



**CEZAYİR 2 ÜNİVERSİTESİ TÜRKOLOJİ BÖLÜMÜ
TEMEL DÜZEY (A1-A2) TÜRKÇE ÖĞRETİM
PROGRAMININ DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK
ÖNERİLER ÇERÇEVESİ BAĞLAMINDA
STUFLEBEAM'İN ÇEVRE GİRDİ SÜREÇ ÜRÜN
MODELİYLE DEĞERLENDİRİLMESİ**

Mustafa EMEK

Doktora Tezi

Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Doç. Dr. Nesrin FEYZİOĞLU

2017

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
SOSYAL BİLİMLER VE TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

CEZAYİR 2 ÜNİVERSİTESİ TÜRKOLOJİ BÖLÜMÜ TEMEL DÜZEY
(A1-A2) TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ DİLLER İÇİN
AVRUPA ORTAK ÖNERİLER ÇERÇEVESİ BAĞLAMINDA
STUFLEBEAM'İN ÇEVRE GİRDİ SÜREÇ ÜRÜN MODELİYLE
DEĞERLENDİRİLMESİ

(Evaluation of the Basic Level (A1-A2) Turkish Language Teaching Program at
University of Alger 2 Department of Turcology Context of Common European
Framework for Languages by Context Input Process Product Model of
Stufflebeam)

DOKTORA TEZİ

Mustafa EMEK

Danışman: Doç. Dr. Nesrin FEYZİOĞLU

ERZURUM
Kasım, 2017

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümü Temel Düzey (A1-A2) Türkçe Öğretim Programının Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Bağlamında Stufflebeam’in Çevre Girdi Süreç Ürün Modeliyle Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- ☒ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

30/11/2017

Mustafa EMEK

KABUL VE ONAY

Doç. Dr. Nesrin FEYZİOĞLU danışmanlığında, Mustafa EMEK tarafından hazırlanan “Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümü Temel Düzey (A1-A2) Türkçe Öğretim Programının Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Bağlamında Stufflebeam’in Çevre Girdi Süreç Ürün Modeliyle Değerlendirilmesi” başlıklı çalışma 30/11/2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Hikmet YILMAZ

İmza:

Danışman: Doç. Dr. Nesrin FEYZİOĞLU

İmza:

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Lokman TURAN

İmza:

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

İmza:

Jüri Üyesi: Doç. Dr. M. Abdullah ARSLAN

İmza:

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

08 Ocak 2018/.../2017

.....

Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Enstitü Müdürü

ÖZET

DOKTORA TEZİ

CEZAYİR 2 ÜNİVERSİTESİ TÜRKOLOJİ BÖLÜMÜ TEMEL DÜZEY (A1-A2) TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK ÖNERİLER ÇERÇEVESİ BAĞLAMINDA STUFFLEBEAM'İN ÇEVRE GİRDİ SÜREÇ ÜRÜN MODELİYLE DEĞERLENDİRİLMESİ

Mustafa EMEK

2017, 243 sayfa

Bu çalışmanın amacı Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinin belirttiği ölçütler dikkate alınarak Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümünde uygulanan temel düzey (A1-A2) Türkçe öğretim programının Stufflebeam'in Çevre Girdi Süreç Ürün değerlendirme modelinden hareketle değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda bir yıl boyunca program çeşitli yönlerden değerlendirilmiştir.

Çalışma nitel araştırma türlerinden bütüncül tek durum desenli durum çalışması yöntemiyle yürütülmüştür. 2016 yılında söz konusu bölümün birinci sınıfında eğitim alan kayıtlı 246 öğrenci, bölüm yöneticileri ve araştırmacıyla birlikte 6 Türkçe öğretmeni çalışmanın araştırma grubunu oluşturmaktadır. Veriler yapılan gözlem ve görüşmeler, uygulanan anketler ve doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Kullanılan veri toplama araçlarıyla elde edilen nicel veriler SPSS16 programı kullanılarak betimsel istatistik işlemine tabi tutulmuştur. Gözlem ve saha notları, görüşme kayıtları, sınav kâğıtları ve öğrenci not dökümleri gibi nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. Bu süreçte uygulanan formlarda ve yapılan değerlendirmelerde Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinin temel düzey için belirlediği ölçütler ve yeterlikler esas alınmıştır. Çalışma sonunda Türkoloji bölümünde uygulanan Türkçe öğretim programıyla ilgili çevre, girdi, süreç ve ürün boyutuna yönelik sonuçlara ulaşılmıştır.

Ulaşılan sonuçlardan bazıları şöyle sıralanabilir: Öğrencilerin bölümü tercih etmelerinde iş imkânlarının fazla olması etkilidir. Öğrencilerin cinsiyet, konuşulan ana dil ve bilinen yabancı diller bakımından farklılık göstermesi programa yönelik ilgi ve beklentilerini de çeşitlendirmektedir. Öğrencilerin tercüman olma isteği ile programda öncelikle konuşma ve dinleme becerilerine öncelik verilmesini istemeleri arasında bir ilgi bulunmaktadır. Günlük hayattaki Türkçenin öğretilmesi öğrencilerin ortak beklentileridir. Ülkede Türkiye'yi temsil eden resmi kurumlarla ve Türk firmalarıyla bölüm arasındaki iş birliği bölümün ve öğrencilerin akademik yeterliklerin artmasına ve öğrencilerin okul dışında pratik yapma imkânı bulmalarına olumlu katkı sağlamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Türkoloji, Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, Öğretim programı, İhtiyaç analizi, Öğretim programı değerlendirme, Çevre girdi süreç ürün modeli, Cezayir

ABSTRACT

DOCTORAL DISSERTATION

EVALUATION OF THE BASIC LEVEL (A1-A2) TURKISH LANGUAGE TEACHING CURRICULUM AT UNIVERSITY OF ALGER 2 DEPARTMENT OF TURCOLOGY IN THE CONTEXT OF COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES BY CONTEXT INPUT PROCESS PRODUCT MODEL OF STUFFLEBEAM

Mustafa EMEK

2017, 243 sayfa

The aim of this study is to evaluate the basic level (A1-A2) Turkish teaching curriculum applied at the Department of Turcology of the University of Algeria 2, taking into account the criteria specified by the Common European Framework of Reference for Languages, from the Stufflebeam's Context Input Process Product Evaluation Model. For this purpose, the curriculum has been evaluated in various aspects for one year.

This qualitative study was designed as a holistic single case study design. Research group of this study consist of 246 students, department administrators and 6 teachers with researcher. The data were collected through observations and interviews, surveys and documents. The quantitative data obtained with the data collection tools used were subjected to descriptive statistics using the SPSS 16 program. The content analysis method was used in the analysis of qualitative data gathered through observations and field notes, interview, test papers and student grades. The forms and qualifications determined for the basic level of the Common European Framework of Reference for Languages are based on the forms and evaluations carried out in this process. At the end of the study, the results related to context, input, process and product dimension related to Turkish teaching program applied in Turcology department were reached.

Some of the results reached can be summarized as follows: Students prefer their department is effective for students to have more business opportunities in their department. Differences of students as gender, native language and known foreign languages are diversifying to program interest and expectation. There is interest between with the request of the students to interpreters become and want to have more talk and listening skills in the program. Common expectation of students is learn daily Turkish. The relationship between department and official and private institutions that representing the Turkey is making a positive contribution to increase academic qualifications of department and students.

Key Words: Turcology, Turkish language teaching as a foreign language, Curriculum, Common European Framework for Languages, Teaching, Need analysis, Curriculum evaluation, Context input process product model, Algeria

ÖN SÖZ

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik ilk çalışmalar eldeki belgelerden hareketle 11. yüzyıla dayandırılır. Fakat akademik anlamda ancak 21. yüzyılın başından itibaren alanla ilgili ürünler ortaya konmaya başlamıştır. İlk çalışmalar Türkiye’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yöneliktir. Türkçenin yurt dışında yabancı dil olarak öğretimine yönelik lisansüstü çalışmaların sayısı oldukça azdır. Yine Türkiye’de yapılan lisansüstü çalışmalar incelendiğinde yurtdışındaki Türkoloji bölümlerinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik alan yazın boşluğu göze çarpmaktadır.

Bu çalışmadaki genel amaç yurt dışındaki yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarının Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi gibi uluslararası standartlar çerçevesinde bilimsel temellere oturmasına katkı sağlamaktır. Ayrıca özellikle ve öncelikle yurtdışındaki Türkoloji bölümlerinin Türkçe öğretim programlarında öğrenen gereksinimleri temelli bir program geliştirmesi sürecinin işletilmesi amacıyla Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümü temel düzey Türkçe öğretim programının değerlendirilmesi çalışmanın bir diğer boyutunu oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırma her ne kadar yöntemi itibarıyla bir durum çalışması olsa da veri toplanan bölgedeki benzer kültürel ve toplumsal yapılar, ortak yaşam tarzları ve insan ihtiyaçları gibi nedenlerle araştırma grubunun da dâhil olduğu geniş bir örnekleme hitap edeceği ve söz konusu çevrede Türkçe öğretimine yönelik standartların oluşturulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma sürecinin her aşamasında fikirleriyle katkı sağlayan tez danışmanım Doç. Dr. Nesrin FEYZİOĞLU’na, araştırma sürecinde önerileriyle yol gösteren Tez İzleme Komitesi üyeleri Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR’e ve Prof. Dr. Lokman TURAN’a, araştırma sürecinde gerek akademik gerekse idari anlamda destek olan Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Öğretim Üyesi Yrd. Doç. Dr. Hikmet YILMAZ’a ve araştırmanın Cezayir kısmıyla ilgili her konuda destek olan Cezayir 2 Üniversitesi Rektörlüğüne, Beni Mesus Dil ve Edebiyat Fakültesi Dekanlığına, Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölüm Başkanı Prof. Dr. Chakib BENAFRI’ye, bölümün akademik ve idari personeline, Türkoloji bölümü öğrencisi Zineb DERRADJ’a ve Türkoloji bölümü birinci sınıf öğrencilerine teşekkür ederim.

Erzurum – 2017

Mustafa EMEK

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ	v
TABLolar DİZİNİ	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ	xii

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç	5
1.3. Önem.....	9
1.4. Sınırlılıklar	10
1.5. Tanımlar	11

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	15
2.1. Kuramsal Çerçeve	15
2.1.1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretim programı	15
2.1.2. Dil öğretim programını oluşturan öğeler açısından Avrupa Diller İçin Ortak Öneriler Çerçevesinin değerlendirilmesi.....	23
2.1.3. Çok dillilik çok kültürlülük ve Cezayir	41
2.1.4. Eğitim programı ve öğretim programı ilişkisi	47
2.1.5. Dil öğretiminde program geliştirme ve ihtiyaç analizi	49
2.1.6. Program değerlendirme	53
2.1.7. Stufflebeam'in Çevre Girdi Süreç Ürün program değerlendirme modeli ...	63
2.2. İlgili Araştırmalar.....	69

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	73
3.1. Araştırmanın Modeli	73
3.2. Araştırma Grubu.....	77
3.3. Verilerin Toplanması	78
3.4. Verilerin Analizi.....	85

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR	88
4.1. Bulgular.....	88
4.1.1. Çevre boyutuna ilişkin bulgular.....	90
4.1.2. Girdi boyutuna ilişkin bulgular.....	97
4.1.3. Süreç boyutuna ilişkin bulgular	114
4.1.4. Ürün boyutuna ilişkin bulgular	131

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER	141
5.1. Sonuç.....	141
5.1.1. Çevre boyutuna ilişkin sonuçlar	141
5.1.2. Girdi boyutuna ilişkin sonuçlar	142
5.1.3. Süreç boyutuna ilişkin sonuçlar.....	143
5.1.4. Ürün boyutuna ilişkin sonuçlar.....	143
5.2. Tartışma.....	144
5.3. Öneriler	146
5.3.1. Program geliştiricilere ve uygulayıcılara yönelik öneriler	146
5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler	147

KAYNAKÇA	149
-----------------------	------------

EKLER.....	157
-------------------	------------

ÖZ GEÇMİŞ.....	226
-----------------------	------------

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Öneriler Çerçevesi Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamaklar Kümesi	31
Tablo 2.2. Öneriler Çerçevesi Temel Düzey Ortak Öneriler Düzeyi.....	32
Tablo 2.3. Öneriler Çerçevesi Değerlendirme Türleri	39
Tablo 2.4. Dil Öğretim Programı Modelleri	52
Tablo 4.1.Öğrencilerin Türkoloji Bölümünü Seçme Nedenleri.....	90
Tablo 4.2.Türkoloji Bölümü Birinci Sınıf Öğrencilerinin Genel Özellikleri.....	92
Tablo 4.3.Türkoloji Bölümü Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Genel Özellikleri	96
Tablo 4.4.Dil Becerilerinin Öğrenciler İçin Önem Dereceleri.....	98
Tablo 4.5.Derslerde Kullanılacak Materyallerin Öğrenciler İçin Önem Dereceleri	99
Tablo 4.6.Derslerde Kullanılacak Etkinliklerin Öğrenciler İçin Önem Dereceleri	100
Tablo 4.7.Derslerde İşlenecek Temaların Öğrenciler İçin Önem Dereceleri.....	101
Tablo 4.8.Öğrencilerin Programın Amaç ve Hedefleriyle İlgili Beklentileri	101
Tablo 4.9.Öğrencilerin Dil Becerileriyle İlgili Programdan Beklentileri	102
Tablo 4.10.Öğrencilerin Derslerde Kullanılacak Yöntem ve Tekniklerle İlgili Beklentileri	103
Tablo 4.11.Öğrencilerin Derslerde Kullanılacak Materyallerle İlgili Beklentileri	104
Tablo 4.12.Öğrencilerin Derslerde İşlenecek Temalara İlişkin Beklentileri	104
Tablo 4.13.Öğrencilerin Dil Kullanım Alanlarıyla İlgili Beklentileri	105
Tablo 4.14.Öğrencilerin Türkçe Öğretmenleriyle İlgili Beklentileri	106
Tablo 4.15.Öğrencilerin Türkçe Derslerinde Yapılacak Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Beklentileri	107
Tablo 4.16.Türkçe Öğretmenlerinin Temel Düzey Türkçe Öğretim Programının Amaç ve Hedefleriyle İlgili Beklentileri.....	108
Tablo 4.17.Türkçe Öğretmenlerinin Programda Yer Alan Dil Becerileriyle İlgili Beklentileri	109
Tablo 4.18.Türkçe Öğretmenlerinin Yöntem ve Tekniklerle İlgili Beklentileri.....	109
Tablo 4.19.Türkçe Öğretmenlerinin Ders Materyallerine Yönelik Beklentileri.....	110
Tablo 4.20.Türkçe Öğretmenlerinin Derslerde İşlenecek Temalara Yönelik Beklentileri	110
Tablo 4.21.Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilere Yönelik Beklentileri	111

Tablo 4.22.Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersleri Verecek Öğretmenlere Yönelik Genel Beklentileri.....	111
Tablo 4.23.Türkçe Öğretmenlerinin Türkçenin Kullanım Alanlarıyla İlgili Beklentileri	112
Tablo 4.24.Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Programdan Beklentileri	112
Tablo 4.25.Öğrencilere Dil Becerilerinin Kazandırılmasına Yönelik Program Yeterlik Düzeyi.....	115
Tablo 4.26.Öğretim Programının Dil Becerisi Kazandırma Bakımından Yeterlik ve Eksikleri.....	116
Tablo 4.27.Uygulanan Öğretim Programının Etkinlik Türleri Bağlamında Yeterlik Düzeyini Gösteren Öğrenci Değerlendirmesi Sonuçları	117
Tablo 4.28.Derslerde Uygulanan Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Öğrenci Memnuniyet Düzeyleri	118
Tablo 4.29.Programın Yöntem ve Teknikler Bağlamında Yeterlik ve Eksiklerine Yönelik Görüşler	119
Tablo 4.30.Materyal Anlamında Programın Yeterlik ve Eksiklerine Yönelik Öğrenci Katılım Düzeyleri	120
Tablo 4.31.Derslerde Materyal Kullanımına İlişkin Öğrenci Memnuniyet Düzeyleri .	121
Tablo 4.32.Programın Materyal Kullanımı Bakımından Yeterlik ve Eksiklerine Yönelik Görüşme ve Gözlem Bulguları	121
Tablo 4.33.Öğrenci Değerlendirmesinden Hareketle Programın Temalara Yönelik Yeterlik Düzeyi.....	123
Tablo 4.34.Temalara Yönelik Programın Yeterlik ve Eksiklerini Belirten Görüşme ve Gözlem Bulguları	124
Tablo 4.35.Öğrencilerin Türkçe Derslerinde Kullanılan Ölçme Yöntemlerine Yönelik Memnuniyet Düzeyleri	125
Tablo 4.36.Ölçme Değerlendirme Bakımından Programın Yeterlik ve Eksiklerini Belirten Görüşme ve Gözlem Bulguları	125
Tablo 4.37.Türkçe Derslerinde Öğretmen Öğrenci Etkileşimine Yönelik Öğrenci Memnuniyet Düzeyi	127

Tablo 4.38.Programın Öğretmen Davranışları Bakımından Yeterlik ve Eksiklerini Gösteren Görüşme ve Gözlem Bulguları.....	127
Tablo 4.39.Öğrenciler Arası İletişim ve Etkileşime Yönelik Öğrenci Memnuniyet Düzeyleri	129
Tablo 4.40.Türkçe Öğretim Programının Öğrenci Davranışları Bakımından Yeterlik ve Eksiklerini Belirten Gözlem ve Görüşme Bulguları.....	129
Tablo 4.41.Konuşma Becerisi Kazandırmaya Yönelik Öneriler Çerçevesi Yeterlikleri Bağlamında Öğretim Programının Öğrenciler Tarafından Değerlendirilmesi	131
Tablo 4.42.Okuma Becerisi Kazandırmaya Yönelik Öneriler Çerçevesi Yeterlikleri Bağlamında Öğretim Programının Öğrenciler Tarafından Değerlendirilmesi	133
Tablo 4.43.Yazma Becerisi Kazandırmaya Yönelik Öneriler Çerçevesi Yeterlikleri Kazandırma Bağlamında Öğretim Programının Öğrenciler Tarafından Değerlendirilmesi	136
Tablo 4.44.Dinleme Becerisi Kazandırmaya Yönelik Öneriler Çerçevesi Yeterlikleri Kazandırma Bağlamında Öğretim Programının Öğrenciler Tarafından Değerlendirilmesi	138

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Öneriler Çerçevesi ortak öneri düzeyleri	30
Şekil 2.2. Program geliştirme süreci	50
Şekil 2.3. Dil programı değerlendirmenin uygulamalı dilbilim çalışmalarındaki rolü ...	54
Şekil 2.4. Değerlendirme nedenleri.....	55
Şekil 2.5. Program değerlendirme süreci	56
Şekil 2.6. Çevre Girdi Süreç Ürün Modeli.....	68



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

CEFR	: Common European Framework for Languages
CIPP	: Context Input Process Product
ÇGSÜ	: Çevre Girdi Süreç Ürün
DAOÖÇ	: Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi
E	: Erkek
F	: Frekans
Gr	: Görüşme
Gz	: Gözlem
K	: Kız
Ka	: Kadın
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
Ö	: Öğrenci
ÖE	: Öğretim Elemanı
Telc	: The European Language Certificates
TİKA	: Türk İşbirliği ve Kalkınma Ajansı
TÖMER	: Türkçe Öğretim Merkezi
Y	: Yönetici
YEE	: Yunus Emre Enstitüsü
YETKM	: Yunus Emre Türk Kültür Merkezi

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Dil, aynı kodları kullanan iki birimin birbirleriyle olan iletişimde, etkileşiminde aracılık yapan kendisine özgü ses ve işaretleri bulunan bir oluşumdur. Aynı türden iki varlık ya da aynı dili kullanan farklı varlık gruplarına ait öğeler kendilerini bu şekilde ifade eder. Eşyanın dili, kitabın dili, hayvanların dili, işaret dili, insanın dili, barış dili, anne dili gibi kavramlar dil yapılarının ve dil kullananların farklılığındaki çeşitliliği ortaya koyar. Çevresiyle, çevresindekilerle temasa geçmek için kullandığı ve dil olarak adlandırdığı yapıyı araştırma ve anlama çabası içerisinde olan insanoğlu işe ilk olarak edindiği, bildiği dilden başlar. Ana dili olarak tarif edilen bu ilk dil başlangıçta insan tarafından herhangi bir eğitim almadan kendi kendine kazanılır. Daha sonra birtakım öğretim faaliyetleriyle geliştirilir. Kazanılan birinci dili diğer adıyla ana dilini eğitim alarak geliştirmek daha çok isteğe bağlıdır. Eğer isterse kişi herhangi bir eğitim kurumuna devam etmeden de çevresindekiler aracılığıyla ana dilini günlük ihtiyaçlarına cevap verecek oranda öğrenebilir. Son yüzyıla kadar toplumların genelinde ana dilini geliştirme ya da ikinci bir dil öğrenme alışkanlığının yaygın olmadığı görülmektedir. Yani eğer kişi üst düzey bir eğitim alıp akademik çalışmalar yapmak niyetinde değilse ya da bir bürokrasi kademesinde iş bulma, uluslararası ticaret yapma gibi bir amacı yoksa ikinci bir dili öğrenmemiştir. Ana dilini ise çevresinden öğrendiği kadarıyla kullanmayı tercih etmiştir. Fakat gerek ulaşım ve iletişim teknolojisindeki gelişmeler gerekse küreselleşme girişimleri sonucunda dünyanın büyük bir köy haline gelmesi artık her insanı ana diliyle yetinmemeye ikinci ya da üçüncü bir dili öğrenmeye teşvik etmektedir. İnsanlar artık eskiden olduğu gibi sınırlı bir çevrede yaşam sürmekten ziyade farklı coğrafyalara seyahat edebilmekte, farklı kültürler ve

dillerle yakınlık kurabilmektedir. Ya da iletişim teknolojisinin kendilerine sunduğu imkânlardan faydalanarak birtakım bilgisayar programları aracılığıyla dünyanın başka bir yerinde yaşayan insanlarla tanışmakta ve onların dili, kültürü, yaşam biçimi hakkında bilgi edinebilmektedir. İster dünya üzerinde yaşayan ve farklı dilleri konuşan insanları ve kültürleri anlama merakından olsun isterse siyasi, ticari, ekonomik ve akademik nedenlerle olsun insanoğlu artık birden fazla dili öğrenmektedir. Artık insanlar ana dili dışında en az bir dünya dilini temel düzeyde de olsa konuşabilmekte ve bu dilin ait olduğu kültür hakkında araştırmalar yapmaktadır. Bu durum beraberinde çok dilli ve çok kültürlü bir dünya düzenini getirmektedir.

Böylesine çok dilli ve çok kültürlü bir yapının ortaya çıktığı günümüzde insanların birden fazla dili etkili bir şekilde kullanması onlara birtakım imkânlar ve ayrıcalıklar sunarken bir dilin dünya üzerinde birçok insan tarafından konuşulması ve o dilin dünya dili haline gelmesi de söz konusu dili diğer dillerden daha ayrıcalıklı bir konuma getirmektedir. Bu durumun farkında olan uluslar kendi dillerini dünya dili haline getirmek ve dolayısıyla ulusal anlamda dünyada söz sahibi olmak için teknolojiye de yararlanarak birtakım dil politikaları geliştirmektedirler. Bu politikaları güncel tutarak dünyanın her yerinden, her kesimden dil öğrencisine hitap etmeyi amaçlamaktadırlar. Çünkü dil öğrenimi aynı zamanda kültür öğrenimidir ve bir ülkenin dilinin başka ülke insanları tarafından öğrenilmesi beraberinde o ülkenin kültürünün, değerlerinin ve toplumsal yapısının da öğrenilmesini getirecektir. Böylece söz konusu ülke uluslararası anlamda tanınmışlık ve politik güç elde edecektir.

Modern dünyada ulusal dil ve kimliklerin küresel bir yapıya kavuşma çalışmaları anlamında Türkçenin günümüzdeki durumuna baktığımızda 200 milyonu aşkın kullanıcısı olan ve dünya üzerinde en fazla konuşura sahip beşinci dil konumundadır.

Yaklaşık yirmi yıldır Türkiye Türkçesinin dünya dili olmasına yönelik yapılan ulusal ve küresel çalışmalar ortak inanç, kültür ve tarihi paylaştığımız Orta Asya, Orta Doğu, Kuzey Afrika ve Balkanlar gibi coğrafyalarda kısa zamanda karşılığını bulmuş, bu bölgelerden pek çok insan Türkiye Türkçesi öğrenmek, eğitim almak, ticaret

yapmak, sağlık ve kültürel amaçlı turizm gibi sebeplerle Türkiye’ye gelmeye veya Türkiye tarafından bu bölgelerde oluşturulan Yunus Emre Enstitüsü gibi eğitim kurumlarına dil öğrenme amaçlı başvurmaya başlamıştır. Türk sinemasından birtakım film ve dizilerin bu bölgelerdeki insanlarla buluşturulması, Türkiye’nin son yıllardaki uluslararası kültür diplomasisinde gösterdiği gelişme ve bu kapsamda gerçekleştirilen birtakım uluslararası organizasyonlar, adı geçen coğrafyalarda Türkiye Türkçesine duyulan ilgiyi artıracak devam ettirmektedir. Yine dünyanın birçok ülkesindeki üniversitelerde o ülkenin yükseköğretiminin bir parçası olarak açılan ve lisans, yüksek lisans, doktora düzeyinde eğitim veren Türkoloji bölümlerinde de Türkçenin yabancı dil olarak ğretimi gerçekleştirilmektedir. Yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarının gerek dillerini en iyi şekilde öğrenmek gerekse Türkoloji alanında akademik çalışmalar yapmak amacıyla bu bölümlere olan ilgisi bilinmektedir. Ayrıca birçok ülkede özellikle sınır komşumuz olan ülkelerde yaşanan savaşlar milyonlarca insanın Türkiye’ye göç etmesine neden olmuştur. Bu durum, yaşamak, ihtiyaçlarını gidermek ve iletişim kurmak için Türkiye Türkçesi öğrenmek isteyen sayıları milyonlarla ifade edilen bir insan topluluğunu ortaya çıkarmıştır.

Birçok ülkede, kısa zamanda, yabancı dil olarak Türkçe ğrenmeye yönelik yoğun bir talep oluşmuştur. Fakat yapılan araştırmalar, gerek kurumsal gerekse eğitimsel ve akademik anlamda bu talebin karşılanmasına yönelik birtakım problemler olduğunu göstermektedir. Kurumsal anlamda baktığımızda yurt içinde ve yurt dışında yabancı dil olarak Türkçenin öğrenimine yönelik yoğun ilgiye rağmen niversitelerimizde bu alanda eğitim verebilecek kişilerin yetiştirileceği bir lisans programı bulunmamaktadır. Yine kısa adıyla “TMER” olarak bilinen ve niversiteler bünyesinde yabancı dil olarak Türkçe ğretimi üzerine faaliyet gösteren Türkçe ğretim merkezleri her üniversitede bulunmamaktadır. Bu kurumlar, büyük şehirlerde bulunan niversiteler dışındaki çoğu üniversitede de kurumsal oluşumunu henüz gerçekleştirememişlerdir. Yükseköğretim düzeyinde niversitelerimizde yabancı dil olarak Türkçe ğretimine yönelik muhatap kabul edilebilecek birimlerin olmaması, ya da çoğunun henüz kurumsal kimliğe kavuşmamış olması niversite eğitimi almak için herhangi bir ülkeden Türkiye’ye gelen ğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmek amacıyla başvurabilecekleri bir yapının olmadığı anlamına gelir. Yine ilköğretim ve

ortaöğretim düzeyindeki kurumlarımıza devam eden göçmen ve yabancı öğrencilere yönelik yabancı dil olarak Türkçe öğretebilecek öğretmen, program, öğretim ortamı ve materyal gibi eksiklerimizin olduğu da bilinmektedir. Aynı sorunlar yurt dışında Türkiye Türkçesi öğreten eğitim kurumları için de geçerlidir. Bu kurumların ana dili olarak Türkçe konuşan, iyi yetişmiş ve en azından bir yabancı dili, tercihen o ülkenin dilini konuşabilen Türkçe öğreticilerine ihtiyaçları olduğu yapılan araştırmalarda ortaya konmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili yetersiz kalınmasının bir başka yönünü de alanda yapılan akademik çalışmalar oluşturmaktadır. Akademik anlamda alanın henüz yeni olması ve yeterince çalışma yapılamaması, yapılan çalışmaların da belli konularda yoğunlaşması önemli problemler arasındadır. Alanın gerçek ve temel ihtiyaçlarının görülmesi, öncelikli konuların belirlenmesi ve bu doğrultuda akademik çalışmaların artırılması gerekmektedir. Yapılan araştırmalara bakıldığında yöntem çalışmaları, alana yönelik sorunlar ve çözüm önerileri, dil becerilerinin kazandırılmasına yönelik yapılan uygulama çalışmalarının yoğunlukta olduğu görülmektedir. Oysaki bunlardan önce çalışma yapılacak öğrenci grubunun ihtiyaçlarının belirlenmesi ve öğrenme yapısının ortaya konması gerekmektedir. Her şeyden önce dil öğrenimi kültür öğrenimidir. Dolayısıyla sosyal ve kültürel yapısı tanımlanmadan bir öğrenciye dil becerilerini öğretmeye çalışmak ya da birtakım yöntem uygulamalarını girişmek dil öğretimi anlamında olumlu sonuçlar ortaya çıkaramaz. Hedeflerin, amaçların belirlenmediği, öğretimin planlanmadığı bir dil öğretimi eksiktir. Aynı şekilde öğretim adına yapılan etkinliklerin değerlendirilmesi, sonuçların ortaya konması ve öğretim programının yapılan bu değerlendirmeler ışığında güncellenmesi ya da değiştirilmesi öncelik olmalıdır. Dolayısıyla bu çalışmanın alandaki hedef kitleye uygun öğretim programları hazırlanması ihtiyacına cevap vereceği düşünülmektedir. Ayrıca konuyla ilgili yapılacak çalışmalara kaynak teşkil etmesi beklenmektedir.

Kan, Sülüsoğlu ve Demirel (2013) yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik öğretim programıyla ilgili okutman ve öğrenci görüşlerinden hareketle yaptıkları çalışmada öğretimin ihtiyaçlara bağlı olarak belirlenmiş hedefler ve kazanımlar çerçevesindeki programlarla değil yazılan kitaplara göre yapılan planlar çerçevesinde

yapıldığını ortaya koymuşlardır. Söz konusu çalışmada özellikle Türkçe hazırlık programının olmaması nedeniyle uygulanan sınavların ve bu sınavlar sonucu elde edilen düzeylerin de farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Yine Ercan (2015) tarafından yapılan çalışmada ise 1989-2013 yılları arasında yabancı dil olarak Türkçenin öğretime yönelik yapılan lisansüstü tezler analiz edilmiştir. Bu analiz kapsamında 154 yüksek lisans 27 doktora tezi değerlendirilmiştir. Analiz sonucunda 20 çalışmanın dilbilgisi öğretimi, 16 çalışmanın materyal hazırlama ve değerlendirme, 11 çalışmanın ise yöntem, teknik ve yaklaşımlarla ilgili olduğu ortaya konulmuştur. Öğretim programına yönelik bir çalışmaya rastlanamamıştır. Biçer (2017) ise çalışmasında yabancılara Türkçe öğretimi alanında, 2010-2016 yılları arasında yayınlanmış 191 makaleyi değerlendirmiştir. Bu makalelerden sadece üç tanesinin öğretim programıyla ilgili olduğu görülmüştür. Makale anlamında ilk üç konuyu da 22 yayınla materyal hazırlama, 21 yayınla ders kitabı ve 16 yayınla karşılaşılan sorunlar oluşturmaktadır.

Araştırma amacı kapsamında ülkemizde akademik anlamda görülen bir başka sorun ise diğer disiplinlerde yapılan program değerlendirme çalışmalarında karşılaşılan bazı problemlerdir. Bu problemlerden biri diğer alanlarda yapılan öğretim programı değerlendirme çalışmalarında daha çok öğrenci davranışlarındaki değişim üzerinde durulmasıdır. Oysa program değerlendirme sürecinde başarı ya da başarısızlıktan ziyade başarıya nasıl ulaşıldığı ya da başarısızlığa neden olan durumların neler olduğu önemlidir. Özellikle öğretim programlarının değerlendirilmesi aşamasında hem biçimlendirici hem de özetleyici değerlendirmeler gereklidir (Bay ve Karakaya, 2006). Bu çalışma, esas aldığı model gereği çok yönlü bir değerlendirme anlayışını benimsemiş ve ürünle birlikte bağlamın, girdinin ve sürecin değerlendirilmesini de esas almıştır. Dolayısıyla bu anlamda da alandaki bir sınırlılığa çözüm getirdiği düşünülmektedir.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın amacı Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümü temel düzey Türkçe öğretim programını Stufflebeam'in Çevre Girdi Süreç Ürün modeliyle değerlendirmektir. Değerlendirmede Avrupa Diller İçin Ortak Öneriler Çerçevesinde

yer alan ölçütler esas alınmıştır. Söz konusu öğretim programının bu ölçütlerden hareketle yeterlikleri ve eksikleri ortaya konmuştur. Araştırma probleminin kaynakları; araştırmacının yaşadığı sosyal ortam, eğitimi, ilgi alanları, deneyimleri, gözlemleri ve konu alanındaki alanyazındır. Fakat en önemli kaynak araştırmacının deneyim ve gözlemleridir (Özdamar, 2003'ten aktaran Tanrıöğen, 2012, s. 92). Program değerlendirme araştırmalarında problem, kuramlardan, daha önceki araştırmaların bulgularından ve/veya kişisel gözlemlerden yola çıkılarak oluşturulabilir (Uşun, 2016, s.19). Bu ifadeden hareketle araştırma sorularını oluşturan söz konusu yeterliklerin ya da eksiklerin tespitinde öğrenci ve öğretmen görüşlerinden, araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerden ve görüşmelerden, öğretim programıyla ilgili resmi kayıtlar ve öğrenci sınav evrakları gibi dokümanlardan faydalanılmıştır. Erden (1998, s. 15-16) programdaki olası aksaklıkların tespiti için sadece programın etkililiğinin değerlendirilmesinin yeterli olmayacağını, sistemin tüm öğelerinin tek tek analiz edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle program değerlendirmeye yönelik araştırma soruları belirlenirken hem programın etkililiğine hem de öğelerin etkililiğine ilişkin olası sorunların ortaya konulması gerektiğini belirtmiştir. Patton'a (2003, s. 10) göre program değerlendirme çalışmalarından amaç bilgi toplamak ve kullanışlı bulgular elde etmektir. Programın ve katılımcıların hikâyelerini anlamak, program süreçlerini ve çıktılarını aydınlatığından program hakkında karar vermek durumunda olan kişiler için kullanışlıdır. Ültanır (2016, s. 57) ise program değerlendirme çalışmalarının ürün odaklı olmasının sadece hedef değerlendirmeyle sınırlı kalacağını bu nedenle değerlendirmenin amacının programın hedefinden farklı tutulması gerektiğini savunur.

Yukarıdaki açıklamadan hareketle araştırmanın problem cümlesi şöyle ifade edilebilir:

Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümü temel düzey Türkçe öğretim programının Avrupa Diller İçin Ortak Öneriler Çerçevesinde yer alan ölçütlere göre bağlam girdi süreç ürün boyutunda yeterlik ve eksikleri nelerdir?

Bu temel sorudan hareketle değerlendirme modeline uygun olarak öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün bölümleriyle ilgili olarak aşağıdaki sorulara da cevap aranmıştır:

1. Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji bölümü temel düzey Türkçe öğretim programının uygulanacağı öğrencilerin genel özellikleri nedir?

2. Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümünün genel yapısı nasıldır?

3. Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji bölümünde temel düzey Türkçe öğretimi gerçekleştirecek olan öğretmenlerin genel özellikleri nedir?

4. Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji bölümünde temel düzey Türkçe öğrenimi görecekt öğrencilerin programla ilgili beklentileri nelerdir?

5. Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümünde temel düzey Türkçe öğretimi verecek öğretmenlerin programla ilgili beklentileri nelerdir?

6. Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümünde verilecek olan temel düzey Türkçe öğretimiyle ilgili yöneticilerin beklentileri nelerdir?

7. Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümü temel düzey Türkçe öğretim programının dil becerileri (karşılıklı konuşma, sözlü anlatım, okuma, yazma, dinleme) becerisi kazandırma bakımından yeterlik ve eksikleri nelerdir?

8. Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümü temel düzey Türkçe öğretim programının öğretim yöntem ve tekniklerine uygunluk bakımından yeterlik ve eksikleri nelerdir?

9. Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümü temel düzey Türkçe öğretim programının materyal kullanımı bakımından yeterlik ve eksileri nelerdir?

10. Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümü temel düzey Türkçe öğretim programının işlenen temalar/konular bakımından yeterlik ve eksikleri nelerdir?

11. Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümü temel düzey Türkçe öğretim programının ölçme ve değerlendirme süreci bakımından yeterlik ve eksikleri nelerdir?

12. Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümü temel düzey Türkçe öğretim programının öğretmen davranışları bakımından yeterlik ve eksikleri nelerdir?

13. Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümü temel düzey Türkçe öğretim programının öğrenci davranışları bakımından yeterlik ve eksikleri nelerdir?

14. Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümü temel düzey Türkçe öğretim programını tamamlayan öğrencilerin karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım becerisi kazanma bakımından yeterlik ve eksikleri nelerdir?

15. Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümü temel düzey Türkçe öğretim programını tamamlayan öğrencilerin okuma becerisi kazanma bakımından yeterlik ve eksikleri nelerdir?

16. Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümü temel düzey Türkçe öğretim programını tamamlayan öğrencilerin yazma becerisi kazanma bakımından yeterlik ve eksikleri nelerdir?

17. Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümü temel düzey Türkçe öğretim programını tamamlayan öğrencilerin dinleme becerisi kazanma bakımından yeterlik ve eksikleri nelerdir?

1.3. Önem

Eğitim kurumlarında başarılı öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi doğru programların hazırlanması ve uygulanmasıyla mümkündür. Bu anlamda program geliştirme alanı ve bu alanın içerisinde bir süreç olması anlamında program değerlendirme son derece önemlidir. Türkiye’de program geliştirme çalışmalarındaki eksiklikler yapılan araştırmalarla ortaya konulmaktadır. Bununla birlikte program değerlendirme alanı ise görmezden gelinen, önemi anlaşılmayan bir süreçtir. Bu konuda yapılan çalışmalar tam anlamıyla program değerlendirme kavramının işlevini yansıtamamakta, sınırlı veya eksik kalmaktadır (Yaşar, Gültekin, Köse, Girmen ve Anagün, 2005). Bu nedenle program değerlendirmenin etkili olarak gerçekleştirilebilmesi için tıpkı program geliştirme sürecine benzer süreçlerden geçirilmesi; planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir (Yüksel ve Sağlam, 2014, s. 119). Bu çalışma Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik başarılı bir öğretim programı ortaya koymak amacıyla yapılan bir değerlendirme çalışmasıdır. Dolayısıyla hem Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görülen öğretim programı eksikliğine hem de program değerlendirme üzerine yapılan akademik çalışmaların yetersizliğine dikkat çekmektedir.

Bu anlamda araştırma kapsamında gerçekleştirilen öğretim programı değerlendirme çalışması yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında bu konuda doktora düzeyinde yapılan ilk çalışmalardan olma niteliğindedir. Ayrıca genel anlamda eğitim bilimlerinde yapılan program değerlendirme çalışmalarına bakıldığında ise çalışmanın sadece öğretmen ya da öğrenci boyutuyla sınırlı kalmaması, sonuç odaklı olmaktan ziyade çevreyi, süreç ve girdileri de dikkate alması itibarıyla önemlidir.

Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde de gösterilen çeşitli kaynaklarda belirtilen alana yönelik öğretim programı ve değerlendirme çalışmalarının eksikliğini gidermede katkı saylayacağı düşünülen çalışma modeli itibarıyla bir araştırma sahası üzerinden toplanan verilerin analizi ve yorumlamasından hareketle sonuçlar sunması bakımından da önemlidir.

1.4. Sınırlılıklar

Çalışmanın sınırlılıklarını araştırma modelinden kaynaklanan sınırlılıklar ve araştırma sahasından kaynaklanan sınırlılıklar olmak üzere iki grupta toplayabiliriz. Araştırma modelinin nitel durum çalışması şeklinde tasarlanmasından kaynaklı sınırlılıklar şunlardır:

- Araştırmada elde edilen bulgular ve araştırma sonuçları çalışma yapılan araştırma grubuyla sınırlıdır. Bu bağlamda söz konusu bulgu ve sonuçların genellenebilirlikleri düşüktür.
- Araştırma verileri deneysel çalışmalardaki birtakım etkileyici faktörlerden arındırılmış kontrollü örneklem yapılarının aksine kontrol altında tutulmayan araştırma grubu üyelerinden elde edilmiştir.
- Araştırma modeli ve sorularından hareketle oluşturulan veri toplama araçları yapılandırılmamış ya da yarı yapılandırılmış formlar şeklindedir. Nicel çalışmaların aksine detaylı bir geçerlik ve güvenirlik sürecine tabi tutulmamışlardır.
- Yine Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi ölçütleri bağlamında hazırlanan ihtiyaç analizi anketi ve dönem sonunda uygulanan öğretim programı değerlendirme anketi de uzman görüşleri ve katılımcı dönütleri dikkate alınarak hazırlanmışlardır. Dolayısıyla yarı yapılandırılmış formlardır.

Araştırma sahasıyla ilgili sınırlılıkları ise şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Çalışma yapılan bölümde araştırma grubunu oluşturan öğrenciler görüşmeler sırasında kamera kaydı alınmasını istemedikleri için sadece ses kaydı alınmıştır.
- Araştırmacı aynı zamanda söz konusu bölümde öğretim elemanı olarak Türkçe dersleri verdiği için veri toplama ortamında yer almıştır.
- Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerle yapılan görüşmelerde kullanılan sorular uzman görüşüne başvurulmuş yarı yapılandırılmış biçimde hazırlanmıştır.

Bütün bu sınırlılıkların araştırmaya etkisinin en aza indirilmesi ve çalışmanın bilimselliğinin korunması için araştırmacı tarafından birtakım önlemler alınmıştır. Bu önlemler çalışmanın yöntem bölümünde ayrıntılı olarak betimlenmiştir.

1.5. Tanımlar

➤ **Ana Dili:** İnsanın ailesinden ve bağlı bulunduğu toplumsal çevreden öğrendiği, diğer insanlarla iletişimde en üst yeterlik düzeyinde kullanılan, kişinin kendisini en iyi ifade edebildiği dildir (Korkmaz, 2008, s.8). İlk öğrenilen, en kalıcı olan ve en etkili kullanılan dildir. Birinci dil olarak da adlandırılır.

➤ **İkinci Dil:** Ana dilinden sonra öğrenilen ve ana diline göre daha zayıf olan, daha az kullanılan dil olarak tanımlanabilir (Baker, 2011, s. 298).

➤ **Yabancı Dil:** Okulda öğrenilen fakat genellikle öğrenildiği ülkenin eğitim ya da resmi dili olmayan dil (Baker, 2011, s. 310). Ekonomi, eğitim, siyaset, ticaret ve turizm gibi bireysel ya da toplumsal gerekçelerle ihtiyaç duyulan söz konusu alanlarda çeşitli boyutlarda iletişim kurup yürütebilmek için öğrenilen uluslararası dillerdir (Demircan, 2013, s. 6).

➤ **İki Dillilik:** Bireyin ana dilinden başka bir dili kusursuz bilmesi ve etkili olarak kullanması bunun yanı sıra ana dilini de yeterince bilmesi ve hayata geçirmesidir (Güzel, 2014, s. 63). İki dillilik toplumsal bir özelliktir ve ne zaman hangi dilin kullanılacağını o anki toplumsal durum belirler (İnal, 2012, s. 121). Bireyin dil ediniminde kritik dönem olarak adlandırılan çocukluk döneminde ana diliyle eş zamanlı olarak bir başka dilde daha bilgi ve yetkinlik kazanması durumu olarak da tarif edilebilir (Güvendir ve Yıldız, 2014, s. 41).

➤ **Çok Dillilik:** Bireysel ve toplumsal olarak iki türü bulunan bu kavram “bireyin ikiden fazla dil bilmesi ya da toplumda insanlar arası iletişimde ikiden fazla dil kullanılması” (Vardar, 2002, s. 62) olarak tarif edilebilir.

➤ **Pidgin:** Başta ticaret olmak üzere çeşitli sebeplerle bir araya gelen ve ana dilleri birbirlerinden farklı olan grupların kendi aralarında anlaşmayı sağlamak için kullandıkları toplama dildir (Demirci, 2015, s. 342).

➤ **Kreyol:** Pidgin dil yapısının genişlemesi ve herhangi bir grup ya da topluluğun iletişim ortamına yerleşmesi sonucu oluşan bu dil, konuşanların çocukları tarafından ana dili olarak öğrenilen yani önceden pidgin dili olarak kullanılan ve sonradan topluluğun ana ya da tek dili haline gelen dildir (Demirci, 2015, s. 344-345). Kreyoller daha çok Afrika, Güney Amerika ve Güney Asya gibi bölgelerde yaşayan sömürge ülkelerinde konuşulan yerli dillerle İngilizce, Fransızca, İspanyolca ve

Portekizce gibi Avrupa dillerine dayalı ilişkilerin gelişmesiyle oluşmuşlardır (İnal, 2012, s. 122).

➤ **Dil Edinimi:** İnsanların bebeklik döneminde çevrelerinde konuşulan dili dinleyerek farkına varmadan öğrenmeleri dil edinimi olarak tarif edilebilir (Huber, 2008, s. 78). Richards ve Rogers (2005, s. 22) ise dil ediniminde amacın iletişim olduğuna ve edinilen dilin kurallarının doğal yoldan kazanıldığına vurgu yaparlar.

➤ **Dil Öğrenimi:** Ana dili dışındaki diğer dillerin kazanımında bilinçli bir şekilde yapılan dil öğrenimi söz konusudur ve bu öğrenme sınıf, kütüphane gibi bir ortam ve öğrenilen dil yapılarının iletişimde uygulanmasını gerektirir. (Balcı, 2017, s. 28).

➤ **Avrupa Diller İçin Ortak Öneriler Çerçevesi:** Avrupa ülkelerinde yabancı dil öğrenimine yönelik dil öğretim programları, program yönergeleri, ders kitapları, sınavlar gibi konularda yapılan çalışmaları yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmayı amaçlayan, söz konusu ülkelerden alanında uzman kişilerin katkılarıyla hazırlanmış metindir (The European Language Certificates [telc] ve Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013, s. 1).

➤ **Türkoloji:** Türklerle ve özellikle Türk dil ve lehçeleriyle uğraşan bilim koluna verilen ad (Eren, 1998, s. 23).

➤ **Eğitim Programı:** Bir eğitim kurumunun amaçları doğrultusunda düzenlenmiş okul içi ve okul dışı planlı eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsayan programdır. Bu kapsam içerisinde derslere ait öğretim programları, ders dışı faaliyet programları ve rehberlik programları bulunur. Bütün bu kapsamın içerisinde öğretim programları daha önem taşır (Erden, 1998, s. 4).

➤ **Öğretim Programı:** Bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili okul içi ve okul dışı bütün etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2012, s. 6).

➤ **Eğitim Durumları (Öğrenme Yaşantıları):** Öğrenme sürecinde neyin, nasıl öğretileceği konusunda açıklamalar sunan, öğretimin uygulama sürecini tarif eden bölümdür. İçerik, yöntem, teknik ve araçların tanımlandığı öğretim programı sürecidir (Ertürk, 2013, s. 86). Sönmez (2015, s. 32) bunların yanı sıra öğretmen niteliklerinin, yetiştirme ve biçimlendirmeye yönelik değerlendirme faaliyetlerinin ve öğrenci katılımının da sürece dâhil edilebileceğini söyler.

➤ **Ders Programı:** Herhangi bir dersle ilgili olarak yalnızca bir ders saati içerisinde bireye kazandırılması amaçlanan hedeflerin nasıl aktarılacağıyla ilgili tüm etkinliklerin yer aldığı plandır (Demirel, 2012, s. 6).

➤ **Program Geliştirme:** Varış (1996, s. 17), program geliştirmeyi amaçlara ulaşmak için gerek okul içinde gerekse okul dışında düzenlenen içerik ve etkinliklerin uygun yöntem ve tekniklerle geliştirilmesine yönelik çabaların bütünü olarak tanımlar. Küçükahmet'e (2009) göre program geliştirme, hedefler, kapsam, işleyiş ve değerlendirmeyle ilgili alınması gereken çeşitli kararları içeren karmaşık bir süreçtir.

➤ **Program Değerlendirme:** Eğitim programlarının etkililiği hakkında gözlem ve diğer çeşitli ölçme araçlarıyla veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir (Erden, 1998, s. 10).

➤ **Bağlam:** İletişim eylemlerinin içinde yer aldığı, bir kişinin içinde ve dışında bulunan (fiziksel ve diğer) olayların ve durumsal etmenlerin tümüdür (Telc ve MEB, 2013, s. 7).

➤ **Girdi:** Program değerlendirme alanıyla ilgili olarak girdi kavramıyla anlatılmak istenen öğretmenlerin nitelikleri, öğrencilerin ön koşul durumları, materyaller (örneğin; ders kitapları, ders notları), kaynaklar hatta kurumlardaki davranışları normlaştıran yasalar ve diğer yönetmeliklerdir (Ültanır, 2016, s. 7).

➤ **Süreç:** Okul yaşamı ve bu yaşamın kültürü süreç kavramı içerisindedir. Öğretmenlerin derslerdeki aktiviteleri, öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkiler, okul içi kararların biçimlendirilmesi bu kapsamda değerlendirilecek konulardır (Ültanır, 2016, s. 8).

➤ **Ürün:** Belirli bir zaman diliminde yapılan öğretim çalışmalarını da içine alan okul çalışmalarının sonucu ürün olarak nitelendirilir. Öğrencilerin başarıları, okul yönetiminin sonuçları, okulun kamusal imajı ve hatta öğrencilerin, öğretmenlerin, anne ve babaların memnuniyeti bu kapsamda değerlendirilir (Ültanır, 2016, s. 8).

➤ **Çevre Girdi Süreç Ürün Program Değerlendirme Modeli:** Amerikalı program değerlendirme uzmanı Daniel Leroy Stufflebeam tarafından ilk olarak 1966 yılında kırsal bölgelerdeki okullara uygulanan programların değerlendirilmesi ve denetlenmesi için geliştirilen, eğitim çevresinin, girdilerinin, sürecinin ve ürününün değerlendirilmesini esas alan kapsamlı bir değerlendirme modelidir (Yüksel ve Sağlam,

2014, s. 52). Bu kavram çalışmanın bundan sonraki bölümlerinde ÇGSÜ modeli şeklinde kısaltılarak kullanılacaktır.

➤ **Öğretim Programının Değerlendirilmesi (Öğretimsel Değerlendirme):** Bir dersle ilgili olarak öğrenci başarısı, öğretmen performansı, kullanılan yöntemin ya da materyalin etkililiği, ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin uygunluğu ve sonuçları gibi konuların değerlendirilmesidir. Program değerlendirmenin bir alt süreci olup daha özel ve derinlemesine bir değerlendirme biçimidir (Uşun, 2016, s. 3).



İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretim programı

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin tarihi seyriyle ilgili birçok çalışmada (Gültekin ve Balcı, 2017; Yıldız ve Tunçel, 2012; Biçer, 2012; İşcan, 2012; Bayraktar, 2003) detaylı bilgi bulmak mümkündür. Bu bölümde adı geçen çalışmalardan da hareketle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik tarihi bir çerçeve çizildikten sonra araştırmanın konusunu oluşturan öğretim programı üzerinde durulacaktır.

Tarih boyunca büyük devletler kuran ve yöneten Türkler, çok geniş coğrafyalarda hâkimiyet sağlamışlardır. Bu coğrafyalarda yaşayan ana dili Türkçe olmayan yerli halk, resmi işlerini yürütmek, devlet kademesinde iş bulmak gibi sebeplerle Türkçe öğrenmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin başlangıcını Hunlara kadar götüren bir görüş (Biçer, 2012) olmakla birlikte bu anlamda elimizde olan en eski yazılı kaynak Türkçe-Arapça sözlük niteliğindeki Kaşgarlı Mahmut'a ait "Divan u Lugati't Türk" adlı eserdir. Daha eski dönemlerde özellikle devletlerarası ilişkilerde kullanılmak amacıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğrenildiği muhtemeldir, zira uzun yıllar geniş bir coğrafyada iktidarı elinde bulunduran bir ulusun dilinin yerel sınırlar içerisinde kalması mümkün değildir. Fakat bu durum belgelerle desteklenememektedir. Kaşgarlı'nın eserinden sonra Harezmi döneminde "Mukaddimetu'l edeb, Hilyetu'l lisan ve hulbet'ul beyân" adlı eserlerde Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimine yönelik bilgiler bulunmaktadır. Sonrasında gelen Kıpçak döneminde Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimine yönelik eser sayısında artış görülmektedir. Çünkü bu dönemde Kıpçak Türkleri, Memlûk Devleti'nin (1250-1517) yönetim kadrosunda yer almaktadır. Dolayısıyla resmi işlemlerinin gerçekleştirilmesi,

devlet kademesinde iş sahibi olma gibi konularda Türkçe bilmek önemli bir avantaj sağlamaktadır. Bu dönemde Memlûk coğrafyasında Türklere ve Türkçeye büyük saygı gösterilir. “Kitâbu’l idrâk li lisâni’l etrâk, Et tuhfetu’z zekiye fi’ lugati’t Türkiyye” ve Avrupalılar tarafından yazılan “Codex Cumanicus” bu dönem eserleri arasındadır. Selçuklular döneminde Türkçenin Arapça ve Farsçanın gölgesinde kalması nedeniyle yabancı dil olarak öğretimine yönelik fazla eser verilememiştir. Bu dönemdeki önemli eserlerden biri Ali Şir Nevayi’ye ait “Muhakemetu’l lugateyn” adlı çalışmadır. Yine Selçuklu döneminde Karamanoğlu Mehmet Bey Türkçe kullanımını teşvik etmek amacıyla yayınladığı fermanla bilinir. Osmanlı dönemine gelindiğinde ise büyük toprak parçalarına hâkim olan ve bu topraklarda yaşayan farklı dil ve kültür anlayışına sahip insanların bulunduğu devlet yapısı devam etmektedir. Bu nedenle toplumda Türkçenin yanı sıra Arapça ve Farsça da kullanılmakta, eğitim kurumlarında her üç dilin öğretimine yönelik eğitim faaliyetleri gerçekleştirilmektedir. Ancak o dönemde ne Türkçe ne de Arapça ve Farsça yabancı dil olarak görülmemekte her üçü de o dönem halkın dili olarak kabul görmektedir. Gültekin ve Balcı (2017), bu durumu “elsine-i selase” kavramıyla açıklamıştır. Dolayısıyla gerek Türkçenin gerekse Arapça ve Farsçanın öğretimi sırasında bugünkü anlamda bir yabancı dil öğretiminin hedeflendiğini söylemek mümkün değildir. Osmanlı döneminde Türkçe resmi dildir ve Selçuklu dönemine göre biraz daha ön plandadır. Durum böyle olunca Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimine olan ilgide de bir artış görülmektedir. Osmanlının uluslararası anlamdaki siyasi ve ekonomik gücü, yabancı nüfusun fazlalığı, devlet kademesine ve orduya devşirme adı verilen usulle yabancı vatandaşlardan personel alımı ve hanedanın Türkçeye olan ilgisi bu dönemde Türkçenin yabancı dil olarak insanlar tarafından öğrenilmesini teşvik etmiştir. Ayrıca 16. yüzyıldan itibaren Osmanlı bürokrasi geleneğinden faydalanmak isteyen Avrupalı ülkeler tarafından da Türkçe yabancı dil olarak öğrenilmeye ve öğretilmeye başlanmıştır. Bu döneme kadar ki Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimine bakıldığında genellikle Orta Asya, Orta Doğu ve Afrika toplumları tarafından tercih edildiği görülmekteydi. Balkan coğrafyasındaki insanları saymazsak ilk kez 16. yüzyıldan itibaren Avrupalılar Türkçeyi yabancı dil olarak sistemli bir şekilde öğrenmeye başlamışlardır. 1551 yılında Venedik İstanbul Temsilciliği bünyesinde Türkçe konuşup yazabilen diplomatlar yetiştirmek amacıyla “Dil Oğlanları Okulu” açılmıştır. Kurumsal anlamda Türkçenin Avrupalılar tarafından

yabancı dil olarak öğrenimine yönelik bu ilk girişimi 1669'da Fransa, 1754'te Avusturya, 1766'da Polonya ve 1814'te İngiltere izlemiştir. 17. yüzyıl Avrupalıların Türk diline sadece politik anlamda fayda sağlamak için değil bu dilin ve kültürün zenginliğini ve çeşitliliğini merak ettikleri için de önem verdikleri bir dönem olmuştur. Öyle ki 1533 yılında İtalyan Filippo Argeiti ve 1611 yılında yine bir İtalyan Pietro Ferraguto Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimine yönelik eserler yazmışlardır. Yine 1612'de Alman Hieronymus Megiser Türkçenin Avrupa'da yazılan ilk gramer kitabını ortaya koymuştur. 18. yüzyılda Rusya'da Türkçe mütercim yetiştirmek amacıyla "I. Petro Bilimler Akademisi" açılmıştır. 1753 yılında bizzat Avusturya Macaristan kraliçesi tarafından "Viyana Diploması Akademisi" açılmış ve burada yetişen diplomatlara Türkçe yabancı dil olarak öğretilmiştir. 17. yüzyıldan 21. yüzyıla kadar yabancılar tarafından Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik 228 kitap yazılmıştır (Gültekin ve Balcı, 2017). 19. yüzyıla girilmesiyle Avrupalı devletler teknoloji ve sanayide ilerleme kaydetmişler ve siyasi ve ekonomik gücün Avrupa'ya geçmesi Osmanlıda ilk defa bir yabancı dil öğrenme ihtiyacı meydana getirmiştir. Özellikle Tanzimat Fermanıyla beraber Batı dillerine olan ilgi artmış ve kurumsal anlamda Osmanlı Devletinde yabancı dil eğitimi vermesi için 1868'de "Galatasaray Sultanisi" açılmıştır. Bu döneme kadar ki süreçte hep yabancılar Türkçeyi öğrenmiş ve bu amaçla eserler yazmıştır. Tanzimat'la beraber başlayan süreçte artık Türkler bir yabancı dil öğrenme çabasına girmişlerdir. Burada yabancılardan kasıt Osmanlı himayesinde olup da Anadolu dışında yaşayan halk ya da Osmanlı ile ikili ilişkiler kuran diğer ülke vatandaşları özellikle de Avrupalılardır.

Cumhuriyetin ilanından sonraki Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çalışmalarına baktığımızda 1932 yılında Türkçe üzerine çalışmalar yapmak üzere kurulan Türk Dil Kurumunu görmek mümkündür. Her ne kadar kurumda son yıllara kadar Türkçenin öğretimi üzerine ve özellikle de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine çalışma yapılmasa da Türk diliyle ilgili yapılan diğer çalışmaların söz konusu alanlara da katkısının olduğu söylenebilir. 1942 yılında British Council'in katkılarıyla Türkiye tarafından Londra'da açılan halkevi Türk dili ve kültürünün tanıtımının yanı sıra Türkçe öğrenmek isteyen yabancılara ve o bölgede yaşayan Türklere verilen dil dersleriyle bilinmektedir. Sonraki süreçte de Türkçenin yurt dışında yaşayan Türklere

ya da yabancı ülke vatandaşlarına öğretilmesine yönelik büyükelçilikler bünyesinde çalışmalar yapılmıştır. Boğaziçi Üniversitesinden Hikmet Sebüktekin ve Ankara Üniversitesinden Kenan Akyüz o dönemde Türkiye’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik ilk ders kitaplarını hazırlamışlardır. Yine 1969 yılında Hamza Zülfikar “Türkçe Dilbilgisi” kitabını hazırlamıştır. 1984’te Türkiye’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik ilk kurum olan “Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi” kurulmuştur. Cumhuriyet dönemindeki bu gelişmelere baktığımızda Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik yurt içindeki çalışmalar olduğu görülmektedir. Yurt dışında da gerek yabancı ülkelerin diplomatik birimlerinde gerekse üniversitelerde bulunan Türkoloji ve dengi bölümlerde yabancı dil olarak Türkçe öğretilmesine yönelik çalışmalar yapıldığı bilinmektedir. 2011 verilerine göre Arnavutluk, Azerbaycan, Bosna-Hersek, Gürcistan, Irak, Kazakistan, Kırgızistan, Romanya ve Türkmenistan üniversitelerinde bazı bölümlerde Türkiye Türkçesi ile eğitim verilmektedir. Yine 2009 verilerine göre 28 ülkede ise Türkoloji bölümü bulunmaktadır (Akalin, 2009). Fakat bu bölümler daha çok tarihsel ve kültürel çalışmalara, eski belgelerin incelenip değerlendirilmesi çalışmalarına ağırlık verdiğinden yurt dışındaki Türkoloji bölümlerinde bugünkü Türkçe ya da Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanlarında yeterli çalışma yapılmamaktadır (Demircan, 1988, s. 95).

1990 yılına gelindiğinde dünyada soğuk savaş dönemi sona ermiş Sovyetler Birliği dağılmış bununla birlikte yeni dengeler kurulmaya başlamıştır. Sosyalist devlet anlayışının yıkılması sonucu Türk Cumhuriyetleri birer birer bağımsızlıklarını kazanmış, Sovyet istilasından kurtulan Balkan ülkeleri bağımsız yeni devletler kurmuş fakat Sırpların soykırım hareketleriyle karşı karşıya kalmış; Asya, Orta Doğu ve Afrika’da yeni devlet yapıları ortaya çıkmıştır. Çevresindeki bu değişime duyarsız kalamayan Türkiye imkânlar ölçüsünde belirlediği birtakım sosyal, siyasi, ekonomik ve kültürel politikalarla hem bölgesindeki yerini güçlendirmiş hem de kurduğu ikili ilişkilerle söz konusu ülke insanlarına yol gösterici olmuştur. Özellikle Türk Cumhuriyetleri ve Balkan ülkeleriyle yapılan eğitim anlaşmaları neticesinde bu ülkelere birçok insan üniversite eğitimi almak için ülkemize gelmiş ve Türkiye Türkçesi ile tanışmışlardır. Bu anlamda 1990 sonrası Türkiye tarafından oluşturulan birtakım uluslararası kurumlar ve yapılan ülkeler arası ikili işbirlikleri etkisini arttırarak

devam ettirmektedir. Yine yakın geçmişte Orta Doğu ve Afrika coğrafyasını etkileyen Arap Baharı hareketinin ülkemizi yakından ilgilendiren birtakım sonuçları olmuştur. Bu bölgelerdeki ülkelerden özellikle de Irak ve Suriye’den savaş nedeniyle Türkiye’ye göç eden milyonlarca insan Türkiye’nin ortaya koyduğu sosyal, ekonomik, siyasi ve kültürel politikalar sonucu kendilerine yaşayabilecekleri bir yer bulmuşlardır. Özellikle okul yaşındaki göçmenlerin eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilmek için ülkemiz bünyesindeki kurumlar aracılığıyla birtakım eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleştirilmiştir. Bu faaliyetlerde öncelik bu insanların Türkiye Türkçesi öğrenmesine yönelik olmuştur.

Milli Eğitim Bakanlığı, Türk İşbirliği ve Kalkınma Ajansı (TİKA), Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Diyanet İşleri Başkanlığı, Yükseköğretim Kurumu, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı, Maarif Vakfı, Türk Dil Kurumu, Türk Silahlı Kuvvetleri şeklinde sıralayabileceğimiz söz konusu kurumların yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik faaliyetlerini şöyle özetlemek mümkündür:

a) Özellikle ortak bir dil, kültür, inanç ve tarih bağımız olan Türk Cumhuriyetleri ve Balkan ülkeleri olmak üzere her ülkede ortaöğretim ya da yükseköğretim düzeyinde eğitim kurumları açmak ve bu kurumların eğitim dilini Türkiye Türkçesi yapmak veya Türkiye Türkçesinin ikinci ya da yabancı dil olarak öğretimini sağlamak. Bu anlamda Kazakistan’da kurulan Hoca Ahmet Yesevi Üniversitesi ve Kırgızistan Manas Üniversitesi örnek verilebilir. Ayrıca Maarif Vakfı tarafından başlatılan her ülkede Türkiye’yi temsil eden eğitim kurumları açma projesi de yine bu kapsamdadır.

b) Ülkeler bünyesinde bulunan üniversitelerde Türkoloji bölümlerinin açılmasını teşvik etmek, açık olan bölümlere öğretim üyesi ve teknik destek sağlamak. Bu anlamda TİKA tarafından başlatılan daha sonra Yunus Emre Enstitüsüne devredilen “Türkoloji Projesi” örnek verilebilir.

c) Çeşitli ülkelerden orta ve yükseköğretim düzeyinde eğitim almak üzere Türkiye’ye öğrenci getirmek. Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının

“Türkiye Bursları” projesi ve Diyanet İşleri Başkanlığının “Uluslararası İmam Hatip Okulları” ve “Konuk Öğrenci Programı” bu anlamda gerçekleştirilen faaliyetlerdir.

d) Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik bilimsel toplantılar ve sertifika programları düzenlemek. Bu amaçla düzenlenen programlara maddi destek sağlamak. Özellikle üniversitelerin düzenlediği bu faaliyetlere söz konusu kurumlarımız destek sağlamaktadırlar.

e) Farklı ülkelerin farklı kurumlarında çalışan personele Türkiye’de ya da kendi ülkelerinde mesleki eğitim ve yabancı dil olarak Türkçe eğitimi vermek. Bu anlamda Türk Silahlı Kuvvetleri bünyesinde Afganistan ve Saray Bosna’da gerçekleştirilen faaliyetler ve emniyet teşkilatımız tarafından çeşitli ülke polislerine verilen eğitimler örnek olarak verilebilir.

