

T. C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI



TÜRKİYE CUMHURİYETİ DEVLET ÜNİVERSİTELERİNDEKİ
TÖMER'LERDE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE
ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEM VE TEKNİKLERİN
ANALİZİ

ENGİN GÜMÜŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Doç. Dr. HASAN HÜSEYİN MUTLU

ORDU 2023

TEZ KABUL SAYFASI

Engin GÜMÜŞ tarafından hazırlanan “**Türkiye Cumhuriyeti Devlet Üniversitelerindeki TÖMER’lerde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Analizi**” başlıklı bu çalışma, 23/01/2023 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından **YÜKSEK LİSANS tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan	Doç. Dr., Mehmet ALVER Giresun Üniversitesi / Eğitim Fakültesi	İmza
Üye	Prof. Dr., Keziban TEKŞAN Ordu Üniversitesi / Eğitim Fakültesi	İmza
Üye	Doç Dr., Hasan Hüseyin MUTLU Ordu Üniversitesi / Eğitim Fakültesi	İmza

ETİK BEYANI

Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Engin GÜMÜŞ

ÖZET

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKİYE CUMHURİYETİ DEVLET ÜNİVERSİTELERİNDEKİ

TÖMER'LERDE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE

KULLANILAN YÖNTEM VE TEKNİKLERİN ANALİZİ

ENGİN GÜMÜŞ

Araştırmanın amacı, Türkiye Cumhuriyeti devlet üniversitelerinin bünyelerindeki TÖMER'lerde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin analizini yapmaktır. Nitel yaklaşıma göre hazırlanan bu çalışmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Creswell'e (2013) göre durum çalışması; bir durumun ya da durumların gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel materyaller, dokümanlar ve raporlar ile ayrıntılı bilgi toplanarak durum betimlemesinin yapıldığı nitel bir çalışmadır. Bu çalışmada TÖMER'lerde görev yapan öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecindeki sorunlardan biri olarak kabul edilen yöntemle ilgili düşüncelerini belirlemek amacıyla Türkiye Cumhuriyeti devlet üniversitelerindeki TÖMER'lerde görevli olup ulaşılabilen 39 öğreticiden 26'sına elektronik ortamda, 13'üne basılı olarak görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formları analiz edildiğinde katılımcıların 14'ünün yöntem ile ilgili sorulara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kullanılan yöntem adları ile cevap verdiği, diğer 25 katılımcının Türkçenin öğretiminde kullanılan soru-cevap, dikte gibi kavramları kullanarak cevap verdiği görülmüştür. Literatürdeki yöntem adları ile cevap veren kullanıcılara ait veriler değerlendirildiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkili olduğu düşünülen yöntemlerle ilgili veriler analiz edildiğinde okuma becerisinin öğretiminde 7 katılımcı "iletişimsel yöntem" cevabını verdiği görülmüştür. Yazma becerisinin öğretimi için 4 katılımcı "görev temelli yöntem" cevabını vermiştir. Dinleme becerisinin öğretimi için 11 katılımcı "işitsel-görsel yöntem" cevabını vermiştir. Konuşma becerisinin öğretimi için 6 katılımcı "işitsel-dilsel yöntem" cevabını vermiştir. Veriler genel anlamda analiz edildiğinde öğretmenlerin yöntem bilgilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların yapılmasının faydalı olabileceği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yöntem kullanımı, TÖMER.

ABSTRACT

DEPARTMENT OF TURKISH AND SOCIAL SCIENCES EDUCATION

DIVISION OF TURKISH EDUCATION

ANALYSIS OF THE METHODS AND TECHNIQUES USED IN TEACHING

TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE AT TÖMERs IN STATE

UNIVERSITIES OF THE REPUBLIC OF TURKEY

ENGİN GÜMÜŞ

The aim of the research is to analyze the methods and techniques used in teaching Turkish as a foreign language in TÖMERs within the state universities of the Republic of Turkey. In this study, which was prepared according to the qualitative approach, the case study design was used. According to Creswell (2013), case study; It is a qualitative study in which a situation or situations are described by collecting detailed information with observations, interviews, audio-visual materials, documents and reports. In this study, in order to determine the opinions of the teachers working in TÖMERs about the method accepted as one of the problems in the process of teaching Turkish as a foreign language, 26 out of 39 teachers working at TÖMERs in the Republic of Turkey state universities were applied to 26 electronically and 13 printed interview forms. When the interview forms were analyzed, it was found that 14 of the participants answered the questions about the method with the method names used in the field of teaching Turkish as a foreign language, while the other 25 participants answered using concepts such as question-answer and dictation used in teaching Turkish. When the data of the users who answered with the method names in the literature were evaluated, when the data on the methods that were thought to be effective in teaching Turkish as a foreign language were analyzed, it was seen that 7 participants gave the answer "communicative method" in the teaching of reading skills. For the teaching of writing skill, 4 participants answered "task-based method". For the teaching of listening skill, 11 participants gave the answer of "audio-visual method. For the teaching of speaking skill, 6 participants answered "audio-linguistic method". When the data were analyzed in general, it was seen that it would be beneficial to carry out studies to improve the method knowledge of the instructors.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, use of method, TÖMER.

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın konusunun belirlenmesinde, araştırma sürecinin planlanmasında, elde edilen verilerin değerlendirilmesi ve yazılmasında büyük katkılar sağlayan değerli danışman hocam Doç. Dr. Hasan Hüseyin MUTLU'ya teşekkür ediyorum.

Tez savunmamda jüri olarak görev alan değerli hocalarım Ordu Üniversitesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Keziban TEKŞAN'a ve Giresun Üniversitesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. Mehmet ALVER'e katkılarından dolayı teşekkür ediyorum.

Verileri topladığım süreçte katılımcılara ulaşmam konusunda yardımlarını esirgemeyen değerli hocalarım Gazi Üniversitesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Mustafa KURT'a, Hacı Bayram Veli Üniversitesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. Tayfun Haykır'a, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Öğretim görevlisi Yahya KURT'a teşekkür ediyorum.

Yüksek lisansa girmem konusunda beni teşvik eden, cesaretlendiren eşim Sevingül Elif'e ve bize neşe kaynağı olan canım oğluma teşekkür ediyorum.

Engin GÜMÜŞ

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL SAYFASI	ii
ETİK BEYANI	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	ix
KISALTMALAR DİZİNİ	x
1. GİRİŞ	1
1.1 Araştırmanın Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Problem Cümlesi.....	4
1.3 Araştırmanın Amacı	5
1.4 Araştırmanın Önemi.....	5
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.6 Araştırmanın Varsayımları.....	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar	7
2.2 Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşımlar.....	10
2.2.1 Geleneksel Yaklaşım.....	10
2.2.2 Sözel Yaklaşım.....	11
2.2.3 Doğal Yaklaşım.....	11
2.2.4 Bilişsel Yaklaşım	12
2.2.5 İletişimsel Yaklaşım.....	12
2.2.6 Sözcüksel Yaklaşım	13
2.3 Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler	14
2.3.1 Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi.....	14
2.3.2 Doğal (Doğrudan, Dolaysız, Düzvarım) Yöntem	15
2.3.3 İşitsel-Dilsel Yöntem	17
2.3.4 Sessiz Yöntem (Sessiz Yol, Sessizlik Yöntemi).....	19
2.3.5 Telkin Yöntemi	21
2.3.6 Danışmalı (Grupla) Dil Öğretimi Yöntemi	23
2.3.7 Göreve Dayalı (Görev Temelli) Yöntem	24
2.3.8 Tüm (Toplu) Fiziksel Tepki Yöntemi	26
2.3.9 İçerik Temelli/ İçerik Tabanlı/ İçeriğe Dayalı Dil Öğretim Yöntemi	28
2.3.10 Eklektik/Seçmeci Yöntem.....	29
3. YÖNTEM.....	31
3.1 Araştırma Modeli	31
3.2 Araştırma Grubu.....	31
3.3 Verilerin Toplanması	37
3.4 Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	38
4. BULGULAR.....	38
4.1 Katılımcıların Öğrencilerin Bireysel Öğrenme Stillerini Dikkate Almalarına Yönelik Bulgular	38
4.2. Katılımcıların Kullandıkları Yöntem Çeşitliliğine Yönelik Bulgular.....	40

4.3 Katılımcıların Yöntem Seçmelerindeki Etkenlere Yönelik bulgular	44
4.4 Katılımcıların Kullandıkları Yöntemlerin Zayıf ve Güçlü Yönleriyle İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular	46
4.5 Katılımcıların Türkçeye Özgü Bir Yöntem Geliştirilmesi ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular	50
4.6 Katılımcıların Farklı Milletlere Yönelik Farklı Yöntemler Kullanılmasıyla ilgili Görüşlerine Yönelik Bulgular	55
4.7 Katılımcıların Farklı Beceri Alanlarında Kullandıkları Yöntemlere Yönelik Bulgular	58
4.8 Katılımcıların Farklı Beceri Alanlarında Etkili Olduğunu Düşündükleri Yöntemlere Yönelik Bulgular	63
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİ	80
KAYNAKÇA	86
EKLER.....	91
1. Görüşme Formu	91
2. Etik Kurulu Raporu	93
ÖZ GEÇMİŞ.....	94

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.2 Katılımcıların genel bilgileri	32
Tablo 4.1 Katılımcıların öğrencilerin bireysel öğrenme stillerini dikkate alma durumu	39
Tablo 4.2.1 Katılımcıların birden fazla yöntem kullanma durumu	42
Tablo 4.2.2 Katılımcıların kullandığı yöntemler	43
Tablo 4.3 Katılımcıların derste kullandıkları yöntemleri belirlerken dikkat ettikleri etkenler.....	45
Tablo 4.4 Katılımcıların kullandıkları yöntemlerde zayıf ve güçlü buldukları yönler ...	49
Tablo 4.5 Türkçeye özgü bir yabancı dil öğretim yöntemi geliştirilmesinin gerekliliği	53
Tablo 4.6 Farklı milletlere, farklı yabancı dil öğretim yöntemleri geliştirmenin gerekliliği	57
Tablo 4.7.1 Beceri alanlarına göre farklı yöntem kullanma durumu.....	59
Tablo 4.7.2 Katılımcıların okuma becerisini öğretirken kullandığı yöntemler	62
Tablo 4.7.3 Katılımcıların yazma becerisini öğretirken kullandığı yöntemler.....	62
Tablo 4.7.4 Katılımcıların konuşma becerisini öğretirken kullandığı yöntemler.....	62
Tablo 4.7.5 Katılımcıların dinleme becerisini öğretirken kullandığı yöntemler	63
Tablo 4.8.1 Katılımcıların okuma becerisinin öğretiminde etkili olduğunu düşündüğü yöntemler	77
Tablo 4.8.2 Katılımcıların yazma becerisinin öğretiminde etkili olduğunu düşündüğü yöntemler	78
Tablo 4.8.3 Katılımcıların dinleme becerisinin öğretiminde etkili olduğunu düşündüğü yöntemler	78
Tablo 4.8.4 Katılımcıların konuşma becerisinin öğretiminde etkili olduğunu düşündüğü yöntemler	79

KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltmalar

DİLMER	: Dil Merkezi
TÖMER	: Türkçe Öğretim Merkezi
YDOTÖ	: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi



1. GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, amaç, önem, sınırlılıklar ve varsayımlar yer almaktadır.

1.1 Araştırmanın Problem Durumu

Dil; bir milletin kültürünü, tarihini, karakteristik özelliklerini yansıtan, milleti millet yapan en önemli unsurdur. Kültürel özellikler; kuşaktan kuşağa, milletten millete dil ile aktarılır. Bu açıdan dil öğretimi, milletlerin millî kimliklerine sahip çıkmaları ve gelecekte varlıklarını devam ettirmeleri açısından büyük öneme sahiptir. Bu nedenle dil alanında yapılan çalışmalar, bir milletin geleceğine yapacağı en önemli yatırımlardan biri olarak değerlendirilebilir.

İnsanlar arasındaki iletişim ve etkileşimin temeli olan dil kavramı ele alındığında “ana dil”, “ana dili” ve “ikinci dil”, “yabancı dil” kavramları arasındaki anlam farklılıkları ve bunlar arasındaki ilişkiler önem kazanmaktadır.

“Ana dil” sözcüğündeki ana kelimesi “temel, asıl, esas, ortak” anlamlarında kullanılmaktadır. Yani ana dil; içinde başka diller barındıran kaynak dil, birkaç dile temel olan, birkaç dilin kökenini oluşturan dil şeklinde tanımlanabilir (Oruç, 2016: 311). Türk Dil Kurumunun internet sitesinde yer alan sözlükte bu kavram “Kendisinden başka diller ve lehçeler türemiş olan dil.” şeklinde tanımlanmıştır (TDK).

“Ana dili” sözcüğündeki ana kelimesi ise anne anlamına gelmektedir. Bu nedenle bu kavram, kişinin annesinden öğrendiği dil anlamına gelmektedir. Daha geniş bir şekilde ele alındığında ana dili; kişinin annesinden, ailesinden, sosyal çevresinden, doğal yolla öğrendiği, en iyi kullandığı ve hâkim olduğu dildir şeklinde ifade edilebilir (Oruç, 2016: 314).

“İkinci dil” kişinin ana dilinden sonra öğrendiği herhangi bir dildir. Bu kavramı “yabancı dil kavramından ayıran nokta ise ikinci dilin insan hayatında edindiği yerdir. İnsanların ana dili olmamasına rağmen yaşadıkları yer nedeniyle temel rol oynayan dil “ikinci dil” olarak ifade edilmektedir. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri’ndeki göçmenlerin İngilizce öğrenmesi, Katalonya’da yaşayan ve ana dili İspanyolca olan kişilerin Katalanca öğrenmeleri yabancı dil öğrenimi değil, ikinci dil öğrenimidir. Bunun nedeni bu dillerin bu ülkelerde hayatı devam ettirebilmek için gerekli olmasıdır.

İngilizce; Hindistan, Nijerya, Singapur, Filipinler gibi birçok ülkede ikinci dil konumundadır çünkü İngilizce bu ülkelerde eğitim ve yönetimi de içeren birçok görevin yerine getirilmesinde gereklidir (Richards ve Smith, 2002: 472 aktaran Durmuş, 2018: 183).

Milletlerin askerlik, haberleşme, turizm, ticaret, ekonomi, kültür, sanat gibi alanlarda kurduğu ilişkiler ana dili dışında uluslararası ortak dillerin öğrenilmesini gerektirmektedir. Bu gerekliliğin sonucunda ortaya çıkan “yabancı dil” kavramı da hedef dilin ana dil olarak konuşulmadığı ülkede öğretilmesi olarak ifade edilebilir (Demircan 2013: 6 aktaran Durmuş, 2018: 183).

İnsanların diğer milletlerin dillerini öğrenme ihtiyacı tarihin eski dönemlerinden itibaren ele alındığında savaşlar yoluyla kurulan ilişkilerin, milletlerin hâkimiyetleri altına aldığı toplumlara dillerini öğretmesinin, büyük göç hareketlerinin bu ihtiyacın kaynağını oluşturduğu söylenebilir. Rusya’nın Türk cumhuriyetlerinde, Fransa’nın Afrika ülkelerinde izlediği dil politikaları bu durumlara örnek olarak verilebilir. Diğer taraftan teknolojinin gelişmesiyle birlikte milletler arasında oluşan bağlar da diller arasındaki etkileşimin artmasına neden olmaktadır. Bu ve benzeri sebepler günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini doğrudan etkilemektedir.

Ülkemizin bulunduğu coğrafyada yaşanan bölgesel savaşlara bağlı düzensiz göçler, evlilik yoluyla gerçekleşen göçler, yabancı öğrencilerin eğitim için ülkemize gelmesi, dünya üzerindeki ekonomik ve stratejik ilişkilerimize bağlı olarak etki alanlarımızın gün geçtikçe artması, Türk soylu ülkelerin arasındaki iş birliğinin gün geçtikçe artması yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin önemini her geçen gün daha da artırmaktadır.

Günümüzde gerek ülke içinde gerekse de ülke dışında farklı coğrafyalarda yoğun bir şekilde yapılan yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminin geçmişi oldukça eski dönemlere dayanmaktadır. Biçer (2012) Türkçeye ait en eski yazılı belgelerde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yapıldığını belirtmiştir. Orhun Yazıtları’nda ve Uygur Dönemi kaynaklarında Türkçenin doğal yöntemlerle öğretildiği tespit edilmiştir ancak sistemli öğretimin yapıldığına dair bir buldu elde edilmemiştir (Ağar, 2004:1 aktaran Er, Biçer, Bozkırlı, 2012: 52). 1072-1077 yılları arasında Kaşgarlı Mahmud’un kaleme aldığı Divanü Lügati’t Türk, Türkçenin yabancılara öğretilmesi konusunda bir ilk olma özelliği taşımaktadır (Özdemir, 2018: 58). Esirü’l-din Ebû Hayyân’ın 1312 yılında kaleme aldığı Kitabü’l-İdrak Li Lisânü’l-Etrak (Türk Dilini Kavrama Kitabı) adlı eser

de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda önemli bir eserdir (Bican, 2019: 359). 13. ve 16. yüzyılda hüküm süren Memlûk Devleti döneminde Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla yazılan Kitab-ı Bulgati'l-Müştak Fi'l- Lugâti't-Türk ve'l-Kıbçak, Kitâb-ı Mecmû-i Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mongolî, EI-Kavaninü'l-Küllîyye Li Zabtî'l- Lügati't- Türkiyye, Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-lugâti't- Türkiyye, Kitâbü'l-İdrâk Li-lisânü'l- Etrak Kıpçak Türkçesine ait eserlerdir. (Açık, 2008: 2 aktaran Mutlu ve Bağcı- Ayrancı, 2017: 68). Kıpçak Türkçesi ile yazılan bir diğer eser olan Kodeks Komanikus, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik bir eser olarak ele alınır fakat bu konu tartışmaya açıktır. Bu eser Alman ve İtalyan rahipler tarafında Hristiyanlığı yaymak amacıyla yazılmıştır. Türkçe-Almanca-Latince ve Farsça sözlük niteliği taşısa da içinde Hristiyanlığa ait ilahi ve bilmeceler barındırmaktadır (Ercilasun, 2003: 5 aktaran Mutlu ve Bağcı-Ayrancı, 2017: 68). Çağatay Türkçesi zamanında da Türkçeyi öğretmek amacıyla Ali Şir Nevai'nin yazdığı Muhakemetü'l Lügateyn gösterilebilir. Bu eserde Türkçe ve Farsçanın karşılaştırması yapılmıştır (Mutlu ve Bağcı-Ayrancı, 2017: 68). Osmanlı Devleti döneminde 1709'dan 1910'a kadar olan süreçte İngilizlere ve İngilizce bilenlere Türkçe öğretmek amacıyla İngilizler tarafından 17 tane kitap yazılmıştır. 1709 yılında Thomas Vaughan, Grammar Of The Turkish Language (Türk Dil Bilgisi), 1832'de A. L. Davids, Grammar Of The Turkish Language (Türkçe'nin Dil Bilgisi Kuralları), 1842'de Charles Boyd, The Turkish Interpreter Or A New Grammar Of The Turkish Language (Türkçe Tercüman ya da Türk Dilinin Yeni Dil Bilgisi), 1854'te William Burckhardt Barker, A Reading Book Of The Turkish Language (Türk Dilinin Okuma Kitabı), 1854'te William Burckhardt Barker, A Practical Grammar Of The Turkish Language; with Dialogues and Vocabulary (Türk Dilinin Pratik Dil Bilgisi Kitabı – Diyalog ve Sözlük İle Birlikte), 1855'te James William Redhouse, The Turkish Campaigner's Vade-Mecum Of Ottoman Colloquial Language (Türk Seferine Çıkanlara Osmanlı'nın Günlük Konuşma Dili), 1877'de Edwin Arnold, A Simple Transliterated Grammar Of The Turkish Language With Dialogues and Vocabulary (Türk Dilinin Basit Çevrilmiş Dil Bilgisi – Diyalog ve Sözlük İle Birlikte), 1856'da Elias Riggs, Outline Of A Grammar Of The Turkish Language (Türk Dil Bilgisinin Ana Hatları), 1877'de Frank Lawrence Hopkins, Elementary Grammar Of The Turkish Language: With A Few Easy Exercises (Türk Dil bilgisine Başlangıç: Birkaç Kolay Alıştırma ile), 1877'de A. Said, Turkish Self – Taught Or The Dragoman For Travellers In The East, Being A New Practical And Easy Method Of Learning The Turkish Language (Yeni

Pratik ve Kolay Yöntemlerle Türk Dili öğretimi), 1879'da Charles Francis MacKenzie, A Turkish Manual Comprising A Condensed Grammar With Idiomatic Phrases, Exercises, And Dialogues, And Vocabulary (Deyim Kalıpları, Alıştırmalar, Diyalog ve Sözlük ile Oluşturulmuş Dil Bilgisi İçeren Türkçe El Kitabı), 1880'de Charles Wells, A Pratical Grammar Of The Turkish Language (Türk Dilinin Pratik Dil Bilgisi), 1884'te James William Redhouse, A Simplified Grammar Of The Turkish Language (Türk Dilinin Basit Dil Bilgisi), 1886'da C. J. Tarring, Turkish Grammar (Türk Dil Bilgisi), 1896'da Anton Tien, A Turkish Grammar, Containing Also Dialogues and Terms Connected with the Army, Navy, Military Drill, Diplomatic and Social Life (Sosyal Yaşam, Diplomasi ve Ordu ile İlişkili Diyalog ve Terimler İçeren Türk Dil Bilgisi), 1907'de V. H. Hagopian, Ottoman Turkish Conversation Grammar (Osmanlı Türkçesi Konuşma Dilinin Dil Bilgisi), 1908'de V. H. Hagopian, Key to the Ottoman - Turkish Conversation – Grammar (Osmanlı Türkçesi Konuşma Dilinin Dil Bilgisi Anahtarı) adlı kitaplar basılmıştır (Yeşilyurt, 2016: 277). Osmanlı Devleti'nin yıkıldığı ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulduğu dönemden 1950 yılına kadar geçen süreçte yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili bir çalışma yapılmamıştır. 1950'lerden sonra üniversitelerde bu alanda çalışmalar tekrar görülmeye başlamıştır. Özellikle 1960'tan sonra bu alanla ilgili birçok kitap yazılmıştır. Ülkemizde bu alanda ilk kurumsal yapı olarak Ankara Üniversitesi TÖMER kurulmuştur. Sonrasında birçok üniversitenin bünyesinde TÖMER'ler kurularak bu faaliyetler sürdürülmüştür (Mutlu ve Bağcı-Ayrancı, 2017: 70).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sürecin verimliliği açısından büyük bir önem taşıyan yöntemin kullanımı, adlandırılması gibi konularda birlik sağlanamaması literatürde yöntem konusunun önemli bir sorun olarak değerlendirilmesine neden olmaktadır. Bu çalışmada literatürde sorun olarak değerlendirilen yöntemlerin kullanımı konusundaki mevcut durum analiz edilmiştir.

1.2 Araştırmanın Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi şu şekildedir:

Türkiye Cumhuriyeti devlet üniversitelerindeki TÖMER'lerde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hangi yöntemler kullanılmaktadır?

Araştırmanın problem cümlesinden hareketle oluşturulan alt problemler şunlardır:

Öğreticiler derste kullanacağı yöntemi belirlerken hangi etkenleri dikkate alıyor?

Okuma becerisinin kazandırılmasında etkili olduğu düşünülen yöntemler nelerdir?

Yazma becerisinin kazandırılmasında etkili olduğu düşünülen yöntemler nelerdir?

Dinleme becerisinin kazandırılmasında etkili olduğu düşünülen yöntemler nelerdir?

Konuşma becerisinin kazandırılmasında etkili olduğu düşünülen yöntemler nelerdir?

Türkçeye özgü bir yabancı dil öğretim yöntemi geliştirilmeli mi?

Farklı milletlere yönelik farklı yabancı dil öğretim yöntemleri geliştirilmeli mi?

1.3 Araştırmanın Amacı

Literatür taraması yapıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan önemli sorunlardan birinin yöntem sorunu olduğu görülmektedir. Arslan ve Akbarov (2010) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tek bir yöntemle değil, çok yönlü faaliyetlerle gerçekleştirilebileceğini söylemiş; motivasyon ve yöntem yanlışlıklarının Türkiye’deki yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin temel sorunları olduğunu ifade etmişlerdir. Demir ve Özdemir (2017) ve Çağlayan-Dilber (2018) de çalışmalarında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yöntem sorununu dile getirmişlerdir. Bu çalışmada mevcut TÖMER’lerde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yöntemlerin neler olduğunu belirlemek ve sahada çalışan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda hangi yöntemin hangi beceri alanında daha etkili olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır.

1.4 Araştırmanın Önemi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi; günümüzde üniversitelerimizin bünyesinde bulunan TÖMER’ler, Maarif Vakfı, Yunus Emre Enstitüsü ve MEB’in çalışmaları ile yürütülmektedir. Cumhuriyet’in kuruluşundan sonra çok uzun bir süre durağanlık yaşayan Türkçe öğretim faaliyetlerinin özellikle son on beş yılda fazlaca yoğunlaşması birçok sorunu da beraberinde getirmiştir. Bu sorunların en önemli sebebi ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde gerekli altyapının oluşturulamamış olmasıdır. Coğrafyamızdaki savaşlar nedeniyle ülkemize göçlerin anlık ve hızlı bir şekilde gelişmesi, TİKA, TÜRKSOY ve benzeri kuruluşların yurt dışındaki faaliyetleri doğrultusunda Türkçeye olan ilgiyi artırması ortaya çıkan ihtiyacın karşılanmasını

zorlaştırmıştır. Bunun yanında öğretim sürecinde yaşanan sorunlar; öğretim programı, ders araç gereçlerinin yetersizliği, nitelikli ve alanında uzman öğretici yetersizliği, dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan sorunlar, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin lisans programı olarak ayrı bir ana bilim dalı hâline getirilmemesi, Türkçenin temel söz varlığını belirleme çalışmalarının yetersizliği, homojen sınıflar oluşturma zorluğu, öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumları, alfabe sorunu, diksiyon sorunu, yazma becerisinde karşılaşılan sorunlar, Türkçe Eğitimi Lisans Programı'ndaki yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dersinin yetersiz olması, yöntem sorunu şeklinde sıralanabilir. Kalfa (2014) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev alan öğretmenlerin yeni yöntem, teknik ve yaklaşımlar konusunda bilgilendirmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Özkan, Demir ve Özdemir (2017) dil öğretmenlerinin öğretim sürecinde materyal eksikliğini kapatmak, öğretim süreci etkili ve hızlı hâle getirmek amacıyla kullandıkları yöntemlerin dil öğretimine katkısının büyük olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışma, alanda çalışan öğretmenlerin yöntem bilgilerini, mevcut yöntemleri kullanma durumlarını ve mevcut yöntemlerle ilgili düşüncelerini ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır.

1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma Türkiye Cumhuriyeti devlet üniversitelerinin bünyesindeki TÖMER'lerde görevli olup ulaşılabilen 39 öğretici ile sınırlıdır. Bu öğretmenlerle 2021-2022 eğitim-öğretim yılında görüşme yapılmıştır. Araştırmada kullanılan görüşme formu, öğretmenlerin genel bilgilerini içeren 9 soru ile araştırmanın amacına yönelik 9 soru olmak üzere 18 sorudan oluşmaktadır.

