için ders hedeflerinin öğrenci hedeflerini karşıladığı sonucuna ulaşılabilir. Aynı zamanda, bu görüşlerden yola çıkarak, dersin kendine ait hedeflerinin olmadığı, öğretmenlerin kitaptaki ünite hedeflerini dersin hedefleri olarak kabul ettiği söylenebilir. Buradan hareketle ilerleyen zamanda öğretmenlerin düşüncelerinin değişebileceği, öğrenci hedeflerindeki ihtiyaçların ilerleyen zamanda daha iyi görülebileceği savunulabilir.

4.2.2 Kategori 2: İçerik

Öğretmenlerin ders içeriği kategorisine yönelik görüşlerinden elde edilen kategoriler, temalar ve alt temalar tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 11: Öğretmenlerin İçerik Kategorisine Yönelik Görüşleri

	Tema	Alt Tema
Kategori 2: İçerik	1. Yabancı dil öğretim ilkeleri açısından ders içeriği	1. Güncellik, yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene ilkeleri açısından içerik 2. Kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene ilkeleri açısından içerik 3. İçeriğin öğrenci ilgi, ihtiyaç ve seviyesine uygunluğu
	2. İçerikte kültür	1. Kültürel öğelerin Türkçe öğrenmede etkisi
	3. İçerikte Gramer	1. İçerikte dil bilgisi 2. İçerikte sözcük bilgisi 3. İçerikte terminoloji
	4. İçerikte Görsellik	1. İçerikte Resimler

4.2.2.1 TEMA-1: Öğretim İlkeleri Açısından Ders İçeriği

Öğretmenler, hazırlanmış bir eğitim programı olmadığı için, Yeni Hitit kitabına bağlı olarak Ankara üniversitesi Tömer'in ders kitabının içeriğine göre hazırlanmış yıllık programını kullanmaktadırlar. Bu nedenle kitabın içeriğine yönelik

fikirlerini sunarak kullandıkları eğitim programının içeriği hakkında bilgi vermişlerdir.

Alt Tema 1: Güncellik İlkesi Açısından İçerik

Buna göre 3 öğretmen içeriğin “güncellik” ilkesine uygun olmadığını düşünmektedir. Aşağıda verilen öğretmen görüşleri bu bulguyu desteklemektedir (ÖĞ1,ÖĞ2,ÖĞ3).

ÖĞ1: “Şimdi şöyle bir şey, kitap Hitit yayınlarının. Bu kitap bazında konuşacak olursak: Yeni baskısı yapılmadığından dolayı güncellenmiş konular yok kitabın içinde. Dolayısıyla kitabın içindeki kelimeler öğrenciler için çok zor. Resim az. Çok az, aynı zamanda metinler gibi resimler de güncel değil. Metinler daha çok, resimler tabi ki az, ama bu değil önemli olan. Güncel değil. Geçmiş zaman öğretilirken tabi ki geçmişte öğretilen bir savaşın resmi olabilir, destekler ancak benim savunduğum şey, öğrencinin bu aşamada buna ihtiyacı yok. Geçmiş zaman da olsa öğrencinin güncel hayatta kullanabileceği şeyler olmalı bence. O yüzden ben öğrencilerime sürekli fiilleri yazdırıyorum, çünkü günlük hayatta bunlara ihtiyaç duyuyorlar. Mesela “İster inan ister inanma” diye bir alıştırma yaptık geçen gün. Hani işte İngiltere’de 2010 yılından bahsediyor. 2014 yılındayız ama kitap 2010 yılını gelecek olarak alıyor. Düşünün ne kadar eski bir kitap kullanıyoruz şu anda. Hitit’ den çok daha güncel kitaplar var, yeni basıldı. Kitabın içeriğinin güncellenmesi gerekiyor.”

ÖĞ.2: “Güncellikten tamamen de uzak değil aslında, ama tamamen karşılıyor da diyemiyorum. Yani ne çok ayrılıyor, ne de çok günlük hayata yakın. İkisinin ortası diyebiliriz. Ama evet. Şimdi, bazen seviyelerinin üzerinde oluyor. Tabii ki bunu tamamen yok etmek mümkün değil. Çünkü sonuçta bir cümleyi kurarken, biliyorsunuz ki tek bir, daha doğrusu bir paragrafı yazarken tek bir zaman kipine de

bağlı kalınamıyor. Farklı bir zaman kipi de kullanılması gerekiyor. Gerektiğinde sakınmışlar ama bazı yerlerde var. Bununla biz de karşılaşyoruz ve sınıf içerisinde öğrencilerimiz özellikle o konuya gelmemişsek eğer dikkatlerini çekiyor ve soruyorlar. Hani bu ileriki konularda, günlerde kullanacağımız bir zaman kipidir diyoruz.”

ÖĞ3: “En ideali beş yılda bir kitapları yenilemek bence. Güncel olsun diye. Şu an güncel değil. Bu Hitit kitabı yenilendi, çıktı aslında şu an ama bize ulaşmadı.”

Metinlerde ele alınan temaların, öğrencilerin günlük hayatta kullanamayacakları temalar olması ve uzak tarihe ait içerikten oluşması dil öğretim ilkelerinden “verilen bilgilerin günlük hayata aktarılmasını sağlama” ve “güncellik” ilkesine uygun olmadığını ortaya koymuştur. Oysa içeriğe yönelik öğrenme ilkelerine göre, ders içeriği öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini ne derece karşılırsa öğrencinin öğrenme düzeyi o derece artacaktır (Senemoğlu, 2004). Buradan hareketle, program içeriğinin günlük hayatla birleştirilmesi, öğrencilerin hazırbulunuşluluk düzeyinin dikkate alınması, bu yönde içeriğin yeniden düzenlenmesi önerilebilir.

Alt Tema 2: Kolaydan Zora, Bilinenden Bilinmeyene, Yakından Uzağa, İlkeleri Açısından İçerik

Ö1: “Kitapta şöyle bir durum söz konusu, 3. Ünite de öğrencinin 6. Ünite de alması gereken bilgiler var. Diyelim ki 7. Ünite de hani bilgi bazında düşüyor kitapta. Yani daha zora gitmesi gerekirken daha kolaylaşıyor konular. Yükselmeler düşmeler çok kitapta. Örneğin 8. Ünite de öğrenmesi gereken kelimeler, bakıyorsunuz ki 3. Ünite nin metinlerinde. Ayrıca öğrenciye hitap etmeyen çok parçalar yer alıyor. En azından ilk öğrenen öğrenciler için söylüyorum.

ÖĞ4: “Biz Hitit’i kullanıyoruz. Gramer ağırlıklı, hani Türkçe zaten gramer ağırlıklı bir dil. Kitabın her şeyini ben çok beğeniyorum ama ben Hitit’i kelime bilgisi açısından eksik buluyorum. Mesela 1. Ünitenin kelime sayısı atıyorum 20 tane kelime çıkartacak, o 20 kelimeyle cümleler kurup kurup koyması lazım. Ama napıyor, bir bakıyorum bir alıştırmada çok basit kelimeler veriyor, çocuk anlıyor onu, ama 2. Alıştırmada birden bire farklı böyle bilmediği, hiç anlamadığı kelimeler geliyor. Tamamen bambaşka kelimeler. Çocuk orda bir morali bozuluyor. Diyor ki” ben yapamıcam” İşte o açıdan çok kötü oluyor. Ben de moralini bozma diyorum. Ama o kelimeler o kadar şey ki, mesela 5. Üniteye kadar gidiyoruz biz, hani biraz yükselmeler oluyor kelimelerde, ağır kelimeler oluyor, kelimelerde düşmeler oluyor birden bire hani bunlar arasında o kadar dalgalanmalar var ki, çocukların moralleri bozuluyor. Özellikle 5. Ünite, faturalarla, bilmem nelerle ilgili, çocukların günlük hayatta, ilk 6 ünite bence çocukların günlük hayatta kullanabilecekleri kelimeleri içermesi lazım. Birden bire faturanın, işte ne bilim seri numarası bilgisine, işte ne bilim o kadar ağır şeyler ki çocuklara bunu anlatmakta biz bile zorluk çekiyoruz. Bakıyorum bazı kelimeleri ben bile bilmiyorum. Yani hani sözlüğe bakmam gerekiyor. Çok ağır şeyler veriliyor. Tamam, faturaları da öğrenmesi lazım ama faturanın seri numarasını öğrenmesinler. Ne gerek var! 6. Üniteden sonrasında öğreysin, temel şeyleri öğreysin önce ondan sonra derinlemesine öğreysin.”

ÖĞ1: “Mesela Tibetliler, eski Moğollar, evet tabii ki bunları da öğrenmeleri güzel, Türkçe’nin bunları da aktarması gerekiyor tabii ki ama öğrenci zaten zor cümle kuruyor. Birçok yapıyı öğrendiler bu 3 ay da, mesela geçmiş zaman, şimdiki zamanın rivayetini öğrendi bu öğrenciler, bunları kullanamaması onun için bir sorun! Ama bir bakıyorsunuz parçalarda birçok şey var. Mesela kitabın 4. Ünitesinde: “hayatla savaşmak” gibi bir kullanım geçiyor parça içerisinde. Şimdi hayatla savaşmak, hani

ömür boyu hayatında savaşmış bir savaşçı var. Şimdi 4. Ünite de bu öğrenci daha şimdiki zamanı yeni öğreniyor. Hayatla savaşmak, hayat boyu savaş vermek sonuçta bir deyim, mecazi anlam taşıyor. Öğrenci bunu öğrenmek zorunda kalıyor bu parçada. Tabii ki, hani çok fazla değil, o yüzden de anlamlandıramıyor. Zaten bu öğrenci şimdiki zamanı kullanmayı öğreniyor, doğru dürüst cümle kuramıyor daha, dolayısıyla öğrenci zorlanıyor.”

Öğretmenler, içerikte öğrencilerin öğrenmediği zaman kiplerinin, öğrencilerin seviyelerinin üzerinde mecazi kullanımların, öğrencilerin öğrenmedikleri sözcüklerin metin içerisinde kullanıldığını söyleyerek ders içeriğinin yabancı dil öğretim ilkelerinden “kolaydan zora, yakından uzağa, ilkelere uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, bilinen sözcüklerden bilinmeyen sözcüklerin öğretilmesi, tekrar ve sarmallık ilkesine göre öğrenilenlerin sürekli hatırlatılarak kalıcılığının sağlanması açısından da içeriği yetersiz gördükleri söylenebilir. İnce’ye göre (2013), Dil öğretimi, hedef dilin konuşulduğu toplumun düşünce yapısının da öğretilmesidir. Bu nedenle öncelikle yakından uzağa ilkesine uygun olarak içeriğin hazırlanmasının, öğrencilerin öğrendikleri dili konuşan toplumun bugünkü düşünce yapılarını anlamalarını sağlayacağı düşünülmektedir. Yine, içeriğin kolaydan zora, bilinenen bilinmeyene göre düzenlenmesinin öğrencilerin duyuşsal alan kazanımlarına ulaşılması açısından dikkate alınarak yeniden düzenleme yapılması önerilebilir.

Bir öğretmen dil yapılarının herhangi bir sıralama olmadan öğretilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Aşağıda öğretmen görüşü örnek olarak sunulmuştur (ÖĞ3).

ÖĞ3: “Evet kolaydan zora doğru gidiyor, hatta öğrenciler daha öğrenmedikleri zamanları soruyor, öğrenmek istiyor. Mesela, “bir çay alabilir miyim” nasıl denir diyorlar, biz de “o daha sonraki konularda, bekleyin” diyoruz. Ama bence doğal

olması açısından gelecek konularda göreceği zamanlar daha o konuyu görmeden önceki metinlerde de geçmeli. Mesela biz ilk aylarda öğrenciye temel konuşmayı öğretiyoruz. Bazen doğal olmuyor. Bence doğal metinler olmalı, bizde bir hiyerarşi gibi bir düzen var. Mesela önce geçmiş zaman sonra şimdiki zaman sonra diğer zamanlar, bir sıra olmamalı bence, doğal olmalı, hepsiyle karşılaşarak öğrenmeli. Hep bir bekleme var. Öğrenebilirler, zaten hepsi yetişkin. Zaten merak da ediyorlar, ama biz hep bekleyin bu konu sonra diyoruz. Mesela “gitmem lazım” “gitmeliyim” biz bunları öğretmek için çok bekliyoruz. İlla sırası olmamalı gramerin. Doğal metinler olmalı, o an metinde ne çıkıyorsa onu öğrenmeli”.

Öğretmen görüşü tüm yapıların herhangi bir sıralama olmadan verilmesi yönündedir. Fakat öğretimin genel ilkelerinde olduğu gibi dil öğretiminde de kolaydan zora-basitten karmaşığa ilkesi kullanılmaktadır. Senemoğlu’na göre (2004), öğrenciye verilecek bilginin türü, miktarı ve bilginin verilme hızı, öğrencinin güdülenmişlik düzeyine, genel yeteneklerine, öğrencinin gelişim düzeyine ve ön öğrenmelerine göre düzenlenmelidir.

Alt Tema 3: İçeriğin Öğrenci İlgi, İhtiyaç ve Seviyeye Uygunluğu

Üç öğretmen ders içeriğinin öğrencilerin seviyelerinin üzerinde olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinden örnekler verilmiştir (Ö3,Ö2,Ö1).

ÖĞ3: “Üniversitede olduğumuz için, belki de uygun! Çünkü üniversitede biraz daha bilimsel, bir nevi Türkoloji bilgileri aldı öğrenci, Türkçe hazırlık okudu, bayağı bir kendilerini zorladı bu. Ama geçen yıl okuyan öğrenciler hem akıllıydı, hem de ilgiliydi yaptılar. Ama daha sonra gelecekler, aynı ilgiyi ve aynı kapasiteyi gösterebilecekler mi bilmiyoruz! O yüzden ortalamayı bulmak lazım. Aslında Hitit kitabı onlara yönelik hazırlanmış. Yani yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik, o yüzden ağır. Hani biraz Türkçe biliyorlar, günlük dili biliyorlar, ama hadi

bu da Şimdi Türkoloji aşamasında neredeyse! Türk dilinin her Şeyini görüyorlar. Her yönüyle bu öğrencilere ağır, bence ağır. Çünkü kendi dilinde bile gramerlerini bilmeyen öğrenciler var, bilmiyorlar yani! Biz onlara edilgen, işteş, işte Şu, bu bir sürü Şey hakkında Şey anlatıyoruz, önce kendi dillerinde bunu araştırıyorlar, sonra bunu anlamaya çalışıyorlar. Sonra kayboluyorlar. Bu neydi, o neydi?”

đ2: “Evet. Şimdi, bazen seviyelerinin üzerinde oluyor. Tabi ki bunu tamamen yok etmek mümkün değil.

đ1: “Kitabın içindeki kelimeler öğrenciler için çok zor.”

Öğretmenlerin görüşleri ders içeriğinin yabancı dil olarak Türkçe ğrenen öğrencilere değil, ana dili Türkçe olup dilini yeterli düzeyde bilmeyen öğrencilere yönelik hazırlandığı için yabancı öğrencilerin seviye ve ihtiyaçlarının üzerinde olduğunu ortaya koymaktadır. Dil ğretim yaklaŐımlarından kavramsal-işlevsel yaklaşıma göre, dil ğretimi öğrenciyi merkeze alan bir programla yapılmalıdır. Bu amaçla İki dil ğretim tekniği kullanılabilir:

BirleŐtirme tekniği: Öğretilecek dil öğelerinin seçilmesi ve bunların dil mantığına göre yani kolaydan zora, basitten karmaşığa sıralanması gerekmektedir.

zmlleme tekniği: Öğrenenin dil ihtiyaçları belirlenmeli, bunlar mantıklı bir süreçle düzenlenmeli ve bunlardan hareketle içerik düzenlenmelidir. (Wilkins; Güneş, 2013; akt.İnce, 2013). Güneş’in ve öğretmenlerin aktardığı bilgiler göz önüne alınarak öğretime baŐlanılmadan seviye ve ihtiyaç belirlemelerinin yapılıp, ders içeriğinin ğrenci amaçlarına göre tekrar gözden geçirilmesi gerektiği söylenbilir.

İki ğretmen, içeriğin öğrenciler açısından ilgi çekici olmadığını, içerikte görsellerin yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir (đ1,đ3).

ÖĞ1: “Gramer zaten gramerdir bu değişmez ama içindeki resimler olsun, parçalar olsun, örnekler olsun bunların güncellenmesi lağzım ve öğrenciyi teşvik etmesi gerekiyor. Daha ilgilerini çekecek şekilde hazırlanması gerekiyor.”

ÖĞ3: “Bence dil öğretirken iri iri, büyük resimler olmalı. Puntolar da büyük olmalı. Dil öğretiminde. Dikkat çekici olmalı.”

Yabancı dil öğretiminde temel ilkelere biri olan teknoloji ilkesine göre, ders kitabı, yazılı ders araç-gereçleri ve kullanılan metinlerde dil öğretimi amaçlandığı için daha fazla resim ve fotoğraflara yer verilmelidir (İnce, 2013). Fakat öğretmenler içerikte görsellerin öğrencilerin ilgisini çekmede yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Oysa dil öğreniminde bilgiye ulaşmada ilk adım öğrenciden gelmelidir. Öğrencide bu ilginin oluşması da içeriğin, ilgisini çekecek, meraklandırarak, ihtiyacını hissettirecek uyaranlara sahip olması ile gerçekleşebilir. Bu uyaranlar öğrencide ilk içsel motivasyonun oluşmasını sağlar. Öğrenciden gelen bu adımı öğretmen öğrenme yaşantılarıyla destekler (Duru, 2014). Bu bilgilere dayanarak, sonraki yıllarda içerik belirlenirken öğrencileri motive edebilecek, etkili uyaranlara sahip görsellerin içeriğe eklenmesinin gerekliliği savunulabilir.

4.2.2.2 TEMA 2: İçerikte Kültür

Alt Tema 1: Kültürel Öğelerin Türkçe Öğrenmede Etkisi

Öğretmenlerin tümü içerikte kültür öğelerinin yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir. Aşağıdaki öğretmen görüşleri bu bulguyu desteklemektedir (ÖĞ2,ÖĞ3,ÖĞ1,ÖĞ4).

ÖĞ2: “Şu an kullandığımız Hitit kitabının içeriği Türk kültürünü tamamen yansıtıyor diyemiyorum. İncelediğimiz, karar vermeye çalıştığımız şu an kitabı değiştirmek istiyoruz, eğer değişiklik olursa karar vereceğimiz kitap biraz daha Türk kültürünü

çok yansıtan bir kitap seçmeyi düşünüyoruz. Bu kitabın içindeki Kültürel öğeler benim için yeterli değil.”

ÖĞ3: “Tabi, bence kültürel içerik olmalı bence. Hatta Nasrettin Hoca yoktu mesela, biz ekledik. Halk edebiyatından ekledik kendimiz. Bence teşvik edici ve gerekli, hatta daha çok olması lazım. Dil ve kültür beraber olmalı. Kitapta da var, yemek var mesela. Folklorik kıyafetler, var var kitapta da var.”

ÖĞ1: “Hitit kitabı, ayrıca aynı şey İstanbul kitabı için de aynı şey geçerli, kültürel özelliklerin az olduğu, kalıp kullanımların az olduğu, mesela “afiyet olsun” gibi. “Allah’a dua ediyorum” gibi kalıp kullanımların az olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır araştırmalarda da bu sonuçlar var. Kültür olmalı bence. Türkçeyi öğretiyorsunuz, tabi ki Türk kültürü ile birlikte verilmeli bence. Ama şöyle bir durum da var. Bir amaç için, yani bu öğrenciler şu an bölümlerine geçmek için Türkçe öğreniyorlar. Ancak ilk etapta bunun için öğrendikleri için, kültür? Bunları öğrendiklerini de kullanabilme ortamları var mı öğrencilerin? Yok! Ama yine de Türkçe öğretilirken Türk kültürü ile birlikte öğretilmeli.”