Yukarıda bahsi geçen ve yabancı dil olarak Türkçenin öğretimine yönelik faaliyetleri örneklendirilen kurumlar aslında işlevleri itibarıyla farklı görevleri olup bu alana da katkı sağlayan yapılardır. Son yıllarda söz konusu alanın doğrudan muhatabı niteliğinde olan kurumlardan birisi Yunus Emre Vakfı bünyesinde kurulan Yunus Emre Enstitüsü diğeri ise üniversitelerimiz bünyesinde ve bazı dış ülkelerde oluşturulan Türkçe öğretim merkezleridir. Kısa adıyla TÖMER olarak bilinen bu kurumlar Türkiye’ye üniversite eğitimi almak için gelen yabancı öğrencilere Türkiye Türkçesi öğretmekle sorumludur. Bu amaçla eğitim ve öğretim programları hazırlamak, ders araç gereçlerini belirlemek ve öğretimi gerçekleştirecek okutmanları istihdam etmek bu kurumların sorumluluğundadır. 2016 verilerine göre Türkiye genelinde üniversiteler bünyesinde faaliyet gösteren 85 TÖMER bulunmaktadır. Yine 164 farklı ülkeden 80 bin öğrenci üniversite eğitimi için ülkemizde bulunmaktadır. Yunus Emre Enstitüsü ise hem yurt içi hem de yurt dışında Türk dilinin ve kültürünün tanıtılması ve öğretilmesi faaliyetlerinden sorumludur. Bu amaçla yurt dışında 45 farklı ülkede 50’den fazla merkezde faaliyet göstermektedir. Yunus Emre Enstitüsü yabancı dil olarak Türkçe öğretimi biriminin ders kitabı başta olmak üzere ders materyalleri hazırlamak, uluslararası geçerliliği olan yabancı dil olarak Türkçe sınavı uygulamak, yurt dışındaki merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetleri gerçekleştirmek, yurt

dışındaki Türkoloji bölümleriyle işbirliği sağlamak ve bu bölümlere materyal ve öğretim üyesi desteği sağlamak yine bu bölümlerden başarılı öğrencileri her yıl yaz okulu kapsamında Türkiye’de misafir etmek, yurt dışındaki Türk vatandaşlarına yönelik Türk dili ve kültürü etkinlikleri gerçekleştirmek gibi faaliyetleri bulunmaktadır.

Tarihi süreç içerisindeki bu gelişmeler göstermektedir ki:

1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin bilinen geçmişi çok eskilere dayanmaktadır. Bu tarih her ne kadar Kaşgarlı ile başlatılsa da ondan daha eski yazılı kaynağımız olan Orhun Yazıtlarının anlaşılması ve çözümlenmesi için önceleri Çin gibi yakın ülkelerde sonraları ise Rusya başta olmak üzere Asya ve Avrupa ülkelerinde yapılan Göktürkçe öğrenilmesi çalışmaları düşünüldüğünde biraz daha gerilere götürülebilir. Dolayısıyla burada konuya hangi açıdan bakıldığı önemlidir.

2. Önceleri siyasi, ekonomik ve kültürel amaçlarla Türkçe yabancı dil olarak öğrenilmiştir. Türklerin tarih içerisinde söz konusu alanlarda etkili olması beraberinde onların dillerinin öğrenilmesini de getirmiştir. Günümüze doğru gelindiğinde ise Türk tarihi ve kültürüyle ilgili araştırmalar yapmak ya da Türkiye’de eğitim almak gibi akademik sebeplerle Türkiye Türkçesinin öğrenildiğini görmekteyiz.

3. Başlangıçta yabancılar 1990’dan sonra ise Türkiye Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik kurumlar oluşturmuştur.

4. Yine öğretim anlamında baktığımızda konuyla ilgili bugünkü ders kitapları niteliğinde olmasa da birtakım kaynakların bulunduğunu ve bu kaynakların kendine has yöntemler kullandığını söylemek mümkündür.

Bütün bu tarihi sürece baktığımızda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik temel anlamda da olsa kurumsal bir yapının olduğunu görmekteyiz. Gerek yabancılar tarafından gerekse Türkiye tarafından gerek Türkiye sınırları içinde gerekse dışında yapılan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi faaliyetlerine Türkiye ya da yabancı devletler eliyle kurulan birtakım kurumlar aracılık etmiştir. Dolayısıyla alanla ilgili kurumsallaşma anlamında ciddi bir sorunun olmadığı söylenebilir. Alanla ilgili

tarihi gelişim sürecinin anlatıldığı yukarıdaki paragraflarda ifade edilen bilgileri hemen her kitapta bulmanız mümkündür. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik yazılan her kitapta tarihi gelişim süreci kurum ya da eser odaklı verilir. Fakat eğitimsel anlamda, dil öğretimi anlamında meseleye baktığınızda önemli olan ve dikkat çeken unsurların yabancı dil olarak Türkçenin öğretimiyle ilgili hedefler, ihtiyaçlar, amaçlar, öğretim programları, uygulanan yöntem ve teknikler, kullanılan araç gereçler, ölçme ve değerlendirme kavramları olması gerekir. Çünkü bir dil öğretiminin temelleri bu kavramlar üzerine inşa edilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerinin standartları ancak hazırlanacak doğru öğretim programlarıyla sağlanabilir. Alanda bu konunun büyük bir eksik olduğu çeşitli kaynaklarda ifade edilir. Özellikle son yıllarda birçok kurum Türkçe öğretimine doğrudan ya da dolaylı olarak katkı sağlamıştır. Ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi gerçekleştiren her kurumun kendine özgü bir öğretim programı bulursa da herkes tarafından kabul gören bir öğretim programı bulunmamaktadır. Bu konuda gerek milli eğitim bakanlığı ve Ankara TÖMER gerekse Yunus Emre Enstitüsü (YEE) tarafından bazı çalışmalar yapılmaktadır. Ancak çalışmaların gidişatı ya da sonuçlarıyla ilgili bilgi veren araştırmalar henüz mevcut değildir (Gültekin ve Balcı, 2017, s. 118).

Oysaki bir ülkenin dilinin başka insanlar ve ülkeler tarafından öğrenilmesi uluslararası kültürel diplomasi anlamında önemli ve söz konusu ülkenin uluslararası saygın ve tanınır olması için gereklidir. Dolayısıyla bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik ülkeler ve bölgeler temelinde hedef ve stratejilerin belirlenmesi bu hedef ve stratejilere uygun öğretim programlarının hazırlanması önem arz etmektedir (Gültekin ve Balcı, 2017). Hazırlanan öğretim programlarının uygulanacağı ülkelerle uyumu ise yapılacak ihtiyaç analizi ve program değerlendirme çalışmalarıyla mümkündür. Bu anlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği ülke ve bölgelerde şu anda yürütülmekte olan öğretim programlarının değerlendirilerek eksiklerinin tespit edilmesi, ayrıca bu programların hedef kitlesi olan öğrencilerin ihtiyaçlarının tespiti alanda başarının ön şartıdır. Sonrasında bahsedilen bu programların akademik Türkçe, iş Türkçesi, turizm Türkçesi gibi alt alanlarda özelleştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda üretilecek programların yaklaşım olarak ana dili olarak Türkçe öğretimi programından ve içerik olarak İngilizce ya da Almanca ve Fransızca

gibi yabancı dillerin öğretim programlarından farklı olmalıdır. Aksi halde ortaya çıkan çalışma zaman kaybı ve sorunun ötelenmesinden başka bir işe yaramaz. Bu süreçte gerek Türkiye'deki gerekse yurt dışındaki yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan programlarla ilgili henüz yeterli düzeyde yapılmış çalışmalar mevcut değildir (Yıldız ve Tunçel, 2012). Çalışmanın bu anlamda önemli olduğu ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Dillerin öğretim ortamları, öğrenci, öğretmen materyal gibi bileşenlerle nasıl öğretildiği eğitim bilimlerinin konusuyken söz konusu ortamlarda dilin nasıl biçimlendiği ve kullanıldığı dilbilimin araştırma alanına girer. Bu bağlamda dilbilimsel anlamda dillerin birbirlerine benzerliklerinin ve farklılıklarının ortaya konulması dil öğretimini de kolaylaştıracaktır (Uzun, 2013). En azından dil tipolojisi anlamında aynı ya da farklı gruplarda bulunan dillerin öğrenilmek istenilmesi durumunda bu öğrenmenin hızlı ve kolay ya da yavaş ve zor olacağı gibi birtakım tahminlerde bulunulabilecektir.

Öğretim programlarının gerekli analizler ve değerlendirmeler yapıldıktan sonra hazırlanması kadar uluslararası standartlara sahip olması da önemlidir. Avrupa Diller İçin Ortak Öneriler Çerçevesi bu standartları sağlama anlamında önemlidir. Dolayısıyla hazırlanacak programların sınırlarının bu çerçeve bağlamında çizilmesi gerekmektedir (Kara, 2011).

2.1.2. Dil öğretim programını oluşturan öğeler açısından Avrupa Diller İçin Ortak Öneriler Çerçevesinin değerlendirilmesi

Bu bölümde Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinin (DAOÖÇ) ortaya çıkış nedenleri ve içeriği hakkında bilgi verildikten sonra çerçevenin dil öğretim programını oluşturan hedef, yaklaşım, yöntem, teknik, materyal, öğretmen, öğrenci ve ölçme değerlendirme gibi konulardaki tespitlerine yer verilecektir. Ayrıca çerçevenin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilirliğinden hareketle çalışmada neden söz konusu çerçeve ölçütlerinin esas alındığı da açıklanmaya çalışılacaktır.

Yabancı dil öğrenim ve öğretiminin nasıl gerçekleşeceğine yönelik bir yol haritasının belirlenmesinde Öneriler Çerçevesi;

a) dil öğrenenlere ilişkin ihtiyaç analizi,

b) öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilecek görev, etkinlik ve süreçlerin belirlenmesi,

c) bunun için geliştirilmesi, yapılandırılması gereken yeterlikler ve stratejilerin esas alınması gerektiğini ifade etmektedir.

Dil programında dil öğrenenlerin yeterliklerinin yanı sıra başka şeyler de ölçülür. Örneğin, belirli yöntemle ulaşılan performanslar, programda üretilen metin ve söylemlerin çeşidi, niteliği, dil öğrenenlerin/öğretmenlerin memnuniyeti, öğretimin verimliliği gibi (Gültekin ve Melanlıoğlu, 2017, s. 191). Bu bağlamda Öneriler Çerçevesi kendisini bir ölçme ve değerlendirme aracı olarak tanımlar (telc ve MEB, 2013, s.174). Dil öğrenenlerinin ve dil öğreniminin yeterliklerini ölçmekle birlikte, programda yer alan öğretim materyali, öğretmen, öğrenci, öğretim programı gibi diğer unsurların standartlarını belirleyerek de bir değerlendirme imkânı sağlamaktadır.

Avrupa Konseyi tarafından hazırlanan Öneriler Çerçevesi, çok dillilik ve çok kültürlülük bağlamında kültürel alanda atılacak ortak adımlarla üye ülkeler arasında geniş kapsamda birlik sağlama amacına hizmet etmek için ortaya çıkmıştır (telc ve MEB, 2013, s. 12).

Avrupa'daki dil ve kültür çeşitliliğinin bir zenginlik olduğu ve korunması gerektiği, modern Avrupa dillerinin daha iyi bilinmesinin Avrupa insanları arasında iletişim ve iş birliğini arttıracak düşüncesi ve bu amaçla modern dil öğretim ve öğreniminin ulusal ilkelerinin saptanıp geliştirilmesi gereği çerçevenin oluşturulmasında etkili olan ilkelere (telc ve MEB, 2013, s. 12).

Bu kapsamda Avrupa Konseyi üye ülkeleri vatandaşları iletişim, iş birliği ve etkileşim amaçlı öncelikle kendi ülkelerindeki diğer dil grupları olmak üzere diğer üye devletlerin dillerini öğrenmekle görevlidirler. Bu öğrenmenin gerçekleşebilmesi amacıyla gerekli sistemin geliştirilmesi için yapılan her türlü çalışmayı desteklemek de yine üye ülkelerin görevleri arasındadır. Dil öğretim ve öğreniminin öğrenenlerin

gereksinim, güdüleme, eğilim ve olanaklarına göre uyarlanması, uygun ve gerçekçi öğrenim hedeflerinin tanımlanması, uygun yöntem ve materyallerin geliştirilmesi, öğrenim programlarının değerlendirilmesine yönelik uygun yöntem ve araçların geliştirilmesi ve bu bağlamda her düzeyde modern dillerin öğretimine yönelik yapılacak araştırma ve geliştirmelerin desteklenmesi bu görevlerden bazılarıdır (telc ve MEB, 2013, s. 12-13).

Ortak Öneriler Çerçevesi iki amaç doğrultusunda yazılmıştır:

İlk olarak dil öğrenenleri ve bu alanda çalışanları dil aracılığıyla iletişim kurarken hangi sebeplerle ne tür davranışlarda bulunduklarını anlamaya, yeni bir dil öğrenmeye neden ihtiyaç duyduklarını ve bu süreci nasıl başarılı bir şekilde gerçekleştirebileceklerine yönelik düşünmeye yöneltten sorular üzerinde yoğunlaştırmayı amaçlar.

İkinci olarak ise dil öğrenimi ya da öğretimi alanında etkinlik gösterenlerin aralarında iletişim kurmalarını ve işbirliği sağlamalarını amaçlar. Bunları yaparken kesin ifadelerden ve emrivakilerden uzaktır. Son kararı kullanıcılara bırakır ve sadece tavsiye boyutunda kalır (telc ve MEB, 2013, s. 7).

Avrupa Konseyi tarafından ortaya konulan söz konusu çerçevenin bazı ortak standartlar belirleyerek dil öğrenimini kolaylaştırmanın yanı sıra benimsediği “geliştirilmiş bildirilişim yeterliliği” yaklaşımı aracılığıyla bireyler arası daha fazla hareketlilik ve doğrudan ilişki sağlayarak demokratik bilinç ve vatandaşlık bilincinin geliştirilmesine katkı sağlama amacı da bulunmaktadır. Bu kapsamda konsey tarafından her yaş düzeyindeki dil öğrenen bireylerin tutumlarını, bilgi ve yeteneklerini kapsayan öğrenim ve öğretim desteklenir (telc ve MEB, 2013, s. 7).

Avrupa Konseyi, söz konusu çerçevede bu ana hedeflerden yola çıkarak dil öğrenim ve öğretiminin düzenlenmesiyle yükümlü herkesi, öğrencilerin gereksinim, güdü, öğrenim durumları ve olanakları doğrultusunda, öğrenilen dilin neden öğrenilmek istendiği ve niçin kullanılacağı, bu kullanım amaçlarına uygun bir öğrenme sağlamak için neler yapılması gerektiği, dil öğrenen bireylerin yaş, cinsiyet, eğitim durumu gibi

değişkenler açısından hangi durumda oldukları, öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerin neler olduğu, dil öğrenenlerin ne tür materyalleri (ders kitabı, kaynak kitaplar, sözlük, dil bilgisi kitapları vb.) kullanabilme olanaklarının olduğu ve dil öğrenmeye ne kadar zaman ayırabilecekleri şeklindeki sorulara yanıt bularak, çalışmalar yapmaya teşvik eder (telc ve MEB, 2013, s. 7-8). Bu yönüyle belirlediği bilimsel kaynaklı ve her dil için uygulanabilir genel standartlar açısından Öneriler Çerçevesinin dil öğretim programı çalışmalarının temelinde yer alabileceğini söylemek mümkündür. Çünkü yukarıdaki sorulardan da anlaşılacağı üzere söz konusu çerçeve dil öğrenim ve öğretimi konusunda Avrupa özelinde tüm dünyada yapılan çalışmalarda bütün yönleri içerisine alan bir standart oluşturma amacındadır.

Bu kapsamda dil öğretim ve öğrenim durumlarını analiz eden böyle bir çalışmayı temel alarak, dil öğrenenlerin gereksinimlerini; ama aynı zamanda kişisel yeterliklerine ve olanaklarına ilişkin gerçekçi hedefleri açık ve kesin olarak belirlemenin önemi çerçevede vurgulanır. Sadece sınıftaki öğretmen ve dil öğrenen değil, aynı zamanda eğitim yöneticileri, sınav geliştiren uzmanlar, ders kitabı yazarları ve yayımcıları vb. dil öğrenimini düzenlerler. Bu gruplar, hemfikir olmaları durumunda, öğrencilerin bu amaçları gerçekleştirmelerine katkıda bulunmak isteyebilirler. Bu amaçla birbirlerinden bağımsız davranışlar da tutarlı bir çalışma yapabilirler. Böylece, kendi amaç ve yöntemlerini, bu ürünleri kullananların da yararlanabileceği şekilde, açık ve uygun olarak belirleyebilirler (telc ve MEB, 2013, s. 7-8).

Çerçeve, amaç, yöntem ve ürünleri tanımlamak için gerekli her şeyi bulunduracak kadar kapsamlı, sürecin başından sonuna kadar çelişkilerden uzak basamaklı bir şekilde aşama aşama ilerlemesini sağlayacak ölçüde tutarlı ve bütün süreçleri detaylarıyla açık açık ortaya koyacak biçimde şeffaftır. Ayrıca eğitim sistemleri ele alındığında tutarlılık; gereksinimlerin belirlenmesi, öğrenim hedeflerinin belirlenmesi, içeriğin belirlenmesi ve tanımlanması, materyal seçimi ve hazırlanması, öğretim ve öğrenim programlarının oluşturulması ve uygulanması, kullanılan öğretim ve öğrenim yöntemleri, sınav ve değerlendirme bileşenleri arasındaki mantıklı uyumluluğu ifade eder (telc ve MEB, 2013, s. 16). Bu yönüyle dil öğretimindeki amaçların açık ve kapsamlı biçimde saptanıp tanımlanmasına katkı sağlamayı amaçlar (telc ve MEB, 2013, s. 8).

Çerçevenin bir diğer özelliği ise gerek dil yeterlik basamaklarının gerekse dil düzeylerinin belirlenmesinde gösterdiği esnek tutumdur. Bu anlamda kullanıcılar tarafından değişiklik ve ilaveler yapılabileceğini alt kategoriler oluşturulabileceğini savunur. Çerçevede belirlenen standartların kullanıcıların amaçlarına uygun biçimde şekillenmesi gerektiği belirtilir (telc ve MEB, 2013, s. 8-9).

Ayrıca Öneriler Çerçevesi dil öğrenim olanaklarının planlanmasında ve hazırlanmasında bütün amaç ve hedefleri kapsayacak şekilde çok işlevli, deneyimlerle sürekli geliştirilecek şekilde dinamik, kullanıcı açısından anlaşılır ve kullanışlı, herhangi bir dilbilimsel ya da eğitbilimsel kuram ve yaklaşıma kayıtsız şartsız bağlanmayacak kadar saplantısızdır (telc ve MEB, 2013, s. 16-17).

Dil öğretiminde yöntem kullanımı konusunda ise çerçeve tarafsız bir tutum sergiler. Bir öneride bulunmamakla birlikte herhangi bir yöntemin kullanılmasını da zorunlu kılmaz. Sadece mevcut yöntemlerin gözden geçirilmesi ve bu konuda yeni kararlar verilmesi konusunda seçenekler sunar. Bu anlamda destekleyici bir rol benimser (telc ve MEB, 2013, s. 9).

Dil öğretiminde hem yöntemlerin hem de amaç ve içeriklerin belirlenmesi için ortak standartlar oluşturarak düzenlenen dil kurslarının, öğretim programlarının, yönergelerin ve sürecin sonunda verilen yeterlik belgelerinin saydamlığını artırır. Bu sayede çeşitli sebeplerle verilen dil yeterlik belgelerinin kabullenilmesinde sorunlar yaşanmaz ve öncelikle Avrupa’da olmak üzere modern dillerin öğretilmesi konusunda uluslararası işbirliğinin sağlanmasına yardımcı olur (telc ve MEB, 2013, s. 11).

Çerçevede çok dillilik kavramı kişisel ve toplumsal olmak üzere iki aşamalı olarak ele alınır. Okulda çeşitli yabancı dil derslerinin verilmesi ya da öğrencilerin birden fazla yabancı dil öğrenme konusunda teşvik edilmesi toplumsal çok dillilik bağlamında değerlendirilir. Kişisel çok dilliliğin ise ev dilinden toplum diline ve diğer ülke dillerine uzanan bir olgu olduğu vurgulanır. Kişisel anlamda çok dilli bir yapıya sahip olan birey bu diller arasında geçişler yapabilir. Bir dilde anladığını başka bir dilde

anlatabilir. Diller arasında köprü kurabilir ya da aktarım yapabilir. Bunun okullardaki sıradan dil dersleriyle mümkün olmayacağı yani bir ana dili konuşurunu örnek alarak dilleri birbirinden bağımsız bir şekilde öğrenerek iki ya da üç dile hâkim olunamayacağı belirtilir. Bunun için ortak dil repertuarı oluşturmak gerektiğinden ve dil öğreniminin okulla sınırlandırılmayıp yaşam boyu olması gerektiğinden bahsedilir. Bu amaçla Öneriler Çerçevesi sadece genel dil kullanımına yönelik basamak kümelerini değil, bunun yanı sıra, dil kullanımı ve yeterliğini sınıflandıran özel kategorileri de saptar; bu da uygulayıcılara dil öğrenenlerin değişen gereksinimleriyle, kişisel yeterlikleriyle ve öğrenim koşullarıyla bağdaşan öğrenim amaçlarının saptanmasını ve çok çeşitli alanlarda gösterilen öğrenim başarılarının tanımlanmasını kolaylaştırır (telc ve MEB, 2013, s. 14).

Çerçeveye göre kişisel çok dillilik, çok kültürlülük bağlamında değerlendirilmelidir. Dil, sadece kültürün önemli bir parçası değil, kültürel olgu ve ürünlere ulaşmanın da yoludur (telc ve MEB, 2013, s. 14-15).

Dil öğretiminin planlanması, dil sertifikalarının planlanması ve kendi kendine öğrenmenin planlanması çerçevenin kapsamı içerisindedir. Öğrenim programları ve sertifikalar öğrenene tüm dil ve bildirişimsel alanlarda yeterlik kazandıracak düzeyde kapsamlı, öğrenenin dil yeterliğini belirli bir alanda ve belirli bir amaç için geliştirecek şekilde modüler, öğrenimin belirli yönlerinde özel görüntüler oluşturacak şekilde ağırlıklı, sadece belirli etkinlik ve becerileri geliştirecek şekilde kısmi olmalıdır (telc ve MEB, 2013, s. 15-16).

Öğrenenleri öncelikle sosyal aktörler olarak gören Öneriler Çerçevesi genel anlamda eylem odaklı bir yaklaşımı benimsemiştir. Bu anlamda dili kullananlar ve öğrenenler sadece dilsel değil bildirişimsel görevleri de üstlenirler. Öğrenilen dilsel eylemler onlara anlam kazandıran toplumsal yapının parçalarıdır (telc ve MEB, 2013, s. 18).

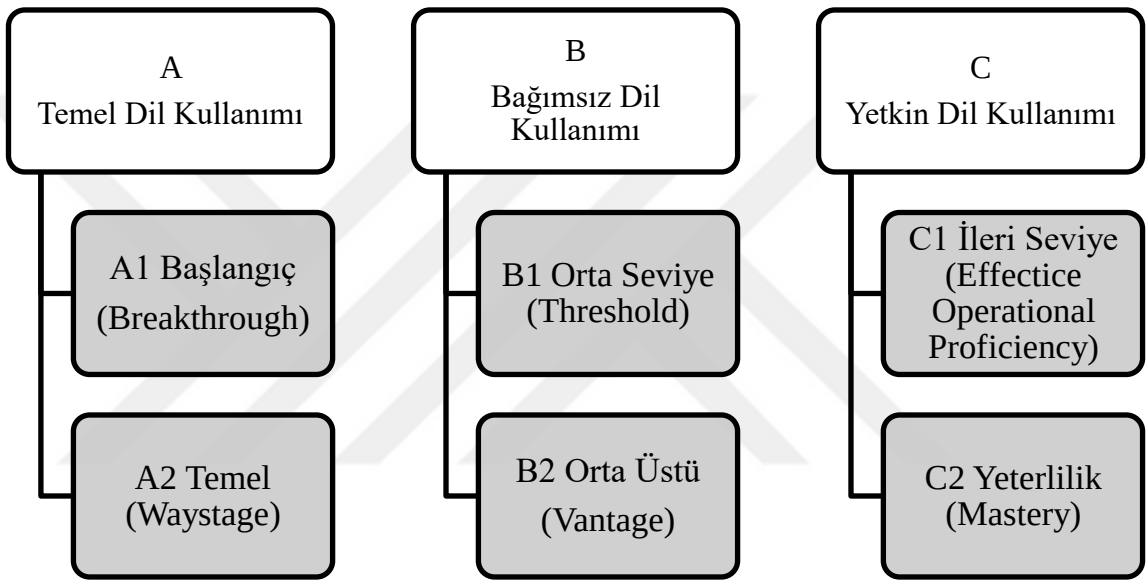
Öneriler Çerçevesine göre tüm dil kullanım ve öğrenimin yollarının insanların sahip olduğu yeterlikler, genel yeterlikler, bildirişimsel dil yeterlikleri, bağlam, dil

etkinlikleri, dil süreçleri, metinler, dil kullanım alanları, stratejiler ve bildirişimsel görev şeklinde tanımlanması mümkündür. Bu boyutların dil kullanımı ve öğreniminde birbirleriyle bağlantılı olduğu varsayılırsa dil öğrenim ve öğretimindeki her etkinlik de bir şekilde bu boyutların her biriyle bağlantılıdır. Ancak dil öğrenimi ve öğretiminde hedefler ve bu hedeflere ulaşım başarısı değerlendirilirken yukarıda bahsedilen bileşenlerden yalnızca birine ya da bir alt düzey bileşenine yoğunlaşmak mümkündür. Bu durumda diğer bileşenler sadece birer araçtır. Dolayısıyla dil öğrenenler, öğretmenler, yönerge ve ders programı hazırlayanlar, ders kitabı yazarları ve sınav sunucuları bu noktada yoğunlaşacakları bileşene ve diğer bileşenlerin ne derece dikkate alınacağına karar vermek durumundadırlar. Her öğrenim ve öğretim programının farklı bir bileşene yoğunlaşması bu anlamda bir çelişki oluşturmaz çünkü bu farklı bileşenlerin oluşturduğu bütün aynıdır (telc ve MEB, 2013, s. 18-19).

Dil öğrenim süreci bireyseldir ve uzun zaman alır. Dil öğrenen iki birey hiçbir zaman aynı yeterliklere sahip olamaz ya da yeterliklerini aynı oranda geliştiremez. Dolayısıyla dil yeterlik düzeylerini belirlemeye yönelik her girişim belirli bir noktaya kadar bireyin isteğine bağlıdır. Ancak buna rağmen gereksinimler doğrultusunda dil öğrenim sürecini bölümlere ayırmak da yararlıdır. Bölümlerin ya da basamakların oluşumunda eğitim sisteminin nasıl düzenlendiği ve gereksinimler önemlidir. Dil öğreniminin dikey ve yatay olmak üzere iki basamak biçimi vardır. Yeterlikler çoğunlukla dikey basamakta yer alır. Ancak sadece dikey basamakta ilerleme başarılı olma anlamına gelmez. Yanlara doğru açılarak bir dil öğrenimi gerçekleştirmek de bazen başarıyı getirebilir (telc ve MEB, 2013, s. 24-25).

Dil öğrenim süreci içerisinde öğrenen ve öğretmenlerin birbirlerine amaç ve istekleri hakkında bilgi verebilmeleri konusunda cesaretlendirilmeleri ve yeterlik kazandırılmaları çerçevenin ana amaçlarından biridir. Ayrıca öneriler çerçevesi dil öğrencilerin yetkin bir kullanıcı olabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve tutumların tanımlanmasıyla sınırlı değildir, dil edinim ve öğreniminin süreç ve yöntemlerinin tespiti de çerçeve dâhilindedir. Bu anlamda Öneriler Çerçevesi'nin rolü, dil edinimi, öğrenimi ve öğretimiyle ilgili ifadelere tekrar bir açıklık getirmektir (telc ve MEB, 2013, s. 25).

Dil öğreniminde bir kuram ve yaklaşım benimseme konusunda çerçeve tarafsızdır. Belirli bir kuram ya da yaklaşımdan beslenmek yerine sürece katılan herkesin kuram ve yöntemlerini açık ve şeffaf olarak sunmalarını teşvik eder. Bu kapsamda standartlar belirler ve daha geniş bir tercih alanı oluşturur. Böylece herkesi katılımcıları aldıkları kararlar konusunda sorgulamaya yönlendirir (telc ve MEB, 2013, s. 25).



Şekil 2.1. Öneriler Çerçevesi ortak öneri düzeyleri (telc ve MEB, 2013, s. 30).

Öneriler Çerçevesinde kullanılan bu altı basamaklı düzey birçok sınav sunucusuyla uyuşmasına, dil öğretimi alanında görev yapan öğretmenler tarafından şeffaf, yararlı ve önemli olarak değerlendirilen tanımlayıcılara dayalı olmasına rağmen sadece öneridir. Zorunlu değildir ve ortak düzene bağlı kalmak şartıyla gereksinimler doğrultusunda güncellenip geliştirilebilir. (telc ve MEB, 2013, s. 9). Her ana basamak kendi içerisinde alt basamaklara ayrılabilir ve böylece öğrenim sürecinin uzatılıp zamana yayılması sağlanır.

Tablo 2.1.Öneriler Çerçevesi Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamaklar Kümesi (telc ve MEB, 2013, s. 31).

Yetkin Dil Kullanımı	C2	Okuduğu ve duyduğu her şeyi zorluk çekmeden anlayabilir. Farklı yazılı ve sözlü kaynaklardan edindiği bilgileri özetleyebilir; gerekçe ve açıklamaları bağlantılı bir anlatımla dile getirebilir. Kendini anında, çok akıcı ve açıkça ifade edebilir. Çözümü güç olan konularda da ince anlam farklılıklarını vurgulayabilir.
	C1	Geniş çapta, iddialı, uzun metinleri anlayabilir ve ima edilen anlamları da kavrayabilir. Sık sık sözcük arama zorunluluğu duymadan kendini anında ve akıcı bir dille ifade edebilir. Dili, toplumsal ve meslek yaşamında, eğitim ve öğretimde etkin ve esnek bir şekilde kullanabilir. Karmaşık konularda görüşlerini açık, düzenli ve ayrıntılı biçimde belirtebilir. Bu sırada çeşitli dilsel araçları uygun şekilde kullanarak metinleri birbirine bağlayabilir.
Bağımsız Dil Kullanımı	B2	Soyut ve somut konular içeren metinlerin içeriğini ana hatlarıyla kavrayabilir; kendi uzmanlık alanındaki tartışmaları da anlayabilir. Kendini o denli akıcı ve anında ifade edebilir ki, anadilli konuşurlarıyla az çaba göstererek anlaşabilmesi mümkündür. Kendini geniş bir konu alanında belirgin ve ayrıntılı bir şekilde ifade edebilir, güncel bir konuda görüşünü belirtebilir ve çeşitli olanakların olumlu ve olumsuz yönlerine değinebilir
	B1	Anlaşılır ve ölçünlü bir dille konuşulduğunda, iş, okul, boş zaman etkinlikleri vb. gibi bilinen şeyler söz konusu olduğunda, konuşmanın ana hatlarını anlayabilir. Öğrenmekte olduğu dilin konuşulduğu ülkeye yaptığı yolculuklarda karşılaştığı çoğu zorlukların üstesinden gelebilir. Bilinen konularda ve ilgi duyduğu alanlarda kendini basit ve bağlantılı olarak ifade edebilir. Deneyim ve olaylar hakkında bilgi verebilir; hayal, beklenti, amaç ve hedeflerini anlatabilir, tasarı ve görüşlerinin kısa gerekçelerini gösterir ya da bunlara açıklamalar getirebilir.
Temel Dil Kullanımı	A2	İlgi alanıyla ilgili cümleleri ve sıkça kullanılan anlatımları (örneğin, kişi ve aileyle ilgili bilgileri, alışveriş, iş, yakın çevre) anlayabilir. Bilinen alışılmış konularda, doğrudan doğruya bilgi alışverişi söz konusu olduğunda, alışlagelmiş, basit durumlarda kendini ifade edebilir. Geçmiş, eğitimi, çevresi ve doğrudan gereksinimleriyle bağlantılı şeyleri basit dilsel araçlar yardımıyla anlatabilir.
	A1	Somut ihtiyaçların karşılanmasını amaçlayan, bilinen günlük ifadeleri ve oldukça basit cümleleri anlayıp kullanabilir. Kendini tanıtabilir, başkalarını tanıtırabilir. Başkalarına, kendileri hakkında (örneğin, nerede oturdukları, kimleri tanıdıkları ve nelere sahip oldukları) sorular yöneltebilir ve sorulan benzeri soruları yanıtlayabilir. Karşısındaki kişiler yavaş ve anlaşılır bir biçimde konuşuyorlar ve de yardımcı oluyorsa, onlarla basit yollardan anlaşabilir.

Öneriler Çerçevesi, Avrupa ülkelerinde dil öğretimi alanında öğretim programlarının, program yönergelerinin, sınav ve ders kitaplarının vb. hazırlanması için temel oluşturur. Dil öğrenimine yönelik bildirimsel gereksinimleri kapsamlı olarak betimler. Söz konusu dilin kültür boyutunu da bu betimlemenin kapsamı içerisindedir. Öneriler Çerçevesi aynı zamanda, dil öğrenenin yaşam boyu ve öğrenim sürecinin her basamağında elde ettiği kazanımın ölçülmesi için yukarıdaki tabloda olduğu gibi gerekli yeterlik düzeylerini de tanımlar (telc ve MEB, 2013, s. 11).

Tablo 2.2.Öneriler Çerçevesi Temel Düzey Ortak Öneriler Düzeyi (telc ve MEB, 2013, s. 32).

		A1	A2
Anlama	Dinleme	Benimle ya da ailemle ilgili veya benim çevremde dolaşan somut şeyleri bildiğim sözcüklerle çok basit tümcelerle ve ancak yavaş yavaş ve tane tane konuşulduğunda anlayabilirim.	Tek tek tümceleri ve günlük yaşamda en çok kullanılan sözcükleri, eğer benim için, örneğin, kişi ve aile, alışveriş yapma, iş, yakın çevre üzerine ve benzeri gibi önemli şeylerle ilgili ise anlayabilirim. Kısa, açık ve basit mesajları ve duyuruları anlayabilirim.
	Okuma	Örneğin, tabelalarda, afişlerde ya da kataloglarda yer alan bildiğim adları, sözcükleri tek tek ve çok basit tümceleri anlayabilirim.	Çok kısa, basit metinleri okuyabilirim. Günlük yaşamla ilgili; ilan, prospektüs (tanıtım), yemek listesi, seyahat tarifesi gibi metinleri, somut, önceden tahmin edilebilen bilgileri bulabilirim ve kısa, basit, kişisel mektupları anlayabilirim.
Konuşma	Bir Konuşmaya Katılma	Konuşma arkadaşım biraz yavaş ve yineleyerek konuşursa veya başka bir deyişle söylerse ve demek istediklerimde bana bu sırada dile getirmem için yardımda bulunursa kendimi basit bir biçimde ifade edebilirim. Doğrudan doğruya gerekli şeylerle ve çok iyi bildiğim konularla ilgili konularda basit soruları sorabilir ve soruları yanıtlayabilirim.	Kendimi basit, doğrudan bilgi alışverişini, bildiğim konuları ve etkinlikleri ilgilendiren basit alışlagelmiş durumlarda ifade edebilirim. Karşılıklı kısa bir konuşmaya katılabilirsem de; genelde konuşmayı sürdürebilecek derecede anlayamıyorum.

Bağlantılı Konuşma	Tanıdığım kişileri ve oturduğum yeri betimlemek için basit ve kalıplaşmış ifadeleri ve tümceleri kullanabilirim.	Kendimi bir dizi tümceyle ve basit araçlarla; örneğin, ailem, başkaları, evim, eğitim ve meslek hayatımla ilgili konularda ifade edebilirim.
Yazma Yazma	Örneğin, tatil selamları göndermek için kısa ve basit bir posta kartı yazabilirim; otellerde, adları, adresleri, ulusal kimliği ve benzerlerini formlara işleyebilirim.	Kısa, basit notlar, haberler yazabilirim. Örneğin, bir şeye teşekkür etmek için çok basit kişisel bir mektup yazabilirim.

Dil kullanımında en temel aşama A1 düzeyidir. Herhangi bir dili öğrenenlerin kendilerini bu dille en basit şekilde ifade edebildikleri aşamadır. A2 düzeyi, öğrenim amaç düzeylerini yansıtır. Toplumsal işlevleri gösteren tanımlayıcıların çoğu bu düzeydedir. Ayrıca bir üst düzey (B1) yeterliklerinin basite indirgenmiş ve azaltılmış hali de yine bu düzeyde bulunur (telc ve MEB, 2013, s. 39). Her basamak bir alt basamaktaki yeterlikleri de kapsar. Buna göre B1 düzeyinde olan biri A2 düzeyinde olan her şeyi daha iyi yapabilir. Fakat A2 düzeyine ait bir yeterlik B1 düzeyinde tekrarlanmaz, tekrar yazılmaz (telc ve MEB, 2013, s. 41-42).

Kişinin ana dili ve kültürel yeterliği öğrendiği ikinci dille sınırlanmaz tam tersine kişi bu sayede çok dilli olur ve kültürler arası bilinç geliştirir. Öğrenilen dil ve kültür yapıları birbirinden bağımsız değildir. Birbirini tamamlayıcı, geliştirici niteliktedir. Bir dilde öğrenilen dilsel ve kültürel yeterlik diğer dil ve kültürlerin öğrenilmesini de kolaylaştırır. Böylece kültürlerarası bilinç, beceri ve yöntemsel bilgi kazanan birey yeni kültürel deneyimlere açık olur ve dilini bilmediği bir başka kişiyle kültürel aktarım yaparak anlaşma sağlayabilir (telc ve MEB, 2013, s. 48).

Bir dil öğretim sürecinin planlanmasında etkili olan kurs hazırlayıcılar, ders kitabı yazarları, öğretmenler ve sınav yöneticileri süreçteki metinler, sınavlar ve etkinliklerin içerikleri gibi öğeler hakkında somut ve detaylı kararlar almak durumundadırlar. Bu noktada Öneriler Çerçevesi uygulayıcılara alınacak kararların en ince ayrıntılarına kadar etki etme amacıyla değildir. Çünkü ince ayrıntılara inmekten ziyade kapsamlı olmak çerçevenin amacıdır. Sadece bu süreçte uygulayıcılar tarafından

dikkate alınması gereken dil kullanı ve yeterliğine ilişkin önemli öğeleri bünyesinde bulundurmakla yetinir (telc ve MEB, 2013, s. 48).

Öneriler Çerçevesi dilin kullanıldığı alanları bireyin ailesi ve yakın çevresiyle yaşadığı ve kişisel uğraşlarını gerçekleştirdiği kişisel alan, bireyin kamu kapsamında çeşitli amaçlar doğrultusunda hareket ettiği kamusal alan, iş çevresini oluşturan mesleki alan ve kurumlar çerçevesindeki düzenli eğitim alınan eğitim alanı olmak üzere dört bölüme ayırmıştır. Birçok durumda birey birden fazla alanda dilsel anlamda etkin olabilir. Ve her tanımlanabilir eylem ya da ilgi alanı tek bir kullanıcı veya belirli bir dil kursu için önemli olduğundan olası alanların sayısını sınırlamak mümkün değildir. Dolayısıyla Öneriler Çerçevesini kullananlar dil öğrenenlerin hangi alanlarda etkin olmalarını istediklerini ve öğrencilerin hangi alanlara yönelik donanımlı olmaları beklentisi içerisinde olduklarını belirtmelidirler. Birey dil öğrenim sürecinde bu alanlarla ilgili olarak hangi durumların üstesinden gelmek durumunda kalacağını, hangileri için donanımlı olması gerektiğini, hangi mekân, kurum, organizasyon, kişi, nesne, olay ve eylemle ilişki içinde olacağını bilmelidir (telc ve MEB, 2013, s. 50-52).

Öneriler Çerçevesi dil yeterliklerinin kullanıldığı konuları çeşitli alanlara ayırarak sınıflamıştır. Konudan kastedilen şeyin bireyin bildirişimsel etkinlik içerisinde iken dikkatinin odak noktasını oluşturan söylem, sohbet, düşünce veya yazılı metnin konuları olduğu belirtilmiştir. Bu anlamda çerçevede belirtilen ana konular ve bu konuların alt konuları belirtilmiştir. Öneriler Çerçevesinin kapsamlı yapısı konuların seçiminde de ortaya konulmuştur. Threshold Level 1990'dan hareketle benimsenen sınıflamaya göre ana konular: kişi hakkında bilgiler, ev ve çevre, günlük yaşam, boş zaman eğlence, gezi, bireyler arası ilişkiler, sağlık ve vücut bakımı, eğitim, alış veriş, yiyecek ve içecekler, kamu hizmetleri, mekânlar, dil ve hava durumudur. Bunun yanı sıra örnek olarak boş zaman ve eğlence konusu boş zaman, hobiler ve ilgi alanları, radyo ve televizyon, sinema, tiyatro, konser vb., sergiler, müzeler vb., zihinsel ve sanatsal uğraşlar, spor, basın gibi alt kategorilere ayrılmaktadır. Hatta spor alt kategorisi bile kendi içinde mekânlar, kuruluş ve organizasyonlar, kişiler, nesneler, olaylar, eylemler olmak üzere birtakım özel kavramlara ayrılmıştır. Bu anlamda program hazırlayıcıların öğrencilere söz konusu konu ve alt kategoriler hatta özel

kavramlardan hangisiyle muhatap olacaklarını bildirmeleri ve gerekli düzenlemeyi yapmaları gerekmektedir (telc ve MEB, 2013, s. 55-56).

Öneriler çerçevesi dil ediniminin bireyin yabancı dille doğrudan teması sonucu kazanıldığını ve her hangi bir öğretim etkinliği ya da sürecinden bağımsız olduğunu belirtirken dil öğrenimini ise dil yeteneğinin yönlendirilmiş bir süreç sonucu kazanılması olarak tanımlamıştır. Bu konuda da kesin bir ifade kullanmaktan kaçınılmıştır (telc ve MEB, 2013, s. 140).

Öneriler Çerçevesi belirlenen bildirışimsel görevler ve bu görevlerden hareketle öğrenciler tarafından geliştirilecek yeterlikler, stratejilerle ilgili olarak sınav hazırlayıcılarına, öğretim kurumlarına, ders kitabı yazarlarına ve kurs hazırlayıcılara, öğretmenlere ve öğrenenlere birtakım sorumluluklar yüklemiştir. Buna göre sınav hazırlayanlar ve yeterlik ölçenler öğrenim süreci içerisinde hangi bildirışimsel görevler ve etkinliklerin kullanılmaları gerektiğini, hangi sınama durumlarının kullanılacağını önceden belirlemelidirler. Öğretim kurumları, öğretim programları ve ders planlarının geliştirilmesi sırasında öğretim hedeflerine odaklanmak, öğrenenlerin ihtiyaç duydukları sözcük dağarcığı, dilbilgisi konuları, işlevsel ve kavramsal dağarcığın saptanması, hangi öğretim yöntemlerinin kullanılacağı ve öğretim aşamalarının belirlenmesine yönelik yönerge oluşturma gibi işlerden sorumludur. Ders kitabı yazarları ve kurs planlayıcıları yine görev, yeterlik ve strateji bağlamında öğrencilere yönelik hedefler belirlemeden, dil öğrencilerin karşılaşacakları etkinlik ve konuların işlenmesine yönelik somut ve ayrıntılı karar vermeden, öğrenenlerin sunulan materyallerle çalışabilmeleri için ders ve görevlerle ilgili ayrıntılı açıklamalar yapmaktan sorumludurlar. Öğretmenler, resmî yönergeleri takip etmek, ders kitaplarını ve öğretim malzemelerini kullanmak, test geliştirmek, uygulamak ve öğrencileri sınava hazırlamak durumundadır. Öğretmenlerin, öğrencilerin gelişimini kontrol etmeleri ve onların öğrenim sürecinde ortaya çıkan sorunlarını fark etmeleri, incelemeleri ve gidermeleri için çözüm bulmaları da beklenir. Bundan başka, öğrencilerin bireysel öğrenme yeteneklerini geliştirmek de öğretmenin görevidir. Öğretmenin, öğrenim süreçlerinin çeşitliliğini anlaması da gereklidir. Bu anlayış, genellikle deneyimlerinin bir ürünüdür; kurama dayalı bir düşüncenin sonucu değildir. Bu, öğrenim/öğretim biliminin ve öğretmen eğitiminin öğrenim için yaptıkları

çalışmalara katkılarıdır. Dil öğrenim sürecinin odağında olan öğrenciler bu süreçte kendilerinden beklenen görevleri, etkinlik ve süreçleri gerçekleştirmek zorundadırlar. Öğrenenlerin çok azı kendi öğrenim süreçlerini planlayarak etkin öğrenirler. Büyük bir çoğunluğu öğretmen ve ders kitapları tarafından yapılan yönlendirmelerden hareketle tepkisel öğrenirler. Ancak kurumsal öğrenme bittiğinde öğrenenin öğrenmeyi kendi kendine devam ettirebilmesi beklenir. Bu anlamda öğrenenin özerk öğrenme gerçekleştirmesi beklenir. Bu da öğrenenin sürecin farkına varması ve süreçteki seçeneklerin hangisinin kendisine uygun olduğunu belirlemesiyle mümkündür (telc ve MEB, 2013, s. 141-142).

Öneriler Çerçevesi dil öğrenim ve öğreti yöntemlerinin kullanımıyla ilgili olarak tercihlerin yapılmadan önce bütün seçeneklerin tarafsız olarak masaya konulması, değerlendirilmesi gerektiğini belirtir. Yöntem tercihinde temel ölçütünü dil öğrenenlerin sosyal bağlamdaki gereksinimlerini karşılamada etkililik olarak belirlemiştir. Seçilecek yöntem öğrenenin bu ihtiyaçlarına karşılamada etkili bir çözüm sunacaksa kullanılabilir. Öğrenen gereksiniminden hareketle belirlenen hedefler ve bu hedeflere ulaşmada kullanılacak etkili yöntemler gerek bu konularda gerekse kullanılacak materyal anlamında çeşitliliğin artmasını da beraberinde getirecektir (telc ve MEB, 2013, s. 142).

Öneriler Çerçevesine göre öğretmen dil öğrenen açısından ortamın önemli bir parçasıdır. Öğretmenler öğrencilerin gelecekteki dil kullanan kişi ya da geleceğin öğretmeni olarak rol modelleridir. Bu nedenle öğretmenler “davranışlarının, tutum ve yeteneklerini yansıttıklarının ve kendilerinin dil öğrenen/edinenler açısından ortamın önemli bir parçasını oluşturduklarının bilincinde olmalıdır”. Ayrıca çerçeve öğretmenin

- didaktik yetenekleri,
- sınıfı yönlendirme ve kontrol yetenekleri (sınıf yönetimi),
- derste araştırma yapabilme (eylem araştırması) ve deneyimlerini yansıtabilme yetenekleri,
- öğretme tarzları,
- sınav, ölçme ve değerlendirme alanında bilgi ve yetenekleri,
- sosyokültürel alanda bilgileri ve bunları aktarma yetenekleri,
- kültürlerarası tutum ve yetenekleri,

➤ edebiyatın estetik değerini anlayabilme ve bunları öğrenciye aktarabilme yetenekleri,

➤ farklı öğrenci türlerinin ve farklı yeteneklerin bulunduğu sınıflarda öğrencileri bireysel öğrenmeye yönlendirme yeteneğinin öğrenme sürecindeki önemi üzerine düşünme fırsatı sunar (telc ve MEB, 2013, s. 143).

Öğretmen bağlamında çerçevenin ortaya koyduğu bir başka soru da “Önemli özellikler ve yetenekler en iyi şekilde nasıl geliştirilebilir?” sorusudur.

Öğretmenin bireysel ve ikili grup çalışmaları sırasında ne yapması gerektiğine yönelik seçenekler de bu soruların devamında yer alır:

- a) Sadece kontrol etmeli ve düzeni sağlamalı.
- b) Çalışmaları kontrol etmek için sınıf içinde dolaşmalı.
- c) Danışman olarak dil öğrenenlere tek tek yardımcı olabilmeli.
- d) Dil öğrenenlerin kendi kendine öğrenmeye ilişkin görüşlerini değerlendiren ve bu konuyu yorumlayan bir gözlemci ya da yardımcı rolünü üstlenmeli.
- e) Ayrıca kontrol ve danışmanlığın yanı sıra, dil öğrenenlerin etkinliklerini koordine etmeli (telc ve MEB, 2013, s. 145).

Dil öğrenenlerin süreç içerisinde gerçekleştirebilecekleri etkinlik seçenekleri ise çerçevede şu şekilde sunulmuştur:

1. Her şeyi ve öğretmenin açıklamalarını disiplinli ve düzenli takip edip ve sadece onlara soru yöneltildiğinde konuşabilirler.
2. Öğretmen ve diğer dil öğrenenlerle öğrenme hedefleri ve yöntemleri konusunda anlaşarak ve uzlaşarak, akran çalışması ve değerlendirmesine katılarak ve bu şekilde gittikçe bağımsızlaşarak etkin bir şekilde öğrenme sürecine katılabilirler.
3. Öğrenmeyi öğretici materyallerle kendi kendine çalışarak ve değerlendirerek süreçte bulunabilirler.
4. Birbirleriyle rekabet edebilirler (telc ve MEB, 2013, s. 146).

Modern araçların (CD ve DVD, bilgisayar vs.) hangisinin, nasıl ve ne zaman kullanılması gerektiğine yönelik şu seçenekler verilir:

- Hiçbiri,
- sınıftaki bütün sunum ve alıştırmalar için,
- dil, video ve bilgisayar laboratuvarlarındaki gibi,
- bireysel olarak kendi kendine öğrenmek için,
- grup çalışmasına temel oluşturmak için (tartışma, görüşme, katılanların birlikte çalıştığı ve birbirleriyle rekabet ettiği oyunlar),
- okulun, sınıfların ve dil öğrenenlerin uluslararası bilgisayar ağında (telc ve MEB, 2013, s. 147).

Öneriler Çerçevesi ile ilişkilendirilen öğretim programlarının ilk olarak çok dillilik ve dil çeşitliliğinin teşviki çalışmalarını birlikte yürütmesi gerektiği temel prensiptir. İkinci olarak eğer bir dil öğretim programı Öneriler Çerçevesini esas alıyorsa söz konusu dil çeşitliliğini gereksiz tekrarlardan kaçınarak, tasarruf olanakları yaratılarak ve çeşitliliğin beraberinde getirdiği beceri transferi sayesinde sağlamalıdır. İki ya da daha fazla yabancı dil öğrenimine izin verilen eğitim sistemlerinde her dil için belirlenen hedef ve yürütülen öğretim sürecinin aynı olması gerekmez. Bir dilin öğretim aşamasında uygulanan süreç, bireye ikinci bir yabancı dil öğretilirken tekrarlanmayabilir. Son olarak dil öğretim programları bir dille sınırlandırılmamalıdır ya da birçok dil için birleştirilmiş bir tek program tasarısı benimsenmemelidir. Genel dil öğretimi çerçevesinde birçok dili esas alan öğretim programları düzenlenmelidir. Böylece öğrenme yeteneğiyle birlikte dilbilgisi ve becerilerin belirli bir dile göre değil aksine geçişli ve tüm öğrenilen diller için aktarılabilir olması sağlanır (telc ve MEB, 2013, 165-166).

Ayrıca hazırlanacak olan öğretim programının temelini oluşturan öğrenme hedeflerinde devamlılık bulunabileceği gibi bunlar değiştirilebilir ya da uyarlanabilir. Öğretim sürecine yönelik farklı yaklaşımlar olabilir. Önemli olan bu yaklaşımların şeffaf, tutarlı ve çerçeveye ilişkili olmasıdır. Yine öğretim programına ilişkin görüşler çok dillilik ve çok kültürlülük yeterliklerinin gelişimine yönelik olası senaryoları ve okulun bu senaryolarda oynadığı rolü kapsayabilir (telc ve MEB, 2013, 167).

Öğretim programının okul içinde ya da dışında öğrenenin başvuracağı yol tarifi olduğu düşünülürse o zaman okul bitince de tüm yaşam boyunca öğrenme sürecinde devam eder. Okul öğrenim programı dil öğrenenin çok dilli ve çok kültürlü yeterliğini geliştirmekle sorumludur. Okul eğitimi sonunda kişiden kişiye değişen farklı öğrenme profillerinin ortaya çıktığı düşünülürse dil yeterliğinin değişmez olmadığı söylenebilir. Birey okul sonrası dönemde de farklı dillerde yeterlik kazanmak için farklı ortamlarda bulunacak, farklı deneyimlere sahip olacak dolayısıyla kendi yolunu çizecektir. Bu dönemdeki dil gelişimi ise yetişkin eğitimi kapsamında değerlendirilebilecektir (telc ve MEB, 2013, s.170).

Öneriler Çerçevesi ölçme ve değerlendirme konularında ikili bir bakış açısına sahiptir. Çerçevede bütün dil sınavları birere ölçme şekli olarak görülürken gözlem ve kontrol listeleri gibi sınav olarak adlandırılmayan ölçme şekillerinin varlığından da söz edilir. Değerlendirmenin ise daha geniş bir kavram olduğu ve her ölçmenin bir değerlendirme şekli olduğu belirtilir. Bununla birlikte dil programında dil öğrenenlerin yeterliklerinin yanı sıra belirli yöntem ya da malzemelerin kullanımında ulaşılan başarı, dil öğrenenlerin ve öğretmenlerin memnuniyeti ve öğretmenlerin verimliliği gibi başka şeylerin de değerlendirilebileceği üzerinde durulur (telc ve MEB, 2013, s. 173).

Tablo 2.3.Öneriler Çerçevesi Değerlendirme Türleri (telc ve MEB, 2013, s. 179).

1	Seviye belirleme testi (achievement assessment)	Dil niteliğini sinama (proficiency assessment)
2	Norma dayalı değerlendirme	Ölçüte dayalı değerlendirme
3	Hedefe ulaşan öğrenimde ölçüte dayalı değerlendirme	Ölçüte dayalı devamlı değerlendirme
4	Devamlı ölçme	Zaman zaman ölçme
5	Bıçimlendirici ölçme	Toplamsal değerlendirme
6	Dolaysız ölçme	Dolaylı ölçme
7	Başarı ölçme	Bilgilerin ölçülmesi
8	Öznel ölçme	Nesnel ölçme
9	Bir basamağa göre seviye tespit etme	Kontrol listesi kullanarak seviye tespit etme
10	İzlenime dayalı ölçme	Yönlendirilmiş karar
11	Bütünsel ölçme	Analitik ölçme

12	Bir kategoriye göre ölçme	Birçok kategoriye göre ölçme
13	Bir başkası tarafından ölçülme	Kendi kendini ölçme

Yukarıda verilen ölçme ve sınav türlerinin kullanımına yönelik koşullar çerçevede ayrıntılı olarak belirtilir. Buna göre dil öğrenenlerin gereksinimleri, ilgili ortamın eğitim kültürüne uygunluk ve uygulanabilirlik, başarının ve dil yeterliğinin ölçülmesinin nasıl dengeli olarak yürütülebileceği, öğrenme sonuçlarının hangi kapsamda tanımlanmış standartlar ve ölçütlere göre ölçüleceği, öğretmenlerin ne ölçüde mevcut standartlarla ilgili bilgilendirileceği, ölçme yöntemlerinin uygulanması ve ölçülme konusunda eğitilmeleri, dil öğrenenlerden kendi kendini ölçmenin hangi kapsamda istendiği gibi durumlar ölçme türünün seçilmesinde ve sürecin ilerlemesinde önemlidir (telc ve MEB, 2013, s. 187).

Öneriler Çerçevesine göre bir ölçme yaklaşımında daha doğrusu değerlendirme işleminde, herkes bütün seviyelerdeki bütün basamak kümelerini kullanmak zorunda değildir. Değerlendiriciler, çok sayıda kategoriyle başa çıkmakta zorlanırlar; ayrıca belki de ilgili bağlamda verilen düzey alanlarının tümü önemli değildir. Bu sistem daha çok ilişkileri oluşturmak için bir araç olarak görülmelidir. Dolayısıyla hangi yöntemin kullanıldığının da önemli değildir. Her pratik ölçme sistemi gerekli olan kategori sayısını uygulanabilir bir miktara indirgemelidir. Sözlü etkinliğin ölçülmesinde etkileşim stratejileri bildirilişimin önemli bir unsuru olarak görülürse ve sözlü başarının ölçülmesinde de önem kazanıyorsa o zaman örnek basamak kümeleri sözlü başarının ölçülmesi için 14 nitelikli kategoriye kapsar.

1. Konuşucu ve Dinleyici Rollerinin Değişmesi
2. İşbirliği
3. Bir Şeyin Açıklamasını Rica Etme
4. Akıcılık
5. Esneklik
6. Tutarlılık ve Bağlılık
7. Konu Geliştirme

8. Doğruluk
9. Toplum Dilbilgisel Uygunluk
10. Dilsel Araçlar Alanı, Genel
11. Sözcük Dağarcığı Alanı
12. Dilbilgisel Doğruluk
13. Sözcük Dağarcığı Hâkimiyeti
14. Telaffuz ve Tonlama Hâkimiyeti

Ancak 14 dil üretiminin ölçülmesi için 14 kategori çok fazladır. Bu nedenle, uygulamaya yönelik her yaklaşımda böyle bir kategori listesinin belli bir seçim yapılarak kullanılması avantajlıdır; bu seçimde özellikler bir araya getirilir, yeniden adlandırılır ve dil öğrenenlerin gereksinimlerine, ilgili test görevine ve ölçmenin yapıldığı öğretim tasarısına uygun değerlendirme ölçütlerinden oluşan küçük bir gruba indirgenir (telc ve MEB, 2013, s. 188-189).

2.1.3. Çok dillilik çok kültürlülük ve Cezayir

Bu bölümde gerek çalışmanın bağlam boyutuna katkı sağlaması gerekse çalışma grubunu oluşturan Türkoloji bölümü öğrencilerinin yaşadığı coğrafyanın özelliklerinden hareketle anlaşılmasının kolaylaştırılması amacıyla ilgili kaynaklardan ve araştırmacının birikimlerinden hareketle Cezayir hakkında araştırma konusu kapsamında birtakım bilgiler verilecektir. Çalışma kapsamında yapılan uygulamaların anlaşılması için öncelikle bağlamın tanımlanmasında fayda görülmektedir. Ancak bu şekilde araştırma sonuçlarının ve araştırmanın öneminin anlaşılacağı düşünülmektedir. Çalışmanın örneklemini oluşturan Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümünün yapısıyla ilgili bulgular bölümünde bilgi verileceğinden burada bölümle ilgili açıklama yapılmamıştır.

Cezayir Akdeniz'e kıyısı olan bir Kuzey Afrika ülkesidir. Kıyı şeridinde doğusunda Tunus, batısında ise Fas ile komşu olan ülkenin kuzeyi Akdeniz ile çevrilidir. Güneyinde ise kıyı şeridinden hemen sonra başlayan ve Afrika'nın iç kesimlerine kadar uzanan çöl yapısı bulunmaktadır (Erinç, 1993). Deniz, plato, çöl, ova,

dağ şeklindeki coğrafi çeşitliliğiyle dikkat çeken Cezayir'in bu yapısı mevcut dil, kültür ve toplum yapısını destekler niteliktedir.

Her geçen gün ekonomik, sosyal, siyasi anlamda hızlı bir büyüme ve gelişme gösteren Cezayir 40 milyonu aşan nüfusu ve kırkın üzerindeki şehir türünde yerleşim birimiyle Afrika'nın en büyük ve en gelişmiş ülkelerindendir. Doğuda Konstantin, batıda Oran ve ülkenin merkezinde başkent Cezayir en önemli şehirlerindendir. Yakın bir döneme kadar süren iç savaş ülkede kadın nüfus oranının erkeklerden fazla olmasına sebep olmuştur. Fakat iç savaşın bitiminden sonra yaklaşık on yıldır hızlı bir nüfus artışının olduğu Cezayir'de genç nüfus oranı fazladır. Ülke gelirin çoğunluğu yer altı kaynaklarına dayanmaktadır. Petrol, doğalgaz rezervlerinin yanı sıra altın gibi değerli maden kaynakları da bulunmaktadır. Ekonomik anlamda diğer Afrika ülkelerinin aksine kaynak sıkıntısı olmayan Cezayir'de halkın çoğunluğu hizmet sektöründe çalışmakla birlikte tarım ve hayvancılıkla uğraşan bir nüfus da mevcuttur. Özellikle son dönemde artan nüfusun konut ihtiyacını karşılamak üzere devlet tarafından başlatılan toplu konut projeleri inşaat sektöründe başta Türk firmaları olmak üzere birçok yabancı firmanın ülkeye gelmesini sağlamıştır. Fransa, Çin, Almanya, İspanya, İtalya gibi birçok ülkeden pek çok şirket başta inşaat olmak üzere birçok sektörde faaliyet göstermektedir. Ayrıca iç savaşın etkisinden kurtulmaya çalışan ülkede devlet tarafından halkı ticarete ve sanayileşmeye yönelten pek çok teşvik imkânı bulunmaktadır. Devletin geçmişten gelen sosyalist yapısının bu tür teşviklerde büyük payı bulunmaktadır. Devlet bütçesinin yer altı kaynaklarının satışından elde edilen gelirle her yıl arttığı Cezayir'de bu durumla bağlantılı olarak başta ticaret, sanayi, eğitim ve sağlık olmak üzere her alanda hızlı bir büyüme ve gelişme söz konusudur.

Ülke tarihine baktığımızda bölgede ilk olarak Emaziğ adı verilen yerli halkın yaşadığı bilinmektedir. Günümüzde de kabileler şeklinde hala yaşamını devam ettiren Emaziğ topluluklarının bölgede yaşadığı bilinmektedir. Göçebe şeklinde kıyı şeridinde ve yüksek dağlarda yaşayan bu halkın bulunduğu coğrafyada bir dönem Fenike ve Roma hâkimiyeti kurulmuştur. Romalılardan sonra Bizans ve Vandallar tarafından bir süre yerli halkı köleleştirmek suretiyle bölgede hâkimiyet sağlanmıştır. 7. Yüzyılın ortalarında bölgeye gelen Müslüman Araplar, yerli halk ve Bizans'tan kalan gruplarla

mücadele ederek bölgede hâkimiyet sağlamıştır. 700 yılından itibaren Müslümanlık Berberi olarak da anılan yerli halk arasında yayılmış ve bu dönemde Cezayir’de kurulan ilk Müslüman devleti Rüstemiler ortaya çıkmıştır. 9 ve 12. yüzyıllar arasında Müslüman Cezayir’de ekonomi ve İslami kültür alanında gelişmeler görülmüş, bölgede ilim ve ticaret merkezleri oluşmuştur. İtalyan tüccarların ürün değiş tokuşu yaptığı pazarlar kurulmuştur. 14. yüzyıldan itibaren Müslüman Arap idaresi zayıflamaya başlayınca bedevi kabileler çıkardıkları isyanlarla bazı yerleri ele geçirmişler. Ayrıca bu karışıklıktan faydalanan İspanyollar 1505-1513 yılları arasında sahildeki birçok bölgeyi ele geçirmişlerdir. İspanyolların bu girişimleri bölgenin Osmanlı hâkimiyetine girme sürecinin başlangıcı olmuştur (Saiduni, 1993).

İspanyolların 1505-1513 yılları arasında Cezayir kıyı şeridinde bazı bölgeleri ele geçirmesi sonucu Cezayirliler o sırada Akdeniz’de korsanlık yapan Hızır ve Oruç reislerden yardım isterler. Bu talep üzerine Cezayir’e gelen kardeşler Cezayir ve Şerşel şehrini İspanyollardan alırlar. Bu arada bölgede sultan ilan edilen Oruç reis İspanyollarla yaptığı mücadelelerden birinde öldürülür. Yerine geçen Hızır Reis İspanyollara karşı o dönem Osmanlı hükümdarı Yavuz Sultan Selim’den yardım ister. Onun bu yardım talebini kabul etmekle kalmayan Yavuz Sultan Selim “Hayrettin” lakabıyla andığı Hızır Reis’i Cezayir hakimi olarak tanıdığını belirtir. Yeniçeri ve topçulardan oluşan 2000 kişilik bir birliği, savaş malzemeleri ve gemi levazımatıyla birlikte Cezayir’e gönderir. Ayrıca Cezayir’e gönüllü olarak gideceklere yeniçerilik imtiyazı ve Anadolu’dan gerektiği kadar asker yazma imtiyazı verir. Bu gelişmelerle birlikte artık hutbenin padişah adına okunduğu Cezayir Osmanlı nüfuzuna girer (Kahraman, 2013).

Osmanlı dönemindeki Hızır Reis yönetimindeki Cezayir’de zaman zaman yerli halk ayaklanmaları görülür. Yine İspanyolların saldırıları da devam eder. Bu dönemde İspanya’nın ele geçirdiği Endülüs topraklarından 70 bin Endülüs Müslümanı Hızır Reis tarafından gemilerle Cezayir’e getirilir. 1534’te Kanuni Sultan Süleyman Hayrettin Paşa’yı İstanbul’a çağırarak Cezayir Beylerbeyi sıfatıyla Osmanlı donanmasının başına getirir. Bu tarihten sonra beylerbeyliği olarak yönetilen Cezayir bölgedeki Osmanlı

hâkimiyeti boyunca idari bakımdan beylerbeyliği, paşalık, ağalık ve dayılık olmak üzere dört biçimde yönetilir (Kahraman, 1993).

Osmanlı döneminde Türk hâkimiyetindeki Cezayir Kuzey Afrika’da “Garp Ocakları” olarak bilinen bir sistemin parçasıydı. Bu ocak bir kısmı Aydın, İzmir, Manisa, Muğla gibi Batı Anadolu şehirlerinden getirilen çeşitli sebeplerle toprağını terk eden ve “çift bozan” adı verilen köylü sınıfından gemicilerin oluşturduğu askeri bir aristokrasiyi teşkil ediyordu. Bu ocağa mensup kişiler karada ve gemilerde çalışırlardı. Maaş alırlar ve sadece kendi liderlerine uyarlardı. Ayrıca ağalığa kadar yükselme imkânları da bulunmaktaydı. Kontrolleri oldukça zor başına buyruk bir sınıfı teşkil ediyorlardı. Askeri sınıfın esas kısmını ise İstanbul’dan gelen yeniçeriler oluştururdu. Ayrıca Türklerden ve “mehazın” denilen yerli kabilelerden süvari birlikleri de vardı. Mehazın sınıfı vergi tahsilinden, kervan koruyuculuğundan ve vergi veren kabilelerin itaat altında tutulmasından sorumluydu. Bugün hala o dönemde Cezayir’e bu şekilde gitmiş olan yeniçeri ve diğer Türk askerlerinin akrabalarından Cezayir’de yaşayanlar vardır. Hatta bazıları Türkiye’ye gelerek Batı Anadolu’da adı geçen şehirlerde akrabalarını bulmuşlardır. O dönemden Cezayir diline, kültürüne ve toplum yaşantısına yansıyan Türk kültürüne ait unsurlar bugün hala varlığını devam ettirmektedir. Hatta bu kesimden bazı aileler arasında çocuklarının Türkçe öğrenmesini isteyen, bu sebeple Türkoloji bölümüne gönderen kişilerin olduğu görülmüştür.