1.6 Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin görüşme formunda yer alan soruları içtenlikle cevapladığı varsayılmıştır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Yöntem, öğretmenin ve öğrencinin öğretim sürecindeki rollerinin ne olacağını, ders ortamının nasıl düzenleneceğini ve dersin nasıl işleneceğini belirleyen yol olarak tanımlanabilir (Sarıçoban, 2016: 358). Bu nedenle öğretim sürecinin en verimli şekilde sürdürülmesi için süreçte kullanılacak yöntemi belirlerken sınıfın yapısını, öğrencilerin bireysel öğrenme stillerini iyi analiz etmek gerekir. Yapılan araştırma sonucunda yöntemlerin çıkış noktası olan yabancı dil öğretim yaklaşımları; geleneksel yaklaşım, sözel yaklaşım, doğal yaklaşım, bilişsel yaklaşım, iletişimsel yaklaşım, sözcüksel yaklaşım şeklinde sıralanmıştır. Literatür taraması sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yöntemler; dilbilgisi-çeviri yöntemi, doğal yöntem, işitsel-dilsel yöntem, sessiz yöntem, telkin yöntemi, danışmalı dil öğretimi yöntemi, göreve dayalı yöntem, tüm fiziksel tepki yöntemi, içerik temelli yöntem şeklinde sıralanmıştır.

2.1 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar

Program Sorunu

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılan kurumlarda ortak bir öğretim programı uygulanmamaktadır. Kurumlar kendi kitapları ve mevcut kaynakları doğrultusunda ders işlemektedir. Kullanılan programların ortak olmaması; yapılan sınavların ve bu sınavlar sonucunda belirlenen düzeylerinde farklı olmasına neden olmaktadır. Bu nedenle Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin üniversiteye başlayabilmeleri için gerekli olan yeterlik seviyesi bakımından bir birlik sağlanamamaktadır. Tüm bu sorunların nedeni, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için ortak bir program hazırlanması amacıyla bir ihtiyaç analizi yapılmaması ve bu konuda herhangi bir adım atılmamasıdır (Kan, Sülüsoğlu ve Demirel, 2013: 30-31).

Ders Araç Gereçlerinin Yetersizliği Sorunu

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders araç gereçlerinin yetersizliği bu alanda karşılaşılan bir diğer sorundur. Durmuş (2013) yaptığı çalışmada öğrencilerin dil bilgisi terimlerini öğrenmekte zorlandığını, bu sorunun dil bilgisi kitaplarının işlevsel olmamasından kaynaklandığını ifade etmiştir. Gün, Akkaya ve Kara'nın (2014) yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik ders kitaplarını değerlendirdikleri çalışmada

katılımcı olan öğreticilerin yarısı bu alandaki ders kitaplarının yetersiz olduğunu dile getirmiştir.

Nitelikli ve Alanında Uzman  ğretici Yetersizliği

Yabancı dil olarak Türkçe  ğretimi yapılan kurumlarda bu alanda eğitim almamış olan öğreticilerin görev alması da süreçte karşılaşılan sorunlardan biridir. Korkmaz (2018) Suriye’den gelen, ana dili Arapça olan öğrencilere sadece Arapça bildikleri için ilahiyat fakültelerindeki hocaların Türkçe  ğretim sürecinde görev aldıklarını, bu durumun sürecin verimsiz geçmesine neden olduğunu belirtmiştir. Son yıllarda bu alandaki ihtiyacın artması nedeniyle bu kurumlardaki ihtiyacı karşılamak amacıyla Türkçe  ğretime yönelik eğitim almamış, yabancı dil olarak Türkçe  ğretimi ile ilgili de herhangi bir eğitim almamış öğreticiler de görev alabilmektedir.

Dil Bilgisi  ğretiminde Karşılaşılan Sorunlar

Dillerin yapı bakımından birbirinden farklı olması yabancı dil olarak Türkçe  ğretiminde dil bilgisi  ğretiminde sorunlar yaşanmasına neden olmaktadır. Melanlıoğlu (2012) yabancı  ğrencilerin Türkçedeki hâl eklerini öğrenmekte zorlandığını, Durmuş (2013) bazı dil bilgisi terimlerinin yabancı  ğrencilerinin dil bilgisi konularını öğrenmelerini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bu ve benzeri birçok konu, yabancı  ğrencilerin Türkçe  ğrenme süreçlerini olumsuz etkilemektedir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe  ğretiminin Ayrı Bir Bilim Dalı H line Getirilememesi

Erdem, Gün, şengül ve şimşek’in (2015) yaptıkları çalışmaya katılan öğreticiler; yabancı dil olarak Türkçe  ğretim sürecinin merkezî bir yapı tarafından denetlenmesi gerektiğini, uzmanlar tarafından bu  ğretim sürecine yönelik bir program hazırlanması gerektiğini dile getirmiştir. Ayrıca bu  ğretim sürecinin nitelikli hâle getirilmesi için yabancı dil olarak Türkçe  ğretiminin ayrı bir bilim dalı hâline getirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Türkçenin Temel Söz Varlığını Belirleme Çalışmalarının Yetersizliği

Durmuş (2013) günlük hayatta kullanılan kelimelere yönelik düzey sözlüklerinin yetersiz olmasının yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından bir eksiklik olduğunu dile getirmiştir.

Homojen Sınıflar Oluşturmanın Zorluğu

Durmuş (2013) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılan sınıflarda ana dili birbirinden farklı olan öğrencilerin bir arada eğitim gördüğünü ifade etmiştir. Öğrencilerin kullandıkları alfabe ve ana dili, geldikleri coğrafya farklı olduğu için öğrenme hızlarının da birbirinden farklı olduğunu belirtmiştir. Bu durum da öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilmektedir.

Öğrencilerin Türkçeye Yönelik Tutumları

Kan, Sülüsoğlu ve Demirel'in (2013) çalışmasında öğrencilerin çoğunun konuşma becerisini geliştirmekte zorlandığı, Melanlıoğlu'nun (2014) çalışmasında öğrencilerin dinleme becerisinde zorlandığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin çeşitli nedenlerle olumsuz tutum geliştirmeleri farklı beceri alanlarındaki öğrenme başarısını olumsuz etkilemektedir.

Alfabe Sorunu

Şengül (2014) çalışmasında Arap alfabesi kullanan öğrencilerin ünlü harfleri birbirinin yerine kullandıklarını, bazen de kullanmadıklarını belirtmiştir. Kendi alfabelerinde olmayan sesleri anlamakta ve kullanmakta zorlandıklarını söylemiştir. Demirci (2015) çalışmasında Suriyeli öğrencilerin sesli okumada bazı hatalar yaptığını, bu hataların alfabe farklılığı ve yapı farklılığı nedeniyle yapıldığını söylemiştir.

Türkçe Eğitimi Lisans Programındaki Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Derslerinin Yetersiz Olması

Uçgun (2013) çalışmasında Türkçe Eğitimi Lisans Programı'nda yabancı dil olarak Türkçe eğitimi ile ilgili dersin süresinin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Yılmaz ve Yıldız (2016), Türkçe eğitimi bölümündeki öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusundaki bilgi, beceri ve tutumlarını araştırdığı çalışmada derste yöntem ve

tekniklerin yeterli düzeyde işlenmemesinden dolayı öğrencilerde bu konuda bilgi eksikliği olduğunu belirtmişlerdir. Ders saatinin ve uygulamaya ayrılan sürenin yetersiz olmasının öğrencilerin bu dersten yeterli düzeyde faydalanamamalarına neden olduğunu söylemişlerdir.

Yöntem Sorunu

Demir ve Özdemir (2017) yabancı dil öğretiminde hedef öğrenci kitlesine uygun bir yöntemin geliştirilememiş olmasının önemi bir sorun olduğunu belirtmişlerdir. Çağlayan-Dilber (2018) yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik kitaplarda yöntem ve tekniklerin farklı şekilde ele alındığını, bu konuda farklı isimlendirmelerin yapıldığını dile getirmiştir. Bu nedenle yaklaşım, yöntem ve teknik ile ilgili kavramların netlik kazanmadığını söylemiştir. Bu konuda literatürde bir birlik sağlanamamasının yaklaşım, yöntem ve tekniklerin öğretilmesini ve kullanılmasını olumsuz etkileyeceği çok açıktır. Bu nedenle yöntem konusunun ele alınması, alanda görev yapan öğretmenlere ve alana yeni yönelen öğretici adaylarına bu konuda bilgi ve yeterlik kazandırılması önem taşımaktadır. Yaptığımız bu çalışma, alanla ilgili göz ardı edilmemesi gereken bir soruna dikkat çekmesi ve bu konuda bir farkındalık oluşturmaları bakımından önemlidir.

2.2 Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşımlar

2.2.1 Geleneksel Yaklaşım

Geleneksel yaklaşım; kelime yaklaşımı, dilbilgisi yaklaşımı, kültür yaklaşımı gibi yaklaşımları içine alan bir yaklaşımdır. Dilbilgisi yaklaşımına göre dil kurallardan oluşur, bu nedenle bu kurallar iyi bilinmelidir (Karatay, 2020: 124). Kelime yaklaşımında derslere “Evde”, “Sınıfta”, “Bahçede”, “Pazarda”, “Parkta”, “Oyun Bahçesinde” gibi adlar verilir. Öğrencilere önce somut kelimelerin çevredeki eşyalarla öğretilmesi, daha sonra soyut kelimelerin öğretilmesi şeklinde bir yol izlenir. Gerektiğinde resim ve görsel araçlar kullanılır (Güneş, 2013: 45-46). Kültür yaklaşımında dil ile kültür ilişkisinin kurulması önemlidir. Dil öğretilirken dilin dayandığı kültür ve mantık öğretilir. Kültürel öğelere yer verebilmek için dilbilgisi kurallarını ve kelimeleri öğretmek yerine metinler ön plana çıkarılır. Metinlerde edebiyat, tarih, coğrafya, genel kültür gibi konuların olmasına dikkat edilir (Güneş, 2013: 46).

2.2.2 Sözel Yaklaşım

Sözel yaklaşım, 1920’lerde ve 1930’larda aralarında A. S. Hornby ve Harold Palmer’in bulunduğu dilbilimciler tarafından geliştirilmiştir (Karatay, 2020: 125). Bu yaklaşımın dil teorisi “yapısalcılık” olarak bilinir. Bu yaklaşımda dilin temelinin “konuşma” olduğu, yapı özelliklerinin de konuşma becerisinin temel taşı olduğu kabul edilir. Metinler yazılı olarak verilmeden önce sözlü olarak sunulur. Öğretim sürecinde dil kullanımının doğru olması oldukça önemlidir (Li, 2012:166).

Bu yaklaşımın önemli özelliklerinden biri de konuların oluşturulan durumlar yoluyla sunulması ve uygulanmasıdır (Karatay, 2020: 125). Bu yaklaşımda sözcüksel ve dilbilgisel konuların tamamı “markette”, “hastanede”, “iş yerinde” gibi durumlarla öğrencilere sunulur (Yelbay, 2015: 358).

Bu yaklaşımda uygulanan teknikler genellikle rehberli tekrarlama ve yerine koyma etkinliklerinden oluşur. Bunun dışında koro olarak tekrar etme, dikte, kontrollü okuma ve yazma çalışmaları, eşli çalışma ve grup çalışması da kullanılır (Richards ve Rodgers, 2002: 43).

Bu yaklaşımda öğretmen, örnek alınması ve taklit edilmesi gereken bir modeldir. Dersler öğretmen odaklıdır. Dersin hızını ve akışını öğretmen belirler (Yaylı ve Yaylı, 2011: 13).

2.2.3 Doğal Yaklaşım

Tracy Terrell, doğal yöntemi Krashen’in modelini temel alarak geliştirmiştir. Bu yaklaşımda dilin temel fonksiyonu iletişimdir. “Doğal” kelimesi, bu yaklaşımın küçük çocukların doğal bir şekilde dil öğrenmesine benzer ilkeleri taşıdığını ifade etmektedir (Karatay, 2020: 126). Bu yaklaşım; çocukların ana dilini ve ikinci dili nasıl öğrendikleri sorusunu cevaplama çabasını ifade eder (Yaylı ve Yaylı, 2011: 21).

Krashen’e göre yabancı dil öğretim sürecinin başarılı olması için iki temel şart vardır: dile maruz kalma, öğrenene anlaşılır bir dil girdisi sunma. Krashen’in dil edinimi teorisine göre “öğrenme” bilinçli bir şekilde gerçekleşirken “edinme” bilinçsiz bir şekilde gerçekleşir. “Anlaşılabilir girdi” yani öğrencilerin seviyesinin biraz üzerinde olan girdi, konuşma yeteneğinin ortaya çıkmasından önce mümkün mertebe sunulmalıdır. Anlaşılır girdi için öğretim sürecinde tekrar etme, görsel (grafik, tablo,

resim, nesneler, gerçek model) kullanma, jest, mimik ve işaret kullanma gereklidir (Karatay, 2020: 127). Öğrenciler verilen mesajları anladığında dil edinimi gerçekleşebilir (Krashen ve Terrel, 1983:19 aktaran Karatay, 2020:127).

2.2.4 Bilişsel Yaklaşım

Davranışçı yaklaşıma tepki olarak ortaya çıkan bilişsel yaklaşım, bilişsel psikolojiden ve Chomsky'nin dil biliminden etkilenmiştir (Karatay, 2020: 128).

Bu yaklaşıma göre dil, kurala dayalı bilişsel davranış olarak kabul edilir yani alışkanlık değildir (Celce-Mursia, 2001: 8 aktaran Karatay, 2020: 129). Aynı zamanda yaratıcılık gerektiren bir süreçtir (Memiş ve Erdem, 2013: 305). Bu yaklaşım anlamlı öğrenmeyi esas alır. Bu nedenle bu yaklaşıma göre yeni öğrenilen bilgilerin önceki bilgilerle ilişkilendirilmesi gerektiği kabul edilir (Karatay, 2020: 128). Bu yaklaşım düşünerek öğrenmeyi esas alır (Barın, 2004: 26).

Bu yaklaşımdaki amaç, öğrencilere hedef dili ana dilleri gibi konuşabilecek beceriyi kazandırmaktır. Bu nedenle öğrencilere belli cümle kalıpları öğretilmez, bunun yerine öğrencilerin yeni cümleleri kendilerinin üretebilmesi istenir (Demircan, 2013; Gün, 2013a; Tosun, 2006).

Bu yaklaşımda ana dili kullanımına ve çeviriye izin verilir (Barın, 2004: 26). Yönergeler bireyselleştirilir, öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludur (Karatay, 2020: 129).

Bilişsel yaklaşımda öğretmen, alıştırmaları tek tek tekrarlatmaz. Dil öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla rehberlik eder (Demirel, 2012: 45). Öğrenciler cümle kalıplarını ezberlemek yerine yeni karşılaştıkları durumlara uygun cümle üretebilmelidir (Tosun, 2006: 82).

2.2.5 İletişimsel Yaklaşım

İletişimsel yaklaşımın ilkeleri, dilin yapısı (dil-beyin ilişkisi) ile dilin kullanımı (dil-toplum ilişkisi) üzerine yapılan çalışmalar sonucunda ortaya çıkmıştır (Gün, 2013b; Tosun, 2006).

Bu yaklaşım, yabancı dil öğretimine devrim niteliğinde yenilikler getirmiştir. Dilin sadece yapılardan oluşmadığı, dil bilgisi kuralları ile dilin işlevsel özelliklerinin bir

arada kullanılarak öğretim sürecinin gerçekleştirildiği bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda dilin iletişimsel işlevleri dikkate alınmadığında kimseye hizmet etmeyeceği ifade edilmiştir (Yaylı ve Yaylı, 2011: 16).

Bu yaklaşımda anlam, yapı ve biçimden daha önemlidir. Dil öğretimi; yapıları ve kelimeleri öğrenmek değil iletişim kurmayı öğrenmek şeklinde ifade edilir (Celce-Mursia, 2001: 9 aktaran Karatay, 2020: 130). Bu nedenle “nerede, ne zaman, nasıl” konuşulacağını bilmeyi ifade eden “iletişimsel yeti” kavramı ortaya atılmış ve bu yetinin öğrencilere kazandırılması hedeflenmiştir. Bu yaklaşımda “yaparak öğrenme” önemlidir. Bu nedenle öğrenciler, eğitim-öğretim sürecinin başından itibaren anlamlı, iletişimsel etkinliklerde rol alır. Öğrenciler, diğerlerinin eksikliklerini gidermek için bilgiyi transfer etmek amacıyla ikili ya da gruplar hâlinde düzenli olarak çalışır. Bu yaklaşım, bir yabancı dil sınıfında ana dili kullanılmaması gerektiğini savunur. Etkinliklerde okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır. Dil bilgisi tümevarım yöntemi ile öğretilir (Karatay, 2020: 131).

Bu yaklaşımın uygulandığı derslerde yemek menüsü, zaman çizelgeleri, gazete, radyo ya da televizyon yayını gibi öğrencilerin doğal dile maruz kalabileceği gerçek dil materyallerine; cümleleri karışık olarak verilmiş ve düzeltilmesi istenen metinlere; öğrencilerin tahminde bulunacağı dil oyunlarına, resimli hikâyelere; öğrencilerin sosyal bir rol içinde bulunacağı yapılandırılmış rollü oyunlara yer verilebilir (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011: 126-128 aktaran Karatay, 2020: 131).

2.2.6 Sözcüksel Yaklaşım

Sözcüksel yaklaşım, yabancı dil öğretiminde dil bilgisinin bir temel oluşturmadığı düşüncesi ile 1900’lü yıllarda Michael Lewis tarafından ortaya atılmıştır. Bu yaklaşımda sözcüklerin öğretimine ağırlık verilir. Bu yaklaşıma göre anlamı oluşturmada önemli olan sözcük bilgisidir (Karatay, 2020: 131).

Bu yaklaşım, “sözcüklerin yarı ya da tam kalıplaşmasının” ve “eşdizimliliğinin” öğretilmesinin hatırlama düzeyini artıracak ve “akıcılık” konusunda öğrencileri hedef dili ana dili olarak konuşan birine yakın seviyeye getireceğini ifade etmektedir.

Bu yaklaşımda öğretmenin temel görevi, mümkün olduğu kadar fazla veri sunarak kelimelerin öğrenilmesini sağlamaktır (Büyükyavuz, 2014: 443). Öğrencilerin temel görevi de sözcükleri eşdizimli olarak öğrenmektir (Karatay, 2020: 132).

2.3 Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

2.3.1 Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi

Dil bilgisi-çeviri yönteminde öncelikle bir kural verilir, ardından ezberletilmek üzere geniş bir kelime listesi verilir. Sonrasında hedef dilden ana dile, ana dilden hedef dile çeviri çalışmaları yapılır. Bu alıştırmalar, kurs sonunda tamamının çevrilmesi amaçlanan bir metnin bir ya da birkaç cümlesi ile yapılır. Bu yöntem Prusya okullarındaki eğitim sistemi ile ilişkili olduğu için “Prusyalı Yöntemi” olarak da adlandırılır (Johnson, 2001: 164 aktararan Şen, 2019: 28).

Yöntem, öncelikle klasik dillerde Latin ve Grek dillerinin öğretiminde kullanıldığı için “Klasik Yöntem” olarak adlandırılmış, öğrencilerin yabancı dil edebiyatını okumalarına ve değerlendirmelerine yardım etmek amacıyla kullanılmıştır (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011: 13 aktaran Karatay, 2020:133).

Türkçenin bilinen ilk sözlüğü Divan-ı Lügati't Türk, Türkçe ve Arapça kelimelerin karşılıklı anlamlarını verdiği için bu sözlüğün dil bilgisi-çeviri yöntemine uygun olarak hazırlandığı söylenebilir (Erdem, Gün, ve Sever,2015:554). 1970 yılından günümüze kadar hazırlanan kitapların çoğu bu yönetime göre hazırlanmıştır (Hengirmen, ty.: 17).

Tümdengelim esas alındığı bu yöntemde ana dil, hedef dilin öğretim sürecinde sıklıkla kullanılır. Bu yöntemin uygulandığı dersler, öncelikle geniş bir dil bilgisi açıklaması ile başlar ve örnekler ile devam eder. Öğrenme, sözlü değil yazılı dil üzerinden ilerler. (Johnson, 2001: 164 aktararan Şen, 2019: 28).

Bu yöntemde okuma becerisinin kazandırılmasında zor klasik metinler kullanılır. Edebi dil konuşma diline göre daha üstündür. Bu nedenle dil bilgisi-çeviri yönteminde temel amaç edebi dilin öğretilmesidir. Bunun gerçekleşmesi için dil bilgisi kurallarının ve kelimelerin öğrenilmesi gerekmektedir. Çeviri yapılırken birbiriyle bağlantılı olmayan cümleler tercih edilir. Hedef dilin telaffuz özellikleri üzerinde durulmaz. Doğrudan dil bilgisi öğretimi önemli bir pedagojik yaklaşım olarak görülür. Öğrencilerin dil bilgisi kurallarını bilmesine önem verilir. Dil öğretiminin etkili bir mental alıştırmaya olduğu kabul edilir (Sarıçoban, 2016: 359). Öğrenciler bir dilden başka bir dile çeviri yapabilirse başarılı kabul edilirler (Larsen-Freeman, 1986 aktaran Sarıçoban, 2016: 360).

Dil bilgisi çeviri yöntemi ile dil öğrenmenin amacı, o dilin edebiyatını okumak veya o dildeki akademik birikimden yararlanmaktır (Richards ve Rodgers, 1999: 3 aktaran Şen, 2019: 28). Bu yöntem öğretmen merkezlidir yani öğretmen sınıfta otorite kabul edilir. Dil bilgisi-çeviri yönteminin uygulandığı bir sınıfta öğretmen önce okuma metinlerini öğrencilere dağıtır. Öğrencilerden bu metinleri teker teker okumalarını ister çünkü bu yöntemin esas amacı bir dilin edebiyatını okumak ve edebi eserlerini çevirebilmektir. Öğretmen, öğrencilerden okudukları her cümleyi kendi ana dillerine çevirmelerini ister. Öğretmen, öğrencilerin yeni kelimeleri öğrenmelerine yardımcı olur. Çeviri yapıldıktan sonra öğretmen öğrencilere sorularının olup olmadığını sorar. Öğretmen, öğrencilerden gelen soruları cevaplar. Sonrasında öğrencilerden bilgi soruları, çıkarım soruları, öğrencilerin kendi deneyimleri hakkındaki soruları cevaplamaları, bunun yanında kelime çalışması, eş ve zıt anlamlı kelime çalışması ve pekiştirici araştırmalarını yapmaları için sessiz bir ortam oluşmasını sağlar (Sarıçoban, 2016: 360).

Dil bilgisi çeviri yöntemi 1950'lere kadar Türkiye'de yoğun bir şekilde kullanılmıştır (Demircan, 1990; Yaylı ve Yaylı; 2009: 10 aktaran Şen, 2019: 29).

Günümüzde etki alanını merkezî sınavlarda kısmen devam ettirse de reform hareketi ile birlikte dilbilimcilerin çalışmalarıyla konuşma becerilerinin ön plana alan yöntemler duyulmaya başlamıştır (Şen, 2019: 29).

2.3.2 Doğal (Doğrudan, Dolaysız, Düzvarım) Yöntem

Dil bilgisi çeviri yönteminde yazılı dile odaklanılması, kelime öğretimi ve dil bilgisine önem verilmesi öğrencilerin hedef dili kullanmasına ve onlara iletişimsel beceri kazanmasına katkı sağlamamaktadır (Larsen-Freeman, 2003 aktaran Sarıçoban, 2016: 363). Bu nedenle düzvarım yöntemi dil bilgisi-çeviri yöntemine tepki olarak doğmuştur. Bu yöntem doğal yöntem olarak da adlandırılmıştır (Sarıçoban,2016: 362).

L. Sauveur 1860'lı yılların başında Boston'da bir dil okulu açmış, bu okulda kullandığı yöntem “doğal yöntem” olarak adlandırılmıştır. Günümüzde “düzvarım” ve “doğrudan anlatım yöntemi” olarak bilinen yöntemlerin temelini oluşturmuştur (Richards ve Rodgers 1990; Mirici, 2001: 17 aktaran Şen, 2019: 29). Bu yöntemle yabancı dil öğretimi yapılan sınıflarda sadece hedef dil kullanılmış, dinleme ve konuşma becerilerinin gelişmesine öncelik verilmiş, bu amaca uygun teknikler kullanılmıştır (Mirici 2001: 18 aktaran Şen 2019:29). 1880'li yıllarda Almanya ve Fransa gibi

lkelerde çıkan reform hareketi sonucunda ilgi, doğrudan yönteme zemin hazırlayan doğal öğrenme ilkelerine yönelmiştir (Li, 2012: 166).

Bu yöntemde dil ğretimi ana dil edinimine benzer bir süreç olarak kabul edilir ve bu süreç çağrışım olarak yorumlanır. Yöntemin yabancı dil öğretiminin katkılardan biri dil bilgisi-eviri yönteminin aksine edebi dil yerine konuşma dilini desteklemesidir (Liu ve Shi, 2007: 70). Bu yöntemde dil bilgisi-eviri yönteminin aksine konuşma ve dinleme becerilerine de yer verilmektedir. Hem konuşulanı hem de dinleneni anlama öğretilir (Li, 2012: 166). Konuşma becerisi ön planda olduğundan dil bilgisi-eviri yönteminde bulunmayan telaffuz bu yöntemde önem kazanmıştır. (Karatay; 2020: 135).

Doğal yöntemde dil öğretiminin amacı iletişim kurmaktır. Bu nedenle sorulara cevap vermek kadar soru sormak da önemlidir. Yalnızca günlük konuşmaya ait kelime ve yapılar öğretilir. Öğrenciler konuşma konusunda mümkün olduğu kadar cesaretlendirilmelidir. Konuşma ile birlikte dinleme ile anlama da öğretilir. Hedef dilde okuma ğretim sürecinin başında öğretilir. Okuma becerisi konuşma pratikleri ile geliştirilir. Yazma becerisi de ğretim sürecinin başından itibaren geliştirilmesi gereken bir beceridir. (Karatay, 2020: 136).

Derslerde ğrencilerin günlük ihtiyaçlarını yansıtan anekdot ve diyaloglar kullanılır. Dil esasen konuşma becerisi olarak kabul edilir. Öğrencilerin sözlü iletişim becerileri, kalabalık olmayan sınıflarda öğretmenlerin öğrencilerle soru-cevap tekniği kullanması ile geliştirilir. Öğrencilere kelimelerin anlamlarını öğretmek amacıyla yeni kelimeler ve dil bilgisi kuralları resimler ve eylemler aracılığıyla öğretilir. Kelime ğretimi görsel araçlar ve pandomim aracılığıyla ya da tanımlar şeklinde yapılır. Öncelikle fiiller öğretilir. Günlük hayatta kullanılan kelime ve cümlelere öncelik verilir (Sarıçoban, 2016: 363).

