

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİLBİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE
ÖĞRETMEN BİLİŞİ VE ÖĞRENCİ İNANISLARI

Yüksek Lisans Tezi

Seda KUŞÇU

Ankara, 2013

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİLBİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE
ÖĞRETMEN BİLİŞİ VE ÖĞRENCİ İNANISLARI

Yüksek Lisans Tezi

Seda KUŞÇU

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Dilek PEÇENEK

Ankara, 2013

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE
ÖĞRETMEN BİLİŞİ VE ÖĞRENCİ İNANISLARI

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Dilek PEÇENEK

Tez Jürisi Üyeleri

Adı ve Soyadı

Doç. Dr. Dilek PEÇENEK

Doç. Dr. Paşa YAVUZARSLAN

Yrd. Doç. Dr. Sıla AY

İmzası

.....
.....
.....

Tez Sınavı Tarihi:

...03.09.2013.....

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı ve kaynağını gösterdiğimi ayrıca beyan ederim.(...../...../20...)

Tezi Hazırlayan Öğrencinin

Adı ve Soyadı

Seda KUŞÇU

İmzası

ÖNSÖZ

Günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin önemi günden güne artmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, anadil olarak öğretiminden farklı bir disiplin olarak ele alınmalıdır. Bu alanda; kurumsal birliğin sağlanması, öğretim programları ve gereçlerinin geliştirilmesi ve alan öğretmeninin yetiştirilmesi konularında bazı sorunlarla karşılaşmaktadır. Alanda yapılacak düzenlemelerin içeriği, mevcut öğretim durumunun incelenmesiyle mümkün olacaktır. Bu nedenle eğitim ve öğretim ortamının iki temel ögesi olan öğrenciler ve öğretmenlerin; edimleri, düşünceleri ve inanışlarını araştırmak ve yorumlamak yol gösterici niteliktedir.

Bu çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öncelikle öğrenci inanışları çerçevesinde; öğrencilerin dil öğrenimine ve sınıflarındaki uygulamalara ilişkin inanışlarına dair bulgulara ulaşmaya çalışılmıştır. Ardından öğretmen bilişi çerçevesinde; öğretmenlerin dil öğretimi, eğitsel art alanları ve öğretmenlik uygulamalarına dair bulgular elde etmek amaçlanmış ve sonunda bu iki değişken arasındaki ilişki incelenmiştir.

Çalışmam boyunca değerli görüşlerini ve ilgisini esirgemeyen sevgili danışmanım Doç. Dr. Dilek Peçenek'e teşekkürlerimi sunarım. Çalışmanın veri toplama aşamasında bana kapılarını açan Gazi TÖMER yönetimi, Türkçe okutmanları ve öğrencilerine teşekkür ederim.

Çalışmam süresince beni yalnız bırakmayan ve yüreklendiren sevgili arkadaşlarıma, hayatım boyunca attığım her adımda beni destekleyen, koşulsuz seven ve nazımı çeken canım annem Hatice Kuşçu'ya, babam İsmail Kuşçu'ya ve ağabeyim Serkan Kuşçu'ya sonsuz minnetimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	I
ŞEKİLLER LİSTESİ	VI
TABLolar LİSTESİ	VII

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1 Tezin Konusu	1
1.2 Tezin Amacı ve Önemi	5
1.3 Tezin Yöntemi	6
1.4 Tezin Sınırlılıkları	9
1.5 Tezin Sayıtları	10

2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi	11
2.1.1 Tarihçe	11
2.1.2 Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar	16
2.1.2.1 Kurumsallaşma Sorunu	17
2.1.2.2 Öğretim Yöntem ve Gereçleri Sorunu	18
2.1.2.3 Öğretim Elemanı Yetiştirme Sorunu	21
2.2 Öğretmen Bilişi	24
2.2.1 İkinci Dil Ediniminde Öğretmen Bilişi Alanında Sorulmuş Önemli Sorular	28
2.3 Öğrenci İnanışları	34

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli	43
3.2 Araştırma Grubu	43
3.2.1 Öğretmenler	43
3.2.2 Öğrenciler	45
3.3 Veri Toplama Araçları	50
3.3.1 Öğrenci Verisi	51
3.3.2 Öğretmen Verisi	53
3.4 Verilerin Çözümlemesi	55
3.4.1 Sormaca Çözümlemesi	55
3.4.1 Görüşme Çözümlemesi	57

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1 “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenim inanışları nelerdir?”	58
4.1.2 Yabancı Dil Eğilimi	59
4.1.3 Dil Öğrenim Zorluğu	61
4.1.4 Dil Öğreniminin Yapısı	64
4.1.5 Öğrenme ve İletişim Stratejileri	66
4.1.6 Güdülenme ve Beklentiler	68
4.2 “Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenler; alanları ile ilgili, öğretmenlik eğitimleri ile ilgili ve kendi eğitsel art alanları ile ilgili ne gibi bilişe sahiptirler ve bu bilişin mevcut öğretim etkinliklerine etkisi var mıdır?” ..	70
4.2.1 Öğretmenlik Eğitime İlişkin Sorular ve Yanıtlar	70
4.2.2 Dil Öğrenme Geçmişine İlişkin Sorular ve Yanıtlar	76

4.2.3 Yabancı Dil Eğilimine İlişkin Sorular ve Yanıtlar.....	80
4.2.4 Dil Öğreniminin Yapısına İlişkin Sorular ve Yanıtlar.....	84
4.2.5 GÜDÜLENMEYE İlişkin Sorular ve Yanıtlar.....	86
4.3 “Öğretmenlerin dil öğrenimi ve öğretimine ilişkin biliş ve sınıf içi etkinlikleri ile öğrencilerin inanışları ve öğretmenlerinin uygulamaları hakkındaki görüşleri arasında nasıl bir ilişki vardır?.....	88
4.3.1 Sınıf İçi Uygulamalara İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri.....	88
4.3.2 BALLI Sormacasında Yer Alan Sorular Kapsamında Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri.....	99
4.3.2.1 “Yabancı Dil Eğilimi” Başlığı Altındaki Sorular.....	99
4.3.2.1.1 “Yabancı dil öğrenmek çocuklar için yetişkinlere oranla daha kolaydır.”.....	99
4.3.2.1.2 “Kadınlar yabancı dil öğrenme konusunda erkeklerden iyidirler.”.....	100
4.3.2.1.3 “Bazı insanlar yabancı dil öğrenme konusunda özel bir yeteneğe sahiptir.”.....	100
4.3.2.1.4 “Bir yabancı dili konuşabilenler için başka bir yabancı dil öğrenmek daha kolaydır.”.....	100
4.3.2.2 “Dil Öğrenim Zorluğu” Başlığı Altındaki Sorular.....	101
4.3.2.2.1 Türkçenin Zorluk Derecesi.....	101
4.3.2.2.2 Türkçede hangisi beceri ya da beceriler daha zordur?.....	102
4.3.2.3 “Dil Öğreniminin Yapısı” Başlığı Altındaki Soru.....	102
4.3.2.3.1 “Yabancı dil öğrenmenin en önemli bölümü dilbilgisi öğrenmektir.”.....	102
4.3.2.4 “Öğrenme ve İletişim Stratejileri” Başlığı Altındaki Sorular.....	103
4.3.2.4.1 Sesletim ile İlgili İnanışlara İlişkin Sorular.....	103
4.3.2.5 “Güdülenme” Başlığı Altındaki Soru.....	105

5. BÖLÜM SONUÇLAR VE ÖNERİLER	106
KAYNAKÇA	114
EKLER	123
EK-1 Öğretmen Art Alan Sormacası	123
EK-2 Öğrenci Art Alan Sormacası	125
EK-3 BALLI (Özgün Sormaca)	127
EK-4 BALLI (Türkçe Uyarlama)	130
EK-5 Öğretmen ve Öğrenci Görüşme Soruları	133
EK-6 Öğrenci-4 Ses Kaydı Dökümü	135
Ek-7 Öğretmen-4 Ses Kaydı Dökümü	136
ÖZET	139
ABSTRACT	141

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.2.1 Borg’a göre Öğretmen Bilişi, Eğitim, Mesleki Ödevler ve Sınıf içi Uygulamalar (2003:82).....	27
Şekil 3.2.2.1 Öğrencilerin Türkçe düzeyleri.....	46
Şekil 3.2.2.2 Öğrenci Cinsiyet Dağılımı.....	46
Şekil 3.2.2.3 Öğrenci Yaş Dağılımı.....	46
Şekil 3.2.2.4 Öğrencilerin ülkeleri.....	47
Şekil 3.2.2.5 Öğrencilerin anadilleri.....	48
Şekil 3.2.2.6 Türkiye’de yaşama süresi.....	49
Şekil 3.2.2.7 Türkçe öğrenme süresi.....	49
Şekil 3.2.2.8 Öğrencilerin bildikleri diğer yabancı diller.....	49
Şekil 3.2.2.9 Öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçları.....	50
Şekil 3.3.1 Araştırmada kullanılan veri toplama araçları.....	50
Şekil 3.3.2.1 Öğretmen görüşme soruları dağılımı.....	54
Şekil 3.4.1.1 Sormacanın The Kaiser-Meyer-Olkin Değeri.....	56
Şekil 3.4.1.2 Sormacanın Güvenirlilik Değeri.....	56

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 2.3.1 Kalaja ve Barcelos'un İkinci Dil Ediniminde Farklı Terimler ve Tanımlar Tablosu (2003:9).....	36
Tablo 3.2.1.1 Öğretmenlerin demografik art alan bilgileri.....	44
Tablo: 3.2.1.2 Öğretmenlerin eğitsel art alan bilgileri.....	45
Tablo 4.1.1 BALLI Soru Dağılımı.....	58
Tablo 4.1.2.1 Yabancı Dil Eğilimi Etmeninde; Yanıt Sıklığı Yüzdeleri, Ortalama Standart Sapma.....	59
Tablo 4.1.3.1 Dil Öğrenim Zorluğu Etmeninde; Yanıt Sıklığı Yüzdeleri, Ortalama ve Standart Sapma.....	62
Tablo 4.1.4.1 Dil Öğreniminin Yapısı Etmeninde; Yanıt Sıklığı Yüzdeleri, Ortalama ve Standart Sapma.....	64
Tablo 4.1.5.1 Öğrenme ve İletişim Stratejileri Etmeninde; Yanıt Sıklığı Yüzdeleri, Ortalama ve Standart Sapma.....	66
Tablo 4.1.6.1 Güdülenme ve Beklentiler Etmeninde; Yanıt Sıklığı Yüzdeleri, Ortalama ve Standart Sapma.....	68
Tablo 4.2.1.1 Neden yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni oldunuz?.....	70
Tablo 4.2.1.2 Sizce öğretmenlik eğitiminizde öğrendiğiniz öğretim yöntemleri faydalı mıdır?.....	71
Tablo 4.2.1.3 Eğitiminiz sırasında aldığınız “Yabancılar Türkçe Öğretimi” dersinin bu alanda öğretmenlik yapmak için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?.....	72
Tablo 4.2.1.4 Türkçe zor bir yabancı dil midir?.....	73
Tablo 4.2.1.5 Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaştıkları zorluklar nelerdir?.....	74

Tablo 4.2.1.6 Sizce bir yabancı dili en iyi şekilde öğretmek için o dilin anadil konuşucusu olmak gerekli midir?.....	76
Tablo 4.2.2.1 En çok hangi beceriye ya da alt beceriye ağırlık veriliyordu?.....	77
Tablo 4.2.2.2 Kendi yabancı dil öğrenim deneyimlerinizin şimdiki öğretim biçiminize etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?.....	78
Tablo 4.2.2.3 Bir öğretmen olarak mesleki gelişiminize en çok neyin katkısı olmuştur?.....	79
Tablo 4.2.3.1 Sizce bir yabancı dili konuşanlar için başka bir yabancı dili öğrenmek daha mı kolaydır?.....	80
Tablo 4.2.3.2 Sizce bazı insanlar dil öğrenme konusunda özel bir yeteneğe sahip midir?.....	81
Tablo 4.2.3.3 Çocuklar ya da yetişkinler arasında dil öğrenme konusunda bir fark var mıdır?.....	82
Tablo 4.2.3.4 Kadınlar ve erkekler arasında dil öğrenme konusunda bir fark var mıdır?.....	83
Tablo 4.2.4.1 Sizce yabancı dil öğrenmenin en önemli bölümü dilbilgisi midir?...	84
Tablo 4.2.4.2 Türkçede hangisi ve ya hangileri diğerlerinden daha zordur?.....	85
Tablo 4.2.5.1 Sizce öğrencileriniz Türkçe öğrenmek konusunda yeterince güdülenmişler mi?	87
Tablo 4.3.1.1 Öğretmenin Yöntem ve Teknikleri Sorusu.....	89
Tablo 4.3.1.2 İletişimsel Dil Öğretimi ve Etkinlikler Sorusu.....	90
Tablo 4.3.1.3 Uygulanan Sınıf İçi Etkinlikler Sorusu.....	91
Tablo 4.3.1.4 Ek Araç-Gereç İhtiyacı Sorusu.....	93
Tablo 4.3.1.5 Özgün Araç Gereç ve Görsel Kullanımı Sorusu.....	94
Tablo 4.3.1.6 Dilbilgisi Öğretimi Sorusu.....	95
Tablo 4.3.1.7 Sözlü Hata Düzeltimi Sorusu.....	97

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Tezin Konusu

Türkçe, dünyada önemi her geçen gün artan ve yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda yapılan çalışmaların gittikçe önem kazandığı bir dildir. UNESCO verilerine göre dünyanın en çok konuşulan beşinci dili olan Türkçe, günümüzde yabancı dil olarak Türkiye’de ve dünyada çeşitli kurumlarda, kurumların belirlediği yöntemler doğrultusunda öğretilmektedir.

Türkiye’de eğitim veren kurum ve üniversiteler arasında ilk akla gelenler Ankara Üniversitesi TÖMER, Gazi Üniversitesi TÖMER, MEB, TİKA, Yunus Emre Enstitüleri ve özel dil kurslarıdır. Yurtdışında ise dünyanın çeşitli noktalarında Türkçe öğretilmektedir. Amerika Birleşik Devletleri’nde Türkçe, üniversitelerde bu alanda çalışan ve anadili Türkçe olan öğretmenler ve Türkiye’den Fulbright Yabancı Dil Öğretim Asistanlığı bursu ile giden İngilizce öğretmenleri tarafından öğretilmektedir. Avrupa’da ise Türkçe ya okul izlencesinin bir parçası olarak ya da okul saatleri dışında verilen bir derstir. Batı Avrupa’daki en yaygın uygulama, Türkçenin ilkokullarda ders saatleri dışında anadili olarak, orta dereceli okullarda ise seçmeli ders olarak (anadili veya yabancı dil kapsamında) öğretilmesidir (Yağmur, 2009).

Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenler de çeşitli mesleki art alanlardan gelmekte ve Türkçeyi sınırlı bir yabancı dil öğretimi eğitiminden geçerek ya da hizmet süresince edindikleri deneyimleri doğrultusunda öğretmektedirler. Bu

durum Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi lisans programının üniversitelerde bulunmaması, yalnızca yüksek lisans düzeyinde bulunmasından kaynaklanmaktadır. “Yabancılar Türkçe Öğretimi” dersi üniversitelerin Türkçe Öğretmenliği bölümünde dört yıllık lisans eğitiminin altıncı yarıyılında verilmektedir. Dersin içeriği Yüksek Öğrenim Kurumu’nca şöyle belirtilmektedir: http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/turkce_ogretmenligi.pdf/d0d11c2d-bc83-4186-8717-b33597eb8eb6 (Erişim Tarihi 01.03.2013)

“Türkçenin anadili olarak öğretilmesiyle yabancı dil olarak öğretilmesinin farklarını belirginleştirme. Türkçenin özellikle yabancı dil olarak öğretilmesinin kültür boyutuyla ilişkilendirilmesi. Diğer dünya dillerinin yabancı dil olarak öğretilmesi sırasındaki kuramsal tartışmalar ve bu alandaki yöntemsel yaklaşım biçimleri. Yabancı dil öğretiminde kuramsal çerçeve. Avrupa Dil Dosyasının tanıtımı. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin Türkiye’nin tanıtımına katkısı. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılan çeşitli ders kitaplarının tanıtımı ve eleştirisi.”

Türkçeyi günümüzde genellikle Türkçe öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği ve Türkoloji lisans bölümlerinden mezun kişiler ve diğer İngilizce, Almanca, Fransızca gibi yabancı dil eğitimi bölümlerinden mezun yabancı dil öğretmenleri öğretmektedirler. Demircan (2002: 18-20), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunun üniversiteler tarafından ele alınması gerektiğinin ve bu alanda Türkçe öğretmeni yetiştirilmesinin önemini altını çizmektedir. Ayrıca yüksek lisans programlarının yanı sıra lisans programlarının da gündeme gelmesi, böylece yabancılar Türkçe öğretimi yapacak kişilerin bu programlardan mezun olan öğretmenler arasından seçilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Stevick (1980) eğitim öğretim ortamının başarısı hakkında şunu söylemektedir: “Başarı; araç-gereçler, teknikler ve dilsel incelemelerden çok sınıftaki bireyler arasında ne olup bittiğine bağlıdır”. Bir yabancı dil öğretim ortamında da dil öğretiminin gidişatı ve başarısı incelenecek ise, öncelikle etkileşimin iki tarafı olan öğretmen ve öğrencilerin yabancı dil öğretim ve öğrenimine dair ne düşündükleri ve hissettikleri ve dolayısıyla neler yaptıkları ele alınmalıdır. Bu tez çalışmasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin sahip oldukları **biliş** ve öğrencilerin sahip olduğu **inanışlardan** yola çıkılarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde mevcut şartlar dâhilinde öğretimin nasıl gerçekleştiğine ilişkin verilere ulaşmak hedeflenmiştir.

Öğretmen bilişi (Teacher Cognition) Borg (2006) tarafından öğretmenlerin; öğretim, öğretmenler, öğrenme, öğrenciler, alan, izlenim, araç-gereçler, eğitim etkinlikleri ve kendilerine ilişkin inanışları, bilgileri, kuramları, tutumları, kanıları, benzetmeleri, algılama biçimleri ve bakış açıları olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmen bilişinin öğretmenlerin hayatında merkezi bir rol oynadığını ve öğretmen bilişinin, öğretmenin aldığı alan eğitiminden ve önceki dil öğrenmelerinden doğrudan etkilendiğini ve öğretmen bilişinin mesleki deneyimler ve sınıf uygulamasından karşılıklı olarak etkilendiği birçok araştırmacı tarafından öne sürülmüştür. Bu durumda, lisans programında alana özgü bir eğitimden geçmemiş fakat sınırlı bir eğitim almış, alanda gün be gün edindikleri deneyimlerle Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin alan eğitimleri ve eğitsel art alanlarının şu anda verdikleri eğitime olan etkileri ya da katkılarının araştırılması bu çalışmanın önemli bir bölümünü teşkil etmektedir.

Yabancı dil öğretmenlerinin bilişi üzerinde çok fazla çalışmaya rastlanmaktadır ve bu çalışmalar eğitim araştırmaları çerçevesinde 30 yıl öncesine kadar gitmektedir. Genellikle öğretmen bilgisi, inancı ve sınıf içi uygulamalar en çok dikkat çeken konular olsa da örgün ya da yaygın eğitim, dış etmenler (okul yönetimi ya da politikası), öğrenci etmenleri (güdülenme, birinci dil art alan), ve öğretmen etmenleri (öğretim deneyimi) gibi diğer konularla da öğretmen bilişi araştırmalarında sıkça karşılaşılmaktadır (Baker, 2011).

Bu çalışmanın ana unsurlarından biri olan öğretmenlerin bilişinin araştırılması bu bağlamda diğer ana unsur olan öğrencilerin inanışlarının da incelenmesini ve bu iki etmen arasındaki ilişkinin araştırılmasını gerekli kılmaktadır.

1980'lerin ortalarında Uygulamalı Dilbilim alanında öne çıkmaya başlayan **inancı** (belief) çalışmalarında araştırmacılar, ikinci dil öğrenenlerin, dil sınıfına dil ve dil öğrenimi ile ilgili önceden edinilmiş fikirler ve inanışlarla geldiğini ve bu inanışların öğrencilerin ne gibi beklentilere sahip olduğuna ve dil öğrenimleri süresince ne gibi davranışların oluşacağına işaret ettiğini öne sürmektedir (Abraham ve Vann, 1987; Holec, 1987; Horwitz, 1987; Wenden, 1987).

Etkili eğitim ve öğretimin, öğrenci ve öğretmenin inanışları arasındaki benzerlikten doğduğuna inanılır. Bununla birlikte, öğrenciler bu sürece kendi yorumlamalarını getirirler ve bu yorumlamalar öğretmeninkilerle örtüşmeyebilir ve bu da anlaşmazlık ve uyumsuzlukla sonuçlanabilir (Barcelos, 2000). Çalışmanın diğer ayağını oluşturan öğrenci inanışları araştırması, öncelikle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin genel olarak Türkçe öğrenimine dair dil öğrenim inanışlarını belirlemek ve ayrıca öğretmenlerin sahip oldukları biliş ile öğrenci

inancıları arasında bir uyum ya da uyumsuzluk olup olmadığını, var ise öğretimin hangi boyutunda var olduğunu tespit etme amacını taşımaktadır.

Özetlemek gerekirse bu çalışma, alan öğretmeninin gerekli lisans eğitimini alamadığı ve uygulanan eğitim politikalarının kurumsal boyutta kaldığı düşünülen Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde; öğrencilerin sahip oldukları dil öğrenim inancıları, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin sahip oldukları biliş ve bu iki değişken arasındaki uyum ya da uyumsuzluklar ile ilgilidir.

1.2. Tezin Amacı ve Önemi

Tezin amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin düşünce, bilgi, inanış ve edimleri yani “biliş” çerçevesinde özellikle eğitsel art alanlarının ve dil öğrenim deneyimlerinin mevcut öğretim biçemlerine olan etkilerini ya da katkılarını araştırmak, diğer yandan Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenimine dair inanışlarını araştırarak, eğitimin bu iki önemli öğesinin biliş ve inanışları arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları belirlemektir.

Çalışma bu bağlamda, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde **öğretmen biliş** ve **öğrenci inanışlarını** bir arada ele alarak, öğretime ilişkin bir kesit sunması bakımından örnek bir çalışma niteliğindedir.

Bu çerçevede aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenim inanışları nelerdir?

2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenler alanları ile ilgili, öğretmenlik eğitimleri ile ilgili ve kendi eğitsel art alanları ile ilgili ne gibi bilişe sahiptirler ve bu bilişin mevcut öğretim etkinliklerine etkisi var mıdır?
3. Öğretmenlerin dil öğrenimi ve öğretimine ilişkin bilişi ve sınıf içi etkinlikleri ile öğrencilerin inanışları ve öğretmenlerinin uygulamaları hakkındaki görüşleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.3. Tezin Yöntemi

Bu tez çalışmasında nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nicel ve nitel verilerin birbirlerini destekleyerek kullanılması, bir araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliğini artırmaktadır (Creswell, 2003). Araştırmanın nicel boyutunda, veriler Gazi TÖMER’de (Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 115 öğrenciden toplanmıştır. Katılımcı öğrencilere Horwitz (1987) tarafından geliştirilen Dil Öğrenim İnanışları Sormacası (Beliefs About Language Learning Inventory - BALLI) uygulanmıştır. BALLI, birçok dil öğrenim inanışları çalışmasında kullanılmış olan, öğrencilerin dile ilişkin inanışlarını “Yabancı Dil Eğilimi”, “Dil Öğrenim Zorluğu”, “Dil Öğreniminin Yapısı”, “Öğrenme ve İletişim Stratejileri” ve “Güdülenme ve Beklentiler” olmak üzere beş ana etmen altında inceleyen 34 sorudan oluşan bir sormacadır. Bu tez çalışmasında BALLI’nin kullanılmasının temel amacı, bu sormacanın Horwitz gibi dil öğrenim inanışları çalışmalarına öncülük etmiş önemli bir araştırmacı tarafından geliştirilmiş olması ve en önemlisi bu çalışmaya uygun olarak kapsam geçerliliğini sağlıyor olmasıdır. BALLI, katılımcıların birçok konudaki fikirlerini ifade edebilmelerini ve farklı açılardan değerlendirme yapabilmelerini sağladığı için, genel

olarak dil öğrenimine ilişkin inanışların araştırıldığı bu çalışmada etkili bir veri toplama aracı olmuştur.

Sormaca, Türkçe öğrenimine ilişkin inanışları geniş bir yelpazede inceleyebilmek amacıyla her seviyeden Türkçe öğrenen öğrenciye uygulanmıştır. Bu sebeple, sormacanın hem Türkçe hem de İngilizce örnekleri hazırlanmıştır. Öğrencilerin İngilizce düzeyleri çeşitlilik göstermiştir, bu doğrultuda sormacanın uygulanma aşamasında anlaşılabilirliğin sağlanması için uygulayıcı öğretmenler öğrencilere yardımcı olmuşlardır. Özgün sormacanın Türkçe uyarlaması, alanında uzman iki İngilizce okutmanı tarafından önce Türkçeye ve sonra geri çevirme yöntemiyle İngilizceye çevrilmiş ve ayrıca bir Türkçe okutmanı tarafından da Türkçe uyarlaması yeniden gözden geçirilmiştir. Ayrıca çalışmanın bir gereği olarak özgün sormacada yer alan “İngilizce” ifadeleri “Türkçe” ile değiştirilmiştir.