ÖĞ4: “Kültür, evet, evet olumlu yönde etkiliyor. Ama daha fazla doldurulabilir, yetersiz bence. Bazı şeyler çok hoşuma gidiyor gerçekten, hani, günlük konuşma tarzında yapıyorlar, doğal, çok doğal! Özellikle dinlemeler çok doğal. İnsanların, hani bazılarının miskin konuşma tarzı vardır ya, onu bile yansıtmışlar, o tarzdan insan çıkıyor mesela, bazıları böyle güldür güldür konuşan tipler oluyor o çıkıyor, böyle harbiden doğal hayattan alınmış dinlemeler!”

Yeni Hitit 1-2-3 ders kitaplarını kültürel öğeler açısından analiz eden çalışmaların sonuçları ile burada görüşme yapılan öğretmenlerin görüşleri örtüşmektedir. Tüm ve Sarkmaz’a göre (2012), Öğrencilerin seviyelerine göre kalıp sözlere, deyimlere yer verilmemiştir. Bu, öğrencilerin gerçek yaşamda kuracakları

iletişimi zorlaştırabilir. Yeni Hitit kitabında daha çok evrensel kültüre ağırlık verilmektedir, hedef dile yönelik kültürel öğelere daha az yer verilmektedir. Bu da öğrencilerin hedef dilin kültüründen uzaklaşmalarına neden olabilmekte, yine günlük iletişimde anlam kurmalarını olumsuz etkileyebilmektedir. Öğrenciler için KKTC’de Türkçe öğreniyor olmaları dil edinimi ve öğrendikleri dili kullanabilmeleri açısından önemli bir avantajdır. Öğrencilerin öğrendiklerini anlamlandırabilmeleri açısından ders içeriğinin güncel kullanılan deyimler, atasözleri, kalıp ifadeler gibi kültürel öğelerle zenginleştirilmesi önerilebilir.

4.2.2.3 TEMA 3: İçerikte Gramer

Alt Tema 1: İçerikte Dil Bilgisi

Bir öğretmen içerikte dil bilgisinin yoğunlukta olduğu için uygulama etkinliklerine yeterli zaman ayıramadığını, burada yaşadığı eksikliği ders dışı ödevlerle tamamladığını dile getirmiştir. Aşağıda bu öğretmenin görüşü örnek olarak verilmiştir (ÖĞ3).

ÖĞ3: “Mesela yabancılara Türkçe öğretimi” çok genel bir kavram! Kendi içinde de gruplara ayrılmalı, mesela, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının kitabı farklı olmalı, Türkçeyi de ikinci dil olarak öğrenen, daha doğrusu yabancı dil olarak öğrenenlerin kitabı da farklı olmalı, bence daha resme yönelik, daha pratiğe yönelik, grameri daha hafif, anlayacakları şekilde olmalı. Hani biraz Türkçe biliyorlar, günlük dili biliyorlar, ama hadi bu da şimdi Türkoloji aşamasında neredeyse! Türk dilinin her şeyini görüyorlar. Her yönüyle bu öğrencilere ağır, bence ağır. Çünkü kendi dilinde bile gramerlerini bilmeyen öğrenciler var, bilmiyorlar yani! Biz onlara edilgen, işteş, işte şu, bu bir sürü şey hakkında şey anlatıyoruz, önce kendi dillerinde bunu araştırıyorlar, sonra bunu anlamaya çalışıyorlar. Sonra kayboluyorlar. Bu neydi, o neydi? Çok yoğun gramer var. Mesela bu yıl biraz şikâyetçiyiz, çok gramer

var diye yetiştiremedik. Çoğu şeyi yetiştiremiyoruz. Mesela geçen yıl ikinci kitabın ikinci yarısını yetiştiremedik, yapmadık hatta. Yarısını yaptık. Öğrenciler evde çok çalıştı, istekliydi. Yetişmedi bile, Hitit kitabının grameri çok yoğun. Uygulamada pratik azalıyor, ödev veriyoruz.”

Dil bilgisi öğretimi ile ilgili ilkeler vardır. Bu ilkelerden bir tanesi de dil bilgisi kuralları, sözden, yazıdan ayrı kurallar olarak öğretilemez. Bu şekilde bir öğretim öğrencide dil kurallarının ezberlenmesine yol açar. Öğrenciye uygulama yapma alışkanlığı kazandırmaz (Göçen ve Okur, 2013). Üç öğretmen içerikte dil bilgisinin yoğun olduğunu dile getirmiştir. Bunlardan ÖĞ3, uygulamalara vakit ayıramadıklarını ifade etmiştir. Oysa dil öğretimi diğer 4 dil becerisi ile bütünlük sağladığı zaman ve uygulamaya yeterince vakit ayrıldığı zaman tam olarak gerçekleşebilmektedir. Burada elde edilen görüşten yola çıkarak, öğrenci merkezli bir dil eğitiminin gerçekleşebilmesi için uygulamalara daha fazla zaman yaratacak şekilde içeriğin gözden geçirilmesi, düzenlenmesi önerilebilir.

İki öğretmen içerikte dil bilgisi uygulamalarının yoğun olduğunu fakat bunun dil öğretimi açısından yararlı olduğunu dile getirmişlerdir. Örnek olarak verilen öğretmen görüşleri bu bulguyu desteklemektedir (ÖĞ4,Ö1).

Ö4: “Biz Hitit’i kullanıyoruz. Gramer ağırlıklı, hani Türkçe zaten gramer ağırlıklı bir dil. Kitabın her şeyini ben çok beğeniyorum. Gramerini öğrenmeden zaten onun asla anlam dünyasını çözemezsiniz. Önce gramerini çözmek lazım, bu açıdan çok güzel gerçekten hani hem ek olarak veriyor onu hem kelime olarak karşılığını veriyor. İkisini birden kullandırmaya çalışıyor. Hani o ek kelime olarak da bu anlama geliyor diyor ve ikisini birden kullanıyor. Bu açıdan güzel! Grameri öğrenecek önce. Ders içeriğinde yoğun gramerin olması iyi. Bir yabancılara Türkçe öğreten bir öğretmenin de çok iyi gramer bilgisine sahip olması lazım bence. Ama

Ben birçok, yani hani A1-A2 –B1, üçünü de öğrettim. Öyle noktalar geldi ki günlerce ben düşündüm, bu nasıl böyle olur, kitaplara bakıyorum kitaplarda açıklamaları yok, yönlendirmiyor bizi bunu nasıl öğretebilirim çocuklara diye, bizi yönlendirecek yardımcı kitap olursa daha iyi olur bence.”

ÖĞ1: “Şimdi şöyle bir şey, kitap Hitit yayınlarının. Bu kitap bazında konuşacak olursak: Bu kitabı ben çok beğeniyorum, severek kullanıyorum. Gramer ağırlıklı olduğu için. Gramerin de öğrenilmesi gerektiğini düşündüğüm için, kitap bazında iyi bir kitap.

Cem’ e göre (2005), dil öğretiminde kullanılan yaklaşımlar, yöntemler ne olursa olsun dil bilgisi öğretimi vazgeçilemeyecek bir unsurdur. Fakat, sadece yapılara odaklanıldığı zaman anlam dikkate alınmamaktadır. Bu da öğrenilen kuralların beceriye dönüşmesini engellemektedir (akt. Göçen ve Okur, 2013). Yine dil öğretiminde yapılan araştırmaların genel olarak ortaya çıkardığı ilkelere göre de, dil bilgisi öğretilen değil, öğrenilen ve kazanımlara, becerilere dönüştürülen bir alan olmak zorundadır (Göçen ve Okur, 2013). Buradan hareketle, içerikte yoğun olarak dil bilgisine ağırlık verilmesi dil öğretiminde olmak zorundadır. Fakat öğrencilerin öğrendiklerini anlamlandırabilmesi için dil bilgisi, uygulamaların ve diğer 4 dil becerisinin iç içe birlikte yürütülmesi gerektiği söylenebilir. Bu nedenle içeriğin bütünlük oluşturacak şekilde düzenlenmesi gerektiği savunulabilir.

Alt Tema 2: İçerikte Sözcük Bilgisi

İki öğretmen içerikte kullanılan sözcüklerde seviyelere göre sınırlama yapılmadığını, sözcük öğretimi açısından sınırlanmış bir hedefin olmadığını, bir kelimenin tam öğrenimi gerçekleşmeden yeni bir kelimeye yer verildiğini dile getirmiştir. Ayrıca içerikte kullanılan sözcüklerin anlamlarını veren bir sözlük

bölümünün olmadığını belirtmişlerdir. Aşağıda bu öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir (Ö4,Ö1).

ÖĞ4: *“Kitabın sonunda gramer sözlüğü var sadece. Kelimeler yok! Bence kelimelerin de müfredatı belli olması lazım. Mesela ilk 6 ünite de bu kadar kelime bilmek zorundalar diye belli olması lazım. Mesela bu oxford’un kitapları var ya stage1, stage2 diye, onlar gibi takviye kitaplar olması lazım. Okuma kitapları. Ki çocuklar mesela o kitabı aldığı zaman, stage1’ de kaç kelime var “500” kelime var, “hmm tamam, ben 500 kelimedenden sorumluyum, bu kelimeler sürekli benim karşıma gelecek” diyebilmeli, o kitabı okuduğunuz zaman zaten ben mesela İngilizceyi o kitaplardan öğrendim. Hep o kitaplardan okudum ve o kadar güzeldi ki o kelimeleri döndürüp döndürüp önüne koyuyordu, ilk başta böyle sinirleniyordum ama zamanla öğrendim ve kelimeleri öğrendiğimi gördüm. Hatta kelimelerin tek anlamını değil, yan anlamlarını da gösterecek şekilde hazırlanmıştı cümleler kitapta, yani ben o kitapları okuduktan sonra romana geçmiştim ve bir kelimenin beş anlamını biliyor oluyordum zaten. O çok güzel öğretiyor işte. Bece bir an evvel bir komisyon kurulup böyle o kelimeleri belirlemeli.”*

ÖĞ1: *“İstanbul yayınlarında her ünite sonunda, bütün ünite boyunca kullanılan kelimeler, fiiller var kitabın içinde! Öğrencilerin bunlara ihtiyacı var. Hitit kitabında bu yok. Hitit’te bunun olmaması öğrencilerin çalışmalarını gerektiriyor. Derse gelmeden önce çalışıp gelmelerini gerektiriyor. Biz bunu söylüyoruz zaten. Ancak şöyle bir sorun var. Öğrenci zaten beş saat ders alıyor, kimi gün 6 saat ders alıyor. Ama bütün kelimeleri teker teker öğrenmesi lazım, daha sonra bunu anlamlandırması lazım. Kitabın içindeki kelimeler öğrenciler için çok zor. Ama Şu anda ilk zamanlara nazaran daha iyi yapıyorlar bunu ama, kitapta öyle toplu bir şekilde yok. Yer ayrılmamış ona.”*

ÖĞ4: “Hitit’te kelime bilgisi açısından ben eksiklik görüyorum. Mesela hani ünitelerde aynı kelimeleri kullanılması lazım, yani aynı kelimeleri döndürüp döndürüp koyması lazım ki o çocuklar hani alıştırmalarda o kelimeleri oturtmaları lazım. Yani kendiliğinden oturtmaları lazım. Ezbere dönük olmaması lazım. Mesela 1. Ünitenin kelime sayısı atıyorum 20 tane kelime çıkartacak, o 20 kelimeyle cümleler kurup kurup koyması lazım. Ama yapıyor, bir bakıyorum bir alıştırmada çok basit kelimeler veriyor, çocuk anlıyor onu, ama 2. Alıştırmada birden bire farklı böyle bilmediği, hiç anlamadığı kelimeler geliyor. Tamamen bambaşka kelimeler. Çocuk orda bir morali bozuluyor. Diyor ki” ben yapamıcam” İşte o açıdan çok kötü oluyor. Ben de diyorum hani, bu alıştırmada öyle vermişler ama diğer alıştırmaya geçtiğimizde tekrar aynı kelimeler üzerinden gidilebilir, yani moralini bozma diyorum. Ama mesela 5. Üniteye kadar gidiyoruz biz, hani biraz yükselmeler oluyor kelimelerde, ağır kelimeler oluyor, kelimelerde düşmeler oluyor birden bire hani bunlar arasında o kadar dalgalanmalar var ki, çocukların moralleri bozuluyor.

Özellikle 5. Ünite, faturanın, işte ne bilim seri numarası bilgisine, işte ne bilim o kadar ağır şeyler ki çocuklara bunu anlatmakta biz bile zorluk çekiyoruz. Bakıyorum bazı kelimeleri ben bile bilmiyorum. Yani hani sözlüğe bakmam gerekiyor. Çok ağır şeyler veriliyor. Tamam faturaları da öğrenmesi lazım ama faturanın seri numarasını öğrenmesinler. Ne gerek var! 6. Üniteden sonrasında öğrensin, temel şeyleri öğrensin önce ondan sonra derinlemesine öğrensin. O açıdan hani ben Hitit’i eleştiriyorum. Kelimeler belirlenmesi gerekiyor. Özellikle kelimeler çok önemli! Öğrenciye önceden verilmesi lazım ünitelerde. “Şu kelimelerde sen sorumlusun diye” o, üniteye başlamadan önce öğrenci o kelimelerin anlamlarını bulmalı. O anlamları bulduktan sonra o üniteyi alıp eline onu kapatıp, sürekli o kelimeleri oturtturması lazım.”

Bu bilgilerden yola çıkarak, içerikte verilen sözcüklerde öğrencinin zihninde bütünlüğün olmaması ve sözcüklerin tekrar ilkesine uygun şekilde verilmemesi öğrencinin başarı duygusunu olumsuz etkilemektedir. Dilin yapıtaşları olan sözcüklerin, doğru yerde kullanılması, öğrencinin hedeflerine ve seviyesine göre belirlenmesi dikkat edilmesi gereken önemli bir unsurdur. Öğretilecek sözcüklerin seviyelere göre seçilmesinde, öğrencilerin beklentisi, sosyal düzeyi, sözcüklerin soyutluk-somutluk özellikleri, düz anlamı-yan anlamları, zorluk-kolaylık düzeyleri göz önünde bulundurulmalıdır. Sözcük öğretimi ister bağlamsal etkinliklerle ister bağlamdan ayrı listeler halinde öğretilsin, her iki şekilde de kalıcılığı arttırmak için tekrar yapılması gerekmektedir. Aynı sözcük farklı zamanlarda tekrar tekrar ve sarmal olarak ünitelere dağıtılmalıdır. Öğrencinin öğrendiği sözcükle karşılaşması sağlanmalıdır. (Yıldız, 2013). Bu bilgiler ışığında içerikte sözcüklerin öğrenci ihtiyaç, seviye ve amaçlarına göre tekrar düzenlenmesi, kalıcılığı arttırmak için sarmallık ilkesine uygun düzenleme yapılması önerilebilir.

Alt Tema 3: İçerikte Alan Terminolojisi

İki öğretmen, ders içeriğinde öğrencilerin okuyacakları alanlara yönelik terimlerin olmasının öğrenciler açısından yararlı olacağını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin aşağıda verilen görüşleri bu veriyi desteklemektedir (Ö2,Ö3).

ÖĞ2: “Karma öğrenci grubuna sahip olduğumuzdan dolayı eğitim diliyle (ilerde eğitim alacağı bölüm ile ilgili) Türkçe eğitim veremiyoruz. Yani ilerde bir hemşirelik okuyacak öğrenciye bölümünde kullanacağı terimleri veremiyoruz. Biz sadece genel Türkçe ile ilgili bilgiler verebiliyoruz. Mesela, gramer bilgisidir veya kelime bilgisidir. Ama Kendi alanlarında bilgi vermiyoruz. Aslında olmalı, bir kitabın içerisinde genel olarak düşünülürse belki vardır. Şu an şey diyebiliriz, bazı parçalarda kelimeler geçiyor, bazı parçalar mesleklerle de alakalı. Ama şöyle bir şey

olabilir, 12 ünite var, bu 12 ünite içerisine birçok şey sıkıştırılabilir. Ve bunlara aslında birazcık da mesleklere yönelik daha ağırlıklı etkinlikler veya mesleki bilgileri içeren kelimeler, terimler daha yoğunlukta olursa tabi ki öğrencilerimiz için daha iyi olur.”

ÖĞ3: “Tabi çok güzel olur. Branş Türkçesi deniyor ona, tabi çok güzel olur. İdeali o!”

O’Neill’a göre (1982), öğrenci merkezli dil programlarını uygulamaya çalışan öğretmenlerde her dil grubunun özgün olması ama hazırlanmış bir ders kaynağının birçok dil grubuna kullanılması kaygı yaratmaktadır (akt. Özdemir, 2013). Bu kaygıları ortadan kaldırmak ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde içeriğin hazırlanması konusunda Gazi Üniversitesi Tömer, öğretmenlerin sınıf içinde yaşadıkları tecrübeler ve öğrencilerden elde ettikleri bilgilere göre ders müfredatının içeriğini oluşturmuşlardır. Bu da yıllardır bu kurumun gösterdiği başarıyı arttırmıştır. Bu nedenle aynı kitabın birçok kurum tarafından farklı özellikteki öğrencilere kullanılması değil öğrenci ihtiyacına göre içeriğin belirlenmesi gerekmektedir. (Özdemir, 2013). Bu görüşleri öğretmen görüşleri de desteklemektedir. Bu nedenle DAÜ’de Türkçe öğrenen öğrencilerin içerikte ihtiyaçlarının belirlenmesine, her yıl öğretimi veren öğretmenlerin tecrübelerine dayanarak öğrencilerin alanlarına yönelik içerik düzenlemesi yapılabileceği böylece bu ders materyalinin işlevselliğinin arttırılabileceği savunulabilir.

4.2.2.4 TEMA 4: İçerikte Görsellik

Alt Tema 1: İçerikte Resimler

İki öğretmen içerikte kullanılan görsellerin dil öğretimi için yeterli olmadığını dile getirmişlerdir. Aşağıda bu öğretmenlerin görüşleri örnek olarak verilmiştir (Ö1,Ö3).

ÖĞ1: “Resim az. Çok az, aynı zamanda metinler gibi resimler de güncel değil. Metinler daha çok, resimler tabi ki az.”

ÖĞ3: “Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen, daha doğrusu yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kitabı farklı, bence daha resme yönelik, daha pratiğe yönelik olmalı.”

Ders materyallerinin içeriğinde görsellerin kullanılması, soyut ifadelerin somutlaştırılmasını sağlamaktadır. Bu nedenle özellikle vurgulanmak istenen anlam, ek, sözcük daha dikkat çekici bir şekilde verilmesi gerekmektedir. Ayrıca görsellerin öğrenmede kalıcılığı arttırdığı birçok araştırma ile ortaya konmuştur.(Duman, G.B. 2013). Öğretmen görüşlerinin bu konuda olumsuz olması nedeniyle, ders içeriğinin resimlerle desteklenecek şekilde yenilenmesi ya da öğretim elemanlarının ders içeriğine uygun resimleri ek materyal olarak kullanmasının öğrenmede kalıcılığın artması açısından gereklilik olduğu savunulabilir.