Bu dönemde Cezayir şehrinde ahali Türkler, Endülüslüler, Yahudiler, Hristiyanlar, Araplar ve Berberilerden meydana geliyordu. Şehirde 60 bin kadar nüfus vardı. Arapça yaygın olmakla birlikte resmi dil Türkçe idi (Dursun,1993).

Yine bu dönemde deniz ticareti güvenliği için 1629’da Fransa, 1636’da İngiltere ve Hollanda Cezayir’de bulunan Osmanlı idarecileri olan dayılarla anlaşma imzalamışlardır.

Bütün bu olumlu gelişmelere rağmen, Osmanlı idarecileri ve asker kesiminin kendi aralarındaki çekişmesi ve itaatsizliği, yerli halkın ayaklanma girişimleri, İspanyolların işgal girişimleri ve son dönem Osmanlı Devletinin İstanbul teşkilatında

görülen sıkıntılar Fransızlara bölgeyi işgal etme cesareti vermiştir. 5 Temmuz 1830'da Osmanlının içinde bulunduğu karışıklığı fırsat bilen Fransa Cezayir'i işgal eder. İlk iş olarak Türkleri bölgeden ihraç eden Fransızlar halk tarafından gösterilen yoğun direnişi ancak 1847'de bastırabilirler ve ülkede yüz yıldan fazla sürecek kesin bir hâkimiyet kurarlar (Dursun, 1993).

Fransızlar ilk iş olarak hâkim dili Arapça yerine Fransızca olarak değiştirmeye çalışırlar. Halka ait mülkleri tasfiye ederler ve karşı koyan kabilelerin mallarına el koyarlar. Ülkenin en güzel yerlerine yanlarında getirdikleri Avrupalıları yerleştirirler. Sömürge yerleşim birimleri oluşturarak sistemli bir şekilde halkı köleleştirirler. Bedava toprak dağıtılan Avrupalıların sayısı her geçen gün artar. 1847'de ülkedeki Avrupalıların sayısı 104 bin iken 1872'de 245 bine, 1911 yılında ise 752 bine yükselir. II. Dünya Savaşı sırasında Cezayir İngiliz ve Amerika kuvvetlerinin Kuzey Afrika çıkarmasına sahne olur. Bu yıllarda bir dönem, 1944 sonuna kadar, Fransa'nın başkentliğini de yapar (Dursun, 1993).

1 Temmuz 1962 yılında yapılan referandumla bağımsızlığını kazanır. Sonraki süreçte devlet kurma ve anayasa oluşturma süreçleri yaşanır. Bu dönemde halk arasında farklı grupların çatışmalarına sahne olan Cezayir uzun süreli iç savaşlar yaşar. Ancak 2000'li yılların başından itibaren ülkede huzur ortamı oluşur ve ülke gelişme çizgisi içerisine girer.

Bütün bu gelişmelere bakıldığında Cezayir'in farklı kültürleri, insan topluluklarını barındıran çok katmanlı yapısı kendisini göstermektedir. Ve bu çok kültürlülük beraberinde çok dilliliği de getirmektedir. Araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde hala özellikle başkentte yaşayan Fransız, İtalyan, İspanyol vatandaşların oluşturduğu bir Avrupalı nüfusun olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra özellikle kıyı şeridindeki şehirlerde ve yüksek dağlık bölgelerde Berberi kabileleri yaşamaktadır. İç kesimlere özellikle ülkenin güneyini kaplayan çöle doğru gidildiğinde ise daha çok Arap aileler ile karşılaşmaktadır. Başkent Cezayir'in bir kısmı ile Medea, Tilimsen gibi Osmanlı döneminde yukarıda bahsedilen asker ve idareci kesimin yoğun olarak yaşadığı bazı bölgelerde o dönemden beridir varlıklarını sürdüren az da olsa bir Türk

nüfusunun varlığından bahsedilebilir. Fakat bu nüfus artık tamamen kültürel özelliklerini kaybederek bölge kültürüne uyum sağlamıştır denilebilir. Dolayısıyla Avrupa, Berberi ve Müslüman Arap kültürünün etkisiyle oluşan Arapça ağırlıklı, Fransızca ve Berberi dillerinden oluşan bir dil çeşitliliği söz konusudur. Ayrıca halkın çoğunluğu bu dilleri farklı düzeylerde de olsa ayrı ayrı konuşabilmekle birlikte kendi aralarında kreyol olarak tarif edilen bir dil olan “Derce” dilini konuşmaktadırlar. Bu dil Arapça, Berberice, Fransızca kelime ve dil kurallarının karışımından oluşmuş bir toplama dildir. Her ne kadar resmi dil Arapça ve bazı kurumlarda Fransızca olsa da halk arasında Derce kreyolu iletişim dili olarak kullanılmaktadır.

Bu durumu Ungan (2013, s. 17) dillerin birbirlerini etkilemesi akrabalık dışında sebeplerle de mümkün olabilir. Akraba olmayan diller kolonileşme, aşılama ve karşılıklı beslenme gibi durumlarla birbirlerini etkileyebilirler. Bu etkileme bazen ses düzeyinde olabilirken bazen de cümle hatta biçim düzeyinde olabilir şeklinde ifade etmiştir.

İki dilli toplumlarda genellikle yüksek dil ve düşük dil olarak adlandırılan statüleri ve alanları farklı dil ya da dil çeşitleri bulunur. Yüksek dil daha çok resmi ortamlarda öğrenilir ve resmi söylem işlemlerini yerine getirir. Düşük dil ise resmi olmayan ortamlarda konuşulur. Genellikle dillerden birinin egemen olduğu alanlar bulunur. Yüksek ve düşük diller rekabet içinde olmayıp kendi alanlarında egemen olmayı sürdürürlerse istikrarlı çift dillilik söz konusu olur (Açık, 2013, 484). Ancak Cezayir’de yüksek dil olan Fransızcanın düşük dil olan Arapçaya karşı bir baskısı söz konusudur. Dolayısıyla toplum yapısında görülen çok dillilikte istikrardan söz etmek mümkün değildir. Ülkede genellikle Arap nüfus Arapça ve Derce konuşurken, Berberi nüfus Dercenin yanı sıra Berberice ve Fransızca konuşmayı tercih etmektedir. Bu durum iki kesim arasında zaman zaman bir sosyal çatışma ortamı oluşturmaktadır.

Dünyadaki çoğu çok dilli ve kültürlü toplumda görülen resmi dili seçme ve bu dile karşılıklı erişim sorunu (İnal, 2012, s. 120) Cezayir’de daha çok belirlenen resmi dilleri kullanma konusundaki tercihlerde ortaya çıkmaktadır.

2.1.4. Eğitim programı ve öğretim programı ilişkisi

Eğitim ortamlarında ve yapılan akademik çalışmalarda bu iki kavramın bazen birbirleri yerine bazen de her ikisinin aralarında ayırım yapılmaksızın aynı anlamda kullanıldıkları görülmektedir. Araştırmanın önemli boyutlarından birini oluşturması nedeniyle bu bölümde öğretim programı kavramına açıklık getirilmiş ve eğitim programıyla arasındaki ilişkiye değinilmiştir.

Demirel (2004), eğitim programını “öğrenme yaşantıları düzeneği” (s.6) olarak tanımlamış ve sadece okuldaki değil okul dışındaki etkinlikleri de bu düzeneğe dâhil etmiştir. Öğretim programını ise eğitim programı içerisinde yer alan bir dersin öğretimiyle ilgili okul içi ve okul dışı planlanmış etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği olarak tarif etmiştir (Demirel, 2004, s. 6).

Erden (1998, s. 4) ise eğitim programının öğretim programını da kapsayan daha genel bir kavram olduğunu ve öğretim programının eğitim programı içerisinde yer alan en ağırlıklı öge olduğunu belirtmiştir.

Öğretim programı için “öğretim yetişiği” (s. 50) ifadesini kullanan Sönmez (2015) bu programın öğrenme ve öğretme etkinliklerinin nasıl olacağını ve uygulanacağını planlayıp gösterdiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretim yetişeklerinin eğitim yetişeklerine uygun ve ders yetişeklerine, öğretmenlere, denetmenlere yol gösterici olması gerektiğini belirterek bu iki kavram arasındaki ilişki ve farkı kapsam boyutunda ortaya koymuştur. Öğrenme yaşantılarının programlar üzerindeki etkisine de değinen Sönmez (2015, s. 66-67), eğitim durumlarının özelliklerinin programların başarılı bir şekilde uygulanmasında etkili olduğunu belirtmiştir.

Tan, Kayabaşı ve Erdoğan’a (2003) göre ise öğretim programı belirlenen dersin hedeflerini ve bu hedeflerin nasıl gerçekleştirileceğiyle ilgili uygulamaları belirli bir plan dâhilinde sunan kaynaktır. Dolayısıyla “ne amaçlar, dersler, konular listesidir, ne de öğretmenin eline verilen ve uygulaması gereken yazılı basılı bir kitaptır” (s. 12).

Ertürk (2013), öğretim programının hedefler yani istendik davranışlar, öğrenme yaşantıları yani eğitim durumları ve değerlendirme faaliyetleri olmak üzere üç öğeden oluştuğunu, yapılan bir öğretimin başarısının bu öğelerle yakından ilgili olduğunu belirtmiştir (s. 14).

Eğitim programı öğeleri hakkında eğitimcilerin farklı bakış açıları olmasına rağmen çoğunluk hedefler, kapsam, eğitim durumları ve değerlendirme olarak dört öğede görüş birliğine varmıştır (Karataş, 2007). Bu ifadelerden hareketle eğitim programının kapsam olarak öğretim programından daha geniş bir kavram olduğunu ve öğretim programını da içerdiğini söyleyebiliriz. Ayrıca eğitim programı hedefler, kapsam, eğitim durumları, rehberlik faaliyetleri, sınav durumları gibi birçok öğenin bulunduğu bütüncül bir yapı iken öğretim programı sadece belirlenen bir dersteki hedeflerin kazandırılmasıyla ilgili özel bir yapıdır. Öğretim programı sadece bir dersin öğretimiyle sınırlıdır. Eğitim programı her ne kadar içerisinde birçok öğeyi barındırsa da bu öğeler arasında en önemlisi öğretim programlarıdır. Eğitim durumları ya da öğrenme yaşantıları olarak tarif edilen öğrenme-öğretme etkinliklerini içeren öğretim programı ayrıca bu yönüyle program geliştirmenin süreç boyutunu oluşturmaktadır. Dolayısıyla doğrudan program geliştirme sürecine dâhil olan bir öğedir.

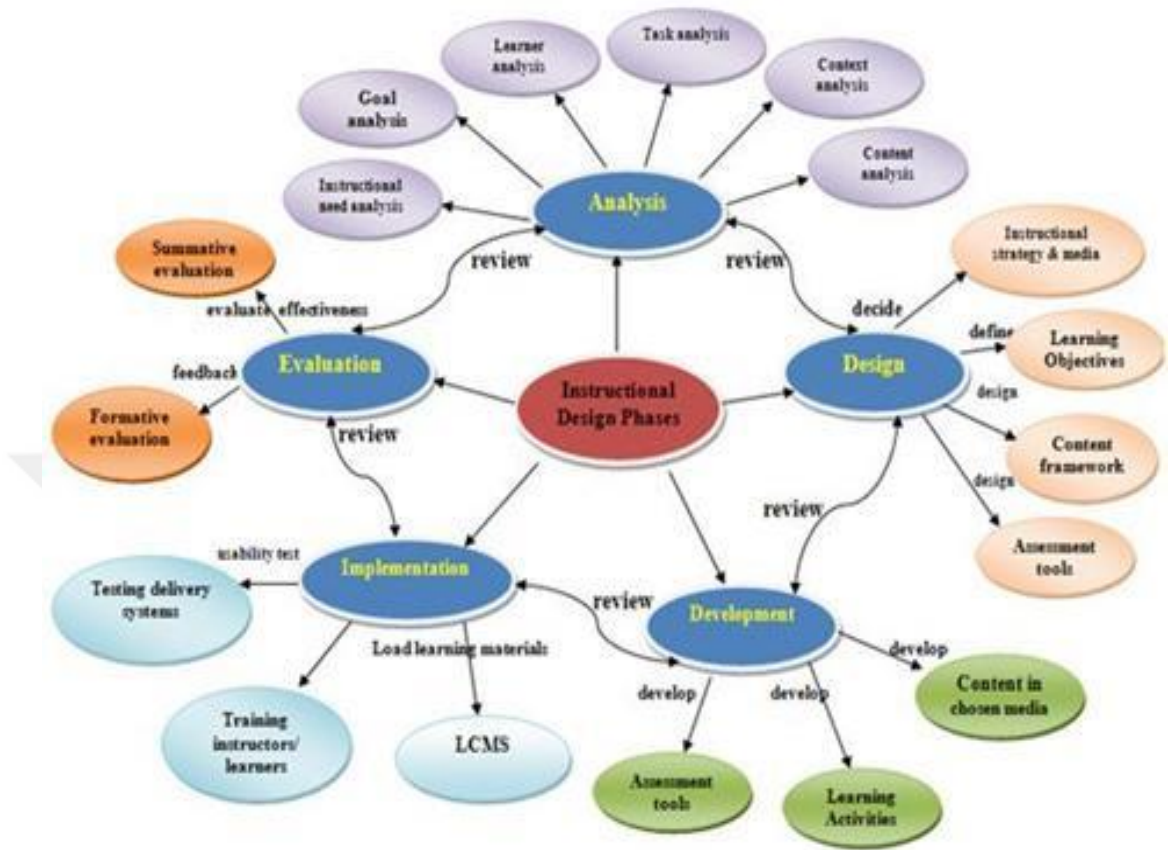
Söz konusu kavramların araştırmayla ilişkisi ve bu kavramların araştırmadaki sınırını şu şekilde ifade etmek mümkündür. Çalışmanın amacı Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümündeki yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dersini değerlendirmek olduğu için bu çalışmada öğretim programı kavramı kullanılmıştır. Öğretim programının derinlemesine değerlendirmesini gerçekleştirmek için çevrenin tanımlanması, öğrenci profillerinin ve ihtiyaçlarının belirlenmesi gibi birtakım eğitim programı içerisinde görülebilecek unsurlar çalışmaya dâhil edilse de asıl amaç Türkçe dersi öğretim programıdır. Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dersleri dışındaki dersler, bölümün hedefleri, rehberlik faaliyetleri ve benzeri eğitim programı kapsamındaki öğeler araştırma dışında tutulmuştur. Türkoloji bölümünde temel düzey yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dersleri dil bilgisi, konuşma, yazma ve fonetik olmak üzere dört parçalı bir yapıda verilmektedir. Çalışmadaki öğretim programı kavramından kasıt konuşma, yazma, dil bilgisi ve fonetik derslerinden oluşan bu dörtlü

yapıdır. Dolayısıyla değerlendirilecek olan öğretim programı yine bu derslerden oluşan programdır.

2.1.5. Dil öğretiminde program geliştirme ve ihtiyaç analizi

Program geliştirme en genel anlamıyla eğitim programlarını tasarlama, uygulama, değerlendirme ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda programı yeniden düzenleme sürecidir (Erden, 1998). Dolayısıyla süreklilik isteyen ve birbirini tamamlayan çalışmalar bütünüdür. Aynı zamanda hedefler, kapsam, işleyiş ve değerlendirme ile ilgili alınması gereken çeşitli kararları içeren karmaşık bir süreçtir (Küçükahmet, 2002).

İhtiyaç analizi ise program geliştirme sürecinin temelini oluşturan ve genel olarak programa katılacakların gereksinimlerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen bir süreçtir. Dolayısıyla mevcut programın güncellenmesi ya da yeni programın şekillenmesine doğrudan etki eden bir etkinliktir. Aşağıdaki şekilde de görüldüğü gibi programın şekillendirilmesi, geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinin başlangıcını oluşturan unsur ihtiyaç analizidir. Bu bağlamda kapsam ihtiyaç analizi sonucunda elde edilen verilerden yola çıkarak öğrencinin sahip olması gereken bilgileri içerir. Yine eğitim durumlarının, öğrenme yaşantılarının kısacası öğretim programının şekillendirilmesi ise kapsama bağlıdır. Belirlenen kapsam ve hedefler doğrultusunda öğrenme yaşantılarında kullanılacak yöntem, teknik, materyal gibi ayrıntılar belirlenir. Yapılacak ölçme değerlendirme faaliyetleri, sınama durumları ile ihtiyaç analizi ile belirlenen kapsam ile şekillenen ve uygulanan yöntem tekniklerle bireye kazandırılmak istenilen yeterliklerin ne kadarının birey tarafından kazanıldığı konusuna açıklık getirir. Açıklamalardan da anlaşılacağı üzere genel olarak program geliştirme, eğitim ve öğretim programı, öğrenme yaşantıları, ölçme ve değerlendirme süreçleri birbirinin devamı niteliğinde birbirinden etkilenen süreçler olup bütün bu sürecin başlangıcında ihtiyaç analizi yatmaktadır. Bir eğitim sürecinin başında ihtiyaç analizi yapılması ya da yapılmaması sürecin sonraki kısımlarındaki başarıyı da doğrudan etkilemektedir. Aşağıdaki şekilde bütün bu süreç ve ihtiyaç analizinin sürece katkısı görsel olarak anlatılmıştır.



Şekil 2.2. Program geliştirme süreci (Indira, 2009).

Dilin kullanıldığı bağlamı ve kullanım şeklini belirleyen ihtiyaçlardır. Dil bu ihtiyaçlar doğrultusunda farklı düzeylerde, farklı yapılarda ve farklı yaş, meslek, ülke değişkenlerine sahip kişiler tarafından kullanılabilir. Bu farklılıkların doğru şekilde algılanıp öğretim programına yansıtılması ancak yapılacak ihtiyaç analizleri aracılığıyla gerçekleşebilir. Dolayısıyla başarılı öğretim programları da ancak bu şekilde geliştirilebilir.

Bilinenin aksine dil öğretimine yönelik program geliştirme ya da ihtiyaç analizi çalışmaları eğitim bilimleri uzmanlarının sorumluluğunda değildir. Bu konuda tercih edilen dil alanında uzman olan kişilerin eğitim bilimlerinden faydalanarak dil öğretimiyle ilgili program geliştirme ve ihtiyaç analizi gibi çalışmaları

gerçekleştirmesidir. Bu konuda Ültanır (2016, s. IV) da yurt dışında alan tanımlarında “program geliştirme” alanı denildiğinde “hangi programın geliştirilme uzmanlığı” sorusuyla karşılaşıldığını, dolayısıyla program geliştirme ile bir alan uzmanlığının bütünleştirildiğini belirtir.

Nunan (1995), dil öğretim programlarını tanımlarken öncelikle öğrenci merkezli olma boyutunu ele almıştır. Başarılı bir program içeriğinin ihtiyaç analizi, amaçlar, yöntem, öğrenme metodu ve çevre değerlendirmesi sonucu ortaya konulabileceğinin altını çizmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği bağlamlarda ihtiyaç analizi yapılması gerekliliği farklı kaynaklarda (Yıldız ve Tunçel, 2012; Eryaman ve Kana, 2012; Gültekin ve Melanlıoğlu, 2017) belirtilmektedir. Ayrıca söz konusu analizler programın uygulama sürecinde de devam ettirilmelidir. Bu anlamda son dönemde yapılan çalışmaların sayısında da bir artış gözlenmektedir.

Alanla ilgili öğretim programlarının hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken bir başka konu da dilin hangi ülkede öğretileceği ya da öğrenileceğidir. Eğer Türkçe Türkiye’de öğretilecekse yabancı dilden çok ikinci dil olarak öğretilecek, Türkiye dışında öğretilecekse yabancı dil olacaktır. Dolayısıyla Türkiye dışında öğretildiğinde öğrenenlerin Türkiye’ye gelip yaşama ihtimalleri bilinmediğinden öğrenilecek konuların tespitinde Türk kültürünün günlük hayatta kullanılan dile etkisinin altını çizmek çok önemli değildir. Ama Türkiye’de ve ikinci dil olarak öğretilecekse örneğin eğitim almak için Türkiye’ye gelen yabancı öğrencilere olduğu gibi o zaman kültür öğretimi gereklidir (Bayyurt, 2014, s. 30-31). Dolayısıyla programların bu ihtiyaca göre düzenlenmesi gerekecektir.

Richards (2001), öğretim programı (curriculum) ve ders programı (syllabus) kavramlarını kapsam bağlamında ayırır. Öğretim programının amaçlar, içerik, yöntem ve değerlendirme olmak üzere dört bölümden oluştuğunu belirtir. Ders programı ise amaçlara uygun içeriğin seçilmesiyle ilgili öğretim programı parçasıdır şeklinde tarif edilir. Her öğrenenin dil geçmişi, ihtiyaçları ve alt yapısı farklı olduğundan hepsine aynı programı uygulamak mümkün değildir. Bu anlamda her öğretim programı amaç ve hedeflerin belirlenmesi için bir ihtiyaç analiziyle başlar. Daha sonra belirlenen amaçlar

içerik içerisine yerleştirilir ve içeriğe uygun yöntem ve teknikler belirlenir. Son aşamada ise uygulanan programın değerlendirilmesi yer alır. Böylece ihtiyaç analizi öğretim programlarının başından sonuna kadarki tüm süreçte aktif rol oynar (Sarıçoban, Metin ve Ayhan, 2015).

Dil öğrenmenin doğasına yönelik yaklaşımlar öğretim modellerinin şekillenmesinde etkili olmuştur. Dil öğretim programında kullanılan modelleri içerik, beceri ve yöntem temelli olmak üzere üç grupta toplamak mümkündür (Sarıçoban, Metin ve Ayhan, 2015).

Tablo 2.4. Dil Öğretim Programı Modelleri (White 1988'den aktaran Sarıçoban, Metin ve Ayhan, 2015).

İçerik	Yapı Odaklı Öğretim Modelleri
	İşlev Odaklı Öğretim Modelleri
	Durum Odaklı Öğretim Modelleri
	Konu Odaklı Öğretim Modelleri
Beceri	Dil Becerileri Odaklı Öğretim Modelleri
Yöntem	Süreç Odaklı öğretim Modelleri

Temel olarak dilin analitik bilgisinin öğretilmesinin amaçlandığı içerik temelli yaklaşımlar ürün odaklıdır. Beceri temelli programlarda ise dilin öğrenen tarafından etkili olarak kullanılması amaçlanır. Bu nedenle beceri öğretimi ağırlıktadır. Yöntem temelli programlarda ise öğrenenin dili bağımsız bir şekilde iletişim amaçlı kullanması esastır. Öğrenme ve öğrenen ön plandadır (Sarıçoban, Metin ve Ayhan, 2015).

Araştırmanın bu bölümüyle ilgili olarak program değerlendirme çalışmalarının program geliştirme sürecinin bir parçası olduğu gerçeğinden hareketle öğretim dönemi başında araştırmacı tarafından Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi ölçütleri esas alınarak oluşturulmuş bir ihtiyaç analizi formu Türkoloji 1. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Bu sayede uygulanan öğretim programının öğrenci gereksinimleriyle uygunluğu ve programa dâhil olan genel öğrenci profilinin tanımlanması gibi birtakım

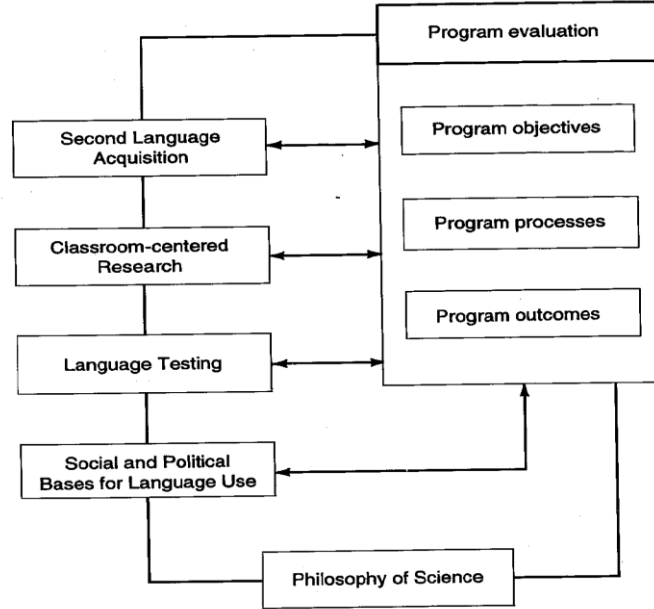
çıkarımlarda bulunulmuş ve söz konusu çıkarımlara çalışmanın bulgular kısmında yer verilmiştir.

2.1.6. Program değerlendirme

Program geliştirme sürecinin bir parçası olan program değerlendirme kavramı genel ve çok yönlü bir kavramdır. Birçok alanla ilgili olan program değerlendirme ifadesinin bu özelliğinden dolayı da birden fazla şekilde tanımı yapılabilmektedir. Sosyal bilimlerde, siyasette ve eğitim bilimlerinde olduğu gibi diğer alanlarda da herhangi bir amaçla uygulanan bir programın girdilerinin, sürecinin ya da sonuçlarının ortaya konulması gerekliliği program değerlendirme kavramına olan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Günümüzde program değerlendirme kendi başına bilimsel bir alanı temsil etmektedir ve farklı kurumsal yapılarda farklı konularda program değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır. Bu araştırmalarda temel amaç, toplumun ya da kurumların bir problem hakkında aydınlatılması, problemin çözümüne yönelik yapıcı bir adım atılması ve konuyla ilgili geri bildirim sağlanmasıdır (Büker, 2014, s.369). Özellikle sosyal bilimlerde bazı durumlarda kalite güvencesi araştırmalarıyla karıştırılan program değerlendirmeyi Patton (2003, s.148), program değerlendirmenin programın geneliyle ilgilenirken kalite güvencesinin şahıs ve durumlarla ilgilendiği şeklindeki açıklayıcı ifadesiyle kalite araştırmalarından ayırır. Pinch'e (2008'den aktaran Seggie ve Bayyurt, 2015, s. 164)göre araştırma ve uygulamanın en kolay biçimde bir araya gelme potansiyelinin olduğu bir alandır. Pinch, akademisyenlerin değerlendirme araştırmasıyla daha fazla ilgilenmeleri gerektiğini ve bunu hem programın etkililiğini göstermek hem de yeni bilgi kazanmak için bir araç olarak görmeleri gerektiğini söylemektedir. (Seggie ve Bayyurt, 2015, s. 167). Patton'a (2003) göre program değerlendirme, programı daha etkili hale getirmek veya gelecekteki programlara temel oluşturmak için etkinlikler, özellikler, programın çıktıları hakkında sistematik bilgi toplamadır. Ültanır'a (2016, s. 18) göre ise bütün eğitim sistemlerinin değerlendirmeye ve bu değerlendirme sonucunda yönlendirmeye ihtiyacı vardır. Bu sayede kurumların daha da iyileştirilmeleri için sebepler sağlanmış olur. Birçok alanda bu amaçla yaygın olarak kullanılan program değerlendirme kavramı bu çalışmada daha çok eğitim bilimleri

alanıyla sınırlandırılacaktır. Söz konusu kavramın eğitim bilimlerine ve özellikle de dil öğretimine yansımaları üzerinde durulacaktır.

176 *Language program evaluation*



Şekil 2.3. Dil programı değerlendirmenin uygulamalı dilbilim çalışmalarındaki rolü (Lynch, 1996, s. 176).

Dil öğretim programlarında değerlendirme kavramı birçok anlam ifade etmektedir. Örneğin dil öğretmenliğine yeni başlayanlar için değerlendirme aynı zamanda kontrol listesidir. Bu anlamda öğretim uygulamaları ve ilk ders planı geliştirmek için bir rehberdir. Aynı zamanda öğrenme başarılarını ve öğrenci memnuniyetini tanımlamak için bir araçtır. Dil öğretimine yönelik yapılan bilimsel araştırmalarda veri analizinin bir boyutunu oluşturur (Lynch, 1996).

Dil öğretimine yönelik program değerlendirme çalışmalarında görülen bu anlam zenginliği genel anlamda eğitimi bilimlerinde program değerlendirme tanımlarında da kendisini gösterir. İlgili alan yazın tarandığında birden fazla program değerlendirme tanımı ve türünün olduğu görülmektedir. Bu da her duruma uygun bir tek araştırma yaklaşımının olamayacağını göstermektedir (Şeker, 2014, s. 184). Program

değerlendirme ve öğretimi değerlendirmenin aynı anlamda düşünülüp düşünülmemeyeceğiyle ilgili farklı görüşler vardır. Olivia (1997) gibi bazı araştırmacılar öğretimin değerlendirilmesinde programın değerlendirilmesiyle ilgili birtakım soruların cevapsız kaldığını düşünmektedirler. Bir başka bakış açısına göre ise bu iki kavram birbirinden ayrı düşünülemez. Zira ayrı düşünülmüş olsaydı program değerlendirme modellerinde öğretimin değerlendirilmesi üzerinde durulmazdı. Tyler ve Oliva başta olmak üzere diğer program değerlendirme modellerinin çoğunda öğretimin ve öğretim etkinliklerinin önemli yer tuttuğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretim amaçlarının programın hedef ve davranışlarından, öğretimi değerlendirmenin program değerlendirmeden bağımsız olmadığı düşünülebilir (Şeker, 2014, s.189). Anlam olarak iki farklı kavramı karşılamakla beraber yapı olarak birbirleriyle ilgilidirler.

Değerlendirme öğretim programları esas alınarak yapıldığında programın uygulamadan önceki kuvvetli ve zayıf yönleriyle uygulamadan sonraki sonucun verimliliğini teşhis etmeye hizmet eder (Ornstein & Hunkins, 1988, s. 250'den aktaran Karataş, 2007).

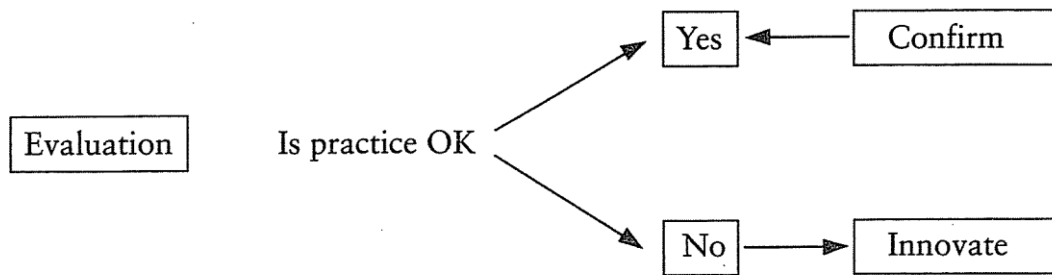


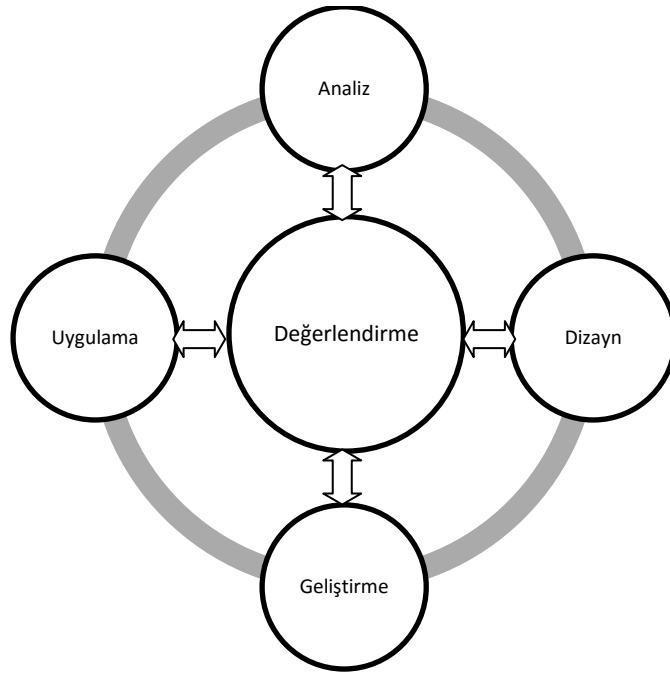
Figure 1 *Reasons for evaluation*

Şekil 2.4. Değerlendirme nedenleri (Rea-Dickins ve Germaine, 1993, s. 10).

Kiely ve Rea-Dickens'a (2005, s. 5) göre değerlendirme, öğretmenler ve dış değerlendiriciler tarafından öğrencilerle ilgili verilen yargıları; öğrenciler, idareciler ve kurumlar aracılığıyla öğretmen performansları hakkındaki yargıları ve iç

değerlendirmeciler, dış gözlemciler, denetmenler aracılığıyla programlar, bölümler, kurumlarla ilgili oluşturulan yargıları ifade eder. Dolayısıyla sadece programlar değil öğretmenler, öğrenciler ve kurumlar da değerlendirilebilir. Yine değerlendirme süreci sadece öğretmen ve öğrenci katılımıyla gerçekleşmez. Yöneticiler, denetmenler, gözlemciler, değerlendirme uzmanları ve hatta veliler de bu süreçte söz hakkına sahiptirler.

Değerlendirmenin amacına göre araştırma süreci şekillendirilir. Öğretim programlarının değerlendirilmesi çalışmalarında temel olarak iki sebep vardır. Bu iki amaç programın etkililiğinin tespit edilmesi ve programın özelliklerinin anlaşılacak sürekli geliştirilmesine yönelik bilgi sahibi olma şeklinde özetlenebilir. Öğretim programları geliştirilmek üzere tanımlanmak, programı ilgilendiren yargılar hakkında bilgi toplamak, programla ilgili ulaşılan bilgileri analiz etmek ve sonuç çıkarmak, bu bilgilerden hareketle kararlar vermek ve öğretim programını geliştirmek amacıyla alınan kararları uygulamak amacıyla değerlendirilebilir (Wiles & Bondi, 2002: 159-160'tan aktaran, Karataş, 2007).



Şekil 2.5. Program değerlendirme süreci

Posner (2004, s. 241'den aktaran Kumral ve Saraçoğlu, 2011, s. 28), eğitim programının tanımına göre “program değerlendirme” olgusunun tanımının, amacının ve kapsamının değişeceğini belirtmiştir. Örneğin eğer programla bir içerik özeti, kapsam ya da bir dersin özeti gibi bir doküman kastediliyorsa o zaman program değerlendirmeye anlatılmak istenen söz konusu dokümanın incelenmesidir. Eğer eğitim programıyla öğrenci deneyimleri kastediliyorsa o zaman da program değerlendirmenin odağında öğrenciye sağlanan eğitim öğretim fırsatları vardır. Açıklamalardan da anlaşılacağı üzere Posner daha çok anlam temelli bir kavram tanımlama yoluna gitmiştir. Bir bakıma eğitim programı, öğretim programı ve program değerlendirme kavramlarının kesin çizgilerinin bulunmadığını amaca göre şekillenebileceğini ifade etmiştir.

Ertürk (2013, s. 117-120), değerlendirmeyi tanımaya yönelik, biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik ve durum muhasebesine yönelik olarak sıralamakla birlikte değerlendirmenin öğretme ve öğrenme sürecinin düzeltilmesindeki betimleyici ve yargılayıcı yönüne vurgu yapmaktadır.

Uşun (2016), program değerlendirmeyi bilimsel araştırma süreçleri kullanılarak geliştirilmiş bir programın yeterliği, başarısı, etkililiği ve herhangi bir özelliği hakkında karar verme süreci olarak tanımlar. Ayrıca programın dayandığı temel felsefenin, programın tanımının, öğretim yaklaşımının ve programdan beklentilerin de söz konusu özelliklerden bazıları olduğunu ifade eder (s.10). Öğretimsel değerlendirmeninse program değerlendirmenin bir alt süreci olduğunu, öğretmenin, öğrencinin ya da bir öğretim yönteminin değerlendirilmesi gibi ayrıntıları içerdiğini belirtmiştir (s. 3).

Yüksel ve Sağlam (2014), program değerlendirmeyi tanımlarken “eğitsel değerlendirme ve öğretimsel değerlendirme” (s.11) üzerinde durmuşlardır. Eğitsel değerlendirmenin okulla ilgili tüm değişkenleri içine aldığını, öğretimsel değerlendirmenin öğretmen, öğrenci ve öğretim sürecini kapsadığını, program değerlendirmenin ise belirlenen program amaçlarıyla ilgili olduğunu ifade etmişlerdir (s.

11). Program değerlendirme ve öğretimsel değerlendirme süreçlerini eğitsel değerlendirme çatısı altında bir araya getirmişlerdir.

Erden (1998, s. 20-21), eğitim programının bünyesinde bulunan öğretim programları, gezi programları, rehberlik ve kol faaliyetleri gibi öğelerle bir bütünlük oluşturduğunu söyler. Eğer eğitim programında başarılı olmak isteniyorsa bütün bu alt başlıklarda da başarılı olmak gerekmektedir. Söz konusu alt başlıkların en önemlisini ise öğretim programı oluşturmaktadır. Erden'e (1998) göre eğitim programları değerlendirilirken çoğunlukla öğretim programının değerlendirilmesinin bir sebebi de budur. Bunda herhangi bir sorun yoktur. Çünkü değerlendirilen program hangisi olursa olsun yöntemde önemli bir farklılık yoktur. Bu açıklamalar çalışmanın öğretim programına yoğunlaşmasına ve söz konusu öğretim programının değerlendirilmesinde izlediği yöneme dayanak oluşturacak biçimdedir.

Bir başka nokta ise öğretim programlarının değerlendiriliş şekliyle ilgilidir. Bu değerlendirmelerde genellikle sonuç odaklı, ürüne bakılarak bir değerlendirme yapılması durumu söz konusudur. Süreç boyutu hep bir "kara kutu" (Erden, 1998) olarak düşünülür. Öğrencilerin giriş ve çıkış davranışları arasındaki farkın anlamlı olup olmamasına göre programın etkililiğine karar verilir. Ancak Erden'in (1998) de belirttiği gibi bu tip değerlendirmeler sadece programın genel etkililiği hakkında bilgiler verir. Program öğelerinin etkililiği ile ilgili ayrıntılı bilgi vermez. İşte bu çalışmada öğretim programı değerlendirmeye ilgili bu sınırlılıkları ortadan kaldırmak için her anlamda çeşitliliğe gidilmiştir. Örneğin programla ilgili sadece öğrencilerin değil öğretmenlerin, yöneticilerin hatta mezunların görüşlerine yer verilmiştir. Ayrıca çevre girdi süreç ürün değerlendirme modelinin yapısı gereği sadece sonuç değil, kara kutu olarak düşünülen süreç, programının gerçekleştirildiği bağlam (çevre) ve program sonunda ortaya çıkan ürün değerlendirme kapsamına alınmıştır. Yine bireysel değerlendirme ölçütleri belirlemek yerine Öneriler Çerçevesi olarak bilinen uluslararası geçerliği olan bir metin kullanılması çalışmanın farklılıkları arasındadır.

Genel anlamda eğitim öğretim faaliyetlerinin değerlendirilmesi çalışmaları tarihi çok eskilere dayanır. Sokrat gibi eski Yunan filozoflarının gerçekleştirdikleri

öğretimleri sözlü olarak değerlendirdikleriyle ilgili kanıtlar bulunmaktadır. Bununla beraber örgün eğitimin yaygınlaşması ve test tekniklerinin gelişmesi sistematik program değerlendirme faaliyetlerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. J. Rice'ın 1897-1898 yılları arasında Amerika'da 30 bin öğrencinin sözcükleri doğru yazma becerileri üzerine yaptığı çalışma modern anlamda yapılan ilk değerlendirme çalışmaları arasındadır. Yine Thorndike'in 20. yüzyıl başında yaptığı çalışmalar alanın gelişmesine büyük katkılar sağlamıştır. Ancak 1920-1930 yılları arasında yapılan bu çalışmalarda değerlendirme daha çok öğrencilerin standart testlerden aldıkları puanların rapor edilmesi anlamında kullanılmaktaydı. 1933-1941 yılları arasında Amerika'da R. Tyler tarafından lise programlarının gözden geçirilmesi amacıyla yürütülen çalışma değerlendirme alanına farklı bir boyut getirmiştir. Tyler bu çalışmayla hedef dayanaklı değerlendirme modelini geliştirilmiş ve değerlendirmeyi hedeflere ulaşma derecesini belirleme süreci olarak ele almıştır. Bloom ve arkadaşlarının bilişsel, devinsel ve duyuşsal alanla ilgili taksonomi geliştirmeleri, R. Mager'ın 1960'lı yıllarda hedef davranışları başarı ölçütü ve gerçekleşme koşullarıyla birlikte detaylı olarak tanımlaması hedef dayanaklı testlerin hazırlanmasına yeni boyutlar getirmiştir. Bu gelişmeler değerlendirmenin program geliştirmenin ögesi olarak eğitim programlarına dâhil edilmesini sağlamıştır. 1960-1970 yılları arasında Maslow ve Rogers'ın geliştirdiği hümanistik yaklaşımın eğitime yansması öğrencilerin ihtiyaç, ilgi ve değerlerinin önemli hale gelmesini sağlamıştır. Dolayısıyla eğitim programları insan ilişkilerini ve öğrenci ihtiyaçlarını önemser hale gelmiştir. Bu yaklaşımın bir sonucu olarak eğitim programlarının değerlendirilmesinde öğrencilerin ilgileri, güdüleri, tutumları, değerleri vb. gibi konular önem kazanmıştır. 1970'lere gelindiğinde program değerlendirme yaklaşımları çeşitlenmiş ve farklı programların değerlendirilmesi yapılmaya başlanmıştır. İlk başlarda programın işe yarayıp yaramadığını anlama maksatlı sonuç odaklı değerlendirmeler yapılırken son yıllarda program geliştirmeye yönelik biçimlendirici değerlendirme çalışmaları sonuç odaklı değerlendirmeler kadar önemli ve yaygın hale gelmiştir (Patton, 2003, s. 147). Günümüzde ise nitel ya da nicel yöntemlere dayanan birçok program değerlendirme yaklaşımı bulunmaktadır. Program değerlendirme modelleri program geliştirme yaklaşımlarına göre farklılık gösterebilmektedir. Bu çeşitlilik nedeniyle program değerlendirme sürecinde geçerli bir tek model olduğu söylenemez. Araştırmaların amaç

ve koşulları araştırmacının kendi bakış açısı gibi etkenler program değerlendirmenin yol haritasını belirlemektedir (Erden, 1998, s. 10-11).

Program değerlendirmenin Türkiye’deki tarihine baktığımızda bu anlamda ilk çalışmaların 1944 yılında ilkokul programlarının değerlendirilmesi amacıyla yapıldığı görülmektedir. 1950’li yıllara kadar program değerlendirme çalışmaları derslerin programlara eklenmesi veya programlardan çıkarılması amacını gütmektedir. 1952 yılında Türkiye’ye gelerek köy okullarında incelemeler yapan K. V. Wafford’un hazırladığı rapor Türkiye’deki program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarının sistematik hale gelmesinin başlangıcını oluşturmuştur. 1960-1990 tarihleri arasında program geliştirme ve değerlendirme anlamında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde ilk ve ortaöğretim kurumlarına yönelik birtakım çalışmalar yapılmışsa da bu çalışmalardan kayda değer sonuçlara ulaşılamamıştır. 1990 yılında Dünya Bankası desteğiyle başlatılan “Milli Eğitimi Geliştirme Projesi” kapsamında program geliştirme ve değerlendirme alanlarında önemli adımlar atılmıştır. 1980’li yıllardan 2000’li yıllara kadar olan dönemde eğitim kurumlarına yönelik hazırlanan programların tek tek geliştirildiği ve bu nedenle toplu bir program değerlendirme çalışmasının yapılmadığı görülmektedir. Bu dönemde yapılan değerlendirmelerin öğretmenler, akademisyenler gibi kişiler bazında kaldığı söylenebilir. Söz konusu değerlendirmelerin sonuçlarının karar organları tarafından dikkate alındığını söylemek güçtür. 2006 yılında uygulamaya konulan ilköğretim programının pilot uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi alanla ilgili önemli gelişmelerdendir (Yüksel ve Sağlam, 2014, s. 15-19).

Yapılan değerlendirmenin amacı, koşulları ve araştırmayı yapan kurum ya da kişilerin hedefleri program değerlendirme modelinin belirlenmesinde önemlidir. Eğitim programlarının değerlendirilmesinde kullanılan farklı değerlendirme modelleri vardır. Bu anlamda bakıldığında Tyler tarafından 1949 yılında oluşturulan program modelinin öğrencilerin program hedeflerine ulaşma ve bu hedefleri başarımlarına yönelik olduğu söylenebilir. Program değerlendirmeye yönelik ilk yaklaşımlardandır ve daha çok program çıktılarının değerlendirilmesine dayanır. Bu yaklaşımda öğretme ve öğrenme sürecinin ihmal edildiği söylenebilir. Stake’in değerlendirme modelinde ise girdi, süreç ve çıktı öğeleri değerlendirilir. Betimleme ve program hakkında karar verme olmak

üzere iki bölümden oluşur. Betimleme kısmında amaçlanan durumların gözlenmesi ve betimlemesi, karar verme aşamasında ise söz konusu durumun belirlenen standartlarla karşılaştırılıp karara varılması süreci bulunmaktadır. Eisner, uzmanlar grubunun ortak görüşüyle program hakkında karar vermelerinin esasını savunur. Bu süreci betimleme, yorumlama ve değerlendirme olarak üç aşamada sınıflandırır. Stufflebeam'ın çevre girdi ürün süreç modeli ise karar verme odaklı sistematik bir süreçtir. Bu modelde hem süreç hem de ürün değerlendirme yapılır. Değerlendirme devam eden bir süreçtir ve bilgi toplama eğitim programının değerlendirilmesi amacıyla yapılır. Gagne, Briggs ve Wager'e göre bu modelde değerlendirme okul ya da okul sisteminin uygun olup olmadığını düşünme amacıyla yapılır. Robert Wolf'un öncüsü olduğu yargılama yaklaşımında programla ilgili veriler toplanarak süreç izlenir ve programın güçlü ve zayıf yönlerinin değerlendirilmesi amacıyla program paydaşları ve katılımcıların görüşlerine başvurulur. Son olarak yapılandırmacı program değerlendirme yaklaşımı ise değerlendiriciler ve paydaşlar soruları birlikte oluştururlar. Öncelikler, birlikte bir nokta üzerinde düşünme yerine birbirinden veya standarttan farklı davranmanın esas alındığı yaklaşımdır (Şeker, 2014, s. 194-200).

Türkiye'de de program değerlendirme üzerine farklı fikirler ve yaklaşımlar söz konusudur. Bu anlamda Ertürk (2013), program değerlendirmeyi eğitim hedeflerinin belirlenip uygulamaya konulması ve devamında gerçekleşen eğitim öğretim faaliyetlerinden sonra devreye giren program geliştirmenin son aşaması olarak görmektedir. Program değerlendirmeye bütüncül yaklaşan Varış (1996), değerlendirmenin amacının süreçlerin etkililiğinin saptanması olduğunu belirtir. Doğrudan ya da dolaylı olarak programla ilgili olan herkesin amaçların, ders faaliyetlerinin, süreçlerin, araçların, sonuçların ve bunlar arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi olarak görülen sürece katılması gerektiğini ifade eder. Turgut (1983, 216'dan aktaran Şeker, 2014, s. 203) program değerlendirmenin uygulamadan önce, uygulama sırasında ve uygulamadan sonra olmak üzere üç aşamalı olması gerektiğini savunur. Ölçümlerin ölçüte vurulmasıyla ulaşılan yorum program hakkındaki değer yargısını ifade eder. Doğan (1997) değerlendirmeyi yeterliğe (bireysel öğrenci başarısı esaslı) ve norma (karşılaştırmalı öğrenci başarısı esaslı) dayalı olarak sınıflamıştır. Değerlendirmede hem sürecin hem de ürünün dikkate alınması gerektiğini

vurgulamıştır. Demirel (2012) programın işleyişi sırasındaki aksaklıkların tespiti ve gerekli düzeltmelerin yapılması amacıyla değerlendirmenin gerekliliğini ifade eder. Demirel'e göre değerlendirme programın tüm öğelerinin aralarındaki ilişkiyle beraber ele alınmasıdır. Program sürecinin kabaşık, sürekli bir bilimsel uğraş olduğun ifade eden Sönmez (2015), programla ilgili bütün unsurların değerlendirme sürecinde dikkate alınması gerektiğini belirtir. Son olarak alanla ilgili Türkiye'de yapılan çalışmalarda önemli bir yeri olan Erden (1998), program değerlendirmenin bilimsel süreçlerle ilişkilendirilmesi gerektiğinden ve sistemin bütün öğelerinin değerlendirme kapsamına alınması gerektiğinden bahseder.

Stufflebeam (2002'den aktaran Şeker, 2014, s. 191-193) yukarıda bahsedilen bütün bu program değerlendirme yaklaşımlarını dört grupta toplamıştır. Politik amaçlara hizmet eden ve bilimsel anlamda kullanılması tavsiye edilmeyen geçersiz ve eksik bilgi içeren sözde değerlendirmeler birinci grubu oluşturmaktadır. İkinci grupta ise programın önemi ve değerinin ne olduğuna ilişkin sorulara yanıt arayan soru yöntem odaklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Stufflebeam bu değerlendirmeleri sınırlılıkları ve dar kapsamaları nedeniyle yarı değerlendirme çalışmaları olarak nitelendirmektedir. Programın bütünüyle değeri ve yararlılığı üzerinde duran yaklaşımlar ise üçüncü grupta iyileştirme hesap verme odaklı yaklaşımlar olarak toplanmıştır. Bu gruptaki yaklaşımlar hedeflerin dışında ürünleri de dikkate alan genellikle objektif yaklaşımlardır. Toplumun bütün kesimlerinin eğitim ve sosyal olanaklara, haklara eşit bir şekilde ulaşım ulaşmadığını araştırmayı hedefleyen program değerlendirme yaklaşımları ise dördüncü grupta sosyal gündem savunusu odaklı yaklaşımlar olarak toplanmıştır.

Worthern, Sanders ve Fitzpatrick (1997, s. 78'den aktaran Karataş, 2007) ise değerlendirme yaklaşımlarını hedef yönelimli, yönetim yönelimli, müşteri yönelimli, uzmanlık yönelimli, rakip yönelimli ve katılımcı yönelimli olmak üzere altı grupta toplamışlardır.

Richards (2009'dan aktaran Şeker, 2014, s. 185-186) program değerlendirme yaklaşımlarını biçimlendirici (formative), aydınlatıcı (illuminative) ve ürün değerlendirmesi (summative) olmak üzere üç kategoride toplar. Biçimlendirici

değerlendirme programın sürekli olarak geliştirilmesi ve iyileştirilmesine yönelik yapılır. Öğretmen ve öğrencilerin program içerisindeki etkinlikleri ve hedeflere ulaşılma durumu gibi konular bu değerlendirme türü içerisinde yer alır. Aydınlatıcı değerlendirme sürecinde ise öğrenme ve öğretme sürecinin derinlemesine analiz edilmesi söz konusudur. Öğrenme öğretme sürecindeki öğrenci katılımı ve öğretmen davranışları bu değerlendirme kapsamında ele alınır. Programın amaçlarına ulaşip ulaşmadığı, öğretim etkinliklerinin verimliliği ve öğrencilerin program sonundaki öğrenme durumları gibi konular ürün değerlendirmesi ile araştırılır.

Değerlendirme amacımız değerlendirme alanlarına göre farklılık gösterir. Örneğin öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi daha iyi bir öğretim organizasyonu için ve daha nitelikli bir öğretim için yol gösterici olacaktır (Şeker, 2014, s. 186).

2.1.7. Stufflebeam'in Çevre Girdi Süreç Ürün program değerlendirme modeli

Geleneksel program değerlendirme modellerinde öğrencinin başarısının ya da başarısızlığının ölçüt alındığı görülmektedir. Oysa program değerlendirmede başarıya ya da başarısızlığa nasıl ulaşıldığından ziyade bu iki duruma neden olan faktörler önemlidir (Bay ve Karakaya, 2006, s. 104). Söz konusu faktörlerin tespiti için de program değerlendirme sürecinin boyutlarını her anlamda genişletmek gereklidir. Bu amaçla değerlendirmede; öğrencilere, öğretim yöntemlerine ve öğretim kaynaklarına, programın amaçlarına, mezunların başarılarına ve programdan tatmin olmalarına ilişkin veriler toplanmalıdır (Doğan, 1997, s. 29). Eğitim programındaki eksiklerin ve aksaklıkların tespiti ancak program öğelerinin incelenmesiyle mümkündür (Erden, 1998, 20). Fakat Ültanır'ın (2016, s. IV-V) da belirttiği gibi Türkiye'de yapılan değerlendirme çalışmaları dar boyutlarda kalmıştır. Değerlendirmeler çoğunlukla ürün odaklı diye tarif edebileceğimiz geleneksel yöntemle yapılmaktadır. Program boyutlarından biri üzerinde (çoğunlukla yöntem) değişiklik yapılarak bu değişikliğin ön test-son test deneysel desenli çalışmalarla anlamlı olup olmadığına bakılmaktadır. Oysa bu tür çalışmalar sadece programın bir boyutu olan hedefe yöneliktir, sınırlıdır ve bu

söz konusu boyut (hedef) çoğu değerlendirme uzmanı için önem arz etmemektedir (Ültanır, 2016). Bu anlamda geleneksel, dar kapsamlı program değerlendirme yaklaşımından uzaklaşıp yukarıda bahsedilen noktalar üzerinde duran yeni anlayışı benimsemek yapılan çalışmaların başarıya ulaşmasında etkili olacaktır.

Çalışmanın amacı, temel düzey Türkçe öğretim programının değerlendirilmesidir. Dolayısıyla bu durum, açıklamalardan da hareketle hem ürünün, hem erişinin hem de program öğelerinin (eğitim durumları, sınama durumları vb.) ve sürecin dikkate alınmasını, öğretmen, öğrenci, yönetici, mezun bütün program katılımcılarının sürece dahil olmasını gerektirmektedir. Yani çok yönlü, kapsamlı bir değerlendirme modeline ihtiyaç duyulmuştur. Söz konusu ihtiyaç nedeniyle ilk olarak kırsal bölgelerdeki okulların programlarını değerlendirmek amacıyla oluşturulan ve çevre, girdi, süreç, ürün gibi farklı program boyutlarını değerlendirmeyi esas alan Stufflebeam'in modeli tercih edilmiştir. Yukarıda izah edilen program değerlendirmede yeni yaklaşım uygulamaları da dikkate alınarak böyle bir model tercihine gidilmiştir.

Eğitimde birbirinden farklı birçok karar verme durumlarının olmasının beraberinde farklı değerlendirme türlerini ortaya koyduğunu ifade eden Stufflebeam'e göre alınan kararların işlevleri planlama, program biçimlendirme, uygulama ve yeniden düzenlenen programların tekrar edilmesi olarak sınıflandırılabilir. Değerlendirmenin bu sınıflamadaki basamaklarla uyuşan dört türü vardır. Planlama aşamasında çevre değerlendirmesi, biçimlendirme aşamasında girdi değerlendirmesi, uygulama aşamasında süreç değerlendirmesi ve programın bitişinden sonra ise ürün değerlendirmesi oluşur (Ültanır, 2016, s. 139).

Stufflebeam'in program değerlendirmeye getirdiği çok yönlü bakış açısı beraberinde bu doğrultuda bir model ortaya koymasını sağlamıştır. Ona göre program değerlendirme program öğelerinin değeri ve kazancı hakkındaki betimsel ve yargısal bilgilerin tanımlanması, toplanması ve uygulanması sürecidir. Bütün bu işlemlerin amacı programın sürekli olarak geliştirilmesini sağlamaktır (Yüksel ve Sağlam, 2014, s. 53).

Değerlendirme çalışmaları sırasında program ve öğretimle ilgili sürekli bilgi toplamının alınacak kararların doğruluğunu arttıracaklarını savunan Stufflebeam bu görüşünü değerlendirmenin sürekli olduğunu vurgulayarak desteklemektedir. Söz konusu kararlara dayanak olacak bilgiler çevre, girdi, süreç ve ürün olmak üzere dört farklı boyutta toplanacaktır. Dört farklı değerlendirme çeşidini açıklaması bu modelin güçlü yanını oluşturmaktadır. Modelin kolay, anlaşılır, çok boyutlu, esnek olması, sistemli yapısı ve değerlendirme etkinliklerini planlamada sağladığı kolaylık eğitimde program değerlendirme çalışmaları için tercih edilme nedenleri arasındadır (Uşun, 2016, s. 91-94; Odabaşı, 2014, s. 203; Demirel, 2012, s. 178).

İlk olarak 1966 yılında hükümet tarafından kırsal bölgelerdeki okullara uygulanan programların değerlendirilmesi ve denetlenmesi için geliştirilen model zamanla Amerika içinde ve dışında kısa ve uzun vadeli değerlendirme çalışmalarında sıkça kullanılmaya başlamıştır. Programların, projelerin, personelin, ürünlerin, kurumların ve sistemlerin biçimlendirici ve toplam değerlendirmelerinde kullanılan çok boyutlu bir yapıya sahiptir. (Yüksel ve Sağlam, 2014, s. 52).

Bağlamın değerlendirilmesi olarak da adlandırılan çevrenin değerlendirilmesi sürecindeki amaç programın amaçlarının ne olması gerektiğini belirlemektir. İhtiyaçların amaçlar ve kaynaklarla uyumluluğu ve tutarlılığı ile amaçların sorunların çözümünde yeterli olup olmadığının tespiti için çevre değerlendirmesi önem arz etmektedir. Çevre değerlendirmesinde amaç kurumsal çevreyi tanımlamak, hedefi, grubu ve gereksinimleri belirlemek, sınırlılıkları teşhis etmek, öncelikleri ve kaynakları tanımlamak, amaçların gereksinimleri karşılayıp karşılamayacağını karar vermektir (Yüksel ve Sağlam, 2014, s. 53). Demirel (2012, s. 178) ise çevre değerlendirmesinin karşılanamayan ihtiyaçların niçin karşılanamadığını kaçırılan fırsatların niçin kaçırıldığını belirlemek için önemli olduğunu vurgular. Ayrıca bu aşamada hedeflerin belirlenmesine temel olacak bilgilerin toplandığını ve hedeflerin belirlendiğini belirtir. Dersin öğrencilere uygun olup olmadığı, öğretim materyallerinin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığı, öğrencilerin dil kullanmada engellerinin olup olmadığı gibi durumlar hedeflere erişimi engelleyen sorunların ortaya çıkmasına neden

olurlar. Bu durumların açıklığa kavuşturulması hedefler ile gerçekler arasındaki tutarlılığın da ortaya konulmasını sağlar (Ültanır, 2016, s.141).

Girdi değerlendirmesi ise Stufflebeam'e göre en önemli ve en çok ihmal edilen değerlendirme türüdür. Genel olarak değerlendirilmenin yapılandırılmasıyla ilgili kararlar girdi değerlendirmesi sonucu alınır. Etkinlik planlarının, personel planlarının ve uygulamada kullanılacak yaklaşımların maliyet, etkinlik ve uygulanabilirlik yönünden değerlendirilmesini kapsayan bir süreçtir. Kısaca yetişğin tüm öğeleriyle ayrıntılı incelenmesi aşamasıdır (Sönmez, 2015, s. 87). Uygulama için seçilen araştırma desenlerini, belirlenen bütçeyi ve sistemin olanaklarını belirleyerek değerlendirmek girdi değerlendirmesinin amaçları arasındadır (Yüksel ve Sağlam, 2014, s. 54). Okulun kapasitesinin programın uygulanmasına sunduğu imkânlar, öğrencilerin programla ilgili hazır bulunuşlukları, öğretmenlerin programı uygulamaya yönelik yeterlikleri, kaynakların ve materyallerin durumu bu aşamada ortaya konmaktadır (Odabaşı, 2014, s. 203).

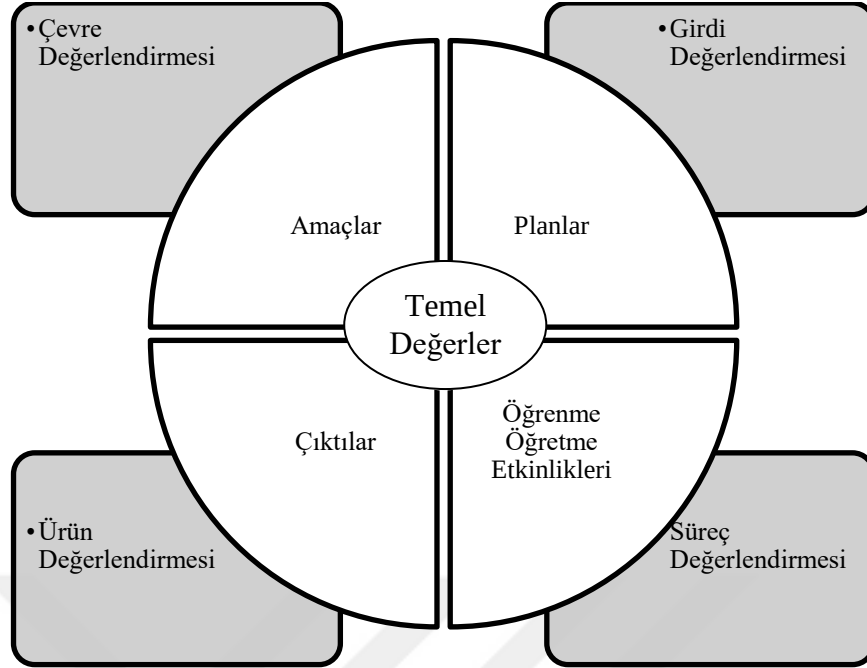
Süreç değerlendirmesi ise programın nasıl uygulandığının, uygulama sürecinde yaşanan sorunların, sürecin nasıl ilerlediğinin değerlendirilmesidir. Bu kısımda elde edilen veriler programın devam ettirilmesi, güncellenmesi ya da kaldırılması kararlarının verilmesinde etkilidir. Ayrıca yine süreç değerlendirmesi sonucu ulaşılan veriler ürün değerlendirmesiyle ilgili temel oluşturur. Uygulamada karşılaşılan sorunları belirlemek, gerçekleşen etkinlikleri kaydetmek ve değerlendirmek süreç değerlendirmenin amaçlarıdır (Yüksel ve Sağlam, 2014, s. 54). Öğretmenlerin program ve değerlendirme dokümanlarını nasıl kullandıkları, öğrencilerin ve öğretmenlerin programdan memnun olup olmadıkları bu aşamada araştırılmaktadır (Odabaşı, 2014, s. 204).

Ürün değerlendirmesi aşamasında programın genel ve özel çıktılarının incelenmesi, beklenen çıktıların ölçülmesi, beklenmeyen çıktıların tahmin edilmesi, programın etkisinin değerlendirilmesi gibi faaliyetler amaçlanır. Kısa ve uzun dönemli beklendik ve beklenmedik çıktıların neler olduğu sorgulanır ve programın yeniden düzenlenmesine ilişkin kararlar alınır. Değerlendirmede hangi sonuçlara ulaşıldığı,

gereksinimlerin karşılanıp karşılanmadığı, değerlendirmeden sonra hangi kararların alınması gerektiği gibi konular programın kazanımlarıyla ilgili değerlendirilmenin ana çizgileridir. Çıktıları tanımlamak ve çıktıların amaçlarla uygunluğunu değerlendirmek, onların değerini ve etkisini yorumlamak ürün değerlendirmenin amaçlarıdır (Yüksel ve Sağlam, 2014, s. 55). Başlangıçta belirlenen amaçlara ne ölçüde ulaşıldığının sorgulandığı bölümdür (Odabaşı, 2014, s. 204).

Çevre girdi süreç ve ürün modeliyle program değerlendirmenin geriye dönük bilgi sağlama ve karar verme amaçları bu modelin biçimlendirici ve toplam değerlendirmeci işlevlerinin olduğunu göstermektedir (Yüksel ve Sağlam, 2014, s. 58).

Bu yaklaşım yöneticilere, değerlendiricilere programın sonlanmasını beklemeden tasarımı aşamasında programla ilgili bilgiler vermektedir. Dolayısıyla daha programın başında yapıcı bir tartışma ortamı sağlamaktadır. Ayrıca program devam ederken sürecin her boyutuyla ilgili değerlendirme sonuçları sunmaktadır. Yine değerlendirmenin dört ayrı başlık ve zaman dilimi içinde gerçekleşmesi bilgilerin anlaşılır, sistematik ve kolay sunulur olmasını sağlamaktadır. Bu yönüyle model hem program süreciyle ilgili değerlendirmeye yönelik bilgiler sunarken hem de bu süreçte sunduğu bilgilerle yetkililere programı geliştirme imkânı da tanımaktadır. Yani bağlam ya da girdi boyutunda elde edilen bulgulardan hareketle programda birtakım değişikliklerin yapılması mümkündür. Böylece programın başlangıcındaki ya da süreç içerisindeki sorunları gidermek için program sonuna kadar beklemek gerekmeyecek zamandan ve maliyetten tasarruf edilmiş olacaktır. Dolayısıyla bu yönüyle modelin program geliştirme sürecine katkısının olduğu söylenebilir (Ünal, 2011). Fakat yöneticilerin otoritesinin ağır basması ve değerlendirmecinin süreçte sadece bir görevli olarak bulunması değerlendirme süreciyle ilgili birtakım sorgulamaları da beraberinde getirebilir (Yüksel ve Sağlam, 2014, s. 61).



Şekil 2.6.Çevre Girdi Süreç Ürün Modeli (Stufflebeam, Madaus ve Kellaghan, 2002’den akt. Yüksel ve Sağlam, 2014, s. 56).

Stufflebeam’in değerlendirme modelini görsel olarak ifade ettiği yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere program değerlendirmede kök kavram değerdir. Değer bir toplum, grup ya da bireyin sahip olduğu görüşlerdir. Değerler değerlendirmede kullanılacak ölçütlerin temelini oluşturur. Stufflebeam modelinin bu yönüyle “değer tabanlı program değerlendirme modeli” olarak da tanımlanabileceğini ifade etmektedir (Yüksel ve Sağlam, 2014, s. 56).

2.2. İlgili Araştırmalar

İlgili alan yazın tarandığında yabancı dil olarak Türkçenin öğretimiyle ilgili standart bir öğretim programının olmaması ve bu durumun aynı öğrenici kitlesine hitap eden kurumlar arasında bile farklı uygulamalara neden olduğu gerçeğinin gerek makale düzeyinde gerekse alanla ilgili yazılan kuramsal kitaplar seviyesinde yapılan akademik çalışmalarda sık sık dile getirildiği görülmektedir. Hedef kitleye uygun uluslararası bir öğretim programı ihtiyacı her aşamadaki yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çalışmalarında öncelikli ihtiyaçtır. Bununla birlikte doğrudan öğretim programı kapsamlı yapılan yüksek lisans ve doktora düzeyindeki akademik çalışmaların tarihi henüz ilk on yılını dolduramamıştır. Bu süreç içerisinde konuyla ilgili yapılan birkaç çalışmanın da alanın ihtiyacını tam anlamıyla karşılaması mümkün değildir.