2013 Mart ayında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten özel bir kurumda yapılan pilot uygulamanın sonunda da gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra 2013 Nisan ayında sormacanın hedef kitle üzerinde uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Uygulamalar öncesinde öğretmenlere cinsiyet, yaş, eğitsel geçmiş, deneyim süresi gibi bilgilerinin edinildiği bir art alan sormacası uygulanmıştır. Edinilen bilgiler doğrultusunda eğitimleri sırasında “Yabancılar Türkçe Öğretimi” dersi almış olan beş Türkçe okutmanı çalışmanın kapsamında altı çizilen alan eğitimi konusunda bilgi ve deneyimlerine başvurmak amacıyla seçilmiştir. Öğrencilerin ise, dil öğrenim inanışları sormacasının hemen arkasında yer alan art alan sormacası ile cinsiyet, yaş, uyruk, anadil, Türkçe öğrenim süresi, yabancı dil, Türkiye’de bulunma süresi, Türkçe düzeyi ve Türkçe öğrenme amacı gibi bilgilerine ulaşılmıştır. Edinilen

bilgilerin hem bu tez çalışmasında yararlı veriler sunacağı hem de bundan sonra yapılacak çalışmalara fayda sağlayacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın nitel boyutu iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada, art alan bilgilerine göre örneklem için belirlenen beş Türkçe okutmanına standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yöntemiyle yirmi iki yarı yapılandırılmış soru sorulmuştur. Çalışmanın kapsamı gereği seçilen Türkçe okutmanı sayısı, sormaca uygulayabilmek için yeterli bir sayı oluşturmamaktadır. Bu nedenle veri toplama aracı olarak görüşme yöntemi seçilmiştir. İnanış çalışmalarında öğrencilere uygulanan BALLI'nin öğretmen uyarlamasının da öğretmenlere uygulandığı ve aralarındaki ilişkinin ölçülmeye çalışıldığı örnekler görülmektedir. Nitekim böyle bir uygulama Celal Bayar Üniversitesi'nde 156 öğrenci ve 19 öğretmen ile yapılmış ve katılımcı öğrenci ve öğretmenler arasındaki sayı dengesizliği çalışmanın sınırlılığı olarak belirtilmiştir (Büyükyazı, 2009).

Bu çalışmada, öğretmenler için hazırlanan yarı yapılandırılmış soruların bir kısmı öğretmen bilişi kapsamında öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları, öğretmenlik eğitimleri, yabancı dil öğrenim deneyimleri ve uzmanlık alan bilgilerini öğrenmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Görüşme sorularına temel oluşturmak üzere; öğretmen bilişi, biliş ve uygulamalar ve öğretmenlerin bilişini ve /ya eğitsel uygulamalarını etkileyen etmenler ile ilgili daha önce yapılmış olan kuramsal çalışmalar araştırılmış ve bu araştırmaların araştırma soruları, bulguları ve sonuçlarını incelenmiştir.

Bu sorulara ek olarak öğrenci inanışları ile öğretmenlerin sahip oldukları inanışları karşılaştırmak amacıyla BALLI'de öğrencilere yöneltilmiş olan bazı sorular da öğretmenlere görüşme sırasında sorulmuştur.

Nitel boyutun ikinci aşamasında, öğretmenlere sorulan sınıf içi uygulamalara ilişkin soruların öğrenci yönünden yorumlanmasına olanak sağlayan 7 yarı yapılandırılmış görüşme sorusu, seçilen bu 5 okutmanın ders verdikleri sınıflardan temsili iki öğrenciye sorulmuştur. Böylelikle öğrencilerden dil öğrenim inanışlarına ve öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarına ilişkin fikirlerine dair veriler hem nitel hem de nicel yöntemlerle toplanmış, verilerin kapsamlılığı sağlanmıştır.

1.4 Tezin Sınırlılıkları

Bu çalışmada aşağıda belirtilen konular tezin sınırlılıklarını oluşturmaktadır:

- Çalışmanın örneklemi Gazi TÖMER’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenler ve öğrenciler ile sınırlıdır.
- Araştırma Mart- Nisan 2013 dönemi öğrencileri ile sınırlıdır.
- Öğrenci örneklemi belirlenirken dil düzeyi, yaş, anadil gibi ölçütler aranmamıştır.

1.5. Tezin Sayıltıları

Bu tez çalışmasının sayıltıları şu şekildedir:

- Örnekleimde yer alan öğretmenler ve öğrenciler alanı temsil edebilecek niteliktedirler.
- Öğretmenler, bilişleri ve sınıf içi uygulamalarına ilişkin sorulan sorulara yalnızca verdikleri beceri derslerini temel alarak değil, genel öğretim biçimlerini temel alarak yanıt vermişlerdir.

- Öğrenciler, inanışlarına ve sınıf içi uygulamalara ilişkin sorulan sorulara nesnel ve içtenlikle yanıt vermişlerdir.
- Görüşme sorularının oluşturulmasında fikirlerine başvurulmuş uzmanların görüşleri yeterli görülmüştür.

2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

2.1.1 Tarihçe

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kökleri yüzyıllar öncesine dayanan ve günümüzde önemi gün be gün artan bir çalışma alanıdır. Tarihin bilinen ilk dönemlerinden beri gelişmiş, işlenmiş ve zenginleşmiş bir dil olarak karşımıza çıkan Türkçenin, hem ana dili olarak hem yabancı dil olarak öğretimi konusunda yapılmış somut örnekler vardır (Karakuş, 2006:12). Bu örneklerin başlangıç noktasını kuşkusuz ki Kaşgarlı Mahmut tarafından yazılan Divan-ı Lügati't Türk oluşturmaktadır. “Kaşgarlı Mahmut bu kitabı Araplara Türkçe öğretmek üzere 1072 yılında yazmış ve kitabın önsözünde Araplara, Türklerin büyük bir ulus olduğunu, Türkçeyi öğrenmelerinin ve Türklerle iyi geçinmelerinin kendilerine pek çok yarar sağlayacağını belirtmiştir. XI. Yüzyıl (Karahanlı) Türkçesiyle yazılan bu yapıtta Türkçe deyim ve atasözlerine yer verilmiş. Türkçe ses, biçim ve anlam açısından incelenmiştir.” (Hengirmen, 1993:10)

Divan-ı Lügati't-Türk'ün Türkçenin zenginliğini ispat eden; Araplara da Türkçeyi öğretmeyi amaçlayan üstün bir eser olarak ortaya konulması, dil öğretimi ve dil şuuru açısından oldukça önemlidir (Karakuş, 2006: 16-17). Akyüz (1994)'e göre bu eserin dil öğretiminde izlediği yöntemin özellikleri şunlardır:

1. Önce ve hemen her zaman sadece kural verme değil, ilkin çok sayıda örnekten hareket edip kurala ulaşma yolunu izlemiş ve günümüz yabancı dil öğretiminde benimsenen bir yöntem uygulamıştır.
2. Dil öğrenmede örneklerin, metinlerin önemini çok iyi görmüş, örneklerini günlük hayattan, atasözlerinden, şiirlerden derlemiştir.
3. Dil öğretirken Türk kültürünü de tanıtmaya amacı gütmüş, bu konuya özel bir önem vermiştir.
4. Dil öğretiminde tekrarın önemini çok iyi kavradığından, önceden geçen bir kuralı gerektiğinde hatırlatmaktan çekinmemiştir.
5. İzlediği bu başarılı yöntemleri buluncaya kadar çok çaba harcayan yazar, iki yıl içinde eserini üç kez yazıp beğenmemiş, dördüncü kez yazmıştır.

Divan-ı Lugati't Türk'ü takiben yazılmış olan bir diğer eser "Codeks Comanicus"tur. Eserin misyonerler tarafından Kıpçaklar arasında Hristiyanlığı yaymak amacıyla yazıldığı bilinmektedir (Karakuş, 2006: 20-21). Türkçenin tarihinde en büyük iz bırakan olaylardan biri ise Türkçenin ilk kez resmi dil olarak ilan edilişi kabul edilen ve Karaman oğlu Mehmet Bey tarafından 15 Mayıs 1277 Perşembe günü yayımladığı "Bugünden sonra divanda, bargâhta, dergâhta, Türkçeden başka dil kullanılmayacaktır" emridir. İslamiyet'in kabulünden sonraki dönemde öne çıkan Türkçe öğretimi eserlerinden biri Araplara Kıpçak Türkçesi öğretmek amacıyla yazılmış bir sözlük ve konuşma kılavuzu olan Ed-Dürretü'l-Mudiyye fi'l-Lügati't Türkiyye'dir (Tiryaki, 2011). XV. yüzyılın ikinci yarısında ise ünlü Çağatay Şairi Ali Şir Nevai, Arapça ve Farsçanın Türkçenin üzerindeki egemenliğinin artmasına tepki göstererek Muhakemetü'l-Lügateyn adlı eserini yazmıştır (Hengirmen, 1993).

Kaşgarlı Mahmut'tan sonra 1850 yılına kadar yabancılara Türkçe öğretmek için Türk yazarlar tarafından hazırlanan bir yapıta henüz rastlanmamıştır. Ortalama sekiz yüz yıllık bir aradan sonra J.P. Sinan “Alphabet Turc Suivi D'une Methode” adlı kitabını 1850'de İstanbul'da yayınlamıştır. Bu yapıtı, aynı yüzyılda aşağıda adları belirtilen yapıtlar izlemiştir:

- Güzeloglu, E., Dialogues fraçais-turcs, Pre'ce'dts d'une vocabulaire, Constantinople, 1852
- Sinan, J.P., Abrigt de Grammaire Turque, 1st. 1854
- Fuad Efendi / Cevdet Efendi, Grammatik der osmanischen Sprache, Deutsch bearbeitet von H. Kellgren, Helsinki, 1855
- Mehmet Mihri, Kitabii't-tuhfetti'l-Abbmiyeti'l Medreset el aliyetii't-tevfikiye, Misir, 1884
- Mehmet Ruhi, Conversazione in Lingua Turca elkaliona, 1st. 1893

(Hengirmen, 1993)

Günümüze doğru gelindiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde atılan ilk adımlar üniversitelerdeki yabancı öğrenciler için açılmış olan Türkçe hazırlık sınıflarıdır. Türkiye’de yabancılara Türkçeyi öğretmek amacıyla çalışmalara başlayan ilk üniversite 1958 yılında o zamanki adı Robert Kolej olan Boğaziçi Üniversitesi’dir. 1974-75 yılından bu yana İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde Türkçe yabancı dil olarak öğretilmektedir. İstanbul Üniversitesi öğrencisi olmayanlar da bu eğitime kabul edilmektedir (Şahin, 2008)

1963-64 öğretim yılında Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, Türk Dili Edebiyatı Başkanlığınca yabancılar için Türkçe kursları açılmıştır ve 1969

yılında Türk Dili Bölümünde “Yabancılar için Türkçe Dilbilgisi” kitabı yazılmıştır. 1984 yılında bu kursların yönetimi rektörlüğe bağlı bir kurum olan Ankara Üniversitesi TÖMER’e bırakılmıştır (Hengirmen, 1993: 22).

Ankara Üniversitesi TÖMER’in kurulmasıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kurumsallaşma anlamında ilk ve en önemli adım atılmıştır. YÖK’ün 1986 tarihinde aldığı bir karar ile de TÖMER’in kurs sonunda başarılı öğrencilere verdiği diploma Türkiye’deki tüm üniversitelerde geçerli kabul edilmiştir. Ankara Üniversitesi TÖMER, ilerleyen yıllarda diğer üniversitelerde açılacak olan Türkçe öğretim merkezlerine de öncülük etmiştir. Sırasıyla 1987 yılında Ege Üniversitesi Rektörlüğüne bağlı olarak Ege TÖMER, ardından 1992 yılında Gazi Üniversitesinde rektörlüğe bağlı olarak Gazi TÖMER kurulmuştur.

Üniversiteler bünyesinde verilen eğitimin yanı sıra birçok kurum da yabancılar Türkçe öğretme görevini üstlenmiştir. Bu kurumlar arasında MEB, TİKA, Yunus Emre Enstitüleri, Harp Okulları, Güvenlik Bilimleri Akademisi, büyükelçilikler, özel kurslar ve dernekler bulunmaktadır.

Ülkemiz sınırları dışında da Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi üzerine çalışan üniversiteler ve eğitim kurumları bulunmaktadır. Amerika Birleşik Devletlerinde Türkçe yabancı dil olarak oldukça ilgi görmektedir ve Amerikan üniversitelerinde Türkçe, Türkçe bilen yüksek lisans ve doktora öğrencileri, anadili Türkçe olan ya da Türkçe bilen Amerikalı öğretim elemanları tarafından verilmektedir. Bunun yanı sıra Türkiye’den Fulbright Yabancı Dil Öğretim Asistanlığı (FLTA) bursu ile Amerika’ya gönderilen İngilizce Öğretmenleri tarafından da üniversitelerde Türkçe eğitimi verilmektedir.

Avrupa’da Türkçe öğretimi ya okul izlencesinin bir parçası olarak ya da okul saatleri dışında gerçekleştirilmektedir. Batı Avrupa’daki en yaygın uygulama, Türkçenin ilkokullarda ders saatleri dışında anadili olarak, orta dereceli okullarda ise seçmeli ders olarak (anadili veya yabancı dil kapsamında) öğretilmesidir (Yağmur, 2009).

Türkçenin öğretimine olan ilgi dünyanın hemen her noktasında gözle görülür derecede artmakta, bu nedenle dünyanın çeşitli noktalarında Türkçe öğretilen kurumlar açılmaktadır. Dolunay’ın (2005) belirlemesine göre “Türkiye Türkçesinin öğretildiği ülkeler ve merkezlerin sayısı şu şekildedir: Amerika Birleşik Devletleri (20), Afganistan (1), Almanya (13), Arnavutluk (1), Avustralya (1), Azerbaycan (1), Belarus (6), Belçika (4), Bosna- Hersek (2), Bulgaristan (6), Çin Halk Cumhuriyeti (2), Danimarka (1), Endonezya (2), Estonya (1), Filipinler (1), Finlandiya (2), Fransa (2), Güney Kore (6), Güney Kıbrıs Rum Kesimi (1), Gürcistan (1), Hollanda (3), Irak (2), İngiltere (6), İran (1), İspanya (4), İsveç (2), İsviçre (1), İtalya (3), Japonya (6), Kazakistan (1), Kırgızistan (8), Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (6), Litvanya (2), Lübnan (1), Macaristan (2), Mısır (3), Moğolistan (1), Moldova (3), Özbekistan (1), Pakistan (1), Polonya (2), Romanya (8), Rusya (14), Sırbistan (1), Singapur (1), Suriye (2), Tayland (2), Tayvan (2), Türkiye (17), Türkmenistan (1), Ukrayna (13), Ürdün (4), Yakutistan (1), Yugoslavya (1), Yunanistan (5) ve internet siteleri (16).” Bu listeden anlaşılacağı üzere Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine olan ilgi azımsanmayacak boyuttadır. Dolayısıyla alanın mevcut sorunları tespit edilmeli ve çözüme yönelik çalışmalar için harekete geçilmelidir.

2.1.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar

Tüm dünyada uluslararası ilişkilerin büyük önem taşıdığı günümüzde Türkçe eğitimsel, sosyal, kültürel, turistik ve ticari amaçlarla öğrenilmektedir ve öğretimine olan ilgi ve çalışmaların da ivme kazandığı bir yabancı dil olarak öne çıkmaktadır. Öğretimi XI. yüzyıldan günümüze uzanan Türkçenin, yabancı dil olarak öğretiminin geliştirilebilmesi ve daha yüksek düzeylere çıkarılabilmesi için birçok çalışma yapılmakta ve aynı zamanda alanın sorunları da araştırmacılar tarafında ortaya konmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığınca 2010 yılında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı ve alan öğretmenliğine ilişkin ilgili bölüm akademisyenleri ile ilgili kurum temsilcilerinin katılımıyla “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı” düzenlenmiştir. Çalıştayı sonuç raporunda, mevcut durum şu şekilde özetlenmiştir:

1. Mevcut lisans programları (Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe Eğitimi Bölümü vb.); yabancılara, yurtdışında yaşayan Türklere, Türk soylu ve akraba topluluklara Türkçenin öğretilmesi amacıyla kurulmamıştır.
2. Ülkemizde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında bağımsız bir lisans programı bulunmamaktadır.
3. Bu alanda üniversitelerimizdeki çok az sayıda olan lisansüstü programlar, içerik ve kapsam açısından birbirlerinden farklılık göstermektedir.
4. Yurtdışında Türkçe öğretmek amacıyla Bakanlıkça görevlendirilen öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları ihtiyaca yanıt verememektedir.

5. Bu konuda hizmet veren kurumlar arasında işbirliği ve eşgüdüm bulunmamaktadır.

(MEB,2010:152).

Akış'a (2009) göre, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde birçok sorun olmakla beraber, üç ana sorundan bahsedilebilir. Bu ana sorunlar Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kurumsal bir sahiplenmenin bulunmaması, yeterli öğretim gereçlerinin meydana getirilememesi ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek öğretim elemanı yetiştirme meselesinin ciddi olarak ele alınmamasıdır.

2.1.2.1. Kurumsallaşma Sorunu

Çotuksöken (1999) Türkçeyi yabancı dil ya da ikinci dil olarak öğrenmek isteyenleri şu şekilde sıralamaktadır:

1. Türk üniversitelerinde öğrenim yapmak isteyen yabancı öğrenciler,
2. Yurt dışındaki Türk Dili ve Doğu kültürleri öğrencileri,
3. Almanya gibi ülkelerdeki üçüncü kuşak Türkler,
4. Geçici olarak Türkiye'ye yerleşen yabancılar.

Hal böyle olunca farklı tipte öğrenen kesitleri ve dolayısıyla farklı öğretim türlerine duyulan ihtiyaç karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde farklı eğitim kurumları farklı yöntemlerle Türkçe öğretmektedir, bu da alanda eğitsel ve edimsel bir birlik olmamasından kaynaklanmaktadır. Yabancılar Türkçe öğretim programı, her yönden birikimli kişilerce hazırlanmalı; bunun için özel bir birim oluşturulmalıdır. Ayrıca oluşturulması gereken öğretim programı çalıştayında Türkçeyi özellikleri, güzellikleri açısından inceleyecek akademisyenler; seçilen içeriğin hedef kitleye

uygunluğu yönüyle gelişim ve öğrenme psikolojisi eğitimcileri; kazanımların kazanılma düzeyini belirleyebilmek için ölçme ve değerlendirme uzmanlarına gereksinim vardır (Ünlü, 2011: 111).

Bir dilin söz varlığı, o dilin tarihine geniş ölçüde ışık tutmakta, yüzyıllar boyu ortaya çıkan ses, biçim, sözdizimi ve anlam değişikliklerini yansıtmakta, hangi dillerin etkisiyle, ne türden değişimlerin gerçekleştiğini göstermektedir (Aksan, 1996). Dolayısıyla, Türkçenin sözvarlığının sağlıklı bir biçimde belirlenmesi, Türkçenin hem ana dil hem de yabancı dil olarak öğretiminde en temel şarttır. Bu durum, yine bu alanda kurulacak resmi bir oluşumun yerine getirmesi gereken görevlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Ünlü (2011: 110), böylesine bir oluşumun içeriğı ile ilgili şöyle bir öneride bulunmaktadır: “Oluşturulacak bu çemberde eğitim sistemi yönüyle Milli Eğitim Bakanlığı; dilimizin temsili yönüyle Türk Dil Kurumu; kültürümüzün korunması ve başkalarına tanıtımı yönüyle Kültür ve Turizm Bakanlığı ve tarihimizin dokularının öğrenme sürecinde kullanılacak metinlere yansması yönüyle Türk Tarih Kurumu; dış ülkelerle ilişkilerimizin düzenli yürütülmesi yönüyle Dış İşleri Bakanlığı ve dilimizde yapılması gereken araştırma ve inceleme yönüyle de üniversitelerdeki Türkoloji, Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı gibi ilgili birimler Türkçenin yabancılara öğretimi amacıyla buluşmalı, bu çemberi birlikte çevirmelidirler.”

2.1.2.2. Öğretim Yöntem ve Gereçleri Sorunu

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bahsedilen tüm sorunlar birbirlerini etkiler ve tetikler nitelikte görünmektedir. Alanda sıkça adı geçen öğretim yöntemi sorunu, alanda kullanılacak araç gereç sorununu da beraberinde getirmektedir.

Yöntem sorununun da ortaya çıkış noktası elbette ki kurumsal birlik ve ortak bir politikanın belirlenmemiş olmasıdır. Karababa (2009), alanın yüzleşmekte olduğu bu durum hakkında şöyle söylemektedir: “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin; gereksinimlerine, düzeylerine, çeşitliliğine uygun öğretim programları bulunmamaktadır. Türkçeyi Türkiye’de öğrenenlerin yanı sıra yurt dışında öğrenenlerin veya yurt dışında yaşayan Türk çocukların Türkçe öğrenimi için çeşitli ders programları oluşturulmalıdır”.

Kalfa (2008), Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi işinde yıllarca çalışmış uzmanların katılacağı ve yaşanan aksaklıkların tartışılarak yöntem ve program konularının tartışılacağı bir çalıştay yapılmasının öneminden bahsetmiştir. Daha sonra bu uzmanlar arasından oluşturulacak bilimsel bir kurul tarafından kazanım, içerik, etkinlik, uygulamalar ve ölçme-değerlendirme ölçütleri belirlendikten sonra program geliştirme uzmanlarıyla birlikte “Yabancılar Türkçenin Öğretimi Programı” kaleme alınmasının gerektiğinin altını çizmiştir.

Ünlü’ ye (2011:112) göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde her kurum, kendince geliştirdiği yöntem ve tekniği kullanmakta; öğretimde bir birlik sağlanmamaktadır. Bazı kurumlar öğretimde temel dil becerilerini bir bütün olarak ele alıp öğrencilerini bu yönde eğitirken bazı kurumlar ise bu becerileri ayrı ayrı düşünüp dil becerilerini ayrı ders saatlerinde uygulamaktadır. Bu yüzden Türkçenin yabancılar öğretimindeki ayrılıklar da kendini göstermektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde önde gelen bazı kurumların öğretim yöntemleri şu şekildedir:

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine kurumsal öncülük eden Ankara Üniversitesi TÖMER’de gerçekleştirilen yabancılara Türkçe öğretimi şu şekilde belirtilmektedir:

“...TÖMER’de dil öğretimi, dört temel dil becerisinin eşit ağırlıklı olarak (okuma, dinleme, konuşma, yazma) geliştirilmesine dayalıdır. Öğretim etkinlikleri her sınıfta bulunan, televizyon, yansıtıcı, DVD oynatıcı gibi görsel-işitsel araçlarla desteklenmektedir... TÖMER’e devam eden kursiyerlere sınıf içinde gerçekleştirdikleri yüz yüze eğitimin yanı sıra, internet üzerinden, içeriği TÖMER tarafından oluşturulan destekleyici öğretim hizmeti sunulmaktadır...”

Bu tez çalışmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin öğrenci inanışları ve öğretmen bilişi üzerine verilerin toplandığı kurum olan Gazi TÖMER’in başvurduğu öğretim yöntemi ve kullanılan öğretim gereçleri ise şu şekilde özetlenmektedir:

“Gazi Üniversitesi TÖMER’de, beceri temelli bir dil öğretimi yaklaşımı uygulanmaktadır. Bu bakımdan TÖMER’de okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri ile dilbilgisi alanına yönelik dersler düzenlenir. Her bir beceriye yönelik ders ve etkinlikleri farklı bir öğretim elemanı gerçekleştirir. Gazi Üniversitesi TÖMER’de tematik bir öğretim yaklaşımı hâkimdir... Kurs süresince kullanılan ders araç gereçleri, Türkçenin fonetik özellikleri ile konuların gündelik hayatta gerekliliği ve birbirleriyle ilişkileri esas alınarak kurulmuş temalardan oluşur. Böylece kursiyerler birbiriyle ilişkili sözcük ve kavramları bir arada öğrenirken, gündelik hayatta kendilerine en gerekli olan sözcük ve kalıpları önce öğrenirler.”

<http://tomer.gazi.edu.tr/posts/view/title/ogretim-yontemi-41359> (Erişim Tarihi 11.04.2013)

Türkiye’de ve dünyanın çeşitli noktalarında yabancılara Türkçe öğretimi yapan kurumlardan Yunus Emre Türk Kültür Merkezlerinde verilen eğitim için yapılan tanımlama ise şu şekildedir:

“Düzenlenen Türkçe kurslarında, kolaydan zora ve özelden genele, sarmal yapıda dil öğretimi uygulanmakta ve eğitim öğretim sürecinde etkili olan görsel ve işitsel kaynakların kullanımına önem verilmektedir. Yeni konuların öğretildiği esnada öğrenilmiş ve kazanılmış bilgi ve becerilerin tekrarına özen gösterildiği kurslarda, öğretim sistemi Avrupa Birliği Ortak Dil Kriterleri ve dil düzeyleriyle paraleldir. Dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın birlikte verildiği dersler, günlük dil ve akademik dil ayırt edilmeksizin uygulanır.”

http://yunusemreenstitusu.org/turkiye/index.php?lang=tr&page=66&anIlcat_1=0&anIlitm_1=25 (Erişim Tarihi 11.04.2013)

Dil öğretiminde her öğrenen tipine ya da her öğretim ortamına uygun tek bir yöntem yoktur. Richards ve Rodgers (1986)’a göre, dil öğretimi planlanmadan önce ilk sorulacak sorular öğrencilerin kim oldukları, mevcut dil yeterlilik düzeylerinin ne olduğu, ne tür iletişim gereksinimlerine sahip oldukları, gelecekte dili hangi durumlarda kullanacakları gibi konuları içerecektir. Bu nedenle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin ihtiyaç, düzey, art alan ve eğitim durumlarına göre alacakları farklı türlerde Türkçe öğretim izlenceleri hazırlanması gerekmektedir.