4.2.3 Kategori 3: Öğrenme Yaşantıları

Öğretmenler Eğitim-öğretim programı olarak ders kitabını ölçüt aldıklarını, bu nedenle öğrenme yaşantılarını ders kitabının içeriğine göre düzenlediklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde öğrenme yaşantıları kategorisine yönelik öğretmen görüşlerinden elde edilen kategoriler, temalar ve alt temalar tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 12: Öğretmenlerin Öğrenme Yaşantıları Kategorisine İlişkin Görüşleri

Kategori 3: Öğrenme Yaşantıları	Tema	Alt Tema
	1: Öğretim yöntem ve teknikleri	1: Derslerin teorik işlenmesi
	2:Türkçe öğretiminde dört dil becerisi	1: Okuma etkinlikleri 2: Yazma etkinlikleri 3: Dinleme etkinlikleri 4: Konuşma etkinlikleri
	3: Kaynaklar	1: Kullanılan ders kitabı fotokopi 2: Ek kaynaklar
	4:Öğretim ortamı	1: Sınıf ortamında farklı kültürler 2: Sınıfın fiziki özellikleri, oturma düzeni, sınıfın büyüklüğü, öğrenci sayısı 3: Görsel-işitsel-teknolojik materyaller 4: Görsel-işitsel-teknolojik materyaller

4.2.3.1 TEMA 1: Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Alt Tema 1: Derslerin Teorik İşlenmesi

İki öğretmen, derslerin çoğunlukla teorik olarak yapıldığı, uygulamalara çoğunlukla zaman kalmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmen görüşleri aşağıda örnek olarak verilmiştir. (ÖĞ3,ÖĞ1).

ÖĞ3: “Hitit’i kullanıyoruz, o da çok ağır, tamamen gramer, Neredeyse haftada bir ünite bitmek zorunda, Ama çok yoğun içi.”

ÖĞ1: “Çünkü zaman çok kısıtlı, hazırlık öğrencileri iki kitabı, yani 24 üniteyi bir senede yani 10 ayda bitirmiş olacaklar.”

Artık günümüzde yabancı dil öğretim yöntemlerinin sınıf içinde iletişimi arttıran, öğrenilen bilgileri anlamlandırıp kullanma olanağı sunan yaklaşımlar benimsenmektedir. Dil öğretimi sadece dil bilgisi kuralları ve sözcük öğretimi değildir. Kurallarla birlikte gerçek yaşamdaki örneklerin sınıf ortamına taşınması, yaratıcı öğretim etkinliklerinin uygulanmasıdır Akcan, (2011). Eğitimin her alanında öğrenci merkezli olunması, eğitimin uygulamalara dönük olması, temel alınmaktadır. Burada, öğretmenlerin daha çok düz anlatımla ders yapıyor olmasında, ders içeriğine bağlı program oluşturulması ve bu içeriğin belirlenen zamanda bitirilmesi koşulunun öğretmenleri uygulamalı öğrenme ortamı yaratma konusunda sınırladığı görülmektedir. Ayrıca, öğretimin süreç değil yeterlilik sınavı nedeniyle sonuç odaklı olduğu savunulabilir. Dil öğretiminde sürece odaklanılması, dil becerilerinin kazandırılması böylece öğretilen teorik bilgileri öğrencilerin gerçek yaşamda ve akademik hayatlarında kullanabilmelerini sağlamaya dönük program hazırlanması önerilebilir.

4.2.3.2 TEMA 2: Türkçe Öğretiminde Dört Dil Becerisi

Alt Tema 1: Konuşma Etkinlikleri

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde 3 öğretmen, konuşma becerisini geliştirmeye yönelik sınıf içi çalışmaları yeterli yapamadıklarını dile getirmişlerdir. Bunun nedenini, gramere yönelik etkinlikler fazla zaman aldığı için konuşma etkinliklerine zaman kalmaması olarak açıklamışlardır. Aşağıda öğretmen görüşleri örnek olarak sunulmuştur (ÖĞ1,ÖĞ4,ÖĞ3).

ÖĞ1: “Şey yok, konuşmaya zamanları yok bu öğrencilerin. Çünkü zaman çok kısıtlı, hazırlık öğrencileri iki kitabı, yani 24 üniteyi bir senede yani 10 ayda bitirmiş olacaklar. Konuşmanın arttırılması için bir kere, bir program yapılması gerekiyor. Sorunumuz zaten şuradan kaynaklanıyor, biz kitaptaki bütün alıştırmaları yapmak durumundayız. Hani gerçekten gereksiz gördüğüm, hani gerçekten gereksiz olan şeyler, bunu öğrenmeseler de olur. Bu gereksiz olan alıştırmaları bilsem de ben onlara yaptırmak zorundayım. Bunların yerine onları konuşturmak daha yararlı olur. Ama şöyle bişey, müfredatta bu var, bütün alıştırmalar yapılacak! Hani belli konular elense, gereksiz olan şeyler çıkarılsa, birazcık konuşmaya yönelik dersler yapılsa, daha çok zamanımız olsa konuşma için de zaman yaratılabilir. O zaman sadece konuşturacağız. Şu an genelde öğrencilerin kendilerinin İngilizceye çevirmesini istiyorum Türkçeyi anladı mı diye. Onların cümleyi anlaması ve bana İngilizce olarak söylemesi gerekiyor. Konuşma etkinliğimiz bu! Evet, durum bu! Bide konuşma zaten en zoru, öğrenci zaten grameri iyi öğrenmeli, kelimeyi bilmeli, cümle yapısını bilmeli sonra da cümle kurabilmeli, sonra da bunu söyleyebilmeli! Yani konuşurken her şeyi bilmesi gerekiyor. Bunun için zamana ihtiyacımız var bizim. Çünkü öğrenci düşünüyor, “bir dakika” diyor, sonra düşünüyor ve söylüyor, bu sırada beklemelisiniz, bu da zaman istiyor. Bunun için aslında öğrencilerin ders dışında Türkçeyi kullanabilecekleri bir yer gerekli.”

ÖĞ4: Yook! Kitap bunları, etkinlikleri pek faza vermiyor gerçekten. O anlamda kitabın yetersizliklerinden biri bu! Bir tane ünite de, ne bilim bir tane ya da iki tane konuşma etkinliği var. Bence daha fazla olması lazım. Bu alıştırmalar mesela 10 tanenin arasına mesela bir tane konuşma etkinliği koyup tekrar bir 5 tane alıştırma olması lazım. Ben öyle yapıyordum ve çok rahat oluyordu. Çocuklar sohbet havasıyla öğreniyorlar. Hem de dinleniyormuş gibi oluyordu. Her alıştırmanın

arasına bir konuşma! Kitaptaki konuyla ilgili ben konu açabiliyorum, mesele aileniz diyorum, ailenizle ilgili bana şunları anlatır mısınız diyorum. Kitaptaki o cümlelerden hareketle konuşma etkinliği yapıyorum. Zaten o cümlelerden kopmamam lazım. Çoğu öğretmen bunları yapmıyor zaten, girmiyor bu kadar detaya, o zamanda işte konuşamıyor çocuklar.”

ÖĞ3: “Önce diyalog verip diyalogdan sonra grameri vermeye gidiyor. Ama aynı zamanda grameri verip, bu nedir? Bu kalemdir. Gramerden bütüne gidiyor. İkisini de veriyor Tömer metodu. İşte hem konuşma hem gramer. İkisi paralel, ikisi beraber. Mesela bir Berlins modeli var dünyada. Berlins modelinde, sadece konuşma ile başlıyor. İlk 3 ay, 6 ay konuşma yapıyorlar, hiç gramer vermiyorlar. Ve o ekol olmuş artık, Berlins okulu diyorlar. Aslında çocukken biz de öyle öğreniyoruz, anne babadan, sürekli dinliyoruz, dinliyoruz 5-6 yaşına gelince, yazıyoruz. Fransızca da çok başarılı oldu bu ekol. Berlins metoduyla Fransızca 6 ay konuşuyorlar, konuşarak öğreniyorlar. Sonra yazıya geçiyorlar. Tömer de konuşma ve grameri paralel götürmeye çalışıyor. Ama bence Hitit gramer metodu! Kitabı yetiştirmek için gramere ağırlık vermek zorundayız. Yani uygulamada o olmuyor. Uygulamada pratik azalıyor, ödev veriyoruz. Dışarıda konuşun, işte arkadaşlarınızla konuşun diyoruz ödev olarak. Sınıf içi az vakit kalıyor, az!”

Sevim, (2014), yaptığı araştırmada, öğretmenlerin kendilerine verilen programı yetiştirmek için örnekler üzerinde fazla durmalarının, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerisine yönelik kaygılarını arttıran bir etmen olduğunu ortaya koymuştur. Yine Özbay’a (2005) göre, dil eğitimi öğrencinin beynine bilgi yüklemek değil, öğrendiklerini hayatının içinde uygulayabilmesidir. Özbay, (2005), yaptığı bu çalışmada öğretmenlerin, etkinliklere kendilerinin yön verebileceğini belirtmiş ve öğretmenlerin konuşma becerisine yönelik

uygulayabilecekleri farklı etkinliklere yer vererek sözlü iletişimdeki başarı ölçütünün konuşma ve dinleme olduğunu belirtmiştir. Buradan ve öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak, ders içi etkinliklerin öğretmenler tarafından ders sırasında yeniden düzenlenmesi, öğretmenlere zaman yetersizliği yaratan gramere yönelik etkinliklerin azaltılarak, yine gramer konularını pekiştirecek şekilde uyarlamaları önerilebilir. Böylece konuşma etkinliklerine daha fazla zaman ayırabilecekleri düşünülebilir.

ÖĞ4: “Geçen yıl 2 öğrencimiz vardı. Daha çok zaman kalyordu konuşmaya. Ben mesela Hitit’i yaptığım zaman gramerlerini çocukların oturtuktan sonra onunla ilgili sohbet havasında konuşturmaya çalışıyordum. Bol bol konuşturmaya çalışıyordum. İşte “bana anlat, şunu anlat, bunu anlat” diyordum. Ne bilim “şunu izle, bunu izle gel, bana anlat” şeklinde sürekli yapıyordum. Sayı artınca zaman daha az kalyor.”

ÖĞ3: “Biz şey yaptık, mesela birinci yıl öğrencimiz 2 taneydi, zaman daha çok kalyordu. O yüzden etkinliklere gittik. Mesela yeni gelmişti öğrenciler bankaya gittik beraber. Türkçe konuştular. Kiralık ev aradık, öğrencilerle oraya gittik, ev sahibiyle konuştular.”

Araştırmalar sonucu yabancı dil sınıflarında tavsiye edilen öğrenci sayısı en fazla 15 kişidir. Buradaki programda 6 öğrenci bulunmaktadır. Bu nedenle öğrenci sayısının etkinlikleri olumsuz etkileyecek düzeyde olmadığı düşünülmektedir. Aynı öğretmenlerin yukarıda belirttiği gramere yönelik etkinliklerin fazla olmasından dolayı konuşma etkinliğine zaman ayıramaması probleminin üzerinde durulması ve çözümlenmesi önerilmektedir.

Alt Tema 2: Yazma Etkinlikleri

İki öğretmen, uyguladıkları programın ders kaynağının içeriğine bağlı olduğunu, bu kaynata ise yazma becerisine yönelik etkinliklere yeterince yer verilmediğini, bu nedenle yazma etkinliklerinin yeterli olmadığını dile getirmişlerdir. Aşağıda verilen öğretmen görüşleri bu bulguyu desteklemektedir (ÖĞ2,ÖĞ4).

ÖĞ2: *“Tabi ki yazdıkça daha çok anlaşılır hale geliyor. Öğrenmeleri daha kolay oluyor daha doğrusu. Yazma artırılabilir diye düşünüyorum. Çünkü yazma etkinlikleri genelde bir tane her üniteye, çoğaltılabilir. Boşluk doldurma, cümle kurma, o ayrı. Birde kompozisyon, metin yazma, demek istediğim o! Yoksa hepsi zaten yazma etkinliği. Ama boşluk doldurma yerine, bunlar zaten yeterli, fakat kompozisyon, bir metin yazma ile ilgili etkinlikler çoğaltılabilir.”*

ÖĞ4: *“Kitapta yeterince yok bence. Kitap şeyde yapıyor daha çok, alıştırmalar üzerinde denemeler yapıyor, o da hani şey, kasıntı haline geliyor, ama onun yanında ben aktiviteler olarak hani bana bir paragraf yazar mısınız bununla ilgili, tarzında hani sürekli söylüyorum.”*

Tok (2013), yaptığı araştırmada Yeni Hitit kitabı içerisindeki yazma becerisine ayrılan etkinlikleri incelemiştir. Araştırma sonucunda kullanılan bu kaynakta yazma çalışmalarına diğer yayınlara göre oldukça az yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin de aynı fikirde olmaları kullanılan ders kaynağının bu yönde yetersiz olduğunu göstermektedir. Oysa yapılan birçok araştırma sonucu, yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisinin oldukça sorunlu bir alan olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin akademik amaçla Türkçe öğreniyor olmaları bu eksikliğin ilerleyen zamanda onların başarısında oldukça olumsuz etkiler yaratacaktır. (Tok, 2013). Bu araştırmada üzerinde çalışılan öğrenci grubunun akademik hayata Türkçe dili ile devam edecek olmaları ve elde edilen bilgilerden

yola çıkarak yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik öğrenme yaşantılarının artırılması önerilebilir.

Alt Tema 3: Dinleme Etkinlikleri

Görüşme yapılan öğretmenlerin hepsi sınıf içi dinleme etkinliklerinin ders kitabındaki boşlukları doldurma alıştırmalarına yönelik olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir (ÖĞ2,ÖĞ1,ÖĞ4,ÖĞ3).

ÖĞ2: “Ayrı bir cd’si oluyor. O cd’ den dinleterek öğrencilere dinleme etkinliğini yaptırabiliyoruz.”

ÖĞ1: “Genelde boşluk doldurma. Kitaptaki metinlerde olan boşlukları dinleyerek dolduruyorlar. Bu CD’ler de kitapla beraber.”

ÖĞ4: “Kitaptaki paragraflara yönelik dinlemeler. Paragraflarda boşluk doldurmaları için. Bu alıştırmalar mesela 10 tanenin arasına bir dinleme, bir şarkı mesela! Şarkılar özellikle çok güzel, o anlamda çok çalışmalar yapılmalı bence. Şarkılar bol bol içine koyulmalı bence, ki gençlere hitap ediyoruz, aşk şarkılarına bayılıyorlar. Aşk şarkılarını koyduğunuz zaman, tamam! Bitiyorlar ona, onu ezberlemeye çalışıyorlar. Ama işte Tömer nasıl yapıyor bunu bilmiyorum. Belki materyalleri vardır bizim bilmediğimiz, belki aralarda bölüyorlardır onlar da, bu materyallerle belki de bu tür etkinlikler yapıyorlardır.”

ÖĞ3: “Biz şey yaptık, mesela birinci yıl etkinliklere gittik. Mesela tiyatroya gittik. Ders saatinde yapmadık. Tiyatroya gittik dediğim gibi. Zaliha Susuzlu’nun çok ağırdı, Kıbrıs şivesiyle, ben bile anlamıyordum ama onlar çok eğlendiler. Çok güldüler. Anlıyor musunuz? Dedim, Vücut dilinden anlıyoruz dediler. Komedydi. Ben dışarda, beraber gitme taraftarıyım. Hoca ve öğrenciler birlikte, beraber dışarıya gitme taraftarıyım, sınıf içi değil! Sınıf içi grameri yetiştirelim dedik, kasetten dinledik, cd’den. Hititin metine bağlı boşluk doldurma için olan CD’leri.

Ama hocalar, mesela ayda bir kere vakit ayırıp, beraber cafeye, tiyatroya, sinemaya gidebilir.”

Özby’a göre (2005) dinleme, kulağa gelen seslere odaklanıp beynin bu sesleri anlamlandırmasıdır. Yabancı dil öğretiminde en zor becerilerden birisi dinlemedir. Hedef dildeki telaffuzun öğrencilerin ana dilinden farklı olması öğrencinin dinlediğini anlamlandırmasını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle dinleme becerisinin geliştirilmesi için dinleme-anlama becerisine yönelik çoklu zekâya yönelik ders materyallerinin kullanılması gerekmektedir (İşcan ve Aydın, 2014).

Burada öğretmenlerin dile getirdiği sınıf içi dinleme çalışmaları sadece kısa cümleleri kapsamaktadır. Aynı zamanda diğer duyu organlarına hitap etmemektedir. Bu nedenle öğrencide dinleme, dinlediğini anlamlandırabilme becerisini geliştirebileceği konusu tartışılabilir. Yapılan birçok araştırma, sınıf içi dinleme etkinliklerinin kısa filmlerle, görsellerle desteklendiğinde kalıcılığının arttığını ortaya koymuştur. Buradan hareketle ders materyali olan kitapta yeterince olmasa da öğretmenlerin dinleme etkinliklerini çeşitlendirmeleri, görsellerle desteklemeleri önerilebilir.

Alt Tema 4: Okuma Etkinlikleri

Bir öğretmen okuma etkinliklerinin boşluk doldurmalarla yönelik olduğunu dile getirmiştir (ÖĞ1).

ÖĞ1: “Şimdilik genelde boşluk doldurma. Kitaptaki metinlerde olan boşlukları dinleyerek doldururken okuyorlar.”

Erдем ve diğerleri, (2015), Türkiye’nin farklı illerinde Tömerde yabancılara Türkçe öğreten öğretim elemanları ile yaptıkları çalışmada, dil öğretiminin başlangıç seviyesinden itibaren öğrencilerin seviyelerine uygun ve öğrencilerin hedef kültürünü, dilini anlamlandırmaya yönelik okuma çalışmalarının yapılması gerektiği;

bu çalışmaların seviyelere göre sadeleştirilmiş ve özgün metinler ile yapılması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, dil öğretiminde sesli okuma tekniği ile okuma çalışmalarının yapılmasını; böylece öğrencilerin başlangıç seviyesinden itibaren telaffuz yetilerinin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Görüşmelerde bir öğretmen bu beceriyi dile getirmiş, diğer öğretmenler görüş belirtmemiştir. Okuma etkinliklerinin daha çok boşluk doldurmaya yönelik olması gereken zamanın ayrılmadığını düşündürebilir. Bu nedenle öğrencilerin akademik ve günlük hayatlarında okuduklarını anlamlandırabilmeleri için daha fazla zaman ayrılması, uygun metin seçilmesi önerilebilir.

4.2.3.3 TEMA 3: Kaynaklar

Alt Tema 1: Kullanılan Ders Kitabı Fotokopi

Dersin temel kaynağı olan ders kitabı hakkında öğretmenlerin görüşleri olumsuz yöndedir. Buradaki olumsuzluk ders kitabının orijinalinin olmamasından kaynaklanmaktadır. Aşağıda öğretmen görüşleri örnek olarak verilmiştir (ÖĞ1,ÖĞ2,ÖĞ3).

ÖĞ1: Evet, fotokopi veriyoruz, sizin de gördüğünüz gibi, bakıyoruz bir öğrencinin elindeki fotokopinin bir sayfası yok. Bu da dağınıklık yaratıyor. Toplu bir şey yok öğrencilerin elinde. İnsanı çeken şeyler renklerdir. Bir de renksiz olması da sorun. Maalesef şu anda böyle bir imkânımız yok ve çalışma kitabı da fotokopi, biz çekip veriyoruz.

ÖĞ2: “Yani kitabın orijinali elimizde olsa çok çok daha iyi bir eğitim olacağını düşünüyorum. Ama şunu söyleyebilirim ki, yani renksiz, evet belki birçok şeyi renkli göremedikleri için anlaşılması da güç oluyor, özellikle bazı etkinlikler resme yönelik olduğu için ayırt edilemiyor. Zorlukları var, fakat orijinaline şu an sahip olmadığımız için bununla yetiniyoruz.”