Dil bilgisi kuralları öğretilirken tümevarım yöntemi kullanılır. Dil bilgisi kuralları görseller yardımıyla öğretilir. Bu kurallar anlatılmaz, dil öğrencilere yaşatılarak öğretilir (Sarıçoban, 2016: 363). Doğal yöntem ile yabancı dil ğretiminde sadece hedef dil kullanılır, ana dil asla kullanılmaz. Öğretmen dili öğretirken açıklama veya eviri yapmamalı, uygulama ile açıklamalıdır (Larsen-Freeman, 2003 aktaran Sarıçoban, 2016: 363). Yabancı dil öğretiminin ilk birkaç haftasında sesletime önem verilir. Dil bilgisi kuralları öğretilirken de dinleme ve sesletime yer verilir (Sarıçoban, 2016: 363).

Öğretmen hedef yabancı dili akıcı bir şekilde konuşabilmelidir. Okuma parçaları, hedef dilin kültürü ve yaşam tarzı hakkında olmalıdır. Kültür öğretimi, yabancı dil öğretimin başından itibaren yapılmalıdır. Okuma etkinliği sırasında dil bilgisi incelemesi yapılmamalıdır. İleri seviyedeki öğrenciler sadece dili anlamak için değil, eğlence amaçlı da okumalıdır. Dersler öğretmen odaklı işlense de öğrenciler derslere aktif bir şekilde katılmalıdır. Öğrenciler hedef dil ile düşünmeyi öğrenmeli, hedef dil ile anlam arasında bağ kurabilmelidir. Öğretmen ile öğrenci, öğrenme sürecinde ortak hareket etmelidir. Öğrencilerin hatalarını kendilerinin düzeltmesi oldukça önemlidir. Doğal yöntemle yabancı dil öğretim sürecinde sesli okuma, soru-cevap alıştırmaları, öğrencilerin kendi yanlışlarını düzeltmesini sağlama, diyalog alıştırmaları, boşluk doldurma alıştırmaları, dikte çalışması kullanılır (Sarıçoban, 2016: 364).

2.3.3 İşitsel-Dilsel Yöntem

İşitsel dilsel yöntem; kulak dil alışkanlığı, işitsel sözel yöntem, ordu yöntemi gibi isimlerle de bilinmektedir (Karatay, 2020: 137). II. Dünya Savaşı'nın sonlarında Amerika, askerlerini dünyanın farklı yerlerinde, özellikle Güney Doğu Asya'da görevlendirmiştir. Bu durum, 1943 yılına doğru "ordu yöntemi" olarak anılan yöntemi ortaya çıkarmıştır. İşitsel sözel yöntemde konuşma, diğer becerilere göre önceliklidir (Alexander, 1968 aktaran Şen, 2019: 31). "Duyulmayan şey, söylenemez." ve "Okunmayan yazılamaz." cümleleri bu yöntemin amacını özetlemektedir (Johnson, 2001: 173-174 aktaran Şen, 2019: 31). Doğal yöntemin tamamlayıcısı olarak görülen bu yöntem, basitten karmaşığa giden dil yapısının tekrar yoluyla öğrenilmesini amaçlamaktadır. Dilin akıcı bir şekilde kullanılmasını tekrar yoluyla sağlanacağı düşünüldüğünden bu yöntemde dil laboratuvarlarına ağırlık verilmektedir (Tokdemir, 1997: 64 aktaran Şen, 2019: 32).

Bu yöntemin ortaya çıktığı dönemde "öğrenme" ile ilgili yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar da bu yöntemin şekillenmesinde etkili olmuştur. "Davranışçılık" bu yöntemde kendini göstermektedir (Li, 2012: 166). Dil, sözel davranış olarak kabul edilmiş; alışkanlık oluşturmaya önem verilmiştir. Diyalog ve mekanik alıştırmalar, pratiğin temelini oluşturmaktadır. Bu yöntemde diğer becerilerin geliştirilmesinden önce işitsel-sözel eğitim verilmektedir (Karatay, 2020: 138). Bu yönteme göre dil yazma değil konuşmadır. Bu yöntemde dilin sözlü yönüne yani dinlediğini anlamaya ve konuşmaya öncelik verilir (Demircan, 2013; Calp, 2007 aktaran Karatay, 2020: 138).

1960’larda çok popüler olan bu yöntemin kullanımında dil laboratuvarları hızla artmıştır. Öğrenciler laboratuvarlarda dinledikleri ses kasetlerindeki günlük hayatı yansıtan diyalogları tekrarlayarak ezberlemişlerdir. Bu diyaloglarda hedef dile ait kalıp ifadeler yer almaktaydı. Öğrenciler öğrendikleri yeni kelimeleri ve kalıp ifadeleri kullanabilecekleri etkinliklere katılmışlardır. Öğrenciler “Babam pazardan elma aldı.” Tarzında bir cümleyi ezberledikten sonra “Annem pazardan elma aldı. Annem pazardan domates aldı. Ayşe marketten süt aldı.” gibi cümleler oluşturmaktadır (Bölükbaş, 2013: 62). Öğrencilerin bu şekilde pratik yaparak dile karşı alışkanlık oluşturacağı, dili akıcı ve yetkin biçimde kullanacağı düşünülmüştür.

Bu yöntemde öğrencilerin “doğru telaffuz ve dil bilgisi”, “konuşurken hızlı ve doğru cevap verebilme kabiliyeti”, “dil bilgisi yapılarıyla kullanabilmek için yeterli kelime bilgisi” konularında yeterli düzeye ulaşması amaçlanmaktadır (Sarıçoban, 2016: 366).

İşitsel-dilsel yöntemde dil öğretiminin amacı, iletişim kurmak için dilin nasıl kullanılacağını öğrenmektir. Öğrencilerin öncelikle yapı ve kalıpları öğrenmeleri sağlanmalıdır. Sözcüklerin öğrenilmesi sonraki aşamada gerçekleştirilebilir. Dil sözlü davranıştır. Yabancı dil öğretimi mekanik bir alışkanlığın oluşum sürecidir. Doğru tepkiler verilerek iyi alışkanlıkların oluşması sağlanır. Diyaloglar ezberlenerek ve yapıların öğrenilmesine yönelik alıştırmalar yapılarak hata yapma olasılığı en aza indirilir. Öğrenilen bilgiler ne kadar sık tekrarlanırsa öğrenme ve alışkanlık kazanma o kadar iyi olur. Öğrenciler duraksamadan cevap vermeyi öğrenmelidir. Dile ait kalıpların öğretimde kullanılması, öğrencilerin dil alışkanlığı kazanmasına yardımcı olur. Öğretmen hedef dil konusunda öğrencilerine model olmalıdır. Öğrenciler, öğretmeni dinlemeli sonrasında taklit etmelidir. Ayrıca öğretmen, öğrencileri kontrol ve idare etme konusunda orkestra şefi gibi davranmalıdır. Konuşma becerisi, yazılı anlatımdan daha önemli kabul edilir. Dil becerilerini kazandırmanın doğal sırası -çocukların ana dillerini öğrenirken izledikleri sıra- dinleme, izleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Ana dil ediniminde kuralların ezberletilmesine ihtiyaç duyulmadığı gibi hedef dil için de kurallar fark ettirilmeli, örneklerden yola çıkılarak sezdirilmelidir. Öğrencileri hata yapmaktan korumak önemlidir. Hatalar, yanlış alışkanlıkların oluşmasına neden olabilir. Bu nedenle hatalar anında düzeltilmelidir. Olumlu pekiştirme, öğrencilerin dile dair doğru alışkanlık kazanmasına yardımcı olur. Öğrenciler sözel ve sözel olmayan ipuçlarına tepki vermeyi öğrenmelidir. Dil öğretimi, aynı zamanda dili konuşan insanların kültürel sistemini öğrenmeyi içerir (Karatay, 2020: 139-140).

İşitsel-dilsel yöntemle işlenen bir derste öğrenciler diyalogu dikkatle dinler ve bu diyalogdaki her cümleyi tekrar eder. Öğrencilerin konuşulanları daha iyi anlayabilmesi için vücut hareketleri (mimik) kullanılabilir fakat öğrencilerin ana dillerini kullanmasına izin verilmez. Öğretmen diyalogu tekrarladiğında öğrenciler sadece dinler. Öğretmen diyalogdaki durumu açıklayıp diyalogu canlandırmaya başlar. Öğrencilerden diyalogu dinleyip anlamalarını ister. Daha sonra öğrenciler diyalogdaki her cümleyi tekrar eder. Öğrencilerin zorlandığı yerlerde öğretmen tekrar etmeyi durdurur ve öğrencilerine parçalara ayırma alıştırmaları yaptırır. Böylece öğrencilerin problem yaşadığı cümleleri küçük parçalara ayırması sağlanmış olur. Öğretmen, öğrencilerin tüm cümleyi oluşturabilmesi için onlara ufak ufak yardım eder. Birçok tekrardan sonra öğrencilerden diyalogdaki bir karakteri canlandırmasını ister ve öğretmen de teker teker diğer karakterleri canlandırır. Bu sırada öğrenciler, öğretmenin mimiklerini doğru şekilde takip etmesi beklenir. Daha sonra roller değiştirilerek etkinlik yapılır. Sonraki aşamada grup tekrarları yapılır. Bunun yapılması için öğretmen sınıfı ikiye böler. Birinci grup karakterlerden birini canlandırır, diğer grup da diğer karakteri canlandırır (Sarıçocan, 2016: 368).

İşitsel dilsel yöntemde yapılan etkinlikler; diyalog ezberleme, parçalara ayırma, tekrar alıştırmaları, zincir alıştırmaları, tek boşluğa sözcük yerleştirme alıştırmaları, çoklu boşluğa sözcük yerleştirme alıştırmaları, çeviri alıştırmaları, soru-cevap alıştırmaları, seslerle çalışma, diyalogu tamamlama, dil bilgisi oyunu şeklinde sıralanabilir (Sarıçocan, 2016: 369-370).

2.3.4 Sessiz Yöntem (Sessiz Yol, Sessizlik Yöntemi)

Caleb Gattegno tarafından geliştirilen sessizlik yöntemi, öğretmenin sınıfta mümkün olduğunca sessiz kalması, öğrencinin yapabildiği kadar fazla dil ürünü meydana getirmesi için teşvik edilmesi gerektiğine dayanır (Richards ve Rodgers, 1999: 99 aktaran Şen, 2019: 37). Bu yöntemdeki amaç, öğrencilerin özerk öğrenenler olmasını sağlamaktır (Sarıçoban, 2016: 374). Gattegno'ya göre hem öğretmenin hem de öğrencinin okuma yaparken, film izlerken ya da hayal kurarken dile karşı sessiz olduğu anlar vardır (Sarıçoban, 2016: 373). Yöntem; bir matematikçi olan Caleb Gattegno'nun 1950'lerde matematik öğretiminde kullanılan, renk ve ebat olarak çeşitlilik gösteren "cuisenaire" çubuklarıyla karşılaşınca ortaya çıkmıştır. Gattegno, bu çubukların öğretmenler tarafından öğrencilere pratik şekilde bilgi-girdi vermeyi sağlayacak şekilde

kullanılabileceğini fark etmiştir. Yeni kelimeler bir defa söylenerek gerekli zamanlarda verilmeliydi ve öğrenciler doğal yetenekleri ile dili keşfedebilirdi. Öğretmen çoğunlukla sessiz kalmalı ve öğrencilere dili öğrenirken pratik yapmaları için gerekli zamanı vermeliydi. Öğretmenin sessiz olması öğrenme konusundaki tutumunu göstermeli, öğrenme sorumluluğu doğrudan öğrencilere yüklenmeliydi (Young, 2000: 547).

Sessiz yöntemde çoğu yöntemin tersine öğrenciler az sayıda sözcükle çok konuşturulur ve öğrencilerin önce tonlamayı, doğal anlatımı öğrenmesi sağlanır. Öğretim sürecinde yardımcı olacak emir verme çubukları, sözcük listeleri, duvar panoları, çizimler, plak, bant, resim, slayt, film, ödev kâğıtları ve üç okuma kitabı sınıfta kullanıma hazır şekilde bulundurulur. Uygulamada durumsal yöntemin ve işitsel dilsel yöntemin değişik özelliklerinden yararlanılır (Tosun, 2006: 84 aktaran Şen, 2019: 37).

Sessiz yöntemin yapısal izlencesi geleneksel yönteminki ile hemen hemen aynıdır fakat sınıf etkinliklerinin hazırlanma şekli oldukça yenilikçidir (Li, 2012: 167). Bu yöntemin önceki yöntemlerden en önemli farkı, “öğretim” yerine “öğrenim”e öncelik vermesidir (Demircan, 2013: 242). Asıl amaç öğrencilere öğrenmeyi öğretmektir. Öğrenciler öğrenme sürecinde ölçüt geliştirir ve kendi öğrenme seviyelerinin farkında olur (Erdem, Gün ve Sever, 2015: 60).

Sessiz yöntemde öğretmen, yoğun dinleme-anlama çalışmaları kullanmak yerine sessiz kalır ve yeni yapıları yalnız birer örnek verip öğrencilerden cümleyi tekrarlamalarını, benzer cümleler kurmalarını ister (Davies ve Pearse, 2000 aktaran Karatay, 2020: 141). Öğretmen; bir sözcük, ifade veya cümleyi modeller ve öğrencilerin yanıtlarını ortaya çıkarak basit dilsel görevleri yerine getirir. Öğrenciler, öğrendikleri eski ve yeni bilgileri birleştirerek kendi konuşma becerilerini oluşturmaya devam eder (Karatay, 2020: 141).

Sessiz yöntemde öğrenciler, öğrendiklerini yeni bir bağlama aktarabilmelidir. Hatalar, öğrencilerin nerelerde zorluk yaşadığının anlaşılması ve bu hataların düzeltilmesi açısından önemlidir. Süreçte öğretmenler değil, öğrenciler hedef dilde pratik yapmalıdır. Öğretmenler hedef dil ile ana dilin ortak özelliklerini kullanarak öğretime başlamalı ve öğretimi bu benzerliklerin üzerine yapılandırmalıdır. Dil öğretimi bir modeli tekrar etmek üzerine değil, anlamlı etkinlikler üzerine kurulmalıdır. Öğrenciler dilin doğruluğu hakkında kendi içsel kaynaklarını kullanmalı, kendilerine ve birbirlerine güvenmeli, kendi öğrenme süreçlerinden sorumlu olmalıdır. Öğrenci özerkliğini sağlamak amacıyla sessiz kalan öğretmen gerektiğinde konuşmalı ve etkili grup

çalışması yapılmasını sağlamalıdır. Öğrenciler hedef dili araştırmalı, hedef dilde seçimler yaparak özerklik kazanmalıdır. (Sarıçoban, 2016: 374).

Konuşma, okuma ve yazma becerileri birbirini destekleyecek şekilde kazandırılmalıdır. Dil öğrencileri dil öğrenmeye dair önceki yaşantılarını beraberlerinde getirirler. Öğretmen sadece gerektiğinde yardımcı olmalıdır (Karatay, 2020: 142). Öğretmen, bu yöntemde kullanılan araç gereçlerin anlamlarını bilmelidir. Öğrenciler yapılanları ve söylenenleri yoğun bir dikkatle izleyip anlamak ve yoğun bir şekilde iletişim kurarak söze katılmakla yükümlüdür (Demircan, 2013: 242).

Bu yöntemde başlangıç seviyesindeki bir ders, herkesin dili temel öğeleri üzerinde (ses, prozodi ve cümle kuruluşları) üzerinde çalışmasıyla başlar. Öncelikle öğretmen, öğrencilerin cevap vereceği durumlar önerir. Sonrasında öğrenciler çubukları kullanarak kendi hayatlarında ve sınıfta durumlar oluşturur. İleri seviyede bir derste materyal olarak ses-renk duvar tablosu, kelime duvar tabloları, yazım tabloları, çubuklar, günlük olayları tasvir eden sessiz yöntem duvar resimleri, işaret çubuğu kullanılır. Teknik olarak da öğretmen sessizliği, akran düzeltmesi, kendi kendini düzeltme hareketleri, yapılandırılmış geri bildirim kullanılır (Sarıçoban, 2016: 375-376).

2.3.5 Telkin Yöntemi

Telkin yöntemi, insan beyninin nasıl işlediği ve nasıl daha etkili bir biçimde öğrendiği üzerine modern bir anlayışı temel alan bir öğrenme stratejisidir (Karatay, 2020: 145). Bu yöntem, öğrencilerin başarılı olamayacakları düşüncesi ile öğrenme yetilerinde sınırlılıklar yaşayabileceklerini savunur. Öğrencilerin bu olumsuz düşünce nedeniyle sahip oldukları zihinsel gücün tamamını kullanamayacakları düşüncesine dayanmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin önünde öğrenmeye engel teşkil edebilecek her türlü psikolojik etken ortadan kaldırılmalıdır. Öğrencilerin başarılı olabileceklerine inanmaları ve hedef dilin başarılı birer kullanıcısı olmaları amacını taşır (Sarıçoban, 2016: 377). Bu yöntem, Bulgar psikiyatr Georgi Lozanov tarafından 1960'lı yılların sonlarında geliştirilmeye başlamıştır. 1966 yılında Lozanov'un çalışmalarını geliştirmek amacıyla yetkililer tarafından bir merkez açılmış, Lozanov bu merkezde belleğin sınırları ve hızlı öğrenme ile ilgili deneyler yapmıştır. Çalışmalarını yabancı dilde kelime öğretimi üzerinde yoğunlaştırmıştır (Clark, 2011; Oflaz, 2015: 704 aktaran Şen, 2019: 38). Lozanov'a göre öğrenmenin çoğu "sözde pasif durum" olarak bilinen hem

rahat hissedilen hem de odaklanmanın sağlandığı bir durumda gerçekleşir (Li, 2012: 168). Bu nedenle bu yöntemde insan davranışlarında telkinin etkisi kullanılır (Karatay,2020: 145). Bu yöntemle dil öğretiminin geleneksel yöntemlere kıyasla üç kat daha hızlı gerçekleştiği iddia edilir (Venkanna ve Glorry, 2015: 129).

Bu yöntemde kelime kazanımı ön plandadır, gramer öğretimi ile en az derecede ilgilenilmektedir. Müziğin dinlendirici özelliği ile psikolojik rahatlama sağlanması, masa kullanmadan yarım daire şeklindeki koltuklara oturulması, sesletime ve hedef dilden ana dile çeviriye önem verilmesi, koro tekrarlarının olması bu yöntemin dikkat çeken özellikleridir (Ofllaz, 2015: 705 aktaran Şen, 2019: 38).

Bu yöntemin yabancı dil öğretimine sağladığı en önemli katkı sınıf içi iletişim için rahat bir ortam sağlamasıdır (Demirel, 2012: 60). Başarı için rahat, tehdit dışı bir sınıf ortamının sağlanması gerekir. Bunun amacı öğrencilerin stres ve yorgunluk hissetmeden konuyu özümsemelerini sağlamaktır (Karatay, 2020: 145). Ortam aydınlık olmalıdır, yatabilen rahat koltuklar çember oluşturacak şekilde sınıfta dizilmelidir (Li, 2012: 168). Sınıftaki hoş atmosfer ve rahat ortam; okuma sırasında öğrencilere kendilerini rahatlatmış, güvende ve konforlu hissettirebilir (Venkanna ve Glorry, 2015: 130). Öğrenciler sınıf içerisinde öğrenmek için herhangi bir baskıya maruz kalmadıklarından kendilerini bu şekilde hissederler (Karatay, 2020: 145).

Bu yöntemde dil bilgisinin öğrenilmesi dersin asıl amacı hâline getirilmez, yaparak yaşayarak öğrenme ile bu bilgiler öğrenilir (Akpınar-Dellal, Akbay, Pişkin, 2015: 48). Öğretmen dil bilgisi kurallarını açıklamalıdır fakat bu konu üzerinde çok durmamalıdır (Sarıçoban, 2016: 378).

Öğrenciler, çevrede bulunan poster ve eğitici materyal gibi öğeler yardımıyla “farkında olmadan öğrenme” şeklinde bir süreç geçirirler. Doğal iletişim yoluyla doğal etkileşim ortamı sağlanır ve öğrencilerin günlük hayatta sıklıkla karşılaşabileceği diyaloglara yer verilir. Eğitim sürecinde klasik ve yumuşak müziklerden yararlanılır. Bunun nedeni müzik ve hareketlerin materyali pekiştirici özellik taşımasıdır. Ödevler düşük düzeyde tutulur. Öğrenciden sadece gelecek derse ait diyalogun okunması beklenir (Sarıçoban, 2016: 378).

Telkin yönteminde öğrenciler bilinç düzleminde dil ile meşgul olurlar; bilinçaltı düzleminde ise müzik, öğrencilerin öğrenmeyi daha kolay ve hoş bir süreç olarak algılamalarını sağlar (Larsen Freeman, 2003 aktaran Sarıçoban, 2016: 378). Öğrenme

durumu için yapılabilecekler konusunda herhangi bir sınır bulunmamaktadır (Larsen-Freeman, 2003 aktaran Sarıçoban, 2016: 378).

Yöntemin olumsuz özellikleri arasında okuma ve yazma becerilerinin ön planda olmaması, kalabalık olmayan sınıflar için çok kullanışlı olmaması, mevcut ders kitaplarının bu metodolojiyi benimsememiş olması nedeniyle bu yöntemin ilkelerinin sınıfta uygulanamaması söylenebilir.

2.3.6 Danışmalı (Grupla) Dil Öğretimi Yöntemi

Danışmalı dil öğretimi yönteminde öğretmen, öğrencileri bir bütün olarak görür ve onları öğretim sürecinin anlayanları olarak kabul eder (Sarıçoban, 2016: 381). Charles A. Curran ve arkadaşları Paul G. La Forge ve Carl R. Rogers tarafından geliştirilen bu yöntem, “Danışmalı Öğrenme Teorisi”ne dayanır (Karatay, 2020: 143). Bu yöntemde dil, geri bildirimin vurgulandığı bir sosyal süreç olarak kabul edilir (Li, 2012: 167). Bu yöntemde öğretmen, “danışman” rolünü üstlenir. Başka bir deyişle öğretmen, yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencilerin karşılaşacağı zorlukların gören, tanımlayan ve öğrenme sürecinde öğrencilere danışmanlık yapan kişidir (Larsen-Freeman, 2003 aktaran Sarıçoban, 2016: 381). Bu yöntem, dil öğrenirken hata yapma korkusu ve kaygısından dolayı öğrencilerin kendilerini iyi ifade edemedikleri düşüncesiyle ortaya çıkmıştır (Bölükbaş, 2013b: 67).

Curren öğretme-öğrenme sürecinin kendine has özellikleri olduğunu ifade etmiştir. Ona göre savunmasız öğrenmenin altı parçası vardır. Bunlar; güvenlik, hedef dile saldırı yani öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olması ve kendilerini kanıtlamak için çaba harcaması, dikkat, yansıma, hatırlama yeteneği ve ayırma yeteneğidir (Sarıçoban, 2016: 381).

Bu yöntemin uygulandığı bir sınıfta öğrenciler, bir daire şeklinde oturur ve kendilerini ilgilendiren konular hakkında konuşur. Öğretmen, hedef dilin konuşulması açısından öğrencilere yardımcı olur. Konuşmalar, öğrencilerin gözden geçirebilmesi için kaydedilir ve yazılır (Li, 2012: 167). Her öğrenci için veya üç-dört kişiden oluşan gruplar için birer öğrenci danışman öğrenci olarak seçilir. Böylece öğrenciler, danışman öğrencilerle rahat bir şekilde iletişim kurma şansına sahip olur (Demirel, 2012: 61). Bu süreçte öğrenciler ilk aşamada öğretmenlere tam bağımlı durumdayken bağımsızlığa ulaşmalarına doğru giden süreç işlenir. Öğretmen, öğrencileri inisiyatif kullanmaya ve

bağımsız olmaya teşvik eder. Öğretmen öğrencileri yarışmaya değil, iş birliği yapmaya teşvik eder. Grup hâlinde çalışmak öğrenciler arasında güven inşa eder ve yeni öğrenilecek konularla ilgili korkuyu azaltmaya yardımcı olabilir. Öğrenciler dil ile ilgili düşünmenin yanında kendi öğrenme süreci hakkında bilgi sahibi olur (Karatay, 2020: 144).

Danışmalı öğretim yöntemine göre öğrenme sürecinin en iyi şekilde gerçekleşmesi için öğrenciler kendilerini güvende hissetmelidir. Öğretmenler, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlayabilmelidir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde hedef dili kendilerinin oluşturmalarına imkân sağlanmalıdır (Sarıçoban, 2016: 382).

Bu yöntemin uygulandığı derslerde öğrenciler hedef dil ile ilgili ses kaydını dinleyip ana dillerinde tercüme ederler. Öğrenciler dinlediklerini anlamış olmaları sayesinde kendilerini güvende hissederler. Konuşma kaydedildikten sonra cümlelerin anlamını çağrışım yoluyla pekiştirmek için kayıtlar tekrar tekrar dinlenebilir. Öğretmen kayıtlarla ilgili çözümü tahtaya yazdıktan sonra öğrenciler bu çözümleri kopyalar ya da öğretmen öğrencilere çözümün birer kopyasını verir. Böylece öğrencilerin söylediklerini tercüme etmelerine fırsat verilmiş olur. Öğrenciler kendi dil öğrenme deneyimlerini yansıtmaya şansı bulurlar. Öğrenciler kendi seslerini dinleme fırsatı bulurlar. Küçük gruplar çözümleme üzerindeki kelimeleri kullanarak cümle kurmalı ve bu cümleleri sınıfın geri kalanıyla paylaşmalıdır. Öğrenme kişiye özgü kabul edilir ve kimsenin kimseden üstün ya da geride olduğu ifade edilmez (Sarıçoban, 2016: 382).

Danışmalı dil öğretimi ile işlenen derslerde kullanılan teknikler; öğrenci konuşmalarının ses kaydının alınması, çözümleme, deneyimlerini yansıtmaya, yansıtıcı dinleme, insan bilgisayar, küçük grup görevleri şeklinde sıralanabilir (Sarıçoban, 2016: 383-384).

2.3.7 Göreve Dayalı (Görev Temelli) Yöntem

İletişimsel dil öğretimi yaklaşımının bir çeşidi olarak kabul edilen “göreve dayalı yöntem” öğrencileri hedef dilde bir şeyler yapmaya teşvik eder. Bu yöntem, görevlerin dil öğretiminde iletişim kurmak amacıyla kullanılması esasına dayanır (Karatay, 2020: 155). Yaparak yaşayarak öğrenmeyi teşvik eden göreve dayalı yöntemde öğrenciler ilgi alanlarına yönelik, ilgi çekici ve uygulamalı pedagojik görevler yoluyla öğrenirler (Benson, 2016: 342). Bu yöntem, Prabhu (1987) tarafından Hindistan’da gerçekleştirilen bir proje ile popüler olmuştur. Bu yöntemin Willis (1996) gibi savunucuları “göreve

dayalı yöntem”in “iletişimsel yaklaşım”ın daha mantıklı ve gelişmiş şekli olduğunu savunmuşlardır (Şen, 2019: 35). Bu yöntemde görev, öğrenme sürecinin kalbi olarak değerlendirilir (Richards ve Rodgers, 2001; Yaylı ve Yaylı, 2009: 22 aktaran Şen, 2019: 35). Yöntemin dil öğretimine getirdiği önemli bir yenilik, dil öğretiminde iletişimi temel alacak etkinlik ve görevleri getirmesidir. Bu görevler sayesinde öğrenciler dile maruz kalarak dili gerçek anlamda kullanmaya zorlanmaktadır (Karatay, 2020: 157).