2.1.2.3. Öğretim Elemanı Yetiştirme Sorunu

Türkçenin anadil olarak öğretimi ile yabancı dil olarak öğretimi farklı disiplindir. Türkiye genelinde yaklaşık 65 Eğitim fakültesinin 39’unda Türkçe Öğretmenliği bölümü vardır. Türkçe Öğretmenliği bölümünün dört yıllık lisans

eğitiminin altıncı yarıyılında “Yabancılar Türkçe Öğretimi” dersi verilmektedir ve bu ders tek dönemlik bir ders olup yalnızca kuramsal boyutta kalmakta, uygulama olanağı bulunmamaktadır. Ungan (2006), Türkiye’nin yabancılar Türkçe öğretimi hususunda bazı konularda oldukça geri kaldığını, bugün üniversitelerin Türkoloji Bölümleri ve hatta Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalları, Türkçe Bölümlerinin, Türk dilinin öğretilmesi hususunda değil, tarihî ve kültürel çalışmalara ve eski edebî örneklerle yoğunlaşmış olduklarını, Türk dilinin standart bir dilbilgisi yapısının belirlenmesinde geç kaldığını öne sürmektedir.

Demircan (2002), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda üniversitelere büyük bir görev düştüğünü ve üniversitelerin bu alanda Türkçe öğretmeni yetiştirmesi gerektiğinin altını çizmektedir. Yalnızca yüksek lisans programları değil, ayrıca lisans programlarının da açılması gerektiğini, böylece yabancılar Türkçe öğretimi yapacak kişilerin bu programlardan mezun olan öğretmenler arasından seçilebileceğini belirtmiştir.

Ülkemizde; Ankara Üniversitesi, Başkent Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi’nde tezli ve tezsiz yüksek lisans düzeyinde “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi” ya da “ Türkçenin Öğretimi” adı altında eğitim verilmektedir. Bununla birlikte “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi” lisans programı henüz hiçbir üniversitemizde açılmamıştır.

Hal böyle olunca, yabancılar Türkçe öğretiminde görev yapanlar, üniversitelerimizin Türk Dili ve Edebiyatı, Dilbilim ve Türkçe eğitimi Bölümleri (Türkçe Öğretmenliği Programları) mezunlarıdır. Adı geçen bölümler bu görevi

üstlenmeye uygun ya da en yakın alanlar gibi görünse de söz konusu bölümlerin lisans ve varsa lisansüstü programları incelendiğinde; program içeriklerinin, yabancılara Türkçe öğretiminin gerekliliklerini yerine getirebilecek nitelikte olmadığı görülmektedir (Karababa, 2009).

Yağmur'a (2006) göre, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi özel bir uzmanlık alanıdır. Türkçe yabancı dil öğretmenleri de aynı Almanca, Fransızca ve İngilizce öğretmenleri gibi yabancı dil öğretmeni olarak yetiştirilmelidir. Ana dilin Türkçe olması veya sadece Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun olmak Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmeye yetmez.

Çiçek (2010), Türk Dili ve Edebiyatı ya da Türkçe Eğitimi mezunu öğrencilerin yurt dışında görevlendirildiklerinde çok ciddi sorunlarla karşılaştığını, bu öğretmenlerin hiç Türkçe bilmeyen öğrenciler karşısında zorluk çektiklerini belirtmiştir. Bir dili ana dili olarak öğretmek ve yabancı dil olarak öğretmek kullanılacak yöntem ve tekniklerde farklılıklar göstermektedir. Ülkemizdeki uygulamaya göz attığımızda, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde bir yöntem sorunu ortaya çıkmaktadır. Bu alan genellikle üniversitelerin yabancı dil bölümlerinde, yabancı dil öğrenimi görmüş kişilerle ya da Türk dili ve edebiyatı okumuş ama yabancı dilbilgisi olmayan kişilerle doldurulmaktadır (Büyükaslan, 2007).

Türkiye'de yabancı dil eğitiminin uluslararası normlara uygun yürütülebilmesi için yabancı dil olarak Türkçeyi öğretecek nitelikli dil öğretmeni yetiştirilmesine önem verilmelidir. Bu amaçla üniversitelerde lisans ve yüksek lisans düzeyinde verilecek eğitime yönelik gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Türkçenin

yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili araştırmaların yapılmasına daha fazla önem verilmesi gerekmektedir (Göçer, 2008).

Özetle, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde genel olarak kurumsallaşma sorunu, öğretim yöntem ve gereçleri sorunu ve öğretim elemanı yetiştirme sorunları ile karşılaşmaktadır. Alanın ihtiyaç duyduğu işbirliği ve eşgüdümü sağlayacak bir kurumsallaşma, alanda kullanılacak etkili öğretim yöntemleri ve bu yöntemlerin araç-gereçlerini belirleyecektir. Belirlenen yöntemlerin etkin biçimde kullanılması da, gerekli özel alan eğitiminden geçmiş öğretim elemanlarını ile sağlanacaktır.

2.2. Öğretmen Bilişi

Öğretmen bilişi; öğretmenin ne düşündüğü, ne bildiği ve neye inandığını anlamakla ilintilidir. Bu da öğretimin gözlemlenebilir olmayan boyutunu, yani öğretmenlerin zihinsel dünyalarını keşfetmek anlamına gelmektedir. Öğretmen bilişi çalışmaları 30 yıl öncesine uzanmaktadır. 1960'lı yıllarda çalışmalar öğrenmeyi büyük ölçüde sağlayacak etkili davranış biçimlerini araştıran süreç-ürün modeli çalışmalara odaklıydı. Fakat 1970'lerde bu öğretim biçimi sorgulanmaya başlamış ve bilişsel psikolojinin, insanların edimleri ile ne bilip neye inandıkları arasında güçlü bir bağ olduğunu öne sürmesiyle, bu durumun öğretmenlerin zihinsel yaşamlarının eğitsel tercihlerine olan etkisi için de açıklayıcı olabileceği ortaya çıkmaya başlamıştır (Borg, 2009).

Borg (2006) öğretmen bilişi araştırmalarında bu olgunun temelini oluşturan yineleyici kavramları şu şekilde özetlemiştir:

“Bunlar (a) bireysel, (b) uygulamalı (biçimsel bilgiye oluşturulmuş), (c) örtük, (d) yöntemli ve (e) devimseldir. Öğretmen bilişi bu nedenle genellikle öğretmenleri

sahip olduğu örtük, bireye özgü, zihinsel yapıların uygulamalı sistemi olarak nitelendirilir ve bunlar devimseldir – yani öğretmenlerin yaşamları boyunca edindikleri eğitimsel ve mesleki deneyimler üzerinden tanımlanmış ve tekrar tanımlanmıştır.”

Birello’nun (2012) Simon Borg ile öğretmen bilişi ve dil öğretmeni eğitimi üzerine gerçekleştirdiği görüşmede, Borg öğretmen bilişi çalışmalarının amacı ve içeriği ile ilgili olarak şöyle söylemektedir:

“...öğretmen eğitimi alanında 40 yıl öncesine gidersek, odak noktası çoğunlukla davranış üzerineydi. Bu yüzden araştırmacıların yapmaya çalıştıkları şey etkili öğrenmeye yol açacak davranışları keşfetmekti. Amaç, eğer bu davranışların ne olduğunu bilirsek, öğretmenleri o şekilde davranmaya programlayabilmekti ve sonuçlar da herkes için etkili öğrenme olacaktı. Daha sonraları ortaya çıkan şey suydı ki; öğretmenleri ne kadar belirli şekillerde davranmaya programlaya çalışırsak çalışalım, o şekilde davranmayacaklardır; onların kendilerine özgü fikirleri, bir şeyleri yapma yolları ve tercihleri vardır ve şu daha da açık hale geldi ki öğretme davranıştan fazlasıdır. Davranışın altında inanışlar, bilgi ve öğretmenlerin ne yaptıklarıyla ilgili yapılar vardır. Eğer öğretmenlerin ne yaptıklarını tam olarak anlamak istiyorsak, sadece davranışa odaklanamayız. Onların neye inandıklarını, ne bildiklerini, tutumlarını ve hislerini de anlamamız gerekir...”

Freeman ve Johnson (1998) ise öğretmen öğrenmesinin; öğrenciler, diğer eğitimciler, yöneticiler ve ebeveynler ile olan iletişimden edinilen bireysel deneyimlerden oluşan “toplumsal olarak kararlaştırılmış” bir süreç olduğunu belirtmektedir. Ayrıca bilginin, bir öğretmenin kendiyle, öğrettiği konuyla, öğrencileriyle ve sınıf ortamıyla ilgili inanışlarının edinimi ve karşılıklı etkileşiminin öğretmenin gelişimini tamamlayıcı olduğundan bahsetmektedir. Borg’a (2003a:81) göre öğretmen bilişi dört temel soruya odaklanır:

1. Öğretmenler hangi konularda bilişe sahiptirler?
2. Bu biliş nasıl oluşur?
3. Biliş öğretmen öğrenmesi ile birbirini nasıl etkilerler?
4. Biliş sınıf uygulaması ile birbirini nasıl etkilerler?

Johnson' a (1994) göre öğretmen inanışlarına dair yapılan eğitimsel araştırmalar üç temel varsayıma sahiptir:

1. Öğretmen inanışları algılamayı ve düşünceyi etkiler.
2. Öğretmen inanışları, öğretme ile ilgili bilginin sınıf uygulamalarına nasıl dönüştürüldüğüne dair bir role sahiptir.
3. Öğretmen inanışlarını anlamak, öğretim uygulamalarını ve öğretmen eğitim programlarını geliştirmek için önemlidir.

Öğretmenlerin bilgileri ve inanışları, bilişinin hangi konularda olduğunu ve nasıl oluştuğunu açıklamakta yol göstericidir. Bilgi ve inanışlar arasındaki ilişki ve farklılıklar çok belirgin değildir ve bu iki kavramı birbirinden ayırmak zordur. Bilgi de inanışlar da öğretmenler tarafından sıkça dile getirilmezler (Baker, 2011) .

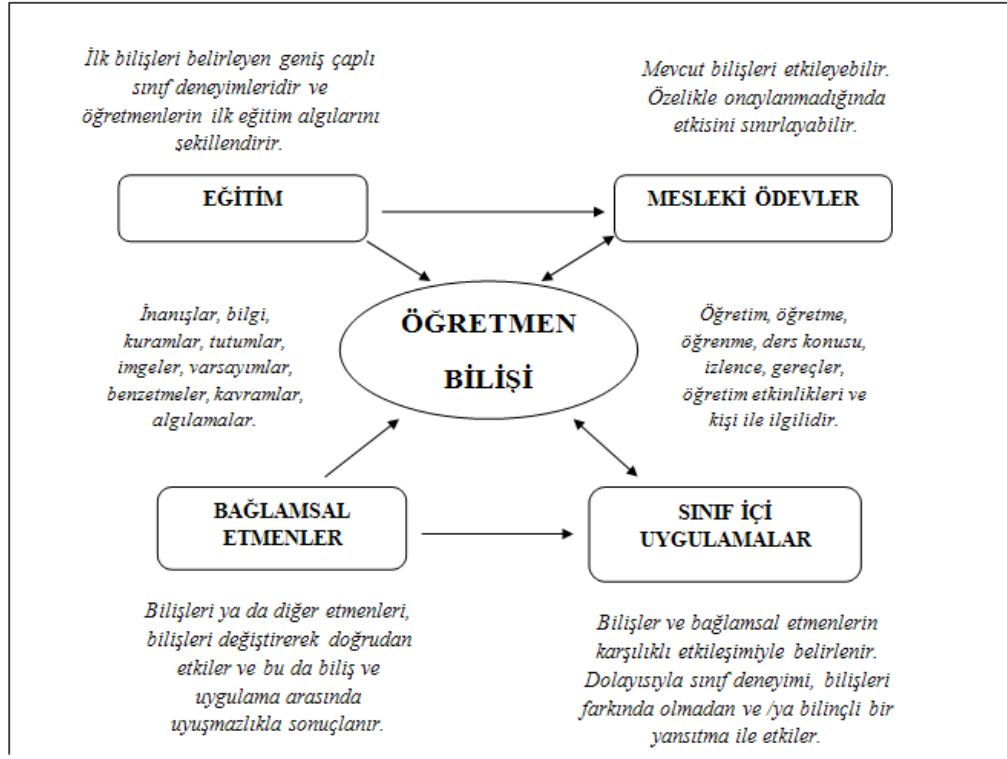
Pajares (1992) birçok çalışmada, inanışın değerlendirme ve yargıya, bilginin ise nesnel gerçeğe dayandığı gibi gözde kavramlara bağlandığını öne sürmektedir. Bu karmaşık yapıyı daha da açık hale getirmek için araştırmacı, inanış için şu tanımlamayı yapmaktadır:

“... bireyin bir önermenin doğruluğu ya da yanlışlığı hakkındaki yargısını; kişinin ne söylediği, neyi amaçladığı ve ne yaptığının toplu olarak anlaşılmasından çıkarılabilecek yargıyı ifade eder. Zor olan, ortaya çıkan inancın o yargının gerçek bir simgesi olduğuna dair güven sağlamak için her bir bileşeni değerlendirmektir”

Öğretmen bilişi çalışmalarında Shulman'ın (1986) alan bilgisini üç sınıfa ayırdığı görülmektedir:

- Uzmanlık alan bilgisi – (örneğin dil hakkındaki bilgisi)
- Genel eğitimsel alan bilgisi – (örneğin genel öğretim yöntemleri ve teknikleri)
- İzence bilgisi – (örneğin bir dil programı ve ilgili kaynaklara dair bilgisi)

Borg (2003a) öğretmen bilişini etkileyen ve öğretmen bilişinin etkilediği kavramları aşağıdaki şema ile özetlemiştir:



Şekil 2.2.1: Borg'a göre Öğretmen Bilişi, Eğitim, Mesleki Ödevler ve Sınıf İçi Uygulamalar (2003a:82)

2.2.1 İkinci Dil Ediniminde Öğretmen Bilişi Alanında Sorulmuş Sorular

Bu bölümde araştırma konusunun öğretmen ayağını oluşturan araştırma sorularına ve veri toplama aracı olan görüşme sorularının bir kısmına temel oluşturan öğretmen bilişi, biliş ve uygulamalar ve öğretmenlerin bilişini ve /ya eğitsel uygulamalarını etkileyen etmenler ile ilgili daha önce yapılmış olan çalışmaların araştırma soruları, bulguları ve sonuçları incelenmiştir.

1. Öğretmenler dil hakkında ne tür bilgiye sahiptirler? (örneğin uzmanlık alan bilgisi, eğitsel alan bilgisi) (Andrews, 2006; Andrews ve McNeil, 2005)

Bu soruyla ilgili olarak Andrews ve McNeil (2005) tarafından Hong Kong’da bir ortaöğretim kurumundaki anadil konuşucusu olmayan ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten üç öğretmenin alan bilgilerini dilbilgisi öğretimleri açısından ele alan bir çalışma uygulanmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin dil farkındalığı testinde gösterdikleri başarı, bu öğretmenlerin alan bilgilerinde bazı sınırlılıklar olduğunu ortaya çıkarmıştır. Hataları belirlemede ve düzeltmede yüksek puanlar alan bu üç öğretmenin üst-dil üretiminde ve özellikle hataların açıklanmasında düşük puanlar aldığı görülmüştür.

2. Öğrenciler hakkında sahip olunan bilgi öğretmen bilişini ve uygulamalarını nasıl etkiler? (Johnston ve Goettsch, 2000)

Johnston ve Goettsch ’in (2000) İngilizceyi ikinci dil olarak öğreten dört deneyimli öğretmenin, sahip oldukları bilgi türlerini araştırdığı çalışmasında, alan bilgisinin öğrencilerin ihtiyaçlarına karşılık vermede tek başına yeterli olmadığı, öğretmenin bilgiyi öğrencilere hangi farklı yollarla verebileceğini bilmesi gerektiği

ve bunu başarılı bir şekilde yapabilmesi için öğrencileri hakkında da bilgi sahibi olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

3. Öğretmenler için dil bilgisinin önemi nedir? (Mitchell ve Hooper, 1992)

Dil bilgisi, Mitchell (1994:2) tarafından: “eski bir konunun yeni başlığıdır: öğrencilerin örgün ortamlarda dil öğrenmeleri, uygulamalı dil becerilerinin gelişiminin yanı sıra bazı açık anlamları ve dilin doğasına dair bilgiyi gerektirir” şeklinde tanımlanmıştır.

Mitchell ve Hooper’ın (1992) üç farklı dokuzuncu sınıf ortaöğretim okulunda, birinci dil olarak İngilizce öğretmenleri ve modern diller öğretmenlerinin açık dil bilgileri ve öğrencilerinin dil gelişimi için kullandıkları yöntemleri araştırdıkları çalışmalarında, iki grubun da dil bilgisini geleneksel biçim-sözdizimsel bilgiyle ilişkilendirdiğini gözlemlemiştir.

4. Öğretmenler ne tür öğretim yöntemleri (biçimsel, doğaçlama, açık, örtük, iletişimsel, vb.) kullanmaktadır? (Borg, 1999a, 2001, 2003a; Farrell ve Lim, 2005; Ng ve Farrell, 2003)

Borg’un (2001) iki öğretmenin uzmanlık alan bilgilerine dair düşüncelerinin sınıf uygulaması ve karar alma konularındaki etkisini araştırdığı çalışması, dil ile ilgili bilgisine güvenen öğretmenin dilbilgisi derslerinde doğaçlama bir yol izlediğini, fakat dil ile ilgili bilgisinde kendine daha az güvenen öğretmenin dilbilgisi dersini sınırlı biçimsel bir öğretimle işlediğini ortaya koymuştur.

5. Öğretmenler ne tür etkinliklere önem vermektedir? (Hawkey, 2006)

Hawkey'nin (2006), İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği bir sınıfta öğrenciler ve öğretmenler tarafından önem verilen etkinliklerle ilgili fikirlerini araştırdığı çalışmasında yapılan sormaca sonuçları, bazı etkinliklerin kullanım sıklığı hakkında öğrenciler ve öğretmenler arasında farklı görüşler olduğunu ortaya çıkarmıştır. Örneğin öğrenciler dilbilgisi etkinliklerini beşinci sıraya koyarken, öğretmenler on birinci sıraya koymuşlardır. Gözlemlenen derslerin çözümlenmesi sonucu yirmi dersten dokuzunda dilbilgisine yoğun bir ilgi gösterildiği ortaya çıkmıştır.

6. Öğretmen bilişi ve sınıf uygulaması ile öğrenci inanışları ve öğretmenlerinin uygulamalarına dair algıları arasında nasıl bir ilişki vardır? (Diab, 2005; Hawkey, 2006; Zacharias, 2007)

Diab (2005) tarafından İngilizceyi ikinci dil olarak öğreten bir öğretmen ve iki öğrencisinin yazma ödevine verdiği geri bildirim ve öğrencilerin bu geri bildirimlere verdikleri yanıtlar ile yapılan çalışmada, öğretmen ve öğrencilerin hata düzeltimi ve geri bildirim yöntemleri ve öğretmenin dilbilgisi ve hata düzeltiminin öğrencileri için önemli olduğu fikirleri arasında bir uyum görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin öğretmenlerinden gelen tüm yorumların, öğrenmelerini geliştirdiğine inandıkları saptanmıştır. Çalışma; öğretmenlerin biliş ve uygulamaları ile öğrencilerin inanışları ve uygulamalara ilişkin fikirleri arasındaki uyum ya da uyumsuzlukları ortaya çıkarır nitelikte bulgular ortaya koymuştur.

7. Öğretmen eğitimi, öğretmen bilişi ve /ya uygulamalarını nasıl etkilemektedir? (Bigelow ve Ranney, 2005; Borg, 1998, 1999b; Burns ve Knox, 2005; Farrell, 1999;Meijer, Verloop, ve Beijaard, 1999; Popko, 2005; Tercanlioglu, 2001)

Bigelow ve Ranney (2005) hizmet öncesi ya da yeni öğretmenlerin bildirimsel bilgilerini sınıf uygulamasına dönüştürmekte zorluk çektiğini gösteren sonuçlara ulaşmışlardır. Benzer şekilde, Popko(2005) MA TESL (Diğer Dil Konuşucularına İngilizce Öğretimi Sosyal Bilimler Yüksek Lisansı) mezunlarının benzer eğitsel art alanlardan gelseler de bilgilerini sınıf uygulamasına aktarmada farklılık gösterdikleri bulgularına ulaşmıştır.

8. Öğretmenlerin önceki yabancı dil öğrenim deneyimleri, bilişini ve uygulamalarını nasıl etkilemektedir? (Borg, 1999b; Eisenstein-Ebsworth ve Schweers, 1997; Ellis, 2006)

Ellis (2006), yabancı bir dil öğrenirken edinilen bilgi ve deneyimin, İngilizceyi ikinci dil olarak öğreten öğretmenlerin mesleki inanış ve bilişine olan etkisini araştırmıştır. Çalışmasında görüşme ve dil özgeçmişi yöntemiyle ikinci dil öğreniminin ister örgün ya da yaygın eğitim olsun, çocukluk ya da yetişkinlik döneminde olsun ve ya hangi bağlamda olursa olsun inanışları etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin, öğrencilerine uygulayacakları yöntemlerini nasıl algıladıkları ve geliştirdiklerine dair bir bilgi elde edilmiştir.

Alan yazında öğretmen bilişi alanında sorulan bu sorular ve yapılan araştırmaların yanı sıra Türkiye’de de öğretmen bilişi üzerine yapılan çalışmalar mevcuttur. Tercanlioğlu (2001), 132 İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencisi ile yaptığı araştırmada öğrencilerin kendi okumaları ve geleceğin okuma becerisi

öğretmenleri olarak görüşlerini incelemiştir. Öğrencilerin okuma becerisi öğretimi hakkında çok istekli olmadıklarını fakat öğretimin bir parçası olarak okuma becerisi öğretimi yapmaları gerektiğinin farkında olduklarını gözlemledi. Ayrıca öğrencilerin %51,51'inin kendi öğretmen eğitimi programlarını tatmin edici buldukları sonucuna ulaşmıştır. Üstünel (2008) ise Muğla Üniversitesi'nde 65 İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencisinin öğretmenlik stajları süresince 3 temel sınıf içi disiplin sorunuyla (kalabalık sınıflar, olumlu ortam yaratma, dikkati korumak) ilgili bilişini sormaca, eğitimci güncesi, gelişim oturumları ve sınıf gözlemleri yöntemlerini kullanarak araştırmıştır. Araştırmacı, stajyer öğretmenlerin birinci yarıyıldaki yapılan ders gözlemi aşamasında sahip oldukları kuşkuları ikinci yarıyıldaki gerçekleşen uygulama aşamasına aktardıklarını, fakat öğretmenlik uygulamasının başlamasından birkaç hafta sonra bu kuşkuların yok olmaya başladığını gözlemlemiştir.

Peçenek (2008), öğretmen bilişi çalışmalarının, öğretmenlerin öğretim eylemlerini etkileyen bilişsel süreçlerin ve bu süreçlerin öğretim ortamına yansımalarının betimlenmesini içerdiğini belirtmektedir. Bu bağlamda gerçekleştirdiği araştırmasında ilk, orta ve yüksek öğretim kurumlarında görev yapan 10 yabancı dil (İngilizce) öğretmenin dilbilgisi öğretimine ilişkin bilgi, inanış ve düşüncelerini tekil bir biçimde ele almış ve “görüşler” çerçevesi içinde birleştirmiştir ve açık uçlu görüş soruları sormuştur. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin döngüsel bir biçimde art alan bilgilerinin, deneyimlerinin ve sınıf içi uygulamalarının bilişini yapılandırdığı ve bunların öğretim kararlarını etkilediği görülmüştür. Ayrıca kimi öğretmenlerin bilişinde öncelikledikleri öğretim önerilerini eğitim programının ve ders kitaplarının sınırlayıcılığı; buna bağlı olarak zaman yetersizliği, ders kitaplarının

niteliği ve öğrenci sayısı gibi nedenler yüzünden uygulamalarıyla örtüştüremedikleri çıkarsanmıştır.

Türkiye’de öğretmen biliş i üzerine yapılan çalışmalar ilerleyen yıllarda da ağırlıklı olarak İngiliz dili öğretiminde hizmet öncesi dönemdeki öğretmenlerin sahip oldukları biliş üzerine yapılmış ve bu çalışmaların bazılarında öğretmen adayı öğrencilerin öğretmen yeterliği, dil farkındalığı, öğrenen özerkliği, üstbilişsel stratejiler ve çoklu zeka kuramı gibi konularda biliş i araştırılmıştır (Başyurt ve Akcan, 2009; Balçıkanlı, 2010; Kömür, 2010; Cam, Topçu, Sülün, Güven ve Arabacıoglu, 2012; Güven, 2012; Savaş, 2012).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında görev yapan öğretmenlerin hizmet öncesi dönemlerine ait bir biliş çalışması yapılamamaktadır, çünkü bu alanda öğretmen yetiştirmek üzere oluşturulmuş bir lisans programı yoktur. Ancak Türkçeyi anadil olarak öğretmek üzere Türkçe Öğretmenliği Bölümü’nde okuyan öğretmen adaylarının yabancılarla Türkçe öğretilmesi dersine yönelik öz yeterlik algılarının araştırıldığı bazı çalışmalara rastlanmaktadır. Şahin, Ç. Kurudayıoğlu, M. Tunçel, H. Öztürk, Y.A. (2013), Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy tarafından 2001 yılında geliştirilen; öğretmenlerin öz yeterlik inanışlarına yönelik öz yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanmış şeklini kullanarak Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği 3. ve 4. sınıf lisans öğrencilerinin öz yeterlik inanışlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, Yabancılarla Türkçe Öğretilmesi dersini iki dönem boyunca alan 4.sınıf öğretmen adaylarının kendilerini, 3.sınıf öğretmen adaylarından daha yeterli gördükleri görölmüştür. Bu durumda; söz konusu derslerin öğretmen adaylarının belirli bir alanda yetişmelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mete (2013) ise, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin, yeterliklere ve bu yeterliklere ait performans göstergelerine ne derece sahip olduklarını düşündüklerini öz değerlendirme yaparak ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Çalışmada 32'si Türkçe öğretmenliği ve Türk dili ve edebiyatı bölümlerinden mezun, 22'si ise çeşitli yabancı dil öğretmenliği bölümlerinden mezun 54 öğretmenin kendilerini yüksek düzeyde yeterli ve yeterli olarak değerlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin; mezun oldukları bölümlerin kendilerini yeterli bulma düzeylerinde fark yaratmadığı anlaşılmıştır.