ÖĞ3: “Kitap yenileniyor diye satışı durdurdular. Yenisi çıkacak diye, evet fotokopi. Ama bilgisayardan indirebiliyoruz, öğrencilerimize de bilgisayar üzerinden gönderebiliyoruz, renkli kitap.”

Topçuoğlu dil öğrenmede, ulaşılması kolay olduğu için yazılı kaynakları temel kaynaklar olarak tanımlamıştır. Yazılı kaynaklar, içeriğindeki görseller ve bilgilerle öğrencilerin ilgisini çekmek, öğrencileri öğrenilecek konulara yönlendirmek, bilgiye öğrencinin ulaşmasını sağlamak ve yönlendirmek gibi önemli işlevlere sahiptir (Göçer, 2007: akt, Topçuoğlu, 2013). Öğretmenlerin de belirttiği gibi, ders kitaplarının fotokopi olması öğrencilerin resimleri renkli görmesini, resme yönelik etkinlikleri anlamasını engellemektedir. Bunun öğrencilerin derse olan motivasyonunu olumsuz etkilediği savunulabilir. Ayrıca, Topçuoğlu'na göre (2013), ders kitabı, öğrenme sürecinde öğrencilerin neler öğreneceğini, nasıl bir yol izleyeceklerini gösteren bir kılavuzdur. Fakat burada da ifade edildiği gibi, fotokopilerin öğrencide dağınık olmasının öğrencinin zihninde de dağınıklığa sebep olabileceği savunulabilir. Bu bilgilere dayanarak, bundan sonraki öğretim dönemlerinde temel ders kaynağı olan ders kitabına öğretim süreci başlamadan ulaşılması ya da ulaşılması mümkün olan farklı bir dil seti ile öğretim yapılması gerektiği savunulabilir.

Alt Tema 2: Ek Kaynaklar

İki öğretmen yabancılara Türkçe öğretimi alanında öğrencilerin yararlanabileceği hikâye kitaplarının olmamasının yarattığı eksikliği dile getirmişlerdir. Öğretmen görüşleri bu bulguyu desteklemektedir (ÖĞ4,ÖĞ3).

ÖĞ4: “Ama en büyük eksikliklerden biri hikâye kitapları. Mesela bu oxford'un kitapları var ya stage1, stage2 diye, onlar gibi takviye kitaplar olması lazım. Okuma kitapları. Şu elimdeki kitabı buldum ben oldukça eski ama hocada var sadece, o da

Tömer de hocalık yaptığı için o zamanlardan kalma. Bunlar öğrencilerde yok! Bunlar bence, öylesine kelimeleri seçip koymuşlar bence, yani bir kriteri yok! Bu hangi seviyede? A1 seviyesi mi, A2 seviyesi mi belli değil! Hiçbir kriteri yok yani. Şu şu üniteler arasını bu kitap kapsar diye bir şey yok. O yüzden bütün gramer yapıları var, bütün gramer yapıları her seviyede öğretilmiyor. Belirli seviyelerde farklı kelimeler, gramer yapıları öğretiliyor. İngilizce de her stage' de her grameri görmüyorsun, aşama aşama!”

ÖĞ3: “Türkçe Okuyorum” diye 1 ve 2 var bizde. Onu uyguladım. Ama hikâye kitaplarını da daha bu yıl listeledik, biz belirledik. Zaten öğretmenler Türk Dili Edebiyatı mezunu onların tavsiyesiyle liste oluşturduk. İdareye bildiriyoruz onlar satın alacaklar. Daha kütüphane henüz oluşmadı, ama liste oluşturduk.”.

Yabancılara Türkçe öğretimine yönelik diğer dillerde olduğu gibi programlı bir şekilde hazırlanmış hikâye kitapları henüz yaygınlık kazanmamıştır, bu konu üzerine çalışmalar yapılmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerin bu konuda eksikliklerini dile getirmiş olmalarının bu alandaki eksikliğe dikkat çekmek açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. Burada ek kaynak olarak, bilgisayar destekli yabancılara Türkçe öğretimi yazılım programlarından, dil setlerinin öğretmen ve öğrenci çalışma kitaplarından yararlanılması önerilebilir.

4.2.3.4 TEMA 4: Öğretim ortamı

Alt Tema 1: Sınıf Ortamında Farklı Kültürler

Öğretmenler sınıf ortamında öğrencilerin farklı kültürlerden oluşmasının öğretim ortamını olumlu etkilediğini dile getirmişlerdir. Aşağıda bu görüşler örnek olarak verilmiştir (Ö2,Ö1,Ö3).

ÖĞ2: “Kesinlikle, aslında bu bir fırsat, renk katıyor diyebiliriz. Çünkü kolaylaştırıyor da bir bakıma, çünkü hem onlar farklı bir dil ve farklı kültürleri

öğreniyorlar, çünkü kitabımızın içerisinde de farklı kültürlere değiniliyor. Birçok kültüre sınıfın içerisinde canlı örneklerini de bulma şansımız oluyor, yani kendileri bireysel olarak anlatabiliyorlar kültürlerinde olan şeyleri, bunu canlı canlı örneklendirebiliyorlar bize ve arkadaşlarına. Farklı diller olması sınıf içerisindeki öğrenmeyi kolaylaştırıyor, çünkü biliyorsunuz ki sınıf içerisi sadece öğretmen merkezli değil, öğrenci merkezli bir eğitim söz konusu olmak zorunda ve biz de bunu uyguluyoruz elimizden geldiğince. Ve öğrenciler de bireysel değil, grup çalışması ile birbirlerine de yardımcı oluyorlar. Yani bu bize kolaylık sağlıyor diyebiliriz. Mesela İngilizcesi çok iyi olmayan biri arkadaşına yardımcı olabiliyor. Diyelim ki Arapça konuşan bir öğrencimiz var, Suriye'den, Ürdün'den, Iraktan gelmiş. Mesela onlar birbirleri ile yardımlaşarak sınıf içerisindeki öğrenmeyi kolaylaştırıyorlar. Yani bu bize kolaylık sağlıyor.”

ÖĞ1: “Aksine artısı var. Mesela sınıfta sırp öğrenciler var, kelimeler, çoğu kelimeler mesela Arnavutça ile ortak. “Evet bizde de böyle” diyorlar mesela. Onun dışında Arap bir öğrencimiz var, Türkçede Arapça kelimelerin fazlaca yer alması, farsça kelimelerin olması onları sevindiriyor aslında. Hani, Türkçede farsça, Arapça kelimeler de var diye. Ki ben bunu Tıp fakültesinde çok yaşıyorum. “Hocam bu Arapça, ya da Farsça” diyorlar bana, tamam diyorum, Türkçede de var diyorum. Bu aslında artı bilgilerine bizim için. Ayrıca Türk kültüründe olan şeyler dikkatlerini çekiyor. Herhangi bir olumsuzluk yok karma kültürlerden olmalarıyla ilgili.”

ÖĞ3: “Her zaman avantaj bence, birbirlerinden öğreniyorlar, birbirlerinin kültürünü. Mesela parti yaptık, herkes kendi mutfağından yemek yapıp getirdi. Onu muhakkak yaptık. Öğretmen de getirdi. Mutfağı da kattık.”

Sınıf ortamının farklı kültürlerden oluşmasının öğretim ortamına canlılık kattığı söylenebilir. Öğretmenlerin de belirttiği gibi, öğrencilerin hedef dilin kültürü

ile kendi kültürlerinin benzerlik ve farklılıklarını görmesi, paylaşması sınıf ortamında iletişimi olumlu yönde geliştirmektedir.

Alt Tema 2: Sınıfın Fiziki Özellikleri, Oturma Düzeni, Sınıfın Büyüklüğü, Öğrenci Sayısı

İki öğretmen sınıfta öğrenci sayısının az olmasından dolayı küçük bir sınıfta olmanın olumsuz etki yaratmadığını, yeni sınıfın yapım aşamasında olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri bu bulguyu desteklemektedir (Ö2,Ö1).

ÖĞ2: Şu an küçük bir grupla ders yaptığımız için küçük bir sınıfta ve bakıldığı zaman tam bir sınıf ortamı yok gibi görünüyor. Ama, bana göre dil öğrenimi olduğu için bir grup çalışması var ve grubumuz da küçük. Küçük olduğu için de şu an ki grup çalışması merkezli bir sınıf düzenimiz var. Bu da bana göre eğitimi olumlu yönde etkiliyor. Ha kalabalık bir grup olsaydık şu sistemde, bu sınıfta gidemezdik. O bizim için zor olurdu. Ama küçük bir gruba sahip olduğumuz için, 7 öğrencimiz var biliyorsunuz, bu 7 öğrenci ile bizi olumlu yönde etkiliyor.”

ÖĞ2: Sınıfımız yenilendiği için burası toplantı odası, ama yine de İhtiyacımızı karşılıyor.”

ÖĞ1: “Daha önceden toplantı odasındaydık, orası toplantı odası olduğu için daha konforluydu, güzeldi. Ancak toplantı olduğu zaman biz hemen geçici bir sınıf arardık. Böyle seyyar bir haldeydik, geziyoruz. Oradan bu tarafa geldik. Ben açıkçası hani burasını küçük olduğu için sınıfı sıcak buluyorum. Ama evet bir dil öğrenimi için uygun değil, daha çok görsel projeksiyonumuz olması lazım, yansıtamıyoruz, Şu anda rahatız aslında. Sınıfın küçük olması iletişimin daha iyi olmasını da sağlıyor, hem benimle hem de kendi aralarında.”

Yaman'ın (2006), büyük ve küçük sınıfları karşılaştırdığı araştırmasında, küçük ve öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda öğretmenin öğrencilerle daha iyi

iletişim kurabildiğini, öğrencilerin öğrenme stratejilerini daha yakından tanıyabildiğini belirtmiştir. Ayrıca, sınıfta yapılabilecek etkinlikler açısından hem zaman hem de sınıf genişliğinde küçük sınıfların daha çok avantaj sağladığını dile getirmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinin de bu konuda olumlu olduğu görülmüştür. Buradan hareketle, öğrenci sayısının az olmasının sınıf içi uygulamalara daha fazla zaman ayrılabilmesi söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme farklılıkları göz önüne alınarak her öğrenciye yeterli zaman ayrılması öğretimin verimliliği açısından önerilebilir.

Alt Tema 3: Görsel-İşitsel-Teknolojik Materyaller

Üç öğretmen ders materyallerinin olmadığını, bu eksikliğin giderilmesinin daha etkin bir ders yapabilmek için gerekli olduğunu dile getirmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin görüşleri örnek olarak sunulmuştur (ÖĞ1,ÖĞ4,ÖĞ3).

ÖĞ1: “Görsel materyallerimiz yok. İşitsel materyalimiz de sadece dinletiyaptırıyoruz. Yalnız bu dinletiler kitapta. Genelde boşluk doldurma. Kitaptaki metinlerde olan boşlukları dinleyerek dolduruyorlar. Bu CD’ler de kitapla beraber. Daha çok görsel projeksiyonumuz olması lağzım, yansıtamıyoruz, mesela Tıp fakültesinde projektör olduğu için ben renkli olarak kitabı yansıtabiliyorum, bu da kitap fotokopi olduğu için iyi oluyor. Öğrenciler renkli olarak da görüyor. Daha iyi!”

ÖĞ4: “Projeksiyon olması gerekiyor, bizde yoktu, ben istedim ama verilmedi, Dediğim gibi yeni açılan bir bölüm olduğu için bize o dönemde çok fazla destek sağlayamadılar. Belki şu an sağlıyorlardır. Arada bir böyle videolar izlettirilmeli bence, Mesela sinema günleri yapılması lazım. Türk sinemaları özellikle! Çocuklar kültürü de öğrenirdi. İstedim ama olmadı. Dediğim gibi dil öğretirken kültürü de

öğretmeniz gerek! Ki o dili sevsinler, onu da sinemadan, bir Şaban, bir Türkan Şoray filmlerinden öğretebilirsiniz. Belki ilerleyen zamanlarda olur bunlarda.”

ÖĞ3: “Film izleme, uygulama. Yani şey çok önemli, araçlar. Hoca, kütüphane, kitap, video odası... Geçen yıl yoktu ama bu yıl hazırlanıyor. İngilizce için var şimdi de Türkçe için hazırlanıyor böyle bir sınıf. Tabi şu an bu materyaller yok. Mesela odamız bile şu an tamirde Türkçe odası! Şu an ofis bile yok. Öğretmen hatta kendi kişisel bilgisayarını kullanıyor. Ama normalde vardı, dediğim gibi şu an tamirde. Seneye inşallah kusursuz olacak. Eksikler tamamlanıyor.”

Seçilecek görsel-ışitsel materyaller daha çok duyunun öğrenme sürecine dâhil olmasını, böylece öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağlar. Özellikle dil öğretiminde soyut kavramların somutlaştırılması öğrenmeyi kolaylaştırır. Aynı zamanda öğrencilerin öğrenme stillerini öğretmenlerin keşfetmesine olanak verir (Duman, 2013). İşıtsel ve görsel araçların öğretimdeki önemini Od (2013: akt. Yılmaz ve Diril), şöyle sıralamaktadır: Öğrencinin dikkatini çeker ve derse karşı güdülenmesini sağlar. Kavramları somutlaştırır, böylece anlaşılması zor olan kavramları basitleştirir. Şekillerle bilginin zihinde düzenlenmesini, alınmasını kolaylaştırır. Daü hazırlık okulunda yabancılara Türkçe öğretimi şu an ikinci öğretim yılında olduğu için henüz bu amaçla hazırlanmış bir sınıfın mevcut olmaması burada öğretmenlerin dile getirdiği eksikliklere neden olmaktadır. Bu konuda öğretim elemanlarının bu eksiği resimli dil kartları ile; bölümden projeksiyon aleti temin edip kısa filmler, kültürel tanıtım videoları ile gidermesi önerilebilir.

4.2.4 Kategori 4: Ölçme ve Değerlendirme

Bu bölümde, araştırma sorularından “Yabancılara Türkçe Öğretimi dersi kapsamında kullanılan ölçme-değerlendirme yaklaşımı ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusuna ilişkin elde edilen bulgular yer almaktadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre bu kategoriye bağlı üç tema elde edilmiştir. Bu temalar ve alt temalar tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 13: Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Kategorisine İlişkin Görüşleri

	Tema	Alt Tema
Kategori 4: Ölçme- Değerlendirme	1. Ölçme-değerlendirme yaklaşım ve yöntemleri	1: Ölçme ve değerlendirme araçları
	2. Ölçme-değerlendirme araçlarının içeriği	1: Ölçme-değerlendirme araçlarının seviyeye uygunluğu

4.2.4.1 TEMA 1: Ölçme-Değerlendirme Yaklaşım ve Yöntemleri

Alt Tema 1: Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Bir öğretmen sonuç odaklı yapılan değerlendirmenin yeterli olmadığını, bu değerlendirmede sadece çoktan seçmeli testler kullanıldığı için Türkçe’nin gramer yapısına uygun olmadığını dile getirmiştir. Öğretmenin görüşüne aşağıda yer verilmiştir (ÖĞ4).

ÖĞ4: “Ben mesela, burada şey yapılıyor, biz çok ısrar ettik, olmaz dedik, işte bize dediler ki İngilizcenin benzerini yapacaksınız. Biz onda “hayır” dedik. Türkçe gramer ağırlıklı bir dil, ekleri öğrencinin kendisinin yazması lazım, öğrencinin yazı

yazması lazım, biz hani ekleri veriyoruz aşağıda öğrenci bunlardan birini seçiyor, böyle çoktan seçmeli kesinlikle olmaması lazım yani Türkçe 'de! Kendisi yazması lazım. Yazılı olması lazım, yani burada ne yazık ki İngilizceden gelen bir şey, İngilizcenin bir sistemi oturtulmuş, ona uyulması gerektiği düşünülüyor ama aynı dil değil, farklı bir dil bu! Farklı dil ailesi, o yüzden ben yazılı yapılması gerektiğini düşünüyorum. Yani seviyesine göre paragraflar yazdırılıyor ama mesela, ne oluyor? 10 puanlık şeyden 2 puanı senin paragrafına veriyorlar. Sen oradan ölçemiyorsun yani, yani o hiçbir şeyi ölçmüyor. Mesela ben çocuklara yapıyorum, her ünitenin sonunda o derste yaptıkları, tamamen kitabın içinden soruyorum çocuklara, sorduğum zaman da gerçekten seviyesini ortaya çıkartıyor. Örneğin 30 üzerindense öğrencinin seviyesi 15 ise 15 çıkıyor! Ama onu geçip dönemin ortasında ben test sistemi ile yaptığım zaman 15'lik öğrenci 20'nin üzerinden 19 alıyor. Bu öğrenci onu alacak seviyede değil. Tam olarak ölçmüyor yani sınavlar. Ama dediğim gibi bir dil eğitiminde çoktan seçmeli olmaz! İngilizceye uygun olabilir çünkü İngilizce de ek yoktur, kelime bilgisi vardır ama bizde ek var, o yüzden olmaz! Bide başına bir örnek koyuyorlar, bu örneğe göre yapın diyorlar, e zaten örnekte vermişsiniz ona bakıp yapıyor öğrenci, yani kendisi yazmış olmuyor eki. Onlara ben karşıyım mesela. Ben zaten haftada bir sınav yapıyorum, quiz olarak yapıyorum, bölümün yaptıkları dışında. Her ünite bittiğinde o ünite ile ilgili quiz yapıyordum. Dinleme, yazma, konuşma... Hepsini içeren işte 2 saatlik bir quiz! Benden sonra kaldırmışlardır eminim. Çocuklar da haftada bir tekrar yapmak zorunda kalıyorlardı ve daha iyi öğreniyorlardı. Böylece çok hızlı öğreniyorlardı. Ama dönem sonunda sadece sınav yapıldığında öğrenci sadece sınava yönelik hazırlanıyor.”

Öğretmenin buradaki görüşü, Türkçedeki eklerin öğrenilip öğrenilmediğinin de çoktan seçmeli testlerle ölçüldüğüdür. Derman'a göre (2013), dilbilgisi

konularının da yazma ve konuşma etkinlikleri ile ölçülmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Bunun yanında, yapılan konuşma sınavlarında ve yazma sınavlarının kompozisyon bölümlerinde, açık uçlu sorulan sorularda öğrencilerin dilin gramer yapısına hâkim olup olmadıkları ölçülmelidir. Burada verilen öğretmen görüşüne göre dönem sonu yeterlilik sınavı ile öğrencinin Avrupa Dil Dosyası' nın belirlediği her beceriye yönelik kazanımlara ne ölçüde ulaşıldığının tek tür ölçme aracı ile değerlendirilemeyeceği sonucuna ulaşılabilir. Bu nedenle, İngilizce 'de uygulanan ölçme-değerlendirme yöntemleri yerine Türkçenin dil yapısına uygun olacak şekilde yeterlilik sınavlarının yeniden düzenlenmesi önerilebilir.

Üç öğretmen, süreç içerisinde yapılan değerlendirmelerde birçok ölçme aracının kullanıldığını dile getirmişlerdir. Bu öğretmenlerin görüşlerinden örnekler aşağıda örnek verilmiştir (ÖĞ2,ÖĞ1,ÖĞ4,ÖĞ3).