Göreve dayalı yöntem ile dil öğretiminde öğrenciler görevleri yerine getirirken daha fazla etkileşim kurma fırsatı bulurlar. Böyle bir etkileşimin öğrencilerin birbirlerini daha iyi anlamaları ve kendilerini ifade etmeleri için uygun olacağı düşünülmektedir. Bu yöneme göre dil öğretimi görevlerin yerine getirilmesine bağlıdır. Dil öğretimi de görevin yerine getirilmesinde ortaya çıkan ihtiyaç olarak görülmektedir. Öğrenciler görevleri yerine getirirken daha önce bilmedikleri dil yapılarından, işlevlerinden ve becerilerinden yararlanır. Dil öğretimi sürecinde verilen görevler, öğrencilerin her durumda yerine getirmek zorunda olduğu görevlerdir. İş başvurusunda bulunma, bir konuyla ilgili bilgi almak için resmi görevlilerle konuşma ya da tatilde konaklama ile ilgili bilgi alma gibi görevler örnek olarak verilebilir (Sarıçoban, 2016: 394).

Görevlendirme dil ile ilgili, süreç odaklı, iletişimsel, sosyokültürel veya kültürel olabilir. Girdi, öğrencilerin görevleri yaparken çalıştıkları görsel, sözlü ve yazılı verilerdir (Nunan, 2011 aktaran Karatay, 2020: 156).

Göreve dayalı öğrenme sürecinin üç ana aşaması vardır: görev öncesi aşama, görev çözme aşaması, görev sonrası aşama. Görev öncesi aşaması konuya giriş niteliğindedir. Öğrencilere konu başlığı verilir ve verilecek görevler anlatılır. Görevi gerçekleştirirken kullanılması gereken kelime ve kelime kalıpları verilir. Görevin ne kadar süreceği, nasıl yapılacağı gibi ayrıntılar verilir. Görev çözme aşamasında da öğrenciler görevi yerine getirirler. Öğretmen bu aşamada yönlendirici ve gözlemci konumundadır. Öğrenciler ikiye ayrılmış gruplara ayrılır ve verilen görevleri tamamlarlar. Sonrasında görevle ilgili raporların hazırlanmasını planlarlar. Daha sonra öğretmen sözlü ve yazılı olarak tamamlanan ödevlerin düzeltilmesine yardımcı olur. İkili gruplar sınıfın önünde yerine getirdikleri görevin sunumunu yaparlar. Böylece öğrencilerin birbirinden öğrenmesine imkân verilmiş olur. Görev sonrası aşamada da görev sırasında kullanılan dilde ortaya çıkan dil özelliklerinin incelenir. Bu bölümde görevin analizi yapılır. Etkinliklerden

hareketle dile odaklanma bir beceri olarak kazandırılmaya çalışılır (Memiş ve Erdem, 2013: 315).

Göreve dayalı öğrenme yöntemini diğer yöntemlerde ayıran özellik, belirli bir müfredata göre öğretim yapmak yerine o anki ders durumunda öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesi ve öğretim sürecinin bu ihtiyaçlara göre şekillendirilmesidir (Yılmaz ve Kocaoğlu, 2017: 246). Bu yöntemdeki görevlerle öğrenciler; sorumluluk alma, araştırma, inceleme, anlama, sıralama, rapor etme, iletişim, paylaşma gibi birçok dilsel, zihinsel ve sosyal becerileri kazanma şansına sahip olurlar (Göçer, 2017b: 324).

Bu yöntemde görevler, dört dil becerisini geliştirmek için gerekli ortamı sağlar. Öğrenciler görevleri yerine getirebilmek için dört dil becerisine de ihtiyaç duyarlar (Yaylı ve Yaylı, 2011: 24). Bu yöntemin kullanımında dil becerilerine yönelik bilgilerin iş birliği içinde kullanılmasını gerektiren görevler oluşturmak, bu görevler doğrultusunda araç ve yöntemlere yer verilen uygulamaları hayata geçirmek önemlidir (Göçer, 2017b: 323).

Bu yöntemde kullanılan görev türleri; “bilgi boşluğu”, “tüm dengelim/akıl yürütme”, “görüş alışverişi görevleri”, “odaklanılmış ve odaklanılmamış görevler”, “girdi ve çıktıya yönelik görevler”, “sunum, uygulama ve üretim”, şeklinde sıralanabilir. Bu görevler; görev öncesi, görev esnası, planlama, rapor, analiz, uygulama aşamaları ile gerçekleştirilir (Sarıçoban, 2016: 395-396).

2.3.8 Tüm (Toplu) Fiziksel Tepki Yöntemi

Tüm fiziksel tepki yöntemi, birinci dil ediniminde anlama becerisinin konuşma becerisinden önce geldiği varsayımına ve psikomotor beceri merkezinin insan beyninin sağ yarım küresinde olduğu gerçeğine dayanır. Bu yöntemde göre insanların hem zihinsel hem de fiziksel anlamda öğrenme işinin içinde olduğunda öğrenme süreci daha fazla başarılı olur (Karatay, 2020: 146-147). Öğretmen, başlangıçta öğrenci davranışlarının yönlendiricisi ve modelleyicisi konumundadır (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011: 149 aktaran Karatay, 2020: 148). Yöntemin ana etkinliği, bir komutun emir şeklinde verilip öğrencilerin bu komuta uygun hareketler sergilemesi şeklinde gerçekleşen süreçtir (Sarıçoban, 2016: 387). Bu yöntemde eylem ile konuşma becerisi aynı zaman diliminde yapılandırılmaktadır. Bu yöntemin amacı, dil öğrenmenin fiziksel aktivitelerle birlikte

yapılmasını sağlamaktır. Bu yöntem, psikoloji profesörü olan James Asher tarafından geliştirilmiştir (Richards ve Rodgers, 1999:87 aktaran Şen, 2019: 37).

Dile yapısalcı bir bakış açısı ile bakan bu yönteme göre fiiller, özellikle de emir kipi ile çekimlenmiş fiiller dil öğretiminin temel taşları olarak kabul edilir (Karatay, 2020: 147). Emir kipi ile verilen komutlar, tek kelimeli emirlerden daha karmaşık yapıda olan emirlere kadar değişiklik gösterebilir. Bu komutlar dil öğretimi açısından oldukça yararlıdır çünkü anlam en iyi eylemlerle iletilir (Sarıçoban, 2016: 388). Asher, bu yöntemin üç öğrenme hipotezine dayandığını ifade etmiştir. İlk hipotez, Asher’a göre ana dil ile ikinci dil öğreniminin hemen hemen aynı olmasıdır. Konuşma becerisi, dinleme becerisi geliştirildikten sonra geliştirilebilir. İkinci hipotez, Asher’a göre dil öğreniminin sağ beyin kullanılarak ve eylemler vasıtasıyla öğrenilebileceğidir. Son hipotez de Asher’ın stressiz bir ortamı başarılı bir öğrenme ortamının en önemli unsuru olarak görmesinden dolayı bu yöntemin “hümanistik” bir yaklaşımı benimsemesidir. Bu da öğretim sürecinin ilk aşamalarında öğrencilerin sadece emir kipinde mekanik araştırmalar yapması anlamına gelmektedir. Konuşma becerisinin kazandırılması için öğrencilerin hazır hâle gelmesi beklenmelidir (Li, 2012: 176). Konuşma yetkinliği gelişene kadar dinleme becerisinin üzerinde durulmalıdır (Karatay, 2020: 147). Ertelenmiş konuşma öğrencideki stresi azaltır (Sarıçoban, 2016: 387). Öğrenciler tüm konuşulanları anlayıp kendileri de komut verebilecek yetkinliğe geldiğinde okuma ve yazma becerilerinin öğretilmesine geçilebilir. Öğrenme süreci tamamen öğretmen merkezlidir fakat sözlü cevaplar öğrenci-öğretmen etkileşimini dışarıda bırakmaz (Karatay, 2020: 147).

Bu yönteme göre yabancı dil öğretimi, başlangıç seviyesinde beynin sözel olmayan davranışları kontrol eden kısmı olan sağ yarım küresine hitap etmelidir. Hedef dil, kelimeler öğretilerek değil, büyük parçalar hâlinde sunulmalıdır. Konuşma aşamasına geçilmeden önce öğrencilerin hedef dili anlaması konusunda çalışılmalıdır. Anlama becerisi, temel konuşma becerilerini kazandırabilmek için bir araçtır. Öğrenciler hazır hâle geldiklerinde konuşmaya başlarlar. Öğretim sürecinde belirlenen hedefler, eylemlerin emir kipinde kullanılması yoluyla elde edilebilir olmalıdır. Öğretmenin öğrenci davranışlarını yönlendirebilmesi açısından emir kipi önemli bir dil aracıdır. Öğrenciler, vücut hareketlerini kullanarak hedef dilin bir bölümünü hızlı bir şekilde öğrenebilirler. Öğrenciler aynı şekilde vücut hareketlerini gözlemleyerek de dil öğrenirler. Öğrencilere başarı bakımından verilen dönütler önemlidir çünkü kaygının

düşük olması ve başarı hissi öğrenme sürecini kolaylaştırır. Dil öğretim süreci eğlenceli olduğunda öğrencilere daha etkili bir öğrenme ortamı sağlanmış olur. Öğrenciler konuşma becerisini öğrenirken başta hatalar yapabilir. Öğretmenler bu konuda hoşgörülü olmalı, düzeltmeleri dikkat çekmeyecek şekilde yapmalıdır (Karatay, 2020: 148).

Tüm fiziksel tepki yöntemi, mevcut yabancı dil öğretmenlerine çok yakın bir kavramdır. Doğası gereği basitliği içinde barındıran bu yöntem, öğretmen ve öğrenme ortamlarına ulaşılabilir olduğu için fazlasıyla kabul görmektedir (Sarıçoban, 2016: 387)

Bu yöntem, daha çok yabancı dil öğretiminin başlangıç seviyesinde olan öğrenciler için yararlı olmaktadır (Demirel, 2012:62).

Tüm fiziksel tepki yönteminde “davranışı yönlendirmek için komut kullanımı”, “Rol değiştirme” ve “eylem dizisi” teknikleri kullanılmaktadır (Sarıçoban, 2016: 388).

2.3.9 İçerik Temelli/ İçerik Tabanlı/ İçeriğe Dayalı Dil Öğretim Yöntemi

İçerik temelli öğretim yöntemi, belirli bir içeriğin (matematik, fen, sosyal bilgiler) yabancı dilin amaçları ile bütünleştirilmesidir. Yani akademik konu ile yabancı dil becerilerinin eş zamanlı olarak öğretilmesidir (Brinton ve diğerleri, 1989: 2 aktaran Karatay, 2020: 153). Bu yöntemin en temel amacı, öğrencilerin disiplinler arası öğrenimini de gerçekleştirmek üzere mevcut konular üzerinden dil öğrenimini gerçekleştirmektir. Öğrenci aynı anda hem konuyu hem de hedef dili öğrendiği bu yöntemde öğretmenin rolü rehberliktir. Öğretmen, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre konuları belirler (Sarıçoban, 2016: 392). İçerik temelli öğretimde öğrenciler, konu ile ilgili içerikleri anlaşılabilir girdiyle öğrenebilir ve aynı anda dil becerilerini artırabilirler. Dil becerilerinin geliştirilmesi için öğretimin odak noktasının dil bilgisi ile ilgili biçim değil, otantik ve anlamlı girdi olmasıdır (Krashen, 1982 aktaran Karatay, 2020: 153). Öğrenciler; dili bir amaç olarak değil, bilgi edinme aracı olarak öğrenirlerse bu konuda daha başarılı olurlar (Şen, 2019: 37). Bu yöntemin kullanıldığı sınıflarda dersler, konuya ilişkin hazırlık için öğrencilerin konuyla doğrudan ilgi kurabileceği resim çizimleri ile başlar. Öğrencilere deneyim kazandırmak için şekillerle beyin fırtınası ve serbest çağrışım yapılır (Karatay, 2020: 154).

İçerik temelli öğretimde iki model vardır. Birincisi, seçilen konuların veya temaların öğrencilerin öğrenmesine yönelik içeriği destekleyen tema tabanlı bir modeldir (Brinton

et al, 1989 aktaran Karatay, 2020: 153). Öğretmenler mevcut içerikten dil etkinliği çıkarmalıdır. Örneğin öğrencilerin “sağlık” konusu ile ilgili “tavsiye etme” ve “gereklilik” ifadelerini kullanabileceği etkinlikler yapılabilir. İçerik temelli öğrenmenin bir türü de “ek model”dir. Bu modelde akademik konu ile dil becerilerinin eş zamanlı olarak öğretilmesinin önemini vurgulanmaktadır (Brinton et al, 1989: 153 aktaran Karatay, 2020: 153). Bu modelde dört temel dil becerisi kullanılır ve öğrencilerin okuryazarlık, sözlü dil ve düşünme becerileri geliştirilir (Karatay, 2020: 153).

Bu yöntemde öğretim, öğrencilerin geçmiş yaşantıları üzerine inşa edilmelidir. Bağlamsal öğrenme esas alınmalı; akademik, mesleki, sosyal amaçlar ile eğlence gibi amaçlar için alan bilgisi kullanımı sağlanmaya çalışılmalıdır. Öğretmen, dilbilimsel içeriğin çatısını kurmalıdır. Örneğin bir sözü öğrencilerle birlikte inşa ederek öğrencilerin söylemek istediklerini söylemelerine yardım etmelidir. Dil, öğrencilerin yeni ve ilginç bilgiler öğrenebilecekleri içerikleri iletecek bir araç olarak kullanılmalıdır. Böylece dil en etkili şekilde öğrenilmiş olur. Öğrencilerin akademik metinlerin dil düzenlemelerini öğrenmeleri önemlidir. Öğrencilerin iletişimsel yeterlilik kazanmaları, dilin alışılmış özelliklerinden fazlasını öğrenmelerini gerektirir (Karatay, 2020: 155). Sadece konuşma becerisine önem verilmez. Öğrenciler, kullanılan içeriklerle okuma, yazma, tartışma etkinlikleri de yaparlar (Sarıçoban, 2016: 393).

İçerik temelli yöntemde öğretmen, hem içerik hem de dil için açık öğrenme hedefleri belirlemek zorundadır. Öğrencilerin ise rolü hem içerik ile hem de dil ile etkin olarak uğraşmaktır (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011: 184 aktaran Karatay, 2020: 155).

Yöntemle ilgili olumsuz eleştiriler; yöntemin evrensel bir uygulama esasına dayanmaması, yöntemin dayandığı yaklaşımın net olmaması, yöntemin yeterince sistemleşmemiş olması, yöntemin özgün bir yöntem olmaktan çok diğer yöntemlerin dikkatinden kaçan içeriğe odaklanarak yeni bir ilgi alanı oluşturma ötesinde yeni bir özelliğinin olmamasıdır (Memiş ve Erdem, 2013: 316).

2.3.10 Eklektik/Seçmeci Yöntem

Seçmeci yöntemin genel varsayımlarına göre hiçbir yaklaşım tamamen doğru ya da tamamen yanlış değildir. Tüm öğrencilere, tüm hedeflere, tüm öğretmenlere, tüm yabancı dil öğretim programlarına uygun bir yaklaşım bulunmamaktadır. Yaklaşımlar,

birbiriyle rekabet etmek yerine birbirini tamamlayabilir (Alkhuli, 2005 aktaran Karatay, 2020: 158).

Seçmeci yöntem; yöntemlerin derlenmesi ve yöntem zenginliği gibi anlamlarda kullanılır. Seçmeci yöntem bir yöntemden çok yöntem seçme tekniği olarak kabul edilebilir. Bu görüşü ilk olarak Henry Sweet ve Harold Palmer adlı uygulamalı dilbilimciler ortaya atmıştır (Memiş ve Erdem, 2013:107).

Bu yöntemin kullanıldığı bir sınıfta öğretmen, mevcut duruma ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre her yöntemin iyi ve yarar sağlanabilecek taraflarını kullanabilmelidir (Gömleksiz, 2000: 260). Bu yöntem, ders materyallerine ve öğrenci yeteneklerine göre dil öğretiminde kullanılan çeşitli yöntem ve yaklaşımların birleştirilmesi şeklinde ifade edilebilir (İşcan, 2017: 150).

Seçmeci yöntemi benimseyen öğretmenler, çok bilinen ve kullanılan dil öğretim yöntemlerine ait teknikleri ders işleyiş sürecine katmaya, bu teknikleri amacına uygun şekilde kullanmaya çalışır. Seçmeci yaklaşımı gerçek anlamda uygulayan öğretmenler dört temel dil becerisinin dengeli bir şekilde gelişmesini hedefler ve öğretim sürecinin amacına göre işitmeye-konuşmaya dayalı becerilerin gelişimi üzerinde durur. Öğretim sürecinde kullanacağı yöntemleri, hedeflere ve öğrenci profiline göre uyarlar. Sonunda kendi anlayışına uygun bir yöntem geliştirir (Gür ve Gür, 1995: 78 aktaran Karatay, 2020: 159).

Bu yöntemin kullanıldığı bir sınıfta öğretim dili hedef dildir, gerekli zamanlarda ana dili de kullanılabilir. Kelimeler öğretim sürecinin başından itibaren öğretilir. Kelime öğreniminin kalıcı olması için kelimeler mümkün mertebe öğrencilere cümle içinde kullandırılır. Öğretim sürecinde “basitten karmaşığa”, “somuttan soyuta”, “bilinenden bilinmeye” ilkelerine göre hareket edilir.

Bu yöntemi kullanmak isteyen bir öğretmen, yabancı dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerini iyi biliyor olmalıdır. Bu yöntemin uygulandığı bir sınıfta öğrenciler de aktif olmalı ve farklı yöntemlerin farklı özelliklerine uyum sağlayabilmelidir (Karatay, 2020: 160).

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgiler yer almaktadır.

3.1 Araştırma Modeli

Nitel yaklaşıma göre hazırlanan bu çalışmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Creswell'e (2013) göre durum çalışması; bir durumun ya da durumların gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel materyaller, dokümanlar ve raporlar ile ayrıntılı bilgi toplanarak durum betimlemesinin yapıldığı nitel bir çalışmadır. Bu çalışmada da devlet üniversitelerimizdeki TÖMER'lerde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yöntem ve tekniklerin kullanılma oranları, bu yöntem ve tekniklerin farklı beceri alanlarındaki öğrenme sürecinde ne kadar etkili olduğu bir durum analizi şeklinde sunulmuştur.

3.2 Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye Cumhuriyeti devlet üniversitelerinin TÖMER'lerinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görevli olan otuz dokuz öğretici oluşturmaktadır. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi DİLMER'den 4 öğretici, Atatürk Üniversitesi TÖMER'den 3 öğretici, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER'den 1 öğretici, Gazi Üniversitesi TÖMER'den 11 öğretici, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi TÖMER'den 1 öğretici, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi TÖMER'den 1 öğretici, Samsun Üniversitesi DİLMER'den 2 öğretici, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi TÖMER'den 1 öğretici, Ondokuz Mayıs Üniversitesi TÖMER'den 13 öğretici, Giresun Üniversitesi TÖMER'den 2 öğretici görüşme formunu doldurarak çalışmamıza katılım sağlamıştır. Katılımcıların 19'u kadın, 20'si erkektir. Katılımcıların toplam görev süreleri incelendiğinde 7 kişinin 1-3 yıl, 11 kişinin 4-6 yıl, 6 kişinin 7-9 yıl, 3 kişinin 10-12 yıl, 2 kişinin 13-15 yıl, 10 kişinin 15 yıldan fazla görevde olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların TÖMER'deki görev süreleri incelendiğinde 14 kişinin 1-3 yıl, 7 kişinin 4-6 yıl, 9 kişinin 7-9 yıl, 2 kişinin 10-12 yıl, 4 kişinin 13-15 yıl, 3 kişinin 15 yıldan fazla TÖMER'de görev yaptığı belirlenmiştir. Katılımcılardan 26 kişi Türk dili ve edebiyatı, 3 kişi Türkçe öğretmenliği, 4 kişi Türkçe eğitimi, 2 kişi Çağdaş Türk lehçeleri ve edebiyatları, 4 kişi Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği lisans programlarından mezun olmuştur. Katılımcılardan 1 kişi yabancı dil

olarak Türkçe öğretimi, 7 kişi Türk dili ve edebiyatı, 1 kişi Türkçe öğretmenliği, 6 kişi Türkçe eğitimi, 3 kişi halk edebiyatı, 1 kişi yeni Türk edebiyatı, 3 kişi eski Türk edebiyatı, 3 kişi Türk halk edebiyatı, 4 kişi Türk dili, 1 kişi yeni Türk dili, 1 kişi Türk edebiyatı, 1 kişi halk bilimi yüksek lisans programlarından mezun olmuştur. Katılımcılardan 1 kişi eski Türk edebiyatı, 1 kişi yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, 1 kişi çağdaş Türk lehçeleri, 1 kişi Türk dili ve edebiyatı eğitimi, 4 kişi Türkçe eğitimi, 2 kişi Türk dili, 1 kişi halk bilimi, 3 kişi Türk dili ve edebiyatı doktora programlarından mezun olmuştur. Katılımcılardan 26'sı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifikası almıştır, diğer katılımcılar almamıştır. Katılımcılardan 1 kişi Hacettepe Üniversitesi TÖMER'den, 2 kişi Gazi Üniversitesi TÖMER'den, 4 kişi Yunus Emre Enstitüsünden, 1 kişi Sivas Cumhuriyet Üniversitesi TÖMER'den, 1 kişi Karabük Üniversitesi TÖMER'den, 1 kişi Marmara Üniversitesi TÖMER'den, 5 kişi İstanbul Üniversitesi TÖMER'den, 1 kişi Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi TÖMER'den, 5 kişi Ondokuz Mayıs Üniversitesi TÖMER'den, 1 kişi Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER'den, 2 kişi Atatürk Üniversitesi TÖMER'den, 1 kişi Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi TÖMER'den, 1 kişi Dokuz Eylül Üniversitesi TÖMER'den yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifikası almıştır. Bu sertifikayı alan bir katılımcı sertifikayı hangi üniversiteden aldığını belirtmemiştir. Katılımcılarla ilgili bilgiler "Tablo 3.2"de verilmiştir.

Tablo 3.2 Katılımcıların genel bilgileri

	CİNSİYET	GÖREV SÜRESİ	TÖMER'DEKİ GÖREV SÜRESİ	MEZUN OLDUĞU LİSANS PROGRA- MI	MEZUN OLDUĞU YÜKSEK LİSANS PROGRA- MI	MEZUN OLDUĞU DOKTORA PROGRA- MI	YDOTÖ SERTİFİ- KASI VAR MI? VARSA HANGİ ÜNİVERSİ TEDEN ALINMIŞ?
K1	Kadın	7-9 yıl	7-9 yıl	Türk dili ve edebiyatı	Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi	-	Evet Hacette- pe Ü TÖMER
K2	Erkek	1-3 yıl	1-3 yıl	Türk dili	Türk dili		Evet

				ve edebiyatı	ve edebiyatı	-	Gazi Ü TÖMER
K3	Kadın	4-6 yıl	1-3 yıl	Türkçe öğretmen -liği	Türkçe eğitimi	-	Evet Yunus Emre Enstitüsü
K4	Erkek	4-6 yıl	4-6 yıl	Türk dili ve edebiyatı	Türkçe eğitimi	-	Evet Gazi Ü TÖMER
K5	Erkek	4-6 yıl	1-3 yıl	Türk dili ve edebiyatı	Halk edebiyatı	-	Evet Sivas Cumhu- riyet Ü TÖMER
K6	Kadın	13-15 yıl	13-15 yıl	Türk dili ve edebiyatı	Yeni Türk edebiyatı	-	Hayır
K7	Erkek	15 yıldan fazla	15 yıldan fazla	Türk dili ve edebiyatı öğret- menliği	-	-	Hayır
K8	Kadın	13-15 yıl	13-15 yıl	Türk dili ve edebiyatı	Eski Türk edebiyatı	Türkçe eğitimi	Hayır
K9	Erkek	15 yıldan fazla	4-6 yıl	Türk dili ve edebiyatı	Eski Türk edebiyatı	Eski Türk edebiyatı	Hayır
K10	Erkek	15 yıldan fazla	15 yıldan fazla	Türk dili ve edebiyatı	Türk halk edebiyatı	Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi	Hayır
K11	Kadın	10-12 yıl	10-12 yıl	Türk dili	Türk dili	Çağdaş	Hayır

1				ve edebiyatı	bilim dalı	Türk lehçeleri	
K1 2	Kadın	15 yıldan fazla	13-15 yıl	Türk dili ve edebiyatı öğret- menliği	Eski Türk edebiyatı	Türk dili ve edebiyatı eğitimi	Hayır
K1 3	Erkek	10-12 yıl	10-12 yıl	Türkçe eğitimi	Türkçe eğitimi	Türkçe eğitimi	Evet Yunus Emre Enstitüsü
K1 4	Erkek	15 yıldan fazla	13-15 yıl	Türk dili ve edebiyatı	Türk dili	Türkçe eğitimi	Hayır
K1 5	Kadın	15 yıldan fazla	15 yıldan fazla	Türk dili ve edebiyatı	Türk halk edebiyatı	Türk dili	Hayır
K1 6	Kadın	7-9 yıl	7-9 yıl	Türk dili ve edebiyatı	Türk dili	Türk dili	Hayır
K1 7	Erkek	4-6 yıl	1-3 yıl	Türk dili ve edebiyatı	Türk dili ve edebiyatı	-	Hayır
K1 8	Erkek	7-9 yıl	1-3 yıl	Türk dili ve edebiyatı	Yeni Türk dili	-	Evet Karabük Ü TÖMER
K1 9	Kadın	1-3 yıl	1-3 yıl	Türk dili ve edebiyatı	Türk dili ve edebiyatı	-	Evet Marmara Ü TÖMER
K2 0	Kadın	7-9 yıl	7-9 yıl	Türkçe eğitimi	-	-	Evet İstanbul

							Ü TÖMER
K2 1	Kadın	1-3 yıl	1-3 yıl	Türk dili ve edebiyatı	-	-	Evet Tokat Gazios- manpaşa Ü TÖMER
K2 2	Kadın	15 yıldan fazla	7-9 yıl	Çağdaş Türk lehçeleri ve edebiyat- ları	Türkçe öğretmen liği	-	Evet İstanbul Ü TÖMER
K2 3	Kadın	15 yıldan fazla	7-9 yıl	Türk dili ve edebiyatı öğret- menliği	-	-	Evet İstanbul Ü TÖMER
K2 4	Erkek	15 yıldan fazla	7-9 yıl	Türkçe eğitimi	Türkçe eğitimi	Türk dili ve edebiyatı	Hayır
K2 5	Erkek	1-3 yıl	1-3 yıl	Çağdaş Türk lehçeleri ve edebiyat- ları	Halk edebiyatı	-	Evet Ondokuz Mayıs Ü TÖMER
K2 6	Erkek	10-12 yıl	7-9 yıl	Türk dili ve edebiyatı	Türk dili ve edebiyatı	Türk dili ve edebiyatı	Evet İstanbul Ü TÖMER
K2	Kadın	1-3 yıl	1-3 yıl	Türk dili			Evet

7				ve edebiyatı	-	-	Ondokuz Mayıs Ü TÖMER
K2 8	Erkek	7-9 yıl	4-6 yıl	Türk dili ve edebiyatı öğret- menliği	Türk dili ve edebiyatı	-	Evet Yunus Emre Enstitüsü
K2 9	Kadın	4-6 yıl	1-3 yıl	Türk dili ve edebiyatı	Türk edebiyatı	-	Evet
K3 0	Kadın	4-6 yıl	1-3 yıl	Türk dili ve edebiyatı	-	-	Evet Ondokuz Mayıs Ü TÖMER
K3 1	Kadın	15 yıldan fazla	7-9 yıl	Türk dili ve edebiyatı	Türk dili ve edebiyatı	Türkçe eğitimi	Evet İstanbul Ü TÖMER
K3 2	Kadın	1-3 yıl	1-3 yıl	Türk dili ve edebiyatı	Türk halk edebiyatı	-	Evet Ondokuz Mayıs Ü TÖMER
K3 3	Erkek	1-3 yıl	1-3 yıl	Türk dili ve edebiyatı	Türk dili	-	Evet Bolu Abant İzzet Baysal Ü TÖMER
K3 4	Kadın	4-6 yıl	1-3 yıl	Türk dili ve edebiyatı	Türk dili ve edebiyatı	Türk dili ve edebiyatı	Evet Ondokuz Mayıs Ü TÖMER

K3 5	Erkek	7-9 yıl	7-9 yıl	Türkçe eğitimi	Türkçe eğitimi	-	Evet Yunus Emre Enstitüsü
K3 6	Erkek	4-6 yıl	4-6 yıl	Türk dili ve edebiyatı	Halk bilimi	-	Evet Atatürk Ü TÖMER
K3 7	Erkek	4-6 yıl	4-6 yıl	Türk dili ve edebiyatı	Halk bilimi	Halk bilimi	Evet Atatürk Ü TÖMER
K3 8	Erkek	4-6 yıl	4-6 yıl	Türkçe öğretmen liği	Türkçe eğitimi	-	Evet Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü TÖMER
K3 9	Erkek	4-6 yıl	4-6 yıl	Türkçe öğretmen liği	-	-	Evet Dokuz Eylül Ü TÖMER

3.3 Verilerin Toplanması

Araştırma konusu ile ilgili verilerin toplanmasında kullanılacak görüşme formu için ilk aşamada 30 soruluk soru havuzu oluşturulmuş, ardından bu sorular arasında eleme yapılarak soru sayısı 20'ye düşürülmüştür. Son olarak alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuş ve soru sayısı 9'a düşürülmüştür. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yöntemler ile ilgili hazırlanan görüşme formu, on üç öğreticiye kâğıda basılmış şekilde verilerek doldurtulmuştur, yirmi altı öğreticiye de e posta yoluyla ulaştırılarak gerekli veriler toplanmıştır.