Benhür'ün (1993) hem yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında öncü olma niteliği taşıyan hem de alanla ilgili öğretim programın öneminin ilk kez vurgulandığı çalışmalardan biri olan doktora tezi ihtiyaç analizi, yöntem ve teknikler, dil öğretmeninin nitelikleri, basamaklı kur sistemi ve öğrenim süresi gibi kavramlar hakkında detaylı bilgiler vermektedir. Uygulamadan ziyade teoriye ağırlık verilen çalışma alanın sınırlarını ve temel kavramlarını belirlemesi açısından önemlidir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi esaslı bir öğretim programının gerekliliği, öğretim programlarının hazırlanması aşamasında ihtiyaç analizi uygulamasının önemi gibi konularda farklı kaynaklardan hareketle detaylı bilgiler verilmiştir.

Yine yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında Türkiye'deki kurumsallaşmanın öncülüğünü yapan Ankara Üniversitesi TÖMER çalışanlarından Köse (2005) tarafından söz konusu kurumdaki uygulamalardan örnekler verilerek yapılan doktora çalışması da önemli bir yer tutmaktadır. Köse, çalışmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde neden Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesine ihtiyaç duyulduğunu ve bu metinden hareketle bir Türkçe öğretiminin nasıl gerçekleştirilebileceğini ortaya koymuştur. Söz konusu metinden hareketle orta düzey yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı hazırlanmış ve deney grubu olarak seçilen

öğrencilere bu programla öğretim gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubu olarak tanımlanan diğer gruba ise Tömerin geleneksel programı uygulanmıştır. Öğretim süresi sonunda her iki grubun başarısı geliştirilen araçlarla ölçülmüş ve deney grubu lehine sonuçlar elde edilmiştir. Böylece Öneriler Çerçevesi esaslı bir yabancı dil olarak Türkçe öğretim programının olumlu sonuçları deneysel anlamda ortaya konulmuştur.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında ilk çalışmalardan olan bu iki araştırmadan sonraki dönemde 2010 yılından itibaren yüksek lisans ve doktora düzeyinde gerek Öneriler Çerçevesi'nin öğretim programlarında kullanımı gerekse alanla ilgili program hazırlama çalışmaları daha sık yapılmaya başlanmıştır. Bu ilk çalışmalardan farklı olarak son yıllarda yapılan çalışmalarda Türkiye dışında Türkçenin çeşitli bağlamlarda yabancı dil olarak öğretimi de dikkate alınmıştır. Muradova (2012) tarafından hazırlanan çalışmada Orta Asya'daki Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretmeye yönelik temel düzey bir öğretim programı örneği ortaya koyulmuştur. Yine bu çalışmada da Öneriler Çerçevesi ölçütleri esas alınmıştır. Çalışma ilk defa Türkiye dışında Türkçe öğretimi esaslı program hazırlama çabası olduğu için önemlidir. Yıldırım (2012) tarafından yapılan çalışma ise hem ortaöğretim düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimini esas alması hem de program geliştirme çalışmasından ziyade program değerlendirme odaklı olması açısından dikkat çekicidir. Yıldırım Kayseri Mustafa Germirli Uluslararası İmam Hatip Lisesi yabancı dil olarak Türkçe öğretim programını Öneriler Çerçevesi kapsamında değerlendirmiştir. Program, kullanılan ders kitabı, sınıf içi etkinlikler ve değerlendirme olmak üzere dört boyutlu bir değerlendirme çalışmasıdır. Ayrıca söz konusu boyutlarla birlikte öğretmenlerin Öneriler Çerçevesi algıları ve öğrencilerin program sonunda Öneriler Çerçevesi ölçütlerine göre hangi dil yeterlilik seviyesine ulaştıkları da gözlemlenmiştir. Çalışma öğretim programlarının değerlendirilmesinin önemine dikkat çekmesi açısından ilgi çekicidir.

2013 yılına gelindiğinde Çangal yaptığı çalışmayla öğretim programı hazırlamanın bir başka ve önemli boyutu olan ihtiyaç analizine dikkat çekmiştir. Saraybosna'da bulunan Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde düzenlenen yabancı dil olarak Türkçe derslerini alan kursiyerler çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Çangal çalışmasında kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının yaş, cinsiyet, eğitim durumu

gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ve genel anlamda kursiyerlerin neden Türkçe öğrenmek istediklerini ortaya koymuştur. 168 kursiyere uygulanan ihtiyaç analizi sonucunda ticaret yapma, eğitim ve iş imkânı elde etme, bireysel ilgi ve ihtiyaçları karşılama ve sınıf içi iletişim kurma gibi ihtiyaçlarla Türkçe öğrenildiği ortaya çıkmıştır.

Yıldız (2014) ise eğitimde program geliştirme alanında yaptığı çalışmasında Beyaz Rusya Minsk Devlet Dilbilim Üniversitesindeki yabancılar için Türkçe dil eğitimi programını değerlendirmiştir. Yıldız'ın çalışması yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı alanına getirdiği farklılıklarla önemlidir. Çalışmanın yurtdışındaki Türkçe öğretimine yönelik olması, program değerlendirme çalışması olması ve önceki değerlendirme çalışmasının aksine çevre girdi süreç ve ürün modeli temelli detaylı bir değerlendirmeyi gerçekleştirmiş olması bu farklılıklardan bazılarıdır. Yıldırım (2012) öğretmen ve öğrenci görüşlerinden hareketle bir değerlendirme gerçekleştirmiş, Yıldız ise yöneticiler, veliler, mezunlar ve işverenlerden de veri toplamıştır. Ayrıca Yıldırım programın sonucuna ürüne odaklanmış, Yıldız ise programın bütününden hareketle bir değerlendirme gerçekleştirmiştir.

2015 yılında Dağdelen'in yaptığı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde program değerlendirme yüksek lisans çalışması da Doğu Akdeniz Üniversitesinde söz konusu dersi alan 7 öğrenci ve 4 öğretmenin görüşlerinden hareketle oluşturulmuştur. Dağdelen'in çalışması veri toplama araçları ve çalışma grubundaki sınırlılığı, değerlendirmede öğretmen öğrenci boyutuyla yetinmesi gibi yönleriyle eleştirilebilir. 2016 yılında yine Kıbrıs örneğinde Erdem tarafından yapılan yüksek lisans çalışmasında 86 öğrenciye ulaşılmış ve bir anlamda Dağdelen'in çalışmasındaki sınırlılık ortadan kaldırılmıştır. Erdem Kıbrıs üniversitelerinde verilen yabancı dil olarak A1 düzeyi Türkçe derslerini değerlendirmiş. Bu dersi alan öğrencilerin 12 haftalık bir öğretim etkinliği sürecinde hedefe ulaşp ulaşmadıklarını gözlemlemiştir. Çalışmanın sonucunda bu öğrencilerin belirlenen hedef düzeye ulaşamadığı görülmüş dolayısıyla öğretim programının gözden geçirilmesi gereği ortaya çıkmıştır.

Son olarak Ulutaş (2016) tarafından geçen yıl hazırlanan doktora çalışması yine öğretim programı geliştirmeye yöneliktir ve yine Türkiye sınırları içerisinde. Fakat Uşak Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde üniversite eğitimi alacak yabancı öğrencilere yönelik olması dolayısıyla önemli ve farklıdır. Çünkü bu çalışmada bir anlamda akademik Türkçe ya da iş Türkçesi olarak tarif edilebilecek bir Türkçenin öğretilmesi amaçlanmaktadır. Yani iktisat alanında üniversite eğitimi alan bireylere yönelik bir Türkçe öğretimi söz konusudur. Çalışmada 58 öğrenci ve 5 öğretim üyesinin görüşlerinden hareketle ihtiyaç odaklı bir program oluşturulmuş ve bu programa yönelik metinlerle zenginleştirilmiş etkinlikler hazırlanmıştır. Dolayısıyla çalışma bu yönüyle farklı ve dikkat çekicidir.

Özetle öğretim programıyla ilgili olarak yapılan çalışmalar teorikten uygulamaya, Türkiye içerisinden Türkiye dışına, program geliştirmeden değerlendirmeye, sonuç değerlendirmeden girdi ve süreç değerlendirmeye doğru bir çeşitlilik arz etmektedir. Bu çalışmanın bağlam anlamında yurtdışındaki Türkoloji bölümlerinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini değerlendirmesi, daha önce alanla ilgili hiçbir akademik çalışmanın yapılmadığı Cezayir bağlamıyla ilgili veriler sunması, sadece sonuç değil çevre, girdi, süreç ve sonuç aşamalarının da dikkate alındığı çok yönlü bir değerlendirme çalışması olması, değerlendirme ölçütlerinin Öneriler Çerçevesi kaynaklı olması, veri toplama araçları olarak hem nitel hem de nicel araçlardan yararlanması, araştırmacı tarafından veri toplanan öğrenci ve öğretmenlerin kendi kültürleri içerisinde uzun süre gözlemlenmesi gibi yönlerden alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

İlgili kaynaklardan hareketle araştırmanın modeli ve seçilen yöntem hakkında bilgilerin verileceği bu bölüme ilk olarak program değerlendirme sürecinin bilimselliğine yönelik tespitlerle başlamanın faydalı olacağı düşünülmektedir. Program değerlendirmenin bilimsel bir süreç olamayacağıyla ilgili görüşlerin aksinin mümkün olduğunu ortaya koymadan çalışmaya bilimsel bir yol haritası çizmek birtakım soru işaretlerini beraberinde getirebilir. Daha başlangıçta program değerlendirme sürecine ilişkin bir araştırmaya nereden başlamalıyım ve nasıl bitirmeliyim sorusu bilimsel yöntemi kullanmayı gerektirir (Şeker, 2014, s. 208). Yine Erden'e (1998, s. 14) göre program değerlendirme sürecinin sonunda programla ilgili yargıda bulunabilmek için sağlam ve sistematik verilere ihtiyaç vardır. Söz konusu veriler de ancak bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri yardımıyla toplanabilir.

Program değerlendirme çalışmalarında yöntem seçimi ile ilgili bir başka tartışmalı konu nitel ya da nicel yöntem tercihidir. Bu araştırmalarda nicel özellikle de deneysel yöntemlerin kullanılamayacağını savunan bir görüş olmakla birlikte tam tersini iddia eden uzmanlar da vardır. Örneğin Stufflebeam değerlendirme çalışmaları sırasında deneysel desenlerin kullanılmasını farklı alanlarda işe yarayan uygulamaların bazı eğitimciler tarafından eğitim bilimlerine uygulanması olarak görür. Dolayısıyla karşı çıkar. Çiftçilerin doğru gübre ve tohum seçimine karar vermek için kullandıkları bir deneysel (uygulamalı) yöntemin eğitimde yenilikler konulu bir çalışmada da uygulanması şaşırtıcıdır şeklinde bir örnekle bu fikrini destekler (Ültanır, 2016). Yine deneysel yöntem uygulamaları sırasında çalışma sonuna kadar ortamda değişiklik yapılmaması gereği programların süreç içerisinde her aşamada değerlendirilerek güncellenmesi gerekir ilkesiyle çelişir diyen Ültanır (2016) dış değişkenlerin kontrol

edilerek iç değişkenlerin elde edildiği deneysel araştırmalar program değerlendirme çalışmalarında kullanılırsa dış değişkenleri kontrol edilemeyecek okul gerçeğinde iç değişkenlere ulaşılamayacağını belirtir.

Bir başka görüşe göre ise nitel ya da nicel araştırma yapma tercihi desen (Patton, 2013, s. 47) ve çalışılan konuyla ilgilidir. Dolayısıyla nitele karşı nicel yöntemleri tartışmak yerine değerlendirme çalışmalarında çoklu yöntemlerinin nasıl bir arada kullanılacağına odaklanmak gerekir. Nitel yöntemler nicel yöntemlerden ne daha zayıf ne de daha yumuşaktır (Patton, 2003, s. 574). İlgili alan yazına bakıldığında program değerlendirme çalışmalarında nitel ve nicel yöntemlerin yanı sıra iki türün bir arada olduğu karma yöntemler de kullanılmıştır. Bazı araştırmacılar tarafından araştırma modelinin belirlenmesi ya da verilerin toplanması ve analizi kısmında karma yöntem kullanımı teşvik edilmiştir. Bu çalışma ise nitel araştırma mantığında durum çalışması yöntemi kullanılarak şekillenmiştir. Bütüncül tek durum desenli durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. İlgili alan yazın ve araştırma konusunun özellikleri dikkate alınarak böyle bir seçim yapılmıştır. Yöntem konusunda bu tercihin sebepleri aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırmanın bütün araştırma süreci boyunca büyük bir esnekliğe sahip olması ve gerek araştırma sorularının belirlenmesinde gerekse verilerin toplanması ve analizinde değişik strateji ve teknikleri kullanmaya izin vermesi (Şeker, 2014, s. 210) bu araştırmada tercih edilme nedenleri arasındadır. Daha önceden hiç çalışılmayan bir konuda çalışılmayan bir örneklem tercih edilerek oluşturulan çalışmanın nicel olarak düşünülerek önceden kurgulanması ve değişikliğe izin vermemesi alanda karşılaşılan ve daha önceden öngörülmeleyen bazı gerçeklerin görmezden gelinmesi anlamına gelecektir. Bu nedenle araştırma nitel biçimde tasarlanmıştır. Çünkü betimsel araştırmalar olayı olduğu gibi araştırmaya ve var olan durumu belirlemeye çalışan araştırmalardır (Tanrıöğen, 2012, s. 59). Eğer araştırmacı olayların ve faaliyetlerin ortaya çıktığı süreçleri ve bu süreçlerin etkilerini gözlemlemek istiyorsa ve bu süreçler ve olaylarla ilgili izahatlar, açıklamalar ortaya koymak istiyorsa kendisi için en uygun araştırma yöntemi nitel araştırmadır (Maxwell, 2005'ten aktaran Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015, s. 47).

Durum çalışması şeklinde tasarlanan çalışmada Türkoloji bölümü birinci sınıftaki Türkçe dersi öğretim programının “ne”, “nasıl” ve “niçin” soruları temel alınarak derinlemesine incelenmesi ve bütüncül olarak yorumlanması hedeflenmiştir (Yıldırım, 2011, s. 277). Dolayısıyla fonetik, dil bilgisi, konuşma, yazma, okuma ve dinleme derslerinden oluşan Türkçe öğretim programı araştırmanın durumunu temsil etmektedir. Bu model ile yapılan araştırmalar genel tarama modeliyle yapılanlara oranla daha ayrıntılı ve gerçeğe daha yakın bilgiler verirler (Uşun, 2016, s. 29). Durum çalışması türleri içerisinde bütüncül tek durum deseni tercih edilmiştir. Yıldırım’a (2011, s.290-291) göre bu desen “kendine özgü ya da daha önce hiç kimsenin çalışmadığı veya ulaşamadığı durumların” çalışılmasında kullanılabilir. Araştırma verilerinin toplandığı Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümü temel düzey Türkçe öğretim programıyla ilgili daha önce hiç çalışma yapılmamış olması ve gerek bölümün gerekse programın kendine özgü yapısı bu desenin seçilme nedenleridir. Yine Şeker’e (2014, s. 210) göre programın zaman içinde nasıl bir seyir takip ettiği, bu süreçteki eksikliklerin ve olumsuzlukların neler olduğu, programın öğrenci, veli, sektör temsilcileri gibi paydaşların ihtiyaçlarını nasıl karşıladığı gibi soruların cevaplandırılmasında durum çalışması tercih edilebilir. Çalışmanın çok yönlü bir program değerlendirmesi olduğu düşünülürse durum çalışmasının bu özellikleriyle örtüştüğü söylenebilir.

Patton (2003, s. 10) katılımcıların hikâyelerini kayıt altına alma ve aktarma yoluyla programın hikâyesi anlatıldığı için değerlendirmelerde genellikle nitel yöntemlerin kullanıldığını, durum değerlendirme çalışmalarının ise iyi bir hikâyenin tüm öğelerini içerisinde barındırdığını belirtir. Çalışma kapsamında program katılımcılarıyla yapılan görüşmeler ve bu görüşmelerden hareketle programın yeterlik ya da eksiklerinin anlaşılmasına çalışılması, bir bireyden diğerine değişen deneyimler durum çalışmasını kullanmayı önemli hale getirmiştir.

İlgili alan yazına bakıldığında özellikle dil öğrenimi, ana dili ve ikinci dil edinimi ve öğretmen eğitimi araştırmalarında durum çalışmalarına dayalı araştırmalar sık sık görülmektedir. Bir kişi olay ya da kurumun derinlemesine ve boylamsal

incelenmesi gerektiği durumlarda tercih edilen araştırma yöntemi olması dil öğrenimine yönelik kısa ya da uzun süreli çalışmalarda yöntem uygulamaları, etkinlik ve program değerlendirmeleri gibi alanlarda kullanılabilme sebepleridir. Odaklanmış sorularla, gözlemlerle, sesli veya görsel kayıtlarla, varsa yazılı kaynak ve belgelerle derinlikli betimlemeler yapmayı, tematik temelde mantıksal çıkarımlarla örüntüler oluşturmayı ve yorumlar getirmeyi amaçlaması (Seggie ve Bayyurt, 2015, s. 119) durum çalışmalarının program değerlendirme alanıyla örtüşen bir diğer noktasıdır.

Yin'e (2003, s. 13-14) göre durum çalışmalarında teknik olarak iki çeşit durumla karşılaşılabilir; birincisinde farklı yollarla elde edilen veriler çeşitleme yoluyla birleştirilir ve sonuca varılır, ikincisinde ise kuramsal önermelerden yola çıkılarak veriler toplanır ve analiz edilir. Bu çalışmada daha çok birinci yol tercih edilmiştir. Çeşitli veri toplama araçlarıyla toplanan bilgiler bir araya getirilerek programla ilgili sonuçlara ulaşılmıştır. Ancak çalışmada temel amaç genel sonuçlara ulaşmaktan ziyade programı ayrıntılı olarak betimlemek ve yorumlamaktır (Seggie ve Bayyurt, 2015, s. 120).

Durum çalışmasının kendine özgü bir çalışma olduğunu ve kendine has desenleri olduğunu belirten Yin (2003) durum çalışması desenlerini dört grupta toplamıştır. Çalışmanın deseni bütüncül tek durum desenidir. Bu desende çalışılacak tek birim veya durum vardır. Bu bir kişi, sınıf, okul, kurum fabrika, mahalle veya köy vb. olabilir.

Yine Yin (2003) durum çalışmalarını özelliklerine göre keşfedici, betimleyici ve açıklayıcı olarak sınıflamıştır. Keşifçi durum çalışmaları, yapılan müdahalenin değerlendirilmesinde açık ve net, tek bir sonuç olmadığı durumlarda kullanılır. Betimleyici durum çalışmaları ise bir müdahale veya olguyu ve içinde ortaya çıktığı gerçek hayat bağlamını betimlemek için kullanılır. Çalışmada programın değerlendirme amacıyla derinlemesine incelendiği düşünülürse betimleyici durum değerlendirmeleri içerisinde yer aldığı söylenebilir. Patton (2003) durum çalışmasının bir durumun benzersizliğini anlamak için okuyucuya gerekli olan tüm bilgiye erişme imkânı sağlayan, bir kişinin, programın ve kurumun betimleyicisi bir resmi veya hikâyesi olduğunu söyler. Ve durum çalışmasının durumu anlamak için bütüncül bir betimleme

sunduğunu belirtir. Yin (2003) eğer survey veya deneysel stratejiler kullanılıyor, gerçek hayat müdahalelerinin çok karmaşık olduğu durumlarda varsayılan nedensel bağlantıları açıklamaya çalışan bir soruya cevap aranıyorsa açıklayıcı durum çalışması kullanılacağını ifade eder.

Son olarak program değerlendirme çalışmalarının derinlemesine betimlemeler içeren, etraflıca ve çok yönlü çalışmalar olduğu düşünülürse bu şartların nitel yöntemler kullanılarak ve küçük örneklemeler seçilerek (Ültanır, 2016) daha kolay sağlanabileceği düşüncesinden hareketle yöntem seçimiyle ilgili bir gerekçe sunulabilir.

3.2. Araştırma Grubu

Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğünü belirlemeye dair belirli bir kural bulunmamakla birlikte çalışmanın amacı, neyin bilinmek istenildiği, neyin daha kullanışlı olacağı, eldeki kaynak ve zamana göre bir tercih yapılmaktadır (Patton, 2003). Ayrıca durum çalışmalarında ayrıntılı ve derinlemesine bir araştırma yapılacağından örneklem grubu daha az sayıda bireyden oluşacaktır (Seggie ve Bayyurt, 2015, s. 124).

Çalışma durum çalışması biçiminde tasarlandığından veri toplanan öğrenciler için evren ve örneklem yerine araştırma grubu tanımlaması yapılmıştır. Araştırma grubunu 2016 yılında Cezayir 2 Üniversitesi Dil ve Edebiyat Fakültesi Türkoloji Bölümüne devam eden 246 birinci sınıf öğrencisi, 6 Türkçe öğretmeni, bir yönetici oluşturmaktadır. Kimlerin araştırmaya dâhil edileceği konusunda nitel araştırmalarla özdeşleşen amaçlı örnekleme (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 285) yoluna gidilmiştir. Durumların analiz birimi olması ve neyin bir durum ya da analiz birimi olduğuna karar verilmesi nitel araştırmada amaçlı örneklem seçmenin temlini oluşturur (Patton, 2003, s. 447).

Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğünün başlangıçta minimum düzeyde tutulması ve çalışmanın amacına, katılımcıların ilgilerine oranla daha sonra eklemeler ya da değiştirmeler yapılabilmesi ilkesinden (Patton, 2003) hareketle araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin sayısı süreç içerisinde değişikliğe uğramıştır. Artışlar ve

azalmalar söz konusu olmakla birlikte programa dâhil olan bütün öğrencilere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırmalarda seçilen örneklem büyüklüğünden ziyade araştırmacının gözlemsel ve analitik becerileri, derinlemesine incelemeler yapabilmek üzere bilgi elde edebilmek için doğru durumların seçilmesi geçerliği ve anlamlılığı daha fazla etkiler (Patton, 2003). Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğüne karar verme konusunda temel ölçü bilgiler tekrarlanmaya başladığında örnekleme katılımcı eklemenin durdurulmasıdır (Patton, 2003).

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmalarda veri toplama süreci çalışmanın nitel ya da nicel olarak şekillenmesine göre değişiklik göstermektedir. Nicel araştırmalarda daha çok ortamın bileşenleri kontrol altına alınarak, sayısal veriler toplanmaya çalışılırken nitel araştırmalarda kelime ve resimlerle veriler toplanır. Bu durumda her iki araştırma türünün farklı amaçlara uygun olarak kullanılması etkilidir. Nicel çalışmalarda amaç bilginin genellenmesi, tahmin ve kontrol edilmesi iken nitel araştırmalar anlama, yorumlama ve açıklama odaklıdır. Bu nedenle de nitel araştırmalarda veri toplama sürecinde daha çok derinlemesine betimleme imkânı sunan araçlar tercih edilir. Katılımcı gözlem, belgesel tarama, yapılandırılmamış görüşme, saha notları bunlar arasındadır (Seggie ve Bayyurt, 2015; Şeker, 2014). Yin'e (2003) göre ise durum çalışmalarında yazılı belgeler (yasalar, yönetmelikler vb.), arşiv kayıtları (isim listeleri, yazışmalar, not dökümleri vb.), görüşmeler (açık uçlu, odaklanmış, yapılandırılmış ya da yarı yapılandırılmış), doğrudan gözlem, katılımcı gözlem, fiziksel objeler (sınav kâğıtları, ödevler, ders kitapları vb.) olmak üzere en az altı kanıt kaynağı vardır.

Yapılan işin bir program değerlendirme çalışması olduğu düşünülürse bu araçlara yazılı yoklamalar, tanılama, izleme, düzey belirleme testleri, değerlendirme formları, tutum ölçekleri (Uşun, 2016, s. 34), anketler, arşiv kayıtları, dolaylı ölçümler (Demirel, 2012, s. 186), programla ilgili belgelerin, yazışmaların ve yönetmeliklerin

incelenmesi, kurumun yazılı kaynaklarının ders kitaplarının ve benzeri malzemelerin incelenmesi (Erden, 1998, s. 62) gibi ilaveler yapılabilir.

Bu kapsamda çalışmada veri toplamada kullanılan araçları ihtiyaç analizi formu, araştırmacı gözlem formu, yarı yapılandırılmış öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşme formları, program değerlendirme formu, öğrenci memnuniyet anketi, sınav kâğıtları, bölüm lisans programı, ders kitabı incelemesi, not döküm çizelgeleri ve araştırmacı tarafından alınan saha notları olarak sıralayabiliriz. Çalışmada nitel ve nicel veri araçları birlikte kullanılmıştır. Veri toplama araçları çeşitlendirilerek veri tabanının zenginleştirilmesi ve daha sağlıklı sonuçlara ulaşılması amaçlanmıştır. Dolayısıyla bu çeşitliliğin nitel türdeki araştırmanın geçerlik ve güvenirliğinin artmasına katkı sağlayacağı düşünülmüştür (Yıldırım, 2011, s. 285; Yin 2003). Yine bu çeşitlilikle verilere ilişkin kanıt belgeler oluşturmak ve bu şekilde araştırmanın geçerlik, güvenirlik ve genellemesine katkı sağlama amaçlanmıştır (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015). Program değerlendirme araştırmalarında veri çeşitliliğinin sağlanmasının çalışmanın tamamlanmasına katkı sağlayacağı ise çeşitli kaynaklarda (Uşun, 2016, s. 26; Büker, 2014, s. 380 vb.) belirtilmektedir. Çalışmanın yabancı bir ülkede gerçekleştirildiği düşünülürse özellikle gelişmekte olan ülkelerde veri toplama aracı seçiminde doğru kararlar vermenin zorluğu da ortaya çıkacaktır (Demirel, 2012, s. 186). Bu anlamda birden fazla veri toplama aracından faydalanmak bu sorunun çözümüne yönelik bir adım olmuştur.

Durum çalışmalarında güvenirliğin artırılması için araştırmacının izlenen süreçleri açıkça tanımlaması gerekmektedir. Bulunan sonuçlara nasıl ulaşıldığı ortaya konulmalı ve kanıtlarla desteklenmelidir. Veri toplama süreci de bu aşamalardan biridir. Kullan veri toplama araçlarının nasıl oluşturulduğu ve kullanıldığının gerekçeleriyle ortaya konulması önemlidir (Yin, 2003; Seggie ve Bayyurt, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2011; Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015).

Bu anlamda araştırma kapsamında kullanılan gerek nitel durum çalışması yapısı gerekse öğretim programı değerlendirme kapsamında formlar kullanılarak yarı yapılandırılmış gözlemler aracılığıyla veri toplanmıştır. Formlar ilgili alan yazın taranarak ve araştırma soruları dikkate alınarak oluşturulmuştur. Gözlem konularının

formlar ve araştırma soruları aracılığıyla sınırlandırılması yapılan gözlemlere yarı yapılandırılmış olma özelliği katmıştır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin ders içi ve ders dışı Türkçe öğrenim ve öğretimine yönelik davranışları, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenlerle olan ilişkileri, öğretmenlerin öğrencilerle ve diğer öğretmenlerle olan ilişkileri gibi konular araştırmacı tarafından sahada gözlenmiş ve gerek hazır formlardan gerekse araştırmacı notlarından hareketle kaydedilmiştir. Öğrencilerin giriş ve çıkış davranışlarının değerlendirilmesinde, ders planlarıyla uygulamalar arasındaki tutarlığın tespitinde (Erden, 1998, s. 68) gözlem tekniği kullanılmıştır. Yine öğrencilerin sorulan soruları yanıtlamaları, derste not tutmaları, ders kitaplarını ve diğer kaynakları okumaları, verilen ödevleri yapmaları, derse düzenli devam etmeleri gibi durumlar (Erden, 1998, s. 36) da gözlenen konular arasındadır. Sahada gözlenen bir başka konu ise sınavlar ve bu sınavların uygulama sürecidir. Sorulan soruların ne kadar amaca hizmet ettiği ve öğrenciye hitap ettiği, sınav ortamında kopya çekilip çekilmediği, sınav yapılan ortamların fiziksel uygunluğu, soruların cevaplanması için yeterli zaman verilip verilmediği gibi konular ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirliğinin değerlendirilmesi amacıyla gözlenmiştir (Erden, 1998, s. 37). Ayrıca görüşme tekniği kullanılarak elde edilen verilerin sağlamasını yapmak, öğretim ortamındaki öğrencilerin değerlerini, normlarını ve ritüellerini anlamaya çalışmak (Tanrıöğen, 2012, s. 147) araştırmacının bu tekniği kullanma nedenleri arasındadır. Gözlem tekniğini kullanarak veri toplama durumunda araştırmacının katılımcı ya da tamamen gözlemci olması konusunda farklı fikirler bulunmaktadır. Bu konuda araştırmacının katılımcı ya da gözlemci veya bu ikisi arasında bir rolde olabileceğini belirten uzmanlar (Merriam, 2009; Marshall ve Rossman, 2006'dan aktaran Seggie ve Bayyurt, 2015) olduğu gibi sadece katılımcı ya da sadece gözlemci olması gerektiğini savunanlar da vardır. Bu konuda araştırmacı aynı zamanda görevi gereği öğretmen olarak kurumda çalıştığı için katılımcı gözlemci rolünü üstlenmiştir. Verilerin araştırmacının varlığından ve etkisinden bağımsız olabilmesi için de veriler birden fazla veri toplama aracı kullanılarak (Seggie ve Bayyurt, 2015) elde edilmiştir. Araştırmanın yabancı bir ülkede yapıldığı düşünülürse katılımcı gözlemin en büyük avantajı olayların yaşandığı sırada kültürdeki farklılıkların gözlenebilmesi ve bu sayede kültürün örtük ve belirgin yönlerinin incelenmesi imkânıdır (Seggie ve Bayyurt, 2015). Ayrıca çalışmanın bir durum çalışması incelemesi ve program değerlendirme olduğu düşünülürse daha derinlemesine anlamalar ve bağlamın korunması için alana

girmek ve yüz yüze iletişim gereklidir (Patton, 2003, s. 49). Bazen nesnelliği sağlama kaygısıyla yapılan uzaktan gözlemler aslında nesnelliği değil mesafeyi garanti eder (Scriven'den aktaran Patton, 2003, s. 575). Bu anlamda çalışmanın alan çalışması olması (Patton, 2003, s. 63), detaylı, derinlemesine betimleme gerektirmesi, yabancı kültürde gerçekleştirilmesi ve öğretim programının bütün öğelerinin dikkate alınması gibi durumlar katılımcı gözlemi gerekli kılmıştır.

Çalışmada kullanılan bir başka veri toplama aracı ankettir. Dönemin başında uygulanan ihtiyaç analizi anketi, dönem sonunda uygulanan memnuniyet anketi ve program değerlendirme anketi ile birtakım veriler toplanmıştır. Program değerlendirmeleri programın belli ölçütlere uygunluğunu araştırdığı için katılımcıların aile, eğitim, ekonomik durumları, yaşları, cinsiyetleri ve mesleki tecrübeleri hakkında toplanacak bilgilerin dışında yapılandırılmış sorular çok fazla kullanılmamaktadır. Daha çok anket niteliğinde veri araçlarında kullanılan derecelendirmeli sorular bu tür araştırmalarda tercih edilmektedir (Erden, 1998, s. 70). İhtiyaç ve program değerlendirme anketleri bu ilkeler doğrultusunda araştırmacı tarafından oluşturulmuş yarı yapılandırılmış nitelikteki formlardır. Bu formlardaki her bir madde Diller İçin Avrupa Öneriler Çerçevesi temel düzey yeterlikleri içerisinden seçilerek eklenmiştir. Bu sayede değerlendirme için uluslararası ölçütler oluşturulmuştur. Daha sonra, oluşturulan Türkçe anket formu ile ilgili uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra formlarda yer alan maddelerin yanına Arapça karşılıkları da eklenmiştir. Bu konuda ana dili Arapça olan ve ilköğrenimini Türkiye'de tamamlamış, üst düzey Türkçe bilen bir Türkoloji öğrencisinden yardım alınmıştır. Formlardaki Türkçe cümlelerin Arapça karşılıklarının eklenmesi işi bittikten sonra formlardaki çevirilerle ilgili ana dili Türkçe olan ve üst seviyede Arapça bilen akademisyenlerden görüş alınmıştır. Çeviri konusunda da gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra 30 kişilik bir grup üzerinde ön uygulaması yapılan anketler anlama bakımından ya da şekil ve içerik olarak kontrol edilmiştir. Pilot uygulamadan sonra gerekli düzeltmeler yapılarak anketlere son hali verilmiş ve ihtiyaç anketi dönem başında, program değerlendirme anketi ise öğretim yılı sonunda Türkoloji bölümü birinci sınıfında temel düzey Türkçe dersi alan öğrencilere uygulanmıştır. Yine dönem sonunda öğrencilerin programın çeşitli öğeleriyle ilgili memnuniyetlerini ölçmek

için uygulanan anket çalışmasında ise Demirel (2012) tarafından hazırlanan memnuniyet anketi gerekli izin alınarak kullanılmıştır. Söz konusu anketin Arapçaya çevirisi ise aynı şekilde gerçekleştirilmiştir. Anketlerin geçerlik ve güvenirliğinin sağlanması için uzman görüşüne başvurulmuş, ön uygulamalar yapılmış, her sorunun konuyla ilgili olmasına dikkat edilmiş, soruların açık ve anlaşılır olmasına özen gösterilmiş ve katılımcıların gerçek fikirlerini söylemekten çekinmeleri ihtimaline karşılık anket verileri gözlem ve görüşme verileriyle desteklenmiştir (Seggie ve Bayyurt, 2015, s. 387; Erden, 1998, s.74).

Veri çeşitliliği sağlayarak elde edilen verilerle ilgili kanıt oluşturmak ve derinlemesine bir betimleme yapabilmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşü alınarak kullanılan sorular aracılığıyla öğrenci, öğretmen ve yöneticilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak da veri toplanmıştır. Görüşme sorularının anlaşılır, konuyla ilgili, açık uçlu ve yoruma açık olmasına özen gösterilmiştir. Görüşme sorularının her biri öğretim programının yöntem, teknik, tema, öğretmen, sınav durumları, materyal gibi her bir öğesine yönelik bilgi almayı hedefleyen sorulardır. Bu kapsamda öğretmen boyutuyla ilgili olarak öğrenme öğretme sürecinde ipucu ve pekiştireç verme, dönüt düzeltme gerçekleştirme, öğrencinin dikkatini çekme, ön bilgileri hatırlatma, öğretmen davranışlarının öğretim ilkelerine uygunluğu gibi pedagojik yönlerin yanı sıra alan bilgisine yönelik birtakım etkinlikleri gerçekleştirip gerçekleştirmediği öğrencilerle yapılan görüşmeler sırasında sorulan sorularla tespit edilmeye çalışılmıştır (Erden, 1998, s. 35). Çalışmanın nitel boyutta bir program değerlendirme araştırması olması ve alanla ilgili derin betimlemeler gerektirmesi sadece kaç kişinin programa katıldığı, kaç kişinin mezun olduğu ya da kaç kişinin sonra ne yaptığı gibi istatistikî bilgilerden ziyade katılımcıların hikâyeleri, deneyimleri ve fikirleriyle ilgilenmeyi gerektirmektedir. Yapılan görüşmeler sayesinde sayıların arka planındaki kişiler aydınlatılmış, istatistiklere kimlik kazandırılmıştır (Patton, 2003, s. 10). Nitel araştırma görüşmelerinde beklenti daha önce duyulmamış ya da az duyulmuş seslerin duyulması olduğu için görüşmelerde katılımcı seçiminde çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Katılımcıların demografik verilerinde sağlanan bu çeşitlilikle araştırma bulgu ve sonuçlarını zenginleştirmek amaçlanmıştır. Katılımcı sayısı konusunda ise verilerin doyum noktasına ulaşmasına dikkat edilmiştir. Yeni katılımcılardan

öncekilerden farklı veriler elde edilmediği noktaya gelindiğinde görüşme etkinliği sonlandırılmıştır (Seggie ve Bayyurt, 2015). Araştırmacının aynı zamanda öğretmen olarak da sahada bulunması sıradan bir görüşme etkinliğinin dışında daha yakın ve detaylı görüşmeler yapılmasını da sağlamıştır. Bulguların araştırmacı yanlılığından kurtulması için ses kayıtları alınarak diğer öğretmenlere de dinlettirilmesi, daha fazla öğrenciyle görüşme yapılması gibi önlemler de alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin düşüncelerini daha rahat ifade etmelerini sağlamak ve soruların daha iyi anlaşılaraq daha net cevaplandırılmasına yardımcı olmak amacıyla görüşmeler öğrencilerin ana dili olan Arapça ile yapılmıştır. Araştırmacı ile görüşmeci arasındaki anlaşma konusunda yine ileri düzey Türkçe bilen üst sınıf öğrencilerinden destek alınmıştır. Böylece katılımcıların kendi ana dillerinde ve akranlarıyla eşitlik hissi içerisinde bir görüşme ortamında bulunmaları sağlanmıştır (Seiadman, 2006, s. 46'dan aktaran Seggie ve Bayyurt, 2015, s. 188). Üst sınıftan bir öğrencinin bulunması aynı zamanda katılımcının araştırmacıya güven duymasına da katkı sağlamıştır. Araştırmanın yabancı bir kültür ortamında yapılması görüşme sırasında araştırmacının kastettiğiyle katılımcının hayal ettiğinin farklı olması gibi problemler doğurabilmektedir. Bu açıdan araştırmacının uzun süre o sahada yaşaması, katılımcıları ve kültürü tanınması, kime, ne zaman, ne tür soruların sorulacağını öğrenmesini ve bu problemten kaynaklı hataların en aza indirilmesini sağlamıştır (Seggie ve Bayyurt, 2015, s. 190). Nitel araştırmalarda kullanılan görüşme tekniğinin belirleyici özelliği görüşülen kişilerin bakış açılarını ortaya çıkarmaktır (Tanrıöğen, 2012, s. 152). Dolayısıyla araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış biçimdeki görüşmelerin önceden detaylı olarak planlanmış esnek olmayan görüşmelere oranla katılımcıların özellikle ilgilendiği ve bahsetmek istediği konular hakkında bilgi verme açısından daha faydalı olduğu düşünülmektedir.

Program değerlendirme çalışmalarında programla ilgili dokümanlar, istatistiksel profiller, raporlar kullanılabilir (Patton, 2003, s. 448). Araştırma kapsamında bütün bunların yanı sıra bölüm lisans programı, ders içerikleri, ders kitapları, sınav ve ödev kâğıtları, not döküm çizelgeleri, devam çizelgeleri, saha fotoğrafları gibi belgelerin taraması yapılarak da veri toplanmıştır. Veri elde etmek amacıyla incelenen bu belgeler yukarıda sıralanan diğer veri toplama araçlarıyla birlikte çalışmanın ekler kısmında sunulmuştur (Seggie ve Bayyurt, 2015, s. 391). Nitel araştırmada dokümanlar bilgiye

kolay ulaşmayı sağlayan araçlar olmakla birlikte yine diğer veri araçlarıyla elde edilen bilgilere kanıt oluşturması anlamında da önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.187). Özellikle eğitim bilimleri alanında öğretim programlarının değerlendirilmesine yönelik bir çalışma programda kullanılan materyallerin, ders planlarının ve sınav kâğıtları gibi belgelerin incelenmesini gerekli kılmaktadır. (Seggie ve Bayyurt, 2015, s. 288). Bu amaçla yazılı ya da yazılı olmayan araştırma kapsamı doğrultusunda birçok belge tespit edilmiş, gerekli okumalar yapıldıktan sonra araştırma bulgularına katkı sağlayacak biçimde değerlendirilmiştir (Karasar, 2009, s. 183).

Nitel araştırmaların güvenilirliği nicel çalışmalardaki gibi araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliğinden ziyade toplanan verilerle tutarlı olmasına bağlıdır. Bu nedenle verilerden hareketle yorumlar yapılmış ve sahadaki gelişmeler düzenli bir şekilde not edilmiştir. Ayrıca veri toplamada gözlem, görüşme ve doküman incelemesi tekniklerinin birbirini destekler nitelikte kullanılması yapılan yorumların geçerlik ve güvenilirliğini artırma açısından önemli bir faktör oluşturmuştur. (Seggie ve Bayyurt, 2015, s. 64).

Veri toplama sürecinde nitel ya da nicel araçlardan faydalanma gibi bir tercih yapma yerine her iki türdeki veri araçlarının güçlü ve zayıf yanlarının farkında olarak araştırma soruları kapsamında hangi tür veri toplama aracı uygunsa onun kullanımı tercih edilmiştir. Dolayısıyla bulgular hem sayısal bilgiler hem de betimsel ifadeler içermektedir. Ama iletişim kurulan kişilerle öncelikle sayısal veriler nasıl oluşturulur endişesinden ziyade araştırma soruları ve deseni bağlamında önemli verilerin nasıl elde edilebileceği amaçlı görüşmeler sağlanmıştır (Patton, 2003, s. 573). Gerek araştırmacının katılımcı olarak sahada bulunması gerekse “üçgenleme” (Patton, 2003) ile hem nitel hem de nicel veri toplama araçlarının birlikte kullanılması katılımcıların farklı durumlardaki farklı tepkilerinin gözlenmesini, doğal ortamlardaki davranışlarının derinlemesine değerlendirilmesini sağlamıştır.

Araştırma deseni, konusu, yabancı bir kültürde gerçekleştirilmesi ve araştırma grubunu oluşturanların hayatı yavaş yaşama tercihleri gereği araştırma takvimi mümkün olduğunca esnek tasarlanmış, dolayısıyla yapılandırılmış veri toplama araçları yerine daha derin bir bilgi ve anlayışa sahip olabilmek için yarı yapılandırılmış ya da

yapılandırılmamış yaklaşımlar tercih edilmiştir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın,2015, s. 41).

3.4. Verilerin Analizi

Bu bölümde nitel ve nicel veri toplama araçları kullanılarak elde edilen verilerin hangi analiz yöntemleri kullanılarak araştırma soruları kapsamında ayrıştırıldığı ve çalışmayla ilgili bulgular haline getirildiği hakkında bilgi verilecektir.

Nitel araştırmaların kendine özgü yapısı nicel araştırmalarda olduğu gibi standart birtakım analiz uygulamaları gerçekleştirmeyi engellemektedir. Hatta veri analizi yöntemlerinin standartlaştırılmasının veri analizini sınırlandıracağını belirten görüşler (Strauss 1987'den aktaran Yıldırım, 2011, s. 221) de bulunmaktadır. Bir obje hakkında derinlemesine bilgi edinebilmek için kullanılan nitel verileri bazı durumlarda sayılarla ifade etmek de mümkündür. Ancak analiz sırasında istatistiksel verilerden çok araştırmacının yorumu ağırlık taşır (Erden, 1998, s.47). Bu bölümde araştırmacıdan çalışma konusuna hitap eden, özgün bir veri analiz biçimi ortaya koyması beklenir. Nitel araştırmalarda elde edilen veri yığınının araştırmaya katkı sağlayacak kısmının özetlenmesi şeklinde gerçekleşen betimleme, betimlenen veriler arasındaki ilişkileri ortaya koyan analiz ve ilişkilerin ne anlama geldiğinin ifadesi olan yorumlama nitel araştırmaların veri analizi kısmıyla ilgili üç önemli kavramdır (Yıldırım, 2011, s, 222). Diğer bir deyişle nitel araştırmalarda analiz nitel verinin organize edilmesi ve sorgulanması, araştırmacıların temaları belirlemesi, ilişkileri ortaya çıkarması, bunları açıklayabilmesi, yorumlaması, yordaması ve teori oluşturmalarını sağlar (Hatch, 2002'den aktaran Tanrıöğen, 2012, s. 228).

Çalışmada nitel verilerin analizinde araştırmacı tarafından belirlenen sorulardan hareketle betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Nicel veriler ise SPSS 16 istatistik programı kullanılarak betimsel istatistik uygulamalarından hareketle analiz edilmiştir. Nitel verilerin sayılara indirgenmesindeki amaç geçerlik ve güvenilirliği arttırmak, yanlılığı azaltmak, verilerin betimlenmesini kolaylaştırmaktır. İstatistiksel yöntemlere başvurarak genellemeler yapmak ya da değişkenler arasında ilişkiler aramak

değildir (Yıldırım, 2011). Ayrıca yapılan çalışmanın bir öğretim programı değerlendirmesi olması da veri analizinde sadece sayısal verilerin ortaya konulmasının doğru olmadığını ortaya koymaktadır. “Değerlendirme araştırmaları, araştırmacının değerlendirilecek program veya uygulamayı içinde bulunduğu organizasyon, politik sistem ve sosyal çevre içerisinde algılamasını gerektirir” (Büker, 2014, s. 369). Her iki veri türünde elde edilen veriler uygun birimler kullanılarak analiz edilmiş, elde edilen sonuçlar bir bütünlük oluşturacak şekilde yorumlanmıştır.

Bu bağlamda araştırmacı tarafından hazırlanan ihtiyaç analizi, program değerlendirme anketi yine Demirel (2012) tarafından hazırlanan ve araştırmada uygulanan memnuniyet anketinin analizinde betimsel istatistikten faydalanılmıştır. Katılımcıların yaşları, cinsiyetleri, eğitim durumları gibi demografik verilerin yanı sıra Türkçe derslerinde kullanılan yöntem, teknik, materyal ve sınav durumlarıyla ilgili düşünceleri likert tipi derecelendirme ölçekleri aracılığıyla tespit edilmiştir. Bütün bu başlıklar hakkındaki yüzde, frekans, ortalama gibi istatistikî veriler SPSS 16 programı aracılığıyla çalışmanın nicel bulgularını ortaya koyacak biçimde sayısallaştırılmıştır.

Gözlem, görüşme notları, öğretim programıyla ilgili belgeler, not dökümleri, sınav kâğıtları, bölüm lisans programı gibi nitel verilerde ise doküman analizi, betimsel analiz ve içerik analizi kullanılarak sonuçlar bulgulara katkı sağlayacak biçimde düzenlenmiştir. Bu tür nitel verilerin analizinde araştırma soruları ve çalışmanın deseni yol gösterici olmuştur. Karasar (2009, s. 184) edebiyat tarama ve içerik çözümlemesi yapma amacıyla belgesel tarama yapılabileceğini, içerik çözümlemesinden maksadın bir belgenin belli özelliklerini sayısallaştırarak belirlemek olduğunu ifade eder. Bunun için daha önceden belirlenmiş anahtar sözcüklerin, temaların kullanılması gerektiğini belirtir. Yine Seggie ve Bayyurt (2015, s. 125) durum çalışmalarında elde edilen verilerin genellikle betimsel analiz ve içerik analiz kullanılarak çözümlenebileceğini belirtmişlerdir.

Patton’a (2003, s. 453) göre ise içerik analiziyle bulunan temel anlamlara genelde örüntüler ya da temalar denir. Örüntüler betimsel bir bulguya işaret ederken temalar kategorik veya konusaldır. İçerik analizi hacimli nitel materyalin temel

tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik indirgemeye ve anlamlandırmaya tabi tutulmasıdır ve durum çalışmalarında kullanılabilir. İçerik analizi uygulaması tündengelim ve tümevarım gibi iki farklı şekilde uygulanabilir. Hangi türün kullanılacağı daha çok araştırma konusuyla ilgili bir durumdur. Önceden yeterli bilginin olmadığı ya da eksik bilgilerin olduğu çalışmalarda tümevarım şeklindeki içerik analizinin kullanımı tavsiye edildiğinden (Lauri ve Kyngas, 2005'ten aktaran Seggie ve Bayyurt, 2015, s. 256) çalışmada bu tür içerik analizi kullanılmıştır. Yine çalışmayla ilgili olarak görüşme veya gözlem tutanaklarının içerik analizi için en uygun anamla birimleri olduğu belirtilmektedir (Graneheim ve Lundman, 2004'ten aktaran Seggie ve Bayyurt, 2015, s. 257).

Karasar (2009, s. 183) doküman analiz yönteminin sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde bazen temel bazen de destekleyici analiz yöntemi olarak kullanıldığını belirtir. Çalışmada da bu anlamda öğretim programıyla ilgili ders kitapları, not dökümleri, sınav kâğıtları ve lisans programı gibi belgelerin incelenmesinde kullanılmıştır.

Dönem içerisinde yapılan sınavların analiz edilmesinin öğrencilerin belirlenen hedef davranışlara ulaşma derecesi hakkında bilgi vereceği düşünülmektedir (Erden, 1998, s. 34). Ayrıca uygulana öğretim yöntemlerinin etkililiğini belirlemek üzere öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvurulmuştur (Erden, 1998, s. 34). Sonuçlar hem nitel hem de nicel şekilde analize tabi tutulmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

4.1. Bulgular

Bu bölümde araştırma sorularından hareketle elde edilen bulgular verilmeye çalışılmıştır. Sürecin açık ve anlaşılır olabilmesi için çeşitli aşamaların birbirleriyle nasıl ilişkilendirildiğini ortaya koyan bir “kanıt zinciri” (Yıldırım, 2011, s. 286) oluşturulmuştur. Yıldırım’a (2011) göre verilerden alıntılar yaparak, verilerin ilgili kısımlarına göndermeler yaparak ayrıca sözü edilen verilerin hangi koşullar altında nerede toplandığına ilişkin açık ifadelerle yer vererek söz konusu ilişkiler ağı ortaya konabilir. “Sadece tanımlamaya yönelik bir çalışma belirli bir program veya politikaya ait genel bilgileri ortaya koyacak tasvir edecek ancak gerekli olan açıklamaları tam olarak sağlamakta eksik kalacaktır” (Büker, 2014, s. 380).

Bu bölümde çevre, girdi, süreç ve ürün boyutuna ilişkin olmak üzere birbirinden ayrı dört bölüm şeklinde bulgular sunulacaktır. Yine her bölümde bu sunuma yönelik araştırma soruları yer almaktadır. Söz konusu bulgular nitel ve nicel olmak üzere iki kısımda ele alınmıştır. Araştırma sorularına yönelik öğretim yılı başında öğrencilere uygulanan ihtiyaç analizi anketi ve yine dönem sonunda öğrencilere uygulanan program değerlendirme ve program memnuniyet anketinden elde edilen bulgular bu bölümün nicel kısmını oluşturmaktadır. Nicel bulgular araştırma soruları dâhilinde belirli başlıklar ve bu başlıkların hangilerinin ne kadar öğrenci tarafından tercih edildiğini gösterir frekans ve yüzde tabloları şeklinde verilmiştir. Wolcott (2009’dan aktaran Seggie ve Bayyurt, 2015, s. 379), araştırma katılımcılarından yapılan alıntılarının metinde kısa tutulmasını ve daha uzun doğrudan alıntılarının veya tutanakların bir ekte sunulmasını önerir. Bu nedenle bazı araştırma sorularına ait betimsel istatistik amaçlı nicel bulgu tabloları hem karışıklığı önlemek hem de bulgular bölümünün anlaşılabilirliğini

kolaylaştırmak amacıyla çalışmanın ekler kısmında verilmiştir. İlgili kısımlarda söz konusu eklere göndermeler yapılmıştır.

Çalışmanın nitel bulguları ise yönetici, öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler, gözlemler ve doküman incelemeleri sonucu elde edilmiştir. İlgili araştırma soruları doğrultusunda bu kaynaklardan betimleme ve alıntılama yapılarak bulgular sunulacaktır. Patton'a (2003, s. 502-503) göre okuyucunun nitel araştırma raporunda anlatılan insanların durumlarına ve düşüncelerine dâhil olmaları için betimlemeler ve alıntılar yapılmalıdır. Ancak bu betimlemeler ve alıntılar ne gereğinden uzun ne de kısa olmalıdır. Temel hareket noktası neyin ciddi anlamda önemli olduğunun belirlenmesi ve bu önemli durumu oluşturmak ve aydınlatmak için yeterli ve ayrıntılı kanıt sağlanması olmalıdır. Yine Patton (2003), nitel verilerden elde edilen bulguların detaylarının verilirken analiz edilerek yorumlanmasının kolayca tekrar edilen ve doğrulanan nicel veri bulgularına göre daha fazla öz farkındalık veya öz güven gerektirdiğini belirtir. Ayrıca program geliştirmede ulaşılan nitel bulguların problem çözümüne katkıda bulunmak veya çözüme yönelik bilgi üretmekten ziyade somut karar vermeyi desteklemede kullanıldıklarını ifade eder (2003, s. 168). Hill (1993, s. 25'ten aktaran Seggie ve Bayyurt, 2015, s. 378) ise nitel bulguları oluşturan alıntılama sürecinin bazen araştırmacı açısından stresli olabileceğine vurgu yaparken gereksiz uzunluğu sağlayan şeyin içerikte ziyade araştırmacının üslubu olduğunu belirtir. Bu bağlamda ilgili ifadelerden de hareketle nitel bulgular verilirken içerik analizi temelli betimlemeler, bazen doğrudan alıntılar kullanılacaktır. Analizin amacı betimlemeyi kontrol edilebilecek düzeyde düzenlemektir (Patton, 2003). Bulguların sunulmasında konuyla ilgili önemli olanın verilmesi temel hareket noktası ve sınır olarak kullanılacaktır.

Patton (2003, s. 480) nitel araştırmalarda özellikle durum çalışmalarında herhangi bir bulguya ulaşamamanın mümkün olmadığını, ulaşılan bulgular beklentileri doğrulamasa da en azından o anda oradaki durumu betimlediğini belirtir. Dolayısıyla bunun hiç yoktan daha iyi olduğunu orada bulunan mülakat cevapları ve gözlemlerin büyük etki yaratacak bir iç görüş sağlamasa da bir kişinin saygın kuramını doğrulamasa da o anda o yerde bulunan insanların fikir ve yansımalarını kaydedip aktardığını belirtir.

4.1.1. Çevre boyutuna ilişkin bulgular

Araştırma Sorusu 1. Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji bölümü temel düzey Türkçe öğretim programının uygulanacağı öğrencilerin genel özellikleri nedir?

Bu araştırma sorusuna yönelik öğrencilerle öğretim yılı başında ihtiyaç belirleme amaçlı yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin Türkoloji bölümünü tercih etme nedenleri tespit edilmiştir. İhtiyaç belirleme kapsamında 46 öğrenci ile görüşülmüş bu öğrenciler arasından konuyla ilgili görüş belirtenlerin Türkoloji'yi seçme nedenleri ve bu nedenlerin kaç öğrenci tarafından belirtildiğini gösteren bulgular aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.1.Öğrencilerin Türkoloji Bölümünü Seçme Nedenleri

	Frekans (f)
Türkçe Cezayir'de yeni bir dil ve iş imkânı diğer dillere göre daha geniş.	46
Türkiye'yi ve Türkçeyi seviyorum ve Türkçeyi öğrenmek istiyorum.	30
Türkçeyi öğrenip Türklerle ticaret yapmak için bu bölüme geldim.	18
Buradan mezun olup Türkiye'de çalışmak istiyorum.	14
Türkçe öğrenip Türkiye'de Cezayir için bürokrat olarak çalışmak istiyorum.	3
Türk futbol takımlarını seviyorum onun için buradayım.	5
Türk dizi ve filmlerini seviyorum bu nedenle Türkoloji okumak istedim.	11
Ailem tarafından Türkoloji okumak için yönlendirildim.	4
Cezayir'deki Türk firmalarında tercüman olmak istiyorum. Bu nedenle buradayım.	43
Tercihlerime yerleştiremediğim için bu bölüme yönlendirildim.	7
İslam kültürüne en yakın yabancı dil olduğu için Türkçeyi öğrenmek istedim.	2
Türkoloji bölümünde akademisyen olmak ve Türkçe ile ilgili akademik çalışmalar yapmak istiyorum.	8

“Bölümü kendi isteğimle tercih ettim. Türkçe Cezayir'de yeni bir dil ve çok fazla bilen yok. Bu nedenle mezun olur olmaz işimiz hazır olacak.” (Görüşme-Öğrenci24-Kız) (Gr-Ö24-K).

“Bölümü kendim seçtim. Benim hayalimdi. Türkçe öğrenmeyi lise birinci sınıftan beri istiyordum. Babam da istiyordu. Babam kameramandı ve sürekli Türkçe kanalları takip ediyordu. Ben de hem ondan etkilendim hem de Türk kanallarından izlediğim kültür kendi

kültürüme çok yakın geldi. Türkçeyi öğrenince bu anlamda yapmak istediğim çok şey var. Türkçe romanları kendi dilime tercüme etmek istiyorum mesela.” (Gr-Ö18-E).

“Ben Türkoloji’ye yönlendirildim. İspanyolcayı seçmiştim. İlk başlarda ailem zor olacağını düşündüğü için Türkoloji bölümüne gitmemi istemiyordu. Tekrar İspanyolcaya transfer yapmaya çalıştım. Amcam beni destekledi. Türkçeyi öğrenmem gerektiğini söyleyince ben de devam etmeye karar verdim.” (Gr-Ö12-K).

Türkoloji bölümü 1. sınıf öğrencilerine yılın başında temel düzey Türkçe öğrenimine yönelik beklenti ve gereksinimlerini belirlemek amacıyla bir ihtiyaç analizi uygulanmıştır. Bu ihtiyaç analizinin maddeleri Avrupa Diller İçin Ortak Öneriler Çerçevesi temel alınarak oluşturulmuştur. 246 kayıtlı öğrenciden 230’una uygulanan ihtiyaç analizi anketinden eksik doldurulanlar, çift madde işaretlemeleri gibi hatalı olanlar çıkarıldıktan sonra geriye kalan 177’si değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmanın çevre boyutuna ilişkin bulgular kısmında öğrencilerin genel özellikleri tanımlanırken bu ihtiyaç analizinin demografik verileri kullanılmıştır.

Bu araştırma sorusu kapsamında öğrencilere uygulanan ihtiyaç analizi anketinde cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü, ana dili, bilinen diller, daha önce dil kursu alınıp alınmadığı, ailede Türkçe bilen olup olmadığı ve daha önce Türkçe kursu alınıp alınmadığıyla ilgili veriler toplanmış olup bu veriler aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.2. Türkoloji Bölümü Birinci Sınıf Öğrencilerinin Genel Özellikleri

Cinsiyet	Erkek		Kız			
	f	%	F	%	Toplam	
	44	24,9	133	75,1	177	
Yaş	18-20		21-23		24-26	
					27-29	
					30+	
	f	%	f	%	f	%
	135	76,3	31	17,5	5	2,8
					5	2,8
					1	0,6
						177
Lise	Dil		Sosyal		Sayısal	
					Genel	
	f	%	f	%	f	%
	145	82	12	6,8	4	2,3
					16	9,0
						177
Ana Dili	Arapça		Kabilce		Fransızca	
	f	%	f	%	f	%
	140	79,1	33	18,6	4	2,3
						177
Bilinen Diller	1		2		3	
					4	
					5	
	f	%	f	%	f	%
	2	1,1	4	2,3	31	17,5
					59	33,3
					54	30,5
					27	15,2
						177
Dil Kursu	Evet		Hayır			
	f	%	f	%	Toplam	
	44	24,9	133	75,1	177	
Ailede Türkçe	Var		Yok			
	f	%	f	%	Toplam	
	17	9,6	160	90,4	177	
Türkçe Kursu	Evet		Hayır			
	f	%	f	%	Toplam	
	10	5,7	167	94,3	177	

Araştırma Sorusu 2. Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümünün genel yapısı nasıldır?

Bu soruya ilişkin bulgulara bölüm başkanı ile yapılan görüşme, bölümün yapısıyla ilgili dokümanların incelenmesi ve araştırmacı gözlemleri sonucu ulaşılmıştır.

Bölüm yöneticisinin verdiği bilgiye göre ülkenin üniversiteye giriş sınav sistemi matematik, fen bilimleri ve edebiyat olmak üzere üç alanda gerçekleşmektedir. Herhangi bir alanı tercih eden öğrenciler arka arkaya dört gün boyunca sabah ve öğleden sonra olmak üzere çeşitli derslerden sınava tabi tutulmaktadırlar. Edebiyat sınavına girenler sosyal bilimler ve dil bölümlerini tercih edebilmektedirler. Edebiyat alanından sınava girenler Arapça, İngilizce, Fransızca gibi dil sınavlarına ve tarih, felsefe, edebiyat gibi alan sınavlarına katılmaktadır. Bu sınavların hepsi klasik şekilde olup uzun cevaplıdır. Belirlenen komisyon tarafından her bir öğrencinin farklı derslerde verdiği sınav kâğıtları tek tek okunarak puanlanmaktadır. Sınava girilen bu derslerden alınan puanların ortalaması alınarak genel bir üniversiteye giriş puanı oluşmaktadır. Öğrencinin bir lisans bölümü tercih edebilmesi için bu puan 20 üzerinden en az 10 olmalıdır. Ve bazı bölümler için (özellikle talebin fazla olduğu ya da eski bölümler için) bir puan aralığı vardır. Örneğin Fransız dili ve edebiyatını tercih edebilmeniz için üniversite sınavı puanınızın 15 ve üzeri olması gerekmektedir.

“ Türkoloji yeni bir bölüm olduğu için bir puan sıralaması yok ve bu üniversite sınavına edebiyat alanından giren ve 10 puanın üzerinde puan alan herkes Türkoloji’yi tercih edebilir ya da üniversiteye yerleştirme kurumu tarafından tercih dışı olarak Türkoloji’ye gönderilebilir. Ama kontenjanı bölüm olarak biz belirliyoruz. Bize bağlı. Mesela 100 öğrenci istenirse bunların 80’i kendi isteğiyle geliyor, diğer 20’si ise istediği bölüme yerleşemediği için buraya gönderiliyor. İleride kontenjan arttırılabilir ya da talep fazla olursa Türkoloji’yi tercih edenlere bölüm olarak ayrıca bir sınav yapma hakkımız var. Ya da puan sınırlaması getirilebilir.”
(Görüşme-Yönetici) (Gr-Y).

Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümü 2013-2014 eğitim döneminde açılmıştır. 2016 verilerine göre 485 lisans, 45 yüksek lisans öğrencisi bulunan bölümde yüksek lisans eğitimi 2017 yılında başlamış, 2019 yılından itibaren ise doktora düzeyi

eğitim verilmeye başlanacaktır. Beni Mesus semtinde bulunan dil ve edebiyat fakültesi içerisinde 3 sınıf, 2 amfi derslik ve 1 kütüphaneden oluşan fiziki ortamda dersler işlenmektedir.

“Fakültedeki diğer dil bölümlerinin en az 15-20 yıllık bir geçmişi var. Türkoloji henüz birkaç yıllık bir bölüm olmasına rağmen çok fazla talep var. Öğrenci sayımızda çok hızlı bir artış olacağını düşünüyorum. Ama öğrenci artışıyla bölümün fiziksel imkânlarının artışının aynı hızda gitmesi lazım. Maalesef bu mümkün olmuyor. Bu durum diğer dil bölümleri için de böyle. Fiziksel ihtiyaçlar karşılanmıyor. Diğer bölümlerin kendilerine ait kütüphaneleri yok henüz mesela. Bu nedenle aynı fiziksel imkânlarla muhatap olmamaya, kaliteyi düşürmemeye çalışacağız. Bu anlamda Yunus Emre Enstitüsüyle işbirliğimizin devam etmesi önemli.” (Gr-Y).

Bölümdeki Türkçe dersleri Türkoloji Projesi kapsamında Yunus Emre Enstitüsü ile sağlanan işbirliği kapsamında Cezayir’de bulunan Türk okutmanlar tarafından verilmektedir. 2016 yılı itibarıyla Türkçe dersleri Türkiye’den gelen 6 Türkçe okutmanı tarafından yürütülmüştür. Bu dersler dilbilgisi, konuşma, yazma ve fonetik olarak ayrı saatler şeklinde yürütülmüştür. Söz konusu derslerde Türkçe dışında bir dil kullanılmamıştır.

“Bir dil bölümünde öğretilen dili ana dili olarak konuşan 6 öğretmenin ders vermesi Cezayir tarihinde ilktir. Bu sadece Türkoloji bölümünde olmuştur.” (Gr-Y).

Bölüm programında yer alan bilimsel araştırma yöntemleri, bilgisayar, akademik Arapça, Türkiye tarihi, Türkiye coğrafyası gibi dersler yerli öğretim üyeleri tarafından Arapça olarak verilmektedir.

Türk firmalarının yoğunluğu ve bu firmalarda çalışmak üzere Türkçe bilen personel yetiştirilmesi, son yıllarda Türkiye ve Cezayir arasındaki ikili ilişkilerin gelişmesi sonucu Türkçenin siyasette ve günlük yaşamda önemli bir yere gelmesi, iki ülke arasında ticaret yapan insanların Türkçe personel ihtiyacı, ortak tarihi kültür mirası ve Türkiye’ye olan ilginin insanları Türkçe öğrenmeye sevk etmesi ve Türkçe olarak akademik çalışma yapma isteği bölümün kurulmasında etkili olan faktörlerdir.

“Türkiye ve Cezayir’in 300 yıllık bir ortak geçmişi var ve bu pek bilinmiyor. Bu eksikliği gidermeye yönelik akademisyen yetiştirmek öncelikli amacımız. Yani Türk tarihini bilen, Türkiye ile Cezayir arasında tarihi, edebi, sanatsal, arkeolojik bakımlardan ilişki kuran bir bölüm olmak istiyoruz. Aramızdaki dostluk ilişkilerini daha iyiye götürmek de bir başka amacımız. Yine bölümden mezun olan öğrenciler çalışmak için önlerinde çok geniş bir alan bulacaklar. Cezayir’de çok fazla Türkçe bilen tercüman ihtiyacı var mesela. Henüz yeterince Türkçe bilen Cezayirli tercüman sayısı çok az. Ayrıca kültür bakanlığından tut dış işleri bakanlığına kadar Türkçe bilen personel ihtiyacı var. Ayrıca Türkoloji bölümünde de akademisyen ihtiyacımız var. Bütün bu alanlara yönelik personel yetiştirmeyi amaçlıyoruz.” (Gr-Y).

Yunus Emre Enstitüsü her yıl Türkoloji Projesi kapsamında bölüme okutman desteği sağlamanın yanında ders kitabı ve çeşitli materyal desteği de sağlamaktadır. Yine bu faaliyetler kapsamında enstitü tarafından tamamı Türkçe akademik kaynaklardan oluşan bir bölüm kütüphanesi kurulmuş ve öğrencilerin, araştırmacıların istifadesine sunulmuştur. Her yıl Türkiye’de Yunus Emre Enstitüsü tarafından düzenlenen Türkçe yaz okuluna Türkoloji öğrencilerinden başarılı olanlar katılmaktadır.