ÖĞ2: *“Sınavda her türlü etkinlikler var. Zaten 4 bölümden oluşuyor. Okuma, dinleme, yazma, konuşma birinci sınavımızda yoktu, o yüzden o bölüm yok! Ama şimdi 2. Sınavımız olacak ve bu sınavda konuşma sınavı da olacak. Gramer, dil bilgisi bölümümüz var, okuma bölümümüz var. Okumaya yönelik hatta 2 etkinliğimiz var sınavda, yani hepsinden var. Bu da bizim için sınıfta verdiğimiz bütün her şeyi ölçüyor, yeterli bence.”*

ÖĞ1: *“Şöyle, şu ana kadar bir sınavımızı yaptık. Bu sınavda konuşma yoktu, daha yeni oldukları için. Ama hepsi kullanılıyor. Hepsi var. Sınav konusunda herhangi bir eksiklerimiz yok. Öğrencileri her yöne teşvik ediyoruz. Dinlemeye de, yazmaya da, seçmeliye de, boşluk doldurmaya da, sınavlar bu şekilde hazırlanıyor.”*

ÖĞ3: *“Haftada bir quizler yaptık ama orda süre tutmadık mesela. Sınav gibi yapmadık. Beş haftada bir yapılan genel sınavda dört dil becerisi, beşinci olarak da*

sözlü vardı, birde gramer vardı tabi. Gramer, dil becerisi, okuma, yazma, okuma, konuşma, boşluk doldurma gibi hepsi var.”

Burada dile getirilen yazılı sınavlar, sözlü sınavlar, testler (doğru-yanlış testleri, eşleştirmeli testler, boşluk doldurmalı testler), öğretimin süreç içinde değerlendirilmesine yönelik kullanılmaktadır. Bu tür değerlendirmeler aynı zamanda “kavrama” ve “pekiştirme” görevini de görmektedir. Süreç içerisindeki sınavlarda ölçülen kazanımlar ilerleyen süreçte tekrar tekrar ölçülmelidir ki bu tekrarlar öğrenmeyi pekiştirebilsin. Böylelikle öğrenilenlerin zamanla unutulması da engellenmiş olmaktadır. Aynı zamanda seviye belirleme, kur atlama, yeterlilik gibi dönem sonu sınavlara da öğrencinin daha rahat hazırlanmasını sağlamaktadırlar. (Derman, 2013). Bugün artık, eğitimde sonuç değil süreç odaklı değerlendirme yapılması genel kabul görmüştür. Öğrencinin süreçte öğretimin içinde aktif olarak yer alması açısından süreç odaklı değerlendirmeler tercih edilmektedir. Yapılan bu değerlendirmelerde de öğretmenlerin belirttiği gibi farklı ölçme araçlarının kullanılıyor olması dil öğretiminin değerlendirilmesi açısından olumlu olduğu söylenebilir.

4.2.4.2 TEMA 2: Ölçme-Değerlendirme Araçlarında İçerik

Alt Tema 1: Ölçme-Değerlendirme Araçları İçeriğinin Seviyeye Uygunluğu

Bir öğretmenin görüşü, ölçme araçlarının içerik olarak öğrencilerin öğrendiği bilgileri ölçtüğü yönündedir. Öğretmenin görüşü aşağıda verilmiştir (Ö4).

ÖĞ4: “Evet, onların öğrendikleri içerikler oluyor. Zaten ben şeyi de yapmıyorum, tamamen gördüğü kelimeler de olmamalı diye düşünüyorum, cümleden hareketle o kelimenin anlamını çıkartmayı da öğrenmesi lazım o yüzden derste öğrendiği kelimelerden başka kelimeler de veriyorum sınavda, zaten söylüyorum da kendilerine, arada bilmediğin kelimelerde olacak diyorum, onu cümlenin gelişinden

çıkartman lazım diyorum. Zaten dil öğrenemez gördüğü cümleden kelimenin anlamını çıkartamazsa.

Yabancı dil öğretiminde ölçme-değerlendirme araçlarının içeriğini belirlerken dikkate alınması gereken şey derste kullanılan ders kitabı değil, Avrupa Konseyi Dil Dosyası' nda yer alan her düzey için belirlenen kazanımlar olmalıdır. Çoğunlukla öğretmenler bu ölçütten çok kullandıkları dil setlerini ön plana çıkartmakta ve bu setlerin kazanımların elde edilmesi için hazırlanmış araçlar olduğunu unutmaktadırlar (Derman, 2013). Öğretmenlere yöneltilen bu soruda diğer öğretmenler görüş bildirmemiştir. Bu soruyu yanıtlayan öğretmenin görüşünden hareketle, öğrencilerin öğrendikleri içerik dil setinin içeriğidir ve burada öğrencinin bu içeriği öğrenip öğrenmediği ölçülmektedir. Hedeflenen kazanımlara yönelik içerik hazırlanıp hazırlanmadığı hakkında yorum yapılamamaktadır. Fakat bu konuda, alandaki eğitimcilere bilgi aktarımı yapılması önerilebilir. Böylece gerçek hedefin ve bu hedefe ulaşma derecesinin ölçümünde ele alınacak ölçütlerin tanınması sağlanabilir.

Bölüm 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Çalışmanın Özeti

Bu çalışmanın amacı KKTC’de bulunan Doğu Akdeniz Üniversitesi hazırlık okulunda yabancı uyruklu öğrencilere verilen Yabancılara Türkçe Öğretiminin eğitim programının dört temel ögesi açısından durumunu analiz etmektir. Bu dört öge, hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirmedir. Bu amaçla, hazırlık bölümünde Türkçe öğrenen 7 öğrenci ile yapılan yarı yapılandırılmış bireysel görüşme ve odak grup görüşmesi ile : “DAÜ Hazırlık Okulunda Yabancılara Türkçe Öğretimi dersini takip eden yabancı uyruklu öğrencilerin dersin hedefleri, içeriği, öğrenme yaşantıları ve ölçme-değerlendirme öğeleri ile ilgili görüşleri nelerdir?” ve yabancı öğrencilere Türkçe eğitimi veren 4 öğretmen ile yapılan bireysel yarı yapılandırılmış görüşmelerle “DAÜ Hazırlık Okulunda Yabancılara Türkçe Öğretimi dersini yürüten öğretim elemanlarının dersin hedefleri, içeriği, öğrenme yaşantıları ve ölçme-değerlendirme öğeleri ile ilgili görüşleri nelerdir?” sorularının yanıtları araştırılmıştır. Araştırmada elde edilen nitel veriler dökümanlara aktararak içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi sırasında öğrenciler “Ö”, öğretmenler “ÖĞ” olarak kodlanmıştır. Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesinden elde edilen veriler bireysel görüşmelerde elde edilen verileri destekler nitelikte olduğu için tamamlayıcı olarak bireysel görüşme verileri ile birlikte sunulmuştur. Eğitim programının 4. Ögesi olan ölçme-değerlendirme ögesinin yabancılara Türkçe öğretimi programındaki etkililiğinin incelenmesi amacıyla uygulanmış sınav sorularının

doküman analizi ile incelenmesi hedeflenmiştir. Fakat Modern diller bölüm başkanlığının soru bankası oluşturuyor olmasından dolayı sınav sorularının incelenmesi için gerekli izin alınamamıştır. Bu nedenle araştırmanın başlangıcında karar verilen doküman analizi yapılamamıştır.

Bu bölümde ilk olarak öğrencilerle yapılan bireysel ve odak grup görüşmesi ile araştırma sorusu 1' e ilişkin elde edilen bulgulara, bu bulgulara dayanarak önerilere yer verilmiştir. Ardından, öğretmenler ile yapılan bireysel görüşmelerden, araştırma sorusu 2' ye ilişkin bulgular ve bu bulgular ışığında öneriler sunulmuştur. Son olarak, yabancılara Türkçe öğretimi programının daha etkili olabilmesi için yararlanılabilecek öğrenci ve öğretmenlerin önerileri verilmiştir.

5.2 Araştırma Sorusu 1'e İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Öneriler

5.2.1 Programın Hedef Ögesine Yönelik Sonuç ve Öneriler

Görüşmeler sonucunda, öğrencilerin okuyacakları programların eğitim dillerinin Türkçe olmasından; ilerleyen yıllarda Türkiye' de yaşama, çalışma amaçlarından dolayı Türkçeyi öğrendikleri saptanmıştır. Aynı zamanda bazı öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye eğilimli oldukları da görülmüştür. Öğrenciler bu yönde, program hedeflerinin okuyacakları alanlara dönük terminoloji konusunda kendilerini hazırlamadığı, öğrendikleri bilgilerin güncel olmaması nedeniyle öğrendikleri dilin konuşulduğu toplumda kendilerini uygulama ve konuşmaya yeterli ölçüde hazırlamadığını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin bu hedefleri doğrultusunda yabancılara Türkçe öğretimi programının hedeflerinin öğrencilerin hedeflerini tam olarak karşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Koçer'in (2013), araştırma sonuçları öğrencilerin hedefler ile ilgili belirttiği yetersizliklerle örtüşmektedir. Taba-Tyler' ın program geliştirme modeli göz önüne alındığında yabancılara Türkçe öğretiminde

program geliştirilirken yapılması gereken ilk çalışma, hedef grubun hedeflerinin ve mevcut durumlarının analiz edilmesidir (Koçer, 2013).

Sonuç olarak, Türkçenin yaygın bir dil haline gelmesi, DAÜ' nün öğrenci potansiyelinde önemli gelişmeler yaratması açısından Türkçe eğitim veren bölümlerin arttırılması önerilebilir. Şu anda pilot uygulamada olan YBÖ' nin gelecek yıllarda daha iyi bir eğitim sürecine sahip olabilmesi için, eğitim programının ihtiyaç saptama aşamasında "Bireyin ihtiyaçları nelerdir?" sorusuna cevap aranması, öğretimden önce ve öğretim süreci içerisinde öğrencilerin ihtiyaçlarının analiz edilip program hedeflerinin buna göre oluşturulmasının gerektiği savunulabilir.

5.2.2 Programın İçerik Ögesine Yönelik Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin programın içerik ögesine verdiği cevaplara bakıldığında, öncelikle program içeriğinin güncel olmadığı, metinlerin çok eski tarih konularına yer verdiği, bu nedenle metinlere bağlı alıştırma örnekleri ve metin içeriklerinin öğrencilerin ilgilerini çekmede yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Er, Biçer ve Bozkırlı, (2012), araştırmalarında YTÖ alanında programlar hazırlanırken hedef kitlenin yaş, ilgi, eğitim düzeylerinin, dikkate alınmadığını belirterek benzer sonuçları ortaya koymuşlardır. Dil öğretiminde öğrencilerin motivasyonlarının sağlanması açısından içeriğin öğrencilerin ilgilerini çekecek niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin süreç içerisinde gözlemleri, öğretim öncesi ihtiyaç analizleri ile içeriğin bu yönde düzenlenmesi önerilebilir.

İçerik konusunda ulaşılan bir diğer sonuç ise, içerikte daha çok dil bilgisi aktarımının yapıldığı ve bu aktarım yapılırken öğrencilerin öğrenme hızının dikkate alınmadığıdır. Oysa öğrenciye görelilik, bireysel farklılıklar ve öğrenci merkezli eğitim anlayışının uygulandığı günümüzde, önemli olan bilgiyi aktarmak değil, öğrencinin bilgiyi anlamlandırabilmesi ve yapılandırabilmesidir. Bu nedenle, dil

bilgisi kurallarının teorik olarak aktarılması yerine, bu kuralların diğer dil becerileri ile bütünleştirilmesi ve bir yapıyı öğrenmeden bir başka yapıya geçilmemesi ilkesinden hareket edilmesi önerilmektedir.

İçerikte sözcük bilgisi açısından öğrenciler, alanlarına yönelik sözcüklerin de öğretilmesi gerektiğini, öğrendikleri sözcüklerin anlamlarının ders içeriğinde sözlük olarak bulunmasına ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir.

İçerikte kültür öğeleri ile ilgili, Türk kültürünün olması öğrencilerin hedef dile karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat kültürel öğelerin daha çok sınıf dışı uygulanacak etkinliklerin içeriğinde olması yönünde öğrencilerin ortak görüş bildirdiği saptanmıştır. KKTC’ de kullanılan ana dilin Türkçe olması, öğretmenlere büyük bir dil laboratuvarı avantajı sağlamaktadır. Öğretmenlerin ders dışı içeriğini bu avantajı değerlendirerek sınıf dışı geziler, öğrencilerin güncel hayatta insanlarla iletişim kurmalarına olanak verecek görevler düzenlemesi önerilebilir.

Dört dil becerisi açısından öğrenci görüşleri incelendiğinde, okuma, dinleme yazma ve konuşma metinlerinin içeriğinin güncel olmadığı, içerikte öğrencilerin ilgisini çekmediği, farklı temalara yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca 4 dil becerisi içeriğinin sadece paragraflarda, cümlelerde boşluk doldurmaya yönelik olması öğrenciler açısından yetersiz görülmektedir. Bu nedenle öğrenciler, dil becerilerinin gelişmediğini dile getirmişlerdir. Yağmur, Kana, İşcan ve Koçer’in (2013) çalışmalarında dinleme, dinlemeden sonra konuşma becerisi en zor geliştirilebilen beceri alanlarıdır. Bu nedenle daha fazla üzerinde çalışılmalıdır. Biçer, Çoban, Bakır (2014), ve Açık (2008), araştırmalarında YTÖ alanında en fazla problemin yazma becerisinin kazanılmasında yaşandığı sonucuna ulaşmışlardır. Kan, Sülüsoğlu ve Demirel (2013), yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin

çoğunlukla konuşma becerisinde zorlandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca bu araştırmada, öğrenciler okuyacakları bölüme başladıkları zaman konuşamayacakları yönünde kaygısı taşıdıklarını dile getirmişlerdir. Bu kaygının giderilmesi için programın konuşma becerisine yönelik içeriğinde okuyacakları alanlara dönük içeriğe yer verilmesi, böylece kaygının azaltılmaya çalışılması önerilmektedir.

Programın içerik ögesinde ders dışı içeriğine yönelik öğrencilerin sınıf dışında yararlanabilecekleri okuma metinlerinin / hikâye kitaplarının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alyılmaz (2010), araştırmasında, YTÖ alanında kütüphanelerdeki kaynakların bu alandaki gelişmelere paralel yenilenmediğini, piyasadaki kitapların Türkçe öğretimi için yeterli olmadığını ulaştığı sonuçlar arasında dile getirmiştir.

5.2.3 Programın Öğrenme Yaşantıları Ögesine Yönelik Sonuç ve Öneriler

Öğrenciler tarafından öğrenme yaşantıları hakkında sınıf içi uygulamaların yetersiz olduğu, derslerin daha çok teorik olarak yapıldığı düşünülmektedir. Bu görüşü beceri alanlarına ayırdığımızda, dinleme, okuma, yazma etkinliklerinin ders kitabındaki metinlerde boşluk doldurmaya yönelik yapıldığı, konuşma etkinliklerine ise hemen hemen hiç yer verilmediği saptanmıştır. Öğrencilerin konuşma becerisini, dili öğrenmenin ölçütü olarak gördüğü, bu yönde yaşadıkları eksikliğin dil öğrenmeye karşı kaygı duymalarına sebep olduğu sonucu, öğrenci görüşlerinden elde edilen bilgilerle savunulabilir. Aynı zamanda yabancılara Türkçe öğretiminde görev yapan bazı öğretmenlerin, bu aşamada program içeriğindeki bu yetersizliği programın ders dışı etkinliklerini kapsayan ödev ve görevlerle tamamlamaya çalıştıkları sonucu elde edilmiştir. Memiş ve Erdem, (2013), yaptıkları çalışmada, yabancı dil öğretimlerinde kullanılan yöntemlerin farklı kaynaklarda dağınık bulunuşundan dolayı eksiklikler olduğunu tespit etmişlerdir. Her yöntemin her

topluma, hedef kitleye aynı standartlarda uygulanmaması gerektiğini, yöntemin seçilirken, öğretimin yapılacağı çevrede konuşulan dilin, ekonomik, sosyal durumun, hedef kitlenin özelliklerinin incelenmesi ve yöntemlerin elde edilen bilgilere göre düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

5.2.4 Programın Ölçme-Değerlendirme Ögesine Yönelik Sonuç ve Öneriler

Programın ölçme-değerlendirme ögesine ilişkin öğrenci görüşlerinden, süreç değerlendirmesi açısından yapılan değerlendirmelerde ölçme araçlarının birçok türüne yer verildiği; sonuç odaklı değerlendirmede sadece test türünün uygulandığı bilgisi elde edilmiştir. Bu bilgi ışığında, hazırlık bölümünde öğretilen diğer dillerde uygulanan ölçme aracının tüm diller için tercih edildiği, Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi aşamasında dilin yapısal özelliklerinin dikkate alınmadığı savunulabilir. Ayrıca, değerlendirmede kullanılan dinleme materyalinin hız açısından öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu, uygulanan içeriğin öğrencilerin öğrendikleri yapı, sözcük bilgisinden sorumlu olma ilkesine uygun olmadığı düşünülebilir. Bu bulgulardan hareketle, sınama durumlarının programın hedeflerine ve her davranışın özelliğine uygun sınama durumlarının hazırlanması önerilmektedir.

5.3 Araştırma Sorusu 2' ye İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde elde edilen en önemli bulgu, öğretmenlerin ders kitabını eğitim programı olarak algıladıkları yönündedir. Düzenlenmiş bir eğitim programına göre ders kitabının hazırlanması gerektiği ve ders kitabının hazırlanan programın uygulanmasında yararlanılan kaynaklardan sadece bir tanesi olduğu görüşünün yeterince oluşmadığı söylenebilir. Öğretmen görüşlerinden hareketle bu algıyı, yabancılara Türkçe öğretimi alanında eğitim veren kurumlar arasında ortak standartlara sahip bir eğitim programının olmamasının, her

kurumun ders kitabına göre hedef, içerik, öğrenme yaşantılarını düzenliyor olmasının yarattığı savunulabilir. Ünlü'ye (2011) göre bir YTÖ alanında yaşanan en önemli sorunlardan birisi eğitim programının olmamasıdır. Her kurum kendi yöntem ve programını belirleyip kullanmaktadır. Kara, (2011), Türkçe öğretimi yapan her kurumun ders materyallerini, ders kitabı içeriklerini kendilerinin belirlediğini belirtmiştir. Kara uygulanacak olan programın evrensel nitelikte olması gerektiğini vurgulamıştır.

5.3.1 Programın Hedef Ögesine Yönelik Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin programın hedef ögesine yönelik görüşlerinden, programın hedeflerinin öğrenci hedeflerini karşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, öğrencilerin Türkçe programlarda okumaya ve günlük iletişimde ihtiyaçlarını karşılama hedeflerine göre, yabancılara Türkçe öğretimi program hedeflerinin genel kaldığını, bu programın yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dillerini geliştirmesi amacıyla hazırlanmış bir program olduğunu dile getirmişlerdir. Bu nedenle öğretmenler Türkçe öğrenen öğrencilerin amaçlarına göre gruplandırılması, bu grupların hedefleri dikkate alınarak program hedeflerinin düzenlenmesini önermişlerdir. Ünlü (2011), araştırmasında Türkçe öğretilecek hedef kitlenin öğrenim amaçlarının öğretimden önce saptanmadığı sonucuna ulaşmıştır.

5.3.2 Programın İçerik Ögesine Yönelik Sonuç ve Öneriler

Programın içerik ögesinde, öğretmenler içeriğin sık sık yenilenmediğini, temaların güncel olmadığını, çok fazla geçmiş tarih konularına yer verildiğini, içerikte metinlerin, uygulamaların yeterince görsellerle desteklenmediğini, bu nedenle öğrencilerin ilgisini çekmediğini dile getirmişlerdir.