3.4 Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Elektronik ortamda gönderilen ve kâğıda basılmış şekilde doldurulan görüşme formları ile toplanan veriler veri analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Öğreticilerden toplanan veriler doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hangi yöntemlerin daha fazla kullanıldığı, farklı beceri alanlarında hangi yöntemlerin daha etkili olduğu belirlenerek bu bilgiler bulgular kısmında ayrıntılı olarak verilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen veriler ve bunlarla ilgili yorumlar yer almaktadır.

4.1 Katılımcıların Öğrencilerin Bireysel Öğrenme Stillerini Dikkate Almalarına Yönelik Bulgular

Katılımcıların büyük bir kısmı görüşme formundaki 1. soruya “evet”, “hayır” gibi kısa cevaplar vermiştir. Farklı ayrıntılar içeren cevaplar aşağıda sıralanmıştır.

Ders işleme sürecinde öğrencilerin bireysel öğrenme stillerini dikkate alıyor musunuz?

K1: Dikkate almaya çalışıyorum fakat sınıf genelinin öğrenme stili öğretime egemen olabiliyor.

K3: Tabi ki dikkate alıyorum. Bu her sınıfta ve derste keskin bir şekilde belli olmuyor. Öğrencinin dil öğrenme süreci her ne kadar üniversite, sınıf ortamında olsa da bireysel olarak gelişiyor. Bazı öğrenciler kelime öğreniminde görsellerden yararlanıyor, bazı öğrenciler işitsel materyallerden yararlanıyor. Ayrıca uzaktan eğitim (online, senkronize) ile daha da önem kazandı.

K4: Genellikle evet. Bazen bazı öğrencilerden yeni stiller öğrenmek bile mümkün olabiliyor. Yeni nesil pratik zekâsı sayesinde pratik stiller de yaratabiliyor.

K8: Evet, öğrencilerin bireysel öğrenmelerine koşturarak uyaran/teknik kullanıyorum.

K10: Bireysel öğrenme stilleri önemli olmakla birlikte sınıf bir bütündür ve her öğrenci için ayrı bir teknikle ders anlatmak sınıfın kalanı için sorunlara sebep olabilir.

K11: Bireysel olarak dikkate almıyorum ancak ana dilleri, okuyacakları bölümler gibi özelliklerini dikkate alarak öğrencilerde ona göre Türkçede dikkatlerini kendi alanları ile çekmeye çalışıyorum.

K12: Aslında beceriler; dinleme, konuşma ve yazma ders içerikleri farklı materyalleri ve yöntemleri içerdiği için ister istemez bireysel farklılıklar gözetiliyor.

K13: Sınıf mevcudu az olan sınıflarda bunu yapmak mümkün oluyor. Özellikle, yazma ve konuşma derslerinde ders dışı görevlerle, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler desteklenebiliyor. Ancak programın ve sınıfların yoğun olduğu durumlarda, süreci takip etmek hem öğrenciyi hem öğreticiyi zorluyor.

K16: Ders işleme sürecinde sınıf ortamında her öğrenci için ayrı yöntem kullanımı mümkün görünmediğinden işletilememektedir. Ancak öğrencilerin genelinin öğrenimini kolaylaştırdığı görülen yöntemler gözetilmektedir.

K17: Kesinlikle dikkate alıyorum. Her öğrenciyle algı düzeyine göre ayrıca ilgileniyorum.

K19: Elimizden geldiğince almaya çalışıyoruz. Mevcut fazlalaştıkça elbette dikkate almak zorlaşıyor.

Katılımcıların öğrencilerin bireysel öğrenme stillerini dikkate almaları ile ilgili veriler tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1 Katılımcıların öğrencilerin bireysel öğrenme stillerini dikkate alma durumu

Katılımcıların Verdiği Cevaplar	Katılımcılar	Cevap Sıklığı
Kesinlikle, Tabii ki	K3, K18	2
Evet	K6, K7, K8, K9, K15, K18, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26, K28, K29, K30, K31, K32, K34, K35, K36, K37, K38, K39	25
Genellikle evet	K4	1
“Kısmen”, “Bazen”, “Elimizden geldiğince”, “Dikkate almaya çalışıyorum.”	K1, K5, K19, K27, K33	5
Farklı beceriler, farklı materyal ve yöntemleri	K12	1

içerdiği için ister istemez gözetiliyor.		
Sınıf mevcudu az olan sınıflarda mümkün oluyor.	K13	1
Hayır	K2, K10, K11, K14, K16	5

“Ders işleme sürecinde öğrencilerin bireysel öğrenme stillerini dikkate alıyor musunuz?” sorusuna 25 katılımcı “Evet”, 5 katılımcı “Kısmen”, “Bazen”, “Elimizden geldiğince”, 5 katılımcı “Hayır”, 2 katılımcı “Kesinlikle, Tabii ki”, 1 katılımcı “Genellikle evet”, “Dikkate almaya çalışıyorum.”, 1 katılımcı “Farklı beceriler, farklı materyal ve yöntemleri içerdiği için ister istemez gözetiliyor.”, 1 katılımcı “Sınıf mevcudu az olan sınıflarda mümkün oluyor.” şeklinde cevaplamıştır.

4.2. Katılımcıların Kullandıkları Yöntem Çeşitliliğine Yönelik Bulgular

Katılımcıların büyük bir kısmı görüşme formundaki 2. soruya birden fazla yöntem kullandığı yönünde cevap vermiştir. Farklı ayrıntılar içeren cevaplar aşağıda sıralanmıştır.

Öğretim sürecinde tek bir yöntem mi yoksa birden fazla yöntem mi kullanıyorsunuz? (Kullandığınız yöntemleri yazınız.)

K1: Hedef grubun hazırbulunuşluk ve beklentisine göre farklı yöntemler kullanıyorum. İletişimsel ve eylem odaklı yaklaşımları esas almaya çalışıyorum. Doğrudan yöntem, işitsel yöntem, görsel-işitsel yöntem kullanıyorum.

K2: Ders materyali dışında, sanal oyunlarla da öğretim sürecine destek amaçlı yöntemler kullanıyorum.

K3: Öğretim sürecinde birden fazla yöntem kullanıyorum. Kullandığım yöntemler İletişimci Yöntem, Eklektik Yöntem, Dilbilgisi – Çeviri Yöntemi (her sınıf için değil).

K4: Elbette birden fazla yöntem kullanıyorum. Hem teorik hem de pratik olarak. İletişimsel yöntemler, bilişsel yöntemler, psikolojik yöntemler bunlardan bazıları.

K5: Bilişsel ve İletişimsel yöntem

K6: Yöntem değil teknik diyelim. İhtiyaca göre farklı teknikler kullanıyorum. Bireysel çalışmalar, grup çalışmaları, göstererek anlatma, görsel-işitsel materyallerle konuyu destekleme, soru-cevap tekniği, anlatma tekniği, sınıf içi-sınıf dışı uygulamalar...

K7: Birden fazla metot kullanıyorum. Soru-cevap, örneklendirme, açıklama, rol yapma, tahkiye, görsel-işitsel ve tümevarım gibi metotları kullanıyorum.

K8: Yabancılar Türkçe öğretiminde asla tek bir yöntem ve teknikten söz edemeyiz. Öncelikle dilin iletişimselliğinden hareketle “iletişimci” yöntemi önde tutarak esas olarak Bloom’un “Tam Öğrenme Modeli”nden yola çıkarak öğrenciyi merkeze alarak soru cevap/ rol oynama/drama/münazara/egitsel oyunlar... gibi tekniklerden yararlanıyorum.

K9: Birden fazla kullanma yöntem kullanıyorum. Tümdengelim, Tümevarım, Analoji...

K10: Bence günümüz dil öğretiminde post metot sürecidir. Tek bir yöntemle dil öğretmenin sağlıklı bir durum olduğunu düşünmüyorum. Bazen işitsel görsel yöntem, bazen toplu fiziksel tepki metodu bazen iletişimsel yöntem kullanılır. Düzeye, hazır bulunuşluğa, beceriye göre değişir.

K11: Soru Cevap, Öğretmen anlatımı, uygulamalar, bazen drama ve taklit, rol yapma, örneklendirme(gündelik hayattan)

K12: Eklektik yöntem, işitsel-dilsel, iletişimsel, dil bilgisi çeviri, bilişsel

K13: Birden fazla yöntem kullanıyorum. Öğrencilerin düzeyleri arttıkça yöntemler de farklılaşıyor. İşitsel-görsel, işitsel-dilsel yöntemler, iletişimsel yöntem, bilişsel yöntem, doğal yöntem.

K14: Birden fazla yöntem kullanıyorum. Anlatma, jest, mimik ve vücut hareketleriyle gösterme, dil bilgisi yapılarını cümle ve kelime üzerinde ayrıntılı şekilde gösterme

K15: Birden fazla. TFT, Dilbilgisi Çeviri Yöntemi, bilişsel metot, İletişimsel Metod, Görsel ve İşitsel metod...

K16: Ders içeriğinde kullanılan öğretim yöntemleri beceriden beceriye ve konu içeriğine göre değişiklik göstermektedir. Doğrudan literatürdeki herhangi bir yöntem seçilip anlatım ve uygulamalar bu yöntem üzerinden izlenmemektedir. Ancak literatürdeki kısmi olarak dilbilgisi-çeviri yöntemi, doğrudan yöntem, işitsel-dilsel yöntem, grupla dil öğretim yöntemi, işbirlikli öğrenme yöntemi, fiziksel tepki yöntemi, görsel-işitsel yöntem, iletişimsel yöntem, içerik temelli yöntem, görev temelli yöntem gibi metotlar kullanılan içerikleri karşılamaktadır.

K17: Birden fazla yöntem kullanıyorum. Dil Bilgisi Çeviri, Düzvarım, Berlitz, Bilişsel ve İletişimci Yöntem kullandığım yöntemler arasında. Sadece bir yöntem yerine dersin gidişatına ve öğrencinin durumuna göre her yöntemin gereken özelliğini kullanıyorum.

Katılımcıların öğretim sürecinde bir veya daha fazla yöntem kullanmaları ile ilgili veriler “Tablo 4.2.1”de verilmiştir.

Tablo 4.2.1 Katılımcıların öğretim sürecinde bir veya birden fazla yöntem kullanma durumu

Katılımcıların Bir veya Birden Fazla Yöntem Kullanma Durumu	Katılımcılar	Cevap Sıklığı
Birden fazla yöntem kullananlar	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K10, K12, K13, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K25, K26, K27, K29, K30, K31, K33, K34, K35, K36	28
Tek yöntem kullananlar	K37	1
Yöntem değil teknik diyelim. İhtiyaca göre farklı teknikler kullanıyorum. Bireysel çalışmalar, grup çalışmaları, göstererek anlatma, görsel-işitsel materyallerle konuyu destekleme, soru-cevap tekniği, anlatma tekniği, sınıf içi-sınıf dışı uygulamalar...	K6	1
Birden fazla metot kullanıyorum. Soru-cevap, örneklendirme, açıklama, rol yapma, tahkiye, görsel-işitsel ve tümevarım gibi metotları kullanıyorum.	K7	1
Yabancılar Türkçe öğretiminde asla tek bir yöntem ve teknikten söz edemeyiz. Öncelikle dilin iletişimselliğinden hareketle “iletişimci” yöntemi önde tutarak esas olarak Bloom’un “Tam Öğrenme Modeli”nden yola çıkarak öğrenciyi merkeze alarak soru cevap/ rol oynama/drama/münazara/egitsel oyunlar... gibi tekniklerden yararlanıyorum.	K8	1
Birden fazla kullanma yöntem kullanıyorum. Tümdengelim, Tümevarım, Analoji...	K9	1

Soru Cevap, Öğretmen anlatımı, uygulamalar, bazen drama ve taklit, rol yapma, örneklendirme(gündelik hayattan)	K11	1
Birden fazla yöntem kullanıyorum. Anlatma, jest, mimik ve vücut hareketleriyle gösterme, dil bilgisi yapılarını cümle ve kelime üzerinde ayrıntılı şekilde gösterme	K14	1
Birden çok. Sezdirerek/Buluş/Soru Cevap	K24	1
Birden fazla yöntem ve teknik kullanıyorum. Düz anlatım, problem çözme, gösterip yaptırma, modüler öğretim.	K28	1
Birden fazla yöntem kullanıyorum. Soru-cevap, gösterip yaptırma, beyin fırtınası	K32	1
Soru cevap, drama, gösterip yaptırma, benzetim	K38	1
Birden fazla yöntem. Sunuş, buluş, tartışma, örnek olay, gösterip yaptırma	K39	1

“Öğretim sürecinde tek bir yöntem mi yoksa birden fazla yöntem mi kullanıyorsunuz?” sorusuna cevap olarak 28 katılımcı birden fazla yöntem kullandığını, 1 katılımcı tek yöntem kullandığını söylemiştir. Diğer 10 katılımcı yöntem yerine farklı teknikleri kullandığını ifade etmiştir. 1 katılımcı da karma yöntem kullandığını ifade etmiştir.

Katılımcıların kullandığı yöntemler “Tablo 4.2.2”de verilmiştir.

Tablo 4.2.2 Katılımcıların kullandığı yöntemler

Katılımcıların Kullandığı Yöntemler	Katılımcılar	Cevap Sıklığı
Doğal (Doğrudan, Dolaysız, Düzvarım) Yöntem	K1, K13, K16, K17, K20, K25, K28, K36, K37	9
İşitsel-Görsel Yöntem	K1, K7, K10, K13, K15, K16, K20, K21, K29	9
İletişimsel Yöntem	K3, K5, K10, K12, K13, K15, K16, K17, K18, K20, K36	11
Eklektik (Seçmeci, Karma) Yöntem	K3, K12, K19, K22, K23, K26, K27, K29, K30, K31, K34, K35	12

Dil bilgisi-Çeviri Yöntemi	K3, K12, K15, K16, K17, K18, K25, K33	8
Bilişsel Yöntem	K5, K12, K13, K15, K17, K18, K21	7
İşitsel-Dilsel Yöntem	K12, K13, K16, K20, K21, K25, K33	7
Toplu Fiziksel Tepki Yöntemi	K10, K16	2
Danışmalı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi	K16, K20	2
İş Birlikli Yöntem	K16	1
İçerik Temelli Yöntem	K16	1
Görev Temelli Yöntem	K16	1
Berlitz Yöntemi	K17, K25	2
Sessiz Yöntem	K20	1

“Kullandığınız yöntemleri yazınız.” sorusuna 12 katılımcı “Eklektik (Seçmeci, Karma) Yöntem”, 11 katılımcı “İletişimsel Yöntem”, 9 katılımcı “Doğrudan (Doğal, Dolaysız, Düzvarım) Yöntem”, 9 katılımcı “İşitsel-Görsel yöntem”, 8 katılımcı “Dil bilgisi-Çeviri Yöntemi”, 7 katılımcı “İşitsel-Dilsel Yöntem”, 2 katılımcı “Toplu Fiziksel Tepki Yöntemi”, 2 katılımcı “Danışmalı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi”, 2 katılımcı “Berlitz Yöntemi”, 1 katılımcı “İş birlikli Yöntem”, 1 katılımcı “İçerik Temelli Yöntem”, 1 katılımcı “Görev Temelli Yöntem”, 1 katılımcı “Sessiz Yöntem” kullandığını ifade etmiştir. Tabloda her katılımcının hangi yöntemleri kullandığı belirtilmiştir.

4.3 Katılımcıların Yöntem Seçmelerindeki Etkenlere Yönelik bulgular

Katılımcıların yöntem seçiminde dikkate aldığı konular tabloda verilmiştir. Farklı ayrıntılar içeren cevaplar aşağıda sıralanmıştır.

Birden fazla yöntem kullanıyorsanız hangi duruma göre yöntem belirliyorsunuz?

K9: Dersin içeriği, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi, öğrencinin hangi ülkeden olduğuna göre yöntem belirliyorum.

K10: Düzey önemlidir. Başlangıç düzeylerinde işitsel görsel yöntemi ağırlıklı kullanırım. Yapı öğretiminde sezdirme tekniğini önemserim. İletişimsel yöntem ise

Çerçeve Metin’de de bahsedildiği üzere dil öğretiminin en önemli yöntemlerinden biridir.

K16: Bu soru başlı başına bir makale konusunu kapsadığından bu başlık altında sınırlı olarak açıklanması mümkün değildir.

K17: Dilin öncelikle bir iletişim vasıtası olması ve öğrencilerin ders içinde gerek benimle gerekse kendi aralarında iletişim kurmalarını sağlarken İletişimci Yöntemi; yeni bir bilgiyi verirken eski bilgilerle karşılaştırarak daha bütüncül bir öğrenme sağlamaya çalışırken Bilişsel Yöntemi; öğretilen gramer kurallarının ve kelime anlamlarının günlük hayatta karşılaşılabileceği muhtemel şekilleri de öğretmek günlük dile yabancı kalmamalarını sağlarken Berlitz Yöntemi’ni kullanıyorum. Kısacası öğrencilerin ihtiyaçları ve öğrenim düzeyleri kullanacağım yöntemi belirliyor.

K18: Öğrencinin sahip olduğu coğrafya ve aldığı eğitime göre. Yaş ve algı diğer seçenekler.

K19: Bu yöntem çeşidinde bir hoca olarak dört temel beceri merkezinde (dinleme, anlama, konuşma, yazma) en iyi ve yararlı yöntemi seçip amacım doğrultusunda kullanıyorum.

K38: Konunun zorluğuna ve yapısına göre yöntem belirliyorum. Öğrencilerimi tanıdığım için ilgi ve eğilimlerini de göz önünde bulundurarak yöntem belirliyorum.

Tablo 4.3 Katılımcıların derste kullandıkları yöntemleri belirlerken dikkat ettikleri etkenler

Katılımcıların Yöntem Belirlerken Dikkat Ettikleri Etkenler	Katılımcılar	Cevap Sıklığı
Öğrenci özelliklerine göre (yeterlilik, hazır bulunuşluk, kişisel özellikler, hedef, ilgi, ihtiyaç, yaş, eğitim durumu)	K1, K3, K5, K6, K8, K9, K10, K14, K17, K18, K21, K22, K23, K25, K26, K27, K28, K29, K30, K35, K36, K39	22
Dersin içeriğine göre	K9, K23, K39	3
Öğrencilerin geldikleri coğrafyaya göre (homojen sınıflar olduğunda)	K8, K9, K18, K26	4
Derse katılıma göre	K8	1

Konu ve kelimelere göre	K11, K14, K22, K25, K30, K31, K32, K33	8
Konunun işlevsel öğretimine göre	K6	1
Konunun zorluk derecesine göre	K2, K38	2
Sınıfın iklimine göre (Öğrenme ortamına)	K3, K4, K13, K21, K34, K37	6
Beceri esasına göre	K7, K15, K19, K20, K39	5
Amaç ve kazanımlara göre	K12	1
Materyallerin içeriğine göre	K20	1
Metne, bağlama göre	K24	1

“Birden fazla yöntem kullanıyorsanız hangi duruma göre yöntem belirliyorsunuz?” sorusuna 22 katılımcı “Öğrenci özelliklerine göre (yeterlilik, hazır bulunuşluk, kişisel özellikler, hedef, ilgi, ihtiyaç, yaş, eğitim durumu)”, 8 katılımcı “Konu ve kelimelere göre”, 6 katılımcı “Sınıfın iklimine (öğrenme ortamına) göre”, 5 katılımcı “Beceri esasına göre”, 4 katılımcı “Öğrencilerin geldikleri coğrafyaya göre (homojen sınıflar olduğunda)”, 3 katılımcı “Dersin içeriğine göre”, 2 katılımcı “Konunun zorluk derecesine göre”, 1 katılımcı “Derse katılıma göre”, 1 katılımcı “Konunun işlevsel öğretimine göre”, 1 katılımcı “Amaç ve kazanımlara göre”, 1 katılımcı “Materyallerin içeriğine göre”, 1 katılımcı “Metne, bağlama göre” şeklinde cevap vermiştir.

4.4 Katılımcıların Kullandıkları Yöntemlerin Zayıf ve Güçlü Yönleriyle İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu görüşme formundaki 4. soruya cevap vermemiştir. Verilen cevaplar aşağıda sıralanmıştır. Yalnızca üç katılımcı bir yöntem adı belirterek yöntemin kullanımı ile ilgili yorum yapmıştır.

Kullandığınız yöntemlerin zayıf ve güçlü yönleri sizce nelerdir?

K1: Her yöntemin güçlü ve zayıf yönleri vardır. Bu nedenle birkaç farklı yöntemi kullanmak (bkz. Yöntem sonrası dönem) öğretim etkinliğini artırabilir.

K2: Kullandığım yöntemlerin zayıf veya güçlü yönlerine dair bir tespitte bulunmam konunun zorluk-kolaylık derecesine göre değişiklik gösterir.

K4: Zayıf bulduğum yöntemleri zaten kullanmam. İletişim odaklı yöntemler bana göre en güçlü yöntemlerden biri. Doğru iletişim, doğru temas ve doğru bir Türkçe...

K5: Genel olarak yöntemlerin güçlü yanlarını görmek daha iyi oluyor. Örneğin çocuğun dört temel beceride aynı seviyede ilerlemesini istediğim zaman bilşsel yöntem üzerinden bunu yapmaya çalışıyorum.

K6: Bu çok kapsamlı bir soru. Belli bir teknik açıklamasına değinilmeden bu soru cevaplanacak olunursa doğru yerde ve doğru zamanda farklı teknikler kullanabilmek her zaman avantajlıdır. Vakit kaybını ve zihin karışıklıklarını önler. Bu da deneme yanılma yoluyla öğrenilir. Öğrenciye ve konuya uygun olmayan teknikler de zaman kaybına sebep olur. Öğrenim güçlükleriyle sonuçlanabilir.

K7: Türkçe seviyesine göre becerilere göre farklılık göstermektedir. Mesela A1 seviyesinde açıklama metodu zayıf kalırken örnekleme metodu daha güçlü olmaktadır.

K8: Bu soruyu yöntemden çok teknik olarak açıklamak isterim:

Soru cevap tekniği her dil seviyesinde ve yaşta uygun ve güçlü ancak kalabalık sınıflarda diğer öğrencilerin dikkati dağılabiliyor.

Drama dilin işlevsel olarak edinimine çok uygun ancak kişisel özelliklerden kaynaklı öğrenci isteksizlikleri olabiliyor.

Eğitsel oyunlar da yine uygun dil yapısı ve kazanıma koşut olarak zengin bir öğrenme ortamı sunabiliyor. Ama öğrenci isteksiz olabiliyor. Herkesi sürece katmak zor olabiliyor.

K9: Arap alfabesinin kullanıldığı ülkelerde kullandığım bazı teknikler güçlü, ama Afrika'dan ve Avrupa'dan gelen ülkelerde bu tekniği kullanamıyorum.

K10: Toplu fiziksel tepki yönteminin B2-C1 gibi üst seviyelerde çok da gerekli olduğunu düşünmüyorum. Yöntemlerin zayıf ya da kuvvetli yönlerinden ziyade ihtiyaç olup olmaması yönü önemlidir.

K11: Genelde öğretmen merkezli ama sonrasında öğrencilerin öğrendiklerini gözlemlemeye ve ölçmeye çalıştığım yöntemler tercih ediyorum.

K12: Hocam bunlar zaten literatürde de ifade edilmiş bu sebeple eklektik yöntem ortaya çıkmış her yöntemin artısı ve eksisi var.

K13: Bütün yöntemler her düzeyde kullanılamamaktadır. Ayrıca gerektiğinde farklı yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.

K14: Anlatma yöntemi temel seviyede pek etkili değil fakat öğrencilerin dil seviyelerinin geliştiği orta ve yüksek seviyelerde etkili bir yöntem fakat kullanılmadığında ve tekrar karşılaşılmadığında kolay unutuluyor. Jest, mimik ve vücut hareketleri kolay ve eğlenceli bir şekilde öğrenmelerini sağlıyor fakat her konuyu bu şekilde anlatmak zor. Dil bilgisi yapılarını cümle içinde analiz ederek göstermek yapıları görmeleri ve tekrar etmeleri, kullanımını görmeleri açısından çok anlaşılır oluyor. Fakat kullanılmadığında unutuluyor Bu yöntem konuşma ve yazmada bu yapıları kullanmalarını sağlamıyor. Bunu anlattıktan sonra örnek cümleler kurdurmak gerekiyor.

K15: Tek bir yöntem dil öğretiminde etkili değildir. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi, hangi ana dile sahip olduğu, dili öğrenme, motivasyonu, amacına vs.. göre dil öğretirken birden fazla yöntem kullanılır. Bir yöntem zayıf kaldığında başka bir yöntemden faydalanılması gerekir.

K16: Her yöntem her konu içeriği ve ulaşılmak istenen sonuç için hem uygulanabilir değil hem de kimi durumlarda tek başına yeterli değildir.