Ayrıca ülkede bulunan Türk Büyükelçiliği her yıl başarılı birkaç öğrenciye elçilik bünyesinde staj yapma imkânı sunmaktadır. Yine bölüm binasının tadilatı, dersliklerdeki sıra, masa, sandalyeler, kütüphanedeki kitaplıklar ve çalışma masaları gibi malzemeler Türkiye İşbirliği ve Kalkınma Ajansı (TİKA) tarafından tedarik edilerek bölüm öğrencilerinin hizmetine sunulmuştur. Ülkede özellikle inşaat sektöründe faaliyet gösteren yüzden fazla firma öğrencilere hem staj hem de tercüman olarak çeşitli birimlerde Cezayir ortalamasının üzerinde maaşlarla çalışma imkânı sunmaktadır. Yurt dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının yürüttüğü Türkiye Bursları Projesi kapsamında bölümün lisans programından mezun 5 öğrenci de Türkiye’de Türkoloji alanında yüksek lisans yapma hakkı kazanmıştır. Fransızca, İngilizce, İspanyolca ve Almanca gibi dillerin de lisans düzeyinde eğitiminin verildiği dil ve edebiyat fakültesinde söz konusu dillerin resmi dil olarak kullanıldığı Almanya, Fransa, İspanya, İngiltere ya da Amerika gibi ülkelere bu tür destekler alınmadığı, bu yönden Türkoloji bölümünün ve öğrencilerinin şanslı olduğu bölüm başkanı tarafından belirtilmiştir.

Araştırma Sorusu 3. Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji bölümünde temel düzey Türkçe öğretimi gerçekleştirecek olan öğretmenlerin genel özellikleri nedir?

2016 eğitim-öğretim yılında Yunus Emre Enstitüsü tarafından Türkoloji Projesi kapsamında Cezayir 2 Üniversitesi Dil ve Edebiyat Fakültesi Türkoloji Bölümünde Türkçe dersi vermek üzere görevlendirilen öğretmenlerin genel özellikleri ile ilgili öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerden hareketle şu bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 4.3. Türkoloji Bölümü Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Genel Özellikleri

	Cinsiyet	Yaş	Ana Dili	Yabancı Dil	Eğitim Durumu	Mesleki Deneyim
ÖE1	Erkek	52	Türkçe	Arapça	Sanat Tarihi Doktora	Var
ÖE2	Kadın	43	Türkçe	İngilizce	Türk Dili ve Edebiyatı Lisans	Yok
ÖE3	Kadın	35	Türkçe	Fransızca İngilizce	Fransız Dili ve Edebiyatı Doktora	Yok
ÖE4	Erkek	31	Türkçe	İngilizce	Yeni Türk Edebiyatı Yüksek Lisans	Var
ÖE5	Erkek	32	Türkçe	İngilizce Fransızca	Türkçe Eğitimi Doktora	Var
ÖE6	Kadın	30	Türkçe	İngilizce	Eski Türk Edebiyatı Yüksek Lisans	Yok

Sanat tarihi doktorası bulunan öğretim elemanı 1 (ÖE1) Türkiye’de üniversite düzeyinde dersler vermiştir. Uzun süredir (5 yıl) Cezayir’de bulunmaktadır. Daha önce Cezayir’de inşaat sektöründe bir firmada idari personel olarak çalışmıştır. Ayrıca Cezayir dâhilinde çeşitli dil kurslarında Türkçe dersleri vermiştir.

Lisans mezunu olan ÖE2 daha önce Türkiye’de milli eğitim bakanlığı bünyesinde ücretli öğretmen olarak çalışmıştır. Yunus Emre Enstitüsü tarafından

düzenlenen yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programına katılmıştır. Söz konusu sertifika programı kapsamında kısa süreli öğretmenlik tecrübesine sahip olmuştur.

Türkiye’de bir üniversitede Fransız dili ve edebiyatı bölümünde araştırma görevlisi olan ÖE3 aynı zamanda söz konusu alanda doktora mezunudur. Daha önce yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik mesleki deneyimi bulunmamaktadır.

Yeni Türk edebiyatı alanında yüksek lisans yapan ÖE4 Türkiye’de bir üniversitede Türkçe okutmanı olarak çalışmaktadır. Ayrıca daha önce Türkoloji Projesi Kapsamında Hindistan’da bulunmuş ve üniversite düzeyinde bir yıl süreyle Türkçe dersleri vermiştir. Türkiye’de de üniversite Türkçe öğretim merkezi bünyesinde yabancı öğrencilere Türkçe dersleri vermektedir.

ÖE5 araştırmacının kendisidir. Daha önce Türkçe öğretmenliği lisans programında yabancılara Türkçe öğretimi dersleri vermiştir. Ayrıca Erasmus programı kapsamında çeşitli ülkelerden Türkiye’ye gelen üniversite öğrencilerine Türkçe dersleri vermiştir. Yine Erasmus programı kapsamında Letonya Üniversitesi Türkoloji bölümünün derslerine katılma imkânı bulmuştur.

Eski Türk edebiyatı yüksek lisans öğrencisi olan ÖE6 daha önce Yunus Emre Enstitüsü tarafından düzenlenen yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programına katılmıştır. Bu program kapsamında alanla ilgili kısa süreli mesleki deneyimleri olmuştur.

4.1.2. Girdi boyutuna ilişkin bulgular

Araştırma Sorusu 4. Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji bölümünde temel düzey Türkçe öğrenimi görececek öğrencilerin programla ilgili beklentileri nedir?

Avrupa Diller İçin Ortak Öneriler Çerçevesi temel alarak belirlenen uluslararası dil beceri alanları konuşma (sözlü sunum, monolog), karşılıklı konuşma, okuma, yazma ve dinlemedir. Belirlenen bu becerilerin hangileri öğrenciler için ne kadar önemli, hangi

becerileri kazanmak onlar için öncelikli sorusuna yönelik uygulanan ihtiyaç analizinde öğrenciler tarafından verilen cevaplar aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.4. Dil Becerilerinin Öğrenciler İçin Önem Dereceleri

		1		2		3		4		5		
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	Toplam
BECERİ	konuşma	1	0,6	5	2,8	8	4,5	44	24,9	119	67,2	177
	karşılıklı konuşma	0	0	4	2,3	6	3,4	36	20,3	131	74,0	177
	okuma	0	0	2	1,1	14	7,9	67	37,9	94	53,1	177
	yazma	0	0	4	2,3	11	6,2	65	36,7	97	54,8	177
	dinleme	1	0,6	6	3,4	10	5,7	51	28,8	109	61,6	177

Ayrıca bu araştırma sorusuna yönelik öğrencilerin materyal anlamında programdan beklentilerine yönelik ihtiyaç analizi nicel bulguları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Derslerde Kullanılacak Materyallerin Öğrenciler İçin Önem Dereceleri

	1		2		3		4		5		Toplam
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
sunum	5	2,8	4	2,3	28	15,8	66	37,3	74	41,8	177
dergi	10	5,7	35	19,8	64	36,2	51	28,8	17	9,6	177
ders notu	5	2,8	24	13,6	47	26,6	71	40,1	30	14,0	177
internet metni	3	1,7	28	15,8	65	36,8	60	33,9	21	11,9	177
günlük	7	4,0	25	14,1	60	33,9	57	32,2	28	15,8	177
gazete	9	5,1	17	9,6	64	36,2	59	33,3	28	15,8	177
ders kitabı	1	0,6	9	5,1	17	9,6	75	42,4	75	42,4	177
edebi ürün	0	0	11	6,2	26	14,7	63	35,6	77	43,5	177
sözlük	3	1,7	3	1,7	25	14,2	40	22,6	106	59,9	177
bilgisayar metni	8	4,5	27	15,3	65	36,7	48	27,1	29	16,4	177
grafik tablo tabela	19	10,7	32	18,1	72	40,6	31	17,5	23	13,0	177
afiş ilan katalog	20	11,3	35	19,8	62	35,0	35	19,8	25	14,1	177
prospektüs menü tarife	15	8,5	36	20,3	68	38,4	32	18,1	26	14,7	177
kitap özeti	13	7,3	19	10,7	40	22,6	56	31,6	49	27,7	177
özgeçmiş örneği	9	5,1	25	14,1	45	25,4	52	29,4	46	26,0	177
mektup	8	4,5	19	10,7	36	20,3	65	36,7	49	27,7	177
çalışma kitabı egzersizi	5	2,8	9	5,1	17	9,6	41	23,2	105	59,3	177
bilgi formu	14	7,9	32	18,1	53	29,9	43	24,3	35	19,8	177
makale	13	7,3	24	13,6	58	32,8	52	29,4	30	16,9	177
kartpostal	20	11,3	43	24,3	57	32,2	33	18,6	24	13,6	177
sesli ders cdsi	13	7,3	23	13,0	33	18,6	48	27,1	60	33,9	177
sesli kitap	6	3,4	8	4,5	32	18,1	52	29,4	79	44,6	177
film şarkı	2	1,1	6	3,4	23	13,0	46	26,0	100	56,5	177
yardımcı ses cdleri	4	2,3	9	5,1	25	14,1	52	29,4	87	49,2	177

Yine öğrencilerin etkinlikler anlamında programdan beklentilerine yönelik ihtiyaç analizi nicel bulguları Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6. Derslerde Kullanılacak Etkinliklerin Öğrenciler İçin Önem Dereceleri

		1		2		3		4		5		
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	Toplam
ETKİNLİK	düz anlatım	4	2,3	3	1,7	22	12,5	49	27,7	99	55,9	177
	tartışma	3	1,7	4	2,3	15	8,5	60	33,9	95	53,7	177
	drama	12	6,8	35	19,8	42	23,8	46	26,0	42	23,7	177
	soru cevap	3	1,7	5	2,8	26	14,7	63	35,6	80	45,2	177
	ezberleme	11	6,2	11	6,2	38	21,5	53	29,9	64	36,2	177
	çeviri	1	0,6	1	0,6	15	8,5	42	23,7	118	66,7	177
	boşluk tamamlama	10	5,6	10	5,6	39	21,8	57	32,2	61	34,5	177
	karşılıklı konuşma	0	0	1	0,6	14	7,9	59	33,3	103	58,2	177
	kısa metin yazma	2	1,1	5	2,8	22	12,5	56	31,6	92	52,0	177
	basit metin okuma	2	1,1	4	2,3	19	10,7	61	34,5	91	51,4	177
	konuşma örnekleri dinleme	5	2,8	3	1,7	21	11,9	48	27,1	100	56,5	177
	dil oyunları	7	4,0	13	7,3	36	20,3	52	29,4	69	39,0	177

Öğrencilerin temalar anlamında programdan beklentilerine yönelik ihtiyaç analizi nicel bulguları ise Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Derslerde İşlenecek Temaların Öğrenciler İçin Önem Dereceleri

		1		2		3		4		5		
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	Toplam
TEMA	kişisel kimlik	3	1,7	9	5,1	41	23,2	53	29,9	71	40,1	177
	ev ve çevresi	2	1,1	9	5,1	30	16,9	71	40,1	65	36,7	177
	günlük yaşam	1	0,6	5	2,8	16	9,0	58	32,8	97	54,8	177
	boş zaman eğlence	3	1,7	9	5,1	35	19,8	57	32,2	73	41,2	177
	gezi	3	1,7	6	3,4	24	13,5	57	32,2	87	49,2	177
	diğer kişilerle ilişkiler	1	0,6	9	5,1	18	10,2	48	27,1	101	57,1	177
	sağlık ve vücut bakımı	0	0	10	5,6	25	14,1	51	28,8	91	51,4	177
	eğitim	3	1,7	2	1,1	15	8,4	47	26,6	110	62,1	177
	alış veriş	5	2,8	9	5,1	28	15,9	65	36,7	70	39,5	177
	yiyecek ve içecek	7	4,0	8	4,5	26	14,7	68	38,4	68	38,4	177
	hava durumu	4	2,3	6	3,4	25	14,1	61	34,5	81	45,8	177
	dil	2	1,1	0	0	9	5,1	42	23,7	124	70,1	177
	mekanlar	1	0,6	2	1,1	17	9,6	60	33,9	97	54,8	177
	hizmetler	3	1,7	6	3,4	29	16,3	48	27,1	91	51,4	177

Öğrenci görüşmesi sonucu araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular ise içerik analizi sonucunda elde edilen ortak ifadelerden hareketle şu şekilde tablolatırılmıştır:

Tablo 4.8. Öğrencilerin Programın Amaç ve Hedefleriyle İlgili Beklentileri

	f
Bu yıl Türkçenin yanı sıra Türk kültürünü ve Türkiye'yi de tanımak istiyoruz.	27
Türkçenin günlük hayatta kullanılan şeklini öğrenmek istiyoruz.	46
Türkçe iki ülke arasındaki ilişkileri güçlendirmek için öğretilmelidir.	35
Ortak tarihimizi öğrenmek ve aydınlatmak için Türkçe öğretilmelidir.	14
İki ülke arasındaki ilişkilerde Türkçe bilen Cezayirli yetiştirmek için bir eğitim yapılmalıdır.	3
Tercüman yetiştirmek amacıyla Türkçe öğretilmelidir.	41

“Buradaki hedef tercüman yetiştirmek olmalıdır.” (Gr-Ö20-E).

“İlk olarak Türklerin tarihini ve kültürünü öğrenmemiz gerekiyor.” (Gr-Ö19-K).

“İki ülke arasındaki iletişimi geliştirmek, Türk kültürünü tanımak, tanıtmak, ilişkileri geliştirmek amacıyla Türkçe öğretilmelidir.” (Gr-Ö13-K).

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin dil becerilerine yönelik beklentileri aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.9. Öğrencilerin Dil Becerileriyle İlgili Programdan Beklentileri

	f
Konuşma üzerinde durulmalıdır.	46
Dilbilgisine üzerinde durulmalıdır.	27
Konuşma ve dilbilgisine ağırlık verilmelidir.	38
Konuşma, dinleme ve dilbilgisi öncelikli olmalıdır.	36
Bütün becerilere ağırlık verilmelidir.	41
Okuma ve yazma önemlidir.	15
Benim için konuşma ve yazma becerileri önemlidir.	9

“Ana dili Türkçe olan biriyle temel düzey iletişim kurmak istediğimizde kendimizi yanlış anlaşılardan ifade edecek şekilde bütün becerilere yer verilmelidir.” (Gr-Ö28-K).

“Konuşma ve gramer benim için önemli.” (Gr-Ö25-K).

“Programda konuşmaya ağırlık verilmeli. Çünkü konuşurken yeni kelimeler öğrenebiliriz. Yazma ve diğer beceriler de önemli ama konuşmadan sonra geliyorlar benim için.” (Gr-Ö20-E).

“Ben gramerin fazla olmasını isterim. Çünkü eğer bir dilin kurallarını bilmiyorsan o dili doğru kullanamazsın.” (Gr-Ö16-E).

Öğrencilerle dönem başında gereksinim belirlemeye yönelik yapılan görüşmelerden hareketle yöntem ve teknikle ilgili beklentiler Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10. Öğrencilerin Derslerde Kullanılacak Yöntem ve Tekniklerle İlgili Beklentileri

	f
Her beceriye uygun yöntem ve teknik kullanılmalı	12
Öğrenciyi aktif hale getirecek yöntem ve teknikler kullanılmalı	39
Önce öğretmen konuyu anlatmalı sonra uygulama yapılmalı	46
Konuşma dersinde çok fazla pratik yapılmalı	46
Soru cevap derslerde sık sık kullanılmalı	41
Bazen kelime ezberi yaptırılmalı	35
Özellikle konuşma dersinde konuyla ilgili canlandırmalar yapılmalı	17
Derslerde diyalog yapılırsa öğrendiklerimizi daha çok hatırlarız	40
Dil oyunlarını kelime öğrenirken kullanabiliriz	16
Dersler Türkçe olmalı, bazı terimleri anlatmak için başka bir dil kullanılabilir	37
Türkçe dışında başka bir dil kullanılmamalı	5
Basit düzeyde ezber yaptırılabilir	8
Tartışma kullanılabilir	14

“Derslerde drama, soru cevap, oyunlar, tercüme gibi etkinlikler kullanılmalı.” (Gr-Ö27-E).

“Canlandırmalar yapılmalı, diyalog çalışması yapılmalı.” (Gr-Ö25-K).

“Tercüme ve tartışma kullanılmalı. Bunları dili öğrenmek için önemli buluyorum. Bize yardımcı olurlar ve bizi teşvik ederler.” (Gr-Ö24-K).

“Derslerde soru cevap, tercüme ve şiir ezberi yapılabilir. Tercüme kelime haznemizi geliştirir.” (Gr-Ö1-E).

“Tartışmada cümlenin alt yapısını daha iyi kurabilirsin ve kelime hazinen genişler. Tercümede ise öğrenci bir paragraf yazacaksa bizim anadilimiz Arapça olduğu için önce Arapça düşünür sonra Türkçeye çeviririz. Bu da bizim Türkçenin yapısını daha iyi anlamamızı sağlar.” (Gr-Ö2-E).

Öğrencilerin derslerde kullanılacak materyallerle ilgili beklentileri Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. Öğrencilerin Derslerde Kullanılacak Materyallerle İlgili Beklentileri

	f
Bilgisayar, ders kitabı, sözlük ve filmler mutlaka olmalı	46
Seviyemize uygun Arapça tercümeli hikâye kitapları ve dergilerin olması gerekiyor	37
Ne kadar çok materyal kullanılırsa o kadar iyi öğreniriz	24
Sesli ders anlatım cdleri olsa iyi olur	15
Derslerden sonra ders notları verilirse tekrar etmemiz kolaylaşır	12
Sınıflarda internet olmalı ve Türkçe bir şeyler izlemeliyiz	41
Akıllı tahta kullanılmalı	46
Elektronik sözlük olmalı	38
Her öğrenci için bir kulaklık olmalı	2
Konu anlatımlı videolar olursa anlamamıza katkı sağlar	26
Türkçe müzik cdleri olmalı	43
Her sınıfta Türkçe afiş, broşür ve poster olabilir	24

“Derslerde ders kitabı, bilgisayar, sözlük ve filmler kullanılmalı. Ders notları verilmeli. Ders notları verilirse yazarken kaybettiğimiz zamanı dinleyerek ve konuşarak geçiririz.” (Gr-Ö1-E).

“Seviyemize ve ilgimize uygun olan dergiler, kısa hikâyeler ve filmler kullanılırsa iyi olur. Filmler alt yazılı olmalı. Ben İngilizcemin alt yapısını filmlerden ve şarkılardan aldım.” (Gr-Ö2-E).

“İnternet ve her türlü ders materyallerinin kullanılmasını isterim.” (Gr-Ö6-K).

“Sürekli okursak dilden soğuruz. Film izlersek, müzik dinlersek yani her seferinde yeni bir şey yaparsak daha ilgi çekici olur. Benim yöntemim bu.” (Gr-Ö1-E).

Derslerde işlenecek temalarla ilgili görüşme kayıtlarına dayalı öğrenci beklentileri Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Öğrencilerin Derslerde İşlenecek Temalara İlişkin Beklentileri

	f
Turizm ve kültür temaları işlenebilir.	11
Lisans bölümü olduğu için bütün temalar hakkında bilgimiz olmalıdır	37
Günlük hayata yönelik konular olmalı	32
Eğitim ve sağlık hakkında bir şeyler öğrenmek isterdim.	21
Ders kitabındaki temalar yeterlidir.	18

Türk tarihi ve edebiyatıyla ilgili konular olmalıdır.	16
Türk kültürü ile ilgili konular olmalıdır.	42
Ticaretle ilgili şeyler öğrenmek isterdim.	39
Spor teması olmalıdır.	16
Kişisel kimlikle ilgili konular işlenmelidir.	14
Müzik ve sanat temalarının olmasını isterdim.	7
Bilim teması olmasını isterim.	2
Medya ile ilgili şeyler öğrenmek isterim.	3

“Turizm konusunda bir şeyler öğrenmek isterdim. Çünkü şu anda Cezayir’de tatil için nereye gideceğini kime sorsanız hepsi Türkiye ve İstanbul der.” (Gr-Ö13-K).

“Her alanda konular olmalı. Hepsi bizim için önemli.” (Gr-Ö12-K).

“Türk kültürüyle ilgili konuların işlenmesi benim için önemli. Öğrenilen dilin kültürünü okumazsak o dilden faydalanamayız çünkü. Bu dilin nereden geldiğini nasıl oluştuğunu bilmiyoruz. Ancak kültürünü öğrenirsek bunları öğrenebiliriz” (Gr-Ö8-K).

Öğrencilerin Türkçe kullanmaya ihtiyaç duyacakları alanlarla ilgili görüşleri Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4.13. Öğrencilerin Dil Kullanım Alanlarıyla İlgili Beklentileri

	f
İlk yıl için arkadaş ortamında daha sonra bütün alanlarda konuşmak isterim	42
Resmi, mesleki ve kişisel bütün alanlarda Türkçeyi kullanmak isterim	46
Resmi alanda Türkçe konuşmak isterim	23
Mesleki alanda Türkçe konuşmak isterim, çünkü tercüman olmak için buradayım	37
Gündelik yaşamda Türkçeyi kullanmak isterim	29
Ticari alanlarda Türkçeyi kullanmak isterim	16

“Türkçeyi resmi alanlarda konuşmak isterdim Çünkü bürokrat olarak ülkemi yurt dışında temsil etmek istiyorum.” (Gr-Ö28-K).

“Her alanda ihtiyaç duyacağım. Özellikle mesleki alanda ve arkadaş ortamında.” (Gr-Ö27-E).

“Günlük hayatta Türkçeyi konuşmak istiyorum.” (Gr-Ö26-E).

“Türkçeyi arkadaş ilişkilerinde ve mesleki alanda kullanmak isterdim. Çünkü o zaman fuarlarda tercüman olarak çalışıp kendimi geliştiririm ve para kazanabilirim.” (Gr-Ö24-K).

“Bütün dillere bütün alanlarda ihtiyaç duyarsın. Ama ben Türkçeye en çok resmi alanlarda ihtiyaç duyacağımı düşünüyorum. Çünkü tercüman olmak istiyorum ve bu işle ilgili her şey resmi alanlarda yürütülüyor.” (Gr-Ö2-E).

“Bütün alanlarda Türkçeyi kullanmak isterdim.” (Gr-Ö6-K).

Öğrencilerin Türkçe öğretmenlerine yönelik beklentileri öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda Tablo 4.14'teki gibi sıralanmıştır.

Tablo 4.14. Öğrencilerin Türkçe Öğretmenleriyle İlgili Beklentileri

	f
Derste yavaş konuşmalı	30
Dersi Türkçe anlatmalı başka dil kullanmamalı	24
Anlamadığımız yerde başka bir dil kullanabilir	20
Sadece kendisi anlatmamalı bizi de derse katmalı	42
Bol bol pratik yaptırmalı	46
Yazı tahtası dışında materyaller de kullanmalı	39
Sabırlı olmalı	15
Önce kendisi anlatmalı sonra bize uygulama yaptırmalı	46
Seviyemizin üstünde şeyler istememeli	19
Ya tahtaya yazmalı ya da o günkü dersle ilgili ders notu vermeli	36
Öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını sorular sorarak her zaman kontrol etmeli	46
Biz tahtadaki notu yazmadan tahtayı silmemeli	11
Anlamadığımız zaman açıklama yapacak ortak bir yabancı dil bilmeli	35
Ağız ya da şive kullanmamalı	40
Yazarak ders anlatsın	33
Geçmiş dersin tekrarını yapmalı	28
Ödev vermeli ve kontrol etmeli	31
Dersi olabildiğince örnek vererek ve en basit şekilde anlatmalı	13
Sınıfın tamamına hakim olmalı	8
Öğrencilerin derse katılmalarına izin vermeli	5

“Öğretmen dersi Türkçe anlatmalı. Anlamadığımız yerde başka bir dil yerine resim kullanmalı. Mesela benim Almanca hocam derste ne olursa olsun Almancadan başka dil kullanmazdı. Bir yolunu bulup anlatmak istediğini bize almanca ulaştırırdı. Bazen rol yapardı. Öğrenciler size

başka dille cevap verdiğinde yasaklamanız gerekiyor. Öğretmen çok pratik yapmalı, ev ödevi vermeli ve sürekli kontrol etmeli. Dersi sınıfın tamamı anlayana kadar anlatmalı, başka konuya geçmemeli. Bazen eski dersler hakkında soru sormalı, tekrar yapmalı. Bizi sınıfın içerisinde cesaretlendirmeli, desteklemeli. Çok fazla pratik yaptırmalı.” (Gr-Ö28-K).

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda Türkçe derslerinde kullanılacak ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşler Tablo 4.15’te verilmiştir.

Tablo 4.15. Öğrencilerin Türkçe Derslerinde Yapılacak Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Beklentileri

	f
Ev ödevleri verilmeli	46
Yazılı ve sözlü sınavlar yapılmalı	35
Dinleme sınavları yapılmalı	29
Derste işlenmeyen konulardan soru sorulmamalı	37
Sınav soruları anlaşılır olmalı	41
Sadece yazılı sınav olmalı	2
Her dersin kendine göre sınavı olmalı	40
Sınav süresi yeterli olmalı	36

“Ödev gerekli. Verilen ödevler dersle iletişimi canlı tutar.” (Gr-Ö12-K).

“Sadece yazılı sınav istiyorum. Yazılı sınavlar düşünmeye fırsat veriyor. Sözlü sınavda stresli olursan cevap veremezsin ve notun düşer.” (Gr-Ö19-K).

“Bana göre her dersin kendine göre ödevi olmalı. Bize ödev verildiğinde zorunlu olsa ya da not verilse öğrenciler yapmak için daha çok çaba sarfeder.” (Gr-Ö18-E).

“Bazı sınavlar yazılı bazı sınavlar sözlü olmalı. Yazılı sınavlarda paragraf verilip bu paragrafla ilgili sorular sorulsa daha iyi olur. Konuşma ve fonetik sınavları sözlü olmalı.” (Gr-Ö7-K).

Araştırma Sorusu 5. Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümünde temel düzey Türkçe öğretimi verecek öğretmenlerin programla ilgili beklentileri nelerdir?

Bu araştırma sorusuna yönelik bulgular öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu elde edilmiştir. Görüşmelere yönelik ses kayıtları yazılı hale getirildikten sonra içerik analiziyle çözümlenmiş ve konuyla ilgili temalar belirlenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen bulgular şu şekildedir:

Türkçe öğretmenlerinin temel düzey Türkçe öğretim programının amaç ve hedefleriyle ilgili beklentileri Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16. Türkçe Öğretmenlerinin Temel Düzey Türkçe Öğretim Programının Amaç ve Hedefleriyle İlgili Beklentileri

Dil becerileriyle birlikte kültür de öğretilmelidir (ÖE1)
Günlük yaşamla ilgili dil kazanımlarının yanı sıra akademik kaygılar da güdülmelidir (ÖE3)
Türkçe öğretilmekle birlikte Türkiye de tanıtılmalıdır (ÖE4)
Türk dilinin yanı sıra edebiyatı, tarihi ve kültürü de öğretilmelidir (ÖE6)
Program hazırlanırken ülke yapısı göz önünde bulundurulmalıdır (ÖE3)

“Öğretim programı hazırlanırken ülkenin genel durumunu da göz önünde bulundurmak lazım. Tatiller, çalışma stratejileri, insan yapısı toplum yapısı göz önünde bulundurulmalı. Mesela bulunduğumuz ülkede 6 ay tatil var. 4 ay yaz tatili 1 ay ara dönem tatili ve 1 ay kutlama günleri nedeniyle tatille geçiyor. Programı geriye kalan 6 aya sığdırmamız gerekiyor dolayısıyla. Böyle olunca yaz döneminde de yaz kursları gibi yaz okulları gibi imkânlar hazırlamamız gerekir. Çünkü tatil çok uzun ve öğrencilerin çevresinde Türkçe konuşan kimse olmadığı için öğrendiklerini unutma ihtimali var.” (Görüşme-Öğretim Elemanı 3-Kadın) (Gr-ÖE3-Ka).

Türkçe öğretmenlerinin öğretim programında yer alacak dil becerilerine ilişkin beklentileri Tablo 4.17’de sıralanmıştır.

Tablo 4.17.Türkçe Öğretmenlerinin Programda Yer Alan Dil Becerileriyle İlgili Beklentileri

Lisans programı olduğu için dinleme, konuşma, okuma, yazma bütün becerilere ağırlık verilmelidir (ÖE1)
Öğrenci temel düzeyde hem anlamalı hem de anlatabilmelidir (ÖE2)
Her öğrenci yetenekli olduğu dil becerisinde daha çok geliştirilmelidir (ÖE6)
Öncelikle dilbilgisi kuralları öğretilmelidir. Diğer beceri dersleri dilbilgisi dersleriyle uyum içerisinde işlenmelidir (ÖE3)
Diğer beceriler kazandırılırken dilbilgisi konularının uygulaması yapılmalıdır (ÖE4)
Temel düzey programının önceliği konuşma olmalıdır. Daha sonra okuma, yazma, dinleme ve dilbilgisi öğretilmelidir (ÖE1)
Konuşma becerisinin kazandırılması için öğrencilerin pratik yapacakları ortamlar oluşturulmalıdır. Ders dışında da öğrenciler pratik yapabilmelidir (ÖE6)
Türkçenin yazıldığı gibi okunan bir dil olması okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasını kolaylaştırıyor (ÖE4)
Konuşma becerisi kazanan öğrenci öz güven de kazanır ve böylece diğer becerileri daha kolay kazanır (ÖE1)

Türkçe öğretmenlerinin derslerde kullanılacak yöntem ve teknikler konusundaki beklentileri Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18.Türkçe Öğretmenlerinin Yöntem ve Tekniklerle İlgili Beklentileri

Sınıf düzeni öğrenmeye uygun olmalıdır (ÖE3)
Kazandırılmak istenen beceriye göre uygulanan yöntem de değişir (ÖE4)
Dinleme ve yazma derslerinde dikte yöntemi kullanılmalıdır (ÖE1)
Çeviri yöntemi üst sınıflarda kullanılsa daha iyi olur (ÖE6)
Derslerde sadece sunuş tekniği kullanılmamalıdır (ÖE6)
Soru cevap ve canlandırma teknikleri temel düzey için kullanışlıdır (ÖE6)
Konuşma derslerinde grup çalışması önemlidir (ÖE2)
İlk zamanlarda öğretmen merkezli yöntemler tercih edilmelidir (ÖE1)
Dil oyunları devreye sokulmalıdır (ÖE4)
Tekrar yönteminin kullanılması temel düzey için önemlidir (ÖE3)

Türkçe öğretmenlerinin materyal konusunda görüşlerini içeren görüşme bulguları Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19.Türkçe Öğretmenlerinin Ders Materyallerine Yönelik Beklentileri

Ders kitabı, çalışma kitabı ve gramer kitapları kullanılmalıdır (ÖE1, ÖE2, ÖE3, ÖE4, ÖE6)
Okul dışında Türkçe konuşulmadığı için materyal kullanımı öğrenmede önemlidir (ÖE3)
Görsel, sesli materyaller ve alıştırma kitapları önemli materyallerdir (ÖE2)
Videolar, filmler ve afişler bu yıl mutlaka kullanılmalıdır (ÖE4)
Dinlemeye yönelik materyallerin temin edilmesi önemlidir (ÖE1)
Temel seviyeye uygun sözlükler öğrencilerde mutlaka bulunmalıdır (ÖE6)

Türkçe derslerinde işlenmesi planlanan temalara yönelik Türkçe öğretmenlerinin beklentileri Tablo 4.20’de belirtilmiştir.

Tablo 4.20.Türkçe Öğretmenlerinin Derslerde İşlenecek Temalara Yönelik Beklentileri

Öğrenciye göre konular ve ilgi alanları değişir (ÖE1)
Yunus Emre Enstitüsünün hazırladığı temel düzey Türkçe ders kitabındaki tema sıralaması takip edilebilir (ÖE4, ÖE6, ÖE2)
Lisans programı olduğu için temel düzeydeki bütün temalara yer verilmelidir (ÖE3)
Günlük hayata dair temalar kullanılmalıdır (ÖE2)

Türkçe öğretmenlerinin derslere katılacak öğrencilere yönelik beklentileri Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilere Yönelik Beklentileri

Eğer öğrenciler iyi yetiştirilirse iki ülke ilişkilerine olumlu katkı sağlayacaklardır (ÖE1, ÖE2, ÖE3, ÖE4, ÖE6)
Öğrenci öğretmeni sevmezse dili sevmez. Bu nedenle öğrenciyle etkileşim sağlanmalı ve derslere karşı motive edilmelidir (ÖE6)
Öğrenciler okul dışında pratik yapma sorunu yaşayacaklardır (ÖE2, ÖE3)
Öğrenciler Türkçe öğrenimine yönelik materyal bulma sorunu yaşayacaklardır (ÖE4, ÖE6)
Türkçe Cezayir için yeni bir dil olduğundan öğrenciler öğrenme sürecinin her aşamasında sorunlarla karşılaşacaklardır (ÖE1)
Özellikle dilbilgisi ve fonetik derslerinde zorlanacaklarını düşünüyorum (ÖE4, ÖE3)

“Burada dil öğrenen öğrenci Türkiye’de Türkçe öğrenen yabancı gibi değil. Türkiye’de dışarıya çıktığında pratik yapma imkanı bulabiliyor. Ama burada öğrencinin bu imkanı yok. Yine Cezayir’de Almanca, İngilizce, İspanyolca, İtalyanca gibi derler liselerde seçmeli olarak okutuluyor ama Türkçe için henüz böyle bir durum yok. Öğrenci ilk olarak bölüme geldiğinde bu dille muhatap oluyor. Diğer diller liselerde okutulduğu için dışarıda birçok kaynak bulma ya da pratik yapma imkânı var. Ama Türkçe için böyle bir imkân da yok.” (Gr-ÖE6-Ka)

Türkçe öğretmenlerinin genel olarak Türkçe dersleri verecek öğretmenlere yönelik beklentileri Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22. Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersleri Verecek Öğretmenlere Yönelik Genel Beklentileri

Öğretmenler birbirleriyle koordineli hareket etmelidir (ÖE6)
Öğretmenler düzenli olarak bir araya gelmeli programla ilgili değerlendirme ve düzeltme yapmalıdır (ÖE4, ÖE2)
Programın başarıya ulaşmasında öğretmen yönlendirmesi önemlidir (ÖE2, ÖE3)
Öğretmen öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına hitap ettiği ölçüde başarılı olur (ÖE1, ÖE4)
Önemli olan öğretmenin unvanı değil öğretme yeteneğidir (ÖE3, ÖE4)

Türkçe öğretmenlerinin Türkçenin kullanım alanlarına yönelik programdan beklentileri Tablo 4.23'te sıralanmıştır.

Tablo 4.23. Türkçe Öğretmenlerinin Türkçenin Kullanım Alanlarıyla İlgili Beklentileri

Temel düzeyde her alanda dil kullanımına yönelik bilgiler verilmelidir (ÖE1, ÖE4)
Öncelikle günlük yaşam ve mesleki alana yönelik öğretim yapılmalıdır (ÖE2, ÖE6)
Kamu kurumlarında Türkçe bilen personel ihtiyacı olduğundan resmi alana yönelik öğretime ağırlık verilmelidir (ÖE3, ÖE6)

Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine yönelik program beklentileri Tablo 4.24'te ifade edilmiştir.

Tablo 4.24. Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Programdan Beklentileri

Uzun cevaplı yazılı sınavlar kullanılmalıdır (ÖE6)
Ülkenin yükseköğretim sınav sistemi gereğince yazılı, sözlü sınavlar yapmamız gerekiyor. Ayrıca proje ödevler verilip, öğrencinin derse katılımı da değerlendirilmelidir (ÖE1)
Genel sınavların yanı sıra ara sınavlar da yapılmalıdır (ÖE6)
Öğrencilerden her dönem en az bir kitap okuması istenebilir (ÖE4, ÖE2)
Her beceri alanına uygun sınav türleri kullanılmalıdır (ÖE3)

Araştırma Sorusu 6. Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümünde verilecek olan temel düzey Türkçe öğretimiyle ilgili yöneticilerin beklentileri nelerdir?

Bu araştırma sorusuna ilişkin bulgulara bölüm yöneticisiyle yapılan görüşme sonucunda ulaşılmıştır. Söz konusu bulgular araştırmacı tarafından içerik analizine tabi tutularak verilmiştir. Yine konuyla uygun olarak görüşmeden alıntılara da yer verilmiştir.

“İlk yıl öğrencilerimizde Türkçe ve Türk kültürü ile ilgili genel bir algı oluşturmak istiyoruz. Bunun için de ilk yılın programında dil becerileri derslerine ağırlık verdik. İnsanın bir toplumu anlayabilmesi için kesinlikle diline hâkim olması gerekir. Bu amaçla ilk iki dönem dil dersleri, beceri dersleri yoğun olacak. Sonraki yıllarda Türk tarihi, coğrafyası, uygarlığı gibi dersleri vermeyi düşünüyoruz. Fakat Türkoloji mezunu bir öğrencinin öncelikle dil hâkimiyetinin çok iyi olmasını istiyoruz.” (Gr-Y)

Bölüm yöneticisi ilk yıl için öğrencilerden beklentilerinin günlük dilde yapılan bir konuşmayı anlamaları ve kendilerine bu düzeyde sorulan sorulara cevap vermeleri olduğunu belirtmiştir. Verilmesi gereken dil becerilerinin sıralaması ve önemi konusunda ise bölümün bir dil kursu olmadığını, bir lisans programı olduğunu bu nedenle de öğrencilerin bütün dil becerilerinde temel düzey yeterlik sağlamaları gerektiğini belirtmiştir. İlk yıldaki önceliklerinin günlük hayatta kullanılan Türkçenin öğrencilere öğretilmesi olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle programdaki ağırlığın becerilerin öğretimi üzerine olduğunu ifade etmiştir.

Dil becerilerinin öğretilmesinde ise önceliğin dil bilgisi ve konuşmaya verilmesi gerektiğini düşünen yönetici dil kuralları öğrenilmeden o dilde konuşma ya da yazmanın mümkün olamayacağını düşünmektedir. Ayrıca ilk olarak öğrencilerin kendilerini sözlü olarak ifade etmek isteyeceklerini bu nedenle dilbilgisi dersleriyle konuşma ve dinleme derslerinin paralel olarak yürütülmesi gerektiğini belirtmektedir.

Temel düzeyde işlenecek konular ve temalarla ilgili olarak Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan ders kitabında yer alan tema sıralamasının takip edilebileceğini belirten yönetici bu anlamda önceliklerinin günlük hayatla ilgili konuların bilinmesi ve Türkiye’nin öğrencilere genel itibarıyla tanıtılması olduğunu ifade etmiştir.

Ölçme ve değerlendirme başlığıyla ilgili olarak ise yönetici tarafından şu bilgiler verilmiştir:

“Cezayir’de yükseköğretimde ölçme ve değerlendirme anlamında 10 yılı aşkındır LMB adı verilen bir sistem kullanılıyor. Daha önceden öğrencinin seviyesini değerlendirmek için yıl boyunca sadece iki büyük sınav yapılıyordu ve iki not oluyordu. LMB sisteminde ise öğrencinin

değişik aktivitelerini, farklı öğrenmelerini değerlendiriyoruz. Bu nedenle 4-5 farklı değerlendirme kalemi var. Devam-devamsızlık, derse katılım, ödev ve projeler, ara sınavlar, ana sınavlar gibi. Bu anlamda öğrenci çok yönlü ve detaylı değerlendiriliyor. Hem de aktif olarak derse katılıyor, derse geliyor, ödev ve projeler yapıyor, grupla çalışıyor. Biz de bunları değerlendiriyoruz. Bu değerlendirme sistemi aynı zamanda öğrencinin değişik yeteneklerinin ve becerilerinin de ortaya çıkmasını sağlıyor. Mesela kimin konuşma yeteneği fazla, kimin yazması iyi bunu bu sistemde tespit edebiliyoruz. Bir yılda üç dönem ve üç genel sınav var. Bunun yanı sıra ara sınavlar, ödevler, projeler var.” (Gr-Y)

Bahsedilen sisteme göre yılsonu ortalaması 20 üzerinden 10 ve üzeri olan b,r öğrenci bir üst sınıfa geçebilir. Genel not ortalaması 10'un altında olan öğrenciler ortalama yükseltme sınavlarına girebilirler. Ortalamasını 10 ve üzerine çıkarırsa üst sınıfa geçer yoksa seneye sınıf tekrarı yapar. Genel ortalaması 10'un üzerinde olan ama birkaç derste ortalaması 10'un altında olan öğrenciler gelecek yıl bu dersleri tekrar alırlar. Lisans öğrenimi 3 yıl ve öğrenci bu süre içerisinde her dönem 30 kredilik toplamda 180 kredilik ders almalı ve bu dersleri geçmelidir.

Son olarak derslerde materyal kullanımı ve etkinliklerle ilgili olarak bölüm başkanı beceri derslerinde birden fazla materyal ve etkinlik kullanmayı hedeflediklerini belirtmiştir. Gerek okul içerisinde gerekse okul dışında öğrencilere farklı uygulama ve pratik imkânları sunma hedeflerinin olduğunu da belirtmiştir.

4.1.3. Süreç boyutuna ilişkin bulgular

Bu kısımdaki bulgular öğretim yılı sonunda öğrencilere uygulanan program değerlendirme ve memnuniyet anketlerinden elde edilen verilerden, yine öğrenci ve öğretmenlerle programın değerlendirilmesine yönelik yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Süreç boyutunda ulaşılan bulgularla genel olarak öğretim programının yapısı, içeriği ve öğeleri hakkında bir betimleme yapılması amaçlanmıştır.

Araştırma Sorusu 7. Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümü temel düzey Türkçe öğretim programının temel dil becerilerini (karşılıklı konuşma, sözlü anlatım,

okuma, yazma ve dinleme) becerisi kazandırma bakımından yeterlik ve eksikleri nelerdir?

“Temel düzey Türkçe öğretim programının aşağıdaki dil becerilerini kazanmada katkısı olduğunu düşünüyorum” şeklindeki program değerlendirme anketine öğrenciler tarafından verilen cevapların betimleyici istatistik bulguları Tablo 4.25’te verilmiştir.

Tablo 4.25.Öğrencilere Dil Becerilerinin Kazandırılmasına Yönelik Program Yeterlik Düzeyi

		1		2		3		4		5		
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	Toplam
BECERİ	konuşma	7	4,0	12	6,8	32	18,1	61	34,5	65	36,7	177
	karşılıklı konuşma	2	1,1	15	8,5	30	17,0	58	32,8	72	40,7	177
	okuma	1	0,6	4	2,3	27	15,3	79	44,6	66	37,3	177
	yazma	2	1,1	2	1,1	25	14,1	75	42,4	73	41,2	177
	dinleme	5	2,8	11	6,2	33	18,6	61	34,5	67	37,9	177

Bunun yanı sıra öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler, araştırmacı ders ve saha gözlemleri sonucu araştırma sorusuna yönelik ulaşılan nitel verilerin içerik analizine tabi tutularak ortak temalar haline getirilmiş biçimi ise Tablo 4.26’da sunulmuştur.

Tablo 4.26.Öğretim Programının Dil Becerisi Kazandırma Bakımından Yeterlik ve Eksikleri

	Y (f)	Ö (f)	ÖE (f)	Gz (f)
Yazma ve okuma becerileri üzerinde daha fazla duruldu	-	37	4	1
Konuşma becerisi üzerinde fazla durulmadı	-	41	-	-
Konuşmaya yönelik yeterli pratik yapılmadı	1	42	3	1
Dilbilgisi dersleri zordu	-	22	2	1
Bütün becerilere aynı oranda ağırlık verildi	1	17	5	1
Programda konuşma becerisi ağırlıklıydı	-	3	-	-
Konuşma ve dinleme daha fazlaydı	-	4	-	-
Öğrenciler daha çok günlük konuşmaların öğrenilmesini hedefledi	1	32	5	1
Öğrenciler okul dışında konuşma için pratik yapma imkânı bulamadı	1	46	5	1
Dilbilgisi dersleri daha fazlaydı	-	23	-	-

“Bu yıl konuşmaya az yer verildi. Dersler biraz hızlı anlatıldı. Biliyorum sizin bitirmeniz gereken bir programınız var ama bu şekilde biz konuşmayı öğrenemedik.”
(Gr-Ö8-K)

“Konuşmaya ağırlık verilmeli. Biz konuşmuyoruz. Sürekli yazıyoruz. Oysa daha fazla konuşsak ve derslerde işlenenler sonradan not olarak verilse daha iyi olur.” (Gr-Ö9-K)

“Öğrenciler bölümü dil kursu gibi görüyor. Oysa burası Türkoloji lisans programı. Öğrenciler buraya günlük konuşmaları öğrenmek ve gitmek için geliyor. Oysa bu öğrencilerin akademik alana yönelik çalışmaları ve okumaları gerekir.” (Gr-ÖE3-Ka)

“Aslında okul dışında pratik yapma imkânı bulamama bütün dil bölümlerimizin temel problemi. Bu anlamda Yunus Emre Enstitüsünün yaz okulu programı önemli. Başarılı öğrenciler bu sayede Türkiye’ye gidip doğal ortamda pratik yapma imkânı bulacak.”
(Gr-Y)

“Türkçe okunduğu gibi yazıldığı için yazmada çok fazla sorun yaşamıyoruz. Bu yıl biz sadece yazmaya ağırlık verdik. Eve gidince öğrendiklerimi soruyorlar ve öğrenim seviyemi konuşmadan ölçüyorlar. Konuşma eksik olduğu için bir şey öğrendiğimi düşünmüyorum. Pratik çok yapılmadı.” (Gr-Ö12-K)

“Bu yıl bütün becerilere ağırlık verildiğini düşünüyorum.” (Gr-ÖE2-Ka)

“Bu yıl beceri derslerinin saatleri eşitti. Dolayısıyla öncelik değil denge vardı.” (Gr-ÖE6-Ka)

Araştırma Sorusu 8. Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümü temel düzey Türkçe öğretim programının öğretim yöntem ve tekniklerine uygunluk bakımından yeterlik ve eksikleri nelerdir?

Temel düzey Türkçe öğretim programının yöntem ve tekniklere uygunluk bakımından etkinlik kapsamlı yeterlik ve eksiklerini içeren program değerlendirme anketi nicel bulguları Tablo 4.27’de verilmiştir.

Tablo 4.27.Uygulanan Öğretim Programının Etkinlik Türleri Bağlamında Yeterlik Düzeyini Gösteren Öğrenci Değerlendirmesi Sonuçları

		1		2		3		4		5		Toplam
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
ETKİNLİK	anlatım	8	4,5	22	12,4	42	23,7	58	32,8	47	26,6	177
	tartışma	6	3,4	8	4,5	48	27,1	72	40,7	43	24,3	177
	drama	16	9,0	27	15,3	54	30,5	47	26,6	33	18,6	177
	soru cevap	5	2,8	9	5,1	26	14,7	71	40,1	66	37,3	177
	ezberleme	11	6,2	16	9,0	38	21,5	64	36,2	48	27,1	177
	çeviri	4	2,3	10	5,6	31	17,6	63	35,6	69	39,0	177
	boşluk tamamlama	4	2,3	6	3,4	31	17,5	80	45,2	56	31,6	177
	karşılıklı konuşma	4	2,3	5	2,8	26	14,7	71	40,1	71	40,1	177

kısa metin yazma	2	1,1	7	4,0	24	13,6	74	41,8	70	39,5	177
basit metin okuma	4	2,3	5	2,8	29	16,4	61	34,5	78	44,1	177
konuşma örnekleri dinleme	5	2,8	12	6,8	23	13,0	68	38,4	69	39,0	177
dil oyunları	6	3,4	10	5,6	35	19,7	56	31,6	70	39,5	177

Temel düzey Türkçe öğretim programının yöntem ve tekniklere uygunluk bakımından yeterlik ve eksikliklerine ilişkin öğrenci memnuniyet anketi nicel bulguları Tablo 4.28’de verilmiştir.

Tablo 4.28.Derslerde Uygulanan Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Öğrenci Memnuniyet Düzeyleri

MEMNUNİYET DÜZEYİ	1		2		3		4		Toplam
	f	%	f	%	f	%	f	%	
derslerde uygulanan öğretim yöntemleri	29	16,4	35	19,8	96	54,2	17	9,6	177
etkinliklerin niteliği	34	19,2	54	30,5	72	40,7	17	9,6	177
sınıfın fiziksel ortamı	36	20,3	58	32,8	72	40,7	11	6,2	177
sınıf düzeni	35	19,8	52	29,4	75	42,4	15	8,5	177

Öğretim programının yöntem ve teknik konusunda yeterlik ve eksiklerine yönelik yönetici, öğretmen, öğrenci ve gözlem sonuçları Tablo 4.29’da verilmiştir.

Tablo 4.29. Programın Yöntem ve Teknikler Bağlamında Yeterlik ve Eksiklerine Yönelik Görüşler

Programın öğretim yöntem ve tekniklerine uygunluk bakımından yeterlik ve eksiklikleri	YG (f)	ÖG (f)	ÖEG (f)	Gz (f)
Bu yıl beceriler verilirken çoğunlukla klasik yöntem kullanıldı	1	42	5	1
Beceri derslerinde yeterince etkinlik yapılmadı	1	39	5	1
Bazı dersler sadece sözlü olarak anlatıldı, not tutulmadı	-	11	-	1
Beceri dersleri koordineli olarak yürütülmedi bağımsız hareket edildi	-	35	3	1
Derslerde drama, diyalog, soru cevap, tekrar ve dikte teknikleri kullanıldı	1	40	5	1

“Bu yıl beceriler verilirken klasik yöntem kullanıldı. Öğretmen anlattı, tahtaya bir şeyler yazıldı ve öğrenciye sorular soruldu.” (Gr-Y)

“Bu yıl sadece yazdık başka bir etkinlik yapmadık. Etkinlik az olunca hevesimiz kaçtı.” (Gr-Ö20-E)

“Yeterli etkinlik kullansaydık belki seviyemiz daha iyi olabilirdi.” (Gr-Ö18-E)

“Bazı derslerde öğretmen sürekli konuşuyor ve tahtaya yazmıyor. Daha sonra not da vermiyor. Böyle olunca sınavlarda zorlanıyoruz.” (Gr-Ö17-K)

“Bu yıl öğretmen merkezliydi. Çok fazla öğrenciyi aktifleştiremedik. Ders anlatıldıktan sonra öğrenci evde tekrar yapmalı. Dil oyunlarını yeterince kullanamadık.” (Gr-ÖE4-E)

“Dilbilgisi dersi veren öğretmen yeterlik kipini anlatmadan başka bir beceri dersindeki öğretmen yeterlik kipiyle ilgili uygulamam yaparsa öğrenciler anlamaz. Bu nedenle derslerin koordineli olarak yürütülmesi lazım ve bu anlamda öğretmenlerin sık sık bir araya gelerek ders takvimlerini paylaşmaları lazım. Bu yıl bu konularda yetersiz kaldık maalesef.” (Gr-ÖE4-E)

“Her ders diğer derslerle paralel olmalı. Mesela gramer dersinde gelecek zaman işleniyorsa, konuşma dersinde de bu konuyla ilgili pratik yapılmalı. Bazen bu düzen sağlanamıyor ve kafa karışıklığı oluyor. Bu anlamda düzen ve uyum yok.” (Gr-Ö16-E)

“Bu yıl diyalog yapıldı, tekrar yaptık, hatırlatma soruları soruldu bu kadar.” (Gr-Ö10-K).

Araştırma Sorusu 9. Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümü temel düzey Türkçe öğretim programının materyal kullanımı bakımından yeterlik ve eksikleri nelerdir?

Öğrencilerin materyal anlamında programın yeterlik ve eksiklerine ilişkin program değerlendirme anketi nicel bulguları Tablo 4.30’da verilmiştir.

Tablo 4.30. Materyal Anlamında Programın Yeterlik ve Eksiklerine Yönelik Öğrenci Katılım Düzeyleri

		1		2		3		4		5		
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	Toplam
MATERİYAL	sunum	8	4,5	22	12,4	42	23,7	58	32,8	47	26,6	177
	dergi	6	3,4	41	23,2	68	38,4	46	26,0	16	9,0	177
	ders notu	9	5,1	40	22,6	62	35,0	47	26,6	19	10,7	177
	internet metni	7	4,0	29	16,4	69	39,0	49	27,7	23	13,0	177
	gazete	11	6,2	33	18,6	67	37,8	43	24,3	23	13,0	177
	ders kitabı	3	1,7	11	6,2	41	23,2	68	38,4	54	30,5	177
	edebi ürün	8	4,5	23	13,0	42	23,8	60	33,9	44	24,9	177
	sözlük	10	5,6	15	8,5	32	18,1	51	28,8	69	39,0	177
	bilgisayar metni	16	9,0	29	16,4	61	30,0	44	24,9	27	15,3	177
	grafik tablo tabela	21	11,9	40	22,6	59	33,3	39	22,0	18	10,2	177
	afiş ilan katalog	21	11,9	38	21,5	60	33,9	43	24,3	15	8,5	177
	prospektüs menü tarife	16	9,0	32	18,1	63	35,6	39	22,0	27	15,3	177
	kitap özeti	23	13,0	32	18,1	52	29,4	38	21,5	32	18,1	177
	özgeçmiş örneği	10	5,6	27	15,3	54	30,0	42	23,7	44	24,9	177
	mektup	12	6,8	17	9,6	56	31,6	50	28,2	42	23,7	177
	çalışma kitabı egzersizi	4	2,3	11	6,2	28	15,8	70	39,5	64	36,2	177
bilgi formu	10	5,6	14	7,9	61	34,5	65	36,7	27	15,3	177	
makale	13	7,3	26	14,7	63	35,6	52	29,4	23	13,0	177	
kartpostal	19	10,7	38	21,5	55	31,1	38	21,5	27	15,3	177	

sesli ders cdsi	17	9,6	28	15,8	42	23,8	40	22,6	50	28,2	177
sesli kitap	16	9,0	14	7,9	42	23,7	45	25,4	60	33,9	177
film şarkı	6	3,4	9	5,1	29	16,4	54	30,5	79	44,6	177
yardımcı ses cdleri	9	5,1	10	5,6	45	25,4	45	25,4	68	38,4	177

Programın materyal bakımından yeterlik ve eksiklerine yönelik öğrenci memnuniyet anketi nicel bulguları Tablo 4.31’de verilmiştir.

Tablo 4.31.Derslerde Materyal Kullanımına İlişkin Öğrenci Memnuniyet Düzeyleri

MEMNUNİYET DÜZEYİ	1		2		3		4		Toplam
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Teknoloji(bilgisayar akıllı tahta) kullanımı	54	30,5	58	32,8	46	26,0	19	10,7	177
Sınıftaki araç gereçlerin kullanımı	41	23,2	55	31,1	64	36,2	17	9,6	177

Programın derslerde materyal kullanımı bakımından yeterlik ve eksiklerine yönelik görüşmeler ve araştırmacı gözlemlerine yönelik bulgular Tablo 4.32’de verilmiştir.

Tablo 4.32.Programın Materyal Kullanımı Bakımından Yeterlik ve Eksiklerine Yönelik Görüşme ve Gözlem Bulguları

Programın materyal kullanımı bakımından yeterlik ve eksiklikleri	Y (f)	Ö (f)	ÖE (f)	Gz (f)
Sadece ders kitabı ve yazı tahtası kullanıldı	1	39	3	1
Akıllı tahta olmasına rağmen kullanılmadı	1	46	5	1
Az da olsa filmler kullanıldı	-	33	4	1
Yazı tahtaları çok küçüktü	-	41	5	1
Ders kitapları içerik olarak yetersizdi	-	12	2	1

Kütüphanedeki okuma kitapları temel seviye için uygun değildi	1	44	5	1
Kullanılan materyaller dil öğretimi için yetersizdi	1	35	4	1
Öğrencilerin kitap kullanma alışkanlığı yoktu	-	7	4	1

“Derslerde materyal olarak sadece tahta ve ders kitabı kullanıyoruz. Belki daha büyük bir yazı tahtası olabilir. Hikâye kitapları ve sesli cdler olabilir” (Gr-Ö5-K)

“İyi anlatımlı ders kitapları lazım. Bu kitaplarda konular iyi anlatılmıyor.” (Gr-Ö8-K)

“Materyal eksikimiz var. Ne dışarıda ne de okul içinde Türkçe ile ilgili materyal bulamıyoruz. Mesela sözlük ve okuma kitapları gibi. Ama diğer diller için böyle değil. Diğer diller için materyal bulmakta sorun yok.” (Gr-Ö10-K)

“Kütüphanedeki kitaplar seviyemize göre değil. Bizim seviyemizde kitaplar olsaydı daha iyi olurdu. Ben bir keresinde okumak için bir kitabı açtım fakat hiçbir şey anlamadım.” (Gr-Ö12-K)

“Öğrencilerin materyal bulma sorunu var. Öğrenci istediği kaynağı kolayca bulabilmeli. Ama Cezayir’de sözlük bile bulamıyorlar. Bulunan sözlüklerin de çoğu hatalı.” (Gr-ÖE1-E)

“Sınıflarda araç gereç ihtiyacımız var. Posterler eksik temin edilmeli. Akıllı tahta var ama aktif olarak kullanılmıyor.” (Gr-ÖE6-Ka)

“Öğrenci profiline baktığımızda Cezayirli öğrencilerin kitap kullanma alışkanlığı yok. Kitaba verilen parayı lüzumsuz görenlerin oranı fazla. Fotokopi ile çoğaltıp kullanmaları için bir sözlük verdim. Çoğu çoğaltmadı.” (Gr-ÖE3-Ka)

“Bu yıl daha çok ders kitabını kullandık. İzlediğimiz birkaç film faydalı oldu.” (Gr-Ö18-E)

“Bu yıl beceriler verilirken tahta ve ders kitabı kullanıldı. Gelecek yıldan itibaren beceri derslerinde birden fazla materyal ve etkinlik kullanılmasını sağlamak istiyorum.” (Gr-Y)

“Ders kitabı ve tahta dışında materyal kullanamadık. Bu konuda iyi değildik.” (Gr-ÖE1-E)

Araştırma Sorusu 10. Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümü temel düzey Türkçe öğretim programının işlenen temalar/konular bakımından yeterlik ve eksikleri nelerdir?

Programın işlenen temalar bakımından yeterlik ve eksiklerine yönelik öğrenci program değerlendirme anketi nicel bulguları Tablo 4.33’te verilmiştir.

Tablo 4.33.Öğrenci Değerlendirmesinden Hareketle Programın Temalara Yönelik Yeterlik Düzeyi

	1		2		3		4		5		Toplam
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
kişisel kimlik	2	1,1	13	7,3	27	15,2	57	32,2	78	44,1	177
ev ve çevresi	1	0,6	9	5,1	26	14,7	65	36,7	76	42,9	177
günlük yaşam	3	1,7	3	1,7	28	15,8	73	41,2	70	39,5	177
boş zaman eğlence	5	2,8	4	2,3	29	16,4	72	40,7	67	37,9	177
gezi	2	1,1	10	5,6	32	18,1	67	37,9	66	37,3	177
insan ilişkileri	3	1,7	9	5,1	37	20,9	69	39,0	59	33,3	177
sağlık ve vücut bakımı	4	2,3	11	6,2	59	33,3	48	27,1	55	31,1	177
eğitim	2	1,1	2	1,1	25	14,1	71	40,1	77	43,5	177
alış veriş	3	1,7	10	5,6	35	19,7	56	31,6	73	41,2	177
yiyecek ve içecek	2	1,1	6	3,4	26	14,7	63	35,6	80	45,2	177
hava durumu	3	1,7	5	2,8	31	17,6	61	34,5	77	43,5	177
dil	3	1,7	6	3,4	28	15,8	64	36,2	76	42,9	177
mekanlar	2	1,1	9	5,1	30	17,0	62	35,0	74	41,8	177
hizmetler	3	1,7	11	6,2	33	18,7	66	37,3	64	36,2	177

Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerle yapılan görüşmeler, araştırmacı gözlemleri sonucu ulaşılan programın temalar bakımından yeterlik ve eksiklerine yönelik nitel bulgular Tablo 4.34’te verilmiştir.

Tablo 4.34. Temalara Yönelik Programın Yeterlik ve Eksiklerini Belirten Görüşme ve Gözlem Bulguları

	Y (f)	Ö (f)	ÖE (f)	Gz (f)
Ders kitabındaki temalar yeterliydi	1	27	4	1
İşlediğimiz konu sayısı lisans programı için yetersizdi	-	12	1	-
Konular ağırlıklı olarak kişisel kimlik ve günlük hayatla ilgiliydi	1	45	5	1

“Alış veriş, ulaşım, hava durumu, yiyecek ve içecekler, meyve ve sebzeler, adres tarifi, kendini tanıtmaya, aileni tanıtmaya gibi konular işledik. Bence birinci sınıf için bu konular yeterliydi.” (Gr-Ö21-E)

“Konu anlamında ders kitaplarının verdiği sıralama güzel. Güncel hayatta karşılaşılabilecek konular. Gereksiz konu yok. Dolayısıyla kitaptaki temaların verilmesi birinci sınıf için yeterli olur diye düşünüyorum. Çünkü o konularla günlük hayatta öğrenci sürekli iç içe. Temaları kazandırırken öğrenciyi hayatın içine sokamıyoruz. Türkiye’de Türkçe öğrenen yabancı öğrenci bunu yapabiliyor. Örneğin meyve ve sebzeleri öğrendikten sonra manavda uygulama yapmak farklı bir durum. Sınıfta da bu yapılabilir belki ama doğal ortam gibi olmaz.” (Gr-ÖE6-Ka)

“Ne kadar çok konuda kelime öğrenirsek o kadar iyi bizim için. Ama sadece günlük hayatla ilgili şeyler öğrendik bu yıl. Mesela siyasetle ilgili hiç kelime bilmiyoruz. Bu nedenle bu konuda konuşamayız ve konuşulana anlayamayız.” (Gr-Ö12-K)

Araştırma Sorusu 11. Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümü temel düzey Türkçe öğretim programının ölçme ve değerlendirme süreci bakımından yeterlik ve eksikleri nelerdir?

Öğrencilerin derslerde kullanılan ölçme yöntemlerine yönelik memnuniyet düzeyleri Tablo 4.35’te verilmiştir.

Tablo 4.35.Öğrencilerin Türkçe Derslerinde Kullanılan Ölçme Yöntemlerine Yönelik Memnuniyet Düzeyleri

MEMNUNİYET DÜZEYİ	1		2		3		4		Toplam
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Klasik ölçme yöntemlerinin kullanımı	27	15,3	38	21,5	86	48,6	26	14,7	177
Tamamlayıcı ölçme yöntemlerinin kullanımı	28	15,8	69	39,0	67	37,9	13	7,3	177

Temel düzey Türkçe öğretim programının ölçme ve değerlendirme bakımından yeterlik ve eksiklerine ilişkin görüşme ve gözlem bulguları Tablo 4.36’da sunulmuştur.

Tablo 4.36.Ölçme Değerlendirme Bakımından Programın Yeterlik ve Eksiklerini Belirten Görüşme ve Gözlem Bulguları

Programın ölçme ve değerlendirme bakımından yeterlik ve eksiklikleri	Y (f)	Ö (f)	ÖE (f)	Gz (f)
Bazı sınavlarda sınav süreleri yetersizdi	-	17	-	-
Bazı sınavların soruları anlaşılmadı	-	22	2	1
Bazı sınavlarda derste işlemediğimiz konulardan sorular vardı	-	15	-	-
Yeterince ödev verilmedi	-	36	3	1
Verilen ödevlerin bir kısmı öğrenci seviyesinin üzerindeydi	-	15	-	1
Sadece yazılı ve sözlü sınavlar yapıldı	1	34	3	1
Bazı öğrenciler hak etmedikleri halde yüksek puan aldı	-	26	-	1
Dinleme sınavları yazılı olarak yapıldı	-	44	1	1
Fonetik sınavları yazılı olarak yapıldı	-	35	1	1
Sınav için uygun ortam sağlanamadı	1	23	5	1
Sınavlarda kopya çekildi	1	5	5	1

“Sınavlarda öğretmenin soruları bize açıklaması lazım. Çünkü soruları anlamıyoruz.” (Gr-Ö1-E)

“Dinleme derslerinin sınavlarında yazılı sınav yerine bir şeyler dinleyerek soruları cevaplasak daha iyi olur.” (Gr-Ö3-E)

“Fonetik ve konuşma dersi sınavları çok zor. Soruları anlamıyorum.” (Gr-Ö4-E)

“Fonetik, konuşma ve yazma derslerinde derste anlatılan konularla sınavda sorulan sorular farklıydı.” (Gr-Ö5-K)

“Sık sık ödev verilmeli ki sürekli çalışalım ve yeni şeyler öğreneelim.” (Gr-Ö10-K)

“Kendi derslerimde uzun cevaplı, kısa cevaplı, test türü soruların bulunduğu sınavlar uyguladım ama uzun cevaplı öğrencinin kendinden bir şeyler katacağı sınavların daha önemli olduğunu düşünüyorum.” (Gr-ÖE2-Ka)

“Bize ödev verildiğinde zorunlu olursa ya da not verilirse yapmak için daha çok çaba sarf ediyoruz.” (Gr-Ö18-E)

“Hak etmeyen öğrencilerin yüksek not alması beni olumsuz etkiledi.” (Gr-Ö24-K)

“Seviyemize uygun sınavlar yapılmalıydı. Öğrendiğimiz kelimelerle ilgili sorular sorulup cevaplar istenmeliydi mesela. Ama öyle bir şey olmadı.” (Gr-Ö10-K)

Araştırma Sorusu 12. Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümü temel düzey Türkçe öğretim programının öğretmen davranışları bakımından yeterlik ve eksikleri nelerdir?

Öğretmen öğrenci etkileşimine yönelik öğrenci memnuniyet düzeyini belirten nicel bulgular Tablo 4.37’de verilmiştir.

Tablo 4.37.Türkçe Derslerinde Öğretmen Öğrenci Etkileşimine Yönelik Öğrenci Memnuniyet Düzeyi

MEMNUNİYET	1		2		3		4		Toplam
DÜZEYİ	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen öğrenci etkileşimi	21	11,9	23	13,0	73	41,2	60	33,9	177

Türkçe öğretim programının öğretmen davranışları bakımından yeterlik ve eksiklerini gösteren görüşme ve gözlem bulguları Tablo 4.38’de verilmiştir.