Ayrıca içerikte, kolaydan zora, basitten karmaşığa ilkesine uyulmadığı, bu konuda dil öğretim ilkelerinin dikkate alınmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sözcük bilgisi ile ilgili öğretmen görüşlerinden, içerikte sözcüklerin pekiştirilmesi açısından yeterli uygulamaların olmadığı, öğrenilen sözcükler üzerinde yeterli çalışma yapılmadan yeni sözcüklerin verildiği, bunun öğrenci öz yeterlilik algısını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sözcük öğretiminde kurlara göre sınırlandırmaların yapılmadığını, alanda bu yönde çalışmaların olması gerektiği dile getirilmiştir. Bu konuda bir diğer eksiklik olarak öğretilen sözcüklerin ders kitabının bir bölümünde sözlük hazırlanarak verilmemesi olduğu dile getirilmiştir. Pehlivan (2003), araştırmasında, dil öğretiminde hazırlanan programlarda öğretilecek sözcüklerin hedeflerinin belirlenmesi gerektiğini vurgular. Özbay ve Melanlıoğlu (2013), çalışmaları sonucunda, yabancılara Türkçe öğretimi alanında kurlara göre sözlük hazırlanmasını önermişlerdir. Sonuç olarak, YTO' de yapılan sıklık çalışmaları ile güncel kullanılan sözcükler belirlenmektedir. Hazırlanacak eğitim programında kullanılacak sözcükler belirlenirken yapılan bu sıklık çalışmalarından yararlanılması, sözcüklerin öğretiminde pekiştirme çalışmalarına daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

İçeriğin gramer ağırlıklı olması ve öğretmenlerin yeterlilik sınavı nedeniyle bu içeriği yetiştirmek zorunda olması, öğretmenlerin uygulama etkinliklerine yeterli zaman ayıramamalarına neden olmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin görüşlerinden öğretilen dil bilgisi yapılarının öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler içeriğin Türkoloji seviyesinde olduğunu, bu nedenle öğrencilerin zorlandığını belirtmişlerdir. Karababa (2009), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ihtiyaçlarına, seviyelerine öğrenenlerin hedef çeşitliliğine uygun öğretim programı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Eğitim programının öğrenci çeşitliliğine göre hazırlanması, ders kitaplarının hazırlanan programlara göre düzenlenmesini önerilebilir.

Öğretmenlerin, içeriği kültür aktarımı açısından yetersiz gördüğü sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenler dil ve kültürün birlikte aktarılması gerektiğini, bu nedenle kültürel öğelere daha fazla yer verilmesini önermektedirler. Tüm ve Sarkmaz (2012), Yeni Hitit 1, 2 ve 3 ders kitaplarının içindeki metinlerin taramasını yaparak, kültürel öğeleri ne ölçüde içerdiğini tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda kültürel öğelerin ünitelerde dengeli dağılmadığı ve güncel hayatta kullanılabilecek kültürel öğelerin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için içerikte var olan resimlerin, punto büyüklüğünün dil öğretimine uygun olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bazı öğretmenler, resimlerin daha fazla ve büyük, dikkat çekici, yazı puntolarının daha büyük olmasını önermişlerdir. Özdemir (2013), yaptığı çalışmada, bu alandaki sorunun, eğitimcilerin dersin işlevlerine, beklentilerine uygun ders malzemelerini seçmede özen göstermemeleri olduğunu saptamıştır.

5.3.3 Programın Öğrenme Yaşantıları Öğesine Yönelik Sonuç ve Öneriler

Öğretmen görüşlerine göre dersler daha çok teorik olarak yapılmaktadır. Ders içeriğinin gramer yapılarının yoğun olmasından dolayı uygulamaya dönük öğrenme yaşantılarının düzenlenemediği sonucuna ulaşmıştır.

Dört dil becerisi açısından, öğretmenler konuşma, yazma, dinleme ve okuma etkinliklerine program içerisinde gerektiği kadar yer verilmediğini dile getirmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin yazma çalışmaları yaptıkça öğrendiklerini daha iyi pekiştireceklerini düşünmektedirler. Fakat ders kitabının içerisindeki öğrenme etkinliklerine bağlı kalmak zorunda oldukları ve bu öğrenme yaşantılarının dil bilgisi öğretimi ağırlıklı olmasından dolayı dört dil becerisine yeterli zamanın ayrılamadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin ders kitabına yönelik görüşlerinden hareketle, ders kitabının fotokopi olmasının öğrencilerin içerikteki görselleri renkli görmelerini,

resimlere dönük etkinlikleri anlamalarını engellemekte ve ders içeriğinin zihinlerinde bir bütün olarak algılanmasını engellediği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda ek kaynak olarak öğrencilerin okuyabilecekleri hikâye kitaplarına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Öğretmenler, İngilizce öğretiminde olduğu gibi her seviyeye ait hikâye kitapları olması gerektiğini dile getirmişlerdir.

Öğretim ortamı açısından, sınıfta farklı kültürlerin olmasının öğrencilerin ve öğretmenlerin farklı kültürlerin özelliklerini birbirlerine aktararak kültürel hoşgörü yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. AB' nin dil öğretimi çalışmalarının temel ilkelerinden birisi, farklı dillerin öğrenilerek insanların kültürel farklılıklara hoşgörülü olmasını sağlamak ve ülkeler arası iletişimi gerçekleştirmektir.

Öğrenme yaşantıları açısından sınıf büyüklüğü ve öğrenci sayısının olumlu görüldüğü, fakat sınıfta projeksiyon, harita, resimler, dinleme materyali, bilgisayar vb. öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinde kullanılabilir ders materyallerinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alyılmaz (2010), araştırmasında, okullarda diğer yabancı diller için hazırlanan sınıflar gibi donanımlı Türkçe öğretim sınıflarının hazırlanmadığı sonucuna ulaşmıştır. Er, Biçer ve Bozkırlı, (2012), alanyazında inceledikleri 34 çalışmadan hareketle, çoğu çalışma sonuçlarının alanda materyal eksikliklerinin olduğunu, özellikle görsel- işitsel materyallerin kullanılmadığını, öğretmenlerin var olan materyalleri kullanacak sınıf ortamlarının olmadığını ortaya koyduklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda bu çalışmaların sonuçlarının, bu materyallerin yeni bir dil öğrenen öğrencilerin telaffuzunda önemli etkiye sahip olduğunu gösterdiğini dile getirmişlerdir. Ünlü (2011), Türkçe öğretimi için kullanılan materyallerin eksik olduğunu ve teknolojinin yeterli düzeyde kullanılmadığı sonucuna ulaşmıştır.

5.3.4 Programın Ölçme-Değerlendirme Ögesine Yönelik Sonuç ve Öneriler

Programın ölçme değerlendirme ögesine yönelik öğretmen görüşlerine göre süreç değerlendirme sınavlarında tüm ölçme araçları kullanılmaktadır. Bu nedenle yeterli görülmektedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, sonuç değerlendirme amaçlı ölçme aracı olarak sadece çoktan seçmeli testin kullanılması Türkçenin gramer yapısı açısından uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bazı öğretmenlerin gözlemlerine göre, süreç değerlendirmelerinde daha düşük not alan öğrenciler sonuç değerlendirmelerinde gerçek seviyelerinin üzerinde puanlar almaktadırlar. Bu durum elde edilen sonuçların güvenilirliğinin olmadığını düşündürmektedir. Ayrıca, süreç değerlendirmesinde dil becerilerine yönelik puan dağılımının dengesiz olduğu, yazma dinleme, okuma ve konuşma alanlarına yetersiz puan yüzdelerinin verildiği dile getirilmiştir.

Bu araştırmada genel olarak söylenebilir ki:

- Program içeriğinin öğrencilerin ilgilerini çekmediği, içerik olarak öğrencilerin hedeflerini karşılamada alan terminolojisi açısından eksiklikleri olduğu; dil bilgisinin teorik olarak sunulmasından dolayı öğrencilerin öğrendiklerini yapılandıramadıkları, aynı zamanda dil bilgisi konularının yoğunlukta olmasından dolayı 4 dil becerilerinin, özellikle konuşma ve yazma becerilerinin yeterli düzeyde gelişmediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlarda öğretmen ve öğrenci görüşleri birbirleri ile örtüşmektedir.
- Ulaşılan bir diğer sonuç ise, öğretmen görüşlerinin tamamı, öğretim sonunda uygulanacak yeterlilik sınavı ve Yeni Hitit 1- Yeni Hitit 2 kitaplarının içeriğini yetiştirme zorunluluğundan dolayı, öğrenci merkezli öğretim

etkinlikleri düzenleyemedikleri yönündedir. Bu nedenle öğretimin öğretmen merkezli ve çoğunlukla sunuş yoluyla yapıldığı söylenebilir.

- Son olarak, öğretmenlerin ders kitabını eğitim programı olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, öğretmenlerin eğitim programı algısının değiştirilmesi için hizmet içi eğitim verilmesi önerilebilir.

5.4 Öğrencilerin Yabancılara Türkçe Öğretimi Programına Yönelik

Önerileri

Ö1: *“Daha çok kitap yapmaları gerekiyor. Daha çok kitaba ihtiyacımız var.”*

Ö1: *“Projektör, film ve harita olsa daha yardımcı olur bize.”*

Ö2: *“Sınıfta hepsi medicine, bence biz medicine kitap almak istiyoruz, çünkü bölümüm medicine, öğrenmek medicine kelimeler istiyoruz. Bu kitaplarda olsun.”*

Ö2: *“Konuşma daha fazla olmalı. Konuşma benim için daha kolay, daha fazla öğrenicem olursa.”*

Ö3: *“Immm, bizim sınıfta veya herhangi bir Türkçe sınıfında bunların olması gerekiyor: teyp, mantar panolar, resimler. Mesela bişey anlatırken onun resmi olsa ben daha iyi anlarım. Şimdi sınıfta sadece tahta var.”*

Ö3: *“Sözlük olsa kitapta daha iyi. Kitaptaki çevrilecek bir kelime ki genelde dersin orasında ona ihtiyacımız olduğu zaman ders kitabında ve şu an onunla ilgili konuşuyoruz ki anlamı İki tane çıkıyor sözlükte, ama sonra kitaba baktığımda bir tane çıkıyor. O yüzden kitabın içinde hangi anlamı varsa o anlamı kitapta olsun.”*

Ö6: *“Meselan ben Fizyoterapi okuyorum, ama bütün konular şimdi yeni. Yani kitapta tıp hakkında hiçbir şey yok! Hukuk yok! Bu önemli bir nokta, olmalı. Yani bilmek çok gerekiyor. Olsa iyi.”*

Ö6: “Kitaptaki kelimelere ben Google açıyorum. Sözlük benim var, açıyorum bakıyorum. Ama siz yapmak gerekiyor sözlük Hitit için. Her ünite sonunda bütün kelimeler, farklı kelimeler yazmalı yani, güzel olacak.”

Ö6: “Mesela farklı konular. Ama bu konuları yeni nasıl istiyoruz? Bütün kitaplar, yani İngilizcede, Almancada yani aynı konular. Farklı konular istiyoruz biz. Mesela kitapta moda hakkında olsun bu güzel, alışveriş olsun güzel! mesela az önce bir şey söyledin, her öğrenci okuyor, yani bu öğrenci hukuk okuyor, bu konular da, bir öğrenci tıp okuyor bu konularda verecekseniz bu güzel! Mesela ben tıp okuyor, tıp hakkında konuşacaksınız. Evet, bu çok güzel bir şey, bu gerekiyor.”

Ö6: “Mesela küçük kitap, ödevler için olsa güzel olur.”

Ö7: “Türkçe hikâye kitabı yok, baktım kırtasiyede, sadece roman var, ama İngilizcede bu 1. Sevyeye diyor, bu 2. Sevyeye diyor, keşke böyle olsa Türkçede de. Ama ben biliyorum, Türkçe daha yeni açılmış, daha gelişmemiş o yüzden yok ben biliyorum ama keşke yapılsa.”

Ö7: “Bazı konuları çok tekrar ediyorlar sıkıcı oluyor. Değişmek gerekiyor, bilmiyorum nasıl olacak! Ama gerçekten, yani örnekler daha az olsa, yani kitap daha az örnekler veriyorsa kendi kendine örnekler yapıyorsun, aktif oluyorsun. Bir de bir başka dil öğrenirken bütün organlarına göre olmalı, yani görmelisin, dinleme, okuma, konuşma, hepsine, böyle olunca sıkılmıyorsun, hep öğreniyorsun, derste katılıyorsun. Sonra, daha aktivite olsaydı, yazma kısmında! Çok şey olsaydı, çünkü öğrenciler, hep öğrenciler herhangi bir dil öğrenirse yazma kısmında hep zayıf. Keşke böyle daha çok olsa yazma etkinliği.”

Ö7: “Kitapta azdı yazma etkinlikler. Daha çok olsun.”

Ö7: “Keşke bölümle ilgili kelimeler daha fazla olsa beslenme, daha daha çok!”

5.5 Öğretmenlerin Yabancılara Türkçe Öğretimi Programına

Yönelik Önerileri

ÖĞ1: *Az, çok az günlük hayatta kullanabilecekleri şeyler. Dediğim gibi kitabın yeni baskısı yapılmalı.”*

ÖĞ1: *“Resim az, çok az, aynı zamanda metinler gibi resimler de güncel değil. Metinler daha çok, resimler tabi ki az, ama bu değil önemli olan. Güncel değiller. Öğrencinin güncel hayatta kullanabileceği şeyler olmalı bence.*

ÖĞ1: *“İstanbul yayınlarında her ünite sonunda, bütün ünite boyunca kullanılan kelimeler, fiiller var kitabın içinde! Öğrencilerin bunlara ihtiyacı var. Hitit kitabında bu yok. Hitit’te bunun olmaması öğrencilerin çalışmalarını gerektiriyor.”*

ÖĞ2: *“Hitit’in yeni baskısındaki kültürel öğeler daha ağırlıklı olabilir.”*

ÖĞ2: *“Karma öğrenci grubuna sahip olduğumuzdan dolayı akademik eğitim diliyle Türkçe eğitim veremiyoruz. Yani ilerde bir hemşirelik okuyacak öğrenciye bölümünde kullanacağı terimleri veremiyoruz. Biz sadece genel Türkçe ile ilgili bilgiler verebiliyoruz. Kendi alanlarında bilgi vermiyoruz. Aslında olmalı, bir kitabın içerisinde genel olarak düşünülürse belki vardır. Şu an şey diyebiliriz, bazı parçalarda kelimeler geçiyor, bazı parçalar mesleklerle de alakalı. Ama şöyle bir şey olabilir, 12 ünite var, bu 12 ünite içerisine birçok şey sıkıştırılabilir. Ve bunlara aslında birazcık da mesleklere yönelik daha ağırlıklı etkinlikler veya mesleki bilgileri içeren kelimeler, terimler daha yoğunlukta olursa tabi ki öğrencilerimiz için daha iyi olur.”*

ÖĞ3: *“20 yıl önce, mesela Boğaziçi üniversitesinin Türkçe programı kendi kitapları vardı, Tömer’in kendi kitabı! Öle daha güzel, birbirimize yardım ediyorduk. Birbirimizin kitaplarını inceliyorduk. Tek bakış açısı değil! Ama şimdi de yine o çerçeveye uygun Doğu Akdeniz Üniversitesi’nin kitabı olsa çok güzel olurdu.”*

ÖĞ3: “Bence dil öğretirken iri iri, büyük resimler olmalı. Dikkat çekici olmalı. Resimler de puntolar da büyük olmalı. Dil öğretiminde.”

ÖĞ3: “Dil ve kültür beraber olmalı.”

ÖĞ3: “Mesela yabancılara Türkçe öğretimi” çok genel bir kavram! Kendi içinde de gruplara ayrılmalı. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen, daha doğrusu yabancı dil olarak öğrenen, onların kitabı da farklı olmalı, bence daha resme yönelik, daha pratiğe yönelik, grameri daha hafif, anlayacakları şekilde olmalı”

ÖĞ3: “İki kitap kullanıyoruz. Aslında çok yoğun gramer var. Mesela bu yıl biraz şikâyetçiyiz, çok gramer var diye yetiştiremedik. Çoğu şeyi yetiştiremiyoruz. Mesela geçen yıl ikinci kitabın ikinci yarısını yetiştiremedik, yapmadık hatta. Yarısını yaptık. Öğrenciler evde çok çalıştı, istekliydi. Yetişmedi bile, Hitit kitabının grameri çok yoğun.”

ÖĞ3: “En ideali beş yılda bir kitapları yenilemek bence. Güncel olsun diye. Şu an bu Hitit kitabı yenilendi, çıktı aslında şu an.”

ÖĞ3: “Bence sınavlar daha sık uygulanırsa eğer, mesela her hafta alıştırlar, zamanı kullanmaya, verilen sürede bitirmeyi öğrenirler. Sınavda süre darlığı var, bilse bile kısa sürede yazamayabiliyor öğrenci. Heyecanlanabiliyor.

ÖĞ4: “Kitap bir bütün olmalı, bir program şeklinde verilmeli hocaya, bir program şeklinde verilip, burada da işte bir beş dakika konuşturun, işte bir 5 dakika bir şarkı söyletin, falan tarzında yönlendirici olmalı.”

ÖĞ4: “Kitabın sonunda gramer sözlüğü var sadece. Kelimeler yok! Bence kelimelerin de müfredatı belli olması lazım. Mesela ilk 6 ünite de bu kadar kelime bilmek zorundalar diye belli olması lazım.”

ÖĞ4: “Komite kurulmalı, gramer yapıları her 6 ünitenin gramer yapısını ele alıp, mesela 6 ünitenin kelime bilgisini de ele alıp onunla ilgili kitaplar yapılmalı, eğer bu

yapılırsa bunun beraberinde ders kitapları da değişir. Ders kitapları da o komitenin belirlediği gramer ve kelimelere uygun kelimelerle tekrar alıştırmalara gider.”

ÖĞ4: “Her kurum kendi programını kullandığı kitaba göre oluşturuyor, genel, her kurumun kullandığı bir program yok. Kesinlikle olmalı! Hem böylece bir standart oluşmuş olur. Avrupa Dil Portfolyosu sadece genel çerçeveyi veriyor, hangi seviyede düzeyde olması gerektiğini! Üniteler, ünitelerin içeriklerini ortaya koyacak, daha detaylı bir program olmalı bence.

KAYNAKÇA

Açık, F. (2008). Türkiye'de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Dogu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü “Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu” (bildiri).

Aksan, D. (2012). *Her Yönüyle Dil / Ana Çizgileriyle Dilbilim*, Ankara: Tdk.

Akcan, S. (2011). Türkçenin yetişkinlere yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan yöntem ve yaklaşımlar. Yaylı, D. ve Bayyurt, Y. (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi /Politika, Yöntem ve Beceriler*, (s.205), Ankara: Anı.

Alyılmaz, (2010). Türkçe Öğretiminin Sorunları,, *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 5/3, Summer.

Anadolu üniversitesi. (2007). Ana Dil Eğitimi Araştırması ve Avrupa’da Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretimi, Eskişehir, 1720.

Asım, A. (2011). Bloom’ un Gözden Geçirilmiş Bilişsel Alan Taksonomisinin Türkiye’de ve Uluslararası Alanda Kabul Görme Durumu, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), Bahar, 749-772.

Barın, E. (2004). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler*, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları, Ankara, 1.

Bölükbaş, F. (2013). İşitsel-Dilsel Yöntem. M. ve Okur A. (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*, (s. 61-66), Ankara: Grafiker.

Büyüköztürk, Ş. ve diğerleri (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem.

Biçer, N. , Bakır, S. , Çoban, İ. (2014). Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Karşılaştığı Sorunlar, *1.Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, The Journal of International Social Research*,7/29 v: 7 Issue: 29, www.sosyalarastirmalar.com
Issn: 1307-9581

Çalışkan N, ve Çangal, Ö. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*,13/2.