K17: Dilbilgisi Çeviri Yönteminin zayıf yönü, sadece dil bilgisi kuralına ve eldeki metinlere bağlı kalmak; güçlü yönü ise anadil ve yabancı dilin birlikte verilmesi. Düzvarım yönteminde kullanılan teknikler oldukça kullanışlı. Berlitz yönteminin zayıf yönü konuşmanın diğer becerilere göre daha öncelenmesi; güçlü yönü göster, hareketle açıkla ve anlat tekniğinin etkin olarak kullanılmasıdır. Bilişsel yöntemde zayıf bir tarafın olduğunu düşünmüyorum, teknikler oldukça geçerli.

K18: Dil öğretiminde bütün her şeyin var olduğu bir yöntem maalesef yok. Güçlü yön olarak görsellerin çok kullanılması zayıf olarak ise seviyelere uygun etkinliklerin sınırlı olması.

K19: Hepsinin güçlü olan yönleri onları kullandığım alanlar olduğunu düşünüyorum. Bu sorunun cevabı da 9. Soruda mevcuttur.

Doğal Yöntem: Sınıf içi zaman kontrolünde zorluk yaşayabiliyorum. Yazma becerisinin diğer becerilerden geri kalmasına sebep olabiliyor. Öğrenciler kendilerini rahat hissediyor.

İşitsel- Dilsel Yöntem: Uygun materyaller kullanıldığında faydalı olabiliyor fakat materyal eksikliği yaşıyorum. Hazırlanan materyaller doğal bir iletişimi yansıtamıyor.

Grupla Dil Öğretim Yöntemi: Daha çok öğrencilerin aktif olması gerektiği için bazı sınıflarda uygulanması mümkün olmuyor. Ama uygulandığında. Öğrencilerin dil öğrenme motivasyonlarının arttığını gözlemliyorum.

K21: Öğrencinin derse ilgisinin çekme ve algıyı arttırması. Bazı yöntemlerin sınıfın çoğunluğundan çok azınlığına hitap etmesi de zayıf yöne örnek verilebilir.

K25: Dilbilgisi ağırlıklı yöntem öğrenciyi ezbere yönlendirmekte ve tek bir yönünü geliştirmekte. Dilin kullanım alanıyla bağlantısını kurmak pragmatik.

K38: Her yöntemin güçlü ve zayıf yönleri var. Gösterip yaptırma öğrencilerin konuyu o an çok iyi kavramasına yardımcı oluyor ama bilginin kalıcılığı açısından zayıf kalıyor. Çünkü öğrenci o an seni taklit etmiş oluyor. Kendi öğrenme şablonunu oluşturmadığı için öğrenmeler kalıcı olmuyor. Soru cevap yöntemi öğrencilerin konu tekrarı ve eksiklerini saptamada oldukça etkili bir yöntem ama bu yöntemde öğrencilerin bazıları heyecan ya da gerilim hissettiği için kendini ifadede zorlanabiliyor.

Tablo 4. 4 Katılımcıların kullandıkları yöntemlerde zayıf ve güçlü buldukları yönler

Yöntemlerin Zayıf ve Güçlü Yönlerine İlişkin Görüşler	Katılımcılar	Cevap Sıklığı
Dil bilgisi çeviri yönteminin zayıf yönü, sadece dil bilgisi kurallarına ve metinlere bağlı kalmak, güçlü yönü ise ana dili ve yabancı dilin bir arada verilmesi.	K17	1
Belirtz yönteminin zayıf yönü konuşma becerisine diğer becerilere göre öncelik vermesi, güçlü yönü ise “göster, hareketle açıkla ve anlat” tekniğinin etkin olarak kullanılmasıdır.	K17	1
Direkt yöntem öğrenci açısından yorucu oluyor.	K20	1
Doğal yönteminde sınıf içi zaman kontrolü zor oluyor. Yazma becerisi diğer becerilere göre geri planda kalıyor.	K20	1
İşitsel dilsel yöntemde uygun materyaller kullanıldığında faydalı olur fakat bu yöntemde	K20	1

materyal eksikliği yaşıyor.		
Grupla dil öğretim yönteminin bazı sınıflarda uygulanması mümkün olmuyor. Uygulandığında öğrencilerin motivasyonlarını artırıyor.	K20	1
Dil bilgisi çeviri yöntemi öğrenciyi ezbere yönlendiriyor.	K25	1

“Kullandığınız yöntemlerin zayıf ve güçlü yönleri sizce nelerdir?” sorusuna 1 katılımcı “Dil bilgisi çeviri yönteminin zayıf yönü, sadece dil bilgisi kurallarına ve metinlere bağlı kalmak, güçlü yönü ise ana dili ve yabancı dilin bir arada verilmesi. Belirtiz yönteminin zayıf yönü konuşma becerisine diğer becerilere göre öncelik vermesi, güçlü yönü ise “göster, hareketle açıkla ve anlat” tekniğinin etkin olarak kullanılmasıdır.”, 1 katılımcı “Direkt yöntem öğrenci açısından yorucu oluyor.”, 1 katılımcı “Doğal yöntemde sınıf içi zaman kontrolü zor oluyor. Yazma becerisi diğer becerilere göre geri planda kalıyor. İşitsel dilsel yöntemde uygun materyaller kullanıldığında faydalı olur fakat bu yöntemde materyal eksikliği yaşıyor. Grupla dil öğretim yönteminin bazı sınıflarda uygulanması mümkün olmuyor. Uygulandığında öğrencilerin motivasyonlarını artırıyor.”, 1 katılımcı “Dil bilgisi çeviri yöntemi öğrenciyi ezbere yönlendiriyor.” şeklinde cevap vermiştir.

4.5 Katılımcıların Türkçeye Özgü Bir Yöntem Geliştirilmesi ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Katılımcıların görüşme formundaki 5. Soru ile ilgili görüşleri aşağıdaki tabloda verilmiştir. Farklı ayrıntılar içeren cevaplar aşağıda sıralanmıştır.

Türkçeye özgü bir yöntem geliştirilmesi gerektiğini düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız nedeni nedir?

K1: Hayır, düşünmüyorum. Çerçeve metin tüm dillere göre hazırlanmıştır ve yabancı dil öğretim yöntemleri bütün dillerin öğretiminde kullanılabilir. Bu durum elbette ki Türkçenin yapısal özelliklerinin (örneğin; sondan eklemeli yapısının) öğretim esnasında dikkate alınmayacağı anlamına gelmemeli.

K2: Evet. Çünkü bütün diller kendi içerisinde özerk bir yapı taşır. İngiliz dilini öğretmede kullanılan yöntemin benzerini Türk dilini öğretirken uygulamaya çalışırsak, her zaman aynı sonuçları alamayabiliriz.

K3: Bence özel olarak bir yöntemin geliştirilmesine ihtiyaç yok ama Türk dil yapısına ait özelliklerin öğrencilere iyi bir şekilde aktarılması önemli. Sesletim, telaffuz, tonlama gibi konularda biz hocaların dikkatli olması gerekiyor.

K4: Elbette düşünüyorum. Dil öğrenim sürecini gramer aktarımından ibaret sayan sisteme karşıyım. Ben bir ülkenin sadece dilini değil kültürünü ve değerlerini de yansıtıyorum. Fakat bu değerler ötekileştiren ya da bir tarafı yüceltip diğer tarafı yeren değerler değil. Benim amacım bir “dünya insanı” yaratmak. Türkçe konuşan, Türkçe düşünen hümanist bir “dünya insanı”.

K6: Hayır, düşünmüyorum. Yabancı dil öğretiminin evrensel kriterleri, dil öğretim teknikleri/metotları/yaklaşımları zaten var. Biz bunları dilimiz için uygun hale getirmeliyiz ve getiriyoruz da.

K7: Evet, düşünüyorum. Çünkü cümle yapısı, mecazlar ve telaffuz gibi özellikler yönünden Türkçenin kendine özgü öğrenme metodu geliştirilmelidir.

K8: Her dil dört temel dil becerisinden oluşur ve “yabancı dil” genel olarak her dilde ortak yöntemlerle sürdürülebilir. Ancak Türkçe için farklı etkinlik/dijital uygulamalar yapılabilir. Dil unsurlarından olan “teleaffuz”, “söz varlığı”na dönük etkinlikler yapılandırılabilir.

K9: Evet, Bize gelen öğrencilerin düzeylerine, ihtiyaçlarına ve bölümlerine yönelik sözvarlıkları belirlenmeli, her seviyeden itibaren bu sözvarlıkları öğretilmelidir.

K10: Her dilin kendine has zor tarafları vardır. Örneğin durum ekleri, bazı kelimelerin telaffuzu, söz dizimi (yüklemin sonda olması) gibi konular dil öğrencilerini zorlamaktadır. Bunların öğretimine yönelik yöntem veya stratejiler geliştirilebilir.

K11: Özellikle alfabe öğretiminde ünlü ünsüz ayrımının önemi ile ünlü uyumları, cümle dizilimi gibi konuların Türkçeye has konular olduklarını düşünüyorum, bu konularda daha farklı uygulamalar gerçekleştirilebilir.

K12: Düşünmüyorum, dillerin öğretilme ve öğrenilme mantıkları çok farklı değil. Gördüğüm kadarıyla bu yöntemlerle de gayet iyi öğretiyoruz.

K13: Dil öğretim yöntemleri evrenseldir, Türkçe öğretirken de rahatlıkla kullanılabilir. Ancak dilimize özgü bazı kurallar gereği, özellikle dil bilgisinde, bütün yöntemler uygun olmayabiliyor. Bu amaca uygun bir yöntem geliştirilmesi gerekmektedir.

K14: Evet, düşünüyorum. Çünkü Türkçe dil bilgisi çok yoğun ve cümle içindeki kelimelerde kullanılan dil bilgisi yapıları birbirine bağlı

K15: Düşünmüyorum. Dil evrenselidir ve dil öğretim yöntemleri Türkçeye uyarlanabilir. Elbette her dilin yüzey yapıda farklı özellikleri vardır ancak dil beş duyunun devreye girmesiyle öğrenilir. Dil öğretiminde birçok metot insanın ve dilin evrensel özelliklerine göre oluşturulmuştur. Bu metotlar uyarlandığı takdirde Türkçenin öğretilmesinde bir sıkıntı yaşanacağını düşünmüyorum.

K16: Türk diline özgü özel bir yöntem geliştirilmesi gerekmediğini düşünmekle beraber mevcut yöntemlerin her dile göre farklı şekilde uygulanıp geliştirmelerle kullanılması gerektiğini söyleyebilirim.

K17: Bilişsel yöntem ve Berlitz yöntemi Türkçe öğretimine oldukça uygun. Ancak Türkçedeki yan anlamlı, mecaz anlamlı ve soyut düşüncelerin anlatılmasını kolaylaştıracak teknikler geliştirilebilir.

K18: Kesinlikle geliştirilme çünkü bizim dil bilgisine ait yapılan herhangi bir çalışma bulunmamakla beraber öğrencinin bunun farkında olması ve zaman zaman diğer diller üzerinden bu işi anlamaya ve anlamlandırmaya çalışması.

K19: Dil öğretimi temelde aynı prensiplere ve becerilere dayalıdır. Ancak bazı kısımlarda dillere has bazı özellikler vardır. Bu kısımlarda özel bazı metotlar geliştirilmelidir. Türkçe özelinde ise dilbilgisi kısmında bir metot geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.

K20: Dil öğretim yöntemleri Türk dilinin öğretimi açısından eleştirilebilir. Bu yöntemler belirli diller öğretilirken kullanılıp kullanılmayacağı savunuluyor. Bu diller içerisinde Türkçe yok. Dil öğretim yöntemleri değişip gelişebilir. Türkçe için de bir yöntem neden geliştirilmesin?

K21: Kesinlikle düşünüyorum. Günümüzde YTO alanı gelişmeye ve insanların Türkçe öğrenmeye istekleri artıyor. Türkçenin de kendi içinde kuralları ve uygulanışı olduğu için tamamen bize özgü yöntemler geliştirilip kullanılırsa daha iyi olur diye düşünüyorum.

K28: Düşünüyorum çünkü Türk dilinin kendine has bir yapısı ve öğretimine ait özel hususların olması.

K32: Dil eğitiminin evrensel olduğunu düşünüyorum. Farklı dil yeteneklerine (becerilerine) göre farklı yöntemler karma olarak kullanılmalı.

K33: Kelime yapımı açısından farklılıklar göz önüne alınırsa farklı bir metot gerektirebilir.

Tablo 4.5 Türkçeye özgü bir yabancı dil öğretim yöntemi geliştirilmesinin gerekliliği

Türkçeye Özgü Bir Yabancı Dil Öğretim Yöntemi Geliştirilmesinin Gerekliliğine İlişkin Görüşler	Katılımcılar	Cevap Sıklığı
Evet	K2, K4, K7, K9, K10, K11, K14, K18, K20, K21, K25, K26, K28, K29, K34, K35, K36, K37, K39	19
Hayır	K1, K3, K5, K6, K8, K12, K15, K16, K24, K27, K32, K38	12
Farklı bir yöntem gerektiriyor bazı konular için teknik geliştirilmeli.	K13, K17, K19, K33	4

Türkçeye özgü bir yöntem geliştirilmesi gerektiğini düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız nedeni nedir?” sorusuna 19 katılımcı “Evet”, 12 katılımcı “Hayır” şeklinde cevap vermiştir. 4 katılımcı da “Farklı bir yöntem gerektiriyor bazı konular için teknik geliştirilmeli.” anlamında cevaplar vermişlerdir. 4 katılımcı ise bu konuda görüş bildirmemiştir.

“Evet” cevabı veren K2, düşüncesini “Çünkü bütün diller kendi içerisinde özerk bir yapı taşır. İngiliz dilini öğretmede kullanılan yöntemin benzerini Türk dilini öğretirken uygulamaya çalışırsak, her zaman aynı sonuçları alamayabiliriz.” şeklinde açıklamıştır.

“Evet cevabı veren K4, düşüncesini “Dil öğrenim sürecini gramer aktarımından ibaret sayan sisteme karşıyım. Ben bir ülkenin sadece dilini değil kültürünü ve değerlerini de yansıtıyorum. Fakat bu değerler ötekileştiren ya da bir tarafı yüceltip diğer tarafı yeren değerler değil. Benim amacım bir ‘dünya insanı’ yaratmak. Türkçe konuşan, Türkçe düşünen hümanist bir ‘dünya insanı’.” şeklinde açıklamıştır.

“Evet” cevabı veren K7, düşüncesini “Çünkü cümle yapısı, mecazlar ve telaffuz gibi özellikler yönünden Türkçenin kendine özgü öğrenme metodu geliştirilmelidir.” şeklinde açıklamıştır.

“Evet” cevabı veren K9, düşüncesini “Bize gelen öğrencilerin düzeylerine, ihtiyaçlarına ve bölümlerine yönelik sözvarlıkları belirlenmeli, her seviyeden itibaren bu sözvarlıkları öğretilmelidir.” şeklinde açıklamıştır.

“Evet” cevabı veren K10, düşüncesini “Her dilin kendine has zor tarafları vardır. Örneğin durum ekleri, bazı kelimelerin telaffuzu, söz dizimi (yüklemin sonda olması) gibi konular dil öğrencilerini zorlamaktadır. Bunların öğretimine yönelik yöntem veya stratejiler geliştirilebilir.” şeklinde açıklamıştır.

“Evet” cevabı veren K11, düşüncesini “Özellikle alfabe öğretiminde ünlü ünsüz ayrımının önemi ile ünlü uyumları, cümle dizilimi gibi konuların Türkçeye has konular olduklarını düşünüyorum, bu konularda daha farklı uygulamalar gerçekleştirilebilir.” şeklinde açıklamıştır.

“Evet” cevabı veren K14, düşüncesini “Çünkü Türkçe dil bilgisi çok yoğun ve cümle içindeki kelimelerde kullanılan dil bilgisi yapıları birbirine bağlı” şeklinde açıklamıştır.”

“Evet” cevabı veren K18, düşüncesini “Kesinlikle geliştirilmeli çünkü bizim dil bilgisine ait yapılan herhangi bir çalışma bulunmamakla beraber öğrencinin bunun farkında olması ve zaman zaman diğer diller üzerinden bu işi anlamaya ve anlamlandırmaya çalışması.” şeklinde açıklamıştır.

“Evet” cevabı veren K20, düşüncesini “Dil öğretim yöntemleri Türk dilinin öğretimi açısından eleştirilebilir. Bu yöntemler belirli diller öğretilirken kullanılıp kullanılmayacağı savunuluyor. Bu diller içerisinde Türkçe yok. Dil öğretim yöntemleri değişip gelişebilir. Türkçe için de bir yöntem neden geliştirilmesin?” şeklinde açıklamıştır.

“Evet” cevabı veren K21, düşüncesini “Kesinlikle düşünüyorum. Günümüzde YTO alanı gelişmeye ve insanların Türkçe öğrenmeye istekleri artıyor. Türkçenin de kendi içinde kuralları ve uygulanışı olduğu için tamamen bize özgü yöntemler geliştirilip kullanılırsa daha iyi olur diye düşünüyorum.” şeklinde açıklamıştır.

“Evet” cevabı veren K25, düşüncesini “Evet. Çünkü her dilin kendi yapısı ayrı bir öğretme yöntemini gerektirmektedir.” şeklinde açıklamıştır.

“Evet” cevabı veren K26, düşüncesini “Evet, kullandığımız yöntemler bize son derece uzak olan Batı merkezli diller esas alınarak geliştiriliyor.” şeklinde açıklamıştır.

“Evet” cevabı veren K28, düşüncesini “Düşünüyorum çünkü Türk dilinin kendine has bir yapısı ve öğretimine ait özel hususların olması.” şeklinde açıklamıştır.

“Evet” cevabı veren K34, düşüncesini “Evet, bazı yöntemler bazı ülkelere göre farklılık arz ediyor.” şeklinde açıklamıştır.

“Evet” cevabı veren K35, düşüncesini “KESİNLİKLE ÇÜNKÜ TÜRKÇENİN KENDİNE ÖZGÜ YAPISI VAR...” şeklinde açıklamıştır.

“Evet” cevabı veren K36, düşüncesini “. Türkçenin farklı kuralları olması.” şeklinde açıklamıştır.

“Evet” cevabı veren K37, düşüncesini “Türkçenin bazı dillere göre farklı olması.” Şeklinde açıklamıştır.

“Evet” cevabı veren K39, düşüncesini “Her bireyin onlarca farklı öğrenme yönü olabilir her konunun onlarca farklı anlatım şekli olabilir bu yüzden yeni yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır.” şeklinde açıklamıştır.

4.6 Katılımcıların Farklı Milletlere Yönelik Farklı Yöntemler Kullanılmasıyla ilgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Katılımcıların büyük bir kısmı görüşme formundaki 6. soruya “evet”, “hayır” gibi kısa cevaplar vermiştir. Farklı ayrıntılar içeren cevaplar aşağıda sıralanmıştır.

Etnik gruplara göre farklı yöntemler kullanılması gerektiğini düşünüyor musunuz?

K1: Öğrencilerin ana dilleri ve dil öğreniminde karşılaşılabilecekleri güçlükler dikkate alınmalı ancak farklı bir öğretim kullanılmamalı. Ana dilinin yanı sıra bireysel farklar (öğrenme stilleri), öğrencilerin dil geçmişleri de öğretimi etkiler. Bu nedenle salt etnik kökene göre bir yöntem belirlemek sağlıklı olmayacaktır.

K2: Etnik ya da dinî farklılık gösteren gruplarda kullanılması gerektiğini düşünüyorum.

K3: Bazı durumlarda düşünüyorum. Şöyle ki bazı ülkelerin eğitim alt yapısı, öğrenci geçmişi farklı yöntemlerle ilerlemeyi gerektiriyor. Bu bazen dil bilgisi çeviri yöntemi olabilir, bazen işitsel- dilsel yöntem olabiliyor.

K4: Hayır düşünmüyorum. Uluslararası sınıflarda her öğrenci kendi inancına ya da kültürüne ters düşen yöntemlere de tahammülü öğrenmek zorunda. Asıl mesele bu. Ben Türkçe öğretmenin ötesinde bir öğrenciye bunu öğrettiğim zaman bu anlayışlı bakış açısını kazandırdığım zaman kendimi öğretici olarak hissediyorum.

K6: Belki %20 oranında bir farklılık gerekebilir. Telaffuz ve yazmaya yönelik. Onun dışında çok da fark etmeyecektir.

K10: Yabancılar Türkçe öğretiminde iki dilliler, Türk soylular gibi bazı ayrımlar yapılmaktadır. Etnik gruptan ziyade bu çeşit ayrımlar yapılabilir. Ancak bunlar o bölgelerde yapılan öğretimde yani tek dilli sınıflarda olabilir. Çok dilli bir sınıfta böyle bir ayırım yapılamaz.

K12: Etnik grup değil ama ana dillerine göre öğrencilere farklı yöntemler uygulanmalı bazı dil ailelerinden gelenler daha çok zorlanıyor.

K13: Türkçe öğreten kurumların güncel durumunu düşündüğümüzde bu mümkün görünmüyor. Afrika'dan gelen bir öğrencinin Türkçe öğrenme hızı, yaptıkları hatalar vs. ile Ortadoğu ve Asya'dan gelen öğrenciler elbette farklılık taşıyor. Homojen sınıflar oluşturulursa farklı yöntemler kendiliğinden kullanılacaktır. Fakat bu durum, farklı sorunları da doğuracaktır.

K15: Hayır. Ancak bazı becerilerde özellikle yazmada farklı alfabeler kullanan öğrencilere Türkçenin ses yapısını iyi kavratmak amacıyla ek uygulamalar yapılabilir.

K16: Dil öğretim yöntemlerinin etnik kökenlerle herhangi bir ilgisi olduğunu düşünmemekteyim.

K17: Hayır. Öğrenilen dil ortak olduğu için herkesin dili aynı veya yakın bir kavram dünyasında tanımlaması gerekir. Ancak farklı etnik gruplara anadilleri ile Türkçenin anlam dünyası arasındaki uzaklık/yakınlığa göre uygun öğretim tekniği tasarlanabilir.

K18: Evet, örneğin daha önce Latin alfabesi ile karşılaşan öğrenci grupları öğrenmeye daha yakın ve yazma becerilerinde daha aktif olmaktadır.

K19: Aslında bu da üzerinde düşünülmesi gereken bir konu. Fakat uygulanabilirliği hususunda şüphelerim var.

K20: Etnik grup olarak ifade etmesem de farklı anadil ve dil konuşurlarının varlığı düşünüldüğünde dil ailelerinin farklılık göstermesine bağlı olarak farklı yöntemler kullanılabilir.

K25: Hayır. Dil evrensel bir olgudur. Ancak akademik dilin bölümlere göre öğretilmesi önemli ve pragmatik olabilir.

K32: Etnisiteye göre değil ancak daha önce öğretilmiş dillere ya da anadile yönelik yöntemler denenebilir.

K38: Evet düşünüyorum. Bence Türk kökenli öğrencilerde daha çok öğrenilen bilginin pekişmesine yönelik yöntem teknikler kullanılmalı. Türk kökenli öğrencilerin dışındaki etnik gruplara daha çok konuyu somutlaştırıl konunun öğrenilmesine yönelik yöntem teknikler kullanılmalı.

K39: Hayır etnik gruplara göre farklı yöntem kullanılmasına uygun görmüyorum ancak bütün etnik grupları birleştirici birkaç tane yöntemle ders anlatabilir.

Tablo 4.6 Farklı milletlere farklı yabancı dil öğretim yöntemleri geliştirmenin gerekliliği

Farklı Milletlere Farklı Yabancı Dil Öğretim Yöntemi Geliştirilmesine İlişkin Görüşler	Katılımcılar	Cevap Sıklığı
Evet	K2, K5, K9, K4, K18, K21, K26, K28, K29, K34, K35, K36, K37, K38	14
Hayır	K1, K4, K7, K15, K16, K17, K22, K23, K24, K25, K27, K30, K31, K33, K39	15
Bazı durumlarda	K3, K6	2
Sınıf homojense evet	K8, K10, K13	3
Etnik değil ana diline göre yapılabilir.	K12, K20, K32	3
Üzerine düşünülmesi gereken bir konu fakat	K19	1

uygulanabilirliği konusunda şüphelerim var.		
---	--	--

“Farklı milletlere farklı yöntemler kullanılması gerektiğini düşünüyor musunuz?” sorusuna 15 katılımcı “Hayır”, 14 katılımcı “Evet”, 3 katılımcı “Sınıf homojense evet”, 3 katılımcı “Etnik değil ana diline göre yapılabilir.”, 2 katılımcı “Bazı durumlarda”, 1 katılımcı “Üzerine düşünülmesi gereken bir konu fakat uygulanabilirliği konusunda şüphelerim var.” şeklinde cevap vermiştir.

4.7 Katılımcıların Farklı Beceri Alanlarında Kullandıkları Yöntemlere Yönelik Bulgular

Katılımcıların büyük bir kısmı görüşme formundaki 7. soruya “evet”, “hayır” gibi kısa cevaplar vermişlerdir. Farklı ayrıntılar içeren cevaplar aşağıda sıralanmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde beceri alanlarına göre farklı yöntemler kullanıyor musunuz?

K1: Becerilere göre ayırım yapmıyorum. Derslerde dört temel beceriyi birlikte vermeye çalışıyorum ve yöntem ayırımı yapmıyorum.

K3: Tabi ki kullanıyorum. Kullanılan yöntem sınıfa, beceriye, seviyeye ve konuya göre değişiklik gösterebiliyor.

K4: Klasik yöntemlerden yanayım genellikle. Klasik her zaman risksiz ve olumlu sonuç garantilidir. Fakat yeniliklere kapalı değilim. Yeni şeyler denemeyi severim, denerim de.

K6: Elbette, ilgili beceriye göre ders anlatımından tutun da kullanılacak materyale kadar çeşitlilik olabilir.

K8: Elbette. Dediğim gibi esas olarak “iletişimci” yöntem ve “tam öğrenme modeli” benim çıkış noktam.

K10: Beceri farkından ziyade düzeyin bunu belirlediğini düşünüyorum.

K11: Elbette konuşma, yazma daha çok öğrenci merkezli beceriler burada öğrencileri ölçmek için verilen ödevler, alıştırmalar önemli.

K16: Kesinlikle her beceriye göre hatta her ulaşılmak istenen çıktıya göre farklı yöntemler uygulanmalıdır.

K17: Dört beceriye önem verdikleri için bu Berlitz ve Bilişsel yöntemden yararlanıyorum.

K25: Evet. Sınıftaki öğrencilerin seviyesi okuma –anlama-dinleme ve dilbilgisi becerilerinde farklı yöntemleri kullanmayı zaruri kılıyor.

K39: Evet beceri alanların farklılığı ve içeriğe göre kullanıyorum.

Tablo 4.7.1 Beceri alanlarına göre farklı yöntem kullanma durumu

Beceri Alanlarına Göre Farklı Yöntem Kullanım Durumu	Katılımcılar	Cevap Sıklığı
Evet	K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K27, K28, K29, K30, K31, K32, K34, K35, K36, K37, K38, K39	34
Hayır	K1, K2, K26, K33	4
Beceri alanından ziyade düzeye göre farklı yöntem kullanıyorum.	K10	1

“Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde beceri alanlarına göre farklı yöntemler kullanıyor musunuz?” sorusuna 34 katılımcı “Evet”, 4 katılımcı “Hayır”, 1 katılımcı “Beceri alanından ziyade düzeye göre farklı yöntem kullanıyorum.” Şeklinde cevap vermiştir.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu görüşme formundaki 8. soruya literatürde kullanılan herhangi bir yöntem adı ile cevap vermemiştir. Verilen cevaplar aşağıda sıralanmıştır. Geçerli cevaplar da tablolarda sıralanmıştır.