Tablo 4.38.Programın Öğretmen Davranışları Bakımından Yeterlik ve Eksiklerini Gösteren Görüşme ve Gözlem Bulguları

Programın öğretmen davranışları bakımından yeterlik ve eksiklikleri	Y (f)	Ö (f)	ÖE (f)	Gz (f)
Bazı öğretmenler derslerde çok hızlı konuştu	-	22	-	1
Bazı öğretmenlerin konuşmalarında ağız ve şive vardı	-	25	-	1
Öğretmenler arasında koordinasyon yoktu	-	14	2	1
Bazı öğretmenlerin yabancı dil bilmemeleri problem oldu	-	37	-	1
Bazı öğretmenler sinirliydi	-	15	-	1
Bazı öğretmenler tahtayı çok çabuk yazıp sildi	-	12	-	1
Genel olarak öğretmen öğrenci iletişimi iyiydi	1	42	5	1
Bazı öğretmenler ders tekrarı yapmadı	-	33	-	-
Bazı öğretmenler konularla ilgili ön bilgi vermedi	-	19	-	-
Öğretmenler bir şeyler anlatmak için uğraştı	1	23	3	1

“Benim bütün derslerle ilgili sorunun zaman yetiştiriyor. Ben yazarken hoca tahtayı siliyor. Eve gidip çalışmak istediğimde notlarımın eksik olduğunu görüyorum. Arkadaşlarımdan not istediğimde onlarınki de eksik oluyor. Hocalar bizden daha hızlı yazıp siliyorlar. Erkek ya da kız diğer arkadaşlarıma sorduğumda aynı sorunun onlarda da olduğunu gördüm. Hocaların yazarken bizi takip etmesi lazım. Yetiştirmediğimizde fotokopi verseler iyi olur.” (Gr-Ö2-E)

“İsteddiğimiz zaman öğretmenlere ulaşıyoruz. Öğretmenler sorduğumuz soruları her zaman cevaplıyor. Bu güzel bir şey.” (Gr-Ö3-E)

“Öğretmenlerin hepsini anlamıyorum. Bir hocamız Arapça konuşabiliyor ve anlamazsam ona sorabiliyorum bu benim için çok iyi.” (Gr-Ö4-E)

“Bir hocamız derste çok hızlı konuşuyor. Ben anlıyorum ama diğer arkadaşlarım anlamıyor. Konuşan olursa da kızıyor.” (Gr-Ö5-K)

“Ortak bir yabancı dil konuştuğumuz hocalarla sorun yaşamıyoruz. Diğerleriyle sorun yaşıyoruz.” (Gr-Ö7-K)

“Türk hocalar az da olsa Arapça ya da Fransızca bilmeli. Öğrencilerle anlaşmaları daha kolay olur böylece.” (Gözlem-Yerli Öğretim Elemanları-Bölüm Toplantısı)

“Bazı öğretmenler konu başlığını bile söylemeden anlatmaya başlıyor. Başlığın ne olduğunu bile bilmeden konular işledik. Kendimi kaybolmuş hissettim. Derse girer girmez yazmaya başlayan hocalar vardı.” (Gr-Ö9-K)

“Dersler anlatılırken acele edildi. Alfabeden hemen gramere geçildi. Bizim anlayıp anlamadığımız kontrol edilmedi.” (Gr-Ö13-K)

“Bu yol bazı eksiklerin görülmesi açısından önemliydi. Müfredat eksikliği, öğretmenler arasında koordinasyon eksikliği ve materyal ihtiyacı ortaya çıktı.” (Gr-ÖE6-Ka)

“Öğretmenler bizim için ellerinden geleni yaptı ama bazen onlar konuşurken biz onları anlamadık. Genel olarak anladık. Bizimle çok ilgilendiler.” (Gr-Ö17-K)

“Bazı öğretmenler seviyemizin üstünde ödevler verdi. Yapamayınca kendimize güvenimizi kaybettik.” (Gr-Ö24-K)

Araştırma Sorusu 13. Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümü temel düzey Türkçe öğretim programının öğrenci davranışları bakımından yeterlik ve eksikleri nelerdir?

Temel düzey Türkçe öğretim programının uygulanması sırasında Türkçe derslerinde öğrenciler arası iletişim ve etkileşime yönelik öğrenci memnuniyet düzeyleri Tablo 4.39’da verilmiştir.

Tablo 4.39.Öğrenciler Arası İletişim ve Etkileşime Yönelik Öğrenci Memnuniyet Düzeyleri

MEMNUNİYET	1		2		3		4		
DÜZEYİ	f	%	f	%	f	%	f	%	Toplam
Öğrenciler arası iletişim ve etkileşim	27	15,3	53	30,0	74	41,8	23	13,0	177

Programın öğrenci davranışları bakımından yeterlik ve eksiklerini gösteren görüşme ve gözleme dayalı bulgular Tablo 4.40’ta verilmiştir.

Tablo 4.40.Türkçe Öğretim Programının Öğrenci Davranışları Bakımından Yeterlik ve Eksiklerini Belirten Gözlem ve Görüşme Bulguları

Programın öğrenci davranışları bakımından yeterlik ve eksiklikleri	Y (f)	Ö (f)	ÖE (f)	Gz (f)
Sadece arkadaş olanlar birbirlerine yardım etti	-	23	2	1
Öğrenciler arası gruplaşmalar vardı	-	21	-	1
Öğrencilerin derse devam etme konusunda problemleri vardı	1	8	5	1
Öğrencilerin ödev yapma konusunda problemleri vardı	-	17	3	1
Öğrencilerin kitap okuma konusunda problemleri vardı	-	-	4	1
Bazı öğrencilerin okul dışında ders çalışmayla ilgili problemleri vardı	1	28	3	1
Bazı öğrencilerin kopya çekme alışkanlığı vardı	1	5	4	1
Öğrencilerin dersi dinleme konusunda problemleri vardı	-	26	4	1
Okul dışında Türkçe konuşabilecekleri ortam problemleri vardı	1	46	5	1

“Okul dışında çok fazla pratik yapamıyorum. Çünkü arkadaşlarım okul dışında ana dilimizde konuşmak istiyorlar.” (Gr-Ö5-K)

“İletişimimiz iyi. Arkadaşlarımla bazen ders tekrarı yapıyoruz. Sınavlara çalışıyoruz. Bazen de pratik yapıyoruz. Birlikte çalıştığımızda eksiklerimizi tamamlıyoruz.” (Gr-Ö3-E)

“Seçmeli olan derslere devam etme konusunda öğrencilerde problemler var. Çoğu devam etmiyor. Bunu önlemek için derslerin zorunlu olduğunu söyleyeceğiz ve mazeretsiz olarak derse gelmeyenleri sınava almayacağız. Gelecek yıldan itibaren devamsızlık konusu daha sıkı takip edilecek” (Gr-Y)

“Dersten sonra çok pratik yapmıyoruz. Genellikle feysbukta dolaşıyoruz.” (Gr-Ö14-E)

“Öğrencilerin bir kısmının derslerle ilgisi yok. Çünkü bölüme isteyerek gelmemişler. Yerleştirme sisteminin yönlendirmesiyle gelmişler.” (Gr-ÖE3-Ka)

“Derslerde öğrencilere teorik bilgi verme konusunda bir sorunun olduğunu düşünmüyorum. Ama öğrencilerin bu bilgiyi uygulamaya koymayla ilgili ortam problemi var. Okul dışında pratik yapabilecekleri bir yer yok. Ama okulda 6 tane ana dili Türkçe olan öğretmenleri var. Pratik konusunda bu anlamda şanslılar diye düşünüyorum.” (Gr-ÖE6-Ka)

“Cezayir’de özellikle üniversite gençliğinde kitap alma ve okuma sorunu var. Bunun maddi durumla ilgisinin olduğunu düşünmüyorum. Çünkü çok büyük kitap fuarları yapılıyor ve insanlar buralardan çok fazla kitap alıyor” (Gr-ÖE1-E)

“Derslerle ilgili birbiriyle arkadaş olanlar yardımlaşıyor sadece. Birbirimizi kıskanıyoruz. Türkçe bilsek de saklıyoruz bazen” (Gr-Ö17-K, Ö25-K)

“Eğer ödevler zorunlu değilse ve not verilmiyorsa yapmıyoruz.” (Gr-Ö24-K)

4.1.4. Ürün boyutuna ilişkin bulgular

Araştırma Sorusu 14. Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümü temel düzey Türkçe öğretim programını tamamlayan öğrencilerin karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım becerisi kazanma bakımından yeterlik ve eksikleri nelerdir?

Karşılıklı konuşma sözlü anlatım becerisi kazanma bağlamında programın yeterlik ve eksiklerine ilişkin öğrenci program değerlendirme nicel bulguları Tablo 4.41’de verilmiştir.

Tablo 4.41.Konuşma Becerisi Kazandırmaya Yönelik Öneriler Çerçevesi Yeterlikleri Bağlamında Öğretim Programının Öğrenciler Tarafından Değerlendirilmesi

	1		2		3		4		5		Top
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Yavaşça konuşma, söylenenleri düzeltme ve tekrarlama şartıyla basit bir iletişim kurabilme	4	2,3	4	2,3	26	14,7	54	30,5	89	50,3	177
Basit ve bildik konular üzerine sorular sorabilme bu türden soruları yanıtlayabilme	2	1,1	6	3,4	32	18,0	53	29,9	84	47,5	177
Bildik konu ve etkinliklerde iletişim kurabilme	6	3,4	8	4,5	50	28,2	61	34,5	52	29,4	177
Genel olarak bir konuyu yeterince anlamasa da çok kısa iletişim alışverişinde bulunabilme	1	0,6	15	8,5	38	21,4	67	37,9	56	31,6	177
Oturduğu yeri ve tanıdığı kişileri betimlemek için basit deyimler ve tümceler kullanabilme	0	0	4	2,3	40	22,5	52	29,4	81	45,8	177
Ailesini ve öteki kişileri, yaşam koşullarını, eğitimini ve güncel ya da yakın mesleki etkinliğini yalnız öğelerle betimlemek için bir dizi cümleden ya da anlatımdan yararlanabilme	2	1,1	5	2,8	32	18,1	59	33,3	79	44,6	177

KONUŞMA/KARŞILIKLI KONUŞMA

Öğrencilerin söz konusu beceriyi kazanma bakımından yeterlik ve eksiklerine yönelik yapılan görüşmelerden elde edilen nitel bulgular aşağıda verilmiştir.

“Çok fazla materyal kullanılmaması ve etkinliklerin az olması bazen sorun oldu. Pratik yapmamız engellendi ve konuşmayı öğrenemedik.” (Gr-Ö1-E)

“Cezayirliler için konuşma çok önemlidir. En çok konuşmaya ihtiyaç duyuyoruz. Yazmanın bizim için pek bir önemi yok. Bu yıl çok fazla konuşma becerisi kazanamadık” (Gr-Ö1-E)

“Başlangıçta yazmada sorun yaşayacağımı düşünüyordum ama şu an konuşmada zorlandığımı gördüm. Basit cümleler kurabiliyorum ama sözlü olarak ifade edemiyorum. Konuşmaya çalıştığımda cümle kuruluşunu karıştırıyorum. Kurduğum cümleleri yazabilirim ama konuşamıyorum. Diğer dilleri öğrenirken böyle bir sıkıntı yaşamadım. Çünkü bizim kendi yabancı dil öğretimi derslerimizde önce konuşmayla başlıyoruz. Sonra yazıya geçiyoruz. Bir de Türkçenin cümle kuruluşu İngilizce ve Fransızca gibi değil. Konuşamamam da bunun da etkisi var.” (Gr-Ö2-E)

“Sorabilirim, anlayabilirim, anlatabilirim. Bir yılda iyi seviyede olmasa da Türkçeyi öğrendim. İhtiyacım olan, hayatımda kullanabileceğim şeyler öğrendim.” (Gr-Ö3-E)

“Benim tek derdim konuşmak. Ama yeteri kadar pratik yapmadığım için ve yurtda ders çalışmadığım için şu an konuşamıyorum.” (Gr-Ö6-K)

“Diğer beceriler de önemli ama bana göre konuşma çok önemli. Ben kolay kolay ezber yapamıyorum ama konuşarak çok daha çabuk öğrenirim. Türkçe diğer diller gibi değil. Mesela İspanyolca Fransızcaya yakın bir dil ama Türkçe çok uzak bir dil. Bu yıl konuşmaya çok az yer verildi. Biraz hızlı geçildi dersler. Çok fazla pratik yapılmadı. Biliyorum sizin bitirmeniz gerek bir programınız var ama biz konuşmayı öğrenemedik.” (Gr-Ö8-K)

“Hala konuşamıyoruz. Çok fazla yazdık. Eve gidince öğrendiklerimi soruyorlar ve öğrenme seviyemi konuşturarak ölçüyorlar. Konuşmam eksik olduğu için bir şey öğrendiğimi düşünmüyorum.” (Gr-Ö12-K)

“Konuşmaya ağırlık verilmediği için hala konuşamıyorum. Yazıyorum, okuyorum ama konuşamıyorum.” (Gr-Ö13-K)

“Hata yapmaktan korktuğum için derste bazen öğretmenin sorduğu sorulara cevap veremiyorum.” (Gr-Ö16-E)

Açıklayıcı resim içeren basit yazılı talimatları takip etme	3	1,7	10	5,6	33	18,6	75	42,4	56	31,6	177
Günlük durumlarla ilgili basit duyurulardaki tanıdık isim, sözcük ve basit cümle kalıplarını fark etme	1	0,6	9	5,1	47	26,5	61	34,5	59	33,3	177
Posta kartlarındaki gibi kısa basit iletileri anlayabilme	0	0	9	5,1	32	18,1	69	39,0	67	37,9	177
Günlük hayatta geçen sıradan sözcükleri ve ortak uluslararası sözcükleri içeren kısa ve basit metinleri anlayabilme	2	1,1	9	5,1	28	15,8	66	37,3	72	40,7	177
Günlük dille yazılmış kısa ve basit yazılı metinleri anlama	4	2,3	7	4,0	36	20,4	68	38,4	62	35,0	177
Kendi işiyle ilgili kısa ve basit metinleri anlama	3	1,7	6	3,4	37	20,9	73	41,2	58	32,8	177
Reklam broşürler menüler ve tarifeler gibi basit günlük yazılı materyallerdeki açık bilgiyi bulabilme	4	2,3	13	7,3	43	24,3	78	44,1	39	22,0	177
Mektuplar, broşürler ve olayları betimleyen kısa gazete makaleleri gibi basit yazılı materyallerdeki açık bilgiyi bulabilme	3	1,7	17	9,6	57	32,2	63	35,6	37	20,9	177
Kısa, basit kişisel mektupları anlayabilme	3	1,7	13	7,3	39	22,0	70	39,5	52	29,4	177
Bildik konularda standart rutin mektup ve faksları anlayabilme	4	2,3	19	10,7	55	31,1	60	33,9	39	22,0	177
Günlük hayatta karşılaşılan araç gereçlerin üzerindeki, örneğin ankesörlü	3	1,7	15	8,5	39	22,0	69	39,0	51	28,8	177

Tablo 4.43.Yazma Becerisi Kazandırmaya Yönelik Öneriler Çerçevesi Yeterlikleri Kazandırma Bağlamında Öğretim Programının Öğrenciler Tarafından Değerlendirilmesi

	1		2		3		4		5		Top
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Arkadaşlarına basit notlar yazma	2	1,1	8	4,5	33	18,7	64	36,2	70	39,5	177
Yaşadığı yeri betimleme	1	0,6	8	4,5	34	19,2	79	44,6	55	31,1	177
Formlara kişisel ayrıntılar doldurabilme	3	1,7	7	4,0	34	19,2	62	35,0	71	40,1	177
Basit tek kalıp ve cümleler yazabilme	2	1,1	4	2,3	32	18,1	68	38,4	71	40,1	177
Kısa, basit bir posta kartı yazabilme	4	2,3	9	5,1	34	19,2	67	37,9	63	35,6	177
Sözlük yardımıyla kısa mektuplar ve iletiler yazabilme	2	1,1	2	1,1	25	14,1	71	40,1	77	43,5	177
Kısa ve temel, olay ve etkinlik betimlemeleri yapabilme	3	1,7	14	7,9	47	26,5	65	36,7	48	27,1	177
Şükran ve özür bildiren çok basit kişisel mektuplar yazabilme	3	1,7	9	5,1	44	24,8	66	37,3	55	31,1	177
Günlük hayatla ilgili konularda kısa, basit not ve iletiler yazabilme	3	1,7	11	6,2	47	26,5	56	31,6	60	33,9	177
Plan ve düzenlemeleri betimleyebilme	2	1,1	20	11,3	62	35,0	64	36,2	29	16,4	177
Bir şey hakkında beğeni ya da beğenmeme açıklayabilme	5	2,8	15	8,5	50	28,2	50	28,2	57	32,2	177
Ailesini, yaşam şartlarını, eğitimini, şimdiki işini betimleyebilme	1	0,6	16	9,0	37	20,9	64	36,2	59	33,3	177

Geçmiş etkinliklerini ve	6	3,4	14	7,9	47	26,6	63	35,6	47	26,6	177
kişisel deneyimlerini											
betimleyebilme											

Öğrencilerin söz konusu beceriyi kazanma bakımından yeterlik ve eksiklerine yönelik yapılan görüşmelerden elde edilen nitel bulgular aşağıda verilmiştir.

“Sınıfta anlatılan şeylerin, öğretilen kelimelerin tahtaya yazılmaması büyük sorun. Çünkü eve gittiğimde dersi tekrar etmek istersem elimde bir not olmuyor ve yazamazsam çabuk unutuyorum.” (Gr-Ö2-E)

“Başlangıçta Türkçe ile ilgili yazma problemlerim olacağını düşünüyordum. Arapçadan geçmiş birçok kelime var ama bunların Türkçedeki anlamları ve yazılışları biraz farklı. Türkçenin yazıldığı gibi okunan bir dil olması yazma konusunda yaşayacağım problemleri büyük oranda azalttı. Şimdi yazmayla ilgili çok büyük sorun yaşamıyorum. Türkçeyi herkes yazabilir ama konuşamaz.” (Gr-Ö10-K)

“Bu dönem yazmaya ağırlık verdik. Türkçe yazıldığı gibi okunduğu için yazmada sorun yaşamıyoruz. Zaten yabancı biriyle karşılaştığında senden konuşmanı ister yazmanı istemez.” (Gr-Ö12-K)

“Yazılı bir soru verseniz cevaplayabilirim belki ama sözlü sorarsanız cevaplayamam” (Gr-Ö13-K)

“Öğrenciler bazen Türkçeye has harfleri yazmakta zorlanıyor. Ya yanlış yazıyor ya da o harfin Fransızca şeklini yazmaya çalışıyor.” (Gr-ÖE6-Ka)

“Yazmada bir sorunum yok ama noktalı harfleri ve ünlüleri yazarken bazen yanlış yapıyorum.” (Gr-Ö20-E)

“Anlamadığım kelimeleri not edip daha sonra anlamına bakıyorum.” (Gr-Ö28-K)

“Hata yapmadan yazabiliyorum. Elimde bir Türkçe dinleme cdsi vardı. Onu defalarca dinleyerek not almamın faydası oldu. Türkçenin okunduğu gibi yazılmasının da payı var bu durumda.” (Gr-Ö28-K)

Araştırma Sorusu 17. Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümü temel düzey Türkçe öğretim programını tamamlayan öğrencilerin dinleme becerisi kazanma bakımından yeterlik ve eksikleri nelerdir?

Programın dinleme becerisi kazandırmaya yönelik yeterlik ve eksiklerine yönelik öğrenci program değerlendirme anketi nicel bulguları Tablo 4.44’te verilmiştir.

Tablo 4.44.Dinleme Becerisi Kazandırmaya Yönelik Öneriler Çerçevesi Yeterlikleri Kazandırma Bağlamında Öğretim Programının Öğrenciler Tarafından Değerlendirilmesi

	1		2		3		4		5		Top	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
DİNLEME	Anlaşılr, yavaş ve tekrar edilen konuşmalarda basit ve somut günlük gereksinimlerle ilgili günlük ifadeleri anlayabilme	5	2,8	12	6,8	30	16,9	73	41,2	57	32,2	177
	Çok yavaş ve dikkatlice sesletilen, anlaşılması için uzak duraklamalar yapılan konuşmaları takip etme	6	3,4	6	3,4	36	20,3	60	33,9	69	39,0	177
	Soru ve talimatları anlayabilme	4	2,3	8	4,5	44	24,8	53	29,9	68	38,4	177
	Kısa, basit yol tariflerini anlayabilme	4	2,3	5	2,8	46	26,0	63	35,6	59	33,3	177
	Numara, fiyat ve saatleri anlayabilme	3	1,7	9	5,1	26	14,7	57	32,2	82	46,3	177
	Basit, rutin karşılıklı konuşmaları çok fazla çaba harcamadan anlayabilme	4	2,3	12	6,8	37	20,9	58	32,8	66	37,3	177
	Çoğu zaman çevresinde yavaş ve anlaşılır bir şekilde sürdürülen tartışmaların konusunu anlayabilme	4	2,3	9	5,1	40	22,5	64	36,2	60	33,9	177

Bildiği konulardaki anlaşılır standart dil	8	4,5	15	8,5	47	26,5	63	35,6	44	24,9	177
kullanılarak yapılan konuşmaları çoğu kez anlayabilme											
Acil ve anlık gereksinimlerle ilgili kalıp ve ifadeleri anlayabilme	8	4,5	19	10,7	45	25,4	63	35,6	42	23,7	177
Mağaza postane ve bankalardaki basit işlemleri yerine getirebilme	6	3,4	15	8,5	51	28,8	62	35,0	43	24,3	177
Bir yerden başka bir yere yürüyerek ya da toplu taşıma araçlarıyla nasıl gidileceğiyle ilgili basit tarifleri anlayabilme	5	2,8	16	9,0	51	28,8	62	35,0	43	24,3	177
Tahmin edilebilir günlük konularla ilgili kısa kayıtlardaki önemli bilgiyi konuşmacının yavaş ve anlaşılır konuşması durumunda anlayabilme	8	4,5	13	7,3	50	28,3	52	29,4	54	30,5	177
Görsel materyallerle sunulan olay, trafik kazaları gibi televizyon haber yorumlarının ana konusunu anlayabilme	6	3,4	18	10,2	43	24,3	65	36,7	45	25,4	177
Kısa, basit ve anlaşılır ileti ve duyuruların ana konusunu anlayabilme	9	5,1	17	9,6	46	26,0	58	32,8	47	26,6	177

Öğrencilerin söz konusu beceriyi kazanma bakımından yeterlik ve eksiklerine yönelik yapılan görüşmelerden elde edilen nitel bulgular aşağıda verilmiştir.

“Dinleme derslerinde bilgisayardan bir şeyler dinletilse iyi olur. Sadece yazarak dinlemeyi öğrenemiyoruz yazmayı öğreniyoruz.” (Gr-Ö3-E)

“Dinleme derslerinde kulak alışkanlığı kazanmamız için dinleme metinleri verilmeliydi verilmedi. Dersler yazılı olarak yapıldı ve ben şu an dinlediklerimi anlamakta zorlanıyorum.” (Gr-Ö7-K)

“Dinleme derslerinde doğru ve yeterli materyal kullanılmadığı için duyduğum bir kelime ya da cümleyi doğru yazamıyorum.” (Gr-Ö10-K)

“Öğrencilerin dinlemeyle ilgili eksileri olabilir. Programda ders olarak vardı ama çok üzerine düşülmediğini düşünüyorum.” (Gr-ÖE2-Ka)

Öğrenciler bazen söylediklerimizi, sorduklarımızı anlamıyor. Bunun temel nedeni dinleme derslerinin yetersiz olması. Öğrenci kelimeyi duyarsa daha çabuk ezberliyor.” (Gr-ÖE4-E)

“Derslerde hızlı konuşulduğu zaman anlamıyorum. Yavaş konuşulursa anlıyorum.” (Gr-Ö20-E)

“Dinlediğim cümleyi bölerek anlıyorum. Ama hala hızlı konuşulduğunda anlamakta sıkıntı çekiyorum.” (Gr-Ö28-K)



BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

5.1.1. Çevre boyutuna ilişkin sonuçlar

1. Birinci sınıf öğrencilerinin Türkoloji bölümünü tercih etmelerinde Türkçe bilmenin kendilerine ülkelerinde iş bulma imkânı sağlayacak olması, Cezayir'deki Türk firmalarında tercüman olarak çalışma isteği, Türkiye'ye ve Türkçeye olan sevgi, Türkçe öğrenip ülkeler arası ticaret yapma ya da Türkiye'de çalışma isteği, akademisyen olma ve Türkçe ile ilgili akademik çalışmalar yapma düşüncesi etkilidir.

2. Türkoloji bölümü birinci sınıf öğrencilerinin cinsiyet, ana dili, mezun olunan lise türü, bilinen yabancı diller, dil kursuna gitme, ailede Türkçe bilen birilerinin olması gibi genel özellikler bakımından çeşitlilik ve farklılık göstermesi öğrencilerin programla ilgili beklenti ve ihtiyaçlarında da çeşitlilik ve farklılığı beraberinde getirmiştir.

3. Ülkenin üniversiteye yerleştirme sisteminde en düşük puanı alan öğrencilerin Türkoloji bölümünü tercih edebilmeleri ve bölüme verilen öğrenci kontenjanının bölümün akademik ve fiziksel kapasitesinden fazla olması gelen öğrencinin ve verilen eğitimin kalitesinin düşük olmasına neden olmaktadır.

4. Türkoloji bölümü ile Yunus Emre Enstitüsü, Cezayir Türk Büyükelçiliği, Cezayir TİKA Koordinatörlüğü, Cezayir'deki Türk firmaları arasındaki iş birliği bölümün akademik yeterliklerinin artırılmasına ve öğrencilerin gerek uygulama sahası bulma, günlük konuşma dilini öğrenme gibi akademik gerekse stajyer olarak çalışma ve mezun olduktan sonra iş bulma gibi ekonomik ihtiyaçlarının karşılanmasına olumlu etki yapmaktadır.

5. Türkiye’den gelen öğretim elemanlarının akademik anlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik eğitim almamış olmaları, mesleki tecrübe anlamındaki eksiklikleri ve Cezayir ile ilgili yeterli ön bilgiye sahip olmamaları hem öğretim elemanlarının öğrencilerle sağlıklı iletişim kurmalarını hem de bölümde verilen temel düzey Türkçe eğitiminin niteliğini olumsuz etkilemektedir.

5.1.2. Girdi boyutuna ilişkin sonuçlar

1. Öğrencilerin programa yönelik beklentileri konuşma derslerine ağırlık verilmesi, Türk tarihi ve kültürünün öğretilmesi, günlük hayatla ilgili konularda dili kullanma becerileri kazandırılması, yöntem ve teknik anlamında çeşitliliğe gidilmesi, her beceri için mümkün olduğunca materyal kullanılması, öğretmenin ortak bir yabancı dil bilmesi ama mümkün olduğunca dersi Türkçe işlemesi, ödevler verilmesi, klasik sınavların yanı sıra her beceriyi doğrudan ölçen çağdaş sınav yöntemlerinin kullanılması, derslerde öğrencinin aktif tutulması ve her fırsatta uygulama yaptırılması yönündedir.

2. Öğretmenlerin programa yönelik beklentileri her dil becerisine eşit ağırlık verilmesi, lisans bölümü olduğu için her konuda, her temada öğrenciye bilgi verilmesi, sadece dil becerilerin verilmemesi Türk kültür ve değerleriyle ilgili temel bilgilerin verilmesi, derslerde öğrenciyi aktif hale getirecek yöntem ve tekniklerin kullanılması, seviyelerine uygun ev ödevlerinin düzenli olarak her bir beceri doğrultusunda verilmesi, yazılı ve sözlü sınavların yanı sıra ara sınavların ve alıştırmaların yapılması, öğrencilerin derse devamının sağlanması yönündedir.

3. Yöneticilerin programa yönelik beklentileri temel düzeyde kendini ifade eden kendisine sorulan soruları anlayan anladığını yazıya geçirebilen seviyesine uygun okuma çalışmaları yapan başlangıç düzeyinde Türk tarihi, coğrafyası ve kültürüyle ilgili fikir sahibi olan bir öğrenci profili oluşturmak için programda bütün becerilere ağırlık vermekle birlikte dinleme ve konuşmanın önemsinmesi, özellikle günlük hayatla ilgili genel anlamda ise temel düzeye yönelik bütün temaların işlenmesi, öğrencilerin uygulamalarla derse katılımının sağlanması, farklı sınav türleri ve değerlendirme

uygulamalarının kullanılması, öncelikle ders kitapları olmak üzere becerilere uygun materyal kullanımının teşvik edilmesi, derslerin etkinlik merkezli işlenmesi ve öğretmenlerin derslerde mümkün olduğunca çok yöntem ve teknikten faydalanması şeklindedir.

5.1.3. Süreç boyutuna ilişkin sonuçlar

1. Uygulanan programın öncelikli dil becerileri, derslerde kullanılan yöntem ve teknikler, materyaller, etkinlikler anlamında öğrenci beklentilerini karşılamadığı, derslerde işlenmesi gereken temalar, ölçme ve değerlendirme faaliyetleri konularında öğrenci beklentileriyle uyduğu görülmüştür.

2. Uygulanan programın öğrenci davranışları, kullanılan materyal ve etkinlikler, ödevlerin yapılması, becerilerin dağılımı anlamında öğretmen beklentileriyle uyummadığı bunun yanı sıra işlenen temalar, kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları ve programın genel amaçları anlamında öğretmen beklentileriyle paralellik gösterdiği görülmüştür.

3. Bölümün genel amaçları ve yönetici beklentilerinin karşılanması anlamında değerlendirildiğinde programın dil becerilerinin kazandırılması, derslerde işlenen temalar, kullanılan ölçme ve değerlendirme sistemi anlamında beklentileri karşıladığı, yöntem ve teknikler, materyal kullanımı ve pratik ortamlarının sağlanması konularında yetersiz kaldığı görülmüştür.

5.1.4. Ürün boyutuna ilişkin sonuçlar

1. Öğrencilerin temel düzey konuşma becerisi kazanma anlamında cümle kuramama, özellikle Türkçeye özgü seslerin bulunduğu kelimelerin seslendirilmesinde zorlanma, söyleneni soruları anlamama, hızlı konuşulduğunda anlamama, kendini sözlü olarak ifade edememe, bildiği konular dışına çıkıldığında anlama ve anlatma sıkıntısı yaşama, kelime hazinesi yetersizliği, konuşurken heyecanlanma ya da çekinme, ders dışında pratik yapma imkânı bulamama gibi sorunları olduğu görülmüştür.

2. Öğrencilerin temel düzey Türkçe öğretim programı sonunda yazma becerisi kazanma anlamında okuduklarını ya da duyduklarını büyük oranda eksiksiz yazma, kendini yazılı olarak anlatabilme, bildiği konularla ilgili sorulara yazılı olarak cevap verme yeterliklerinin olduğu fakat bununla birlikte Türkçe karakterlerin bulunduğu kelimeleri yanlış yazma, hızlı konuşulduğunda söyleneni yazamama, bazı kelimelerin yazımında imla hataları yapma gibi problemlerinin olduğu görülmüştür.

3. Öğrencilerin temel düzey okuma becerisi kazanmaya yönelik kelime bilgilerinin olduğu konularda okuduklarını anlama, metin okuma konusunda harflerin doğru olarak seslendirilmesinde sorun yaşamama gibi yeterliklerinin olduğu bunun yanı sıra vurgu ve tonlamalara dikkat etme konusunda problemlerinin olduğu, seviyelerinin üzerindeki bir metni seslendirmede sorun yaşamamakla birlikte anlamlandırmada zorlandıkları görülmüştür.

4. Dinleme becerisi kazanmaya yönelik olarak kendilerine soruları ya da bulundukları ortamda bildikleri konular dışında ve hızlı konuşulduğunda anlamama, sesli bir metni ya da görseli takip etmede zorlanma, derslerde bazen öğretmenlerin söylediklerini anlamama gibi problemlerinin olduğu görülmüştür.

5.2. Tartışma

Bu çalışmada Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümü temel düzey Türkçe öğretim programının Stufflebeam'ın Çevre Girdi Süreç Ürün modeli kullanılarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin bir akademik çalışma alanı olduğu düşünülürse ilgili alan yazından da hareketle bu alanda program geliştirmeye yönelik çalışmaların sayısının oldukça az olduğu söylenebilir. Bu durum beraberinde yapılan çalışmayı alanda aynı konuda yapılan diğer çalışmalarla karşılaştıramama sorununu getirmektedir.

Genel olarak eğitim bilimleri alanında yapılan lisansüstü çalışmalara bakıldığında ise program geliştirme alanında program değerlendirme konusuyla ilgili yapılan çalışmaların yeni olduğu görülmektedir. Özellikle fen bilimleri ve sosyal

bilimler eğitimi alanlarında farklı program değerlendirme modelleri kullanılarak ülkemizdeki çeşitli eğitim kademelerinde bu derslerin değerlendirilmesine yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Bu anlamda çalışmada esas alınan Stufflebeam'ın program değerlendirme modelinin Türkiye'deki eğitim kurumlarında verilen bazı teorik ve uygulamalı derslerin öğretim programlarına yönelik yapılan araştırmalarda kullanıldığı bilinmektedir. Söz konusu çalışmalar incelendiğinde büyük bir çoğunluğunda modelin sadece ürün boyutunun kullanıldığı, bir kısmında ise farklı boyutlarının esas alındığı ve modelin bütün boyutlarıyla kullanıldığı program değerlendirme çalışmalarının oldukça az olduğu görülmüştür.

Dil öğretimi anlamında bakıldığında ise ülkemizde İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik çalışmalarda öğretim programı değerlendirme çalışmalarında Çevre Girdi Süreç ürün modeli kullanılmıştır. Ancak bu çalışmalarda da araştırma grubunu Türkiye Türkçesi öğrenen yabancılar değil Türkiye'deki üniversitelerde ya da Erasmus programıyla gidilen yurt dışı üniversitelerde İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen Türkler oluşturmaktadır (Tunç, 2010; Ünal, 2011; Vırlan, 2014; Karataş, 2007). Çalışmanın tartışma kısmında elde edilen sonuçlar değerlendirilirken kullanılan değerlendirme modelinin uygulandığı dil öğretim programı değerlendirmeye yönelik araştırmaların yanı sıra son yıllarda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda program düzeyinde yapılan çalışmalara da (Yıldız, 2004; Arı, 2010; Kara, 2011; Yıldırım, 2012; Kan, Sülüsoğlu ve Demirel, 2013; Çangal, 2013; Koçer, 2013; Çalışkan ve Çangal, 2013; Karababa ve Karagül, 2013; Boylu ve Çangal, 2014; Dağdelen, 2015; Başar ve Akbulut, 2016; Çangal ve Başar, 2016; Yılmaz ve Konyar, 2017) yer verilecektir.

Araştırmanın çevre ve girdi boyutuyla ilişkili olarak öğrencilerin Türkoloji bölümünü tercih etme sebepleri arasında Türkçe bilenlerin kolay iş bulmaları, Türkçeye ve Türkiye'ye olan sevgi önceliklidir. Bu sebeple konuşma ve dinleme becerilerinin öğretimi öğrenciler için önemlidir. Bu sonuçların Çangal (2013), Boylu ve Çangal (2014), Başar ve Akbulut'un (2016) çalışmalarındaki sonuçlarla örtüştüğü görülmektedir.

Ayrıca Kan, Sülüsoğlu ve Demirel (2013) tarafından yapılan çalışmada elde edilen yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin akademik yetersizlikleri, öğrencilerle iletişim kurmak için bir yabancı dil bilmeme ve standart bir program yerine kendi kişisel programlarını takip ettikleri sonuçları araştırmada elde edilen öğretim elemanlarına yönelik sonuçlarla örtüşmektedir.

Yine süreç ve ürün boyutuna yönelik yapılan değerlendirmede elde edilen bölüm tarafından hazırlanmış sistemli bir öğretim programının olmayışı, yöntem ve tekniklerin belirli olmaması, öğrencilerin okul dışında pratik yapma imkânlarının olmaması, Türkçe materyal bulmada sorun yaşamaları gibi sonuçların Yıldız (2004) tarafından yapılan ve Belarus'taki üniversite Türkçe dil kursunu değerlendirmeye yönelik çalışma ile örtüştüğü görülmektedir. Yine öğrencilerin Türkçe öğrenme sebepleri ile ilgili olarak iki çalışma arasında benzer sonuçlar vardır.

Yıldırım (2012) tarafından ortaöğretim düzeyinde Türkçe öğrenen yabancılara yönelik program değerlendirme çalışmasında yer alan öğretmen yeterlikleriyle ilgili sonuçların çalışmada elde edilen sonuçlarla ilişkili olduğu görülmekle beraber kullanılan materyaller ve etkinlikler anlamında farklıdır. Söz konusu çalışmada programda kullanılan materyallerin ve gerçekleştirilen etkinliklerin yeterli olduğu belirtilmiştir. Yine öğrencilerin çoğunluğunun Öneriler Çerçevesi bağlamında temel düzey için yeterli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç Türkoloji bölümü öğrencilerine yönelik yapılan değerlendirmeden farklıdır.

5.3. Öneriler

5.3.1. Program geliştiricilere ve uygulayıcılara yönelik öneriler

1. Türkoloji bölümüne yönelik temel düzey Türkçe öğretim programı geliştirirken öğrencilerin genel özellikleri anlamında kız öğrencilerin sayı olarak fazla olması, öğrencilerin çok dilli ve çok kültürlü yapısı dikkate alınmalıdır ve bu doğrultuda programın her aşamasında çeşitliliğe gidilmelidir.

2. Temel düzey Türkçe öğretim programında öğrencilerin beklentileri doğrultusunda karşılıklı konuşma ve dinleme becerilerine öncelik verilmeli, derslerde günlük hayatla ilgili temalara ağırlık verilmeli, kullanılacak yöntem ve teknikler, derslerde yer verilecek etkinlikler de bu doğrultuda seçilmelidir.

3. Bölümün fiziki şartları iyileştirilmelidir. Daha geniş sınıflar ve daha az öğrenci ile ders yapma imkânı sağlanmalıdır. Bu anlamda bölüm için ayrılan kontenjan azaltılmalıdır.

4. Konuşma becerisinin kazandırılmasına yönelik öğrencilere ders dışında pratik yapma olanakları sağlanmalıdır. Bu anlamda ülkede bulunan Türklerden yardım alınmalıdır.

5. Öğretmenlerin mümkünse öğrencilerin ana dilini yabancı dil olarak bilmeleri, dersi Türkçe anlatmaları, görev yaptığı bölümün, ülkenin genel yapısı, insan özellikleri, günlük hayatı gibi konularda bilgi sahibi olmaları hem öğrencilerle aralarında sağlıklı bir iletişim ortamının kurulmasına hem de programın başarıya ulaşmasına olumlu katkı sağlayacaktır.

5.3.2 Araştırmacılara yönelik öneriler

1. Ülkedeki günlük hayatın işleyişinde görülen yavaş hareket etme durumu dikkate alınarak çalışma takvimi mümkün olduğunca esnek tutulmalıdır.

2. Araştırmacılar ülkede yaşayan insanların yabancılara karşı olan ön yargılarını ve mesafeli tutumlarını dikkate almalı, doğru olarak anlaşıldıklarına ve tanındıklarına emin olmadan çalışmalarına başlamamalıdır.

3. Dil ve kültür farkını göz önünde bulundurarak önceden ülkedeki farklı kültürler hakkında ön bilgi sahibi olmak ve ülkede konuşulan dillerden birini temel düzeyde olsa da öğrenmek araştırmacıların işini kolaylaştıracaktır.

4. Fotoğraf çekimi, kamera ve ses kaydı alınması gibi konularda hassas olmaları sebebiyle öncelikle sağlıklı bir iletişim kurmaları ve izin almaları bu tür çalışmalar yapmalarına olumlu katkı sağlayacaktır.

5. Üniversite eğitim sisteminin bir yıl içerisinde üç dönem halinde yapılması ve yılın yaklaşık yarısının tatillere ayrılması göz önünde bulundurulmalı çalışma programı esnek olmasının yanı sıra yoğun olmalıdır. Az zamanda verimli çalışma prensibi benimsenmelidir.



KAYNAKÇA

- Açık, F. (2013). Dil politikaları bağlamında Türkçenin öğretimi. A. Okur ve M. Durmuş, (Ed.) *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 483-492). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Akalın, Ş. H. (2009). Türk dili: dünya dili. *Türk Dili Dergisi*. Sayı 687, s. 195-204.
- Baker, C. (2011). *İki dilli eğitim anne babalar ve öğretmenler için rehber*. (Çev. Sezi Güvener). İstanbul: Heyemola Yayınları. (Eserin orijinali 2007 yılında yayımlanmıştır).
- Balcı, M. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel kavramlar. H. Develi, C. Yıldız, M. Balcı, İ. Gültekin ve D. Melanhoğlu (Ed). *Uygulamalı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı 1. cilt* içinde (s. 13-41). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Başar, U. ve Akbulut, E. (2016). Yabancılar Türkçe öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5/2, s. 1005/1020.
- Bay, E., Karakaya, Ş. (2006). Program değerlendirme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı 13, s. 104-112. [Online] <http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunikkefd/article/view/1021004071/1021003895> adresinden 05.04.2016 tarihinde alınmıştır.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılar Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi, http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/bayraktar_01.php adresinden 23.05.2016 tarihinde indirilmiştir.
- Bayyurt, Y. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür kavramı ve sınıf ortamına yansıtılması. Y. Bayyurt ve D. Yaylı (Ed.) *Yabancılar Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler* (3. Baskı) içinde (s. 25-38). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Benhür, M. H. (1993). *Türkçenin yabancılar öğretiminde tartışılmayan ana kavramlar*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1/4, s. 107-133.
- Biçer, N. (2017). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yayınlanan makaleler üzerine bir analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, s. 236-247.
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: İran örneği. *International Journal of Language Academy*, 2/4, s. 127-151.
- Büker, H. (2014). Program politika değerlendirme araştırmaları. K. Böke, (Ed.) *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (4. Baskı) içinde (s. 368-381). Ankara: Alfa Yayınları.
- Çalışkan, N. ve Çangal, Ö. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna-Hersek örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13/2, s. 310-334.
- Çangal, Ö. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna Hersek örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çangal, Ö. ve Başar, U. (2016). Türkçe öğrenen İranlılar için turizm Türkçesi öğretim programı terimler sözlüğü ve konuşma kılavuzu denemesi. *Turkish Studies*, 11/3, s. 707-734.
- Dağdelen, D. (2015). *Yabancılara Türkçe öğretimi programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Doğu Akdeniz Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Kıbrıs.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye’de yabancı dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. (5. Basım). İstanbul: Der Yayınları.
- Demirci, K. (2015). *Türkoloji için dilbilim*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Dursun, D. (1993). Cezayir Cezayir Cumhuriyetinin baş şehri, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, cilt 7 içinde (s. 497-499). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi.
- Dursun, D. (1993). Cezayir tarih sömürge dönemi, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, cilt 7 içinde (s. 489-494). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi.
- Ercan, A. N. (2015). Yabancılar Türkçe öğretimi üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından analizi. M. V. Coşkun ve diğerleri (Ed.) *Türkçenin eğitim öğretimine yönelik çalışmalar* içinde (s. 2-12). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Erdem, N. (2016). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetindeki üniversite düzeyindeki yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi üzerine bir değerlendirme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Girne Amerikan Üniversitesi Yurtdışı Enstitüsü, Kıbrıs.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eren, H. (1998). *Türklük bilimi sözlüğü I. yabancı Türkologlar*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Erinç, S. (1993). Cezayir fiziki ve beşeri coğrafya, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, cilt 7 içinde (s. 483-485). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. (6. Basım). Ankara: Edge Akademi.
- Eryaman, M. Y. ve Kana, F. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde program sorunu. A. Kılınç ve A. Şahin (Ed.) *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (2. Baskı)* içinde (s. 147-164). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Gültekin, İ. ve Balcı, M. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi siyaseti ve stratejileri. H. Develi, C. Yıldız, M. Balcı, İ. Gültekin ve D. Melanlioğlu (Ed.) *Uygulamalı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı 1. cilt* içinde (s.43-134). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Gültekin, İ. ve Melanlioğlu, D. (2017). Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi hakkında genel sorular. H. Develi, C. Yıldız, M. Balcı, İ. Gültekin ve D. Melanlioğlu (Ed.) *Uygulamalı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı 1. cilt* içinde (s.135-204). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Güvendir, E., Yıldız, I. G. (2014). *Dil edinimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güzel, A. (2014). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi*. (3. Baskı). Ankara: Akçağ Basım Yayım.
- Huber, E. (2008). *Dilbilime giriş*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Indira, K. (2009). Designing information literacy modules for distance learners in India. *Asian Journal of Distance Education*, vol 7, no 2, p. [Online] <http://www.asianjde.org/2009v7.2.Koneru.html> adresinden 07.03.2017 tarihinde alınmıştır.
- İnal, K. (2012). *Dil ve politika*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- İşcan, A. (2012). Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi. A. Kılınç ve A. Şahin (Ed.) *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (2. Baskı)* içinde (s. 3-28). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kahraman, K. (1993). Cezayir tarih Osmanlı dönemi, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, cilt 7 içinde (s. 486-489). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi.
- Kan, M. O., Sülüsoğlu, B. ve Demirel, Ö. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programıyla ilgili okutman ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* cilt 10, 24, s. 29-42.
- Kara, M. (2011). Avrupa Dilleri Öğretim Ortak Çerçeve Metni doğrultusunda Türkçe öğrenen yabancılara a1-a2 seviyesinde Türkçe öğretim programı örneği, *Türklerin Dünyası Dergisi*, cilt 3, 3, s. 157-195.

- Karababa, Z. C. ve Karagül, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik gereksinim çözümlemesi. *Eğitim ve Bilim*. 170, s. 361-370.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (20. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, H. (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce II dersi öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kiely, R. and Rea-Dickins, Pauline. (2005). *Program evaluation in language education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Koçer, Ö. (2013). Program geliştirmenin ilk basamağı: yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi. *Eğitim ve Bilim*, 38/169, s. 159-174.
- Korkmaz, Z. (2008). *Gramer terimleri sözlüğü*. (3. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kumral, O. ve Saracalıoğlu, A. S. (2011). Eğitim programlarının değerlendirilmesi ve eğitsel eleştiri modeli, *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, Cilt: 1, 2, 27-35. [Online] <https://pegem.net/dosyalar/dokuman/131593-2012041217832-3.pdf> adresinden 25.11.2016 tarihinde alınmıştır.
- Küçükahmet, L. (2009). *Program geliştirme ve öğretim*. (24. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lynch, B. K. (1996). *Language program evaluation theory and practice*. New York: Cambridge University Press.
- Muradova, Y. (2012). *Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni doğrultusunda Orta Asya'daki Türk soylulara a1 seviyesinde Türkiye Türkçesi öğretim programı örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mutin, G. (1993). Cezayir Cezayir Cumhuriyetinin baş şehri, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, cilt 7 içinde (s. 499-500). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi.

- Nunan, D. (1995). *Research methods in language learning*. (Fourth Printing). Cambridge: Cambridge University Press.
- Odabaşı, B. (Editör). (2014). *Eğitimde program geliştirme*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Olivia, P. F. (1997). *Developing the curriculum* (4th Ed.). New York: Longman Publishing.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. (Third Edition). United State of America: Sage Publications.
- Rea-Dickins, P., Germaine, K. (1993). Evaluation. *Language Teaching: A Scheme for Teacher Education*, C. N. Candlin ve H. G. Widdowson, (Editor) *Syllabus Design* (Second İmpression) içinde, United Kingdom: Oxford University Press.
- Richards, J. C., (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., Rodgers, T. S. (2005). *Approaches and methods in language teaching second edition*. (9th Printing). New York: Cambridge University Press.
- Saidûnî, N. (1993). Cezayir kültür ve medeniyet, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, cilt 7 içinde (s. 494-497). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi.
- Saidûnî, N. (1993). Cezayir tarih, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, cilt 7 içinde (s. 485-486). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi.
- Sarıçoban, A., Metin, E. ve Ayhan, E. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretim programı geliştirme. *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi metodolojisi* içinde (s. 118-156). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seggie, F. N. ve Bayyurt, Y. (2015). *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2015). *Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şeker, H. (2014). *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Tan, Ş., Kayabaşı, Y. ve Erdoğan, A. (2003). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tanrıöğen, A. (Editör). (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- The European Language Certificates ve Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi*. (2. Baskı). Frankfurt: Telc GmbH.
- Tunç, F. (2010). *Ankara Üniversitesi hazırlık okulu programının CIPP modeli ile değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ulutaş, M. (2016). *Türkiye’de yükseköğrenim görececek yabancılar için özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik program geliştirme: bir model önerisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ungan, S. (2013). Dil ve dünya dilleri. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.) *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 15-22). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Uşun, S. (2016). *Eğitimde program değerlendirme süreçler yaklaşımlar ve modeller*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uzun, N. E. (2013). Dil öğretiminde dil tipolojisinin yeri üzerine. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.) *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 23-35). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ültanır, G. (2016). *Program değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ünal, M. (2011). *Avrupa Birliği Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programının CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün) Modeline göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmış doktora tezi. Avrupa Birliği Bakanlığı Yayınları. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayıncılık.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme teoriler teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık.

- Yaşar, Ş., Gültekin, M., Köse, N., Girmen, P. ve Anagün, Ş. (2005). The meta-evaluation of teacher training programs for elementary education in Turkey. M. Cooper et al. (Ed.). 33rd Annual Australian Teacher Education Conference, 6-9 July, Queensland, Australia, within reported (p. 498-505). [Online] <https://researchoutput.csu.edu.au/ws/portalfiles/portal/9648058>.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2012). *Ortaöğretim düzeyinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metnine göre Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Yıldız, Ü. (2014). *Beyaz Rusya Minsk Devlet Dilbilim Üniversitesi yabancılar için Türkçe dil eğitimi programının değerlendirilmesi üzerine bir alan çalışması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, Ü. ve Tunçel, H. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve öneriler. A. Kılınç ve A. Şahin (Ed.) *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (2. Baskı) içinde (s. 115-145). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yılmaz Vırlan, A. (2014). *Örnek durum incelemesi: devlet üniversitesi İngilizce hazırlık okulu konuşma becerisi programının CIPP modeliyle değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, F. ve Konyar, M. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik Türkçe ihtiyaç analizi. *International Journal of Language Academy*, 5/4, s. 223-233.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods*. (Third Edition). California: Sage Publications.
- Yüksel, İ ve Sağlam, M. (2014). *Eğitimde program değerlendirme*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

EKLER

Ek 1. Türkoloji bölümü lisans program içeriği

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

2014

OFFRE DE FORMATION L.M.D.

LICENCE ACADEMIQUE

Etablissement	Faculté / Institut	Département
Université d'Alger 2	Des Lettres et Langues étrangères	Langues orientales et slaves
Domaine	Filière	Spécialité
Lettres et langues étrangères	Langues Orientales et Slaves	Langue et études turques

SOMMAIRE

I-Fiche d'identité de la licence

1-Localisation de la formation

2-Coordonateurs

3-Partenaires extérieurs éventuels

4-Contexte et objectifs de la formation

A-Organisation générale de la formation: position du projet

B-Objectifs de la formation

C-Domaine d'activité visé

D-Potentialités régionales et nationales d'employabilité

E-Passerelles vers les autres spécialités

F-Indicateurs de suivi du projet de formation

5-Moyens humains disponibles

A-Capacité d'encadrement

B-Equipe d'encadrement de la formation

B-1:Encadrement Interne

B-2:Encadrement Externe

B-3:Synthèse globale des ressources humaines

B-4:Personnel permanent de soutien

6-Moyens matériels disponibles

- A-Laboratoires Pédagogiques et Equipements
- B-Terrains de stage et formations en entreprise
- C-Documentation disponible
- D-Espaces de travaux personnels et TIC

II-Fiches d'organisation semestrielle des enseignements

- 1-Semestre 1
- 2-Semestre 2
- 3-Semestre 3
- 4-Semestre 4
- 5-Semestre 5
- 6-Semestre 6
- 7-Récapitulatif global de la formation

III-Fiches d'organisation des unités d'enseignement

IV-Programme détaillé par matière

V-Accords / conventions

VI-Curriculum Vitae des coordonateurs

VII-Avis et Visas des organes administratifs et consultatifs

VIII-Visa de la Conférence Régionale

I-Fiche d'identité de la Licence

Licence de langue et Etudes turques:

1. Le projet de formation linguistique dans le domaine des études turques (Turcologie), vise à enrichir le département des langues et de la Littérature au niveau de l'université d'Alger.

2. Cette nouvelle Licence permet aux futurs étudiants de découvrir la langue turque et la civilisation turco-ottomane tout au long de cycle de cette nouvelle formation. Deux axes sont privilégiés.

1-Etude de la langue turque (6 h à 8h hebdo. Par niveau)

2-Etude de la vie économique, sociale et culturelle de la Turquie contemporaine.

Le cursus de cette formation comprend aussi des domaines d'enseignements tels que: l'histoire, la traduction, la littérature, la géographie et l'anthropologie qui permettent aux apprenants une approche plus approfondie de la société turque actuelle.

1-Localisation de la formation

Faculté (ou Institut): DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

Département: DES LETTRES ET LANGUES ORIENTALES

Section: TURCOLOGIE (Etudes Turques)

2 –Coordonateurs :

-Responsable de l'équipe du domaine de formation

(Professeur ou Maître de conférences Classe A):

Nom & prénom: **ABDELFETTAH HACEN**

Grade: MCA

☎: 0770414330 Fax E - mail: abahacen@yahoo.de

Joindre un CV succinct en annexe de l'offre de formation (maximum 3 pages)

-Responsable de l'équipe de la filière de formation

(Maitre de conférences Classe A ou B ou Maitre Assistant classe A):

Nom & prénom: **DERADJ MOHAMED**

Grade: MCA

☎: 0552489705 Fax E - mail: deradj.moh@yahoo.fr

Joindre un CV succinct en annexe de l'offre de formation (maximum 3 pages)

-Responsable de l'équipe de spécialité

(au moins Maitre Assistant Classe A) :

Nom & prénom: **BENAFRI CHAKIB**

Grade: MCA

☎: 0553183261 Fax E - mail: chaki.benafri@yahoo.fr

Joindre un CV succinct en annexe de l'offre de formation (maximum 3 pages)

3-Partenaires extérieurs:

-autres établissements partenaires: **L'INSTITUT YUNUS EMRE**. Ankara.
UNIVERSITE DE GHAZI. Département de Langue et Littérature turque

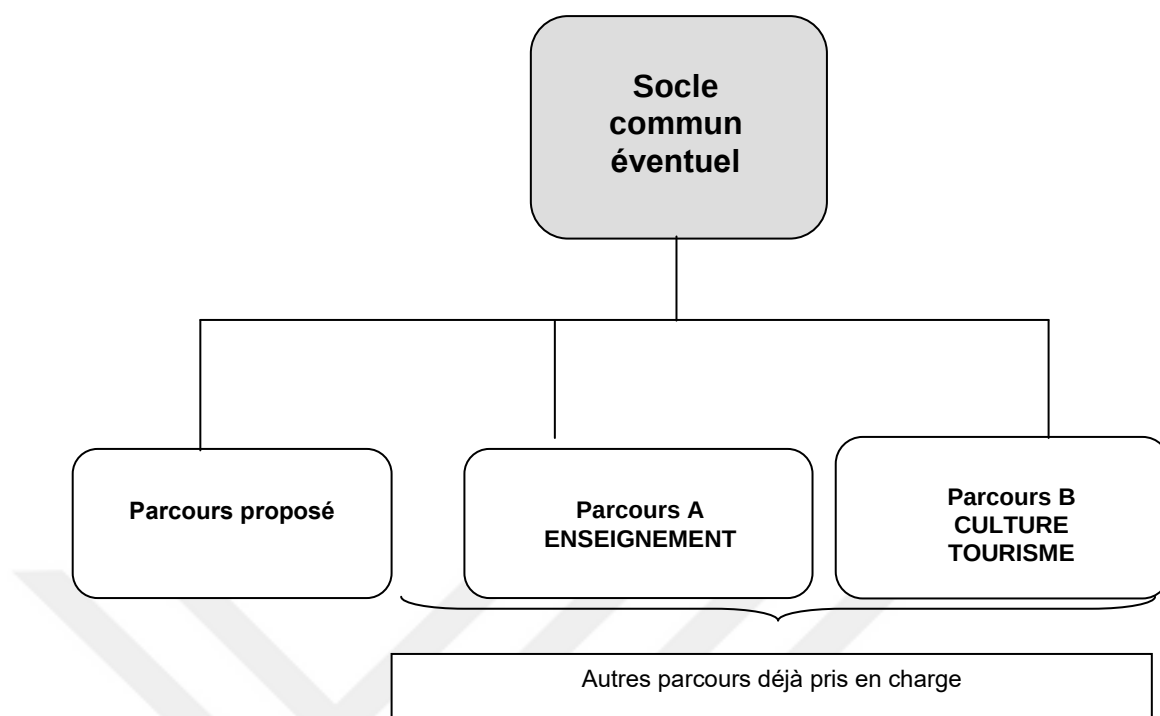
- entreprises et autres partenaires socio économiques : Ministère de la Culture, Ministère du Tourisme, Ministère des Affaires étrangères. Les Archives Nationales.

- Partenaires internationaux : L'institut de culture turque, Yunus Emre. Université de Ghazi. Faculté de langue et Littérature Turque. Ankara. Université d'Istanbul, Faculté des Lettres et des Langues.

4– Contexte et objectifs de la formation

A–Organisation générale de la formation: position du projet

Si plusieurs licences sont proposées ou déjà prises en charge au niveau de l'établissement (même équipe de formation ou d'autres équipes de formation), indiquer dans le schéma suivant, la position de ce projet par rapport aux autres parcours.



B - Objectifs de la formation(compétences visées, connaissances acquises à l'issue de la formation- maximum 20 lignes)

Aujourd'hui il y'a plus de 180 millions de turcophones dans le Monde. Lors de cette dernière décennie La Turquie se proclame comme une nouvelle puissance régionale non seulement sur l'ensemble du continent européen et-asiatique, mais aussi comme un modèle de développement à suivre pour les pays du Proche Orient et la région maghrébine. Il est suffisant de rappeler, aujourd'hui, comment le cinéma et les médias turcs ont conquis les foyers du monde arabe, faisant réapparaître l'héritage de l'Empire ottoman qui unissait sur le même socle la civilisation de l'Empire Ottoman et les Etats du Monde Musulman. Les objectifs de cette formation visent à faire découvrir aux étudiants apprenants:

-Le Monde turc et sa civilisation par le biais de l'apprentissage de la langue et la littérature turque

-La connaissance de la didactique de la langue turque et l'histoire de la littérature turque

-La langue et la paléographie ottomane.

-Permettre aux étudiants de comprendre les grands jalons de la civilisation ottomane qui englobe l'histoire de la société et la culture du monde turc, la littérature turque contemporaine, les dialectes et la littérature populaire turque. Aussi, à l'issue de cette formation académique, les étudiants auront découvert la sémantique de la langue turque, l'analyse poétique et les récits dans la littérature turco-ottomane. Parmi les objectifs visés par le cycle de cette formation permettre aux apprenants: l'acquisition des différentes méthodes pour l'enseignement des langues orientales, l'apprentissage de la langue turque et ottomane, l'interaction linguistique entre les langues sémitiques (la langue l'arabe avec la langue turque et le perse). La connaissance de l'histoire de la Turquie moderne à partir de 1924, l'analyse et l'interprétation géostratégique de l'aire du Monde turco-ottoman, l'évolution

socioculturelle de la société turque et les courants littéraires turcs contemporains considérés comme des modules inhérents à l'ensemble de la formation dans le domaine des études turques.

C–Profils et compétences visées(maximum 20 lignes):

La formation de la Licence académique est intitulée: Les Etudes Turques (Turcologie), vise à faire découvrir aux étudiants des sciences humaines, un nouveau cycle de formation diplômante dans les Langues orientales. En effet, cette nouvelle formation universitaire vise à former des étudiants de régime (LMD) dans le domaine linguistique et celui de l'interprétariat de la langue turque. Ainsi, les étudiants ayant choisi les filières d'histoire et d'archéologiepourront créer des passerelles interdisciplinaires dans le domaine des sciences humaines. D'emblée, ce nouveau cycle de formation permettra aux étudiants des filières telles que l'histoire, les Lettres, les sciences politiques, les sciences de tourisme, etc.... de couronner leur formation universitaire avec des modules dits de découvertes ou transversauxproposés par cette nouvelle Licence académique. Egalement, à l'issue de cette formation répartie sur trois ans, les étudiants de cette nouvelle discipline, la Turcologie, devront acquérir les bases fondamentales des études turco-ottomanes:

- savoir lire et écrire dans la langue turque.
- avoir des connaissances sur l'histoire de la littérature turque ancienne et contemporaine,
- connaître les grands jalons de l'histoire de l'Empire ottoman et la Turquie moderne, les méthodes de l'enseignement de la langue turque et ottomane pour les apprenants non turcophone.
- Ils apprendront à utiliser les différents supports informatiques et de multimédia pour l'enseignement des langues orientales en général. A signaler que ce premier cycle de formation universitaire en langue et littérature turques, a pour perspective, d'ouvrir des domaines de spécialisation pour les étudiants ayant terminé avec succès le cycle de formation en langues orientales. En effet, des cycles de formation de spécialisation en post-graduation, Master et Doctorat dans le domaine des études turques seront prévus, postérieurement, soit au niveau du centre des Etudes Turque (Turcologie) attaché au département des Lettres de l'Université d'Alger 2, soit au niveau des départements universitaires turcs partenaires de l'université algérienne en question.

D–Potentialités régionales et nationales d'employabilité

Cette nouvelle Licence de formation académique en Turcologie (études turques) est d'emblée prometteuse en termes d'emploi. En effet, des débouchés dans le domaine de la traduction et de l'interprétariat, de l'enseignement de langue turque. La richesse du patrimoine de l'Algérie ottomane (1518-1830) et la nécessité de réécrire l'histoire de l'Algérie pour cette période, à travers la lecture et l'analyse des milliers de documents en langue ottomane dans les Archives Nationales, ouvrent sans aucun doute des postes pour les étudiants de la filière des études turques. Le Ministère de la Culture et l'Institut de l'archéologie visent à recruter des formateurs et des licenciés pour l'analyse, l'interprétation et la restauration du patrimoine culturel de la période turque en Algérie. Cette formation offre aussi aux étudiants la possibilité d'accès à des postes dans les différents musées sur le territoire national pour travailler en qualité de guide de musée. Cette formation donne, également,l'accès aux postes de traducteur et de fonctionnaire

d'autres institutions civiles et militaires spécialisées dans le domaine des études turques, tel que les Archives Nationales, le Ministère de la Justice (traducteur officiel), le Ministère du Tourisme, etc.. Les promotions de diplômés auront aussi la possibilité de postuler pour les postes de guide touristique, en tenant compte de la richesse du patrimoine matériel de l'époque ottomane sur l'ensemble du territoire national. Cette formation vise aussi, à préparer des spécialités concernant le monde turc et son histoire dans le contexte politique actuel. Donc, préparation des étudiants diplômés de Licence et plus Master et Doctorat) pour une éventuelle carrière diplomatique au niveau du Ministère des affaires étrangères.

E-Passerelles vers les autres spécialités

La section de langue et études turques (Turcologie) vise à offrir une nouvelle formation linguistique dans le domaine des langues orientales. Vu la demande croissante de l'apprentissage de la langue et de la civilisation turque, la formation propose d'ouvrir des passerelles de formation complémentaire dans le domaine des sciences humaines. Les filières qui seront visées par cette nouvelle formation académique sont: l'histoire, l'archéologie, la traduction et l'interprétariat, les sciences politiques, les sciences touristiques et la bibliothéconomie et le commerce International. En effet, la section des études turques propose des modules de découverte et transversaux dans les spécialités citées ci-dessous. Donc, la formation proposée par cette section permet d'ouvrir aux apprenants, dans les sciences humaines des cycles de formation courts ou des modules de complémentarités, a fin de parfaire leur formation initiale et enrichir leur cursus académique dans le domaine des langues et littératures étrangères au niveau de l'Université d'Alger 2

F-Indicateurs de suivi du projet

Tout au long du cursus universitaire de cette nouvelle formation linguistique, des mécanismes pédagogiques sont mise en place, afin de suivre l'évolution et assurer la qualité de la formation dispensé durant les six semestres. Des séances d'évaluation pour chaque unité d'enseignement sont prévues au long du cursus d'apprentissage de la langue et littérature turques. Des épreuves écrites et orales mensuelles seront programmées dans les cours théoriques et lors de travaux dirigés, a fin d'évaluer non seulement la progression de l'apprentissage de la langue turque, mais aussi dans le but d'apprécier les mécanismes pédagogiques mis en place pour cette formation. Aussi lors de cette première section de la Licence en Langue et Littérature turques, nous comptons sur l'accompagnement pédagogique de nos partenaires universitaires turcs, en l'occurrence, L'institut Yunus Emre, et l'Université de Gazi, suite à la signature des conventions académiques et de recherche entre les deux parties.