Özetlemek gerekirse, eğitimin en önemli iki ögesinden biri olan öğretmenlerin neye inandıklarının, ne bildiklerinin ve bunların öğretmenlik uygulamalarına olan yansımalarının, yani bilişinin araştırılması hizmet öncesi dönemde öğretmen eğitiminin düzenlenmesinde, hizmet içi dönemde ise yürütülen eğitimin geliştirilebilmesinde büyük bir önem arz etmektedir.

2.3. Öğrenci İnanışları

İkincil dil ediniminde inanışlar, 1980'lerin ortalarında Uygulamalı Dilbilim alanında dikkat çekmeye başlamıştır. Dil öğreniminde öğrenci inanışlarını; bireysel farklılıkları açıklayabilmek, öğrencilerin dil öğrenimine ilişkin inanışlarını daha iyi anlamak ve en nihayetinde öğrencilerin dil öğrenimlerini kolaylaştıracak etkili yollar bulmak amacıyla araştırılmaktadır. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin bazı dil öğrenim inanışlarının önceki deneyimlerinden doğmakta olduğunu, bazılarının ise kültürel, ailesel ve çevresel art alanlarına ve bireysel farklılıklarına dayandığını göstermektedir. Öğrencilerin sahip oldukları bu inanışlar, onların dil öğrenim davranışlarını, yaklaşımlarını ve tepkilerini etkileyebilmektedir. Bu nedenle,

öğrencilerin dil öğrenimini zihinlerinde nasıl şekillendirdiklerini anlamak ve inanışlarının sonuçlarını araştırmak ve yorumlamak dil öğrenimini ve öğretimini geliştirmek için oldukça önemlidir.

Horwitz (1988)' e göre eğer öğrenci yabancı dil öğrenimine dair önyargılara, olumsuz hislere ya da gerçekçi olmayan beklentilere sahipse ve fikirleri öğretmenin fikirlerinden farklılık gösteriyorsa, öğrencinin dersle ilgili memnuniyeti, öğretmenine olan güveni ve öğrencinin başarısı bundan olumsuz etkilenebilmektedir. Benzer şekilde Riley (1996) dil ve dil öğrenme ile ilgili inanışların, dil öğrenirken öğrencilerin tutumunu, güdülenmesini ya da davranışını doğrudan etkileyebileceğini, hatta belirleyebileceğini iddia etmektedir.

Kalaja ve Barcelos (2003), öğrenci inanışları hakkında farklı araştırmacıların farklı tanımlamalarını özetlediği çizelgeye dayanarak iki genel yargıya varılabileceğini belirtmiştir. Öncelikle tüm tanımlamalar, ikinci dil edinimi ile ilgili inanışlarda dilin ve dil öğrenmenin doğasını vurgulamaktadır. İkincisi, bazı tanımlamalar inanışların toplumsal ve kültürel doğasını vurgulamaktadır. Bu tanımlamalar, inanışların yalnızca bilişsel bir boyutu olmadığını, ayrıca toplumsal bir boyutu da olduğunu, çünkü onların başkalarıyla ve çevremizle olan etkileşimimizden doğduğunu öne sürmektedir.

TERİMLER	TANIMLARI
Öğrenmede Halkdilbilim Kuramı (Miller ve Ginsberg, 1995)	“ Öğrencilerin dil ve dil öğrenmeyle ilgili sahip oldukları fikirler” (s.24)
Öğrenen Simgelemeleri (Holec, 1987)	“ Öğrenenlerin kendi rolleri ve öğretmenleri ve öğretim gereçlerinin işlevleri hakkındaki ilk varsayımları.”

Simgelemeler (Riley, 1989,1994)	“Dil ve dillerin doğasıyla ilgili gözde fikirler, dilin yapısı ve kullanımı, düşünce ve dil arasındaki ilişki, kimlik ve dil, dil ve zeka, dil ve öğrenme, ve benzerleri.”
Öğrenenlerin Dil Öğrenme Felsefesi (Abraham ve Vann, 1987)	Dilin nasıl çalıştığı ve sonunda nasıl öğrenildiğine dair inanışlar.” (s.95)
Üst bilişsel Bilgi (Wenden, 1986a)	“Durağan (durağan bazen öğrenenlerin dil ile ilgili edindiği yanlış bilgi olsa da), öğrenme ve dil öğrenme süreci; bilgi ve dil öğrenimi ya da öğrenen inanışları anlamına da gelir; üç türü vardır: kişi, görev, ve elverişli bilgi.
İnanışlar (Wenden, 1986a)	“Öğrencilerin nasıl davrandığını etkileyen kişilerin fikirleri ve deneyimlerine dayanan fikirler.” (s.5)
Kültürel İnanışlar (Gardner,1988)	“ Öğretmenlerin kafalarındaki beklentiler, tüm ikinci dil edinim görevini ilgilendiren aileler ve öğrenciler.” (s.110)
Öğrenme Kültürü (Riley, 1997)	“ Bir takım simgelemeler, inanışlar ve öğrenci davranışını doğrudan etkileyen öğrenme ile ilgili değerler.” (s.122)
Dil Öğrenme Kültürü (Barcelos, 1995)	“ Öğrenenlerin inanışlar, söylenceler, kültürel varsayımlar ve nasıl dil öğreneceğine dair amaçlarından ortaya çıkan içgüdüsel örtük(ya da açık)bilgileri. Bu bilgi, öğrenenlerin yaşına ve toplumsal ekonomik seviyelerine göre, önceki eğitim deneyimleri, önceki (ve şimdiki) dil öğrenimi ile ilgili okumaları ve aile, arkadaş, akraba ve öğretmenler gibi diğer kişilerle iletişimlerine dayanmaktadır.(s.40)
Öğrenme Kültürü (Cortazzi ve Jin, 1996)	“Öğretim ve öğrenmenin kültürel yönleri; insanların ‘normal ve ‘iyi’ öğrenme etkinliklerine dair neye inandıkları ve süreçleri ve bu tür inanışların kültürel köklerini nereden aldığı.” (s.230)

Öğrenme ve İnaniş Kavramları (Benson ve Lor, 1999)	“Öğrenme kavramları öğrencinin öğrenme nesneleri ve süreçleriyle ilgili ne düşündüğü ile ilgilidir; inanışlar [...] bu nesnelerin ve süreçlerin ne olduklarına dair kesin bir kavram verilmesi durumunda, öğrenenlerin onlarla ilgili neyi gerçek bulduğıyla ilintilidir.”... öğrenme kavramları öğrenenlerin inanışlardan daha üst soyutlama seviyesinde düşünmelerini işaret eder.” (s.464)
---	---

Tablo 2.3.1: Kalaja ve Barcelos’un İkinci Dil Ediniminde Farklı Terimler ve Tanımlar Tablosu (2003: 9)

Pajares (1992) ’e göre inanışlar “dağınık” yapılardır. Bu karmaşıklık dağınık yapıları tanımlanması zor kavramlar haline getirir. Bu güç durum, inanışların mantığa aykırı doğasından ve bilim insanlarının farklı gündemlerinden kaynaklanmaktadır. Tanımlanmasının dahi zor olduğu belirtilen inanışların araştırılması ve incelenmesi için geliştirilen yöntemlerden biri öğrencilerin birbirinden farklı inanış önermelerine katılma ve katılmama derecelerini işaretledikleri bir sormaca çalışması olabilir (Horwitz, 1987).

Horwitz, yabancı dil öğreniminde öğrenci inanışlarını belirlemeye çalışan ilk araştırmacıdır ve 1988 yılında 34 maddelik “Dil Öğrenim İnanişları Sormacası”nı (BALLI – Beliefs About Language Learning Inventory) geliştirmiştir. Bu sormacası ilk olarak Texas Üniversitesi’nde Almanca, Fransızca ve İspanyolca öğrenen 240 öğrenciye öğretim yılının birinci yarısında uygulamıştır. Horwitz (1988) bazı öğrencilerin dil öğrenimine dair sorulara fazlaca iyimser ve gerçek dışı yanıtlar verdiğini görmüştür. Bu öğrencilerin sahip olduğu inanışların, onları dil öğrenimi sırasında yani gerçek durumlarda yanıltması ve bu yanlış yargıların onlarda korku ya da hayal kırıklığı yaratması ve istenilen düzeyde olmayan bir performansla ya da dil çalışmalarını bitirmekle sonuçlanmasının mümkün olduğunu belirtmiştir.

Wenden (1987) öğrencilerin dil öğrenim stratejilerini araştırmak üzere Columbia Üniversitesi'nde İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen 25 yetişkin öğrenciye yarı yapılandırılmış görüşme soruları sormuştur. Verilen yanıtlar üzerine Wenden, öğrenci inanışlarında üç temel etmen belirlemiştir: 1) dil kullanımı, 2) dil öğrenimi, 3) kişisel etmenlerin önemi. Sonuçlara göre, öğrencilerin belirttikleri inanışlar dil öğrenim stratejileri ile tutarlılık göstermiştir. Örneğin, dil öğrenmenin önemini vurgulayan öğrenciler, anlamalarını kolaylaştırmak için bilişsel stratejilere ve ezber yöntemine başvurmaktaydı, fakat dili kullanmanın önemini vurgulayan öğrenciler iletişimsel stratejileri daha sık kullanmıştır.

Yang (1992), BALLI' yi kullanarak İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Tayvanlı üniversite öğrencilerinin inanışları ve dil öğrenme stratejileri kullanımları arasındaki ilişkiyi değerlendirmiştir. Çalışmanın sonuçları hem inanışlar ve stratejiler arasındaki bağlantıyı desteklemiş hem de Çinli ve Amerikalı öğrencilerin inanışları arasındaki gözle görülür farklılıkları belirlemiştir.

Kunt (1997), ise içinde BALLI'nin de yer aldığı bir takım sormaca Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde iki üniversitenin İngilizce hazırlık okulunda 882 Türk öğrenciye uygulamıştır. Kunt, Türk öğrencilerin dilbilgisi ve sözcük öğrenimine oldukça fazla önem verdiklerini, İngilizce öğrenmek konusunda çok güdülenmiş olduklarını ve içsel bir güdülenmeden çok araçlı güdülenmeye sahip oldukları sonuçlarına ulaşmıştır.

Barcelos'un (2000) öğrenci inanışları ile öğretmen inanışları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışması ise Dewey'in (1938) deneyim kavramından, inanışların çelişkili doğasına dair fikirlerine ve öğrenme ve inanışlar açısından kimlik kavramına

dayanmaktadır. Çünkü Dewey’e göre “öğretme ve öğrenme, deneyimin yeniden yapılanmasının kesintisiz süreçleridir. Araştırmada Amerika’da bir dil okulunda İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenmekte olan Brezilyalı öğrenciler ve İngilizce öğretmenleri ile çalışılmıştır. Sınıf gözlemleri, uyarımlı hatırlama (stimulated recall), ve görüşme olmak üzere çeşitleme (triangulation) yöntemiyle verilerin toplandığı çalışmada, öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları inanışların birbirlerine olan etkisi gözlemlenmiştir. Örneğin, öğretmenin sınıfında uyguladığı ortak çalışmaya dayalı etkinliklerden oyun kullanımı, öğrenci tarafından zaman kaybı olarak nitelendirilmiştir. Öğrencinin önceden alışkın olduğu şekilde dilbilgisi ağırlıklı almadığı İngilizce derslerini yetersiz görmesi de, öğretmenin iletişimsel etkinliklerin önemine daha çok inanması gerçeğiyle çelişkili bir durum sergilemiştir.

Öğrenci inanışları Türkiye’de de araştırmalara konu olmuştur. Altan (2006), beş üniversitede yabancı dil öğretmenliği bölümünde okuyan 248 öğrenciye BALLI’yi uygulamıştır. Bulgular, öğretmen adayı bu öğrencilerin önceden oluşmuş bazı düşüncelere sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Altan, öğretmen eğitimcilerinin, öğrencilerinin belirli öğretim yöntemlerine açık olmalarını bekliyorlarsa öncelikle öğrencilerinin sahip oldukları bu inanışları göz önünde bulundurmaları gerektiğinin altını çizmektedir. Bu çalışma gösteriyor ki, inanışların farkında olmak, geleceğin dil öğrenim ortamlarını şekillendirmekte de yol gösterici olacağını göstermektedir. Öz (2007), dil öğreniminde üst bilişsel bilgiyi diğer bir deyişle inanışları, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 470 orta öğretim öğrencisi üzerinde araştırmıştır. Araştırmada dil öğrenim inanışlarının sosyal ve eğitimsel ortam, yaş, cinsiyet ve dil öğrenme aşamalarına göre çeşitlilik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Büyükyazı (2009) ise, Celal Bayar Üniversitesi İngilizce hazırlık sınıfında eğitim gören 200 öğrenci ile 19 İngilizce okutmanının dil öğrenimine dair inanışları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada öğrencilere uygulanan BALLI, öğretmenler için de uyarlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrenci inanışlarının etkili olmayan dil öğrenme stratejilerine yol açtığı görülmüştür. Örneğin, öğrencilerin çoğu dil öğrenmede sözcük öğreniminin önemini vurgulamıştır, bu da uzun sözcük listelerin ezberlenmesi ve bu yöntemin uygun bağlamlarda iletişimsel kullanım için fayda sağlamaması anlamına gelmektedir. Ayrıca öğrencilerin dil öğreniminin süresine dair beklentilerinin, onları uzun vadede hayal kırıklığına ve vazgeçmeye itecek nitelikte olduğu görülmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenci inanışlarının BALLI ya da benzeri bir ölçek kullanarak araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamakla beraber başka çalışma konuları altında öğrencilerin inanışlarına paralel bazı bulgular elde dildiği görülmektedir. Yıldırım (2011), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin genel olarak Türkçe dilbilgisi ve bunun içerisinde ad durum ekleri ile ilgili görüşlerini araştırdığı çalışmasında öğrencilere yönelttiği görüşme soruları doğrultusunda; Türkçe öğrenmenin ve Türkçe dilbilgisinin zor olmadığı, ana dilin Türkçeyi öğrenmede ve Türkçedeki ad durum eklerini kullanmada olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğu, ad durum ekleri kullanırken hata yapmanın dikkatsizlikten ana dilin etkisine kadar pek çok nedenin olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Kara (2010) Gazi TÖMER’de öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunları araştırdığı ve bunların çözümüne yönelik önerilerde bulunduğu çalışmasında öğrencilerin hangi milletten geldikleri ve kendilerine özgü hangi temel hataları yaptıklarına bakarak bazı saptamalarda bulunmuştur. Araştırmacı çalışma

sonunda, sınıflandırdığı dil öğrenenlerin her birinin öğrenme becerilerinin birbirine göre farklı olduğu; yani kimilerinin anlama ve yazmada (Orta Doğulu ve Arap kökenliler), kimilerinin de konuşmada (Afrika ve Avrupa'dan gelenler) zorluk çektiği görmüş ve her bir grubun kendine özgü birtakım yanlışlıklar yaptığını tespit etmiştir. Ayrıca, Afrikalı öğrencilerin İngilizce bildikleri için Türkçeyi öğrenmeye başladıkları ilk aylarda İngilizce cümle yapısıyla cümleler kurmakta olduklarını, ancak daha sonraları bu kullanımın ortadan kalktığını gözlemlemiştir.

Eker (2010) ise, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenen özerkliğini araştırmıştır. Öğrenci sormacası ve öğretmen görüşme formu kullanılan araştırma sonucunda: öğrencilerin hedef sorgulama, başarıyı değerlendirme ve yeni düzenlemeler yapabilme, sınavlara kendi stratejileriyle hazırlanabilme ve dil gelişimini düzenli olarak izleme gibi özerk öğrenmenin gereklerini yerine getirdikleri; özerk olma öğretmen ve öğrencilere bazı özgürlükler tanıdığından ve başarı oranını yükselttiğinden öğretmenlerin de öğrencilerini farklı açılardan özerk olmaya yönlendirdikleri görülmüştür.

Yabancılar Türkçe öğretiminde öğrenci ve öğretmen görüşlerinin birlikte incelendiği birkaç çalışmadan biri olan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı İle İlgili Okutman ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi” (Kan, Sülüsoğlu, Demirel, 2011) isimli çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten okutmanların ve öğrenen öğrencilerin Yabancılar Türkçe Öğretimi Programı ile ilgili görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Ankara ve İzmir'deki üniversitelerde yabancı dil olarak Türkçe öğreten 10 okutman ve Türkçe öğrenen 10 yabancı uyruklu öğrenciye araştırmanın amacına bağlı olarak 5 boyuttan (amaç, konu, yöntem, değerlendirme, öneriler) ve 15 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme

formları uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, okutman ve öğrenci görüşleri birçok açıdan paralellik göstermiştir (örneğin ders işlenişine ilişkin bulgular).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, öğrenci inanışlarının önemli bir ögesi olan güdülenme ile ilgili olarak Barın (2008), Türkçenin öğretimi sırasında öğrencilerde dil öğrenmeye karşı merak uyandırma, onları yaptıkları işin önemli ve değerli olduğuna inandırma, dil öğrenme sürecinden öğrencilerin zevk almasını sağlama ve ders sırasında dikkat sürelerini en üst düzeye çıkarmanın ancak onları iyi güdülemekle mümkün olacağını belirtmiştir.

Özetlemek gerekirse, bugüne kadar yapılmış tüm çalışmalar, yabancı dil öğrencilerinin sınıf ortamına daha önceden zihinlerinde oluşturulmuş bazı dil öğrenim inanışlarıyla geldiklerini ve bu inanışların bir kısmının gerçek dışı ve onları yanlış yönlendirici olabildiğini göstermektedir. Ayrıca, bu çalışmaların ulaştığı bulgular öğrenci inanışlarının, onların yalnızca belirli görevlere yaklaşımlarını değil öğrenme etkinliklerine ve dil öğrenim stratejilerine olan tutumlarını da etkileyebilmekte olduğunu göstermektedir.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenimine ilişkin dil öğrenim inanışları, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin bilişi ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin araştırıldığı bu çalışmanın veri toplama sürecinde nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı tarama türünde betimsel bir model uygulanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2005) değişik yöntemlerin birlikte kullanılmasının, toplanan verilerin ve bu verilere dayanarak yapılan açıklamaların doğruluğunun ve geçerliğinin saptanmasında önemli olduğunu ifade etmektedir.

3.2 Araştırma Grubu

3.2.1 Öğretmenler

Araştırmada yer alan öğretmenler “ölçüt örnekleme” yöntemiyle belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde “bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler (nesneler, olaylar vb.) örnekleme alınırlar.” (Büyüköztürk, 2008: 90). Bu çalışmada örneklem seçimi için belirlenmiş olan ölçüt “Eğitimi süresince ‘Yabancılarla Türkçe Öğretimi’ dersi almış olmak” tır. Hedeflenen örnekleme ulaşmak amacıyla Gazi TÖMER’de çalışan 15 Türkçe okutmanına bir art alan sormacası uygulanmıştır (bkz. Ek 1).

Sormaca sonuçlarına göre daha önce lisans ya da lisansüstü eğitimi sırasında “Yabancılarla Türkçe Öğretimi” dersi alan 5 Türkçe okutmanı örneklem olarak

belirlenmiştir. Örneklem ölçütü, çalışmanın temelini oluşturan araştırma sorularından: “2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenler alanları ile ilgili, öğretmenlik eğitimleri ile ilgili ve kendi eğitsel art alanları ile ilgili ne gibi bilişe sahiptirler ve bu bilişin mevcut öğretim etkinliklerine etkisi var mıdır? sorusuna yanıt bulabilmek amacıyla oluşturulmuştur. Lisans programı olmayan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında görev yapan bu öğretmenlerin, eğitimleri sırasında aldıkları “Yabancılar Türkçe Öğretimi” dersine ilişkin görüşlerinin alanda yaşanan bu soruna ilk elden ışık tutacak nitelikte olacağı öngörülmüştür ve araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan öğelerden biri olan öğretmen bilişine ilişkin verilere de temel oluşturacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin art alan sormacası doğrultusunda elde edilen bilgileri ise şöyledir:

Tablo 3.2.1.1 Öğretmenlerin demografik art alan bilgileri

Okutman	Cinsiyet	Yaş	Yabancı Dil	Türkçe Öğretim Deneyimi
O-1	Erkek	20-25	İngilizce	1-5 yıl
O-2	Erkek	20-25	İngilizce	5-10 yıl
O-3	Kadın	30-35	İngilizce	5-10 yıl
O-4	Kadın	25-30	İngilizce	1-5 yıl
O-5	Kadın	25-30	İngilizce	1-5 yıl

Art alan sormacasından elde edilen demografik bilgilere göre örneklemini oluşturan öğretmenlerin 2’si erkek, 3’ü kadın; yaş özellikleri bakımından değerlendirildiğinde ise 2’si 20-25 yaş aralığında, diğer 2’si 25-30 yaş aralığında ve öğretmenlerden 1’i 30-35 yaş aralığında yer almaktadır. Türkçe öğretim deneyimlerine bakıldığında ise öğretmenlerin 3’ünün 1-5 yıl aralığında, kalan 2’sinin

ise 5-10 yıl aralığında deneyime sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca tüm katılımcı öğretmenlerin bildikleri yabancı dil İngilizcedir.

Örnekleme konu olan “ Eğitimi süresince ‘Yabancılarla Türkçe Öğretimi’ dersi almış olmak” ölçütünün ulaşıldığı art alan sorusu ve bu 5 okutmanın aldıkları lisans ve lisansüstü eğitim bilgileri ise şu şekildedir:

Tablo 3.2.1.2 Öğretmenlerin eğitsel art alan bilgileri

Okutman	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora
O-1	Türkçe Eğitimi	Türk Halk Edebiyatı	-
O-2	Türkçe Eğitimi	Türkçe Eğitimi	Türkçe Eğitimi
O-3	Türkçe Eğitimi	Türkçe Eğitimi	Türkçe Eğitimi
O-4	Türk Dili ve Edebiyatı	Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi	Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi
O-5	Türk Dili ve Edebiyatı	Eski Türk Dili ve Edebiyatı	Türkçe Eğitimi

“Yabancılarla Türkçe Öğretimi” dersi, Türkçe Eğitimi bölümlerinde lisans eğitiminin altıncı yarıyılında verilmektedir. Örnekleme oluşturan Türkçe okutmanlarının 3’ü bu dersi ilk olarak lisans eğitiminde almış ve içlerinden 2’si lisansüstü eğitimlerinde de bu dersi almaya devam etmişlerdir. Diğer 2 Türkçe okutmanının lisansüstü eğitimlerinde bu dersi almış oldukları görülmektedir.

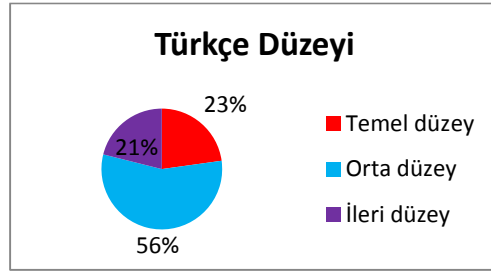
3.2.2 Öğrenciler

Araştırmada yer alan öğrencilerin seçilmesi de “ölçüt örnekleme” yöntemiyle yapılmıştır. Öğrencilerin seçilmesinde kullanılan ölçüt “ Örnekleme oluşturan öğretmenlerin ders verdiği sınıflarda Türkçe öğrenimi görüyor olmak”tır. Böyle bir ölçüte gerek duyulmasının sebebi, çalışmanın araştırma sorularından “ 3. Bu öğretmenlerin bilişi ve sınıf içi etkinlikleri ile öğrencilerin inanışları ve öğretmenlerinin uygulamaları hakkındaki görüşleri arasında nasıl bir ilişki vardır?”

sorusuna yanıt bulabilmektir. Bu çalışmada dil öğrenim inanışlarının araştırıldığı öğrenciler 2013 Mart-Nisan döneminde Gazi TÖMER’de farklı düzeylerde yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan 115 yabancı uyruklu öğrencidir. Örneklemi oluşturan öğrencilere ait bilgilere ulaşabilmek amacıyla bir art alan sormacası hazırlanmıştır (bkz. Ek 2) ve bu sormaca ile ulaşılan bilgiler ayrıntılı olarak verilmiştir.

Gazi TÖMER’de öğrencilerin düzeyleri “Temel”, “Orta” ve “İleri” düzey olarak sınıflandırılmaktadır. Araştırmaya katılan 115 öğrencinin Türkçe düzeyleri ise şöyledir:

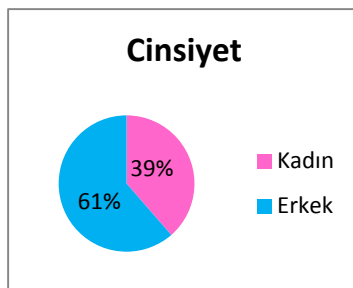
Şekil 3.2.2.1 Öğrencilerin Türkçe düzeyleri



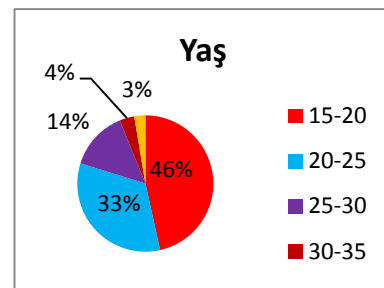
Öğrencilerin %56’sı orta düzey, %23’ü temel düzey ve %21’i ileri düzey Türkçe sınıflarında eğitim görmektedir.