Kullanıyorsanız hangi beceride hangi yöntemi kullanıyorsunuz?

K4: Özellikle anlama becerisi için bolca Türkçe şarkı dinliyoruz. Gerçek Türkçe şarkılardan söz ediyorum. “Domates, biber, patlıcan” değil. Sezen Aksu, Nilüfer, Kayahan vs. Mecaz ve derin mana tecrübesi kazandırma konusunda şarkılar eşsizdir. Özellikle A2’den sonra bu yöntem çok güzel çalışır.

K6: Okuma-anlamada öğretmenin konu anlatımı daha baskındır. Öğrenci daha çok dinleyici konumundadır. Okumada öğrenci yazmaya hazırlanır. Konuşmada, öğrenci

daha aktif bir hale getirilir. Hem bireysel hem de grup çalışmaları yaptırılabilir. Dinlemede görsel-işitsel materyaller kullanılır. Dinleme, konuşmaya hazırlıktır. Yazmada yine bireysel veya grup çalışmaları yaptırılabilir.

K7: Anlama becerisinde açıklama, örneklendireme ve soru cevap; dinleme/ konuşma becerisinde işitsel-görsel, soru-cevap; yazma becerisinde örneklendireme ve hikâye oluşturma gibi yöntemler kullanıyorum.

K8: Bu soruyu yöntemden çok teknik olarak açıklamak isterim:

Ben dinleme, konuşma, yazma becerilerinde çalışıyorum. Dinleme/izleme becerisinde daha çok dijitalden yararlanıp öğrenciyi işitsel uyaranlarla buluşturuyorum. (film, müzik, kısa film, Ted konuşmaları, TRT Dinle uygulaması...)

Konuşma becerisinde dramadan/münazaradan çok yararlanıyorum.

Yazmada da yine anlama becerilerinden yola çıkarak çıktı sağlamaya çalışıyorum. Bir metni bir filmi bir şarkıyı bir e-postayı kullanıp ardından süreci yazma ile noktalandırmaya çalışıyorum.

K9: Okuma beceri yöntemini sınıfta kullandığım en önemli beceri yöntemidir. Her kelimeyi anlam, gramer olarak açıklayıp öğrencilerin derste cümle kurmasına ve yeri geldiğinde konuşma ve yazmasına yardımcı olduğunu düşünüyorum.

K11: Konuşma- Örneklendirme-rol yapma(Gündelik hayattan kesitler ve gerçekleştirme, Yazma örnek metinler ve sonrasında benzer örneklerin öğrencilerin oluşturmaları, dil bilgisi alıştırmalar ve onlara bağlı gündelik hayattan, şarkılardan örnekler

K14: Konuşmada rol yaptırma. Okumada dil bilgisi çeviri yöntemi. Dinlemede kulak-dil yöntemi. Yazmada süreç temelli yazma

K15: Yöntemlerin tamamını buraya yazmak çok zaman ister. Ancak kısaca şunu söyleyebilirim ki Yabancılar Türkçe Öğretim kitapları iletişimsel metot ön plana çıkarılarak yazılmıştır ve dersin işleyişi kitaplar rehberliğinde yapılır. Kitaplarda yoğun bir anlatım vardır ve ek uygulamalar yapılmasına kimi zaman müsaade etmemektedir. Öğretmen kitaplarda verilen konunun anlatılması sırasında kimi zaman görsel kimi zaman işitsel araçlardan yararlanır. Bir de bütün beceriler iç içe geçmiş durumdadır. Her ne kadar beceri temelli eğitim yapılırsa da bir becerinin anlatımında örneğin anlamada öğrenci bütün becerileri (dinleme, yazma, konuşma) devreye sokar. Bunlar matematik,

kimya, fizik gibi birbirinden bağımsız dersler değildir. Yöntemleri becerilere göre bölmek yerine, bir öğretmen yönetime vakıf olduğunda karşıdaki öğrenci profilini de dikkate alarak anında yöntem değiştirir. Kesin çizgilerle yöntemleri ayırmayı doğru bulmuyorum.

K17: Dinleme ve yazma becerileri için Bilişsel yöntemde işitsel ve görsel araçlardan yararlanıyorum.

K18: Örneğin konuşma becerisinde işitsel-dilsel, Dil bilgisi becerisinde ise bilişsel yöntem kullanıyorum.

K21: Konuşma becerisinde işitsel yöntem ve görsel yöntem Yazma becerisinde bilişsel yöntem ve dilsel yöntem kullanmayı tercih ediyorum. Okuma becerisinde telkin yöntemini kullanıyorum.

K22: Konuya göre tümevarım ve tümdengelim yöntemleri kullanılıyor.

K24: Yapılandırmacı yöntem ve teknikler

K25: Anlamada kavram haritası, başlıktan hareketle ön bilgileri harekete geçirme yöntemi kullanıyorum.

K28: Metin okuması, tahminlerde bulunma, metin içi anlamlandırma

K29: Kavram haritası, oyunlar

K30: Tümevarım ve tümdengelim . Konuya göre bazen sezgisel bazen klasik.

K31: Dil bilgisi, tümevarım, sezdirme.

K32: Okuma becerisi için gösterip yaptırma ve sesli okuma, konuşma becerisi için soru-cevap ve beyin fırtınası yöntemlerini kullanıyorum.

K34: Ön bilgileri harekete geçirme, kavram haritaları gibi birçok yöntem.

K35: YAZMA BECERİSİNDE DAHA ÇOK ANOLOJİYE BAŞVURURUM.

K37: konuşma becerisinde dil partnerliği.

K38: Yazma alanında not alma, özet çıkarma, kelime havuzundan seçerek yazma, hikaye tamamlama gibi yöntemleri kullanıyorum.

Okuma alanında sesli okuma, sessiz okuma ve not alarak okuma yöntemlerini kullanıyorum.

Dinleme alanında katılımlı dinleme, katılımsız dinleme, not alarak dinleme ve seçici dinleme yöntemlerini kullanıyorum.

Konuşma alanında güdümlü konuşma, tartışma, eleştirel konuşma ve serbest konuşma tekniklerin, kullanıyorum.

K39: Birden fazla yöntem. Sunuş, buluş, tartışma, örnek olay, gösterip yaptırma

Tablo 4.7 2 Katılımcıların okuma becerisini öğretirken kullandığı yöntemler

Okuma Becerisi Öğretilirken Kullanılan Yöntemler	Katılımcılar	Cevap Sıklığı
İşitsel-Görsel Yöntem	K3	1
Telkin Yöntemi	K21	1

Tablo 4.7.3 Katılımcıların yazma becerisini öğretirken kullandığı yöntemler

Yazma Becerisi Öğretilirken Kullanılan Yöntemler	Katılımcılar	Cevap Sıklığı
Dil bilgisi-Çeviri Yöntemi	K3	1
Direkt Yöntem	K20	1
Sessiz Yöntem	K20	1
Grupla Dil Öğretim Yöntemi	K20	1

Tablo 4.7.4 Katılımcıların konuşma becerisini öğretirken kullandığı yöntemler

Konuşma Becerisi Öğretilirken Kullanılan Yöntemler	Katılımcılar	Cevap Sıklığı
İşitsel-Dilsel Yöntem	K3, K20	2
Direkt Yöntem	K20	1
İşitsel-Görsel Yöntem	K20, K21	2
Sessiz Yöntem	K20	1

İletişimsel Yöntem	K20	1
Grupla Dil Öğretim Yöntemi	K20	1

Tablo 4.7.5 Katılımcıların dinleme becerisini öğretirken kullandığı yöntemler

Konuşma Becerisi Öğretilirken Kullanılan Yöntemler	Katılımcılar	Cevap Sıklığı
İşitsel-Görsel Yöntem	K3, K20	2
Direkt Yöntem	K20	1
İşitsel-Dilsel Yöntem	K20	1

“Kullanıyorsanız hangi beceride hangi yöntemi kullanıyorsunuz?” sorusuna okuma becerisi için 1 katılımcı “Görsel-işitsel yöntem”, 1 katılımcı “Telkin yöntemi”; yazma becerisi için 1 katılımcı “Dil bilgisi-çeviri yöntemi”, 1 katılımcı “Direkt Yöntem”, 1 katılımcı “Sessiz yöntem”, 1 katılımcı “Grupla dil öğretim yöntemi”; konuşma becerisi için 2 katılımcı “İşitsel-dilsel yöntem”, 2 katılımcı “İşitsel-görsel yöntem”, 1 katılımcı “Direkt yöntem”, 1 katılımcı “Sessiz yöntem”, 1 katılımcı “İletişimsel yöntem”, 1 katılımcı “Grupla dil öğretim yöntemi”; dinleme becerisi için 2 katılımcı “İşitsel-görsel yöntem”, 1 katılımcı “Direkt yöntem”, 1 katılımcı “İşitsel-dilsel yöntem” şeklinde cevap vermiştir.

4.8 Katılımcıların Farklı Beceri Alanlarında Etkili Olduğunu Düşündükleri Yöntemlere Yönelik Bulgular

Katılımcıların görüşme formundaki 9. soruya verdiği cevaplar aşağıdaki tablolarda verilmiştir. Literatürdeki yöntemleri içermeyen cevaplar ile farklı açıklamalar içeren cevaplar aşağıda sıralanmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde beceri alanlarına göre daha etkili olduğunu düşündüğünüz yöntemler nelerdir?

K1: Yaklaşım olarak yanıtlayacağım: iletişimsel ve eylem odaklı yaklaşımlar, günümüz beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamak için daha uygun. (Sorunun devamı cevaplanmamış)

K2: Okuma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Ömer Seyfettin hikayelerini okutmak etkili bir yöntem olabilir.

Yazma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Öğrencinin ilgi alanlarına göre yazı getirmelerini istemek yazma becerisinde önemli bir unsur olabilir.

Dinleme Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Basit içerikli ve akıcı üslubu olan film/diziler izletmek etkili olabilir.

Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Görsel sanatlarda rol almalarını sağlamak. Tiyatro gibi...

K3: Okuma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Dil bilgisi-çeviri yönteminin başarılı olduğu sınıflar mevcut. Bu genellikle A1 ve A2 temel seviyelerinde ve bir ülkeden gelen sınıflarda çokça kullanılıyor. Öğrenciler alışık oldukları sistemle Türkçe öğrenmeye başlıyor. Okuma ve yazma becerisinde olumlu sonuçlar alınıyor. Okuma ve yazma birbirini tamamlayan becerilerdir. Öğrenciler okumada öğrendiklerini yazmada uygulamaktadır.

Yazma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Okuma becerisinde anlatıldı.

Dinleme Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

İşitsel-Dilsel Yönteminde dinleme ve konuşma becerilerine daha fazla önem verilmektedir. Uzun okuma metinleri yerine diyaloglar kullanılır. Diyaloglar sınıf içi etkilileşim fazla olur. Öğrencilerin eğlenerek konuşması sağlanır. Dinleme ve konuşma birbirini tamamlayan becerilerdir. Dinleme ve okumada girdi olarak öğrenilen kelimeleri öğrenciler konuşma ve yazmalarında kullanır.

Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Dinleme becerisinde anlatıldı.

K4: Okuma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Bireysel okumalar.

Yazma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Serbest yazma çalışmaları, atölye dersleri.

Dinleme Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Şarkılar.

Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Hazırlıksız konuşma etkinlikleri.

K6: Okuma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Sınıf içinde olduğu kadar sınıf dışında da okuma yapılmasını sağlayabilmek. Metin/kitap önerileri, vb. Sesli okuma, vurgu ve tonlama çalışmaları, vb.

Yazma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Çok okumak, bak-yaz çalışmaları, dikte çalışmaları, örnek kelime/cümle/görsel/paragraf/metinden hareketle yazma çalışmaları, vb.

Dinleme Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Kısa filmler, mutlaka görselle desteklenmiş işitsel materyaller, Türkçe dinlemenin yanında Türkçe altyazı kullanımı, vb.

Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Mümkün olduğunca otantik örnekler, kurgu dahi olsa gerçek hayattan kopuk olmayan konuşma ifadelerini kazandırabilmek, sınıf içi-sınıf dışı uygulamalar, vb.

K7: Okuma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Açıklama, soru-cevap, örneklendirme, görsel-işitsel yöntemler

Yazma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Örneklendirme, hikâye etme, tümevarım

Dinleme Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

..Görsel-işitsel, soru-cevap

Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Örneklendirme-soru-cevap, tekrar ve seslendirme çalışmaları

K8: Daha önce de söylediğim gibi Bloom'un "Tam Öğrenme Modeli"nden hareketle dilin iletişim kurma işlevini göz önünde bulundurarak bol uyaranlı bir eğitim ortamı kurgulamaya çalışıyorum. Sorunuzu yine "teknikler" olarak yazmaya çalışacağım. Bu arada pek çok kuram kitabında da bu iki kavramın ne kadar birbirine karıştığı da malumunuz diye düşünüyorum.

Okuma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

soru-cevap, drama

Yazma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Görsel metinleri (karikatür, resim...) yazılı olarak betimleme, dinlediklerini yazılı olarak betimleme...

Dinleme Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

.şarkı/müzik dinletme ve sonrasında soru-cevap.

Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Eğitsel oyunlar, münazara, soru-cevap, drama,görsel metinleri (karikatür, resim...) tasvir etme...

Not: Her ne yapıyorsak öğrenciyi merkeze alarak sınıf dışı etkinlikleri sınıfa yaklaştırarak ve sınıfı da sınıf dışına çıkararak yapmalıyız.

K9: Okuma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Her kelime yeri geldiğinde her ek cümledeki yerine göre anlam verilmesi.

Yazma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

İki türlü yapıyorum. 1. İlk önce küçük metinleri bakarak birkaç defa yazdırıyorum. 2. Okunan veya dinlenen metni birkaç cümle ile anlatmalarını istiyorum. İki durumda da bütün azılanları okuyup değerlendiriyorum.

Dinleme Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Metinler dinletildikten sonra metinlerle ilgili soru soruyorum.

Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Başta ortak kelimelerden yol çıkarak öğrencilerin konuşma güvenliğini sağlamaya çalışıyorum. Yanlış olsa dahi konuşturuyorum.

K12: Okuma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Eklektik yöntem: Okuma becerisi içinde yazmayı, konuşmayı, dinlemeyi de barındıran bir beceri dersi bu sebeple her yöntemden biraz alarak dersi götürmekte fayda var.

Yazma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Bu beceri de özellikle temel seviyede ara sıra dil bilgisi çeviri yönteminden faydalanmak gerekiyor. İsim tamlamalarının, hal eklerinin fonksiyonlarını algılamakta zorluk çeken öğrencilerle ortak bir (aracı dil) vasıtasıyla cümle yazmanın temel noktaları daha kolay kavratılıyor.

Dinleme Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

İşitsel-Dilsel Yöntem, Bilişsel yöntem görsel-işitsel materyal kullanımına fırsat veren yöntemler olduğu için bu beceriye daha uygun. Dinlediklerini koro halinde tekrar etmeye yarayan işitsel-dilsel yöntem özellikle şarkı dinleme etkinliklerinde yol gösterici.

Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

İletişimsel yöntem, öğrenci merkezli olması ve öğrencinin hem öğretici hem de arkadaşlarıyla ders içinde iletişim kurarak öğrenmesini hedefleyen bir yöntem olduğu için bu beceri için daha uygun.

K13: Okuma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Sesli okuma, sessiz okuma, not alarak okuma, özetleme, okuma öncesi tahmin etme, metinlerle ilişkilendirme (metinlerarasılık), eleştirel okuma.

Yazma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Not alma, özet çıkarma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, serbest yazma, metin tamamlama, tahminde bulunma, bir metinden hareketle yeni bir metin yazma, iş birlikli yazma, eleştirel yazma.

Dinleme Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Katılımlı dinleme, not alarak dinleme, empati yapma, seçici dinleme.

Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Tartışma, güdümlü konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma,

K14: Okuma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Dil bilgisi çeviri yöntemi

Yazma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Süreç temelli yazma

Dinleme Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Kulak-dil yöntemi

Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Kulak dil yöntemi ve rol yapma

K16: Okuma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Okuma becerisinin kazandırılmasında doğrudan yöntem, fiziksel tepki yöntemi, görsel-işitsel yöntem, iletişimsel yöntem, içerik temelli yöntem, görev temelli yöntem gibi öğretim yolları kullanılabilir.

Yazma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Yazma becerisinin kazandırılmasında kısmi olarak dilbilgisi-çeviri yöntemi, içerik temelli yöntem, görev temelli yöntem gibi öğretim yolları kullanılabilir.

Dinleme Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Dinleme becerisinin kazandırılmasında doğrudan yöntem, işitsel-dilsel yöntem, grupta dil öğretim yöntemi, işbirlikli öğrenme yöntemi, fiziksel tepki yöntemi, görsel-işitsel yöntem, iletişimsel yöntem, içerik temelli yöntem gibi öğretim yolları kullanılabilir.

Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Konuşma becerisinin kazandırılmasında işitsel-dilsel yöntem, grupta dil öğretim yöntemi, işbirlikli öğrenme yöntemi, fiziksel tepki yöntemi, görsel-işitsel yöntem, iletişimsel yöntem, içerik temelli yöntem, görev temelli yöntem gibi öğretim yolları kullanılabilir.

K20: Okuma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler: Direkt, Grupa Dil Öğretim Yöntemi.

Yazma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Sessizlik, Grupla Dil Öğretim Yöntemi.

Dinleme Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler: İşitsel- Görsel Yöntem, İletişimsel Yöntem.

Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Grupla Dil Öğretim Yöntemi, Doğal Yöntem, İşitsel- Görsel Yöntem.

K21: Okuma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

İletişimci Yöntem

Yazma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Dilsel, Telkin, Ekletik Yöntemler.

Dinleme Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

İşitsel, Dilsel ve Görsel Yöntemler.

Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Berlitz ve İşitsel Yöntemler.

K22: Okuma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

İletişimci Yöntem/ Belirtik Öğretim Yaklaşımı

Yazma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Görev Temelli Yöntem

Dinleme Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

İşitsel-Görsel Yöntem/İletişimci Yöntem

Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Görev Temelli Yöntem

K23: Okuma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Drama

Yazma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Dikte

Dinleme Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Katılımlı dinleme

Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Eleştirel konuşma, tarafsızlıkla konuya bakma

K25: Okuma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Sesli okuma, özetleyerek okuma, kavram haritası, metin öncesi sorularla ön bilgileri harekete geçirme, anlamı bilinmeyen kelimelere dikkat çekilmesi.

Yazma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Not alma, yazma öncesi konu hakkında konuşma, dikte, güdümlü yazma, serbest yazma.

Dinleme Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Katılımlı dinleme, not alarak, seçici ve katılımlı dinleme.

Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Kavram haritası, katılımlı konuşma, tartışmalı yöntem, kendisini karşısındakinin yerine koyarak konuşma, eleştirel konuşma, serbest konuşma.

K27: Okuma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Drama

Yazma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Dikte

Dinleme Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Katılımlı dinleme

Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Eleştirel konuşma, tarafsızlıkla konuya bakma.

K28: Okuma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

İlk izlenim, konuya yaklaşma, metin okunması

Yazma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Boşluk doldurma, kelime havuzundan seçerek yazma, serbest yazma

Dinleme Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Not alarak dinleme, empati yapma, grup halinde dinleme, yaratıcı dinleme

Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Örnek olay öğretimi, altı şapkalı düşünme tekniği, drama, konuşma halkası

K29: Okuma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Sesli okuma

Yazma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Dikte

Dinleme Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Görsel-işitsel öğeler, şarkılar.

Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Karşılıklı konuşma

K30: Okuma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Sesli Okuma Yöntemi/ İletişimsel Yöntem

Yazma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Dikte, Serbest Yazma, Boşluk Doldurma/Görev Temelli Yöntem

Dinleme Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Görsel-İşitsel/ İletişimci Yöntem/ Not alarak Katılımlı Yöntem

Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Karşılıklı Konuşma/Tartışmalı Yöntem/Görev Temelli Yöntem

K31: Okuma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

İletişimci yöntem, belirtik öğretim yaklaşımı

Yazma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Görev temelli yöntem

Dinleme Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

İşitsel-görsel yöntem

Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Görev temelli yöntem, iletişimci yöntem

K32:Okuma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Gösterip yaptırma, sesli-sessiz okuma tekniği

Yazma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Gösterip yaptırma, problem çözme tekniği

Dinleme Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Görsellerle desteklemek, işitsel yöntem

Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Soru-cevap tekniği, beyin fırtınası tekniği, panel tekniği, hazırlıksız konuşma uygulamaları

K33: Okuma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Özetleyerek Okuma, Sesli Okuma

Yazma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Serbest Yazma, Boşluk Doldurma

Dinleme Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Not alarak Dinleme, Katılımlı Dinleme

Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Katılımlı Konuşma, Tartışmalı Konuşma

K34: Okuma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Sesli okuma, özetleyerek okuma

Yazma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Not alma, özet çıkarma, boşluk doldurma, serbest yazma, kontrollü yazma, güdümlü yazma, dikte.

Dinleme Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Katılımlı dinleme, not alarak dinleme, seçici ve eleştirel dinleme

Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Katılımlı konuşma, tartışma yöntemi, eleştirel konuşma, kendisini karşısındakinin yerine koyarak konuşma, serbest ve katılımlı konuşma.

K35: Okuma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

DİKTE-SORU-CEVAP

Yazma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

ANALOJİ

Dinleme Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

METNİN MÜMKÜNSE GÖRSELLE VERİLMESİ

Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

TEKRAR.

K36: Okuma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Sesli okuma.

Yazma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Örnek metinlerden hareketle metin yazma.

Dinleme Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Sessiz ortamda dikkatli dinleme.

Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Grupla konuşma.

K37: Okuma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Sessiz okuma.

Yazma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Öğretmenle birlikte cümle üretmek.

Dinleme Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Metin öncesi ön bilgi verme.

Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Dil partnerliği.

K38: Okuma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

....Sesli okuma ve not alarak okuma.....

Yazma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

.....Not alma, kelime havuzundan seçerek yazma ve özet çıkarma.....

Dinleme Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

.....Not alarak dinleme ve seçici dinleme.....

Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

.....Güdümlü konuşma ve serbest konuşma.....

K39: Okuma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Örnek olay, Sunuş

Yazma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Buluş

Dinleme Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Sunuş

Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

Tartışma

Tablo 4.8.1 Katılımcıların okuma becerisinin öğretiminde etkili olduğunu düşündüğü yöntemler

Okuma Becerisinin Öğretiminde Etkili Olduğu Düşünülen Yöntemler	Katılımcı	Cevap Sıklığı
Dil bilgisi-Çeviri Yöntemi	K3, K14	2
İletişimsel Yöntem	K5, K10, K16, K21, K22, K30, K31	7
İşitsel-Görsel Yöntem	K7, K16, K19	3
Eklektik (Seçmeci) Yöntem	K12	1
Doğal (Doğrudan, Dolaysız, Düzvarım) Yöntem	K16	1
Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi	K16	1
İçerik Temelli Yöntem	K16	1
Görev Temelli Yöntem	K16, K30	2
Berlitz Yöntemi	K17	1
Direkt Yöntem	K20	1
Danışmalı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi	K20	1

Tablo 4.8.2 Katılımcıların yazma becerisinin öğretiminde etkili olduğunu düşündüğü yöntemler

Yazma Becerisinin Öğretiminde Etkili Olduğu Düşünülen Yöntemler	Katılımcı	Cevap Sıklığı
Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi	K3, K12, K16	3
Görev Temelli Yöntem	K10, K16, K22, K31	4
İçerik Temelli yöntem	K16	1
Berlitz Yöntemi	K17	1
İletişimsel Yöntem	K18	1
Sessiz Yöntem	K20	1
Danışmalı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi	K20	1
Telkin Yöntemi	K21	1
Eklektik (Seçmecî) Yöntem	K21	1

Tablo 4.8.3 Katılımcıların dinleme becerisinin öğretiminde etkili olduğunu düşündüğü yöntemler

Dinleme Becerisinin Öğretiminde Etkili Olduğu Düşünülen Yöntemler	Katılımcı	Cevap Sıklığı
İşitsel-Dilsel Yöntem	K3, K10, K12, K16, K21	5
İşitsel-Görsel Yöntem	K5, K7, K12, K16, K18, K19, K20, K21, K22, K30, K31	11
Doğal (Doğrudan, Dolaysız, Düzvarım) Yöntem	K16	1
Danışmalı (Grupla) Dil Öğretimi Yöntemi	K16	1

İş Birlikli Dil Öğretim Yöntemi	K16	1
Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi	K16	1
İletişimsel Yöntem	K16, K20 K22, K30	4
İçerik Temelli Yöntem	K16	1
Berlitz Yöntemi	K17	1

Tablo 4.8.4 Katılımcıların konuşma becerisinin öğretiminde etkili olduğunu düşündüğü yöntemler

Konuşma Becerisinin Öğretiminde Etkili Olduğu Düşünülen Yöntemler	Katılımcı	Cevap Sıklığı
İşitsel-Dilsel Yöntem	K3, K5, K16, K17, K18, K21	6
Doğal Yöntem	K10, K20	2
İletişimsel Yöntem	K12, K16, K31	3
Danışmalı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi	K16, K20	2
İş Birlikli Dil Öğretim Yöntemi	K16	1
Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi	K16	1
İşitsel-Görsel Yöntem	K16, K20	2
İçerik Temelli Yöntem	K16	1
Görev Temelli Yöntem	K16, K22, K30, K31	4
Berlitz Yöntemi	K17, K19, K21	3

“Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde beceri alanlarına göre daha etkili olduğunu düşündüğünüz yöntemler nelerdir?” sorusuna okuma becerisi için 7 katılımcı “İletişimsel yöntem”, 3 katılımcı “İşitsel-görsel yöntem”, 2 katılımcı “Dil bilgisi-çeviri yöntemi”, 2 katılımcı “Görev temelli yöntem”, 1 katılımcı “Eklektik (seçmeci) yöntem”,

1 katılımcı “Doğal (doğrudan) yöntem”, 1 katılımcı “Tüm fiziksel tepki yöntemi”, 1 katılımcı “İçerik temelli yöntem”, 1 katılımcı “Berlitz yöntemi”, 1 katılımcı “Danışmalı (grupla) dil öğretim yöntemi”, 1 katılımcı “Direkt Yöntem” cevabını vermiştir.

Yazma becerisi için 3 katılımcı “Dil bilgisi-çeviri yöntemi”, 1 katılımcı “Görev temelli yöntem”, 1 katılımcı “İçerik temelli yöntem”, 1 katılımcı “Berlitz yöntemi”, 1 katılımcı “İletişimsel yöntem”, 1 katılımcı “Sessiz yöntem”, 1 katılımcı “Danışmalı (grupla) dil öğretim yöntemi”, 1 katılımcı “Telkin yöntemi”, 1 katılımcı “Eklektik (seçmeci) yöntem” şeklinde cevap vermiştir.