B-3: Synthèse globale des ressources humaines:

Grade	Effectif Interne	Effectif Externe	Total
Professeurs	2	1	3
Maîtres de Conférences (A)	3	1	4
Maîtres de Conférences (B)	1	1	2
Maître Assistant (A)			
Maître Assistant (B)		1	

Enseignant turc (licence)			
Total	4	4	11

B-4: Personnel permanent de soutien (indiquer les différentes catégories)

Grade	Effectif
Assistante administrative	02
Technicien de programmation et gestion informatique	01
Coordinateur pédagogique	01
Chargé de la bibliothèque et multimédia du centre	01
Agent de maintenance et magasinier	01
Agent polyvalent	02

6–Moyens matériels disponibles

A-Laboratoires Pédagogiques et Equipements: Fiche des équipements pédagogiques existants pour les TP de la formation envisagée(1 fiche par laboratoire)

Intitulé du laboratoire: Labo de langues orientales (Turcologie)

Capacité en étudiants: 50étudiants

N°	Intitulé de l'équipement	Nombre	Observations
1	Outil informatique (ordinateur table)	25	
2	Tableau numérique interactif (TBI)	04	
3	Salle Multimédia	04	
4	Photocopieuse multifonction	02	
5	Imprimante multifonction	04	
6	Matériel informatique de réseau Internet	02	
7	Cartes géographique muraille	12	
8	Ouvrages et manuels de cours TP	120	
	Scanner	02	
	Photocopieur (grande capacité)	01	

B-Terrains de stage et formations en entreprise:

Lieu du stage	Nombre d'étudiants	Durée du stage
Casbah	15	7 jours
Médéa	15	2 jours
Tlemcen	15	7 jours
Istanbul	05	15 jours séjour linguistique

C-Documentation disponible (*en relation avec la formation proposée*):

Pour assurer la pérennité de la formation linguistique de la Langue turque et de la civilisation turco-ottomane, cette nouvelle spécialité des études turques (Turcologie) disposera d'une bibliothèque et de matériel didactique pour l'enseignement des différents modules de cette spécialité. La majorité des ouvrages et manuels d'enseignement seront fournis par le partenaire pédagogique turc, **l'Institut Yunus Emre**, qui mettra à la disposition des apprenants de cette section dès le démarrage de la formation en question, une bibliothèque constituée de plus de 2500 ouvrages sur les différents domaines de cette spécialité, à savoir, les manuels d'apprentissage de langues turque et ottomane, Ouvrage didactique sur l'enseignement de la Littérature turque, l'histoire de la civilisation ottomane, Les arts et la culture de la Turquie moderne. Aussi que, des supports numérisés tel que CD, films, DVD, etc. a fin d'assurer grâce à l'intégration de l'outil audio visuel un enseignement pratique et de qualité de cette nouvelle formation linguistique proposée au niveau de l'Université d'Alger 2

Bibliographie Sélective:

- Yunus Emre Institüsü: 1. Uluslararası Türkoloji çalıştayı. Ankara, 2012
 Dilset: Gökkusagi Türkçe. 1-2 dil bilgisi, » yeni öğrençiler için ». Istanbul, 2011
 Dilset: Kelimeler Dünyası, « yabancılar için Türkçe), istanbul, 2005
 Cemal Kurnaz: Eski Türk Edebiyatı. Ankara, 2011
 Kocatürk, vasif Mahir: büyük Türk Edebiyatı Tarihi. Ist. 1970
 Küprülü M. Fuat: Türk Edebiyat Tarihi. Ist. 1980
 Muallim Naci: Osmanlı Sairleri. Ankara, 1986
 Tanpınar, Ahmet Hamdi: XIX. Asır Türk Edebiyatı Tarihi, Istanbul, 1976
 Tekin Talât: IX Yüzyıl Türk Siiri. Ankara, 1989
 Muharrem Ergin: Osmanlıca Dersleri. Ist. 1995
 Yilmaz Kurt: Osmanlıca Dersleri, cilt1, Ankara, 2005
 Mahmut Ak: Osmanlı Türkçesi, Ist. 2004
 Faruk kadri Kurt: Osmanlı türkçesine geris, Istanbul, 2006
 Halil İnalcık, Devlet-i Aliyye. Osmanlı İmparatorluğu üzere araştırmaları, Ist. 2009
 Idem The Ottoman Empire The classical Age, 1300-1600. Londres, 1973
 Idem The Ottoman Empire, Conquest, Organization and Economy. Londres, 1978
 J. Elliot: «Ottoman-Habsbourg Rivalry: the European Perspective» Süleyman the second and his time. Istanbul, 1993
 A Hess: The Forgotten Frontier. Londres 1978
 Nicolay, N. Dans l'Empire de Soliman le Magnifique, CNRS. 1989
 Faroqhui S. Approching Ottoman history An introduction to the Sources Cambridge 1999
 CV Findley: Bureaucratic Reform in the Ottoman Empire. The Sublime Porte 1789-1922 Princeton 1980
 Lewis Bernard İslam et laïcité La naissance de la Turquie Moderne. Paris 1989
 Idem Comment l'İslam a découvert l'Europe Paris 1984
 Mantan Robert Histoire de la Turquie Paris PUF 1988
 Kafadar Djamel Between two worlds the construction of the Ottoman state Los Angeles 1995
 Raymond André Grandes villes arabes à l'époque ottomane Paris 1985

- Roux J P Histoire des Turcs Deux mille ans du Pacifique à la Méditerranée Paris 1984
- Yerasimos Les voyageurs dans l'Empire Ottoman (XVIe-XVIIe siècles) Ankara 1991
- Gilles Veinstein Soliman le Magnifique et son temps Paris 1992
- Georgeron et P Dumont Vivre dans l'Empire Ottoman Sociabilités et relations intercommunautaires (XVIIIe-XIXe siècles) Paris 1997
- Panzac Daniel Population et santé dans l'Empire Ottoman (XVIIIe-XXe siècle) Istanbul 1996
- Zilfi M Women in the Ottoman Empire Leiden 1997
- Idem The Ottoman Ulema in the Postclassical Age (1600-1800) Minneapolis 1988
- Beldiceanu N Le Timar dans l'Etat Ottoman (début XIVe-début XVIe siècles) 1980
- Eldem D Goffman et B Masters The Ottoman City between East and West Aleppo Izmir and Istanbul Cambridge 1999
- Panzac Daniel Commerce et Navigation dans l'Empire Ottoman ay XVIIIe siècle 1996
- Bahaeddine Yediyildiz Institution du Vaqf au XVIIe siècle Ankara 1980
- Lewis Bernard Istanbul et la Civilisation Ottomane Paris 1990
- Aslanapa.D Turkish Art and Architecture Londres 1971
- Goodwin G A History of Ottoman Architecture Londres 1992
- Arcument Kuran Mimar Sinan Istanbul 1987
- Akdag Mustafa Türkiyenin İktisadi ve İçtimai Tarihi Ankara 1979
- Aksun Ziya Nur Osmanli Tarihi Istanbul 1994
- Babinger Franz Osmanli Tarihi yazarlari ve eserleri (Ottoman Annalists and their Works) Ankara 1992
- Baron de Testa Recueil des Traités de la Sublime Porte paris 1892
- Kazici Ziya Osmanlılarda vergi sistemi (the tax system in the Ottoman Empire) istanbul 1977
- Önsoy Rifat Tanzimat döneminde Osmanlı Sanayisi ve Sanayilesme politikasi (the ottoman Industry and the industrialization policy during the reign of Tanzimat Istanbul 1988
- Sencer Muzaffer Osmanlı Toplum yapisi (Ottoman Social Structure) Istanbul 1982
- Turner Bryan Orientalism Capitalism and Islam Istanbul 1991
- Ergin Osman Nuri Türk Maarif Tarihi (an Educational history of Turkey) Istanbul 1977

D-Espaces de travaux personnels et TIC

Durant le cursus de la formation linguistique en Turcologie, les étudiants seront formés du point théorique et pratique pour la préparation et la présentation des dossiers thématiques sur les différents modules enseignés dans la spécialité en question. L'acquisition de la méthodologie de la recherche sera privilégiée tout au long de cette formation, afin de permettre aux étudiants la maîtrise des techniques de la recherche et l'élaboration des dossiers sur les études en langue et civilisation turco-ottomane. Les travaux personnels des apprenants seront supervisés et valorisés par les enseignants de la spécialité au cours des modules des travaux pratiques et des travaux dirigés. En relation avec les autres méthodes d'évaluation pratiquées dans les sciences humaines (LMD), les étudiants de la troisième année, peuvent choisir la préparation des dossiers ou des rapports de stage thématique spécialisés (linguistique,

historique, archéologique, didactique, etc...) qui correspond à un nombre fixe de crédit (ex.8 crédit) pour couronner la fin de la formation et comptabiliser le nombre total exigé de crédits pour l'obtention du diplôme de Licence dans la spécialité.

Unité d'Enseignement	VHS	V.H hebdomadaire				Coef f	Crédit s	Mode d'évaluation	
	14-16 sem	C	TD	TP	Autre s			Contin u	Exame n
UE fondamentales									
UEF1 (O/P)									
Expression et compréhension orale	72H	//	2H00	2H30		4	5	ETD	E.E
Expression et compréhension écrite	72H	//	2H00	2H30		4	4	ETD	E.E
Grammaire turque	48H	//	2H00	2H30		4	5	/	E.E
Phonétique de la langue turque	48H	//	1H30	1H30		3	4	ETD	E.E
Total de l'unité	244h		120h	144h		15	18		
UE méthodologie									
Méthode dutravail universitaire	48H	//	1h30	1h30		3	3	ETD	E.E
Total de l'unité	48H		24H	24H		03	03		
UE découverte									
Histoire de la Turquie contemporaine (en langue nationale)	48h00	//	1h30	1h30		3	3	ETD	E.E
Géographie de la Turquie (en langue nationale)	48h00	//	1h30	1h30		3	3	ETD	E.E
Total de l'unité	96h00		24H	24H		06	06		

Histoire de la Turquie contemporaine (en langue nationale)	48h00	//	1h30	1h30	3	3	ETD	E.E
Géographie de la Turquie (en langue nationale)	48h00	//	1h30	1h30	3	3	ETD	E.E
Total de l'unité	96h00		24H	24H	06	06		
UE transversales								
UET1(O/P)							/	E
Langue Arabe	24h00	//	1h30	//	3	3		E.E
Total de l'unité	24h00		24h00	//	03	03		
Total Semestre 2	384H		192h00	192h00	27	30	/	/

7-Récapitulatif global de la formation: (indiquer le VH global séparé en cours, TD, pour les 06 semestres d'enseignement, pour les différents types d'UE)

UE VH	UEF	UEM	UED	UET	Total
Cours	//	//	//	//	//
TD	816h	144h	144h	144h	1248h
TP	960h	96h	144h	//	1200h
Travail personnel	/	/	/	/	/
Autre (préciser)					
Total	1776h	240h	288h	144h	2448h
Crédits	112	18	32	18	180
% en crédits pour chaque UE	60%	10%	20%	10%	100%

III–Fiches d'organisation des unités d'enseignement (Etablir une fiche par UE)

D'une manière générale, la formation en vue de l'obtention du diplôme de Licence en Turcologie comprend trois étapes:

- 1- Une première étape couvrant les enseignements de base et de découverte communs à la spécialité des études turques. Elle constitue pour l'étudiant, une étape d'imprégnation et d'adaptation à la vie universitaire. Elle s'étale sur les deux premiers semestres de la formation.
- 2- Une seconde étape d'approfondissement des connaissances de base de la filière choisie et d'initiation à la spécialisation. Elle concerne les 3^{ème} et le 4^{ème} semestre de la formation.
- 3- Enfin, la troisième étape, réservée aux enseignements de spécialisation, couronnée par la rédaction d'un mémoire de fin d'études ou par une présentation d'un rapport de stage, selon les objectifs fixés par la formation

Libellé de l'UE: unité d'enseignement Fondamentale 1.1

Filière: Langues orientales

Spécialité: Turcologie (Langue et littérature turques)

Semestre: 1

Répartition du volume horaire de l'UE et de ses matières	TD: 72H TP: 72 H Travail personnel:
Crédits et coefficients affectés à l'UE et à ses matières	UE: Fondamentale 1,1 Crédit: 18 Coefficient: 15 Matière 1: expression et compréhension orale: Crédits: 5 Coefficient: 4 Matière 2: Expression et compréhension écrite Crédits: 4 Coefficient: 4 Matière n 3: Grammaire Turque Crédits: 5 Coefficient: 4 Matière n° 4: Phonétique de la langue Crédits: 4 Coefficient: 3
Mode d'évaluation (continu ou examen)	Epreuve de TD plus Examen semestriel
Description des matières	Dans cette matière, les grandes caractéristiques du turc sont présentées dans une double optique: Une approche graduelle, progressive dans l'acquisition des connaissances fondamentales de la langue et dans le même temps conduire les apprenants à la compréhension écrite

et à l'initiation à l'expression écrite de la langue. Les apprenants auront à découvrir durant ce premier semestre les fondements de la phonétique de la langue et les bases théoriques et pratiques de la grammaire du turc.

Libellé de l'UE: méthodologie 1,2

Filière: Langues orientale

Spécialité: Langue et études turques

Semestre: 1

Répartition du volume horaire de l'UE et de ses matières	TD: 48h TP: 48h Travail personnel:
Crédits et coefficients affectés à l'UE et à ses matières	UE: Méthodologie 1,2 Crédits: 3 Coefficient: 3 Matière 1: Méthode du travail universitaire Crédit: 3 Coefficient: 3
Mode d'évaluation (continu ou examen)	Epreuve TD plus examen semestriel
Description des matières	L'objectif de cette matière vise à permettre aux étudiants d'acquérir les premières notions de la prise de notes, la méthode de la recherche bibliographique, ainsi que la méthode de traitements des différents types de textes et la préparation des fiches de synthèse inhérentes au travail universitaire.

Libellé de l'UE: Découverte1.3

Filière: Langues orientales

Spécialité: Langue et études turques

Semestre: 1

Répartition du volume horaire de l'UE et de ses matières	TD: 48h TP: 48h Travail personnel:
Crédits et coefficients affectés à l'UE et à ses matières	UE: Découverte. 1.3 Crédits: 6 Coefficient: 6 Matière 1: Histoire de la Turquie contemporaine. Crédit: 3

	Coefficient: 3 Matière 2: Géographie de la Turquie Crédit: 3 Coefficient: 3
Mode d'évaluation (continu ou examen)	Epreuve TD plus examen semestriel
Description des matières	Les matières de cette U.E. visent à ouvrir l'espace géographique et historique de la Turquie contemporaine aux apprenants. Retracer l'histoire politique, économique et intellectuelle de la nouvelle Turquie ainsi que l'impact de la position géostratégique de la Turquie au Proche Orient et en Europe.

Libellé de l'UE: Transversale 1,4

Filière: Langues orientales

Spécialité: Langue et études turques

Semestre: 1

Répartition du volume horaire de l'UE et de ses matières	TD: 24h TP: 24h Travail personnel:
Crédits et coefficients affectés à l'UE et à ses matières	UE: Transversale crédits: 3 Coefficient: 3 Matière 1: Langue Arabe Crédits: 3 Coefficient: 3
Mode d'évaluation (continu ou examen)	Epreuve de TD plus examen semestriel
Description des matières	Les apprenants auront par le biais de cette matière la consolidation des bases linguistiques en langue arabe et renforcer le volet de l'expression écrite et orale dans cette langue

IV-Programme détaillé par matière

(1 fiche détaillée par matière)

La Formation linguistique de la Licence en Langue et études turques: turcologie est organisée par le contenu des matières suivantes:

- Expression écrite et orale

Cette matière vise au premier semestre à initier les apprenants à la langue turque de manière à ce que les étudiants puissent lire et comprendre aisément les documents comme les pictogrammes, les cartes-plans de ville, les affiches, etc. en s'appuyant sur la diversité et la nuance des registres de langage (langue parlée, standard et soutenue). En tenant compte du fait que les apprenants ont déjà un niveau suffisant dans leur acquis langagier (grammaire et lexical) les études de documents et de textes en langue turque

seront des supports didactiques pour améliorer l'apprentissage écrit et oral de cette langue.

- **Grammaire de la langue turque**

Le cours de la grammaire de la langue s'organise en deux parties. La partie théorique est consacrée à l'étude des caractéristiques phonologiques de la langue (les sons, l'harmonie vocalique, assimilation consonantique...) et de sa structure suffixation, formation des unités de la langue, complications morphologiques, ordres des éléments, fonctions syntaxiques (sujet, objet, objet second, circonstancielle, etc.. Les séances pratiques de la grammaire sont organisées et soutenues par les supports audio-visuels en TD pour assurer la qualité de l'apprentissage des fondements de cette langue.

- **Phonétique de la langue turque**

Le module de la phonétique de la linguistique permet d'étudier les sons utilisés dans la communication verbale. Par le biais de cette matière les apprenants auront à découvrir les sons eux-mêmes (les phones), leur production, leur variation plutôt que leur contexte.



Ek 2. Türkoloji bölümü 1. sınıf 1. grup haftalık ders programı

PREMIERE ANNEE
EMPLOI DU TEMPS ...SEMESTRE 1 GROUPE 1

HORAIRE	8h30-10h	10h-11h30	11h30-13h	13h-14h30	14h30-16h3
JOURS					
SAMEDI					
DIMANCHE	F131 → Textes Lit. "Amphi C" (Esra Ulusahin)	F123 - Linguistique "Amphi C" (Mustafa Emek)			
LUNDI	F111 - Ecrite "Bibliothèque" (Burhanettin Güneş)	F111 → Ecrite "Bibliothèque" (Burhanettin Güneş)			
MARDI					
MERCREDI	F121 - Grammaire "Amphi C" (İsmail Gül)	F121 - Grammaire "Amphi C" (İsmail Gül)			
JEUDI	F122 - Phonétique "Amphi C" (Semra Altun)			F112 - Orale "Amphi C" (Semra Altun)	

IMPORTANT :

1. PAS DE CHANGEMENT DE GROUPE
2. CONSULTEZ EN PERMANENCE VOTRE EMPLOI DU TEMPS, DES MODIFICATIONS PEUVENT Y ÊTRE PORTEES

Ek 3. Türkoloji bölümü 1. sınıf temel düzey Türkçe öğretimi derslerinde kullanılan ders kitapları



A1 İÇİNDEKİLER

1
TANIŞMA

2
AİLEMİZ

3
GÜNLÜK
HAYAT

4
ÇEVREMİZ

Tanışma	9-32	Dil Bilgisi
A) Merhaba	10	• bu, şu, o, burası, şurası, orası
B) Nerelisiniz?	17	• mı? / değil
C) Karşılaşma - Selamlaşma	25	• var / yok
		• Bulunma Hâli Eki
		• Sayılar
		• Çokluk Eki

Ailemiz	33-54	Dil Bilgisi
A) Ailem ve Ben	34	• Ayrılma Hâli Eki
B) Evim	39	• Belirtme Hâli Eki
C) Adresim	49	• Bulunma Hâli Eki
		• Yönelme Hâli Eki
		• -DAn önce, -DAn sonra
		• Emir
		• Şahıs Zamirleri
		• Şimdiki Zaman

Günlük Hayat	55-76	Dil Bilgisi
A) Saat Kaçta?	56	• Belirli Geçmiş Zaman
B) Ne Kadar? Kaç Lira?	64	• Zaman Belirteçleri
C) Nerede? Ne Zaman?	70	• -ile -yla
		• DAn önce, -DAn sonra

Çevremiz	77-96	Dil Bilgisi
A) Bizim Sokağımız	78	• İyelik Ekleri
B) Ne? Nerede?	84	• -DAn ... -A Kadar
C) Bir Haftalık Planımız	89	• Gelecek Zaman

 Dinleme	 Okuma	 Konuşma	 Yazma
• Tanışalım	• Adınız Ne?	• Tanıştığımıza Memnun Oldum	• Nasılsın?
• Kıyafet	• Öğrenci Hayatı	• İyi Günler	• Sınıfta ne/kim var? Sınıfta ne/kim yok?
• Güle Güle Sana	• Boş Odanız Var mı?	• Haydi Tanışalım	• Otel Kayıt Formu

 Dinleme	 Okuma	 Konuşma	 Yazma
• Ben Kimim?	• Ailemi Çok Seviyorum	• Kaç Kardeşin Var	• Siz Kimsiniz?
• Aile Evim	• Aile Bahçede	• Sedat'ın Bir Günü	• Bir Günüm
• Nerede Nerede? Nerede Okuyorsun?	• Haydi Öğrenelim	• Nereden Geliyorsun?	• Benim Adım

 Dinleme	 Okuma	 Konuşma	 Yazma
• Herkese Merhaba Bir Gün	• Murat Dün Neler Yaptı?	• Neler Yapıyorum?	• Sınav Takvimim
• Benim Eşim Manavı	• Derya Kuzusu	• Alışveriş Sepeti	• Sevgili Günlük
• Uzun İnce Bir Yoldayım	• Para	• Renklerin Dili	• Nerede? Ne Zaman?

 Dinleme	 Okuma	 Konuşma	 Yazma
• Benim Sokağımız	• Arkadaşım Derya	• Mahallem	• Nerede Okuyorsun?
• Kızılay Meydanı	• Muhtarlık Nerede?	• Nerede Oturuyorsun?	• Pazardan Eve Kadar
• Herkese Merhaba Bayram Gezisi	• Haftalık Planımız	• Alo!	• Gelecek Elli Yılda Neler Olacak?

A1
İÇİNDEKİLER

5
MESLEKLER

Meslekler	97-116	Dil Bilgisi
A) Meslekleri Tanıyalım	98	• İsim Tamlamaları
B) Ne Olmak İstiyorsun?	105	
C) Hobilerim	111	

6
ULAŞIM

Ulaşım	117-136	Dil Bilgisi
A) Yolculuk Nereye?	118	• -ki/-DAki • -(l)nci
B) Trafikte	124	
C) Bugün Hava Nasıl?	128	

7
İLETİŞİM

İletişim	137-154	Dil Bilgisi
A) Telefon	138	• -A göre, bence • -DEn daha + sıfat: Karşı- laştırma • en + sıfat: üstünlük • -DEn beri / Dır
B) Bilgisayar ve İnternet	144	
C) Yüz Yüze	148	

8
TATİL

Tatil	155-174	Dil Bilgisi
A) Hafta Sonu	156	• Genel tekrar
B) Yaz Tatili	162	
C) Bayram	166	

YEDİ İKLİM TÜRKÇE

 Dinleme	 Okuma	 Konuşma	 Yazma
• Kızılırmak'ta Bir Fotoğrafçı	• Öğretmen Olacağım	• Mesleğinizi Tanıyalım	• Sonra Neler Oldu?
• Esra'nın Mesleği	• Aile Sağlığı Merkezinde	• Ne Yapıyorlar?	• Hayalimdeki Meslek
• Hobiler	• Âmâ Ressam	• Kuaförde	• Benim Sayfam

 Dinleme	 Okuma	 Konuşma	 Yazma
• Uçağımıza Hoş Geldiniz	• Uçakta	• Uçakta	• İlk Uçuşum
• Otel Nerede?	• Ben Kimim?	• Tercihim	• Benim Kursum / Okulum
• Bugün Hava Nasıl?	• Sedat ve Ailesi Piknikte	• En Sevdiğim Piknik	• Hangi Mevsim, Nasıl?

 Dinleme	 Okuma	 Konuşma	 Yazma
• Cep Telefonu Alıyoruz	• "Alo"nun Hikâyesi	• İletişim Araçları	• Mesaj
• Bilgisayarla İletişim	• Bilgisayar Size Ne Diyor?	• İnternetin Faydaları ve Zararları	• Hangisini İstersin?
• Sınav Sonucunu Öğrenme	• Bilgisayar Size Ne Diyor?	• Hangisi Size Uygun?	• İyi ki Doğdun Fatih

 Dinleme	 Okuma	 Konuşma	 Yazma
• Arkadaşım	• Büyükkada'da Hafta Sonu	• Hafta Sonu Nereye Gidelim?	• Hafta Sonu Planım
• Ali'nin Tatili	• Melike'nin Yaz Tatili Planı	• En Önemlisi	• Okul Gezisi
• Ramazan Bayramı	• Bayram Günü	• Bayramlarımız	• Bayram Tebrik Kartı

Üniteye Hazırlık

MERHABA

- Adınız ne?
- Nerelisiniz?
- Nasılsınız?



A. MERHABA



1. Dinleyelim, tekrarlayalım.

Merhaba



Merhaba!

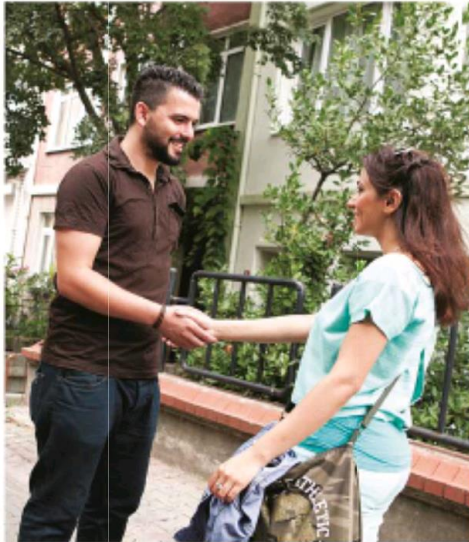
Benim adım Derya.

Memnun oldum.

Merhaba!

Benim adım Murat.

Ben de memnun oldum.



2. Konuşmayı tamamlayalım.

Derya Merhaba!

Murat Merhaba!

Derya

Murat

Derya

Murat



3. Dinleyelim, okuyalım. Tanışalım

Ömer Merhaba!
Deniz Merhaba! Benim adım Deniz.
 Sizin adınız ne?
Ömer Benim adım Ömer.
Deniz Memnun oldum.
Ömer Ben de memnun oldum.
Deniz Nasılsınız?
Ömer Teşekkür ederim, iyiyim.
 Siz nasılsınız?
Deniz Teşekkür ederim, ben de iyiyim.



4. Okuyalım. Adınız Ne?

Ahmet Merhaba! Benim adım Ahmet.
Murat Merhaba Ahmet! Benim adım Murat.
Ahmet Memnun oldum.
Murat Ben de memnun oldum.



5. Tamamlayalım, sıralayalım.

Ayşe Merhaba!
Yasemin!
Ayşe Benim adım Ayşe. Sizin
 ne?
Yasemin Yasemin.
Ayşe Memnun
Yasemin Ben de
Ayşe Nasılsınız?
Yasemin?
Ayşe Teşekkür ederim, ...
?

Ben de
memnun oldum.

Memnun oldum.

Teşekkür ederim,
ben de iyiyim.

Merhaba!

Teşekkür ederim,
iyiyim. Siz nasılsınız?

Nasılsınız?

Merhaba!

Benim adım Ayşe.
Sizin adınız ne?

Benim adım Yasemin.



A2
İÇİNDEKİLER

1 ZAMAN MEKÂN	Zaman - Mekân 9-28 Dil Bilgisi A) Geçmiş, Şimdi, Gelecek 10 • Belirsiz Geçmiş Zaman (-mış) B) Zaman Planlaması 17 • -DAn önce • -DAn sonra • -mAdAn önce • -DıktAn sonra C) Farklı Şehirler, Farklı Hayatlar 21
2 SAĞLIKLI YAŞAM	Sağlıklı Yaşam 29-48 Dil Bilgisi A) Her Şeyin Başı Sağlık 30 B) Dünyamız Kirleniyor 39 • Pekiştirme • gibi, kadar C) Trafik Canavarı 43
3 SOSYAL ETKİNLİKLER	Sosyal Etkinlikler 49-70 Dil Bilgisi A) Okumayı Seviyorum 50 • Geniş zaman (-ır / -Ar / -r) • -CA, -A göre B) Hangi Filme Gidelim? 56 • bu yüzden / bu sebeple • belki ... belki • hem ... hem C) Spor Yap, Zinde Kal 62 • ne ... ne • ya ... ya • ister ... ister
4 GÜZEL ÜLKEM	Güzel Ülkem 71-90 Dil Bilgisi A) Her Yer Tarih 72 B) Dört Mevsim Yedi Bölge 77 • -mA/-mAk /-Iş • Dolaylı Anlatım (Emir Kipi) C) Tatlı Yiyelim, Tatlı Konuşalım 82

 Dinleme	 Okuma	 Konuşma	 Yazma
• Salih Korkmaz	• Semih'in Bir Günü	• Davet	• Yaren'in İsteği
• Yaren ve Ailesi	• Ağrı Dağı Efsanesi (İki Bacı)	• Zaman Nasıl Geçti?	• Benim Ailem
• Hangi Şehir, Hangi Kişi?	• Müjde!	• Kayseri Hakkında	• Benim Şehrim / Benim Ülkem

 Dinleme	 Okuma	 Konuşma	 Yazma
• Bahar Hastalıklarına Dikkat	• Kırmızı Burun	• Çok Yaşa	• Ayşe Nereye Gidiyor?
• Sağlıklı Yaşam, Sağlıklı Çevre	• Ağaç Dikme Şenliği	• En Yakın Arkadaşım	• Gelecekte Neler Olacak?
• Üsküdar'da Zincirleme Trafik Kazası	• Trafik Psikolojisi	• Trafik Kuralları	• Ülkemizdeki Trafik Sorunları

 Dinleme	 Okuma	 Konuşma	 Yazma
• Kitap Saati	• Gezici Kütüphane	• Nasıl Gideriz?	• Üç Yazar
• Devlerin Aşkı	• Av Mevsimi	• Sizin Tercihiniz	• Neşeli Günler
• Kim Ne Yapıyor?	• Altın Sporcu İle Röportaj	• Guinness Rekorlar Kitabı	• Şifalı Bitkiler Hakkında Neler Biliyorsunuz?

 Dinleme	 Okuma	 Konuşma	 Yazma
• Anzak Günü Anma Töreni	• Her Yeri Görmek İstiyoruz	• Ben ... İsterim	• Kim, Ne Diyor?
• Nehir Pansiyonu	• Likya Yolu	• Benim Tercihim!	• Hayat Burada!
• Afiyet Olsun!	• Yöresel Lezzetler Festivali	• Sizin Tatlılarınız	• Sütlü Tatlılar

A2
İÇİNDEKİLER

Üretimden Tüketime 91-112 Dil Bilgisi

5 ÜRETİMDEN TÜKETİME

A) Üretim-Tüketim	92	• -(y)Ip • -mAdAn
B) İş Yemeği	101	• -mAyIp • -(y)ArAk
C) Alışveriş	106	• -(y)A ... -(y)A

Duygular 113-130 Dil Bilgisi

6 DUYGULAR

A) Mektup Yazalım	114	• -(y)Abil-
B) Mutlu Olmak	120	
C) Gülelim, Eğlenelim!	126	

Teknoloji ve İletişim 131-150 Dil Bilgisi

7 TEKNOLOJİ VE İLETİŞİM

A) Elektrikli Ev Eşyaları	132	• -mAk için • -mAk üzere • ...diye sormak • ...diye cevap vermek
B) Büyülü Cam - Televizyon	138	
C) Bitkiler, Hayvanlar ve Biz	143	

İnsan ve Toplum 151-170 Dil Bilgisi

8 İNSAN VE TOPLUM

A) Kişilik Tipleri	152	• -an / -en • Genel Tekrar
B) Başarının Anahtarı Elimde	160	
C) Empati Kuruyorum	165	

YEDİ İKLİM TÜRKÇE

 Dinleme	 Okuma	 Konuşma	 Yazma
• Meyveleri Nasıl Yeriz?	• Yiyecekler	• Doğal Lezzetler	• Dondurmalı Kavun Tatlısı
• Hayatın Değeri	• Yakıtta Tasarruf	• Para, Para!	• Para mı Sağlık mı?
• Ayağımızı Yerden Ke-siyoruz	• Sonbahar ve Kış İçin Alışveriş	• Bunu Alıyorum	• Gimat'ta Alışverişte

 Dinleme	 Okuma	 Konuşma	 Yazma
• Yurtta Bir Sabah	• Anneme Mektup	• Yapabildiklerim	• Şikâyet Kutusu
• Tuz Kadar Seviyorum	• Kızarmış Ekmek Ko-kusu	• En Lezzetlisi!	• En Güzel Günüm
• Mektup	• Komedyenler	• Gülmece	• Geçmişe Yolculuk

 Dinleme	 Okuma	 Konuşma	 Yazma
• Teknoloji ve Biz	• Evlilik Hazırlığı	• Televizyon Almak İsti-yoruz	• Şimdi Ne Olacak?
• Niçin?	• Programlar Arasında	• Televizyon	• Hangisi?
• Kırmızı Başlıklı Kız	• Hafta Sonu Ziyareti	• Alo, Veteriner mi?	• Hayırdır İnşallah!

 Dinleme	 Okuma	 Konuşma	 Yazma
• Nasrettin Hoca'dan Fıkralar	• Salih Bey Kaygıların-dan Kurtuluyor	• İyimser misiniz, Kö-tümser misiniz?	• Nasıl Bir İnsan?
• Şenol Güneş	• Sen ne Olacaksın?	• Duydun mu?	• Öz Geçmiş Formu
• Yaşlılığa Hazır mısınız?	• Türkiye Ampute Millî Futbol Takımı Dünya Üçüncüsü Oldu	• Engelleri Aşıyoruz	• Kendimizi Onların Yeri-ne Koyalım

Ek 4. Temel düzey Türkçe öğretimi konuşma dersi çalışma kâğıdı örneği

☺ BOŞ ZAMANLARINDA NE YAPARSIN? (What do you do in your free times?) ☺

Konuyla İlgili Kelimeler (Vocabulary About Subject)

Boş zaman: Free time	Hobi: Hobby
Hoşlanmak/Sevmek: Like	Fobi: Fobby
İstemek: Want	Bilgisayar oyunu: Game of computer
Ne kadar sıklıkla: How often	Resim yapmak: Draw to Picture
Hoşlanmamak/Sevmemek: Don't like	Fotoğraf çekmek: Take to photo
Kitap okumak: Read to book	Pikniğe gitmek: Go to picnic
Futbol oynamak: Play to football	Makyaj yapmak: Make up
Müzik dinlemek: Listen to music	Alışveriş yapmak: Shopping
Gezmek: Travel	Haftada bir kez: One time in a week
Televizyon izlemek: Watching Tv	Ayda bir kez: One time in a month
Voleybol oynamak: Play to volleyball	Her gün: Every day
Sinemaya gitmek: Go to cinema	Her hafta: Every week
Spor yapmak: Make sport	Her ay: Every month
Gitar çalmak: Play to guitar	Yılda bir kez: One time in a year
Balık tutmak: Fish	Her Cuma: Every friday
Pul biriktirmek: Stamp-collecting	Genellikle: Usually
Satranç oynamak: Play to chess	Bazen: Sometimes
Konsere gitmek: Go to concer	Asla: Never
Oyun oynamak: Play to game	Ara sıra: Rarely

?Boş zamanlarında neler yaparsın?

+Genellikle resim yaparım ve televizyon izlerim. (I usually draw to picture and watch to tv.)

?Peki, spor yapar mısın? (Well, do you make sport?)

+Evet, ara sıra yaparım. (Yes, I rarely make sport.)

?Futboldan hoşlanır mısın? (Do you like from football?)

-Hayır, hiç hoşlanmam. (No, I don't like never.)

?Genellikle hangi sporu yaparsın? (Which sport that usually you make to it?)

+Genellikle voleybol oynarım. (I usually play to volleyball.)

?Ne kadar sıklıkla sinemaya gidersin? (How often do you go to cinema?)

+Ayda bir kez. (One time in a month)

?Boş zamanlarında müzik dinler misin? (Do you listen to music in your free times?)

+Evet, dinlerim. (Yes, I listen)

?Hangi tür müzikleri dinlersin? (What's your favourite types of musics?)

+Genellikle pop müzik ve rak müzik dinlerim. (I usually listen to pop and rock music.)

?En sevdiğin şarkıcı kimdir? (Who are your best singer?)

+Tarkan.

?Kitap okumayı sever misin? (Do you like to read a book?)

+Evet, severim. (Yes, I do)

?Hangi tür kitapları okursun? (Which types books do you read?)

+Genellikle şiir kitapları okumayı severim. Bazen roman okurum. (I usually like to read poetry boks. I sometimes read to novel.)

Ek 5. Türkoloji bölümü öğretmen not verme çizelgesi

Université d'Alger 2
 Faculté Langue et Littérature Arabe et Langues Orientales
 Département Langue Turque et Russe
 DOMAINE: Lettres et Langues Etrangères

Système LMD

Année Universitaire 2015/2016
 Matière:
 Crédits: Coef:
 Enseignant:

PARCOURS: Lettres et Langue Turque
 ANNEE: 1ère SEMESTRE: S1
 SECTION: 01 GROUPE: 01

PROCES VERBAL DE SUIVI ET D'EVALUATION

page 1 / 2

N°	Matricule	Nom	Prénom	Contrôles Continus								Moyenne Session Rattrap.	Situation Étudiant	Observation	
				Partici- pation	Devoir Écrit	Devoir Oral	Fiche Lecture	Exposé	Rech.	Rapport Stage	Autres				
1	1431015631	BELAIDI	Sabrina											Double	
2	1431085982	BELABES	Khalida											Double	
3	1432074894	RENMA	Hadjira											Double	
4	1531009781	TIBICHE	Kousseila											Normale	
5	1531011982	LAZIZI	Zakia											Normale	
6	1531015415	AQUES	Nessrine											Normale	
7	1531015419	AQUES	Yasmine											Normale	
8	1531017768	BELABBAS	Nessrine											Normale	
9	1531019462	SI HADI MOHAND	Sabah											Normale	
10	1531019989	AKLI	Lynda											Normale	
11	1531036261	TIKOUCHA	Souad											Normale	
12	1531079177	YALA	Imene											Normale	
13	1531087084	BOUMAOUR	Adem											Normale	
14	1531101386	MAACHE	Nour El Houda											Normale	
15	1531101441	BOUBETRA	Zakaria											Normale	
16	1531111284	HOCINE	Khadidja											Normale	
17	1531111304	SEMMAR	Maya											Normale	
18	1531111363	SAHNOUN	KHADIDJA NESRINE											Normale	
19	1532030490	ASMANE	Hakima											Normale	
20	1532037788	DJALAB	Sakina Rania											Normale	
21	1532038303	DJIAR	Anfel											Normale	
22	1532047224	BELARBI	Abdelkader											Normale	
23	1532054372	BOUGAMRA	Fares											Normale	
24	1532057893	AZOUZI	Kaouthar											Normale	
25	1532062823	BOUZIANE	SABRINE KHEIRA											Normale	
26	1532066085	MARREF	Leila Yasmine											Normale	
27	1532066097	AREZKI	Manel											Normale	
28	1532070282	TOUDJINE	Yamina											Normale	

Enseignant chargé des TD: Enseignant chargé de la matière: Coordinateur de la matière:

Ek 6. Türkoloji bölümü 1. Sınıf Türkçe dersine yönelik öğrenci sınav kâğıdı örnekleri

UNIVERSITE D'ALGER II – BENI MESSOUSE 2015-2016 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI

TÜRKOLÖJİ BÖLÜMÜ FONETİK İ BÜTÜNLEME SORULARI

ADI-SOYADI: SALİH MEZOUARIGRUBU: 8 NUMARASI: 12

SORU 1) Büyük ünlü uyumu nedir? Açıklayınız. Örnekler veriniz. (2 puan)

SORU 2) Küçük ünlü uyumu nedir? Açıklayınız. Örnekler veriniz. (2 puan)

SORU 3) Türk alfabesindeki ünlüleri özelliklerine göre inceleyiniz. (2 puan)

SORU 4) Aşağıdaki kelimelerden hangisinde büyük ünlü uyumu aranmaz? Neden? (2 puan)

- a) bilgisayar çünkü birleşik. (computer word)
 b) tahta
 c) içecek
 d) masa

SORU 5) Aşağıdaki kelimelerden hangisi büyük ünlü uyumuna uymaz? Neden? (2 puan)

- a) gitmiş
 b) seviyor
 c) defter çünkü "yer" var o istisna
 d) çanta

SORU 6) Aşağıdaki kelimelerden hangisi büyük ünlü uyumuna uyar? Neden? (2 puan)

- a) görüyor
 b) televizyon
 c) süpürge çünkü "ü" "ü" "e" } ünlü uyumuna uyar.
 d) söniyor ince ince ince } küçük

SORU 7) Aşağıdaki kelimelerin hangisi aldığı ek sebebiyle büyük ünlü uyumuna uymaz? (2 puan)

- a) sarardı
 b) çalışmalıyım
 c) başlayacağım çünkü gindikizaman ve şahis var → uymaz
 d) dertleşiyoruz istisna var

SORU 8) Aşağıdaki kelimelerden hangisi küçük ünlü uyumuna uyar? Neden? (2 puan)

- a) polis
 b) garson garson → uyar çünkü "a", "o" - geniş düz.
 c) marangoz slg
 d) acıkmak

SORU 9) Aşağıdaki altı çizili sözcüklerden hangisi küçük ünlü uyumuna uymaz? Neden? (2 puan)

- a) Hangi sokakta oturuyorsun? → çünkü "a" düz / geniş. ve "i" düz / dar. → uymaz
 b) Sokağımızda neler var?
 c) Salih Bey fırından ekmek alıyor. → çünkü "yer" var o istisna uymaz
 d) Okuldan eve kadar yürüdü.

SORU 10) "Aptmanınızın karşısında büyük bir park ve parkın içinde yürüyüş yolu var." Bu cümlede küçük ünlü uyumuna uymayan kaç sözcük vardır? (2 puan)

- a) 0
 b) 1
 c) 2
 d) 3

Sınav süresi 45 dakikadır
BAŞARILAR

— Büyük ünlü uyumu:
 Soru 1: } kalın } 1. hece } ince }
 a, ı, o, u → a, ı, o, u } e, i, ü, ö → e, i, ü, ö }

— Örnekler: Ma/sa } büyük ünlü uyumu uyar.
 1. hece }
 2. hece }
 kalın } kalın }

— ta/hta, } büyük ünlü uyumu uyar. ...
 1. hece }
 2. hece }
 kalın } kalın }

Soru 2: Küçük ünlü uyumu:

	düz		yuvarlak	
	geniş	dar	geniş	dar
kalın	a	ı	o	u
ince	e	i	ö	ü

örnek: garson → uyar } orası, telefon, ...
 düz } yuvarlak }

Soru 3: Türk alfabesi ünlüleri:

	düz		yuvarlak	
	geniş	dar	geniş	dar
kalın	a	ı	o	u
ince	e	i	ö	ü

UNIVERSITE D'ALGER II – BENI MESSOUSE 2015-2016 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI

TÜRKOLOJİ BÖLÜMÜ KONUŞMA I BÜTÜNLEME SORULARI

ADI-SOYADI: Toumeur KhayraGRUBU: 5

NUMARASI:

14

4,5 SORU 1) Aşağıdaki sayıları ve okunuşlarını yazınız. (5 puan) (0,5 X 10)

197 => <u>Yüz doksan yedi</u>	İki bin on altı => <u>2016</u> ✓
2564 => <u>iki bin doksan altı</u>	87. => <u>seksen yedinci</u> ✓
38901 => <u>otuz sekiz bin dokuz yüz bir</u>	15. => <u>on beşinci</u> ✓
Dört bin sekiz yüz iki => <u>4602</u>	457. => <u>dört yüz elli yedinci</u> ✓
Bin dokuz yüz doksan beş => <u>1555</u>	101. => <u>yüz birinci</u> ✓

3 SORU 2) Aşağıdaki soruları metne göre cevaplandırınız. (3 Puan) (0,5 X 6)

Burası iki katlı, bahçeli, eşyalı kiralık bir ev. Şehir merkezine biraz uzak ama evin önünde bir otobüs durağı var. Birinci katta giriş, salon ve mutfak var. İkinci katta yatak odaları, banyolar ve iki balkon var. Mutfakta dolaplar, raflar, kırmızı buzdolabı, bulaşık makinesi var. Raflarda ve dolaplarda renkli fincanlar ve tabaklar var. Raflarda sarı, yeşil, turuncu, mavi fincanlar var. Mutfakta yuvarlak bir masa ve masanın üzerinde kırmızı bir örtü var. Salonda dört mavi koltuk, geniş lacivert bir kanepa, küçük bir kitaplık ve televizyon var. Yukarıdaki iki yatak odası geniş ve kullanışlı.

a) Kiralık ev nasıl?

Bahçeli, eşyalı, kiralık bir ev. Şehir merkezine biraz uzak ama evin önünde bir otobüs durağı var.

b) Birinci katta neler var?

Birinci katta giriş, salon ve mutfak var.

c) İkinci katta neler var?

İkinci katta yatak odaları, banyolar ve iki balkon var.

d) Mutfakta neler var?

Mutfakta dolaplar, raflar, kırmızı buzdolabı, bulaşık makinesi var.

e) Salonda neler var? Koltuklar ve kanepa ne renk?

Salonda dört mavi koltuk, geniş lacivert bir kanepa, küçük bir kitaplık ve televizyon var.

f) Yatak odaları nasıl?

Yukarıdaki iki yatak odası geniş ve kullanışlı.

3 SORU 3) Saat kaç? Yazınız. (3 puan) (0,5 X 6)

saat dördü yirmi
geciyorsaat beş yirmi
geciyorsaat altı yirmi
geciyorsaat yedi yirmi
geciyorsaat sekiz yirmi
geciyor

UNIVERSITE D'ALGER II – BENI MESSOUSE 2015-2016 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI

TÜRKOLÖJİ BÖLÜMÜ KONUŞMA I BÜTÜNLEME SORULARI

SORU 4) Saat kaçta? Boşlukları “gece” veya “kala” kalıplarıyla doldurunuz. (3 puan) (0,5 X 6)



Ders saat üçe yirmi kala bitiyor.



Ona on gece kala otobüse biniyorum.



Babam eve Altıya on kala geliyor.



Akşam Altıya yirmi gece akşam yemeği yiyoruz.



Uçak oniki yirmi gece iniyor.



Ayşe okuldan oniki yirmi kala geliyor.

SORU 5) Nerede yaşadığınızı ve nerede okuduğunuzu anlatan bir yazı yazınız. (6 puan)

Benim adım Khaled, Sıyadım Khaled, yirmi yaşındayım, cerajir için
 Aynedefta yaşıyorum, ama Dali brahim de oturuyorum. üniversite
 Beni masus üniversite siinde öğrenciyim, Türkoloj, Bölümü okuyorum
 birinci sınıftayım. öğretmen olmak istiyorum. spor çok seviyorum
 babamın adı yucef, O. H.C. O. emekli, Annemin adı Fatma, O. H.O. O.
 ev hanımı. Ablam yok. Amca ve halayok. her sabah saat altıda
 uyanıyorum. Altıelinde kahvaltı ediyorum, sonra okulda
 gidiyorum. her gün spor yapıyorum. bu kadar

Ek 7. İzin yazısı

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
 République Algérienne Démocratique et Populaire
 وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
 Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



جامعة الجزائر 02
 كلية الآداب واللغات
 قسم اللغات الشرقية والسلافية
 فرع اللغة التركية

İLGİLİ MAKAMA

Türkçe eğitimi doktora öğrencisi Mustafa EMEK'in doktora tezi kapsamında Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümü'nde çalışma yapmasında herhangi bir sakınca yoktur. Teziyle ilgili olarak bölümümüzde uygulama yapılabilir.

Prof Dr Chakib BENAFRI
 Cezayir 2 Üniversitesi
 Slav ve Doğu Dilleri Bölüm Başkanı



رئيس قسم اللغات
 الشرقية والسلافية
 شاكيب بن عفري

Ek 8. Öğrenci ihtiyaç analizi

CEZAYİR 2 ÜNİVERSİTESİ DİL VE EDEBİYAT FAKÜLTESİ TÜRKOLOJİ BÖLÜMÜ 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRENMELERİNE İLİŞKİN İHTİYAÇ ANALİZİ ANKETİ

جامعة الجزائر 2 كلية اللغات قسم اللغة التركية، استطلاع رأي طلاب سنة 1 جامعي حول احتياجاتهم المتعلقة بتعلم اللغة التركية

Değerli Katılımcı,

Bu anket akademik bir çalışmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Amacı sizin Türkçe öğrenirken nelere ihtiyacınızın olduğunu tespit etmektir. Elde edilen sonuçlar temel düzey bir Türkçe öğretim programı hazırlamak için kullanılacaktır. Soruları cevaplamak için size uygun seçeneğin yanındaki parantezin içine **“X”** işareti koymanız yeterlidir. İçtenlikle vereceğiniz cevaplar çalışmanın başarıya ulaşmasında son derece önemlidir. İş birliğiniz için teşekkür ederim.

Mustafa EMEK
Türkçe Eğitimi Doktora Öğrencisi
mustafaemek5@gmail.com

أعزائي المشتركين

تم تحضير هذا الاستطلاع لاستخدامه في دراسة أكاديمية. يهدف إلى تحديد احتياجاتكم في تعلم اللغة التركية. سيتم استخدام النتائج المتحصل عليها في إعداد منهاج مناسب لتعلم اللغة التركية. للإجابة عن الأسئلة المطروحة يكفي وضع علامة **“X”** أمام الإجابة المناسبة. إجاباتكم بإخلاص عن الأسئلة مهم جدا لتحقيق النجاح لهذه المهمة. أشكركم لتعاونكم.

مصطفى أمك
معلم التركية و طالب الدكتوراه

Gerek duyulduğunda araştırmayla ilgili tekrar iletişim kurabilmek için:
للتواصل حول الموضوع مرة أخرى

Adınız - Soyadınız: الاسم اللقب

E-posta Adresiniz: البريد الإلكتروني

Telefon Numaranız: رقم الهاتف

A.KİŞİSEL BİLGİLER : المعلومات الشخصية :

- 1.Cinsiyetiniz : جنسيتكم : ذكر E () أنثى K ()
- 2.Yaşınız : عمركم :
- 3.Mezun Olduğunuz Lise Türü : نوع الثانوية التي تم التخرج منها :
- 4.Ana Diliniz : لغتكم الأم : () الفرنسية Fransızca () العربية Arapça () الأمازيغية Berberice () Diğer آخر (.....)

B.DİL ÖĞRENME GEÇMİŞİ السيرة الذاتية في تعلم اللغة

- 1.Hangi dilleri, ne seviyede biliyorsunuz? ما هي اللغات التي تجيدونها و في أي مستوى ؟

BİLİNEN DİLLER اللغة المتقنة	SEVİYE المستوى		
	TEMEL ضعيف	ORTA متوسط	İLERİ متقدم (جيد جدا)
	()	()	()
	()	()	()
	()	()	()
	()	()	()
	()	()	()
	()	()	()
	()	()	()

2. Herhangi bir dil kursuna gittiniz mi? هل ذهبت إلى مركز تعليم لغة ؟

Evet () نعم Hayır () لا

3. Herhangi bir dil kursuna gittiyseniz hangi dil kursuna/kurslarına ve ne kadar sürede devam ettiniz? إن كنتم قد ذهبتم إلى مركز (مراكز) تعليم اللغة، كم استغرقت مدة الدورة و في أي لغة تم التسجيل؟

DİLİN ADI اسم اللغة	KURS SÜRESİ (Ay Olarak) مدة الدورة (بالأشهر)

- 4.Ailenizde Türkçe bilen var mı? هل يوجد من يجيد تكلم اللغة التركية في العائلة ؟

() Var يوجد () Yok لا يوجد

5. Daha önce Türkçe kursu aldınız mı? هل أخذتم دورات في تعلم اللغة التركية ؟

() Aldım أخذت () Almadım لم أأخذ

6. Aldıysanız ne kadar süre devam ettiniz? إن أخذتم الدورة، كم استغرقت من وقت ؟

.....ay devam ettim. استمرت شهر

C. TEMEL DÜZEY TÜRKÇE DERSİ İÇERİĞİNE YÖNELİK İHTİYAÇLAR

الاحتياجات الخاصة بالمناهج الأساسية لدروس اللغة التركية

1. Temel düzey Türkçe öğretimindeki hangi beceriler sizin için önemlidir? في أسس تعليم اللغة التركية ما هي المهارات الأساسية بالنسبة لكم؟ 1:Çok Önemli (مهم جدا), 2:Önemli (مهم), 3:Biraz Önemli (مهم قليلا), 4:Çok Önemli Değil (ليس مهم جدا), 5:Önemsiz (غير مهم)	1	2	3	4	5
Konuşma المحادثة					
Karşılıklı Konuşma المتبادلة					
Okuma قراءة					
Yazma كتابة					
Dinleme الاستماع					
2. Temel düzey Türkçe öğretiminde hangi materyallerin kullanılması sizin için önemlidir? ما هي الوسائل التي يجب استعمالها في تعليم اللغة التركية في رأيكم؟ 1:Çok Önemli (مهم جدا), 2:Önemli (مهم), 3:Biraz Önemli (مهم قليلا), 4:Çok Önemli Değil (ليس مهم جدا), 5:Önemsiz (غير مهم)	1	2	3	4	5
sözlü sunumlar العروض الشفوية					
dergiler مجلات					
ders notları مذكرات المحاضرة					
internet metinleri نصوص من الانترنت					
günlükler اليوميات					
gazeteler جرائد					
ders kitapları كتب الدراسة					
edebi ürünler (hikaye, roman, şiir vb.) المنتجات الأدبية (قصص، روايات، إلخ)					
sözlükler القواميس					
bilgisayar çıktısı metinler نصوص مطبوعة من الحاسوب					
grafikler, tablolar, tabelalar الرسوم البيانية، الجداول و العلامات					
afişler, ilanlar, kataloglar الملصقات، الإعلانات و الفهارس					
prospektüsler, menüler, tarifeler نشرات و قوائم و الجداول الزمنية					
kitap özetleri تلخيص الكتب					
özgeçmiş örnekleri أمثلة عن السيرة الذاتية					
mektuplar الرسائل					
çalışma kitabı egzersizleri كتب خاصة بالتمارين					
bilgi formları استمارة المعلومات					
makaleler مقالات					
kartpostallar بطاقات بريدية					
günlükler يوميات					
sesli ders anlatım cdleri شرح الدروس بواسطة أقراص مضغوطة					
sesli kitaplar كتب صوتية					
filmler/şarkılar الأفلام و الأغاني					
diyalog örnekleri içeren yardımcı ses cdleri أقراص مضغوطة تحتوي على حوارات مسجلة صوتيا					
Diğer آخر					

3. Temel düzey Türkçe öğretiminde hangi etkinliklerin kullanılması sizin için önemlidir? 1 2 3 4 5

ما هي الأنشطة التي يجب مزاوتها في المناهج التعليمي اللغة التركية في رأيكم ؟

1:Çok Önemli (مهم جدا), 2:Önemli (مهم), 3:Biraz Önemli (مهم قليلا),

4:Çok Önemli Değil (ليس مهم جدا), 5:Önemsiz (غير مهم)

sözlü sunumlar العروض الشفوية

tartışma etkinlikleri أحداث المناقشة

dramalar الأعمال الدرامية

soru cevap uygulamaları تطبيقات الأسئلة و الأجوبة

ezberleme etkinlikleri نشاطات الحفظ

çeviri alıştırmaları أعمال الترجمة

boşlukları tamamlama etkinlikleri نشاطات ملئ الفراغات

karşılıklı konuşma etkinlikleri نشاطات المحادثة المتبادلة

kısa metinler yazma çalışmaları كتابة نصوص قصيرة

basit metin okuma çalışmaları قراءة نصوص بسيطة

diyalog ve monolog konuşma örnekleri dinleme

الاستماع إلى الحوار و كلام المونولوج

dil öğretimine yönelik oyunlar ألعاب خاصة بتعلم اللغة

Diğer آخر

4. Temel düzey Türkçe öğretiminde ders kitaplarında hangi temaların işlenmesi sizin için önemlidir? 1 2 3 4 5

ما هي المواضيع التي يجب تداولها في الكتب المدرسية التي تستعمل في منهاج تعليم اللغة التركية في رأيكم ؟

1:Çok Önemli (مهم جدا), 2:Önemli (مهم), 3:Biraz Önemli (مهم قليلا),

4:Çok Önemli Değil (ليس مهم جدا), 5:Önemsiz (غير مهم)

kişisel kimlik الهوية الشخصية

evin çevresi ve evdeki çevre المحيط المتواجد داخل المنزل

günlük yaşam الحياة اليومية

boş zaman, eğlence وقت الفراغ، متعة

gezi رحلة

diğer kişilerle olan ilişkiler العلاقات مع الآخرين

sağlık ve vücut bakımı الصحة و العناية بالجسم

edütim التعليم

alışveriş التسوق

yiyecek ve içecek المأكولات و المشروبات

hava durumu الأحوال الجوية

dil اللغة

mekanlar (kişisel, kamusal, mesleki, eğitsel)

(الأمكن)(خاصة، عامة، مهني، تعليمي)

hizmetler (kişisel, kamusal, mesleki, eğitsel)

الخدمات (خاصة، عامة، مهني، تعليمي)

Diğer آخر

Ek 9. Gözlem formları**DERS GÖZLEM FORMU**

DERS:

ÖĞRETMEN:

TARİH:

SÜRE: 90 dakika

Sınıfın Eğitim Öğretime UygunluğuÖğretmenin Materyal KullanımıÖğretmenin Ders İşlerken Kullandığı Strateji Yöntem ve TekniklerÖğretmen-Öğrenci EtkileşimiÖğrencilerin Derse İlgisi/Hazır BulunuşluklarıÖğretmenin Ders Planı ve Dersin AkıcılığıÖğrenme Öğretme Sürecinde Gözlenen Temel Sorunlar

DERS GÖZLEM FORMU

Tarih:
Saat:
Grup:
Ders:

Öğrenci Davranışları

Öğretmen Davranışları



Notlar:

Ek 10. Öğrenci görüşme formları

**TEMEL DÜZEY TÜRKÇE ÖĞRETİMİ İÇİN DİL ÖĞRENME
İHTİYAÇLARINA YÖNELİK CEZAYİR 2 ÜNİVERSİTESİ TÜRKOLOJİ
BÖLÜMÜ 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNE UYGULANAN YARI
YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU**

1. Size göre temel düzey Türkçe öğretiminin öncelikli amaçları neler olmalıdır?
2. Programda hangi dil becerilerine öncelik verilmesini istersiniz?
3. Size göre temel düzey Türkçe öğretiminde hangi materyaller kullanılmalıdır?
4. Temel düzey Türkçe öğretiminde becerilerin kazandırılmasında size göre ne tür etkinlikler kullanılmalıdır?
5. Ders kitaplarında hangi temaların ve konuların işlenmesi sizin için önemlidir?
6. Temel düzey Türkçe öğretiminde öğretmenin nasıl davranmasını istersiniz?
7. Temel düzey Türkçe öğreniminde beceriler ile ilgili yeterliliklerin kazanımında ne tür sorunlar yaşayacağınızı düşünüyorsunuz?
8. Türkçeye hangi alanlarda (resmî, gayri resmî, profesyonel, arkadaş ortamı, günlük rutinler) neden ihtiyaç duyacaksınız?
9. Hangi ölçme araçlarının kullanılması sizin için önemlidir? Neden?
10. Hangi yöntem ve tekniklerin kullanılması sizin için önemlidir?

Ek 11. Öğretmen görüşme formları

**TEMEL DÜZEY TÜRKÇE ÖĞRETİMİ İÇİN DİL ÖĞRENME
İHTİYAÇLARINA YÖNELİK CEZAYİR 2 ÜNİVERSİTESİ TÜRKOLOJİ
BÖLÜMÜ TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNE UYGULANAN YARI
YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU**

Adı:

Yaşı:

Eğitim Düzeyi:

Uzmanlık Alanı:

Girdiği Dersler:

Ne kadar süredir yabancı dil olarak Türkçe dersleri veriyor?

Kaç yıldır Cezayir’de bulunuyor?

1. Size göre temel düzey Türkçe öğretiminin öncelikli amaçları neler olmalıdır? Niçin?
2. Programda hangi dil becerilerine öncelik verilmesini istersiniz? Niçin?
3. Programda dil becerilerine yönelik Öneriler Çerçevesinde yer alan hangi amaçların bulunması sizin için önemlidir?
4. Temel düzey dil becerilerinin kazandırılmasında hangi yöntem ve tekniklerden faydalanılmalıdır?
5. Size göre temel düzey Türkçe öğretiminde dil becerilerinin kazandırılmasında hangi materyaller kullanılmalıdır? Niçin?
6. Ders kitaplarında hangi temaların ve konuların işlenmesi etkili bir öğretim için önemlidir?
7. Temel düzey Türkçe öğretiminde öğretmenin rolü ne olmalıdır?
8. Hangi tür ölçme araçlarından faydalanılmalıdır? Neden?
9. Temel düzey Türkçe öğretiminde becerilerle ilgili yeterliliklerin kazanımında öğrencilerin ne tür sorunlar yaşayacağını düşünüyorsunuz?
10. Öğrenciler Türkçeye hangi alanlarda (resmî, gayri resmî, profesyonel, arkadaş ortamı, günlük rutinler) neden ihtiyaç duyacaklar?

Ek 12. Yönetici görüşme formu

**TEMEL DÜZEY TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ÖĞRETİM PROGRAMINI
DEĞERLENDİRMeye YÖNELİK CEZAYİR 2 ÜNİVERSİTESİ TÜRKOLOJİ
BÖLÜM BAŞKANINA UYGULANAN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME
FORMU**

1. Bu yıl uygulanan Türkçe öğretim programının amaçları nelerdi? Bu amaçlar yeterli miydi? Belirlenen amaçlara ulaşıldı mı?
2. Programda hangi dil becerilerine ağırlık verildiğini düşünüyorsunuz?
3. Programda Öneriler Çerçevesinde yer alan dil alanlarına ait hangi amaçlara yer verildi? Bu alanla ilgili ne tür sorunlar yaşandı?
4. Dil becerilerinin kazandırılmasında hangi yöntem ve teknikler kullanıldı? Konuyla ilgili ne tür sorunlar yaşandı?
5. Derslerde materyal kullanma konusunda ne gibi sorunlar yaşandı? Daha çok hangi materyaller kullanıldı?
6. Hangi teknikler kullanıldı? Kullanılan teknikler yeterli miydi? Konuyla ilgili ne gibi sorunlar yaşandı?
7. Ders kitaplarındaki hangi konu ve temalar ağırlıklı olarak işlendi? Kitaplarla ilgili ne gibi sorunlar yaşandı?
8. Öğretmenler nasıl davrandı? İhtiyacı karşılayabildiler mi?
9. Hangi ölçme araçları kullanıldı? Konuyla ilgili ne tür sorunlar yaşandı?
10. Öğrenciler ne tür sorunlarla karşılaştı? Öğrencilerden kaynaklı ne tür sorunlar yaşandı?

Ek 13. Program değerlendirme anketi**CEZAYİR 2 ÜNİVERSİTESİ DİL VE EDEBİYAT FAKÜLTESİ TÜRKOLOJİ
BÖLÜMÜ TEMEL DÜZEY TÜRKÇE PROGRAMI DEĞERLENDİRME ANKETİ**

جامعة الجزائر 2 كلية اللغة و الأداب قسم اللغة التركية
صبر آراء حول برنامج تقييم مستوى اللغة التركية

Değerli Katılımcı,

Bu anket akademik bir çalışmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Amacı sizlere verilen temel düzey Türkçe programını verimlilik açısından değerlendirmektir. Elde edilen sonuçlar temel düzey bir Türkçe öğretim programı hazırlamak için kullanılacaktır. Soruları cevaplamak için size uygun seçeneğin yanındaki parantezin içine **“X”** işareti koymanız yeterlidir.

Rakamların ifade ettiği anlamlar şöyledir:

1:Kesinlikle Katılıyorum, **2:**Katılıyorum, **3:**Kısmen Katılıyorum,
4:Katılmıyorum, **5:**Kesinlikle Katılmıyorum

İçtenlikle vereceğiniz cevaplar çalışmanın başarıya ulaşmasında son derece önemlidir. İş birliğiniz için teşekkür ederim.

Mustafa EMEK
Türkçe Eğitimi Doktora Öğrencisi
mustafaemek5@gmail.com

أعزائي المشتركين

تم تحضير هذا الاستطلاع لاستخدامه في دراسة أكاديمية. يهدف إلى تحديد مدى نجاح البرنامج الدراسي الذي قدم لكم هذه السنة. سيتم استخدام النتائج المتحصل عليها في إعداد منهاج مناسب لتعلم اللغة التركية. للإجابة عن الأسئلة المطروحة يكفي وضع علامة **“X”** أمام الإجابة المناسبة.
معاني الأرقام المستعملة في الاستطلاع كما يلي:
1- أتفق بالتأكيد، 2- أتفق 3- أتفق نسبياً 4- لا أتفق 5- قطعياً لا أتفق.
إجاباتكم بإخلاص عن الأسئلة مهم جداً لتحقيق النجاح لهذه المهمة. أشكركم لتعاونكم.

مصطفى أمك
معلم التركية و طالب الدكتوراه

Gerek duyulduğunda araştırmayla ilgili tekrar iletişim kurabilmek için:

للتواصل حول الموضوع مرة أخرى

الاسم اللقب: Adınız - Soyadınız

البريد الإلكتروني: E-posta Adresiniz

رقم الهاتف: Telefon Numaranız

TEMEL DÜZEY TÜRKÇE PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

تقييم المستويات الأساسية لبرامج اللغة التركية

1.Uygulanan Türkçe öğretim programının aşağıdaki becerileri edinmeye yardımcı olduğunu düşünüyorum. أظن أن المهارات المستعملة في برامج تعليم اللغة التركية قد ساعدتني في اكتساب المهارات المدونة في الأسفل	أتفق بالتأكيد: 1	أتفق: 2	أتفق نسبياً: 3	لا أتفق: 4	قطعياً لا أتفق: 5
Konuşma المحادثة					
Karşılıklı Konuşma المحادثة المتبادلة					
Okuma قراءة					
Yazma كتابة					
Dinleme الاستماع					
2.Uygulanan Türkçe öğretim programının aşağıdaki materyalleri kullanma becerimi geliştirdiğini düşünüyorum. أظن أن البرامج التركية المستعملة قد ساعدتني في تعلم المهارات المدونة في الأسفل	أتفق بالتأكيد: 1	أتفق: 2	أتفق نسبياً: 3	لا أتفق: 4	قطعياً لا أتفق: 5
sözlü sunumlar العروض الشفوية					
dergiler مجلات					
ders notları مذكرات المحاضرة					
internet metinleri نصوص من الانترنت					
günlükler اليوميات					
gazeteler جرائد					
ders kitapları كتب الدراسة					
edebi ürünler (hikaye, roman, şiir vb.) المنتجات الأدبية (قصص، روايات، إلخ)					
sözlükler القواميس					
bilgisayar çıktısı metinler نصوص مطبوعة من الحاسوب					
grafikler, tablolar, tabelalar الرسوم البيانية، الجداول و العلامات					
afişler, ilanlar, kataloglar الملصقات، الإعلانات و الفهارس					
prospektüsler, menüler, tarifeler نشرات و قوائم و الجداول الزمنية					
kitap özetleri تلخيص الكتب					
özgeçmiş örnekleri أمثلة عن السيرة الذاتية					
mektuplar الرسائل					
çalışma kitabı egzersizleri كتب خاصة بالتمارين					
bilgi formları استمارة المعلومات					
makaleler مقالات					
kartpostallar بطاقات بريدية					
günlükler يوميات					
sesli ders anlatım cdleri شرح الدروس بواسطة أقراص مضغوطة					
sesli kitaplar كتب صوتية					
filmler/şarkılar الأفلام و الأغاني					

diyalog örnekleri içeren yardımcı ses cıdleri أقراص مضغوطة تحتوي على حوارات مسجلة صوتيا Diğer آخر				
3.Uygulanan Türkçe öğretim programının aşağıdaki etkinliklere katılmamı kolaylaştırdığını düşünüyorum. أظن أن البرامج المستعملة في تعليم اللغة التركية قد سهلت لي بالمشاركة في النشاطات المتواجدة في الأسفل				
1: أتفق بالتأكيد	2: أتفق	3: أتفق نسبيا	4: لا أتفق	5: قطعيا لا أتفق
sözlü sunumlar العروض الشفوية tartışma etkinlikleri أحداث المناقشة dramalar الأعمال الدرامية soru cevap uygulamaları تطبيقات الأسئلة و الأجوبة ezberleme etkinlikleri نشاطات الحفظ çeviri alıştırmaları أعمال الترجمة boşlukları tamamlama etkinlikleri نشاطات ملئ الفراغات karşılıklı konuşma etkinlikleri نشاطات المحادثة المتبادلة kısa metinler yazma çalışmaları كتابة نصوص قصيرة basit metin okuma çalışmaları قراءة نصوص بسيطة diyalog ve monolog konuşma örnekleri dinleme الاستماع إلى الحوار و كلام المونولوج dil öğretimine yönelik oyunlar ألعاب خاصة بتعلم اللغة Diğer آخر				
4.Uygulanan Türkçe öğretim programının aşağıdaki temalara yönelik Türkçeyi kullanma becerimi arttırdığını düşünüyorum. أظن أن البرامج المستعملة في تعليم اللغة التركية قد ساعدتني في استعمال اللغة التركية في المواضيع المدونة في الأسفل				
1: أتفق بالتأكيد	2: أتفق	3: أتفق نسبيا	4: لا أتفق	5: قطعيا لا أتفق
kişisel kimlik الهوية الشخصية evin çevresi ve evdeki çevre محيط المنزل و المحيط المتواجد داخل المنزل günlük yaşam الحيات اليومية boş zaman, eğlence وقت الفراغ، متعة gezi رحلة diğer kişilerle olan ilişkiler العلاقات مع الآخرين sağlık ve vücut bakımı الصحة و العناية بالجسم eğitim التعليم alışveriş التسوق yiyecek ve içecek المشروبات و المأكولات hava durumu الأحوال الجوية dil اللغة				

mekanlar (kafe, lokanta, okul, hastane, karakol, vb.)