Araştırma örnekleminin öğrenci boyutunu oluşturan katılımcıların, uygulanan art alan sormacası ile edinilen bilgileri şu şekildedir:

Şekil 3.2.2.2 Öğrenci Cinsiyet Dağılımı



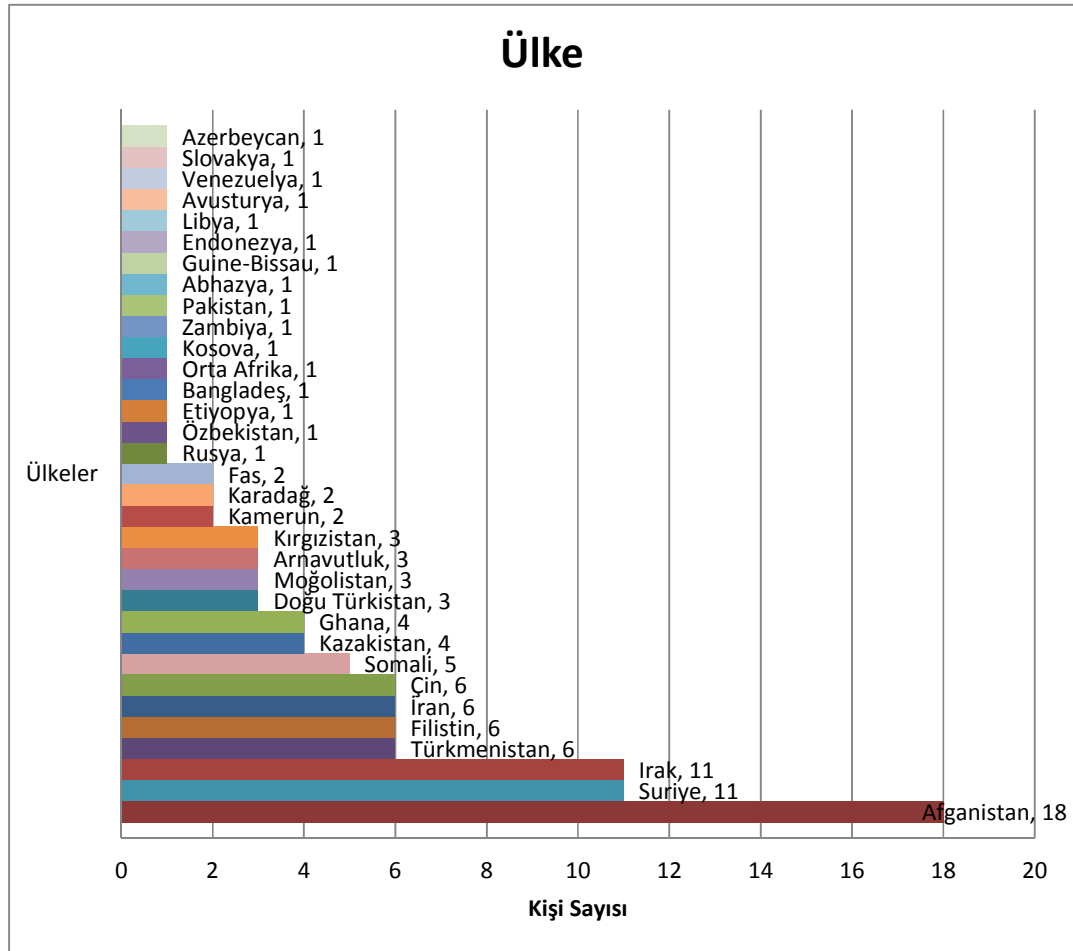
Şekil 3.2.2.3 Öğrenci Yaş Dağılımı



Katılımcı öğrencilerin % 61'i erkek (71), % 39'u (44) ise kadın olup; yaş dağılımına bakıldığında ise %46'sı 15-20, % 33'ü 20-25, %14'ü 25-30, %4'ü 30-35 ve %3'ü 35 yaş ve üzeri yaş aralığında yer almaktadır.

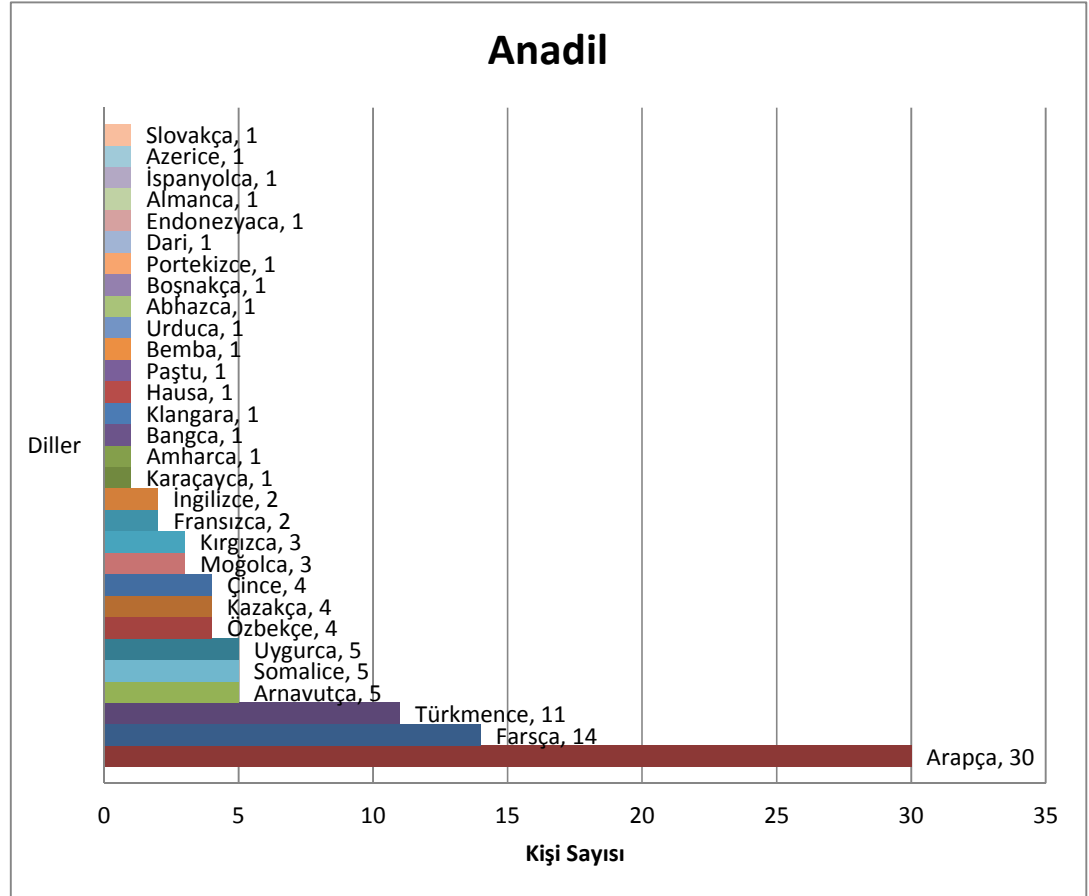
Gazi TÖMER'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen, yaklaşık 54 ülkeden öğrenci bulunmaktadır. Bu çalışmanın örnekleminde 32 farklı ülkeden öğrenci bulunmaktadır. Bu ülkelerin öğrenci sayısına göre dağılımı ise şöyledir:

Şekil 3.2.2.4 Öğrencilerin ülkeleri



Art alan sormacasında yer alan anadil sorusuna verilen yanıtlar doğrultusunda oluşan tablo ise şöyledir:

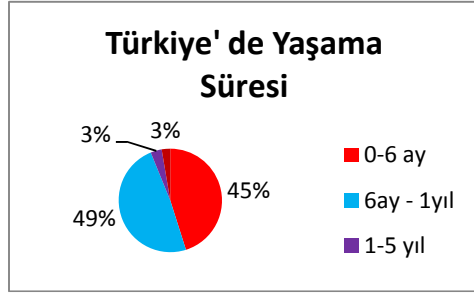
Şekil 3.2.2.5 Öğrencilerin anadilleri



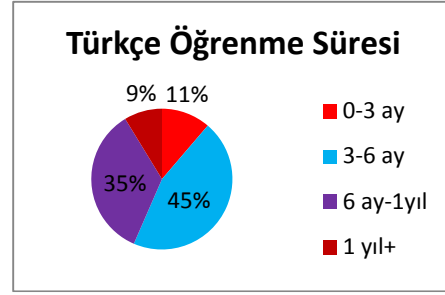
Katılımcı öğrencilerin 30'unun anadilinin Arapça, 14'ünün Farsça, 11'inin Türkmençe olduğu ve ardından 5'er öğrencinin anadilinin Somalice, Arnavutça ve Uygurca olduğu görülmektedir. Diğer ülkelerden gelen ve sayıca az ve hatta tek olan öğrencilerin anadilleri de tabloda görülmektedir.

Art alan sormacasında öğrencilerin ne kadar zamandır Türkiye'de yaşadıkları ve ne kadar zamandır Türkçe öğrendiklerine dair bilgilere de ulaşılmıştır:

Şekil 3.2.2.6 Türkiye’de yaşama süresi



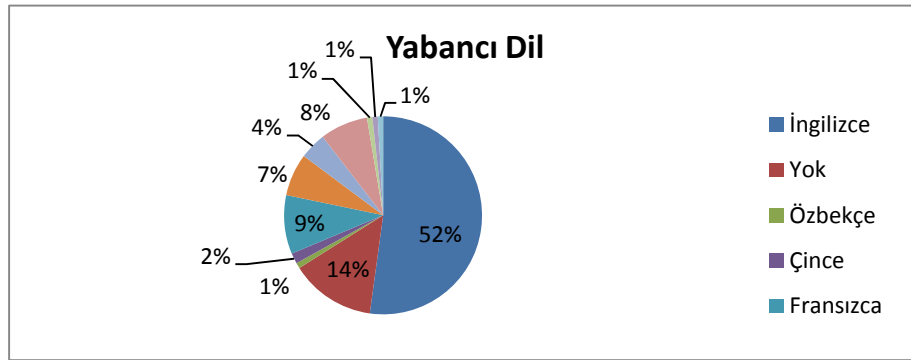
Şekil 3.2.2.7 Türkçe öğrenme süresi



Türkiye’de yaşama sürelerini, öğrencilerin %49’u 0-6 ay, % 45’i 6 ay – 1 yıl, %3’ü 1-5 yıl ve yine %3’ü 5 yıl ve üzeri zaman aralığında belirtmiştir. Öğrencilerin Türkçe öğrenme süreleri ise, %45’inin 3-6 ay , %35’inin 6 ay–1yıl, %11’inin 0-3 ay ve %9’unun 1 yıl ve üzeri zaman aralığında yer almaktadır.

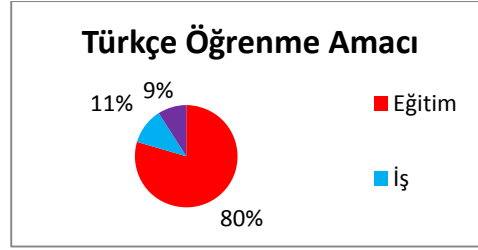
Yabancı dil öğretiminde, ön öğrenmelerin önemi bilinmektedir. Daha önce öğrenilen bir yabancı dil, mevcut yabancı dil öğrenimine etki edebilmektedir. Bu nedenle öğrencilere bildikleri yabancı diller de sorulmuştur. Buna göre katılımcı öğrencilerin bildikleri yabancı dillerin dağılımı şu şekildedir:

Şekil 3.2.2.8 Öğrencilerin bildikleri diğer yabancı diller



Son olarak, art alan sormacasında öğrencilerden Türkçe öğrenme amaçlarını belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerin %80’i Türkçeyi eğitim amacıyla, %11’i iş sahibi olmak amacıyla ve %9’u ise kişisel gelişim amacıyla öğrenmektedir.

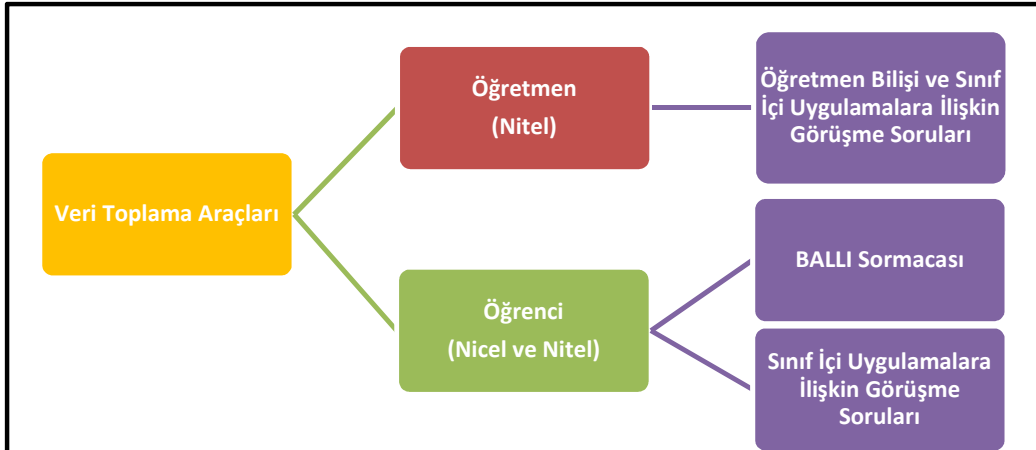
Şekil 3.2.2.9 Öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçları



3.3 Veri Toplama Araçları

Bu tez çalışmasında, var olduğu düşünülen bir sorun, içinde barındırdığı öğelerin ayrı ayrı ve karşılaştırmalı incelenmesi yoluyla araştırılmaktadır. Bu çalışmada, özel alan öğretmeninin gerekli lisans eğitimini alamadığı Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde gerçekleştirilen mevcut eğitimden bir kesit sunarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenimine ilişkin inanışları ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin sahip oldukları biliş araştırılmış ve bu iki öğe arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu doğrultuda birden çok veri toplama aracına ihtiyaç duyulmuştur. Nitel ve nicel veri toplama yöntemlerine başvuru çalışmada, öğrenci verisi sormaca ve görüşme yoluyla, öğretmen verisi ise görüşme yoluyla elde edilmiştir.

Şekil 3.3.1 Araştırmada kullanılan veri toplama araçları



3.3.1 Öğrenci Verisi

Araştırmada, öğrenci verisi toplamada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır.

Nicel araştırma çerçevesinde öğrencilere Horwitz'in (1987) geliştirdiği "Dil Öğrenim İnanışları Sormacası" (Beliefs About Language Learning Inventory - BALLI) uygulanmıştır (bkz. Ek 3). Sormaca, öğrencilerin dile ilişkin inanışlarını "Yabancı Dil Eğilimi", "Dil Öğrenim Zorluğu", "Dil Öğreniminin Yapısı", "Öğrenme ve İletişim Stratejileri" ve "Güdülenme ve Beklentiler" etmenleri altında sınıflandırılmış olan 34 soru yoluyla incelemektedir. Beşli Likert ölçeğiyle tasarlanmış olan yanıtlar "Kesinlikle Katılmıyorum" dan "Kesinlikle Katılıyorum" a doğru gitmektedir.

Sormaca, çalışmanın gereği olarak Türkçe öğrenimine uyarlanmıştır, bu nedenle özgün sormacada yer alan "İngilizce" ifadeleri "Türkçe" ile değiştirilmiştir. Sormaca, Türkçe öğrenimine ilişkin inanışları geniş bir yelpazede inceleyebilmek amacıyla her seviyeden Türkçe öğrenen öğrenciye uygulanmıştır. Bu sebeple, sormacanın hem Türkçe hem de İngilizce örnekleri hazırlanmıştır. Özgün sormacanın Türkçe uyarlaması (bkz. Ek 4), alanında uzman iki İngilizce öğretmeni tarafından önce Türkçeye ve sonra geri çevirme yöntemiyle İngilizceye çevrilmiş ve ayrıca 1 Türkçe öğretmeni tarafından da Türkçe uyarlaması yeniden gözden geçirilmiştir. Bu işlemlerin ardından sormacanın İngilizce ve Türkçe örnekleri her iki dilde yetkin iki gruba dağıtılmıştır. İki örnek arasındaki ilgileşim katsayısı .85 çıkmıştır, bu da sormacanın Türkçe örneğinin güvenilirliğini kanıtlar niteliktedir.

Sormaca uygulanmadan önce kapsam geçerliliği için uzman görüşü alınmış, sorularda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Örneğin, 26. sorudaki “İşitsel araçlarla alıştırma yapmak önemlidir.” tümcesinde “işitsel araç” ifadesi günümüzde teknolojik araçların dil alıştırmalarına sunduğu fırsatların çeşitliliği göz önüne alınarak “ Teknolojik araçlarla alıştırma yapmak önemlidir” şeklinde değiştirilmiştir. 2013 Mart ayında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten özel bir dil kurumunda sormacanın pilot uygulaması 30 öğrenci ile yapılmıştır. Pilot uygulama sonunda bazı değişikliklere gerek duyulmuştur.

Diğer bir değişiklik, özgün BALLI’de diğer 33 maddeden farklı olarak çoktan seçmeli yanıt şekline sahip olan 4. ve 15. maddelerde yapılmıştır. Sormaca yanıtlanırken aynı yanıtlama sisteminden farklı bu iki maddenin olası bir yanlış anlaşılmaya sebep olmasını engellemek amacıyla sormacanın son iki (33 ve 34.) maddesi ile yerinin değiştirilmesi ve bu iki soru için ayrı bir yönerge yazılması şeklinde olmuştur. Başka bir değişiklik ise, öğrenci art alan sormacasında bulunan “Uyruğunuz” sorusunun öğrenciler tarafından anlaşılamaması üzerine “Nerelisiniz?” sorusuyla değiştirilmesi olmuştur. Tüm bu gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra 2013 Nisan ayında Gazi TÖMER’de sormacanın hedef kitle üzerinde uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Öğrenci verisinin ikinci aşaması olan görüşme yöntemi, öğretmen görüşme sorularında “Sınıf içi Uygulamalar” başlığı altında yer alan soruların öğrencilere uyarlanmasıyla gerçekleştirilmiştir (bkz. Ek 5). Öğrenciler ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalar ile ilgili inanışları arasındaki ilişkinin incelenebilmesi için öğretmenlerin ders verdikleri sınıflardan temsili öğrenciler ile görüşülmüştür.

Öğretmen görüşmesi ve temsili öğrenci görüşmeleri de pilot uygulamada denenmiş, bu uygulamalar sonucunda görüşülen öğretmenlerden sorular ile ilgili geri bildirim alınmıştır. Öğrenci görüşmesinde, görüşme dili ve seçilen öğrencilerle ilgili asıl uygulamaya dair çok faydalı bulgulara ulaşılmıştır. Örneğin, görüşme dilinin ya tamamen İngilizce ya da tamamen Türkçe gerçekleşmesi gerektiği görülmüştür. Seçilen öğrencilerin ise bu iki dilden en az birine hâkim olması gerektiği gözlemlenmiştir. Bu bağlamda asıl veri toplama sürecinde Gazi TÖMER’de görüşme yapılan öğrencilerde Türkçeye hâkim ve sınıfı temsil edebilecek düzeyde öğrenciler ile görüşülmüştür.

3.3.2 Öğretmen Verisi

Bu çalışmada öğretmen verisi, nitel araştırma yöntemleri çerçevesinde 23 yarı yapılandırılmış görüşme sorusu ile sağlanmıştır (bkz. Ek 5). Örnekleme yer alan öğretmen sayısı sormaca düzenlemeye elverişli değildir ve yarı yapılandırılmış görüşmeler hem araştırmacılara görüşme yapılan öğretmenin bilişini araştırırken daha fazla soru sorma rahatlığı vermektedir, hem de görüşülen kişilerin kendileri hakkında daha fazla bilgi verebilmesini sağlamaktadır. Öğretmenlere sorulan yarı yapılandırılmış görüşme soruları araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Soruların bir kısmının hazırlanmasında öğretmen bilişi alanında alan yazında daha önce sorulmuş olan sorular ve erişilen bulgular temel alınmıştır.

Soruların bir kısmı ise öğrenci verisi toplamakta kullanılan BALLI ölçeğindeki sorulardan uyarlanmıştır. BALLI’de yer alan “Yabancı Dil Eğilimi”, “Dil Öğrenimin Yapısı”, “Dil Öğrenim Zorluğu”, “Öğrenme ve İletişim Stratejileri” ve

“Güdülenme” etmenleri altında yer alan bazı sorular öğretmenlere görüşme sorusu olarak yöneltilmiştir.

Soruların son kısmını oluşturan “Sınıf İçi Uygulamalar” a ilişkin sorular iki boyutludur; sorular aynı biçimde ya da uyarlanmış biçimde hem öğretmenlere hem de ders verdikleri sınıflardan temsili öğrencilere sorulmuştur ve bu şekilde sınıf içi uygulamalara dair öğretmen ve öğrenci inanışları arasındaki ilişki değerlendirilmiştir.

Böylelikle, öğretmen görüşme soruları şu başlıklar altında oluşturulmuş ve incelenmiştir:

Şekil 3.3.2.1 Öğretmen Görüşme Soruları Dağılımı



3.4 Verilerin Çözümlemesi

3.4.1 Sormaca Çözümlemesi

Araştırmada kullanılan sormacanın çözümlemesinde SPSS (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı 18.0) istatistik paket programı kullanılmıştır. Öğrencilerin dil öğrenim inanışlarına ilişkin verdikleri yanıtlar frekans ve yüzdeleri hesaplanarak Horwitz (1987) tarafından belirlenmiş olan alt boyutlarda tablolar halinde incelenmiştir.

Sormacanın çözümlemesinde ilk olarak, öğrencilerin dil öğrenim inanışlarına ilişkin yanıtladıkları 34 maddeden edinilen verilerin etmen çözümlemesi için uygunluğu değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri “.710” bulunmuştur ve bu değer önerilen “.6” değerinden yüksektir. Bu sonuç, sormacada bulunan maddelerin birbirleriyle ilişkisinin güçlü olduğunu göstermektedir (Kaiser, aktaran Pett, Lackey, ve Sullivan, 2003, p. 78).

Şekil 3.4.1.1 Sormacanın The Kaiser-Meyer-Olkin Değeri

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,710
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	284,559
	df	120
	Sig.	,000

İkinci olarak, verilere Cronbach Alpha yöntemi uygulanmıştır. Cronbach (1951) tarafından geliştirilen alfa katsayısı yöntemi, maddeler doğru-yanlış olacak şekilde puanlanmadığında, 1-3, 1-4, 1-5 gibi puanlandığında, kullanılması uygun olan bir iç tutarlılık tahmin yöntemidir. Likert tipi ölçeklerde, ölçeğin iç tutarlılığının

hesaplanmasında Cronbach Alfa yöntemi kullanılır. Bu sormacanın iç tutarlık değeri “.654” bulunmuştur ve bu değer “ $0.60 \leq \alpha < 0.80$ ” aralığında yer aldığından oldukça güvenilir olarak yorumlanmaktadır.

Şekil 3.4.1.2 Sormacanın Güvenirlik Değeri

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.654	34

Tüm bu test sonuçları, sormacadaki maddelerin etmen çözümlemesine uygun olduğunu ve maddeler arasında yeterli iç tutarlılığın mevcut olduğunu göstermektedir.

3.4.1 Görüşme Çözümlemesi

Yapılan öğretmen ve öğrenci görüşmeleri ses kaydı yoluyla kaydedilerek içerik çözümlemesine tabi tutulmuştur (bkz. Ek 6 ve Ek 7). İçerik çözümlemesi, birbiriyle benzerlik gösteren verileri, belli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bu verileri anlaşılabilir bir düzende yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 227). Görüşme yoluyla elde edilen kayda değer veriler, ilk önce tablolarda ilgili bölümlere yazılmıştır. Bu veriler içerik çözümlemesi yöntemiyle kodlanarak bazı temalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Çözümlemenin son aşamasında da kod ve temalara göre verilerin tanımlama ve yorumlaması yapılmıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten Türkçe okutmanlarıyla ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen temsili öğrencilerle yapılan görüşmelerde elde edilen verilerin çözümleme işlemlerinde;

$S_1, S_2, S_3, \dots$: Araştırmacının sorularını,

$O_{1,2,3,\dots}$: Görüşüne başvurulanan Türkçe okutmanlarını,

$\ddot{O}_{1,2,3,\dots}$: Görüşüne başvurulanan öğrencileri,

$[^1], [^2], [^3], \dots$: Görüşülen kişilerin kayda değer yanıtlarını (sözcük, cümle ya da paragrafın numarasını) göstermektedir.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu çalışma, Türkiye’de ve dünyanın çeşitli noktalarında yabancı dil olarak öğretimi her geçen gün daha da önem kazanmakta olan Türkçenin; bu alana özel öğretim elemanının yetiştirilebileceği üniversite eğitiminin olmadığı, belirli öğretim programları ve yöntemleri belirleyebilecek kurumsal birliğin henüz oluşturulmadığı mevcut durumunu, öğretmenlerin sahip oldukları biliş ve öğrencilerin sahip oldukları inanışlar çerçevesinde incelemeyi amaçlamaktadır. Bu bölümde, araştırmaya ait bulgular, çalışmanın araştırma soruları altında ele alınıp incelenmiştir.

4.1 “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenim inanışları nelerdir?”