Demirel, Ö. (1999a). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*, İstanbul: Milli Eğitim.

Demirel, Ö. (2014b). *Eğitimde Program Geliştirme*, (21. Baskı). Ankara: Pegem.

Demirel, Ö. (2014c). *Yabancı Dil Öğretimi / Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası*, (8. Baskı). Ankara: Pegem.

Derman, S. (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme*.

Durmuş, M. ve Okur A. (Ed.). *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*, (s. 534-537), Ankara: Grafiker.

Dilidüzgün, Ş. (2013). Dinleme Eğitimi. Durmuş, M. ve Okur, A, (Ed.) *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*, (s. 259), Ankara: Grafiker.

Duman, B.G. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*,1(2),1-8.

Durmuş, M. (2013). Doğrudan Yöntem. M. ve Okur A. (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*, (s. 55-60), Ankara: Grafiker.

Durukan, E. ve Maden, S. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretimi Programı Geliştirme. M. ve Okur A. (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*, (s. 511-524), Ankara: Grafiker.

Duru, H. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yazılı, İşitsel, Görsel Araçlar ve Dil Öğretim Ortamları. M. ve Okur A. (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*, (s. 395-411), Ankara: Grafiker.

Emiroğlu, S. (2013). Konuşma Eğitimi. M. ve Okur A. (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*, (s. 277-291), Ankara: Grafiker.

Ergin, M. (2003). *Türk Dil Bilgisi*, İstanbul: Bayrak.

- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, Ç, K. (2012). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan yazını Işığında Değerlendirilmesi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1/2, 51-69.
- Ergin, M. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde Türkçe Dışı Yabancı dil kullanımı, (Bildiri kitabı 2. Cilt). *Uluslararası dil ve edebiyat çalışmaları U.D.E.K. Arnavutluk*.
- Eryaman, M. Y. ve Kana, F. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Program Sorunu. Şahin, A. (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi / Kuramlar, Yaklaşımlar, Uygulamalar*, (s. 207-222), Ankara: Pegem.
- Erdem, D. M., Gün, M., Şengül, M., ve Şimşek, R. (2015). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Okuma Metinlerinin Öğretim Elemanlarınca Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ve İşlevsel Metin Özellikleri Kapsamında Değerlendirilmesi, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/3 Winter p. 455-476 DOI <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8020> ISSN: 1308-2140, Ankara*.
- Gedik, D. (2009). *Yabancılara Türkçe Öğretimi, Ankara ünv. Tömer ve Gazi ünv. Tömer Örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Göçer, A. (2009a). Türkiye’de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Lise Öğrencilerinin Hedef Dile Karşı Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Turkish Studies*, 4/8, 1288-1313.

Göçer, A. ve Moğul, S. (2011b). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, terature and History of Turkish or Turkic*, 6/3, p. 797-810 *Turkey*.

Göçer, A. (2013c). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Görevlendirilecek Öğretim Elemanlarının Göreve Hazır Bulunuşluk Durumlarının Değerlendirilmesi, *International Journal of Social Science*, doi:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1427>, p. 309-326.

Göçen, G. ve Okur, A. (2013). Dil Bilgisi Eğitimi. Durmuş, M. ve Okur A. (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*, (s. 333-356), Ankara: Grafiker.

Gün, M. (2013). Görsel-İşitsel Yöntem. M. ve Okur A. (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*, (s. 115-118), Ankara: Grafiker.

Güneş, F. (2013). Dil Öğretimi ve Temel Dil Yaklaşımları, M. ve Okur A. (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*, (s. 37-47), Ankara: Grafiker.

- İnal, S. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Yazmanın Önemi ve Yazma Etkinlikleri. (Ed.) Şahin, A. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*, (s.364), Ankara: Pegem.
- İnce, B. (2013). Yabancı Dil Öğretiminin Temel ve Genel İlkeleri. Durmuş, M. ve Okur A. (Ed.), *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*, (s. 143-155), Ankara: Grafiker.
- İşcan, A. ve Aydın, G. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Dinleme Öğretimi. Şahin, A. (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi / Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler*, (s.323), Ankara: Pegem.
- Kan, O. M., Sülüşoğlu, B. ve Demirel, Ö. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı İle İlgili Okutman ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, s. 29-42.
- Kara, M. (2011). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğrenen Yabancılar A1-A2 Seviyesinde Türkçe Öğretim Programı Örneği, *Zeitschrift für die Welt der Türken-Journal of World of Turks (ZfWT)*, 6/2.
- Karababa, Z. C. (2009). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar, *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, year: vol: 42, no: 2, 265-277.

Keskin F. ve Okur A. (2013). Okuma Eğitimi. Durmuş, M. ve Okur, A, (Ed.)
Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı, (s. 293), Ankara: Grafiker.

Kocabatmaz, H. (2011). *Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programının Değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*

Koçer, Ö. ve Şahin, A. (2014). Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon ve Stratejileri. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi/ Kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler*, (Ed.) Şahin, A. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*, (s.34-36), Ankara: Pegem.

Koçer, Ö. (2013). Program Geliştirmenin İlk Basamağı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İhtiyaç ve Durum Analizi, 2. *Eğitim ve Bilim, Education and Science*, Cilt 38, Sayı 169, Vol. 38, No 169

Köksal, D. ve Varışoğlu, B. (2014). Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlke ve Kavramlar. (Ed.) Şahin, A. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*, (s.65-80), Ankara: Pegem.

Köksal D. ve Varışoğlu B. (2014). Bilişsel Yaklaşım. Şahin, A. (Ed.), *Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşım Yöntem ve Etkinlikler*, (s.107-109), Ankara: Pegem.

Köse, D. (2005). *Ortak Başvuru Metni'ne Uygun Türkçe Öğretiminin Başarıya ve Tutuma Etkisi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Melanlıoğlu, D. (2013). Eklektik Yöntem, M. ve Okur A. (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*, (s. 119-120), Ankara: Grafiker.

MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2009). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, Öğrenme-Öğretme – Değerlendirme. http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_meb_tarafindan.pdf

Memiş, R, M. ve Erdem, D, M. (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, Ankara.

Özbay, M. (2005a). Ana Dili Eğitiminde Konuşma Becerisini Geliştirme Teknikleri, *Gazi Eğitim Fakültesi Journal Of Qafkaz University*,16/177-184.

Özbay, M. (2005b). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*, Ankara: Akçağ.

Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2013). Türkçe Öğrenen Yabancıların Sözlük Kullanma Becerileri Üzerine Bir Araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 13-23. 13, www.anadiliegitimi.com

- Özdemir, C. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ders Malzemelerinin Önemi ve İşlevsel Ders Malzemelerinin Nitelikleri, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/1 Winter* p. 2049-2056, Ankara.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, Ankara: Yargı.
- Sevim, O. (2014). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Konuşma Kaygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Ekev Akademi Dergisi*, y. 18, s.60.
- Şahin, A. ve Koçer, Ö. (2014). Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon ve Stratejileri. (Ed.) Şahin, A. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*, (s. 39), Ankara: Pegem.
- Şahin, Y. Arak, H. Dellal, N. Demir, A. Önem, E. Cengizhan, L. ve Acar, Y. (2013). *Farklı Boyutlarıyla Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi*, Konya: Eğitim.
- Şengül, M. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Kullanımı. Şahin, A. (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi / Kuramlar, Yaklaşımlar, Uygulamalar*, (s. 229-241), Ankara: Pegem.
- Tok, M. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yazma Çalışmalarının Değerlendirilmesi, *Uşak üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Kış: 6/1.

Topçuoğlu, F. (2013). Türkçenin Yabancılara Öğretmesinde Yazılı Kaynaklar. M. ve Okur A. (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*, (s. 383), Ankara: Grafiker.

Tüm, G. ve Sarkmaz, Ö. (2012). Yabancı Dil Türkçe Ders Kitaplarında Kültürel Öğelerin Yeri *Hacettepe üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43:448-459.

Tyler, R. (1993). *Basic principles of curriculum*. Chicago: The university of Chicago Press.

Öztekin, A. (2013). *Ortaöğretim 10. Sınıf Kimya Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Ungan, S. (2006). Avrupa Birliğinin Dil Öğretimine Karşı Tutumu ve Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretmesinde, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 217/ 15.

Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme süreçler yaklaşımlar ve modeller*, Ankara: Anı.

Ünlü, H. (2011). *Türkiye'de ve Dünyada Türkçenin Yabancılara Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yağmur, K. (2013). Dil Öğretiminde Anadili, İkinci Dil ve Yabancı Dil Kavramları, M. ve Okur A. (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*, (s. 181-198), Ankara: Grafiker.
- Pehlivan, A. (2003). Türkçe Kitaplarında Sözcük Dağarcığını Geliştirme Sorunu ve Çözüm Yolları, *Dil Dergisi*, 122: 84-94.
- Yalar, T. (2001). *Lise Sosyoloji Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yaman, E. (2013). Eğitim Sistemindeki Sorunlardan Bir Boyut: Büyük Sınıflar ve Sınıf Yönetimi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4/3 (2006), *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Issue: 24, s. 29-42.
- Yaylı, D. ve Yaylı, D. (2011). Yabancı Dil Öğretimi Yaklaşımları ve Yöntemleri. Yaylı, D. (Ed), *Yabancılara Türkçe öğretimi, politika, yöntem ve beceriler*, (s.7-26), Ankara: Anı.
- Yıldırım, A, ve Şimşek, H. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.
- Yıldız, Ü. ve Tunçel, H. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Öneriler. (Ed.) Şahin, A. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi / Kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler*, (s.178), Ankara: Pegem.

Yıldız, U. F. (2013). Sözcük ve Sözcük Öğretimi. Durmuş, M. ve Okur A. (Ed.),
Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı, (s. 357-364), Ankara: Grafiker.

Yılmaz, F. ve Diril, A. (2015). Filmlerle Yabancılara Türkçe Öğretimi: Beyaz Melek
Film Örneği, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 3, Sayı: 10, s. 223-
240.

EKLER

EK 1:

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Sorusu 1:

DAÜ Türkçe hazırlık Okulunda Yabancılara Türkçe Öğretimi dersini takip eden yabancı uyruklu öğrencilerin dersin hedefleri, içeriği, öğrenme yaşantıları ve ölçme-değerlendirme öğeleri ile ilgili görüşleri nelerdir?

Derya Dağdelen

Tarih : 08/ 12 /2014--- 19/12/2014

Saat (Başlangıç / Bitiş):.....

GİRİŞ:

Merhaba, benim adım Derya Dağdelen. Doğu Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Doğu Akdeniz Üniversitesi, yabancılara Türkçe öğretiminin öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi konusunda bir araştırma yapmaktayım. Yabancılara Türkçe öğretimi dersini değerlendirirken sizin görüşlerinizin önemli olduğunu düşünüyorum. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ediyorum. Görüşmemize geçmeden önce, görüşmemizin gizli olduğunu ve görüşmede konuşulanları yalnızca benim ve bazı araştırmacıların bileceğini belirtmek isterim. Diğer öğretmenler, yöneticiler konuşulanları hiçbir şekilde duymayacak ve okumayacaklardır. Bunun yanında araştırma raporunda isimleriniz kesinlikle yer almayacak, bunun yerine takma isimler kullanılacak ya da isimleriniz şifrelenecektir. Görüşmemize başlamadan önce sormak istediğiniz soru ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir görüşünüz var mı? Konuşmalarımızın kaydedilmesi konusunda ne düşünüyorsunuz? Görüşme sonunda istemediğiniz bazı bilgileri silebiliriz. Görüşmeye devam etmek istiyor musunuz? Görüşmemizin yaklaşık yarım saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME SORULARI

HEDEF

1. Türkçe öğrenme amacınız nedir?
2. Dersin amaçları/hedefleri ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
3. Dersin amaçları ile sizin bu dersi (programı) takip etme amacınız birbirine uyumlu mu? Cevabınız evetse neden, hayırsa neden uyumlu değil?
4. Dersin hedefleri ile ilgili önerileriniz nelerdir?

İÇERİK

1. Dersin içeriği- kapsamı ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
2. Dersin konuları ve kullanılan kitap/ kaynaklar ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?(ilgilerinize, ihtiyaçlarınıza, öğrenme seviyenize, yaşınıza uygun mu? Türk kültürünü yansıtan konular Türkçe öğrenmenizi nasıl etkiliyor?)
3. Konuların sıralanışı ve 4 temel beceriye (okuma, yazma, dinleme, konuşma) olan yaklaşımı ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
4. Dersin içeriği, konular ve kitaplar ile ilgili sıkıntılarınız ve önerileriniz nelerdir?

ÖĞRENME YAŞANTILARI

1. Derste kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
2. Sınıfta uygulanan etkinlikler hakkında ne düşünüyorsunuz? (okuma, yazma, konuşma, dinleme etkinlikleri)
3. Sınıf ortamı (iletişim dili, sınıfın fiziki özellikleri, oturma düzeni, görsel-ışitsel materyaller, teknoloji kullanımı, kaynaklara ulaşım, sınıfın büyüklüğü, öğrenci sayısı, sınıfın ortak kültürü) sizin Türkçe öğrenmenizi nasıl etkiliyor?
4. Sınıftaki öğrenme yaşantıları ile ilgili önerileriniz nelerdir?

ÖLÇME- DEĞERLENDİRME

1. Bu derste kullanılan ölçme-değerlendirme yaklaşımı veya yöntemleri ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
2. Ölçme değerlendirme aletleri (yazılı sınav, quiz, sunu, portfolyo, vb) ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
3. Ölçme değerlendirme ile ilgili önerileriniz nelerdir?

EK 2:

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Sorusu 2:

DAÜ Türkçe hazırlık Okulunda Yabancılara Türkçe Öğretimi dersini yürüten öğretim elemanlarının dersin hedefleri, içeriği, öğrenme yaşantıları ve ölçme-değerlendirme öğeleri ile ilgili görüşleri nelerdir?

Derya Dağdelen

Tarih : 08/ 12 /2014 -- 19/12/2014

Saat (Başlangıç / Bitiş):.....

GİRİŞ:

Merhaba, benim adım Derya Dağdelen. Doğu Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yabancılara Türkçe öğretiminin öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi konusunda bir araştırma yapmaktayım. Yabancılara Türkçe öğretimi dersini değerlendirirken sizin görüşlerinizin önemli olduğunu düşünüyorum. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ediyorum. Görüşmemize geçmeden önce, görüşmemizin gizli olduğunu ve görüşmede konuşulanları yalnızca benim ve bazı araştırmacıların bileceğini belirtmek isterim. Diğer öğretmenler, yöneticiler konuşulanları hiçbir şekilde duymayacak ve okumayacaklardır. Bunun yanında araştırma raporunda isimleriniz kesinlikle yer almayacak, bunun yerine takma isimler kullanılacak ya da isimleriniz şifrelenecektir. Görüşmemize başlamadan önce sormak istediğiniz soru ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir görüşünüz var mı? Konuşmalarımızın kaydedilmesi konusunda ne düşünüyorsunuz? Görüşme sonunda istemediğiniz bazı bilgileri söylebiliriz. Görüşmeye devam etmek istiyor musunuz? Görüşmemizin yaklaşık yarım saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin vererseniz sorulara başlamak istiyorum.

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME SORULARI

HEDEF

1. Dersin amaçları/hedefleri ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
2. Dersin amaçları ile sizin bu derste (programı) takip ettiğiniz ders programı birbirine uyumlu mu? Cevabınız evetse neden, hayırsa neden uyumlu değil?
3. Dersin hedefleri ile ilgili önerileriniz nelerdir?

İÇERİK

1. Dersin içeriği- kapsamı ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
2. Dersin konuları ve kullanılan kitap/ kaynaklar ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
(öğrenci ilgilerine, ihtiyaçlarına, öğrenme seviyelerine, öğrencilerin yaşına uygun mu? Türk kültürünü yansıtan konular Türkçe öğretmenizi nasıl etkiliyor?)
3. Konuların sıralanışı ve 4 temel dil becerisine (okuma, yazma, dinleme, konuşma) olan yaklaşımı ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
4. Dersin içeriği, konular ve kitaplar ile ilgili sıkıntılarınız ve önerileriniz nelerdir?

ÖĞRENME YAŞANTILARI

1. Derste kullandığınız öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
2. Sınıfta uyguladığınız etkinlikler hakkında ne düşünüyorsunuz? (okuma, yazma, konuşma, dinleme etkinlikleri)
3. Sınıf ortamı (iletişim dili, sınıfın fiziki özellikleri, oturma düzeni, görsel-ışitsel materyaller, teknoloji kullanımı, kaynaklara ulaşım, sınıfın büyüklüğü, öğrenci sayısı, sınıfın ortak kültürü) sizin Türkçe öğretmenizi nasıl etkiliyor?
4. Sınıftaki öğrenme yaşantıları ile ilgili önerileriniz nelerdir?

ÖLÇME- DEĞERLENDİRME

1. Bu derste kullandığınız ölçme-değerlendirme yaklaşımı veya yöntemleri ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
2. Ölçme değerlendirme aletleri (yazılı sınav, quiz, sunu, portfolyo, vb) ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
3. Ölçme değerlendirme ile ilgili önerileriniz nelerdir?

EK 3: ODAK GRUP GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Sorusu 1:

DAÜ Türkçe hazırlık Okulunda Yabancılara Türkçe Öğretimi dersini takip eden yabancı uyruklu öğrencilerin dersin hedefleri, içeriği, öğrenme yaşantıları ve ölçme-değerlendirme öğeleri ile ilgili görüşleri nelerdir?

Derya Dağdelen

Tarih : 08/ 12 /2014--- 19/12/2014

Saat (Başlangıç / Bitiş):

GİRİŞ:

Merhaba, ben Derya Dağdelen. Doğu Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim programında yüksek lisans öğrencisiyim. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yabancılara Türkçe Öğretiminin öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi konusunda bir araştırma yapmaktayım. Yabancılara Türkçe öğretimi dersini değerlendirirken sizin ortak görüşlerinizin önemli olduğunu düşünüyorum. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ediyorum. Görüşmemize geçmeden önce, görüşmemizin gizli olduğunu ve görüşmede konuşulanları yalnızca benim ve bazı araştırmacıların bileceğini belirtmek isterim. Diğer öğretmenler, yöneticiler konuşulanları hiçbir şekilde duymayacak ve okumayacaklardır. Bunun yanında araştırma raporunda isimleriniz kesinlikle yer almayacak, bunun yerine takma isimler kullanılacak ya da isimleriniz şifrelenecektir. Görüşmemize başlamadan önce sormak istediğiniz soru ya da belirtmek istediğiniz bir görüşünüz var mı? Konuşmalarımızın kaydedilmesi konusunda ne düşünüyorsunuz? Görüşme sonunda istemediğiniz bazı bilgileri söylebiliriz. Görüşmeye devam etmek istiyor musunuz? Görüşmemizin yaklaşık 1-1.30 saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME HAKKINDA ÖN BİLGİ:

- Yapılan bu grup görüşmesinde kayıtların temiz gerçekleşebilmesi için herkes teker teker sırayla konuşmalıdır.
- Ortam sessizliği yine konuşulanların hatasız anlaşılması açısından önemlidir.

ODAK GRUP GÖRÜŞME SORULARI:

- Lütfen isminizi söyleyip kendinizi kısaca tanıtır mısınız?

HEDEF

1. Türkçe öğrenme amacınız nedir?
2. Dersin amaçları/hedefleri ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
3. Dersin amaçları ile sizin bu dersi (programı) takip etme amacınız birbirine uyumlu mu? Cevabınız evetse neden, hayırsa neden uyumlu değil?
4. Dersin hedefleri ile ilgili önerileriniz nelerdir?