(الأمكان) (المقاهي، المطاعم، المدرسة، المستشفى، الشرطة، إلخ)

hizmetler (sipariş verme, spor salonuna kayıt yaptıırma, bilet alma vb.)

الخدمات (تقديم طلبیات، قاعات الرياضة، التسجيل، شراء التذاكر)

Diğer آخر

5. Uygulanan Türkçe öğretim programından sonra temel düzey Türkçe öğretiminde yer alan aşağıdaki yeterliliklerde daha başarılı olduğumu düşünüyorum.

أظن أن بعد انتهاء برامج تعليم اللغة التركية قد تمكنت من استعمال المهارات التالية بشكل أفضل

المحادثة، المحادثة المتبادلة a) konuşma/karşılıklı konuşma	أُتفق بالتاكيد: 1	أُتفق: 2	أُتفق نسبيا: 3	لا أُتفق: 4	قطعيًا لا أُتفق: 5
yavaşça konuşma, söylenilenleri düzeltme ve tekrarlama şartıyla basit bir iletişim kurabilme. التحدث تكوين محادثة بسيطة شرط تكرار الكلام و تصحيح الأخطاء. ببطء،					
basit ve bildik konular üzerine sorular sorabilme ve bu türden soruları yanıtlayabilme. طرح أسئلة بسيطة عن مواضيع شائعة و القدرة عن الإجابة عنها. bildik konu ve etkinliklerde iletişim kurabilme المقطرة على تكوين تواصل في النشاطات و المواضيع الشائعة					
genel olarak bir konuşmayı yeterince anlamasa da çok kısa iletişim alışverişinde bulunabilme القدرة على تكوين تواصل قصير مع الطرف الثاني على الرغم من عدم فهم الموضوع التي يتم التحدث فيه.					
oturduğu yeri ve tanıdığı kişileri betimlemek için basit deyimler ve tümceler kullanabilme القدرة على استعمال كلمات و جمل بسيطة لتصوير المكان الذي يعيش فيه و وصف الناس الذين يعرفهم					
ailesini ve öteki kişileri, yaşam koşullarını, eğitimi ve güncel ya da yakın mesleki etkinliğini yalın öğelerle betimlemek için bir dizi cümleden ya da anlatımdan yararlanabilme الجمل لوصف العائلة أو مجموعة من أناس آخرين، ظروف معيشتهم، مستوى تعليمهم و المهنة الذي يمارسونهم					
b) Okuma القراءة	أُتفق بالتاكيد: 1	أُتفق: 2	أُتفق نسبيا: 3	لا أُتفق: 4	قطعيًا لا أُتفق: 5
açıklayıcı resim içeren basit bilgilendirici metinleri anlayabilme القدرة على فهم المعلومات البسيطة التي تتواجد على الرسوم التوضيحية					
açıklayıcı resim içeren basit betimlemelerin genel fikrini anlayabilme القدرة على فهم الفكرة العامة لصور توضيحية					
açıklayıcı resim içeren basit yazılı talimatları takip etme القدرة على تتبع التعليمات المتواجدة على الرسوم التوضيحية					

günlük durumlarla ilgili basit duyurulardaki tanıdık isim, sözcük ve basit cümle kalıplarını fark etme في الإشعار بالأسماء المألوفة و الكلمات البسيطة المتواجدة في مواقف يومية

القدرة على فهم posta kartlarındaki gibi kısa, basit iletileri anlayabilme المعلومات القصيرة و البسيطة الواردة في بطاقات التهنئة

günlük hayatta geçen sıradan sözcükleri ve ortak uluslararası sözcükleri içeren kısa, basit metinleri anlayabilme القدرة على فهم المحادثات البسيطة التي تدور حول الكلمات العالمية و الحياة اليومية

günlük dille yazılmış kısa ve basit yazılı metinleri anlama القدرة على فهم المحادثات اليومية المكتوبة باللغة اليومية

kendi işiyle ilgili kısa, basit metinleri anlayabilme القدرة على فهم الكتابات المتعلقة بالعمل الشخصي

reklamlar, broşürler, menüler ve tarifeler gibi basit günlük yazılı materyallerdeki açık bilgiyi bulabilme القدرة على فهم المعلومات الواردة في الإعلانات، المطويات، و التعريفات

mektuplar, broşürler ve olayları betimleyen kısa gazete makaleleri gibi basit yazılı materyallerdeki açık bilgiyi bulabilme القدرة على العثور على المعلومات المطلوبة الواردة في المقالات و المطويات و الأحداث.

kısa, basit kişisel mektupları anlayabilme القدرة على فهم رسائل الشخصية البسيطة و القصيرة

bildik konularda standart rutin mektup ve faksları anlayabilme القدرة على فهم الرسائل الروتينية و الفاكس

günlük hayatta karşılaşılan araç gereçlerin üzerindeki, örneğin ankesörlü telefonlardaki, basit talimatları anlayabilme القدرة على فهم وسائل المستعملة في الحياة اليومية كتعليمات بسيطة متواجدة في الهواتف

sokak, lokanta, tren istasyonları ve iş yerleri gibi halka açık yerlerdeki günlük işaret ve duyuruları anlayabilme القدرة على فهم الإعلانات الواردة في المقاهي، المطاعم و محطات القطار.

c) Yazma الكتابة

1. أتفق بالتأكيد
2. أتفق
3. أتفق نسبياً
4. لا أتفق
5. قطعياً لا أتفق

arkadaşlarına basit notlar yazma كتابة رؤوس أقلام بسيطة للأصدقاء

yaşadığı yeri betimleme تصوير مكان الإقامة

formlara kişisel ayrıntılar doldurabilme ملئ استمارات تحتوي على معلومات شخصية

basit tek kalıp ve cümleler yazabilme كتابة جمل بسيطة ذو قالب واحد

kısa, basit bir posta kartı yazabilme كتابة رسالة بريدية قصيرة

sözlük yardımıyla kısa mektuplar ve iletiler yazabilme كتابة رسائل قصيرة بمساعدة قاموس

kısa ve temel, olay ve etkinlik betimlemeleri yapabilme القدرة على تصوير نشاط و حدث بسيط و أساسي

şükran ve özür bildiren çok basit kişisel mektuplar yazabilme كتابة رسائل شكر و اعتذار

günlük hayatla ilgili konularda kısa, basit, not ve iletiler yazabilme كتابة رسائل بسيطة و قصيرة تتعلق بالحياة اليومية

plan ve düzenlemeleri betimleyebilme الاستطاعة على تصوير المخططات و البرامج

القدرة على وصف beğeni ya da beğenmeme açıklayabilme شيء تم الإعجاب به أو عدم الإعجاب

القدرة على ailesini, yaşam şartlarını, eğitimini, şimdiki işini betimleyebilme تصوير و إيضاح عائلته، ظروف معيشتة، تعليمه، و وظيفته الحالية

القدرة على geçmiş etkinliklerini ve kişisel deneyimlerini betimleyebilme توضيح نشاطاته السابقة و و تجاربه الشخصية

الاستماع Dinleme d)	1: أتفق بالتأكيد	2: أتفق	3: أتفق نسبياً	4: لا أتفق	5: قطعياً لا أتفق
القدرة على فهم التعبيرات anlaşılr, yavaş ve tekrar edilen konuşmalarda basit ve somut günlük gereksinimlerle ilgili günlük ifadeleri anlayabilme اليومية المتعلقة بالاحتياجات اليومية الملموسة في حالة شرحه و تكراره ببطء					
çok yavaş ve dikkatlice sesletilen, anlaşılması için uzak duraklamalar yapılan konuşmaları takip etme و البطئ بثنائي و تتبع المحادثات الصوتية البسيطة و البطئ بثنائي و جدية و عبر مراحل					
soru ve talimatları anlayabilme القدرة على فهم التعليمات و الأسئلة المطروحة					
kısa, basit yol tariflerini anlayabilme القدرة على فهم وصف الطرقات البسيطة					
numara, fiyat ve saatleri anlayabilme القدرة على فهم الأرقام، الأسعار و الساعات					
basit, rutin karşılıklı konuşmaları çok fazla çaba harcamadan anlayabilme القدرة على فهم المحادثات الروتينية البسيطة المتبادلة دون صرف أي مجهود					
çoğu zaman çevresinde yavaş ve anlaşılır bir şekilde sürdürülen tartışmaların konusunu anlayabilme في غالب الأحيان القدرة على فهم المناقشات البسيطة و البطئ التي تدور في الجوار					
bildiği konulardaki anlaşılır, standart dil kullanılarak yapılan konuşmaları çoğu kez anlayabilme القدرة على فهم الأحاديث التي تتعلق بالمواضيع العلمية في حالة شرحها بلسان واضح و بسيط.					
acil ve anlık gereksinimlerle ilgili kalıp ve ifadeleri anlayabilme القدرة على فهم العبارات التي تكون في الموافق العاجلة و الفورية					
mağaza, postane ve bankalardaki basit işlemleri yerine getirebilme القدرة على حل الأعمال التي تتعلق بالبريد أو التسوق					
bir yerden başka bir yere yürüyerek ya da toplu taşıma araçlarıyla nasıl gidileceğiyle ilgili basit tarifleri anlayabilme القدرة على فهم شرح طرق المواصلات التي تكون بوسائل النقل أو المشي					
tahmin edilebilir günlük konularla ilgili kısa kayıtlardaki önemli bilgiyi konuşmacının yavaş ve anlaşılır konuşması durumunda anlayabilme القدرة على فهم أهم الأحداث التي تتواجد في التسجيل الصوتي في حالة شرحه باستعمال كلمات سهلة و بسيطة					
görsel materyalle sunulan olay, trafik kazaları gibi televizyon haber yorumlarının ana konusunu anlayabilme القدرة على فهم الفكرة العامة لبرامج تلفزيوني أو مناقشة شفوية					
kısa, basit ve anlaşılır ileti ve duyuruların ana konusunu anlayabilme القدرة على فهم الفكرة العامة لإعلان أو					

Ek 14. Memnuniyet anketi (Demirel, 2012, s. 335'ten alınarak uyarlanmıştır).

TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN MEMNUNİYET ANKETİ **صبر الآراء حول الرضا عن برامج التعليم التركية**

Bu anketle mevcut Türkçe öğretim programından ne derece memnun olduğunuzun belirlenmesi amaçlanmaktadır. Lütfen aşağıda listelenen konulardan ne derece memnun olduğunuzu uygun seçeneğe “X” işareti koyarak belirtiniz.

يهدف هذا المسح تعيين مدى رضاكم عن البرامج التعليمية للغة التركية. نرجو من حضراتكم أن تبرزوا مدى إمتنانكم من المواضيع المقدمة داخل هذه القائمة و ذلك بوضع إشارة “X” أمام الموضوع المختار

MEMNUNİYET DÜZEYİ مستوى الرضا				
1:Hiç Memnun Değilim 2:Memnun Değilim 3:Memnunum 4:Oldukça Memnunum أبدا لست راضيا 2:لست راضيا 3:Memnunum 4:إني راضي جدا				
MEMNUNİYET DÜZEYİ مستوى الرضا	1	2	3	4
Derslerde uygulanan öğretim yöntemleri في الإستراتيجيات المطبقة في الدروس	1	2	3	4
Başarıyı ölçmede kullanılan klasik yöntemlerin (yazılı ve sözlü sınavlar, çoktan seçmeli ve doğru yanlış testleri) kullanımı	1	2	3	4
الإستراتيجية الكلاسيكية المتبعة من أجل قياس مدى النجاح في كل من (الإمتحانات الشفهية و الكتابية المستعملة بكثرة و إمتحانات صحيح خطأ)				
Başarıyı ölçmede kullanılan tamamlayıcı yöntemlerin (performans görevi, kavram haritaları, portfolyo vb.) kullanımı	1	2	3	4
الإستراتيجية التكميلية المتبعة من أجل قياس مدى النجاح في كل من (مهام الأداء، خرائط المفاهيم، المحافظ الخ)				
Öğrenciler arası iletişim ve etkileşim الطلبة التفاعل لبن الطلاب	1	2	3	4
Teknoloji (bilgisayar, akıllı tahta vb.) kullanımı	1	2	3	4
إستعمال التكنولوجيا (الكمبيوتر، السبورة الذكية الخ)				
Sınıfın fiziksel ortamı (sıralar vb.) (المظهر الخارجي للقسم (الطاولة الخ))	1	2	3	4
Sınıf düzenlenmesi (oturma düzeni vb.) (تنظيم القسم (طريقة الجلوس الخ))	1	2	3	4
Sınıftaki araç ve gereçlerin kullanımı (إستعمال الوسائل داخل القسم)	1	2	3	4
Etkinliklerin niteliği جودة النشاطات	1	2	3	4
Öğretmen-öğrenci etkileşimi علاقة الطالب بالأستاذ	1	2	3	4

Ek 15. Diller İçin Avrupa Öneriler Çerçevesi temel düzey dil yeterlikleri ve bildirışim alanları

	Çeşitlilik/Alan	Doğruluk	Akıcılık	Etkileşim	Tutarlılık
A2	Basit günlük durumlarda sınırlı bilgi alışverişı yapabilmek için, kısa sözcük kümelerini, konuşma kalıplarını ve temel tümce yapılarını ezberlenmiş deyimlerle birlikte kullanır.	Bazı kolay yapıları doğru kullanır, ancak düzenli olarak temel hatalar yapar.	Fark edilir şekilde sık sık duraklamasına ve yeniden başlamasına ya da farklı tanımlamalar kullanmasına rağmen, kendini çok kısa anlatımlarla ifade edebilir.	Soru sorabilir ve soruları yanıtlayabilir, aynı zamanda basit saptamalara tepki gösterebilir. Ne zaman anladığını belirtebilir, ancak konuşmayı kendisi sürdürebilecek kadar anlamaz.	Sözcük kümelerini ve, ama, çünkü gibi basit bağlaçlarla bağlayabilir.
A1	Kişi hakkındaki bilgilere ve bazı somut durumlara ilişkin çok kısıtlı düzeyde sözcük dağarcığına ve deyimine sahiptir.	Ezberlenmiş bir dağarcık içindeki birkaç basit dil bilgisel yapıya ve örnek tümcelere sadece sınırlı derecede hâkim olduğunu gösterir.	Çok kısa, bağlantısız, çoğunlukla önceden hazırlanmış anlatımları kullanabilir; anlatımları aramak, az bilinen sözcükleri söylemek ya da anlam sorunlarını kaldırmak için birçok araya gereksinim duyar.	Kişiye yönelik sorular sorabilir ve benzer soruları yanıtlayabilir. Basit biçimde anlaşılabilir, ancak iletişim tamamen konuşulanın yavaş tekrarlanmasına, farklı tanımlanmasına ya da düzeltilmesine bağlıdır.	Sözcükleri ve sözcük kümelerini ve ya da sonra gibi basit bağlaçlarla bağlayabilir.

Öneriler Çerçevesi temel düzey sözlü bildirışimi değerlendirme çizelgesi (telc ve MEB, 2013, s. 33).

Sözlü Anlatım, Genel

A2 İnsanlar, yaşam ya da iş koşulları, gündelik işleri, hoşlandıkları ya da hoşlanmadıkları şeyler vb. hakkında kısa ve art arda sıralanmış basit deyimler ve tümceler kullanarak basit betimlemeler yapabilir.

A1 Basit ve çoğunlukla kalıplaşmış deyimler kullanarak insanları ve mekânları anlatabilir.

Bağlantılı Tekli Konuşma: Deneyimleri Anlatma

Bir şeyi anlatabilir veya basit bir sıralamayla sunabilir.

Günlük yaşamıyla ilgili; insanlar, bulunduğu mekânlar, işi ya da eğitim deneyimleri hakkında bilgi verebilir.

Basit bir dille bir olay ya da iş hakkında kısa bilgi verebilir.

A2 Planları, kararları, alışkanlıkları, günlük uğraşları hakkında bilgi verebilir ya da geçmişteki etkinlikleri ve kişisel deneyimlerini anlatabilir.

Basit bir dille kendine ait şeyleri kısaca anlatabilir ve karşılaştırmalar yapabilir.

Bir şeyin nesini beğenip beğenmediğini belirtebilir.

Ailesi, yaşamı, yaşam şartları, eğitimi ve geçmişteki ya da şimdiki iş yaşamı hakkında bilgi verebilir.

Basit sözcüklerle insanları, mekânları ve kendine ait olan şeyleri anlatabilir.

A1 Kendini tanıtabilir; ne iş yaptığını ve nerede oturduğunu söyleyebilir

Bağlantılı Tekli Konuşma: Gerekçelendirme (Örneğin, Bir Tartışmada)

A2 Tanımlayıcısı yoktur.

A1 Tanımlayıcısı yoktur.

Kamu Duyurusu/Duyuru Yapma

A2 Çok kısa, önceden hazırlanmış, bilinen ve çok dikkatli dinlenildiğinde anlaşılabilen ezberlenmiş bir içerik hakkında duyuru yapabilir.

A1 Tanımlayıcısı yoktur.

Bir Topluluk Önünde Konuşma

A2 Bilinen bir konu hakkında önceden hazırlanmış basit bir sunum yapabilir.

Sorulan soruların tekrarı ya da kolaylaştırılması durumunda basit soruları yanıtlayabilir
Günlük yaşantısıyla ilgili bir konu üzerine kısa ve önceden hazırlanmış bir sunum yapabilir; fikir, plan ve eylemler hakkında kısa gerekçeler gösterebilir ve açıklamalar getirebilir.

Birkaç basit soruyu yanıtlayabilir.

A1 Bir konuşmacıyı tanıtmak veya tebrik etmek gibi önceden hazırlanmış kısa bir konuşmayı okuyabilir.

Yazılı Anlatım, Genel

A2 “Ama”, “çünkü” ya da “ve” gibi bağlaçlar kullanarak bir dizi kolay deyim ve cümleleri yazabilir.

A1 Basit, kalıplaşmış deyim ve cümleleri yazabilir.

Yaratıcı Yazma

A2 Ailesi, hayat şartları, eğitim durumu, şimdiki ya da önceki mesleği hakkında bir dizi basit cümleleri yazabilir.

İnsanlar hakkında kısa, basit, hayali özgeçmişler ve basit şiirler yazabilir

A1 Kendisinin ya da hayal ettiği insanların nerede yaşadıklarını, neler yaptıklarını basit deyimler ve cümleler kullanarak yazabilir.

Rapor ve Deneme/Makale Yazma

A2 Tanımlayıcı yoktur

A1 Tanımlayıcı yoktur

Planlama

A2 Kendi dağarcığından bir dizi uygun anlatımı alıp deneme yapabilir.

A1 Tanımlayıcısı yoktur

Telafi Etme

- A2** Kendi dağarcığından pek uygun olmayan bir sözcük kullanabilir ve el hareketleriyle ne istediğini açıklığa kavuşturabilir.
Ne istediğini eliyle işaret ederek belirtebilir (“Şunu istiyorum, lütfen!”).

A1 Tanımlayıcısı yoktur

Denetim ve Onarım

A2 Tanımlayıcısı yoktur

A1 Tanımlayıcısı yoktur

Dinleme Anlama, Genel

A2 Anlaşılır bir dille ve yavaş konuşulduğunda somut gereksinimlerini karşılayabilecek derecede konuşulanı anlayabilir.

Anlaşılır bir dille ve yavaş konuşulduğunda (kişi, aile, alışveriş, iş ve yakın çevre hakkındaki temel bilgiler gibi) temel gereksinimlerle ilgili deyim ve sözcükleri anlayabilir.

A1 Anlamın çıkarılması için, çok yavaş ve dikkatli konuşulduğunda ve uzun aralıklar verildiğinde söyleneni anlayabilir.

Anadili Konuşurları Arasında Geçen Konuşmaları Anlama

A2 Yavaş ve tane tane konuşulduğunda bulunduğu ortamda yapılan konuşmaların konusunun genelde farkına varabilir.

A1 Tanımlayıcısı yoktur.

Seyirci veya Dinleyici Olarak Anlama

A2 Tanımlayıcısı yoktur

A1 Tanımlayıcısı yoktur

Duyuruları ve Talimatları Anlama

A2 Kısa, anlaşılır ve basit duyuru ve bildirimlerin en önemli noktalarını kavrayabilir.
Yaya olarak ya da toplu ulaşım araçları ile bir yerden bir yere nasıl gidileceği hakkında basit açıklamaları anlayabilir

A1 Kendisiyle yavaş ve anlaşılır bir şekilde konuşulduğunda yönergeleri, kısa ve basit yol tariflerini anlayabilir.

Radio Yayınlarını ve Ses Kayıtlarını Anlama

A2 Olası günlük şeyler hakkında yavaş ve anlaşılır şekilde seslendirilmiş olan kısa ses kayıtlarından en önemli bilgileri alabilir.

A1 Tanımlayıcısı yoktur.

Okuma Anlama, Genel

A2 Günlük ya da mesleki dilde yaygın olan sözcükler kullanıldığında, alışlagelmiş somut konuları içeren kısa ve basit metinleri anlayabilir.

Çok sık kullanılan sözcüklerden oluşan ve belli bölümleri bilinen uluslararası sözcükleri içeren kısa ve basit metinleri okuyup anlayabilir.

A1 Tanıdığı isimleri, sözcükleri ve basit deyimleri seçerek ve metni gerektiğinde tekrar tekrar okuyarak çok kısa ve basit metinleri yavaş yavaş okuyup anlayabilir.

Yazışmaları Okuma Anlama

A2 Alışlagelmiş konuları içeren, standart ve sıradan mektup türlerini ve faksları (başvuru, sipariş ve sipariş teyitleri gibi) anlayabilir.

Kısa ve basit özel mektupları anlayabilir

A1 Kartpostallardaki kısa ve basit iletileri anlayabilir.

Fikir Sahibi Olmak İçin Okuma

A2 Reklam, broşür yemek listesi, kaynakça ve saat tarifi gibi basit günlük metinlerde somut, tahmin edilebilir bilgileri bulabilir.

Şehir planı veya izin gibi listelerde belli başlı bilgileri bulabilir ve telefon rehberinden bir usta aramak gibi istenen bilgileri çıkarabilir.

Sokak, lokantada tren istasyonu veya iş yeri gibi kamuya açık yerlerde yol göstergeleri, tanzim işaretleri, tehlike işaretleri gibi gerekli işaret ve tabelaları anlayabilir.

- A1** Çok olagelen günlük durumlarla ilgili alışlagelmiş isim, sözcük ve çok temel deyimleri basit iletilerde tanıyabilir.

Bilgi ve Gerekçeleri Anlama

- A2** Olayların yazıldığı mektup, broşür ya da gazete makalesi gibi basit yazılı materyallerden belli başlı bilgileri bulabilir.

- A1** Özellikle görsel destek içeren, basit bilgi kaynaklarının ve kısa, basit betimlemelerin içeriği hakkında fikir sahibi olabilir.

Yazılı Talimatları Anlama

- A2** Halka açık telefonlar gibi, günlük yaşamda kullanılan cihazlara ait basit kullanım kurallarını anlayabilir.

- A1** Kısa ve basit yazılı yol tariflerini anlayabilir

Televizyon Yayınlarını ve Filmleri Anlama

- A2** Yorumların resimlerle desteklendiği; olayları, kazaları vb. bildiren televizyon haberlerinden ana bilgileri alabilir.

Televizyon haberlerinde bir konudan diğer konuya geçişin farkına varabilir ve içeriği hakkında tahmin yürütebilir.

- A1** Tanımlayıcısı yoktur.

Gösterge Belirleme ve Anlam Çıkarma

- A2** Somut günlük konulara ilişkin kısa metin ve ifadelerin ana anlatımı hakkında fikir edinebilir ve bilmediği sözcüklerin anlamlarını bağlamdan çıkarabilir.

- A1** Tanımlayıcısı yoktur.

Sözlü Etkileşim, Genel

- A2** Basit, günlük durumlar söz konusu olduğunda alışlagelmiş meslek ve boş zamanlarla ilgili günlük meseleler hakkında, karmaşık olmayan, bire bir bilgi alışverişi yapıldığında anlaşılabilir.

Çok kısa konuşmalar yapabilir; ama yeteri derecede anlamadığı için konuşmayı kendisi sürdüremez.

- A1** Ancak konuşulanlar yavaş yavaş tekrarlandığında, başka sözcüklerle dile getirildiğinde ya da düzeltildiğinde çok basit bir şekilde anlaşılabilir.

Günlük ihtiyaçlar ya da çok bilinen konular söz konusu olduğunda basit sorular sorabilir, sorulanları yanıtlayabilir, basit saptamalar yapabilir ve yapılanlara karşılık verebilir.

Anadili Konuşurlarını Anlama

- A2** Fazla çaba göstermeden günlük konuşmalarla başa çıkacak kadar anlayabilir. Kendisiyle anlaşılır, ölçünlü bir dille ve bilinen konular hakkında konuşulduğunda söyleneni genelde anlar; ama zaman zaman söylenenin tekrarlanmasını ya da başka sözcüklerle ifade edilmesini isteyebilir.

Basit günlük konuşmalarda yavaş ve anlaşılır bir şekilde kendisine hitap edildiğinde ve anlamasına yardımcı olduğunda söyleneni anlayabilir.

- A1** Konuşma arkadaşları kendisine anlayış göstererek tane tane, anlaşılır şekilde ve tekrarlayarak hitap ettiğinde, basit ve somut ihtiyaçları karşılamak için günlük deyimleri anlayabilir.

Kendisine açık ve anlaşılır bir şekilde hitap edildiğinde soruları, yönergeleri ve kısa, basit yol tariflerini anlayabilir

Sohbet

- A2** İletişim kurmak için çok kısa konuşmalar yapabilir, ama söylenenleri yeterli derecede anlayamadığı için konuşmayı sürdüremez; ancak konuştukları kişiler, söylediklerini anlatabilmek için çaba gösterirlerse onları anlayabilir.

Birisine selam verirken ya da birine hitap ederken basit ve kalıplaşmış günlük nezaket sözcüklerini kullanabilir.

Birisini davet edebilir ve bir davete karşılık verebilir. Birisinden özür dileyebilir ve özür dileyene karşılık verebilir.

Neleri sevip sevmediğini söyleyebilir.

- A1** Birisini tanıtabilir ve basit selamlaşma kalıplarını kullanabilir. Birisinin hatırını sorabilir ve yeni gelişmelere karşılık verebilir.
Anlayışlı konuşma arkadaşları kendisine yavaş, tane tane ve tekrarlayarak hitap ettiklerinde basit günlük ihtiyaçlara yönelik günlük ifadeleri anlayabilir.

Arkadaşlar Arasında Resmîyete Dayanmayan Tartışma

- A2** Kendisine anlaşılır bir dille, yavaş yavaş hitap edildiğinde pratik günlük sorunları basitçe dile getirebilir.
Nereye gitmek veya ne yapmak istedikleri hakkında başkalarıyla görüşebilir, birisiyle buluşmayı kararlaştırabilir.

- A1** Tanımlayıcısı yoktur

Resmî Tartışma ve Görüşmeler

- A2** Yavaş ve anlaşılır şekilde konuşuluyorsa kendi uzmanlık alanından çeşitli konuları takip edebilir.
Eğer ifade edebilmesine yardımcı olunursa, ana noktaların tekrarlanmasını istemeye fırsat verilirse gerekli bilgi alışverişinde bulunabilir ve kendisine doğrudan sorulduğunda pratik bir soru hakkında fikrini söyleyebilir.
Doğrudan kendisine hitap edildiğinde, ana noktaların tekrarlanmasını istemeye fırsat verilirse resmî bir tartışmada düşüncesini söyleyebilir.

- A1** Tanımlayıcısı yoktur.

Bir Amaca Yönelik İşbirliği

(Bir arabayı tamir etme, bir belge hakkında konuşma, bir şey düzenleme gibi)

- A2** Söyleneni çok fazla çaba sarf etmeden alışlagelmiş görevleri yerine getirebilecek kadar anlar ve anlamadığının tekrarlanmasını basit bir şekilde rica edebilir.
Bir sonraki adımın ne olacağı hakkında tartışabilir, öneriler yapabilir ve önerilere karşılık verebilir, talimat isteyebilir ve verebilir.
Anladığını belirtebilir ve konuşma arkadaşıyla anlaşabilmek için çaba gösterdiği takdirde en gerekli şeyleri anlayabilir.
Basit günlük görevlerde anlaşabilir, basit deyimler kullanarak bir şey isteyebilir ya da verebilir, bir sonraki adımın ne olacağını sorup konuşmak için basit bilgileri isteyebilir

- A1** Kendisine özenle ve çok yavaş sorulan soruları, yöneltilen talimatları ve kısa, basit yol tariflerini anlayabilir.
Birisinden bir şey isteyebilir ve birisine bir şey verebilir

İşlemler: Hizmet ile İlgili Konuşma

- A2** Konaklama, seyahat, alışveriş ve yeme içme gibi günlük durumlarla başa çıkabilir.
Bir turizm danışma bürosundan karmaşık olmayan ve özel istekler dışında gerekli tüm bilgileri alabilir.
Günlük yaşam için gerekli olan mal ve hizmetleri isteyebilir ve başkalarına da verebilir.
Basit seyahat bilgilerini alabilir ve otobüs, tren, taksi gibi toplu taşıma araçlarını kullanabilir; yol sorabilir, yol gösterebilir ve bilet alabilir.
Mağazalarda, postane ve bankada bir şey sorabilir ve basit işleri halledebilir.
Ölçü, miktar ve fiyat gibi bilgileri verebilir ve anlayabilir. Basit alışverişler yapabilir, ne aradığını söyleyebilir ve fiyatını sorabilir.
Yemek ısmarlayabilir.

- A1** Birisinden bir şey isteyebilir ve birisine bir şey verebilir. Sayılar, miktarlar, fiyatlar ve zaman birimleri (saat) ile başa çıkabilir

Bilgi Alışverişi

- A2** Fazla çaba harcamadan basit günlük konuşmalarla başa çıkacak kadar anlayabilir.
Günlük pratik gereksinimlerle başa çıkabilir; karmaşık olmayan teknik bilgileri bulabilir ve başkalarına iletebilir.
Alışkanlıklar ve günlük uğraşlar hakkında sorular sorabilir ve benzeri soruları yanıtlayabilir.

Boş zaman uğraşları ve geçmişteki etkinlikler hakkında sorular sorabilir ve benzeri soruları yanıtlayabilir.

Yol sorma gibi basit açıklama ve talimatlar verebilir.

Karmaşık olmayan ve bire bir bilgi alışverişi yapılan basit günlük durumlarda karşısındakiyle anlaşabilir.

Alışlagelmiş ve sıradan işler hakkında kısıtlı olarak bilgi alışverişinde bulunabilir.

Birisinin işinde ve boş zamanlarında neler yaptığını sorabilir ve başkalarının benzeri sorularını yanıtlayabilir.

Bir harita ya da plana bakarak yol sorabilir ve tarif edebilir.

Kişisel bilgiler verebilir ve başkalarına da sorular yöneltebilir.

A1 Kendisine dikkatlice ve yavaş yöneltilen soru ve talimatları ve kısa, basit yol tariflerini anlayabilir.

En önemli gereksinimler ya da çok alışlagelmiş konulara ilişkin basit sorular sorabilir ve soruları yanıtlayabilir, basit saptamalar yapabilir ve benzeri saptamalara karşılık verebilir.

Oturduğu yer, tanıdıkları, kendisine ait olan şeyler vb. hakkında kişisel sorular sorabilir ve benzeri soruları yanıtlayabilir.

“Haftaya”, “geçen cumartesi”, “kasım ayında” ya da “saat üçte” gibi anlatımlarla zamanı belirleyebilir.

Söyleşi

A2 Bir söyleşide, söylemek istediklerini ifade edebilmek için, zaman zaman açıklama yapılmasını isteyip yardım alabiliyorsa düşündüğünü anlatabilir, bildiği konularda bilgi verebilir ve fikir yürütebilir.

Bir söyleşide, basit soru ve saptamalara yanıt verebilir.

A1 Bir söyleşide, yavaş, anlaşılır, doğrudan ve deyim kullanılmadan kendisine yöneltilen basit kişisel soruları yanıtlayabilir.

Yazılı Etkileşim, Genel

A2 Önemli bir şey söz konusu olduğunda kısa, basit ve kalıplaşmış notlar alabilir

A1 Bir kişi hakkında yazılı bilgi isteyebilir ya da bilgileri iletebilir.

Yazışma

A2 Teşekkür etmek ya da özür dilemek için çok basit özel bir mektup yazabilir.

A1 Kısa ve basit kartpostallar yazabilir

Not, İleti ve Formlar

A2 Tekrarlanması ya da değişik olarak ifade edilmesini rica edebildiğinde kısa ve basit iletileri not alabilir.

Günlük gereksinimlerle ilgili kısa, basit not ve iletileri yazabilir.

A1 Bir otel kayıt formuna ya da vardığı yerde gerekli bir forma sayıları ve bilgileri, adını, uyruğunu, yaşını, doğum tarihini ve varış tarihini vb. yazabilir.

Konuşucu ve Dinleyici Rollerinin Değişmesi

A2 Kısa bir görüşmeye başlamak, sürdürmek ve bitirmek için basit araçlar kullanabilir. Yüz yüze yapılan bir görüşmede basit bir konuşmayı başlatabilir, sürdürüp bitirebilir. Birisine hitap edebilir.

A1 Tanımlayıcısı yoktur.

İşbirliği

A2 Anladığını belirtebilir.

A1 Tanımlayıcısı yoktur.

Bir Şeyin Açıklanmasını Rica Etme

A2 Anlamadıklarının tekrarlanmasını çok basit bir şekilde isteyebilir. Hazır kalıplar kullanarak anlaşılmayan anahtar sözcüklerin açıklanmasını isteyebilir. Bir şeyi anlamadığını söyleyebilir.

A1 Tanımlayıcısı yoktur.

Metinlerle Çalışma

- A2** Kendi deneyim ve kısıtlı yeterliklerine dayanarak kısa bir metinden anahtar sözcükleri, deyimleri ve kısa cümleleri çıkarıp yazabilir.
Kitap harfleri ya da okunaklı el yazısıyla yazılmış metinleri bakarak yazabilir.

A1 Basılı tek tük sözcükleri ve kısa metinleri bakarak yazabilir.

Öneriler Çerçevesi temel düzey bildirışimsel etkinlikler ve stratejiler yeterlik düzeyleri (telc ve MEB, 2013, s. 61-88)

Dilsel Araçlar Alanı, Genel

- A2** Önceden tahmin edilebilecek günlük durumların içeriğiyle başa çıkabilecek kadar temel dilsel araç dağarcığına sahiptir; ama genelde istediklerini ifade ederken ödün vermek ve sözcük aramak zorunda kalabilir.
Basit, somut gereksinimleri karşılamak amacıyla, kişiye ait günlük olağan şeyleri, istekleri dile getirmek ve bunlar hakkında bilgi alabilmek için kısa ve alışlagelmiş dilsel araçları kullanabilir.
Basit cümle kalıplarını kullanabilir ve ezberindeki cümleler, kısa sözcük grupları ve konuşma formülleri yardımıyla kendisinin ve bir başkasının ne yaptığı, nelere sahip olduğu ve mekânlar gibi konular hakkında anlaşılabılır.
Günlük en basit temel durumlara yetecek kadar kısa ezbere bildiği deyimlerden oluşan kısıtlı bir dağarcığına sahiptir; olağan durumların dışında iletişim sık sık kesintiye uğrar ve anlaşmazlıklar ortaya çıkar
- A1** Kişiyeye ait şeyler ve somut gereksinimlerle ilgili basit deyimlerden oluşan çok temel bir dağarcığına sahiptir.

Sözcük Dağarcığı Alanı

- A2** Alışlagelmiş durumlarda ve alışılmış konularda olağan günlük işleri halledebilmek için yeterli sözcük dağarcığına sahiptir.
Temel bildirışim gereksinimleriyle başa çıkabilmek için yeterli sözcük dağarcığına sahiptir.
Basit temel gereksinimlerini giderebilecek kadar yeterli sözcük dağarcığına sahiptir.
- A1** Bazı somut durumlara ilişkin tek tük sözcük ve deyimlerden oluşan temel bir birikime sahiptir.

Sözcük Dağarcığı Hâkimiyeti

- A2** Somut günlük ihtiyaçlarla ilgili kısıtlı bir sözcük dağarcığına sahiptir.
- A1** Tanımlayıcısı yoktur.

Dilbilgisel Doğruluk

- A2** Bazı basit yapıları doğru olarak kullanabilir; ama eylemlerde zamanları karıştırırsa ya da unutsa, özne eylem bağlantısını kurarken sistematik temel yanlışlar yapsa da genelde ne demek istediği anlaşılır.
- A1** Birkaç basit dilbilgisi yapısını ve kalıp cümleleri kapsayan kısıtlı ezberlenmiş bir dağarcığına sahiptir

Telaffuz ve Tonlama Hâkimiyeti

- A2** Fark edilen yabancı aksana rağmen, genelde anlaşılan bir telaffuza sahiptir ama konuşma arkadaşı zaman zaman söylenenin tekrarını rica edebilir.
- A1** Kendisiyle konuşan anadili konuşurları, onun konuştuğu dil ailesine mensup olan yabancılarla konuşmaya alışıkça çok kısıtlı, ezberlenmiş sözcük ve deyimlerden oluşan bir dağarcığı telaffuz ettiğinde, biraz çaba göstererek söylediklerini anlayabilirler.

Yazım Yeterliği Hâkimiyeti

- A2** Yol tarifi gibi günlük konulara ilişkin kısa cümleleri bakarak yazabilir.
Sözlü olarak kullandığı sözcük dağarcığından kısa sözcükleri konuşma diline yakın, oldukça doğru olarak yazar (ancak alışılmış yazım kurallarını kullanmaz).
- A1** Basit tabelalar ya da talimatlar, günlük kullanılan nesnelerin isimleri, mağaza isimleri veya devamlı kullanılan deyimler gibi alışılmış sözcük ve kısa deyimleri bakarak yazabilir.

Adresini, uyruğunu ve kişiye ait diğer bilgileri harf harf söyleyebilir.

Toplum dilbilgisel Uygunluk

- A2** Basit bir bilgi alışverişi yapmak, istekleri bildirmek, düşünce ve görüşleri dile getirmek gibi temel dil işlevlerini kullanabilir ve onlara karşılık verebilir.
En basit ve en çok kullanılan kalıp ifadeleri kullanarak temel sıradan durumlarda basit ama etkili bir şekilde iletişime girebilir.
Yaygın selamlaşma ve hitap kalıplarını kullanarak çok kısa bir tanışma konuşmasının üstesinden gelebilir.
Bir davet ya da bir özrü dile getirebilir ve benzeri durumu yanıtlayabilir
- A1** Birini selamlamak ya da birine veda etmek için gerekli en basit nezaket kalıplarını kullanarak, lütfen ve teşekkür ederim diyerek, kendini tanıtarak ya da özür dileyerek vb. basit bir sosyal ilişki kurabilir

Esneklik

- A2** Basit ve iyice ezberlediği deyimleri belli başlı sözcükleri değiştirerek koşullara uygun biçimde kullanabilir.
Öğrendiği deyimlerin belli başlı öğelerini harmanlayarak daha çok kullanım olanağı yaratabilir.
- A1** Tanımlayıcısı yoktur.

Konuşucu ve Dinleyici Rollerinin Değişmesi

- A2** Kısa bir görüşmeye başlamak, sürdürmek ve bitirmek için basit araçlar kullanabilir.
Yüz yüze yapılan bir görüşmede basit bir konuşmayı başlatabilir, sürdürüp bitirebilir.
Birisine hitap edebilir.
- A1** Tanımlayıcısı yoktur.

Konu Geliştirme

- A2** Belli başlı noktaları basit bir şekilde sıralayarak bir öykü anlatabilir ya da betimleme yapabilir.
- A1** Tanımlayıcısı yoktur.

Tutarlılık ve Bağlılık

- A2** Basit cümleleri birbirleriyle bağlamak, bir öykü anlatmak ya da bir şeyi basit bir sıralamayla anlatmak için en yaygın bağlaçları kullanabilir.
Sözcük gruplarını “ve”, “ama”, “çünkü” gibi basit bağlaçlarla birleştirebilir.
- A1** Sözcükleri ve sözcük gruplarını “ve” ya da “sonra” gibi basit bağlaçlarla birleştirebilir

Akıcılık (sözlü)

- A2** Sık sık duraksamasına, yeniden söze başlamasına ya da başka sözcüklerle tekrarlamasına rağmen, kısa anlatımlarla kendini ifade edebilir.
Sık sık ve belirgin şekilde duraksayıp söze tekrar başlamak zorunda kalsa da, kısa konuşmalarla başa çıkmak için, pek çaba harcamadan, bilinen bir konuya ilişkin deyimleri kullanabilir.
- A1** Çok kısa, kalıplaşmış ve çoğunlukla önceden ezberlenmiş anlatımları kullanabilir; ancak sözcük bulmak, az bilinen sözcükleri söyleyebilmek ve bildirişim kopukluklarını gidermek için sık sık ara verir.

Doğruluk

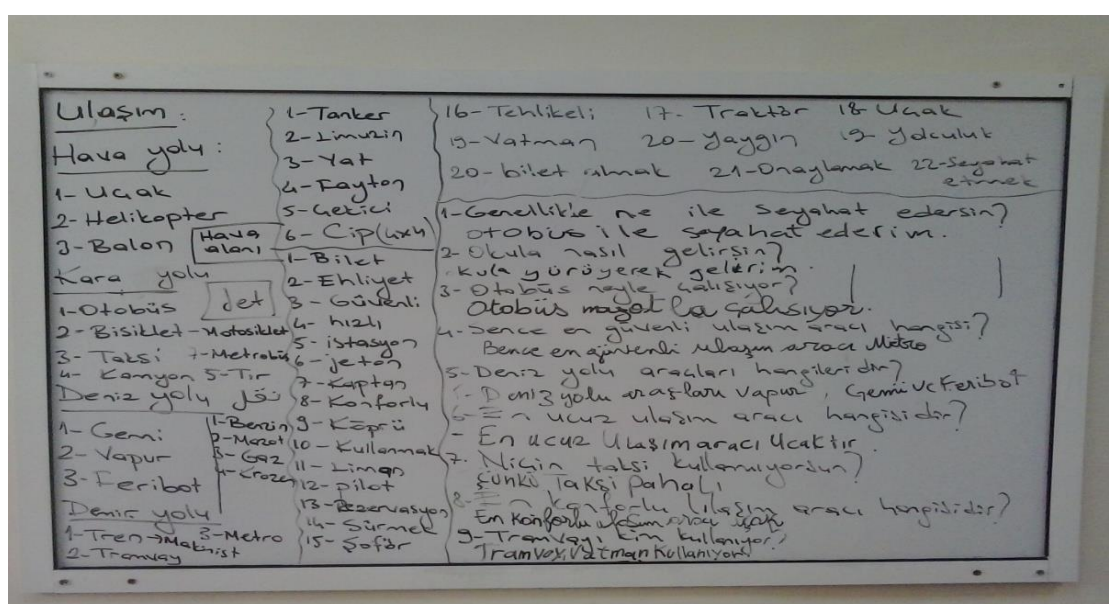
- A2** Alışlagelmiş durumlarda olagelen basit ve yüz yüze yapılan sınırlı bir bilgi alışverişinde söylemek istediğini dile getirebilir; ancak diğer durumlarda iletinin kapsamını daraltmak zorunda kalabilir.
- A1** Tanımlayıcısı yoktur.

Öneriler Çerçevesi bildirimsel dil yeterlikleri (telc ve MEB, 2013, s. 110-133)

Ek 16. Cezayir 2 Üniversitesi Beni Mesus Dil ve Edebiyat Fakültesi ve Türkoloji Bölümünden fotoğraflar















Ek 17. Türkoloji bölümü 1. sınıf 1. dönem öğrenci not dökümleri

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université d'Alger 2

Faculté Langue et Littérature Arabe et Langues Orientales

Département Langue Turque et Russe

PROCES VERBAL DE DELIBERATIONS SEMESTRIEL

Diplôme Préparé: Licence Académique

Parcours: Lettres et Langue Turque

Année: 1ère

Année Universitaire: 2015/2016

Session: Normale

Semestre: S1

Section: 01 Groupe: 01

N°	Matricule	Nom	Prénom	Exp.Or (24)	Exp.pec (48)	UEF11 (60)	Gram (24)	Pho (12)	Lin (12)	UEF12 (48)	Civ (12)	Litt (12)	UEF13 (24)	Tir uni (14)	UEM11 (14)	S.hum (12)	UED11 (12)	Lang (12)	UEF11 (12)	N E	Total	M.C.	Crédits	Observation
1	153101989	AKU	Lynda	12.00	11.50	11.67	11.75	13.00	12.50	12.25	11.50	14.50	13.00	6.00	6.00	11.00	11.00	3.75	3.75		165.77	11.05	30	Admise
2	1533027479	ALIOUCHE	Aymen	10.50	14.00	12.83	10.50	11.50	10.50	10.75	10.00	11.50	10.75	4.50	4.50	10.00	10.00	6.75	6.75		162.73	10.85	30	Admis
3	1531015415	AQUES	Nessrine	0	Absente	0	0	0	0	11.50	11.00	11.25	Absente	Absente	Absente	Absente	Absente	0	0		22.50	1.50	4	Ajournée
4	1531015419	AQUES	Yasmine	13.50	15.00	14.50	10.50	11.00	12.00	11.00	12.50	11.00	11.75	5.50	5.50	12.00	12.00	4.25	4.25		178.25	11.75	30	Admise
5	1532060197	AREZI	Manel	0	10.50	7.00	Absente	5.00	0.50	1.38	Absente	Absente	Absente	Absente	Absente	Absente	Absente	Absente	Absente		47.82	3.17	6	Ajournée
6	1532030490	ASMANE	Hakima	11.50	11.00	11.17	7.50	9.00	9.75	8.44	10.00	13.00	11.50	10.00	10.00	11.50	11.50	5.75	5.75		151.03	10.87	30	Admise
7	1532057893	AZOUZI	Kaouther	14.00	14.50	14.33	10.00	11.50	13.50	11.25	10.00	12.50	11.25	2.50	2.50	11.00	11.00	10.75	10.75		177.73	11.85	30	Admise
8	1531017768	BELABBAS	Nessrine	12.00	15.50	14.33	10.00	15.00	9.50	11.13	11.50	10.00	10.75	2.25	2.25	11.00	11.00	3.75	3.75		169.00	11.27	30	Admise
9	1431085982	BELABES	Khalida	10.25	5.50	7.08	7.00	10.25	5.00	7.31	13.00	3.25	8.13	3.50	3.50	8.00	8.00	12.00	12.00		111.48	7.43	10	Ajournée
10	1532047224	BELARBI	Abdelkader	17.00	15.00	15.67	13.75	16.00	12.00	13.88	12.50	14.50	13.50	8.25	8.25	11.00	11.00	11.25	11.25		207.04	13.80	30	Admis
11	1531101441	BOUBETRA	Zakaria	17.50	17.00	17.17	12.50	16.00	13.50	13.83	9.00	15.50	12.25	7.00	7.00	11.50	11.50	7.25	7.25		207.79	13.85	30	Admis
12	1532054372	BOUGAMRA	Fares	12.00	13.50	13.00	8.50	11.00	9.50	9.38	13.50	12.50	13.00	8.00	8.00	13.00	13.00	7.00	7.00		169.52	11.30	30	Admis
13	1531087084	BOUMAOUD	Adem	16.00	12.50	13.67	9.00	13.50	13.50	11.25	12.00	15.50	13.75	2.25	2.25	9.00	9.00	2.00	2.00		167.77	11.18	30	Admis
14	1533060666	DERBAL	Nour El Houde	16.50	16.00	16.17	13.00	13.50	15.00	13.83	12.50	16.50	14.50	14.75	14.75	11.00	11.00	8.25	8.25		214.54	14.30	30	Admise
15	1532037788	DJALAB	Sakina Rania	13.00	8.50	10.00	11.75	10.00	11.00	11.13	13.50	11.00	12.25	7.00	7.00	12.00	12.00	6.50	6.50		154.52	10.30	30	Admise
16	1532038303	DJAB	Amel	12.50	14.00	13.59	11.50	14.50	13.50	12.75	10.00	15.00	12.50	0	0	11.00	11.00	7.75	7.75		175.75	11.72	30	Admise
17	1537007082	GHANAMI	Abdeljalil	13.50	8.50	10.17	6.25	11.50	6.00	7.50	12.50	10.00	11.25	3.75	3.75	11.00	11.00	6.50	6.50		134.77	8.98	18	Ajourné
18	1531111284	HOCINE	Khedidja	16.50	14.00	14.83	14.75	14.50	15.00	14.75	10.00	14.00	12.00	10.00	10.00	11.50	11.50	5.75	5.75		199.23	13.28	30	Admise
19	1533033665	KAHALAL	Yasmine	10.00	11.50	11.00	10.00	12.00	10.50	10.63	10.50	11.50	11.00	13.00	13.00	12.00	12.00	8.00	8.00		163.52	10.90	30	Admise
20	1531011982	LAZIZ	Zakia	14.00	13.00	13.33	10.00	10.00	14.50	11.13	13.50	15.50	14.50	7.50	7.50	12.00	12.00	4.25	4.25		177.25	11.82	30	Admise
21	1531101386	MAACHE	Nour El Houde	15.00	15.00	15.00	11.75	15.00	11.50	12.50	11.50	17.00	14.25	3.75	3.75	11.00	11.00	7.75	7.75		191.00	12.73	30	Admise
22	1532071800	MAHAMMEDI	Noureddoua	10.50	15.50	13.83	11.50	11.50	11.00	11.38	10.00	13.00	11.50	8.25	8.25	11.00	11.00	10.00	10.00		160.75	12.05	30	Admise
23	1532060085	MARREF	Lella Yasmine	16.00	16.00	16.00	13.50	14.00	12.50	13.38	8.50	14.00	11.25	9.50	9.50	12.00	12.00	11.50	11.50		205.02	13.67	30	Admise
24	1432074894	RENIMA	Hadira	8.50	12.00	10.83	10.00	8.50	9.00	9.38	11.00	11.50	11.25	11.25	11.25	11.00	11.00	12.00	12.00		159.25	10.62	30	Admise
25	1531111363	SAHNOUN	KHADIDJA NESRINE	13.50	13.00	13.17	10.50	17.00	12.00	12.50	10.00	13.00	11.50	10.25	10.25	11.50	11.50	1.75	1.75		173.52	11.70	30	Admise
26	1531111334	SEMMAR	Maya	18.00	20.00	19.33	9.35	20.00	16.00	13.68	13.50	17.00	15.25	16.00	16.00	12.50	12.50	6.75	6.75		226.45	16.76	30	Admise
27	1531019462	SI HADJ MOHAND	Sabah	13.00	14.50	14.00	10.00	10.00	11.00	10.25	12.50	11.00	11.75	6.25	6.25	10.00	10.00	3.25	3.25		168.00	11.20	30	Admise
28	1531036281	TIKOUCHE	Souad	14.50	15.00	14.83	10.00	10.00	11.50	10.38	12.00	15.00	13.50	11.50	11.50	10.00	10.00	8.75	8.75		187.75	12.52	30	Admise
29	1532070282	TOUDJINE	Yamina	12.50	16.50	15.17	13.00	14.00	15.00	13.75	10.00	14.50	12.25	3.00	3.00	12.00	12.00	10.25	10.25		195.77	13.05	30	Admise
30	1531079177	YALA	Imene	16.50	15.00	15.50	10.25	14.00	12.50	11.75	11.50	14.50	13.00	2.75	2.75	12.00	12.00	2.25	2.25		183.00	12.20	30	Admise

Légende:

Exp.Or: compréhension et l'expression orale / Coef. 2 / Crédits 4

Lin: Initiation à l'linguistique (concepts) / Coef. 1 / Crédits 2

Tir uni: Techniques du travail universitaire / Coef. 1 / Crédits 4

Emargements:

Ek 18. Türkoloji bölümü 1. sınıf 2. dönem öğrenci not dökümleri

République Algérienne Démocratique et Populaire

Université d'Alger 2

Faculté Langue et Littérature Arabe et Langues Orientales

Département Langue Turque et Russe

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

PROCES VERBAL DE DELIBERATIONS SEMESTRIEL

Diplôme Préparé: Licence Académique

Parcours: Lettres et Langue Turque

Année: 1^{ère}

Année Universitaire: 2015/2016

Session: Normale

Semestre: S2

Section: 01 Groupe: 01

N°	Matricule	Nom	Prénom	Exp.ec (4/6)	Exp.or (2/4)	UEF21 (6/10)	Gram (2/4)	Pho (1/2)	Ling (1/2)	UEF22 (4/6)	Litt (1/2)	Civ (1/2)	UEF23 (2/4)	T r an (1/4)	UEM21 (1/4)	S.hum (1/2)	UED21 (1/2)	Lang (1/2)	UEF21 (1/2)	N E	Total	M.G.	Crédits	Observation
1	1531019899	AKLI	Lynda	13.00	11.50	12.50	11.25	13.50	10.50	11.63	10.00	13.00	11.50	2.50	2.50	12.00	12.00	6.00	6.00	165.02	11.00	30	Admise	
2	1533027479	ALIOUECHE	Aymen	14.50	10.50	13.17	8.75	14.50	8.00	10.00	10.00	4.00	7.00	11.25	11.25	11.00	11.00	9.00	9.00	164.27	10.95	30	Admis	
3	1531015415	AOUES	Nessrine	Absente	Absente	Absente	Absente	Absente	Absente	Absente	Absente	Absente	Absente	Absente	Absente	Absente	Absente	Absente	Absente	XXX	XXX	XXX	Ajournée	
4	1531015419	AOUES	Yasmine	14.50	12.00	13.67	8.50	12.50	13.00	10.63	10.00	11.00	10.50	3.00	3.00	12.00	12.00	10.00	10.00	170.54	11.37	30	Admise	
5	1532066097	AREZKI	Menel	Absente	Absente	Absente	Absente	Absente	Absente	Absente	Absente	Absente	Absente	Absente	Absente	Absente	Absente	Absente	Absente	XXX	XXX	XXX	Ajournée	
6	1532030480	ASMANE	Hakima	15.00	7.50	12.50	8.00	7.00	10.00	8.25	10.00	13.00	11.50	2.00	2.00	13.00	13.00	8.50	8.50	154.90	10.30	30	Admise	
7	1532057893	AZOUZI	Kaoutar	13.00	10.00	12.00	11.25	12.00	11.50	11.50	11.75	8.50	10.13	11.00	11.00	14.00	14.00	11.50	11.50	174.76	11.65	30	Admise	
8	1531017788	BELABBAS	Nessrine	16.50	5.50	12.83	6.75	12.50	11.00	9.25	2.00	11.00	6.50	2.25	2.25	10.00	10.00	8.50	8.50	147.73	9.85	18	Ajournée	
9	1431085982	BELABES	Khalida	Absente	1.00	0.33	1.00	1.00	10.00	3.25	Absente	5.00	2.50	Absente	Absente	Absente	Absente	Absente	Absente	19.98	1.33	2	Ajournée	
10	1532047224	BELARBI	Abdelkader	15.50	14.50	15.17	12.25	16.50	16.00	14.25	15.50	4.50	10.00	3.50	3.50	7.50	7.50	10.50	10.50	189.52	12.63	30	Admis	
11	1531101441	BOUBETRA	Zakaria	17.50	16.00	17.00	13.00	14.50	14.00	13.63	14.50	6.50	10.50	4.00	4.00	10.00	10.00	7.50	7.50	199.02	13.27	30	Admis	
12	1532054372	BOUGAMRA	Fares	15.00	10.00	13.33	5.50	15.00	7.00	8.25	11.00	10.50	10.75	13.00	13.00	14.00	14.00	10.50	10.50	171.88	11.47	30	Admis	
13	1531087084	BOUMAOUR	Adem	14.50	9.00	12.67	8.75	13.50	7.50	9.63	11.25	6.50	8.88	10.00	10.00	2.00	2.00	6.50	6.50	150.80	10.05	30	Admis	
14	1533069066	DERBAL	Nour El Houda	16.00	17.50	16.50	15.50	17.50	16.50	16.25	17.00	14.50	16.75	15.75	15.75	13.50	13.50	13.50	13.50	238.25	15.88	30	Admise	
15	1532037788	DJALAB	Sakina Rania	13.50	12.00	13.00	13.25	15.00	14.75	14.06	13.75	10.50	12.13	2.00	2.00	10.00	10.00	5.00	5.00	175.50	11.70	30	Admise	
16	1532038303	DJAB	Aniel	14.50	9.50	12.83	6.75	8.00	12.25	8.44	13.50	5.50	9.50	1.00	1.00	5.50	5.50	10.00	10.00	146.24	9.75	16	Ajournée	
17	1537007092	GHANAMI	Abdeljalil	11.00	10.00	10.67	7.50	11.00	8.00	8.50	8.00	5.50	6.75	4.25	4.25	3.00	3.00	8.00	8.00	126.77	8.45	12	Ajournée	
18	1531111284	HOCINE	Khadidja	16.00	14.50	15.50	12.50	15.50	14.00	13.63	15.25	8.50	11.88	3.75	3.75	10.00	10.00	10.00	10.00	195.03	13.00	30	Admise	
19	1532033665	KAHALAL	Yasmina	15.00	10.50	13.50	8.50	8.00	11.50	9.13	10.00	11.50	10.75	10.00	10.00	16.00	16.00	11.50	11.50	176.52	11.77	30	Admise	
20	1531011882	LAZIZI	Zalié	13.00	9.50	11.83	9.00	13.00	12.00	10.75	10.25	16.50	13.38	3.50	3.50	12.00	12.00	8.50	8.50	164.74	10.98	30	Admise	
21	1531101386	MAACHE	Nour El Houda	17.50	15.00	16.67	13.50	15.00	14.00	14.00	14.50	8.00	11.25	3.75	3.75	10.00	10.00	5.00	5.00	197.27	13.15	30	Admise	
22	1532071800	MAHAMMEDI	Nourelhouda	13.00	8.50	11.50	11.50	12.50	11.00	11.63	10.00	11.00	10.50	2.00	2.00	12.50	12.50	10.50	10.50	161.52	10.77	30	Admise	
23	1532066085	IMARREF	Leila Yasmine	14.00	9.00	12.33	11.25	10.50	13.00	11.50	13.75	6.50	10.13	3.00	3.00	10.50	10.50	7.50	7.50	161.24	10.75	30	Admise	
24	1432074894	RENIHA	Hadjira	13.00	10.00	12.00	6.25	7.00	13.00	8.13	7.00	11.50	9.25	11.00	11.00	11.50	11.50	11.00	11.00	156.52	10.43	30	Admise	
25	1531111363	SAHNOUN	KHADIDJA NESSRINE	15.50	14.00	15.00	11.00	13.00	14.50	12.38	15.25	9.00	12.13	5.25	5.25	13.00	13.00	6.00	6.00	188.03	12.54	30	Admise	
26	1531111304	SEMMAR	Maya	18.00	16.50	17.50	17.75	17.50	17.25	17.56	16.75	11.00	13.88	15.50	15.50	14.00	14.00	9.50	9.50	242.00	16.13	30	Admise	
27	1531019462	SIHADJ MOHAND	Sabah	14.00	12.00	13.33	7.75	15.00	11.50	10.50	10.00	13.00	11.50	1.75	1.75	10.25	10.25	8.50	8.50	165.40	11.03	30	Admise	
28	1531036281	TIKOUCHA	Souad	15.00	Absente	10.67	10.25	10.50	10.50	10.38	10.00	5.50	7.75	2.25	2.25	7.50	7.50	8.00	8.00	138.79	9.25	20	Ajournée	
29	1532070282	TOUDJINE	Yamina	13.00	13.00	13.00	16.00	16.50	14.00	16.13	16.50	6.50	11.50	5.38	5.38	10.00	10.00	9.00	9.00	189.90	12.65	30	Admise	
30	1531079177	YALA	Imene	15.00	11.50	13.83	11.50	13.50	12.50	12.25	12.00	3.50	7.75	1.00	1.00	10.00	10.00	8.50	8.50	166.98	11.13	30	Admise	

Légende:

Exp.ec: compréhension et expression écrite 2 / Coef. 4 / Crédits 6

Ling: Initiation à l'linguistique 2 (concepts) / Coef. 1 / Crédits 2

T r an: Techniques du travail universitaire 2 / Coef. 1 / Crédits 4

Embarquements:

Edité le 30-05-2016 - 13:37:52

Page 1/1

ÖZ GEÇMİŞ
MUSTAFA EMEK
ARAŞTIRMA GÖREVLİSİ

İLETİŞİM BİLGİLERİ

E-Posta Adresi: mustafaemek5@gmail.com

Telefon (Cep): +905066649242

Telefon (İş): +903462191010/4708

Faks: +903462191037

İş Adresi: Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı 58100, Sivas/TÜRKİYE

ÖĞRENİM BİLGİLERİ

LİSANS (2003-2007): İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

YÜKSEK LİSANS (2007-2010): İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi A.B.D.

Tez Adı: Yenileşme Dönemi Türk Hikâyeciliğinde Öğretmen Konulu Hikâyelerde Değer Eğitimi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan KAVRUK

DOKTORA (2010-2017): Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi A.B.D.

Tez Adı: Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümü Temel Düzey (A1-A2) Türkçe Öğretim Programının Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Bağlamında Stufflebeam'in Çevre Girdi Süreç Ürün Modeliyle Değerlendirilmesi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Nesrin FEYZİOĞLU

İKİNCİ LİSANS (2016-...): Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Sosyoloji Bölümü

YABANCI DİL BİLGİSİ

İngilizce (2017 YÖKDİL - 71,25)

GÖREVLER

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE OKUTMANI (2017-): Cumhuriyet Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE OKUTMANI/MİSAFİR ÖĞRETİM ELEMANI (2013-2016): Cezayir 2 Üniversitesi Dil ve Edebiyat Fakültesi Türkoloji Bölümü

MİSAFİR ARAŞTIRMA GÖREVLİSİ (2012-2013): Letonya Üniversitesi İnsani Bilimler Fakültesi Dilbilimi Bölümü

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE OKUTMANI (2010-2012): Cumhuriyet Üniversitesi Dış İlişkiler Ofisi Erasmus Programı

ARAŞTIRMA GÖREVLİSİ (2009-...): Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ (2007-2009): Milli Eğitim Bakanlığı Şehit Yarbay Melih Guloğlu İ.Ö.O.

PROJELERDE YAPILAN GÖREVLER

Erasmus Öğrenci Değişim Hareketi, Avrupa Birliği, Bursiyer, 01/09/2012-01/07/2013 (ULUSLARARASI)

Yunus Emre Enstitüsü Türkoloji Projesi, Tübitak Projesi, Okutman, 01/09/2013-01/07/2016 (ULUSAL)

TRT İç Yapımlar İlk Garp Ocağı Cezayir Belgesel Projesi, Danışman ve Tercüman, 01/11/2016- (Devam Ediyor) (ULUSAL)

VERİLEN DERSLER

DERS SAATİ

2017-2018 (Lisans)

Özel Öğretim Yöntemleri I

4

Anlama Teknikleri: Dinleme Eğitimi

4

2016-2017 (Lisans)

Özel Öğretim Yöntemleri II

4

Özel Öğretim Yöntemleri I

4

Türkçe Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar

2

Öğretmenlik Uygulaması	4
Tiyatro ve Drama Uygulamaları	4
Yabancılar Türkçe Öğretimi	2
2015-2016 (Lisans)	
Genel Dilbilim	4
Dilbilime Giriş	2
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (A1-A2-B1-B2 Yazma)	8
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (Teori)	2
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (A1-A2-B1-B2 Konuşma)	8
2014-2015 (Lisans)	
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (A1-A2-B1 Yazma)	6
Türk Dili Tarihi	2
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (A1-A2-B1 Konuşma)	6
2013-2014 (Lisans)	
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (A1-A2 Konuşma)	6
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (A1-A2 Dilbilgisi)	6
2011-2012 (Lisans)	
Yabancılar Türkçe Öğretimi	2
Tiyatro ve Drama Uygulamaları	4
Anlatma Teknikleri: Konuşma Eğitimi	4
2010-2011 (Lisans)	
Sözlü Anlatım	2

ESERLER

Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

EMEK, M. (2010). Hikâye türündeki metinlerde yer alan Türkçe veya edebiyat öğretmeni karakterinin ilköğretim programındaki eğitim değerleri bakımından incelenmesi. Türklük Bilimi Araştırmaları (27) (Yayın No: 3091678)

Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler:

EMEK, M. ve BALTA, E. E. (2011). Momo adlı eserin değerler eğitimi açısından incelenmesi. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No:3093021)

Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında basılan bildiriler:

BALTA, E. E. ve EMEK, M (2011). İlköğretim okullarında işlenen Türkçe derslerinde kullanılan öğretim materyalleri üzerine bir araştırma. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu (Özet Bildiri/Poster)(Yayın No:3092427)

EMEK, M. ve BALTA E. E. (2010). Görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanına ilişkin öğretmen tutumlarının incelenmesi. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu (Tam Metin Bildiri/Poster) (Yayın No:3092259)

Diğer Yayınlar

EMEK, M. (2010). Bulgaristan'dan insanlığa şiirle gülümsesin dünya. Journal of World of Turks, 2(1) (Uluslararası) (Hakemli) (MAKALE Kitap Kritiği) (Yayın No: 3084242)

ÜNİVERSİTE DIŞI DENEYİM

2013-2016 Yabancı Dil Olarak Türkçe Okutmanlığı, Yunus Emre Enstitüsü, (Kamu Kurumu)

2013-2016 Yabancı Dil Olarak Türkçe Okutmanlığı, Cezayir 2 Üniversitesi Dil ve Edebiyat Fakültesi Türkoloji Bölümü, (Yurt Dışı Üniversite)

2012-2013 Misafir Araştırma Görevlisi, Letonya Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dilbilimi Bölümü, (Yurt Dışı Üniversite)

2007-2009 Türkçe Öğretmenliği, Şehit Yarbay Melih Gülova İlköğretim Okulu, (Milli Eğitim Bakanlığı)

SERTİFİKALAR

Pegem Akademi 1. Ulusal Eğitim Bilimleri Araştırma Günleri Katılım Sertifikası, 13.07.2010-16.07.2010, Ankara