Çalışmanın ilk araştırma sorusuna dair bulgular BALLI sormacasının Horwitz (1987) tarafından belirlenmiş olan beş temel etmeni altında yorumlanmıştır. Sormacada bulunan 34 maddenin 5 etmen altında dağılımı şu şekildedir:

Tablo 4.1.1 BALLI Soru Dağılımı

1.ETMEN <i>Yabancı Dil Eğilimi</i>	2.ETMEN <i>Dil Öğrenim Zorluğu</i>	3.ETMEN <i>Dil Öğreniminin Yapısı</i>	4.ETMEN <i>Öğrenme ve İletişim Stratejileri</i>	5.ETMEN <i>Güdülenme ve Beklentiler</i>
1	3	8	7	20
2	5	12	9	24
4	15	17	13	29
6	25	23	14	31
10	33	27	18	32
11	34	28	21	
16			22	
19			26	
30				

4.1.2 Yabancı Dil Eğilimi

BALLI sormacasında “Yabancı Dil Eğilimi” başlığı altındaki 9 madde, “ dil öğrenimi için özel yeteneklerin var olup olmadığı ve başarılı ve başarısız dil öğrencilerinin özellikleri hakkında inanışlar” (Horvitz, 1988: 287) ile ilgilidir. Bu maddelerden ulaşılan sonuçlar Tablo 4.1.2.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.2.1 Yabancı Dil Eğilimi Etmeninde; Yanıt Sıklığı Yüzdeleri, Ortalama ve Standart Sapma

1. ETMEN (YDE) Yabancı Dil Eğilimi						
Soru #	Soru	1+2	3	4+5	ORT	SS
1	Yabancı dil öğrenmek çocuklar için yetişkinlere oranla daha kolaydır.	6	7	87	4,2	0,96
2	Bazı insanlar yabancı dil öğrenme konusunda özel bir yeteneğe sahiptir.	14	13	73	3,8	1,03
4	Herkes yabancı dil konuşmayı öğrenebilir.	19	17	64	3,7	1,12
6	Ülkemdeki insanlar yabancı dil öğrenmede iyidirler.	15	32	53	3,5	0,98
10	Bir yabancı dili konuşabilenler için başka bir yabancı dil öğrenmek daha kolaydır.	22	26	52	3,4	1,06
11	Matematik ya da fen alanında iyi olan kişiler yabancı dil öğreniminde iyi değildirler.	58	25	17	2,4	1,14
16	Yabancı dil öğrenme konusunda özel bir yeteneğe sahibim.	10	43	47	3,5	0,83
19	Kadınlar yabancı dil öğrenme konusunda erkeklerden daha iyidirler.	41	25	34	2,9	1,34
30	Birden fazla dil konuşan kişiler çok zekidir.	16	18	66	3,7	1,07

Not: 1= kesinlikle katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3=kararsızım, 4=katılıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum, ORT= ortalama, SS= standart sapma *Bu tabloda yüzdelik değerler en yakın tam sayıya yuvarlanmıştır. Toplamlar yuvarlama işlemi nedeniyle 100 olmayabilir.

Tablo 4.1.2.1’de görüldüğü gibi öğrencilerin %73’ü bazı insanların yabancı dil öğrenme konusunda özel bir yeteneğe sahip olduğunu düşünmektedir (madde 2). Diğer yandan öğrencilerin %47’si kendilerinin yabancı dil öğrenme konusunda özel bir yeteneğe sahip olduklarını belirtmiştir (madde 16) ki bu da öğrencilerin neredeyse

yarisının kendi dil öğrenme yetenekleri hakkında olumlu fikirlere sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin 16. maddeye vermiş oldukları yanıtlar göstermektedir ki, öğrencilerden bazıları, özellikle katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum diyen %10'u kendi dil öğrenme yetenekleri ile ilgili oldukça olumsuz değerlendirmelere sahipler. Horwitz (1988), dil öğreniminde eğilime inanan, fakat herkesin yabancı dil öğrenmede başarılı olabileceğine de emin olan öğrencilerin “ortalama bir yetenek yeterlidir” diye düşünebileceğini öne sürmektedir. Öğrencilerin %64'ü “Herkes yabancı dil konuşmayı öğrenebilir”(madde 4) önermesine katıldıklarını beyan etmişlerdir. Bu durumda öğrencilerin bu üç maddeye vermiş oldukları yanıtlar göstermektedir ki, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere göre herkes yabancı dil konuşmayı öğrenebilir fakat belirli bir yabancı dili öğrenebilmek için bir bireyin dil öğrenmeye karşı özel olarak yetenekli olması da önemli bir etkidir.

İyi bir yabancı dil öğrencisinin özelliklerine ilişkin maddelere verilen yanıtlara bakıldığında, öğrencilerin %87'sinin yabancı dil öğrenmenin çocuklar için yetişkinlere oranla daha kolay olduğunu düşündüğü görülmektedir (madde1). Öğrencilerin “*Kadınlar yabancı dil öğrenme konusunda erkeklerden daha iyidirler.*” önermesine verdikleri yanıtlar ise çeşitlilik göstermektedir (madde 19). Öğrencilerin %34'ü bu önermeye katıldığını belirtirken, %41'i katılmadığını belirtmiştir ve %25'i bu konuda kararsız kalmıştır. Bu da göstermektedir ki, öğrencilere göre cinsiyet dil öğrenmede başarılı olmak için belirleyici bir etken değildir.

Öğrencilerin %52'si bir yabancı dili konuşabilenler için başka bir yabancı dil öğrenebilmenin daha kolay olduğunu düşünmektedir (madde 10). Örnekleme de yer alan öğrencilerin yalnızca % 14'ü Türkçe dışında başka bir yabancı dil konuşmamaktadır. Ayrıca öğrencilerin ağırlıklı olarak geldikleri ilk beş ülke göz

önüne alınırsa (Afganistan, Suriye, Irak, Türkmenistan, Filistin) öğrencilerin toplam % 52'sinin toplumun birden fazla dil konuştuğu ülkelerden gelmekte oldukları görülmektedir. Öğrencilerin bu maddeyi yanıtlarken kendi durumlarını ve deneyimlerini göz önüne aldıkları görülmektedir. Tüm bu yanıtlar göstermektedir ki, öğrencilere göre başarılı bir dil öğrencisi olabilmek için yaş ve dil öğrenim deneyimi önemli etkenlerdir, fakat cinsiyet bir belirleyici değildir.

Öğrencilerin “*Matematik ya da fen alanında iyi olan kişiler yabancı dil öğreniminde iyi değildir*” önermesine (madde 11) %58 oranında katılmıyor olması göstermektedir ki, dil öğreniminde başarılı olmak ile başarılı olmanın sıkça ilişkilendirildiği matematik ya da fen alanında başarılı olmak birbiriyle ilişkili durumlar değildir. Buna rağmen öğrencilerin %66'sı birden fazla dil konuşan kişilerin çok zeki olduğunu düşünmektedir (madde 30). Bu da öğrencilerin dil öğreniminin ve birden fazla dil konuşabilmenin daha çok zeki insanlara özgü olduğunu düşündüklerine işaret etmektedir.

4.1.3 Dil Öğrenim Zorluğu

BALLI'de 6 madde dil öğrenim zorluğu ile ilgilidir. 3. ve 15. maddeler ikinci dil ya da yabancı dilde karşılaşılan genel zorluklar ile ilgiliyken, 4. madde özel olarak hedef dilin zorluğuyla ilintilidir. 25. ve 34. maddeler ise farklı dil becerilerinin zorluğunu değerlendirmektedir. 5.madde öğrencinin dil öğrenim başarısına dair beklentilerini ölçmektedir. Bu maddelere verilen yanıtlar Tablo 4.1.3.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1.3.1 Dil Öğrenim Zorluğu Etmeninde; Yanıt Sıklığı Yüzdeleri, Ortalama ve Standart Sapma

2.ETMEN (DÖZ) Dil Öğrenim Zorluğu						
Soru #	Soru	1+2	3	4+5	ORT	SS
3	Bazı dilleri öğrenmek diğerlerinden daha kolaydır.	10	16	75	3,9	0,95
5	Türkçeyi iyi konuşmayı öğreneceğime inanıyorum.	3	11	86	4,4	0,82
15	Türkçeyi okumak ve yazmak, konuşmak ve anlamaktan daha kolaydır.	42	12	46	3,1	1,27
25	Bir dili konuşmak, anlamaktan daha kolaydır.	49	17	35	2,8	1,28
33	Türkçe: a) çok zor bir dildir. b) zor bir dildir. c) orta zorlukta bir dildir. d) kolay bir dildir. e) çok kolay bir dildir.	30	49	21	2,9	0,81
34	Kişi günde bir saatini dil öğrenmeye ayırırsa hedef dili çok iyi konuşmak ne kadar vaktini alır? a) bir yıldan az b) 1-2 yıl c) 3-5 yıl d) 5-10 yıl e) günde 1 saatte dil öğrenemezsiniz	71	13	16	2,3	1,18

Not: 1= kesinlikle katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3=kararsızım, 4=katılıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum, ORT= ortalama, SS= standart sapma *Bu tabloda yüzdelik değerler en yakın tam sayıya yuvarlanmıştır. Toplamlar yuvarlama işlemi nedeniyle 100 olmayabilir.

Tablo 4.1.3.1’de görüldüğü üzere, öğrencilerin %75’i bazı dilleri öğrenmenin diğerlerinden daha kolay olduğunu düşünmektedir (madde 3) ve bu da göstermektedir ki öğrenciler dil öğrenim zorluğunun öğrenilen hedef dile göre farklılık göstereceğine inanmaktalar. Bu sormacada, öğrencilerin %30’u Türkçenin zor bir dil olduğunu, %21’i kolay bir dil olduğunu düşünürken ve %49’u ise Türkçenin orta zorlukta bir dil olduğunu belirtmiştir (madde 33). Görüldüğü gibi öğrencilerin Türkçenin zorluğuna ilişkin verdikleri yanıtlar çeşitlilik göstermektedir. Örneklemin 30 farklı anadilden öğrenciyle oluşturulmuş olmasının bu duruma sebep

olduğu düşünölmektedir. Lado'ya göre (1957) yabancı bir dille karşılaşan öğrenciler, o yabancı dilin bazı özelliklerini kolay bazılarını ise oldukça zor bulmaktadırlar. Kendi anadillerine benzer yapılar onlar için kolay, farklı olanlar ise zor olmaktadır.

Horwitz'e (1987) göre öğrencilerin dil öğrenim zorluğuna ilişkin yargıları, dil öğrenimine dair geliştirdikleri beklentileri ve kararlılıkları açısından son derece önemlidir. Öğrencilerin %86'sının Türkçeyi iyi konuşmayı öğreneceğine inanıyor olması onların Türkçe öğrenimlerine dair iyimser olduklarını ortaya koymaktadır (madde 5). Diğer yandan, öğrenciler %71'lik bir oranla, eğer bir öğrenci günde bir saatini dil öğrenmeye ayırırsa hedef dili çok iyi konuşmasının bir yıldan az zaman alacağını düşünmektedir (madde 34). Öğrenci yanıtlarından çıkan bu sonuç, eğer hedef dil o dilin konuşulduğu ölkede öğrenilmiyorsa gerçekçi bulunmayabilir, ancak bu çalışmada araştırmanın katılımcı öğrencileri Türkçeyi Türkiye'de öğreniyor oldukları için bir yıldan daha az bir sürede hedef dilin öğrenilebileceğini düşünmeleri gerçekçi olarak nitelendirilebilmektedir. Ancak, Horwitz'in (1987) de belirttiği gibi öğrencilerin bir görevin zorluğunu hafife alması bekledikleri hızda bir gelişme gösteremezlerse düş kırıklığına sebep olabilmektedir.

Katılımcıların %46'sı “Türkçeyi okumak ve yazmak, konuşmak ve anlamaktan daha kolaydır” demiştir, ancak yakın bir şekilde %42'si aksini düşünmektedir (madde 15). Bu durumun Türkçe ile aynı alfabeye sahip olmayan anadillere sahip öğrencilerin, Türkçede özellikle yazma konusunda zorlanması ama Türkî cumhuriyetlerden gelen öğrencilerin dillerin benzer olması sebebiyle konuşmada ve anlamada zorluk çekmemesi gibi sahip olunan anadilin etkisiyle açıklanabilmektedir. Benzer şekilde öğrencilerin %49'u bir dili konuşmanın,

anlamaktan daha zor olduğunu belirtirken, %35'i konuşmanın anlamaktan daha kolay olduğunu düşünmektedir (madde 25).

4.1.4 Dil Öğreniminin Yapısı

Sormacanın 6 maddesi dil öğrenme süreciyle ilintilidir. 8.ve 12. maddeler kültür ve dil öğrenme ortamının yabancı dil öğrenimindeki etkisi ile 17, 23 ve 28. maddeler ise öğrencilerin dil öğrenme görevleri ile ilgili algılamalarıyla ilgilidir. 27.madde ise öğrencilerin dil öğreniminin diğer öğrenim türlerinden farklı olarak nasıl algılandığını ölçmektedir. Öğrencilerin bu etmendeki yanıtları Tablo 4.1.4.1'deki gibidir.

Tablo 4.1.4.1 Dil Öğreniminin Yapısı Etmeninde; Yanıt Sıklığı Yüzdeleri, Ortalama ve Standart Sapma

3.ETMEN (DÖY) Dil Öğreniminin Yapısı						
Soru #	Soru	1+2	3	4+5	ORT	SS
8	Türkçe konuşmak için Türkçe konuşulan ülkelerin kültürlerini bilmek gereklidir.	22	26	52	3,4	1,19
12	Türkçe konuşulan bir ülkede Türkçe öğrenmek en iyi seçenektir.	10	11	79	4,1	1,10
17	Yabancı dil öğrenmenin en önemli bölümü sözcük öğrenmektir.	6	18	75	4,0	0,90
23	Yabancı dil öğrenmenin en önemli bölümü dilbilgisi öğrenmektir.	20	17	63	3,6	1,09
27	Yabancı dil öğrenmek diğer dersleri öğrenmekten farklıdır.	12	12	75	3,9	1,13
28	Yabancı dil öğrenmenin en önemli bölümü ana dilimden çeviri yapmayı öğrenmektir.	25	24	50	3,3	1,18

Not: 1= kesinlikle katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3=kararsızım, 4=katılıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum, ORT= ortalama, SS= standart sapma *Bu tabloda yüzdelik değerler en yakın tam sayıya yuvarlanmıştır. Toplamlar yuvarlama işlemi nedeniyle 100 olmayabilir.

Tablo 4.1.4.1’de görüldüğü üzere, öğrencilerin yarısından fazlası (%52’si) Türkçe konuşmak için Türkçe konuşulan ülkelerin kültürlerini bilmenin gerekli olduğunu belirtmişlerdir (madde 8). Katılımcıların %89’u en fazla 1 yıldır Türkiye’de yaşamakta olan öğrencilerdir. Bu da göstermektedir ki, öğrenciler çok uzun zamandır hedef dilin konuşulduğu ülkede yaşıyor olmasalar da kültürün ve dil öğrenme ortamının yabancı dil öğrenimindeki etkisinin ne kadar önemli olduğunun farkındadırlar. 12. maddede “Türkçe konuşulan bir ülkede Türkçe öğrenmek en iyi seçenektir.” önermesine %79 oranında katılım göstermeleri de kendi dil öğrenim süreçleri hakkında hoşnut olduklarını göstermektedir.

Dil öğreniminde odaklanılan alanlara bakıldığında, öğrencilerin %75’lik bir oranla sözcük öğrenimine önem verdikleri (madde 17), ve yine büyük bir çoğunlukla (%63) dilbilgisi öğrenimine önem verdikleri görülmektedir (madde 23). Ayrıca öğrencilerin %50’sinin anadilinden çeviri yapmanın önemine inandığı gözlemlenmiştir (madde 28). Hawkins’e göre (1984) öğrencilerin genel dil farkındalığı, ikinci dil öğrenimine başlamadan hemen önce dilbilgisi yoluyla arttırılabilir. Eğer öğrenciler hedef dilde neyi beklediklerini bilirlerse, dili daha çabuk kavrayabilirler. Bu bağlamda, dilbilgisinin doğru ve yerinde öğretimi, dil öğrenimini besleyici nitelikte olacaktır. Horwitz (1987) ise bu konuda, dil öğrenmenin sözcük ve dilbilgisinden ibaret olduğunu düşünen öğrencilerin, diğer dil öğrenim alıştırmalarını yapmama pahasına zamanlarının çoğunu sözcük listeleri ve dilbilgisi kuralları ezberlemeye harcamaya yatkın olduklarını belirtmiştir. Bu üç maddeye verilen yanıtlar göstermektedir ki, öğrenciler Türkçe öğrenirken sözcük ve dilbilgisi öğrenimini ve anadillerinden çeviri yapmayı gerekli görmekteler. Bu durum, dilin iletişimsel boyutunu sınıf dışında hedef dili konuşarak fazlasıyla gerçekleştirebilen

ikinci dil öğrencilerinin, sınıf içinde dilin daha biçimsel yönlerini öğrenmeleri gerektiğini düşünüyor olduklarıyla ya da önceki yabancı dil öğrenimlerinin dilbilgisi öğretimine ağırlık veren türde olması olasılığıyla açıklanabilmektedir. Ayrıca öğrencilerin %75'i yabancı dil öğrenmenin diğer dersleri öğrenmekten farklı olduğunu düşünmektedir (madde 27).

4.1.5 Öğrenme ve İletişim Stratejileri

Sormacanın 8 maddesi öğrencilerin öğrenme ve iletişim stratejilerine yönelik bulgulara ulaşmayı hedeflemektedir. 18. ve 26. maddeler öğrenim stratejilerini; 7, 9, 13, 14, 21 ve 22. maddeler ise dil öğrenimine ilişkin inanışları ve yabancı dil öğrenim kaygısını ölçmektedir.

Tablo 4.1.5.1 Öğrenme ve İletişim Stratejileri Etmeninde; Yanıt Sıklığı Yüzdeleri, Ortalama ve Standart Sapma

4.ETMEN (ÖİS) Öğrenme ve İletişim Stratejileri						
Soru #	Soru	1+2	3	4+5	ORT	SS
7	Türkçeyi mükemmel bir sesletimle konuşmak önemlidir.	6	17	77	4,0	0,91
9	Herhangi bir şeyi Türkçe olarak doğru söyleyinceye kadar hiçbir şey söylememelisiniz.	56	26	18	2,4	1,17
13	Tanıştığım, ana dili Türkçe olan bireylerle Türkçe pratik yapmaktan keyif alıyorum.	7	13	80	4,0	0,94
14	Türkçe bir sözcüğü bilmiyorsanız sözcüğün anlamını tahmin edebilirsiniz.	20	29	51	3,4	0,96
18	Çok fazla tekrar etmek ve pratik yapmak önemlidir.	5	3	91	4,4	0,89
21	İnsanlarla Türkçe konuşmaktan çekiniyorum.	51	20	28	2,6	1,28
22	Başlangıç düzeyindeki öğrencilerin Türkçede hata yapmalarına izin verilirse bu öğrenciler için daha sonra doğru biçimde konuşmak zor olacaktır.	19	20	61	3,6	1,11
26	Teknolojik araçlarla alıştırma yapmak önemlidir.	12	27	61	3,7	0,93

Not: 1= kesinlikle katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3=kararsızım, 4=katılıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum, ORT= ortalama, SS= standart sapma *Bu tabloda yüzdelik değerler en yakın tam sayıya yuvarlanmıştır. Toplamlar yuvarlama işlemi nedeniyle 100 olmayabilir.

Tablo 4.1.5.1’de görüldüğü gibi, öğrencilerin neredeyse hepsi (%91) geleneksel öğrenme stratejilerinden sık tekrar ve alıştırma yapmanın önemli olduğunu belirtmiştir (madde 18). % 61’lik bir çoğunluk, günümüzde çeşitli şekillerde dil alıştırması yapma olanağı sağlayan teknolojik araçlarla alıştırma yapmayı önemli bulmuştur. Bu yanıtlar göstermektedir ki, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler alıştırma ve tekrar yapmanın, dil öğreniminde faydalı olduğuna inanmaktadır.

Öğrencilerin iletişim stratejilerini inceleyen 6 maddeye verdikleri yanıtlar, iletişim merkezli dil öğretimine ilişkin bulgular sağlamaktadır. Öğrencilerin %77’si Türkçeyi mükemmel bir sesletimle konuşmanın önemli olduğunu düşünmekte (madde 7) ve %56’sı herhangi bir şeyi Türkçe olarak doğru söyleyinceye kadar hiçbir şey söylememek gerektiği önermesine karşı çıkmaktadır (madde 9). Diğer yandan öğrencilerin %61’i, *“Başlangıç düzeyindeki öğrencilerin Türkçede hata yapmalarına izin verilirse bu öğrenciler için daha sonra doğru biçimde konuşmak zor olacaktır.”* önermesini desteklemiştir (madde 22). Ayrıca öğrencilerin %51’i bilinmeyen bir sözcüğün anlamının tahmin edilebileceğini düşünmektedir (madde 14). 7, 9, 14 ve 22. maddelerden elde edilen veriler göstermektedir ki, öğrencilerin çoğu Türkçeyi akıcı ve düzgün konuşmanın önemine inanmakta ve Türkçeyi etkin şekilde kullanmak istemektedir. Bulguların işaret ettiği bir başka konu ise, öğrencilerin sesletim hatalarının kalıcı hale gelmesinden endişe duyduğu ve Türkçe öğrenimlerinin daha başlangıcında buna dikkat edilmesi gerektiğine inandığıdır.

Krashen’a (1982) göre “dil öğretiminin çözümü pahalı araç-gereçlerde, ilginç yeni yöntemlerde ya da karmaşık dil çözümlemelerinde yatmaz, en önemli kaynakların kullanımında yatar: gerçek iletişimde yer alan o dilin anadili

konuşucuları”. 13. ve 21. maddelere bakıldığında, Türkiye’de Türkçe öğrenmekte olan katılımcı öğrencilerin çoğunun (%80) anadili Türkçe olan bireylerle alıştırma yapmaktan keyif aldıkları ve onlarla iletişim kurarken %51’inin çekingenlik yaşamadıkları görülmektedir. Bu da öğrencilerin, hedef dilin konuşulduğu ülkede dil öğreniyor olmanın olanaklarından etkili biçimde yararlandıklarını göstermektedir.

4.1.6 GÜDÜLENME VE BEKLENTİLER

BALLI’de yer alan 5 madde, öğrencilerin dil öğrenimlerindeki güdülenmeleri ve sahip oldukları beklentiler üzerinedir. 20. madde öğrencilerin kendi ülkelerindeki insanların Türkçe konuşmaya verdikleri önemle ilgilidir. 24. ve 32. maddeler öğrencilerin Türkçe öğrenmek için sahip oldukları bütünleyici güdülenmelerini (integrative motivation), 29. madde ise araçlı güdülemelerini (instrumental motivation) değerlendirmektedir. Öğrencilerin yanıtları Tablo 4.1.6.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.6.1 *Güdülenme ve Beklentiler Etmeninde; Yanıt Sıklığı Yüzdeleri, Ortalama ve Standart Sapma*

5.ETMEN (GB) Güdülenme ve Beklentiler						
Soru #	Soru	1+2	3	4+5	ORT	SS
20	Ülkemdeki insanlar Türkçe konuşmanın önemli olduğunu düşünmektedir.	34	32	34	3,0	1,10
24	Türkçe öğrenmek istiyorum böylece ana dili Türkçe olan bireyleri daha iyi tanıyabilirim.	11	15	74	3,9	0,94
29	Türkçeyi çok iyi öğrenirsem iyi bir iş bulmak için daha iyi fırsatlarım olur.	12	17	71	3,9	1,08
31	Türkçeyi iyi konuşmayı öğrenmek istiyorum.	3	4	93	4,7	0,75
32	Ana dili Türkçe olan arkadaşlarım olsun istiyorum.	5	9	86	4,3	0,90

Not: 1= kesinlikle katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3=kararsızım, 4=katılıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum, ORT= ortalama, SS= standart sapma *Bu tabloda yüzdelik değerler en yakın tam sayıya yuvarlanmıştır. Toplamlar yuvarlama işlemi nedeniyle 100 olmayabilir.

Döryei'nin (2001) belirttiği gibi “ Yeterli güdülenmeye sahip öğrenciler dil öğrenim eğilimleri ya da diğer bilişsel özellikleri ne olursa olsun, ikinci dilde işini görece kadar bilgiye ulaşabilirler. Ancak yeterli güdülenme olmadan, en zeki öğrenciler bile işe yarar dil öğrenimine erişmekte yeterince istikrarlı olamazlar.” Dil öğreniminde güdülenmenin etkisi büyüktür. Bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin neredeyse hepsinin (%93) Türkçeyi iyi konuşmayı öğrenmek konusunda oldukça güdülenmiş oldukları görülmektedir (madde 31).

Verilen yanıtlar öyle göstermektedir ki, öğrenciler hem bütünleyici hem de araçlı güdülenmişlerdir. 24. ve 32. maddelere verilen yanıtlar, öğrencilerin bütünleyici anlamda oldukça güdülenmişlerdir. Öğrencilerin %74'ü “*Türkçe öğrenmek istiyorum böylece ana dili Türkçe olan bireyleri daha iyi tanıyabilirim.*” önermesine katılım göstermiş (madde 24) ve %86'sı ise ana dili Türkçe olan arkadaşları olmasını istediğini belirtmiştir (madde 32). Örneklemde yer alan öğrencilerin, art alan sormacasından edinilen bilgilere göre; öğrencilerin %80'i Türkçeyi eğitim amacıyla, %11'i iş sahibi olmak amacıyla ve %9'u ise kişisel gelişim amacıyla öğrenmektedir. Benzer şekilde, öğrencilerin BALLI'de yer alan “*Türkçeyi çok iyi öğrenirsem iyi bir iş bulmak için daha iyi fırsatlarım olur.*” (madde 29) önermesine %71 oranında katılım göstermeleri, öğrencilerin araçlı güdülenmelerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

4.2 “Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenler; alanları ile ilgili, öğretmenlik eğitimleri ile ilgili ve kendi eğitsel art alanları ile ilgili ne gibi biliş e sahiptirler ve bu biliş in mevcut öğretim etkinliklerine etkisi var mıdır?”

Çalışmanın ikinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten 5 Türkçe okutmanı ile gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla elde edilmiştir.

4.2.1 Öğretmenlik Eğitime İlişkin Sorular ve Yanıtlar

Öğretmen biliş ini etkileyen etkenlerden biri, onların öğretmenlik eğitimleri ve bu eğitime dair inanışlarıdır. Bu bağlamda öğretmenlere öğretmenlik eğitimleri ve eğitsel alan bilgileriyle ilgili 6 soru sorulmuştur.