İÇERİK

1. Dersin içeriği- kapsamı ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
2. Dersin konuları ve kullanılan kitap/ kaynaklar ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
(ilgilerinize, ihtiyaçlarınıza, öğrenme seviyenize, yaşınıza uygun mu? Türk kültürünü yansıtan konular Türkçe öğrenmenizi nasıl etkiliyor?)
3. Konuların sıralanışı ve 4 temel beceriye (okuma, yazma, dinleme, konuşma) olan yaklaşımı ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
4. Dersin içeriği, konular ve kitaplar ile ilgili sıkıntılarınız ve önerileriniz nelerdir?


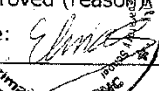
ÖĞRENME YAŞANTILARI

1. Derste kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
2. Sınıfta uygulanan etkinlikler hakkında ne düşünüyorsunuz? (okuma, yazma, konuşma, dinleme etkinlikleri)
3. Sınıf ortamı (iletişim dili, sınıfın fiziki özellikleri, oturma düzeni, görsel-ışitsel materyaller, teknoloji kullanımı, kaynaklara ulaşım, sınıfın büyüklüğü, öğrenci sayısı, sınıfın ortak kültürü) sizin Türkçe öğrenmenizi nasıl etkiliyor?
4. Sınıftaki öğrenme yaşantıları ile ilgili önerileriniz nelerdir?

ÖLÇME- DEĞERLENDİRME

1. Bu derste kullanılan ölçme-değerlendirme yaklaşımı veya yöntemleri ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
2. Ölçme değerlendirme aletleri (yazılı sınav, quiz, sunu, portfolyo, vb) ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
3. Ölçme değerlendirme ile ilgili önerileriniz nelerdir?

EK 4:

	<p style="text-align: center;">Eastern Mediterranean University Foreign Languages & English Preparatory School</p> <p style="text-align: center;">Research Request Form</p>
<p>Please fill in the form below and attach the necessary documentation (e.g. cover letter, sample questionnaire). NB. All documentation should be error free.</p>	
<p>Name: DERYA DAĞDELEN</p>	
<p>Contact no: 533 839 33 87</p>	<p>Email: defnedagdelen@hotmail.com</p>
<p>Institution / Dept: Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Programları ve Öğretim Master Programı</p>	
<p>Supervisor: Doç.Dr. Canan Perkan Zeki</p>	
<p>Title of Research: DOĞU AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ TÜRKÇE HAZIRLIK OKULU'NDA YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ</p>	
<p>Proposed period of research (to be checked against the Academic Calendar): 08.12.2014—19.12.2014</p>	
<p>Research to be carried out in: <input type="checkbox"/> English Preparatory School <input type="checkbox"/> Modern Languages Division <input type="checkbox"/> both <input checked="" type="checkbox"/> Turkish Preparatory School (English taught at Dept. Level)</p>	
<p>Research to be carried out with: <input type="checkbox"/> teachers <input type="checkbox"/> students <input checked="" type="checkbox"/> both <input checked="" type="checkbox"/> other (please specify) <u>Document Analysis</u></p>	
<p>Level of students: <input type="checkbox"/> beginners <input checked="" type="checkbox"/> elementary (low) <input type="checkbox"/> pre-intermediate <input type="checkbox"/> intermediate <input type="checkbox"/> other (please specify)</p>	
<p>No. of teachers required: <u>2</u></p>	<p>No. of students required: <u>6</u></p>
<p>Research to be carried out by (indicate in parenthesis specific dates for data collection): <input type="checkbox"/> online questionnaire (.....) <input type="checkbox"/> paper based questionnaire (.....) <input checked="" type="checkbox"/> interview (.....) <input checked="" type="checkbox"/> classroom observation (.....) <input checked="" type="checkbox"/> other (please specify) <u>Group Discussion and document analysis of essays and responses to achievement test</u></p>	
<p>Aim(s) of Research: <input checked="" type="checkbox"/> thesis (masters) <input type="checkbox"/> thesis (PhD) <input type="checkbox"/> conference presentation <input type="checkbox"/> other (please specify)</p>	
<p>Any other relevant information: <i>Upon completion of my research, I agree to submit a copy of my findings to the FLEPS administration and do a presentation if requested. I understand the administration have the right to intervene at any time during my research period and that any further requests on my behalf may not be accepted if I violate the code of conduct and ethics of research.</i> Date: 02/12/2014</p>	
<p>To be completed by the FLEPS Administration <input checked="" type="checkbox"/> Approved <input type="checkbox"/> Disapproved (reason) _____ Date: <u>2.12.2014</u> Signature: </p>	
<p>Comments: _____</p>	

EK 5:



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

**DİLLER İÇİN
AVRUPA ORTAK BAŞVURU METNİ
ÖĞRENME - ÖĞRETME – DEĞERLENDİRME**



1. Siyasal ve Eğitimsel Bağlamda Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (OBM)

1.1. Avrupa Ortak Başvuru Metni Nedir?

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni, Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları vb. konulardaki çalışmaları yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır. Yabancı dil öğrenenlerin, bu dili iletişim kurmada kullanabilmek için neleri bilmeleri ve bu dilde etkinlik kazanmak için hangi bilgi ve yeteneklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklamaktadır. Bu açıklamalar aynı zamanda dillerin kurulmuş olduğu kültür bağlamını da kapsamaktadır. Başvuru metni aynı zamanda yabancı dil öğrenenlerin gerçekleştireceği ilerlemenin, öğrenmenin her aşamasında ve yaşam boyu öğrenme temeliyle ölçülebilmesini sağlayan dil yeterlilik düzeylerini de tanımlamaktadır. Diller için Avrupa ortak başvuru metni ile modern diller alanında çalışan uzmanların karşılaştığı Avrupa'daki farklı eğitim sistemlerinden kaynaklanan iletişim engellerinin üstesinden gelmek amaçlanmıştır. Eğitim yöneticilerine, ders tasarımcılarına, öğretmenlere, eğitici (formatör) öğretmenlere, sınav kurullarına, vb. birimlere çabalarını düzenleyip eş güdümlendirerek ve sorumlusu oldukları öğrencilerin gerçek ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlayarak mevcut uygulamalarını yansıtabilecekleri ortak bir zemin sağlamaktadır. Başvuru metni, hedef, içerik ve yöntemlerin kesin tanımları için ortak bir temel ortaya koyarak dersler, ders kapsamı ve özelliklerin şeffaflığını sağlayacak, bu sayede modern diller alanında uluslararası düzeyde eşgüdümü artıracaktır. Dil yeterliliğini tanımlamada kullanılacak bu nesnel ölçütler, farklı öğrenim bağlamlarında kazanılan özelliklerin karşılıklı olarak tanınmasını kolaylaştıracak ve bu sayede Avrupa'daki hareketliliğe de yardımcı olacaktır. Başvuru metninin aşamalı yapısı, insan dilinin karmaşık yapısının üstesinden gelmek için dil yeterliliğini ayrı bileşenlere ayırmayı gerekli kılmaktadır.

Bu durum bazı psikolojik ve eğitsel sorunları da beraberinde getirmektedir. İletişim sürecine insan, bir bütün olarak katılır. Başvuru metninde ayrı sınıflandırılan yetenekler, her bireyin kişilik gelişiminde karmaşık yollarla etkileşmektedir. Sosyal bir temsilci olarak her birey, örtüşen sosyal gruplarla sürekli genişleyen boyutlarda ilişkiler kurar. Bu ilişkiler birleşerek kimlik kavramını ortaya koyar. Kültürlerarası yaklaşımda, dil eğitiminin temel amacı, dil ve kültür farklılıkları konusundaki deneyimlerin zenginleştirilmesi sonucunda öğrenenin tüm kişiliğinin gelişimini ve kimlik bilincini artırmaktır. Bütün bu parçaları sağlıklı gelişim gösteren bir bütün hâline getirmek, öğretmenlere ve öğrenenlere bırakılmalıdır.

Başvuru metni, sadece daha sınırlı bir dil bilgisi gerektiği zaman (Örneğin, konuşmaktan çok anlamak) üçüncü veya dördüncü yabancı dili öğrenmek için sınırlı zaman olduğu durumlarda uygun dilin öğretilmesi gibi “kısmi“ niteliklerin betimlenmesini içermektedir. Bu noktada, hatırlamadan çok tanımaya dayanan yeteneklerin hedeflenmesi daha faydalı sonuçlar sağlayabilir. Bu gibi becerilerin resmî olarak tanınması, daha çeşitli Avrupa dillerinin öğrenilmesiyle çok dilliliği arttıracaktır.

1.2. Avrupa Konseyi Dil Politikasının Amaç ve Hedefleri

Başvuru metninin genel amacı, “Bakanlar Komitesince hazırlanan Tavsiye Kararları R(82) 18 ve R(98) 6’da üyeleri arasında daha büyük birlik sağlamak ve bu amacı kültürel alanda ortak etkinlikler uygulayarak gerçekleştirebilmek” olarak açıklanmıştır. Modern diller alanında Avrupa Konseyi’nin Kültürel İşbirliği Konseyi ile gerçekleştirdiği çalışmalar, kuruluşundan itibaren bir takım orta vadeli projelerle gerçekleşmiş; çalışmalar tutarlılık ve devamlılığını Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesince hazırlanan Tavsiye Kararları R(82) 18’in önsözünde belirtilen üç temel ilkedен almıştır:

1. Avrupa'daki dil ve kültür çeşitliliğinin, zengin mirasının korunması ve geliştirilmesi gerekir.

Ortak bir kaynaktır ve bu çeşitliliği iletişim yolunda bir engel olmaktan çıkarıp karşılıklı bir zenginleşme ve anlayış hâline getirmek için eğitim alanında büyük çabaya ihtiyaç vardır.

2. Avrupa hareketliliğini arttırmak, ortak anlayış ve işbirliğini güçlendirmek, önyargı ve ayrımcılığın üstesinden gelebilmek için, farklı anadile sahip Avrupalılar arasında iletişim ve etkileşimin kolaylaştırılması gerekmektedir. Bu, ancak modern Avrupa dillerini daha iyi bilmekle mümkün olacaktır.

3. Üye ülkeler, modern dil öğretim ve öğreniminde ulusal ilkeleri kabul ettiği ya da geliştirdiği takdirde mevcut ilkelerindeki işbirliği ve eşgüdümde uygun düzenlemeleri yaparak Avrupa düzeyinde daha büyük bir yakınlaşma elde edilebileceklerdir. Bu ilkeler ışığında, Bakanlar Komitesi üye ülkelere aşağıdaki maddeleri gerçekleştirmelerini istemiştir:

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

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

Sonuç olarak Kültürel İşbirliği Konseyinin CDCC- (Council for Cultural Co-operation), Eğitim Komitesi ve Modern Diller Bölümünün etkinlikleri, dil öğreniminin geliştirilmesi için üye ülkelerin ve sivil toplum örgütlerinin, bu temel

ilkelere ve özellikle de R(82) 18'in ekinde belirtilen aşağıdaki genel ölçütlerin uygulanması gerekir. CDCC atılan adımlara uygun çabalarını teşvik etmeyi, desteklemeyi ve düzenlemeyi amaçlamaktadır:

Genel Ölçütler

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

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

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

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

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

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

2.1. Dil öğretme ve öğrenme ilkelerini öğrenenlerin ihtiyaç, güdülenmişlik düzeyi, özellik ve kökenlerine göre temellendirmek

2.2. Doğru ve gerçekçi hedefleri mümkün olduğunca kesin yargılarla tanımlamak

2.3. Uygun yöntem ve materyalleri geliştirmek

2.4. Öğrenme programlarının değerlendirilmesi için uygun araç ve materyalleri geliştirmek.

3. Bütün eğitim düzeylerinde özel ihtiyaçlarına uygun iletişim yeteneğini farklı öğrenci türleri ve sınıflarına kazandırmak için gereken öğretim yöntemleri ve materyalleri ortaya koyacak araştırma ve geliştirme programlarını oluşturmak.

R(98) 6'nın önsözünde modern diller alanındaki etkinliklerin politik hedefleri şöyle belirlenmiştir:

1. Yoğunlaşan uluslararası hareketliliğin ve yakın işbirliğinin doğurabileceği sorunlara karşı tüm Avrupa'yı sadece eğitim, kültür ve bilim bağlamında değil, ticaret ve sanayi bağlamında da hazırlamak.
2. Ortak anlayış ve hoşgörüyü, kültürel kimlik ve çeşitliliğe saygıyı, daha etkili uluslararası iletişimle arttırmak.
3. Avrupa kültürel yaşantısını daha fazla ulusal ve yöresel dilin bilinmesini sağlayarak (en az yaygınlıkta öğrenilenler dahil olmak üzere) geliştirmek ve zenginleştirmek.
4. Teşvik edilmesi, sağlam temellere dayandırılması ve eğitimin her aşamasında ilgili birimlerce finanse edilmesi gereken güçlü ve uzun vadeli bir çaba gerektirecek, Avrupalıların birbirleriyle dilsel ve kültürel sınırlar arasında iletişim kurabilmeleri amacını gerçekleştirerek, çok dilli ve çok kültürlü Avrupa ihtiyacını karşılamak.
5. Etkileşim içindeki Avrupa'da iletişim sağlayabilmek için gerekli yeteneklerden yoksun olanların marjinalliğinden kaynaklanabilecek tehlikelerin üstesinden gelebilmek.

1.3. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin Kullanım Alanları Nelerdir?

Başvuru metninin kullanım alanları:

- Dil öğrenme programlarının planlanması,

1. Önceki bilgi ve öğrenme yaşantılarıyla, ilköğretim, orta öğretim ve ileri düzey öğrenmeyi göz önüne alan varsayımlara

2. Hedeflere

3. İçeriğe göre planlanmasıdır.

- Dil öğreniminin belgelendirilmesi

1. Sınav program içeriklerine

2. Değerlendirme ölçütlerine, (olumsuzluklardan çok olumlu özelliklerin göz önüne alınarak) göre planlanmasıdır.

- Kendi kendine öğrenmenin planlanması

1. Öğrenenin var olan bilgisine dair farkındalığını artırmayı

2. Kendisine uygun ve değerli hedefleri oluşturmayı

3. Materyallerin seçimini

4. Kendi kendini değerlendirmeyi kapsayacak şekilde planlanmasıdır.

- Öğrenme programları ve sertifika esasları

1. *Evrensel* (öğreneni dil ve iletişim düzeyinin tüm boyutlarına hazırlamak)

2. *Modüler* (öğrenenin yeteneğini belli bir amaç için kısıtlı bir alanda geliştirmek)

3. *Ağırlıklı* (öğrenmeyi belli yönlerde vurgulamak, bilgi ve becerinin bazı alanlarında daha yüksek düzeyler kazandıracak bir “profil” oluşturmak)

4. *Kısmî* (sadece belli etkinlik ve beceriler (Örneğin, algı boyutunda) için sorumluluk geliştirmek ve diğerlerinin üzerinde durmamak)

2. Ortak Başvuru Düzeylerinin Sunumu

Ortak bir başvuru noktalarının oluşturulması, hiçbir biçimde düzeyler dizgesini düzenlemek ve betimlemek üzere farklı eğitim bilimsel kültürlere bağlanan farklı kesimlerin yapabileceği seçimlere sınır getirmez. Böylelikle, ortak başvuru noktalarının kesin bir biçimde dile aktarılması, betimleyicilerin kaleme alınmasının zaman içinde, betimlemelere üye devletlerin ve bu alanda yetkin kuruluşların

deneyimlerinin de katılması ölçüsünde geliŖeceđi beklentisi doğabilir. Ayrıca, ortak başvuru noktalarının farklı amaçlar için farklı biçimlerde sunulabilmesi de arzulanır (bk. 8.3). Kimi durumlarda, *Ortak Başvuru Düzeyleri*'nin tümünün bir bileşim belgesi içinde özetlenmesi de uygun düşer. Bu türden yalınlaştırılmış bir “bütüncül” sunum uzman olmayan kullanıcılarla dizgeye ilişkin iletişimi kolaylaştıracak ve öğretmenlerle program tasarımcıları için yön gösterici olacaktır.

Ortak Yetenek Düzeyleri

TEMEL DÜZEY KULLANICI	A1	Sıradan ve gündelik deyişlerle somut gereksinimleri karşılamayı hedefleyen son derece yalın ifadeleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini veya bir başkasını tanıtabilir ve bir kişiye, kendisiyle ilgili sorular –Örneğin oturduğu yer, ilişkileri, sahip olduğu şeyler, vb. üzerine– aynı türden sorulara yanıt verebilir. Eğer kendisiyle konuşan kişi yavaş yavaş ve tane tane kendisine yardımcı olacak biçimde konuşuyorsa, basit bir biçimde iletişim kurabilir.
	A2	Tek cümleleri ve doğrudan öncelik alanlarıyla (söz gelimi yalın ve kişisel bilgiler ve aile bilgileri, alışverişler, yakın çevre, iş) ilişkili olarak sıklıkla kullanılan deyimleri anlayabilir. Bildik ve alışlagelen konular üzerinde yalnızca yalın ve dolaysız bilgi alışverişini gerektiren basit ve bildik etkinlikler çerçevesinde iletişim kurabilir. Eğitimini, dolaysız çevresini yalın yollardan betimleyebilir ve dolaysız gereksinimlerine denk düşen konuları anlatabilir.
ARA DÜZEY KULLANICI	B1	Açık ve standart bir dil kullanıldığında ve iş, okul, eğlence, vd. bildik şeyler söz konusu ana konuları anlayabilir. Erek dilin konuşulduğu bir bölgeye yapılan yolculuk sırasında karşılaşılan durumların çoğunda sorunların altından kalkabilir. Bildik ve ilgi alanına giren konular üzerine yalın ve tutarlı bir söylem üretebilir. Bir olayı, bir deneyimi ya da bir düşü anlatabilir, bir beklentiye betimleyebilir ve bir projeye veya bir düşünceye ilişkin gerekçeler ya da açıklamaları kısaca dile getirebilir.
	B2	Uzmanlık alanına ilişkin teknik bir tartışma da dahil olmak üzere karmaşık bir metin içindeki somut ya da soyut konuların özünü anlayabilir. Doğal bir konuşucuyla ne kendisi ne de karşısındaki için bir gerilim içermeyen bir konuşma türünden durumlarda belli bir doğallık ve rahatlık derecesiyle iletişim kurabilir. Geniş bir konu dizisi içinde kendini açık ve ayrıntılı bir biçimde dile getirebilir, güncel bir konuya ilişkin görüş bildirebilir ve farklı olasılıkların avantaj ve sakıncalarını sergileyebilir.

İLERİ DÜZEY KULLANICI	C1	Uzun ve zorlu metinlerden oluşan geniş bir basamağı anlayabilir ve örtük anlamları kavrayabilir. Sözcüklerini uzun uzadıya aramak zorunda olmaksızın doğal ve akıcı bir biçimde kendini ifade edebilir. Toplumsal, mesleki ya da akademik yaşamı içinde dilini esnek ve etkin bir biçimde kullanabilir. Karmaşık konularda açık ve dizgeli bir biçimde kendini anlatabilir ve düzenleme, ekleme ve söylem bağdaşıklığı gereçleri üzerindeki denetim gücünü gösterebilir.
	C2	Okuduğu ve duyduğu her şeyi neredeyse bir çaba göstermeksizin anlayabilir. Farklı kaynaklardan yazılı ve sözlü olgu ve kanıtları tutarlı bir biçimde özetleyerek yeniden oluşturabilir. Doğal bir biçimde, son derece akıcı ve kesin olarak kendini ifade edebilir ve karmaşık konularla bağlantılı ince anlam farklılıklarını ayırt edebilir.