Dinleme becerisi için 11 katılımcı “İşitsel-görsel yöntem”, 5 katılımcı “İşitsel-dilsel yöntem”, 4 katılımcı “İletişimsel yöntem”, 1 katılımcı “Doğal (doğrudan) yöntem”, 1 katılımcı “Danışmalı (grupla) dil öğretimi yöntemi”, 1 katılımcı “İş birlikli dil öğretim yöntemi”, 1 katılımcı “Tüm fiziksel tepki yöntemi”, 1 katılımcı “İçerik temelli yöntem”, 1 katılımcı “Berlitz yöntemi” şeklinde cevap vermiştir.

Konuşma becerisi için 6 katılımcı “İşitsel-dilsel yöntem”, 4 katılımcı “Görev temelli yöntem”, 3 katılımcı “Berlitz yöntemi”, 3 katılımcı “İletişimsel yöntem”, 2 katılımcı “Doğal yöntem”, 2 katılımcı “Danışmalı (grupla) dil öğretim yöntemi”, 2 katılımcı “İşitsel-görsel yöntem”, 1 katılımcı “İş birlikli dil öğretim yöntemi”, 1 katılımcı “Tüm fiziksel tepki yöntemi”, 1 katılımcı “İçerik temelli yöntem”, cevabını vermiştir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİ

Çalışmaya katılan 39 kişiden 25’i yani katılımcıların %64,10’u öğrencilerin bireysel öğrenme stillerini dikkate aldığını ifade etmiştir. Bu oran yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinin verimliliği açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin Türkçeyi öğrenme düzeylerinin sadece sınavlarla değil, süreç olarak değerlendirilmesi ve öğrencilerin bireysel öğrenme stillerine göre doğru yöntem ve tekniklerin kullanılması öğretim sürecinin kalitesini artıracaktır. Şeker ve Yılmaz (2011) yaptıkları deneysel çalışmada farklı öğrenme stilleri göz önüne alınarak hazırlanan programın uygulandığı grubun başarısının arttığını, normal eğitim-öğretim programı uygulanan grupta ise değişiklik olmadığını tespit etmiştir. Katılımcıların özellikleri ve görüşme formundaki veriler incelendiğinde bireysel öğrenme stillerini dikkate alma konusunda mesleki tecrübenin, mezun olunan bölümün, yabancı dil olarak Türkçe öğretim sertifikası almış olmanın herhangi bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Çalışmaya katılan 39 katılımcıdan 27'si yani katılımcıların %69,23'ü "Öğretim sürecinde tek bir yöntem mi yoksa birden fazla yöntem mi kullanıyorsunuz?" sorusunu birden fazla yöntem kullandığı yönünde cevaplamıştır. Öğretim sürecinin verimli ve etkili bir şekilde geçmesi açısından derse ve beceri alanına uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması faydalı olmaktadır. Korkmaz (2001) yaptığı çalışmada Gardner'in "Çoklu Zekâ Kuramı"na göre eğitim verilen sınıflarda öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirdiğini, bu derslerdeki öğrenmelerin kalıcı olduğunu ifade etmiştir. Bu açıdan bakıldığında çeşitli yöntem ve teknikleri kullandığını ifade edenlerin oranı olumlu bir durum olarak ifade edilebilir. Katılımcıların özellikleri ve görüşme formundaki veriler incelendiğinde birden fazla yöntem kullanma konusunda mesleki tecrübenin, mezun olunan bölümün, yabancı dil olarak Türkçe öğretim sertifikası almış olmanın herhangi bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Sorunun devamındaki "Kullandığınız yöntemleri yazınız." yönergesine cevap olarak 11 katılımcı "Eklektik/Seçmeci Yöntem", 11 katılımcı "İletişimsel Yöntem", 9 katılımcı "Doğal Yöntem", 9 katılımcı "İşitsel-Görsel Yöntem", 8 katılımcı "Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi, 7 katılımcı "İşitsel-Dilsel Yöntem" şeklinde cevap vermiştir. Bu oranlar; alanla ilgili tecrübesi olmayan, alanla ilgili fikir sahibi olmak isteyen öğretici adaylarının yöntemleri araştırıp öğrenmeleri ve yöntem tercihlerini belirlemeleri açısından yol gösterici olabilir. Bununla birlikte bu soruya katılımcılardan 11 tanesi literatürdeki yöntem adları ile cevap vermemiştir. Bu katılımcıların 8'inin "Türk dili ve edebiyatı", 3'ünün "Türkçe öğretmenliği" veya "Türkçe eğitimi" bölümlerinden mezun olduğu görülmüştür. Bu şekilde cevap verenlerin çoğunluğunun mesleki tecrübelerinin fazla olduğu, 8'inin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifikası almadığı tespit edilmiştir. Bu açıdan bakıldığında sahada görev alacak öğreticilerin göreve başlamadan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifikası almasının yöntemlerin öğrenilmesi ve kullanılması açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

"Birden fazla yöntem kullanıyorsanız hangi duruma göre yöntem belirliyorsunuz?" sorusuna 39 katılımcının 22'si yani %56,41'i "Öğrenci özelliklerine göre (yeterlilik, hazır bulunuşluk, kişisel özellikler, hedef, ilgi, ihtiyaç, yaş, eğitim durumu)", 8'i yani %20,51'i "Konu ve kelimelere göre", 6'sı yani %15,38'i "Sınıf iklimine göre", 5'i yani %12,82'si "Beceri esasına göre", 4'ü yani %10,25'i "Öğrencilerin geldikleri coğrafyaya göre (homojen sınıflar olduğunda)" şeklinde cevaplar vermiştir. Yabancı dil olarak

Türkçe öğretim sürecinde öğreticilerin yöntem kullanımında en çok dikkat ettikleri kriterin öğrenci özellikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Kullandığınız yöntemlerin zayıf ve güçlü yönleri sizce nelerdir?” sorusuna 3 katılımcı net bir şekilde cevap vermiştir. K17 yöntemlerden 2’sini, K20 yöntemlerden 4’ünü, K25 ise 1 yöntemi zayıf ve güçlü yönler bakımından değerlendirebilmiştir. 1 katılımcı “Dil bilgisi çeviri yönteminin zayıf yönü, sadece dil bilgisi kurallarına ve metinlere bağlı kalmak, güçlü yönü ise ana dili ve yabancı dilin bir arada verilmesi. Belirtz yönteminin zayıf yönü konuşma becerisine diğer becerilere göre öncelik vermesi, güçlü yönü ise “göster, hareketle açıkla ve anlat” tekniğinin etkin olarak kullanılmasıdır.”, 1 katılımcı “Direkt yöntem öğrenci açısından yorucu oluyor.”, 1 katılımcı “Doğal yönteminde sınıf içi zaman kontrolü zor oluyor. Yazma becerisi diğer becerilere göre geri planda kalıyor. İşitsel dilsel yöntemde uygun materyaller kullanıldığında faydalı olur fakat bu yöntemde materyal eksikliği yaşanıyor. Grupla dil öğretim yönteminin bazı sınıflarda uygulanması mümkün olmuyor. Uygulandığında öğrencilerin motivasyonlarını artırıyor.”, 1 katılımcı “Dil bilgisi çeviri yöntemi öğrenciyi ezbere yönlendiriyor.” şeklinde cevap vermiştir. Bu cevaplar yöntem konusunda bilgi edinmek bu yöntemleri kullanmak isteyen öğreticiler açısından faydalı bir bilgi olarak değerlendirilebilir. Kullanılan yöntemlerin zayıf ve güçlü yönlerinin bilinmemesi; yöntemlerin etki düzeyi ile ilgili bir çalışma yapılmadığını, yöntemlerin sorgulanmadığını ve yöntemlerin öğretim sürecine etkisinin değerlendirilmediğini göstermektedir.

Türkçeye özgü bir yöntem geliştirilmesi gerektiğini düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız nedeni nedir?” sorusuna 39 katılımcının 19’u yani %48,71’i “Evet”, 12’si yani %30,76’sı “Hayır”, 4’ü yani 10,25’i “Farklı bir yöntem gerektiriyor bazı konular için teknik geliştirilmeli.” şeklinde cevap vermiştir. 4 katılımcı konu ile ilgili görüş bildirmemiştir. “Evet” diyen katılımcıların görüşleri doğrultusunda Türkçeye özgü bir yabancı dil öğretim yöntemi oluşturulması tartışmaya açılabilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinin daha verimli bir hâle gelmesi açısından dilimize özgü yöntem ve tekniklerin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması faydalı olabilir.

“Farklı milletlere farklı yöntemler kullanılması gerektiğini düşünüyor musunuz?” sorusuna 39 katılımcının 15’i yani %38,46’sı “Hayır”, 14’ü yani %35,89’u “Evet”, 3’ü yani %7,69’u “Sınıf homojense evet”, 3’ü yani %7,69’u “Etnik değil ana dile göre yapılabilir.”, 2’si yani %5,12’si “Bazı durumlarda”, 1’i yani %2,56’sı “Üzerine

düşünülmesi gereken bir konu fakat uygulanabilirliği konusunda şüphelerim var.” şeklinde cevap vermiştir. Etnik gruplara göre farklı yöntemler uygulanması, sınıfların homojen hâle getirilmesi konuları da tartışmaya açılabilir.

“Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde beceri alanlarına göre farklı yöntemler kullanıyor musunuz?” sorusuna 39 katılımcının 34’ü yani %87,17’si “Evet”, 4’ü yani %10,25’i “Hayır”, 1’i yani %2,56’sı “Beceri alanından ziyade düzeye göre farklı yöntem kullanıyorum.” şeklinde cevap vermiştir.

“Kullanıyorsanız hangi beceride hangi yöntemi kullanıyorsunuz?” sorusuna okuma becerisi için 1 katılımcı “İşitsel-görsel yöntem”, 1 katılımcı “Telkin yöntemi”; yazma becerisi için 2 katılımcı “İşitsel-görsel yöntem”, 1 katılımcı “Dil bilgisi-çeviri yöntemi”, 1 katılımcı “Direkt Yöntem”, 1 katılımcı “Sessiz yöntem”, 1 katılımcı “Grupla dil öğretim yöntemi”; konuşma becerisi için 2 katılımcı “İşitsel-dilsel yöntem”, 1 katılımcı “Direkt yöntem”, 1 katılımcı “İşitsel-görsel yöntem”, 1 katılımcı “Sessiz yöntem”, 1 katılımcı “İletişimsel yöntem”, 1 katılımcı “Grupla dil öğretim yöntemi”; dinleme becerisi için 2 katılımcı “İşitsel-görsel yöntem”, 1 katılımcı “Direkt yöntem”, 1 katılımcı “İşitsel-dilsel yöntem” şeklinde cevap vermiştir. Bu soruya yalnızca K3, K20 ve K21 literatürdeki yöntem adları ile cevap verebilmiştir. Doğru şekilde cevap verenlerin TÖMER’deki görev süreleri incelendiğinde iki katılımcının 1-3 yıl, diğer katılımcının ise 7-9 yıl görev yaptığı tespit edilmiştir. Bu açıdan bakıldığında görev süresinin yöntem bilgisi konusunda etkili olmadığı görülmüştür. Üç katılımcının da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifikası aldığı tespit edilmiştir. Öğreticilerin sahada görev almadan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifikası almasının faydalı olacağı bu soruyla ilgili verilerde de görülmüştür.

“Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde beceri alanlarına göre daha etkili olduğunu düşündüğünüz yöntemler nelerdir?” sorusuna okuma becerisi için 7 katılımcı “İletişimsel yöntem”, 3 katılımcı “İşitsel-görsel yöntem”, 2 katılımcı “Dil bilgisi çeviri yöntemi”, 1 katılımcı “Eklektik (seçmeci) yöntem, 1 katılımcı “Direkt yöntem”, 1 katılımcı “Tüm fiziksel tepki yöntemi”, 1 katılımcı “İçerik temelli yöntem”, 1 katılımcı “Görev temelli yöntem”, 1 katılımcı “Berlitz yöntemi”, 1 katılımcı “Danışmalı (grupla) dil öğretim yöntemi”; yazma becerisi için 4 katılımcı “Görev temelli yöntem”, 3 katılımcı “Dil bilgisi çeviri yöntemi”, 1 katılımcı “İçerik temelli yöntem”, 1 katılımcı “Berlitz yöntemi”, 1 katılımcı “İletişimsel yöntem”, 1 katılımcı “Sessiz yöntem”, 1

katılımcı “Danışmalı (grupla) dil öğretim yöntemi”, 1 katılımcı “Telkin yöntemi”, 1 katılımcı “Eklektik (seçmeci) yöntem; dinleme becerisi için 11 katılımcı “İşitsel-görsel yöntem”, 5 katılımcı “İşitsel-dilsel yöntem”, 4 katılımcı “İletişimsel yöntem”, 1 katılımcı “Doğal (doğrudan) yöntem, 1 katılımcı “Danışmalı (grupla) dil öğretim yöntemi, 1 katılımcı “İş birlikli dil öğretim yöntemi”, 1 katılımcı “Tüm fiziksel tepki yöntemi”, 1 katılımcı “İçerik temelli yöntem”, 1 katılımcı “Berlitz yöntemi”; konuşma becerisi için 6 katılımcı “İşitsel-dilsel yöntem”, 4 katılımcı “Görev temelli yöntem”, 3 katılımcı “Berlitz yöntemi”, 3 katılımcı “İletişimsel yöntem”, 2 katılımcı “Doğal yöntem”, 2 katılımcı “Danışmalı (grupla) dil öğretim yöntemi”, 2 katılımcı “İşitsel-görsel yöntem”, 1 katılımcı “İş birlikli dil öğretim yöntemi”, 1 katılımcı “Tüm fiziksel tepki yöntemi”, 1 katılımcı “İçerik temelli yöntem” cevabını vermiştir.

Çalışmaya katılan 39 katılımcıdan 7’si okuma becerisinin öğretiminde en etkili yöntemin “İletişimsel yöntem” olduğunu, 4’ü yazma becerisinin öğretiminde en etkili yöntemin “Görev temelli yöntem” olduğunu, 11’i dinleme becerisinin öğretiminde en etkili yöntemin “İşitsel-görsel yöntem” olduğunu, 6’sı konuşma becerisinin öğretiminde en etkili yöntemin “İşitsel-dilsel yöntem” olduğunu ifade etmiştir. Bu soruya katılımcılardan yalnızca 15 tanesi literatürdeki yöntem adlarıyla cevap vermiştir. Soruya doğru cevap verenlerin TÖMER’deki görev süreleri incelendiğinde 6 katılımcının 15 yıldan fazla, 4 katılımcının 4-6 yıl, 3 katılımcının 7-9 yıl, 2 katılımcının 1-3 yıl süreyle görev yaptığı tespit edilmiştir. Bu 15 katılımcıdan 11’inin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifikası aldığı, 4’ünün ise bu sertifikayı almadığı görülmüştür. Bu soruyla ilgili veriler incelendiğinde de yöntem konusundaki sorulara uygun cevaplar verenlerin çoğunluğunun yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifikası almış olduğu görülmektedir. Soruya doğru cevap verenlerin mezun oldukları lisans programları incelendiğinde 10’unun “Türk dili ve edebiyatı”, 2’sinin “Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği”, 2’sinin “Türkçe öğretmenliği”, 1’inin de “Çağdaş Türk lehçeleri ve edebiyatları” bölümlerinden mezun olduğu görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen tüm sonuçlar değerlendirildiğinde literatür bilgisi ve uzmanlık bilgisi konularında bir birlikteliğin olmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılanların önemli bir bölümünün verdiği cevaplar irdelendiğinde katılımcıların modern dil öğretimi ilkeleri ve pedagojik yaklaşımlar konularında yeterli bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin geçmişi çok eskilere dayansa da ilgi ve rağbet bakımından çok genç olan bu alanda yeterli sayıda yetişmiş uzman ve

öğreticilerin olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Mevcut durumla ilgili sonuçlara bakıldığında TÖMER’lerde istihdam edilecek öğretmenlerin bu alanda uzman olabilecek seviyede yetiştirilmesinin gerekli olduğu görülmektedir. Öğreticilerin alan bilgisinin yanında pedagojik formasyon konusunda da yeterli seviyede bilgi sahibi olması sağlanmalıdır. Öğreticiler yeterli bilgi ve beceriye sahip olduktan sonra ve yeterli seviyede uygulama yaptıktan sonra sahada görev almalıdır.

Tüm sonuçlar doğrultusunda şu öneriler getirilebilir:

1. Mevcut Türkçe öğretimi lisans programları “Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi” ve “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi” ana bilim dalları olarak ikiye ayrılabilir.
2. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yüksek lisans ve doktora düzeyindeki lisansüstü eğitim programlarının sayısı artırılabilir.
3. TÖMER’lerde ve benzeri öğretim kurumlarında istihdam edilecek personele mutlaka alanda yetişmiş olma şartı getirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Arslan, M. & Akbarov, A. (2015). Türkiye’de yabancı dil öğretiminde motivasyon-yöntem sorunu ve çözüm önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* , 0 (24) , 179-191.
- Akpınar-Dellal, N. & Akbay-Pişkin, M. (2015). Yabancı dil öğreten eğitimcilerin telkin yöntemine ilişkin algı ve görüşleri. *Turkish Studies – International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turcic*, 10(3), 37-50.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe Öğretiminde İlkeler. *Türkiyat Araştırmaları*, 1, 19-30).
- Benson, S. D. (2016). Task-based language teaching: An empirical study of task transfer. *Language Teaching Research*, 20(3), 341-365.
- Bican, G. (2019). Kitabü’l İdrak Li Lisan’ül Etrak’ ın yabancılar Türkçe öğretimi açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (44), 359-376.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılar Türkçe Öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 107-133.
- Bölükbaş, F. (2013b). Grupla dil öğretim yöntemi (Community language learning). M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*. (s. 67-71). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Büyükyavuz, O. (2014). Yabancı dil öğretiminde sözcük bilgisinin önemi: Başlıca öğrenme ve öğretme uygulamaları. A. Şahin (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler* (s. 441-451). Ankara: Pegem Yayınları.
- Creswell, J. W., *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma Deseni*, Siyasal Kitabevi, Ankara, 2013.
- Çağlayan-Dilber, N. (2018). Yabancılar Türkçe öğretimi üzerine yazılan kaynak kitaplara ilişkin bir inceleme. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(özel sayı), 111-128. Doi: 10.19171/uefad.430159
- Demir, K., & Özdemir A. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki bilimsel makalelere bakış. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(14), 105-120.

<https://trdizin.gov.tr/publication/show/pdf/paper/TWpZNE1USXhNUT09> adresinden ulaşılmıştır.

Demircan, Ö. (2013). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.

Demirci, M. (2015). B1 seviyesinde Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin sesli okuma becerisiyle ilgili tespitler. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 333-358.

Demirel, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılarla öğretimi: sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılarla Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 207-228.

Durmuş, M. (2018). Dil öğretiminin temel kavramları üzerine düşünceler: yabancılarla Türkçe öğretimi mi, yabancı dil veya ikinci dil olarak Türkçe öğretimi mi?. *Türkbilig*, 35, 181-190.

Er, O. , Biçer, N. & Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılarla Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 51-69.

Erdem, M. D., Gün, M., Şengül, M., & Şimşek, R. (2015). Yabancılarla Türkçe öğretiminde kullanılan okuma metinlerinin öğretim elemanlarınca diller için Avrupa ortak başvuru metni ve işlevsel metin özellikleri kapsamında değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 455-476.

Erdem, M., Gün, M. & Sever, P. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem seçimi ve alternatif yöntemler. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 549-566.

Göçer, A. (2017b). Görev temelli öğrenme yönteminin Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde kullanımı, özellikleri ve işlevleri. *International Journal of Language Academy*, 5(2), 313-328.

Gömleksiz, M. N. (2000). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler ve yöntem sorunu. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5, 253-264.

- Gün, M. (2013a). Bilişsel yaklaşım (Cognitive approach). M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi* (s. 107-109). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Gün, M., Akkaya, A., & Kara, Ö. T. (2014). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarının Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanları açısından değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(6), 1-16.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Hengirmen, M. (ty.). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve Tömer yöntemi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- İşcan, A. (2017). The use of eclectic method in teaching Turkish to foreign students. *Journal of Education and Practice*, 8(7), 149-153.
- Kalfa, M. (2014). Yabancılar Türkçe öğretiminde temel düzeydeki öğrencilerin eğitsel oyunlarla yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(20), 85- 102.
- Kan, M. O., Sülüsoğlu, B., & Demirel, Ö. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı ile ilgili okutman ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 29-42.
- Karatay, H. (2020), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Korkmaz, E. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde yaşanan bazı sorunlar ve çözüm önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 89-104.
- Korkmaz, H. (2001). Çoklu zekâ kuramı tabanlı etkin öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 26(119).
- Li, W. (2012). An eclectic method of college English teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(1), 166-171.
- Liu, Q & Shi, J. (2007). An analysis of language teaching approaches and methods – effective – ness and weakness. *US-China Education Review*, 4(1), 69-71.

- Melanlıoğlu, D. (2012). Yabancılar Türkçe öğretmenlerin hâl eklerinin öğretimine ilişkin görüşleri: nitel bir araştırma. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4b), 2401-2411.
- Melanlıoğlu, D. (2014). Türkçe öğrenen yabancıların öğrenme süreçlerine yönelik algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 368-389.
- Memiş, M. R. & Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 297-318.
- Mutlu, H. H., Ayrancı, B. B. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geçmişten günümüze süregelen problemler. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 3(2), 66-74.
- Oruç, Ş. (2016). Türkçede ana dil ve ana dili. *Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1), 311-322.
- Özdemir, C. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi. *Alatoo academic studies*, 2, 58-65.
- Özkan, T. , Demir, K. & Özdemir, A. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğreticileri için yenilikçi ve uygulanabilir teknolojik yöntem önerisi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 3 (2) , 143-150.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2002). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Sarıçoban, A. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi metodolojisi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Şeker, M. & Yılmaz K. (2011). Sosyal bilgiler öğretiminde öğrenme stillerinin kullanılmasının öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 251-266.
- Şen, Ü. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 3(1), 325-339.
- Tosun, C. (2006). Yabancı dil öğretim ve öğreniminde eski ve yeni yöntemlere yeni bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Journal of Arts and Sciences*, 5, 79-88.

- Uçgun, D. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi anabilim dalının gerekliliği üzerine bir değerlendirme. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9b), 2487-2489.
- Venkanna, K. & Glorry, A. (2015). “Use of suggestopedia as an innovative strategy for promoting effective reading comprehension abilities in English at the ESL level” An experimental study. *International Journal of English Language, Literature and Humanities*, 3(8), 128-149.
- Yaylı, D. & Yaylı, D. (2011). Yabancı dil öğretimi yaklaşımları ve yöntemleri. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Ed.), *Yabancılar Türkçe Öğretimi Politika Yöntem ve Beceriler* (s. 7-28). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yelbay, Y. (2015). Sözcük bilgisi öğretimi. N. Bekleyen (Ed.), *Dil Öğretimi* (s. 351-369). Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşilyurt, E. (2016). Osmanlı döneminde İngilizlere Türkçe öğretmek amacıyla yazılan kitapların dil öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 277-294.
- Yılmaz, F. & Kocaoğlu, İ. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde görev temelli yaklaşımı kullanmaya yönelik etkinlikler. *International Journal of Languages, Education and Teaching*, 5(3) 234-248.
- Yılmaz, F. & Yıldız E. (2016). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yabancılar Türkçe öğretimi dersine ilişkin tutumları ve yeterlikleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(19), 841-858.
- Young, R. (2000). The silent way. M. Byram (Ed.) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (s. 546-548). London: Routledge.
- <https://sozluk.gov.tr/>

EKLER

1. Görüşme Formu

Çalıştığınız Kurum:

.....

Görev Süreniz:

1-3 yıl ☐ 4-6 yıl ☐ 7-9 yıl ☐ 10-12 yıl ☐ 13-15 yıl ☐ 15 yıldan fazla ☐

TÖMER'deki Görev Süreniz:

1-3 yıl ☐ 4-6 yıl ☐ 7-9 yıl ☐ 10-12 yıl ☐ 13-15 yıl ☐ 15 yıldan fazla ☐

Cinsiyet: Erkek ☐ Kadın ☐

Mezun Olduğunuz Lisans Programı:

.....

Mezun Olduğunuz Yüksek Lisans Programı (Varsa):

.....

Mezun Olduğunuz Doktora Programı (Varsa):

.....

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili sertifikanız var mı? Varsa hangi üniversiteden aldınız?

.....

1. Ders işleme sürecinde öğrencilerin bireysel öğrenme stillerini dikkate alıyormusunuz?

.....

2. Öğretim sürecinde tek bir yöntem mi yoksa birden fazla yöntem mi kullanıyorsunuz? (Kullandığınız yöntemleri yazınız.)

.....

3. Birden fazla yöntem kullanıyorsanız hangi duruma göre yöntem belirliyorsunuz?

.....

4. Kullandığınız yöntemlerin zayıf ve güçlü yönleri sizce nelerdir?

.....

**5. Türkçeye özgü bir yöntem geliştirilmesi gerektiğini düşünüyor musunuz?
Düşünüyorsanız nedeni nedir?**

.....

6. Farklı milletlere farklı yöntemler kullanılması gerektiğini düşünüyor musunuz?

.....

7. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde beceri alanlarına göre farklı yöntemler kullanıyor musunuz?

.....

8. Kullanıyorsanız hangi beceride hangi yöntemi kullanıyorsunuz?

.....

9. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde beceri alanlarına göre daha etkili olduğunu düşündüğünüz yöntemler nelerdir?

Okuma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

.....

Yazma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

.....

Dinleme Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

.....

Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Daha Etkili Olduğunu Düşündüğüm Yöntemler:

2. Etik Kurulu Raporu

T. C.

ORDU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sosyal ve Beşeri Birimler Araştırmaları Etik Kurulu

OTURUM TARİHİ	OTURUM SAYISI	KARAR SAYISI
02/03/2022	02	2022-29

KARAR NO: 2022-29

Doç. Dr. Hasan Hüseyin MUTLU'nun “Türkiye’deki Devlet Üniversitelerinde Yürütülen Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Faaliyetlerinin Program, Materyal, Yöntem ve Teknikler Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışması etik yönden incelendi.

Doç. Dr. Hasan Hüseyin MUTLU'nun “Türkiye’deki Devlet Üniversitelerinde Yürütülen Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Faaliyetlerinin Program, Materyal, Yöntem ve Teknikler Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmasının etik yönden uygun olduğuna, toplantıya katılanların oy birliği ile karar verildi.

ASLI GİBİDİR

02/03/2022

Doç. Dr. Hasan Hüseyin MUTLU

Başkan

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı	Engin GÜMÜŞ
Yabancı Dili	
Orcid Numarası	0000-0002-3634-1486
Ulusal Tez Merkezi Referans Numarası	10529915
Lise	Samsun İlkadım Mithat Paşa Lisesi
Lisans	Afyon Kocatepe Üniversitesi Uşak Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği
Yüksek Lisans	
Mesleki Deneyim	05.09.2005-... MEB
Akademik Çalışmalar	1. Mutlu, H. H. & Gümüş, E. (2021). Akademik Çalışmalara Göre Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Güncel Sorunlar. Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 13 (25), 829-853. DOI: 10.38155/ksbd.884902 2. Mutlu, H. H. & Gümüş, E. (2022). A comparison of Ankara University (TOMER) and Turkey Maarif Foundation Teaching Turkish as a Foreign Language Programs in terms of skill areas, objectives, and assessment practices. Pedagogical Perspective, 1(1), 68-75. DOI:10.29329/pedper.2022.448.5