Tablo 4.2.1.1 *Neden yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni oldunuz?*

S₁: Neden yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni oldunuz?		Kodlayarak Konulandırma
O₁	<i>YDT öğretmenliğinde hem dil öğretiyorsunuz, hem de ülkenizi temsil ediyorsunuz; bir nevi kültür aktarımı yapıyorsunuz ^[1].</i>	Kültür aktarma ve bir kültürü temsil etme
O₂	<i>YDT öğretmeni istihdamının ve alandaki uzmanlığın az olmasından dolayı Türkçeyi öğretmemizi bizden talep ettiler ^[2].</i>	Kurum içi görevlendirme
O₃	<i>Türkiye’de yeni bir alan olduğu için ilgimi çekti. Türkçeyi diğer bütün diller arasında üst seviyeye taşımak ve diğer ülkelerin de Türkçe konuşmasını istediğim için ^[3].</i>	Yeni bir alan olması
O₄	<i>Bosna Hersek’te Yunus Emre Enstitüsü vasıtasıyla 4 aylığına yerel dil konuşuru olarak yapmış olduğum stajın çok önemli bir etkisi var ^[4].</i>	Alanda yapılan staj
O₅	<i>Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi giderek artmaya başladı son dönemlerde ve bu yüzden ben de bu alanda yer almak istedim. ^[5].</i>	Geliş en bir alan olması

Tablo 4.2.1.1’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin çoğu bu alanda öğretmenlik yapmaya eğitsel süreçlerinin bir sonucu olarak başlamamıştır. Öğretmenler yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni olmalarının sebeplerini; kültür aktarma ve kendi kültürünü temsil etme ve alanın yeni ve gelişime açık bir alan olması olarak belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri tercihinin sebebini, lisans eğitimi sırasında bu alanda yaptığı stajın kendisini olumlu yönde etkilemesi olarak belirtmiştir. Bir öğretmen, bunun istendik bir tercih sonucunda olmadığını, kurumda ihtiyaç olması sebebiyle üniversite içinde yapılan bir görevlendirme sonucu yabancı dil olarak Türkçe öğrettiğini söylemiştir.

Tablo 4.2.1.2 Sizce öğretmenlik eğitiminizde öğrendiğiniz öğretim yöntemleri faydalı mıdır?

S₂: Sizce öğretmenlik eğitiminizde öğrendiğiniz öğretim yöntemleri faydalı mıdır?		Kodlayarak Konulandırma
O₁	<i>Bayağı faydasını görüyorum. [1].</i>	“Yabancılar Türkçe Öğretimi Dersi”nden faydalanma
O₂	<i>Evet, daha önce yöntemlerden öğrendiğimiz için bunları çeşitli olarak kullanma şansına sahip oluyoruz. [2].</i>	
O₃	<i>Faydalı oldu, bu yöntemleri kendim çeşitlendirdiğim için faydalı oluyor. [3].</i>	
O₄	<i>Çağdaş yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler çerçevesinde aldığım bu dersler faydalı oldu. [4].</i>	
O₅	<i>Doktorada aldığım dersin kesinlikle faydasını görüyorum. [5].</i>	

Öğretmenlik eğitimleri sırasında aldıkları “ Yabancılar Türkçe Öğretimi” dersinde öğrendikleri öğretim yöntemlerinin faydalı olduğuna inanan Türkçe okutmanlarından 3’ü bu dersi ilk olarak lisans programında almış, diğer ikisi ise ilk olarak lisansüstü eğitimleri sırasında yüksek lisans ya da doktora seviyesinde almışlardır. Öğrendikleri öğretim yöntemlerinin kendilerine faydalı olduğuna inanan

öğretmenlerin; bu dersin ya da derslerin; bu alanda öğretmenlik yapmak için yeterli olup olmadığı konusunda verdikleri yanıtlar ise Tablo 4.2.1.3’te verilmiştir.

Tablo 4.2.1.3 *Eğitiminiz sırasında aldığınız “Yabancılar Türkçe Öğretimi” dersinin bu alanda öğretmenlik yapmak için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?*

S₃: Eğitiminiz sırasında aldığınız “Yabancılar Türkçe Öğretimi” dersinin bu alanda öğretmenlik yapmak için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?		Kodlayarak Konulandırma
O₁	<i>Teorik açıdan belki yeterli olabilir ama uygulama yapmak lazım. Yabancılar Türkçe öğretiminde staj yapılmıyor, bence yapılması lazım [1].</i>	Uygulamanın ve deneyimlemenin gereği
O₂	<i>Lisans programında bir dönemlik alınan bu ders yeterli değildir. Staj uygulaması gereklidir [2].</i>	
O₃	<i>Yeterli değildir. 3-4 ders olsaydı ve uygulama olanağımız olsaydı daha iyi olurdu [3].</i>	
O₄	<i>Yeterli değil, sadece bir başlangıç olabilir. Uygulamaya dökmek gerekiyor [4].</i>	
O₅	<i>Hayır, değildir. Sadece ders alıp sınıf deneyimi yaşamayanların bilgilerinin çok havada kaldığını görüyorum [5].</i>	

Örnekleme yer alan öğretmenlerin, hepsi Türkçe Eğitimi lisans programlarında ya da lisansüstü eğitim programlarında bir ya da iki defa alınan “Yabancılar Türkçe Öğretimi” dersinin kesinlikle yetersiz olduğunu düşünmektedir. Karababa’ya (2009) göre, yabancılar Türkçe öğretiminde görev yapanlar, üniversitelerimizin Türk Dili ve Edebiyatı, Dilbilim ve Türkçe Eğitimi Bölümleri (Türkçe Öğretmenliği Programları) mezunlarıdır. Adı geçen bölümler bu görevi üstlenmeye uygun ya da en yakın alanlar gibi görünse de söz konusu bölümlerin lisans ve varsa lisansüstü programları incelendiğinde; program içeriklerinin, yabancılar Türkçe öğretiminin gereklerini yerine getirebilecek nitelikte olmadığı görülmektedir. Bir katılımcı öğretmenin bu konudaki görüşü ve önerisi ise şöyledir:

O₂: “...Bunu, eğer bu konuda uzmanlaşacak insanlar varsa seçmeli ders olarak ileri dönemlerde Yabancılar Türkçe Öğretimi-1’den sonra Yabancılar Türkçe Öğretimi-2 ve hatta staj uygulamasının yapıldığı, öğrencilerin kendilerine bırakılacak bir süreç olarak görmeliyiz...”

Tüm bu yanıtlara ve alan yazında araştırmacıların görüşlerine bakıldığında, tek başına “Yabancılar Türkçe Öğretimi” dersinin bu alanda öğretmenlik yapmak için yeterli olmadığı görülmektedir. Sınırlı kuramsal bilginin sağlandığı üniversite kurumlarının, bu dersin uygulama boyutunu da öğretim programlarına katmaları gerektiği düşünülmektedir.

Katılımcı öğretmenlere alanları ve dolayısıyla öğrettikleri yabancı dil olan Türkçe ile ilgili iki soru sorulmuştur. Bu sorulardan ilki Türkçeyi anadili olarak Türk öğrencilere öğretmek üzere eğitim almış olan bu öğretmenlerin, Türkçeyi yabancı bir dil olarak nasıl gördükleri, ikincisi ise öğretim aşamasında gözlemledikleri zorluklar üzerinedir. Öğretmenlerin Türkçenin yabancı dil olarak nasıl bir dil olduğuna dair fikirleri Tablo 4.2.1.4’te görülmektedir.

Tablo 4.2.1.4 *Türkçe zor bir yabancı dil midir?*

S₄: Türkçe zor bir yabancı dil midir?		Kodlayarak Konulandırma
O₁	Anlatırken bayağı zorlandığımız kısımları oluyor, bu da zor bir yabancı dil olduğunu gösterir [¹].	Zor bir yabancı dil
O₂	Bence ne kolay ne de zordur [²].	Orta zorlukta bir yabancı dil
O₃	Bence kolay öğretilir. Yazıldığı gibi okunuyor, mantığını çözdükten sonra zor bir dil olduğuna inanmıyorum [³].	Kolay bir yabancı dil
O₄	Kurallı ve sistemli bir dil, eklerin çok sayıda ve çeşitlilikte olması zorlaştırıyor [⁴].	Zor bir yabancı dil
O₅	Zor bir dil, özellikle yapı olarak [⁵].	

Katılımcı öğretmenlerin Türkçenin zorluğuna ilişkin düşünceleri farklılık göstermektedir. Öğretmenlerden üçü Türkçenin yabancı dil olarak zor olduğunu belirtmektedir. Bu düşüncelerinin ardında yatan sebep için öğretmenler, Türkçenin dilbilgisi yapısının kurallı ve sistemli oluşunu öne sürmektedirler. Öğretmenlerden biri ise yazıldığı gibi okunan Türkçenin eğer mantığı çözülmürse kolay bir yabancı dil olduğunu düşünmektedir. Aynı öğretmen, işin eğitmen boyutu ile ilgili de şöyle söylemektedir:

O₃: “...Türkçenin zor bir dil olduğunu savunanların, Türkçeyi öğretmek için gerekli yöntemleri, teknikleri ve stratejileri bilmediklerine inanıyorum...”

Türkçenin zorluk derecesi ile ilgili çeşitli görüşlere sahip olan öğretmenlerin, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaştıkları zorluklar ise Tablo 4.2.1.5’teki gibidir.

Tablo 4.2.1.5 *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan zorluklar nelerdir?*

S₅: Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan zorluklar nelerdir?		Kodlayarak Konulandırma
O₁	<i>Hint-Avrupa dil ailesinden gelen öğrencilere bizim sondan eklemeli dilimizi açıklamakta problem yaşıyoruz [1].</i>	Farklı dil ailesinden gelme
O₂	<i>Farklı dil ailelerinden gelen öğrencilere Türkçe öğretirken güçlük çekiyoruz [2].</i>	
O₃	<i>Türkiye’de öğrendikleri için öğrencilerin yeni bir kültüre alışmaları zor [3].</i>	Yeni bir kültüre alışma
O₄	<i>Alfabesi farklı öğrenciler yazmada çok sıkıntı çekiyorlar, konuşmada Orta Doğu’lu kadın öğrencilerde tutukluk yaşanabiliyor başlarda [4].</i>	Farklı dil ailesinden gelme ve kültürel etmenler
O₅	<i>Türkçenin yapısal özellikleri nedeniyle bazı zorluklar yaşanabiliyor [5].</i>	Farklı dil ailesinden gelme

Dil öğrenenler, sadece dilbilgisi konusunda değil, sözcük öğrenme, sözcüklerin doğru sesletimi ve metin inceleme, dinleme-anlama, okuma, anlama gibi konularda da öğrenme deneyimleri yaşar ve çeşitli sorunlarla karşılaşır (Karababa, 2009). Bu araştırmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaştıkları zorluklar için öğretmenlerin çoğu, farklı dil ailelerinden gelen öğrencilerin Türkçenin özellikle sondan eklemeli yapısını anlamakta zorluk çektiklerini, farklı alfabelere sahip dillerden gelen öğrencilerin de çeşitli sıkıntılar yaşadıklarını belirtmektedirler. Öğretmenlerden ikisi, dilin yapısal boyutuyla ilgili sorunların yanı sıra kültürel ve çevresel boyutuyla ilgili de bazı noktalara değinmişlerdir. Örneğin bir öğretmen, Orta Doğulu kadın öğrencilerin konuşma becerisi söz konusu olduğunda tutukluk gösterdiklerini gözlemlediğini belirtmiştir. Ayrıca bir başka öğretmen ise dil öğreniminde çevresel boyutta gözlemlediği bir sorun hakkında şöyle söylemektedir:

O₅: “...Öğrenciler hedef dilin konuşulduğu ülkeye geldikleri için dile maruz kalıyorlar ama yabancı bir yerdeler ve bu yüzden psikolojik olarak da onlara yardımcı olmaya çalışıyorum...”

Öğretmenlerin yabancı dil öğretiminde anadil konuşucusu öğretmenler olmasının gerekli olup olmadığı ile ilgili verdikleri yanıtlar ise Tablo 4.2.1.6 ‘da görülmektedir.

Tablo 4.2.1.6 Sizce bir yabancı dili en iyi şekilde öğretmek için o dilin anadil konuşucusu olmak gerekli midir?

S₆. Sizce bir yabancı dili en iyi şekilde öğretmek için o dilin anadil konuşucusu olmak gerekli midir?		Kodlayarak Konulandırma
O₁	<i>Evet, bence gereklidir^[1].</i>	Anadil konuşucusu öğretmen gereklidir
O₂	<i>Sadece anadil konuşucusu olmak yeterli değildir. Türkçe öğretim yöntemlerine ve Türkçenin içeriğine hâkim olmadan Türkçeyi öğretmek kesinlikle başarılı olamayacaktır^[2].</i>	
O₃	<i>Olsa çok iyi olur, böylelikle dil-kültür bağlamında dile çok hâkim olunur^[3].</i>	
O₄	<i>Öyle düşünüyorum, bir dili daha iyi öğretebilmek için tam anlamıyla bir hâkimiyet gerekiyor^[4].</i>	
O₅	<i>Evet, gereklidir^[5].</i>	

Tablo 4.2.1.6’ da görüldüğü üzere, her biri Türkçenin anadil konuşucusu olan katılımcı öğretmenlerin, bir yabancı dili en iyi şekilde öğretmek için o dilin anadil konuşucusu olmanın genel olarak gerekli olduğunu düşündükleri, fakat bunun tek başına yeterli bir özellik olmadığına inandıkları görülmektedir. Öğretmenlere göre, anadil konuşucusu olmak hedef dile ve o dile ait kültüre hâkim olmayı da beraberinde getirmektedir.

4.2.2 Dil Öğrenme Geçmişine İlişkin Sorular ve Yanıtlar

Bu bölümde sorulan sorular, öğretmenlerin kendi dil öğrenme geçmişlerine dair düşünceleri ve uygulamalarına olan etkilerini değerlendiren 3 sorudan oluşmaktadır. Uygulanan art alan sormacası ile ulaşılan bilgiye göre, öğretmenlerin hepsi daha önce yabancı dil olarak İngilizce öğrenmişlerdir. Bu sorulara verdikleri

yanıtlar hem bireysel dil öğrenim geçmişleri üzerine hem de ülkemizde verilen yabancı dil öğrenimine ilişkin fikirler vermektedir.

Tablo 4.2.2.1 *En çok hangi beceriye ya da alt beceriye ağırlık veriliyordu?*

<i>S₇: En çok hangi beceriye ya da alt beceriye ağırlık veriliyordu?</i>		<i>Kodlayarak Konulandırma</i>
O₁	<i>Konuşmava ve dinlemeye yönelik daha az etkinlikler vardı. En çok dilbilgisine ağırlık veriliyordu [¹].</i>	Dilbilgisi Ağırlıklı Yabancı Dil Öğrenimi
O₂	<i>İngilizce öğrenirken kurallara gömüldük, işlevsel kullanım arka plana itildi [²].</i>	
O₃	<i>Dilbilgisi ağırlıklı. Araçtan ziyade amaç haline getirmişlerdi [³].</i>	
O₄	<i>Dilbilgisi-Çeviri yöntemiyle öğrendik. Dilbilgisi ağırlıklı ve çeviri yaparak öğrendik [⁴].</i>	
O₅	<i>Dilbilgisi bağlam içinde değil doğrudan öğretiliyordu [⁵].</i>	

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin hepsi daha önce yabancı dil (İngilizce) öğrenirken, yapılan öğretimin ağırlıklı olarak dilbilgisi alt becerisine dayalı olduğunu belirtmektedirler. Dilbilgisi öğretiminin, dilin iletişimsel boyutunu geride bırakma pahasına yapılması Türkiye’de yabancı dil öğretime getirilen en büyük eleştirilerden biridir. Benzer şekilde katılımcı öğretmenler de lise ve üniversitede aldıkları İngilizce eğitiminde, dilbilgisinin bağlam içinde olmadan ve işlevsel kullanımdan yoksun biçimde öğretiminden yakınmaktadırlar. Öğretmenlerden **O₃** bu konuda deneyimlerini şöyle paylaşmıştır:

“...Bize dilbilgisi ağırlıklı eğitim veriliyordu. Haydi bakalım, If Clause Type –1 (Şart Cümlesi – Tip 1) diyorlardı. Bunu çok mantıksız buluyorum. Çünkü daha sonra yurtdışına çıktığımda İngilizce konuşabildiğimi fark ettim. Fakat ikinci tipte bir If

Clause çekimleme hususunda sıkıntı yaşayabiliyorum. Dilbilgisini bir kenara bırakıp iletişimsel yaklaşımla dil öğretilmesinden yana bir inancım var...”

Öğretmenlerin kendi dil öğrenim deneyimlerinden yola çıkarak öğretmenlik uygulamalarına yansıttıkları görüşleri ise Tablo 4.2.2.2’de görülmektedir.

Tablo 4.2.2.2 Kendi yabancı dil öğrenim deneyimlerinizin şimdiki öğretim biçiminize etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?

S₈: Kendi yabancı dil öğrenim deneyimlerinizin şimdiki öğretim biçiminize etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?		Kodlayarak Konulandırma
O₁	<i>Şu anda İngilizce dersi alıyorum, hocam sürekli İngilizce konuşuyor. Hocanın seçtiği sözcüklerin biraz daha basit olması lazım, onu anladım [1].</i>	Seviyeye uygun dil kullanımı
O₂	<i>İngilizce için kullanılabilecek bir tekniğin Türkçe için kullanılabileceğini düşünmüyorum [2].</i>	Dillerin farklı olması
O₃	<i>Öncelikle dilbilgisine bakış açımı çok değiştirdi [3].</i>	Dilbilgisi öğretimine yansımaları
O₄	<i>Dilbilgisi-çeviri yönteminin bizde izleri olduğunu söyleyemem, çünkü kurumun belirlediği yöntemle ilerliyoruz [4].</i>	
O₅	<i>Öğrencilerin dilbilgisinde bağlam sıkıntısını çok iyi bildiğim için, bağlam içinde vermeye çalışıyorum [5].</i>	

Araştırmalar, öğretmenlerin art alan bilgilerinin, kişiliklerinin, deneyimlerinin ve sınıf içi uygulamaların öğretmen bilişini yapılandırıldığını ve bunların öğretim kararlarını etkilediğini göstermektedir (Andrew, 2001; Farrel ve Lim, 2003, aktaran Peçenek, 2008). Bu çalışmada yer alan öğretmenlerin daha önceki dil öğrenim deneyimlerinin, bugünkü öğretmenlik uygulamalarında yansımaları olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, yabancı dil öğrencisi olarak deneyimledikleri; düzeye uygun dil kullanılmaması ve bağlam içinde verilmeyen dilbilgisinin iletişimsel becerileri gölgelemesi gibi durumlar, onların bir yabancı dil öğretmeni olarak öğrencilerin düzeylerine uygun sözcükler seçerek konuşmasını, dilbilgisini bağlam

içinde vermesi gerektiğini düşünmesini sağlamıştır. Öğretmenlerden O₃, bir yabancı dil öğrencisi olarak kendi uyguladığı yöntemleri dersine yansıttığını belirtirken şu ifadeyi kullanmıştır:

“...Kendim dil öğrenirken, en kolay aklımda nasıl kalır diye düşünüyorum: çağrışımlarla, vücut diliyle ve bir takım benzetmelerle. Dolayısıyla ben de öğretirken daha somutlaştırarak, vücut dilimi kullanarak, görsellerden yararlanarak öğretmeye çalışıyorum...”

Öğretmenlik eğitimleri ve dil öğrenim geçmişlerine dair soruların sorulduğu katılımcı öğretmenlere, mesleki gelişimlerine en çok neyin katkısı olduğu da sorulmuştur.

Tablo 4.2.2.3 Bir öğretmen olarak mesleki gelişiminize en çok neyin katkısı olmuştur?

S₉. Bir öğretmen olarak mesleki gelişiminize en çok neyin katkısı olmuştur? a) yabancı dil öğrenim deneyimleri, b) öğretmenlik deneyimi, c) öğretmenlik eğitimi, d)diğer		Kodlayarak Konulandırma
O₁	Deneyimim az olduğu için: lisans ve öğretmen lisesi eğitimim [¹].	Öğretmenlik eğitimi
O₂	Bizzat işin içine girdiğimde öğrenmeye başladım [²].	Öğretmenlik deneyimi
O₃	Yabancı dil öğretme sürecim; yani deneyimim [³].	
O₄	Burada yaptığım uygulamalar, yani deneyimlerim [⁴].	
O₅	Deneyimlerimi çok önemsiyorum [⁵].	

Katılımcı öğretmenlerin 3’ü 1-5 yıl aralığında, 2’si ise 5-10 yıl aralığında Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme deneyimine sahip öğretmenlerdir. Öğretmenlerden 4’ü, deneyimleri uzun yılları bulan öğretmenler olmasalar da

bugüne kadar alanda edindikleri deneyimlerin kendilerine en büyük katkıyı sağladığını düşünmektedirler. Yalnızca bir öğretmenlik eğitiminin etkisinden söz etmiş ancak ilerde deneyiminin etkisi olacağına ilişkin de şöyle söylemiştir:

“...daha deneyimim az olduğu için lisans ve öğretmen lisesi eğitimimin etkisi oldu diyebilirim. Ama iki sene sonra en fazla deneyimimin etkisi olacağını düşünüyorum...”

4.2.3 Yabancı Dil Eğilimine İlişkin Sorular ve Yanıtlar

Bu bölümde öğretmenlere, öğrencilerin dil öğrenimine ilişkin inanışlarını değerlendirmede kullanılan BALLI ölçeğinde “Yabancı Dil Eğilimi” başlığı altında yer alan sorulardan 4’ü sorulmuştur.

Tablo 4.2.3.1 Sizce bir yabancı dili konuşanlar için başka bir yabancı dili öğrenmek daha mı kolaydır?

S₁₀: Sizce bir yabancı dili konuşanlar için başka bir yabancı dili öğrenmek daha mı kolaydır?		Kodlayarak Konulandırma
O₁	<i>Bu, iki dilin aynı dil grubunda olmasıyla ilgili [¹].</i>	Farklı dil ailesinden gelme
O₂	<i>Bir yabancı dili iyi öğrenen bir insan, yeniden bir yabancı dil öğrenmek istediğinde daha kolay öğrenecektir [²].</i>	Yeni yabancı dili kolaylaştırma
O₃	<i>Evet, literatür de bunu söylemekte [³].</i>	
O₄	<i>Kişiden kişiye göre değişiyor. Olumlu etkisi olanlar da var, ket vurma gibi olumsuz etkisi olanlar da [⁴].</i>	Bireysel farklılık
O₅	<i>Kesinlikle öyle [⁵].</i>	Yeni yabancı dili kolaylaştırma

Görüşüne başvurulmuş öğretmenlerin 4’üne göre bir yabancı dili konuşanlar için başka bir yabancı dili öğrenmek daha kolaydır. Öğrenciler daha önce bir yabancı

dil öğrenirken edindiği deneyimleri yeni öğrenme sürecinde kullanabilir. Bu bağlamda birden fazla dil konuşulan toplumlardan gelen öğrenciler ile ilgili kendi gözlemlerini paylaşırken O₅ şöyle söylemektedir:

“...Ben Afrikalıların Türkçe öğrenmede çok başarılı olduklarını görüyorum. Özellikle Kenyalı ve Tanzanyalıların... Ve bunu sömürü ülkesi olmalarına bağlıyorum...”

Ancak O₄ ‘e göre bu aktarma bazı olumsuz etkiler de yaratabilmektedir:

“...Kolaylık yaşıyor olabilirler tabi, ama bunların olumsuz dönütleri de olabilir; ket vurma gibi durumlarla da karşılaşabiliyor bazı öğrenciler. Kişiden kişiye göre değişiyor...”

Öğretmenlerden biri ise öğrencilerin daha önce öğrendikleri yabancı dil ile ardından öğrendikleri diğer bir yabancı dilin, aynı dil grubundan olması durumunda böyle bir kolaylığın yaşanacağını düşünmektedir.

Öğretmenlerin bazı insanların dil öğrenme konusunda özel bir yeteneğe sahip olup olmadıklarına ilişkin inanışları ise Tablo 4.2.3.2’de görülmektedir.

4.2.3.2 Sizce bazı insanlar dil öğrenme konusunda özel bir yeteneğe sahip midir?

S ₁₁ : <i>Sizce bazı insanlar dil öğrenme konusunda özel bir yeteneğe sahip midir?</i>		Kodlayarak Konulandırma
O ₁	<i>Kesinlikle. [¹].</i>	Bazı insanların özel yeteneğe sahip olması
O ₂	<i>Evet, dilsel zekâsı baskın olanlar daha kolay öğrenebilirler [²].</i>	
O ₃	<i>Bir insan dil öğrenmeye güdülenmişse, özel yetenek budur [³].</i>	Güdülenmenin etkisi
O ₄	<i>Evet, birden fazla dili okuyup yazabilen insanlar tanıyorum [⁴].</i>	Bazı insanların özel yeteneğe sahip olması
O ₅	<i>Kesinlikle bazıları daha yetenekli [⁵].</i>	

Tablo 4.2.3.2’de görüldüğü üzere, 5 öğretmenin 4’ü bazı insanların dil öğrenme konusunda kesinlikle özel bir yeteneğe sahip olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir ve dilsel zekânın baskın olduğu insanların ve birden fazla dili okuyup yazabilen insanların buna örnek oluşturduğunu da öne sürmektedirler. Öğretmenlerden biri ise dil öğrenmede güdülenmenin öneminin altını çizmektedir ve ona göre bir insan dil öğrenmeye güdülenmişse, gerekli olan yetenek bundan ibarettir.

Yabancı dil öğrenimine erken yaşta başlamanın önemi alan yazında sıkça altı çizilen hususlardan biridir. Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi ağırlıklı olarak yetişkin öğretimi çerçevesinde yapılmaktadır. Buna, Türkçe öğrencilerinin Türkiye’ye genellikle yüksek öğrenim görmek üzere, göçmen olarak ve ya çalışmak için gelmiş olmaları sebep gösterilebilmektedir. Katılımcı öğretmenlerin ders verdikleri ve bu çalışmanın öğrenci örneklemini oluşturan öğrencilerin yaşları 15- 30 yaş aralığında yer almaktadır. Öğretmenlerin çocuklar ve yetişkinler arasında dil öğrenme konusunda bir fark olup olmadığı hakkında düşünceleri Tablo 4.2.3.3’de gösterilmektedir.

Tablo 4.2.3.3 Çocuklar ya da yetişkinler arasında dil öğrenme konusunda bir fark var mıdır?

S₁₂: Çocuklar ya da yetişkinler arasında dil öğrenme konusunda bir fark var mıdır?		Kodlayarak Konulandırma
O₁	<i>Çocuklarda öğrenme daha hızlı ve daha kalıcı oluyor ^[1].</i>	Çocuklarda dil öğrenmenin daha hızlı olması
O₂	<i>Kesinlikle vardır ^[2].</i>	
O₃	<i>Evet, çocuklarda daha hızlı ^[3].</i>	
O₄	<i>Çocukların öğrenime çok daha açık bir zihinleri var ^[4].</i>	
O₅	<i>Çocukların daha hızlı öğreneceğini öngörüyorum ^[5].</i>	

Oluşan tabloda görüldüğü üzere, öğretmenler çalıştıkları öğrenci kitlesi yetişkinlerden oluşuyor olsa da, hepsi çocukların yetişkinlere göre daha hızlı öğrendikleri konusunda hem fikir. Alan yazının da bunu desteklediğinin altını çizen öğretmenlere göre, yaş dil öğreniminde belirleyici bir etkidir.

Öğretmenlerin dil öğrenmede cinsiyetin bir etkisi olup olmadığına dair görüşleri ise Tablo 4.2.3.4’te verilmiştir.

Tablo 4.2.3.4 Kadınlar ve erkekler arasında dil öğrenme konusunda bir fark var mıdır?

S₁₃: Kadınlar ve erkekler arasında dil öğrenme konusunda bir fark var mıdır?		Kodlayarak Konulandırma
O₁	<i>Türkiye’de yabancı dil sınıflarına gidenler ağırlıklı olarak kadınlar. Kadınlar belki de daha meraklı [¹].</i>	Kadınların dil öğrenim merakı
O₂	<i>Vardır. Kadınlar anlam içeriğini öğrenmeye daha meyilli ve meraklıdır [²].</i>	
O₃	<i>Ben böyle bir ayrım gözlemlemedim [³].</i>	Ayrım gözlemlememe
O₄	<i>Bu konuda bir fikrim yok [⁴].</i>	
O₅	<i>Kadın öğrencilerin daha başarılı ve istekli olduklarını düşünüyorum [⁵].</i>	Kadınların başarısı

Görüşüne başvurulmuş erkek öğretmenler, kadınlar ve erkekler arasında dil öğrenme konusunda bir fark olup olmadığına dair soruya kadınların dil öğrenimine ve hatta anlam içeriğine karşı erkeklere oranla daha meraklı ve ilgili olduklarını düşündüklerini belirtmiştir. Kadın öğretmenlerin ikisi ise öğrencilerinde böyle bir ayrım gözlemlemediklerini söylemişlerdir. Kadın öğretmenlerden yalnızca biri, kadın öğrencilerin daha başarılı ve istekli olduklarını düşündüğünü ifade etmiştir.

4.2.4 Dil Öğreniminin Yapısına İlişkin Sorular ve Yanıtlar

Bu bölümde öğretmenlere, öğrencilerin dil öğrenimine ilişkin inanışlarını değerlendirmede kullanılan BALLI ölçeğinde “Dil Öğreniminin Yapısı” başlığı altında yer alan sorulardan 3’ü sorulmuştur.

Tablo 4.2.4.1 *Sizce yabancı dil öğrenmenin en önemli bölümü dilbilgisi midir?*

S₁₄: Sizce yabancı dil öğrenmenin en önemli bölümü dilbilgisi midir?		Kodlayarak Konulandırma
O₁	<i>Hayır, kesinlikle değildir [¹].</i>	Dilbilgisi en önemli bölüm değildir.
O₂	<i>Kesinlikle değildir, dilbilgisini doğru anlamak ve doğru anlatmak için bir araç olarak görmeliyiz [²].</i>	
O₃	<i>Hayır değildir [³].</i>	
O₄	<i>En önemli ya da az önemli diye ayırmak sağlıklı değil ama önemli bir araç [⁴].</i>	
O₅	<i>Konuşurken ve yazarken sağlam bir dilbilgisi olması gerekiyor, ama en önemli bölüm değildir [⁵].</i>	

Tablo 4.2.4.1’de görüldüğü gibi öğretmenlerin hiçbirisi dilbilgisinin dil öğreniminde en önemli öge olduğunu düşünmemektedir. Görüşmenin, öğretmenlerin dil öğrenim deneyimlerine ilişkin sorularından biri öğretmenlerin öğrendikleri yabancı dilde en çok hangi becerinin öne çıktığı ile ilintiliydi. O bölümde öğretmenlerin hepsi dilbilgisinin ağırlıklı olarak öğretildiğinden ve iletişimsel becerilere gereken önemin verilmediğinden söz etmişlerdi. Kendi öğretmenlik süreçlerini göz önüne alarak yanıtladıkları bu soruda öğretmenler, dilbilgisinin dil öğretiminin amacı değil aracı olması gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerden bazılarının bu konudaki ayrıntılı görüşleri şu şekildedir:

O₁: "...Dilbilgisini doğru anlamak ve doğru anlatmak için bir araç olarak görmeliyiz. Ama yabancı dil öğrenirken insanların kural öğrenmeye ihtiyaçları var..."

O₂: "...Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dilbilgisi araç değil amaç olacaksa Türkçe zor öğretilir ve Türkçe zor bir dil de denir..."

O₄: "...Dilbilgisi bir dili tanımak, kurallarını öğrenmek anlamında çok temel bir araç. Ama en temel öge değildir..."

Öğretmenlerin Türkçede hangi becerinin diğerlerinden daha zor olduğuna ilişkin yanıtları, öğrencilerinin ağırlıklı olarak zorlandıkları becerileri düşünerek verdikleri yanıtlardan oluşmaktadır. Bu yanıtlar Tablo 4.2.4.2’de görülmektedir.

Tablo 4.2.4.2 *Türkçede hangisi ve ya hangileri diğerlerinden daha zordur?*

S₁₅: Türkçede hangisi ve ya hangileri diğerlerinden daha zordur? a) Okumak b) Yazmak c) Konuşmak d) Anlamak		Kodlayarak Konulandırma
O₁	<i>Arap alfabesini kullananlar yazma ve okumayı daha geç kavriyorlar. En fazla yazmada zorlanıyorlar [¹].</i>	Yazma becerisinde zorlanma
O₂	<i>Arap alfabesini kullananların yazmada daha çok zorlandıklarını, Latin alfabesi kullananların da en çok ek, kök, cümle sıralanışında zorlandığını görüyoruz [²].</i>	
O₃	<i>Yazma [³].</i>	
O₄	<i>Yazma becerisi [⁴].</i>	
O₅	<i>Yazma becerisi [⁵].</i>	

Herhangi bir yabancı dil öğreniminde karşılaştığımız ilk düzen, o dilin söylenişi ve yazılışına ilişkindir (Karababa, 2009). Öğrenilen yabancı dil hangisi olursa olsun sahip olunan anadil ile öğrenilen yabancı dil arasındaki ses ve alfabe farkları öğrencilerin karşısına sesletim ve yazmada zorluk olarak çıkabilmektedir. Bu çalışmanın öğrenci örneklemini, 30 farklı anadile sahip öğrenciden oluşmaktadır.

Böylesine bir çeşitliliğin doğal bir sonucu olarak, öğretmenlerin eğitim verdikleri öğrencilerin en çok yazma becerisinde zorlandığına işaret ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerden ikisi özellikle Arap alfabesinden gelen öğrencilerin -ki anadili Arapça olan öğrenciler çoğunluğu oluşturmaktadır- en çok yazma becerisinde sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin Türkçe öğrenim becerileri ile ilgili kendi saptamalarından da bahsetmişlerdir:

O₂. “...Türkçe, Türkmen grubu için son derece kolay; fakat Somali, Fas ve İran’dan gelen öğrencilere öğretirken güçlük çekiyoruz çünkü dil aileleri farklı, cümlelerin öğeleri farklı...”

O₄. “... Konuşma genellikle daha çabuk gelişen ve daha hızlı gelişmenin sağlandığı bir beceri...”

O₅. “... Konuşma bir şekilde başlatılır ve devam ettirilir, yazmada kendinizle baş başasınız ve üst düzey bir dilbilgisi gerekiyor, bu yüzden daha zor.

4.2.5 GÜDÜLENMEYE İLİŞKİN SORULAR VE YANITLAR

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek üzere Gazi TÖMER’de eğitim alan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%80), Türkçeyi eğitim amacıyla öğrenmektedir. TÖMER’de, yabancılara yönelik olarak uygulanan Yabancı Öğrenci Sınavı (YÖS) ve Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve Akraba Toplulukları Sınavı (TCS) gibi sınavlara hazırlanan öğrencilerin, Türkçe öğrenmek konusunda hem bu sınavlarda başarılı olmak hem de Türkiye’de yaşamlarını sürdürebilmek için yeterince güdülenmiş oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin güdülenmeleriyle ilgili olarak yanıtları ise şöyledir:

Tablo 4.2.5.1 Sizce öğrencileriniz Türkçe öğrenmek konusunda yeterince güdülenmişler mi?

S₁₆: Sizce öğrencileriniz Türkçe öğrenmek konusunda yeterince güdülenmişler mi?		Kodlayarak Konulandırma
O₁	<i>Evet. Onları en fazla güdüleyen etken diploma sınavı [¹].</i>	Türkçe öğrenmeye güdülenme
O₂	<i>Türkçe öğrenmektense İngilizce öğrenmeye daha çok güdülendiklerini görüyoruz [²].</i>	İngilizce öğrenmeye güdülenme
O₃	<i>Çoğu yeterince güdülenmiştir [³].</i>	Türkçe öğrenmeye güdülenme
O₄	<i>Öğrenciye göre değişiyor [⁴].</i>	Bireysel farklılık
O₅	<i>Özellikle burslu güdüleşmiş şekilde geliyorlar [⁵].</i>	Türkçe öğrenmeye güdülenme

Öğretmenlerin 3'ü öğrencilerinin Türkçe öğrenmek için yeterince güdülenmiş olduklarını düşünmekte ve bu güdülenmenin sebeplerini diploma sınavı ve burslu öğrenciler olmalarına bağlamaktadırlar. Öğretmenlerden biri, öğrencilerinin Türkçe öğrenmekten çok İngilizce öğrenmeye güdülenmiş olduklarını düşünmektedir. Diğer bir öğretmen ise bir genelleme yapmamakta ve öğrencilerinin güdülenmelerinin kişiden kişiye değiştiğini ve bunun öğretici ile ilişkili bir durum olduğunu belirtmektedir.

4.3 “Öğretmenlerin dil öğrenimi ve öğretimine ilişkin bilişi ve sınıf içi etkinlikleri ile öğrencilerin inanışları ve öğretmenlerinin uygulamaları hakkındaki görüşleri arasında nasıl bir ilişki vardır?”

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmen ve öğrenci görüşmelerinde “Sınıf İçi Uygulamalar” başlığı altında sorulmuş olan 7 soruya verilen yanıtlar incelenmiştir. İkinci bölümde ise öğrencilerin BALLI ölçeğinde bazı sorulara verdikleri yanıtlar ile aynı sorulara öğretmenlerin görüşmelerde verdikleri yanıtlar birlikte değerlendirilmiştir.

4.3.1 Sınıf İçi Uygulamalara İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

Borg (2003b) öğretmen bilişini; öğretmenlerin ne düşündüğünün, ne bildiğinin, neye inandığının ve bu zihinsel yapıların birbiriyle olan ilişkisinin, öğretmenlerin dil öğretim sınıfında ne yaptığının yansıması olarak değerlendirmektedir. Bu çerçevede; bu çalışmada yer alan öğretmenlerin düşünceleri, bilgileri ve inanışları görüşme sorularına verdikleri yanıtlar yoluyla incelenmiştir. Bu bölümde ise, öğretmenlere sınıf içi uygulamalarına dair sorulan sorular yoluyla sınıfta ne yaptıklarına ilişkin bulgulara ulaşılmaya çalışılmıştır. Edinilen bulgular, sınıf içindeki uygulamaları bizzat deneyimleyen öğrencilerin görüşleri de alınarak desteklenmiştir.

Öğretmenlere ilk olarak sınıflarında hangi yabancı dil yöntem ve tekniklerini kullandıkları sorulmuştur, öğrencilere ise dersin işleniş biçiminden ve öğretmenlerinin kullandıkları tekniklerden memnun olup olmadıkları sorulmuştur.

Tablo 4.3.1.1 Öğretmenin Yöntem ve Teknikleri Sorusu

Öğretmen Sorusu -1	Öğrenci Sorusu -1
Öğretiminizde hangi yabancı dil öğretim yöntem ve tekniklerini kullanıyorsunuz?	Dersinizin işleniş biçiminden ve öğretmeninizin öğretim yöntemlerinden memnun musunuz?
O₁: Dersi aldığımızda biliyordum ama aklımda pek kalmadı. Klasik anlatma yöntemi kullanıyorum.	Ö₁: Derslerimiz çok iyi.
O₂: İletişimsel ve yapılandırmacı yöntemleri kullanıyorum. Dilbilgisinin öğretiminde kimi zaman tündengelim, kimi zaman tümevarım yapıyorum.	Ö₂: Dersimden memnunum.
O₃: Hazır bulunuşluğa ve gruba göre yöntemimi çeşitlendiriyorum.	Ö₃: Evet memnunum.
O₄: Bilişsel ve iletişimsel yaklaşım doğrultusunda ilerliyorum.	Ö₄: Evet memnunum. Öğretmenim çok çeşitli ders öğretmeyi tercih ediyor.
O₅: Kimi zaman iletişimci yöntemi, kimi zaman doğal yöntem ya da kulak-dil yöntemi	Ö₅: Çok memnunum, çok öğreniyorum.

Dil öğrenmenin özünde yatan amaç, dilin temel işlevi olan yazılı ve sözlü iletişimi sağlamaktır. Dil öğretiminde iletişimsel yaklaşım dilin iletişim olduğu kuramından yola çıkar. Dil öğretiminin hedefi “iletişimsel yeti” olarak adlandırılan yeteneği geliştirmektir (Demirel, 1999). Tablo 4.3.1.1’de görüldüğü üzere öğretmenlerin çoğu derslerini iletişimsel dil öğretim yöntemine göre işlediğini belirtmektedir. Bunun dışında öğretmenlerin, öğretim yöntemlerini ve tekniklerini hedef kitlenin hazır bulunuşluklarına ya da kitlenin diğer özelliklerine göre çeşitlendirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin ise genel olarak öğretmenlerinin dersi işleyiş biçimlerinden memnun oldukları görülmektedir.

Öğretmenler genel olarak iletişimsel yaklaşımı benimsediklerini ifade etmektedirler, fakat öğrencilere ve etkinliğin gereklerine göre derslerinde başka yöntemlere de başvurdukları görülmektedir.

Benzer şekilde kendilerine sorulan “Sizce iletişimsel dil öğretimi en iyi yöntem midir?” sorusuna genel olarak tek başına yeterli olmadığı yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.3.1.2 İletişimsel Dil Öğretimi ve Etkinlikler Sorusu

Öğretmen Sorusu -2	Öğrenci Sorusu -2
Sizce iletişimsel dil öğretimi en iyi yöntem midir?	Derste iletişimsel becerilerinizi geliştirecek etkinlikler kullanılması gerekli midir?
O₁: İyi bir yöntem. Yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlıyor.	Ö₁: Derslerde konuşmak için çok şey yapıyoruz.
O₂: Hiçbir yöntem tam anlamıyla uygulanmaya muktedir değildir. En iyi yöntem olduğunu söyleyemeyiz.	Ö₂: Derslerde hocalarımız konuşmamızı istiyor.
O₃: Evet, en iyi yöntemdir.	Ö₃: Derslerde konuşmak için çok şey yapıyoruz.
O₄: En çok tercih edilen yöntem, ama tek başına yeterli değildir.	Ö₄: Konuşma etkinlikleri sık sık yapılıyor.
O₅: En iyi yöntem diyemem ama şu an en çağdaşı o diyebilirim.	Ö₅: Evet, gerekli. Konuşmak çok önemli.

Öğretmenlere daha önce kendilerine dilbilgisi öğretimine ilişkin sorulan sorulara verdikleri yanıtlarda dilbilgisinin, iletişimsel becerileri geliştirebilmekte bir araç olması gerektiğini belirtmişlerdir ve kendi dil öğrenim geçmişlerinde iletişimin arka planda kaldığından bahsetmişlerdir. İletişimsel dil öğretimini kimi öğretmen en iyi yöntem olarak değerlendirse de, öğretmenlerin çoğu günümüzde en çok tercih edilen ve en çağdaş olarak nitelendirilen yöntem olsa da diğer tüm dil öğretim yöntemleri gibi tek başına yeterli olmadığını düşünmektedirler. Öğrenciler ise genel olarak, sınıf içinde öğretmenlerinin konuşma etkinliklerine önem verdiklerini ve bu etkinliklerin sık sık düzenlendiğini belirtmektedirler. Öğrencilerden **Ö₄**, öğretmenin iletişimsel etkinlikleri ile ilgili şöyle söylemektedir:

“...Konuşma etkinlikleri sık sık yapılıyor. Mesela her derste hoca çok çalışıyor. Her öğrenci ile karşılıklı konuşmayı tercih ediyor, kısaca olsa da. Ama zaman yetiyor. Her öğrenci ile karşılıklı konuşmayı istiyor hoca. Bu yüzden her derste kesinlikle her öğrenci konuşuyor...”

Öğretmenler ve öğrencilerin bu iki soruya verdikleri yanıtlara bakıldığında, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin dilin iletişim boyutuna çok önem verdikleri ve sınıf içinde iletişimsel etkinliklere sıklıkla yer verildiği görülmektedir. Öğretmenlerin derslerini nasıl işlediklerine dair ifadeleri ile öğrencilerin dersin işlenişi ve öğretmenlerinin kullandıkları yöntemlerle ilgili olarak söyledikleri birbirleriyle uyumluluk göstermektedir.

Öğretmenlerin sınıfta sıkça uyguladıkları etkinliklere ilişkin verdikleri yanıtlar ve bunun öğrenciler tarafından faydalı bulunup bulunmadığı Tablo 4.3.1.3'te gösterilmiştir.

Tablo 4.3.1.3 Uygulanan Sınıf İçi Etkinlikler Sorusu

Öğretmen Sorusu -3	Öğrenci Sorusu -3
Hangi sınıf içi etkinlikleri sıkça uyguluyorsunuz?	Hangi sınıf içi etkinlikleri faydalı buluyorsunuz?
a) Karşılıklı konuşma, b)Oyun, c)Şarkı, d)Rol yapma, e)Sorun çözme, d)diğer	a) Karşılıklı konuşma, b)Oyun, c)Şarkı, d)Rol yapma, e)Sorun çözme, d)diğer
<i>O₁: Ağırlıklı olarak bu teknikleri kullanıyorum.</i>	<i>Ö₁: Karşılıklı konuşma, rol yapma, şarkı, sorun çözme var. Oyun oynamadık şimdiye kadar.</i>
<i>O₂: Yaratıcı drama çalışmalarımız oluyor. Örnek olay, hikâye tamamlama, çoğu zaman düz anlatım. Karşılıklı konuşma, istasyon tekniği cümle tamamlarken.</i>	<i>Ö₂: Olay hakkında konuşuyoruz, rol yapıyoruz.</i>
<i>O₃: Drama, altı şapkalı düşünme tekniği, karşılıklı konuşma, diyalog yazdırma.</i>	<i>Ö₃: Diyalog yazıyoruz önce, sonra yapıyoruz.</i>
<i>O₄: Sözcük oyunları, drama, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım.</i>	<i>Ö₄: Rol yapıyoruz, şarkı dinliyoruz. Oyun oynuyoruz bazen. Hayat ile ilgili konular tartışıyoruz.</i>
<i>O₅: En çok rol yapma. Sınıf içi dramalar yoluyla onları örnek olaylarla karşılaştırıyorum</i>	<i>Ö₅: Diyalog yapıyoruz, rol yapıyoruz.</i>

İletişimci yaklaşımda öğrenci için anlamlı olan sözlü ve yazılı iletişim etkinlikleri ön plandadır. Öğretim etkinlikleri genellikle karşılıklı konuşma, ekip çalışması, rol yapma, benzetim, sorun çözme ve eğitsel oyunlarla öğrenime dayanır. Görüşüne başvurulmuş öğretmenlerin yanıtlarına bakıldığında sınıf içinde en çok karşılıklı konuşma ve yazma, rol yapma ve oyun etkinliklerinden yararlandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin uyguladıkları etkinlikler ve öğrencilerin faydalı buldukları etkinlikler arasındaki uyum bu etkinliklerin işlevsel olduğunu göstermektedir. Öğrencilerden Ö₁ yapılan etkinliklerden şu örnekleri vermiştir:

“...Bazen sınıfça şarkı dinliyoruz, sözcükleri dolduruyoruz, duyduktan sonra... Diğer öğrenciler şarkı duyup daha hızlı öğrenme söylüyorlar. Ama ben kendimde denemedim bunu...”

“...Oyun oynuyoruz bazen. Bence çok yararlı çünkü oyun oynadığı zaman öğrenciler çok yeni şeyleri istekli öğrenecek. Kendi çalışacak ve kendi cevabı vermek isteyecek. Bu da daha geliştiriyor...”

Katılımcı öğretmenlere, öğrencilerine izlenmeye ya da programa ek olarak sağladıkları eğitim araç gereçleri ya da alıştırmalar olup olmadığı, varsa en çok hangi beceri ya da alt beceri için ek araç gereçler hazırladıkları sorulmuştur. Öğrencilere ise en çok hangi beceride ek araç gereçlere ya da alıştırmalara daha çok ihtiyaç duydukları sorulmuş ve aradaki ilişkiye bakılmıştır.

Tablo 4.3.1.4 Ek Araç-Gereç İhtiyacı Sorusu

Öğretmen Sorusu -4	Öğrenci Sorusu -4
Öğrencilerinize izlenceye ya da programa ek olarak sağladığınız eğitim araç gereçleri ya da alıştırmalar var mı? Varsa en çok hangi beceri ya da alt beceri için ek araç gereçlere ihtiyaç duyuyorsunuz?	Hangi beceride ek araç gereçlere ya da alıştırmalara daha çok ihtiyaç duyuyorsunuz? a) Okuma, b)Yazma, c)Konuşma, d) Dinleme e) Dilbilgisi f) Sesletim
O₁: Yazma becerisinde ek araç-gereç ihtiyacı oluyor.	Ö₁: Sınıfın en çok anlama problemi var.
O₂: Dilbilgisi dersi için ek araç-gereç hazırlıyorum.	Ö₂: Dilbilgisinde ihtiyaç var.
O₃: Yazma dersi için.	Ö₃: Yazmada çok zorluk yaşıyorum.
O₄: Her beceri için kendi hazırladığım araç-gereçler var.	Ö₄: Dilbilgisinde eksiklikler var, diğerlerine göre düşük.
O₅: En çok konuşma becerisi.	Ö₅: Konuşmada ihtiyaç var.

Tablo 4.3.1.4'te görüldüğü üzere **Ö₂** ve **Ö₄** dilbilgisinde ek araç gerece ihtiyaçları olduğunu düşünmektedir ve öğretmenlerinin de bu ihtiyaca yönelik olarak kendi hazırladıkları ek alıştırmaları sınıfta uyguladıkları görülmektedir. **O₃** ve **O₅** 'in de öğrencileriyle aynı şekilde düşündüğü ve gerekli araç gereç ve alıştırmayı sağladığı görülmektedir. Ancak bir öğretmen-öğrenci eşleşmesinde hangi beceri ya da alt beceri için ek araç gereç ya da alıştırmaya ihtiyaç duyulduğu konusunda uyumsuzluk olduğu görülmektedir. **O₁** ve öğrencisi **Ö₁** ihtiyaçlar konusunda farklı yanıtlar vermişlerdir. Öğretmen, öğrencilerin daha çok yazma becerisinde ihtiyaçları olduğunu düşünürken öğrencisi sınıfın en çok anlamada sorun yaşadığını ifade etmektedir. Genel resme bakacak olursak, öğretmenlerin sınıfın ihtiyaçlarını doğru gözlemlediği ve izlenceye ya da kurumca belirlenen programa ek olarak kendi araç gereçlerini geliştirdikleri görülmektedir.

Tablo 4.3.1.5 Özgün Araç Gereç ve Görsel Kullanımı Sorusu

Öğretmen Sorusu -5	Öğrenci Sorusu -5
Öğretiminizde özgün araç gereçler ve görseller (sunu, resim, video) kullanıyor musunuz?	Derste kullanılan özgün ve görsel araç gereçleri faydalı buluyor musunuz?
O₁: Resimler getiriyoruz, slaytlar hazırlıyoruz.	Ö₁: Resimler ve yiyecekler çok kullanılıyor ve çok faydalı oluyor.
O₂: Kendi hazırladığım görselleri getiriyorum.	Ö₂: Bazı kelimeler kitap içinde olmasa da dışarıdan getiriyorlar. Bence faydalı.
O₃: Görsellerden yararlanmaya çalışıyorum.	Ö₃: Resimler çok güzel ve faydalı.
O₄: Görseller ve özgün araçlar kullanıyorum.	Ö₄: Bazen yapıyor hocalar. Çok faydalı.
O₅: Slayt, projeksiyon, karikatürler kullanıyorum.	Ö₅: Evet, faydalı. Hocamız resimler getiriyor.

İletişimin öncelikli olduğu dil öğretim ortamlarında her türlü öğretim araç ve gereçlerinden (görsel, işitsel, görsel-işitsel araçlar) ve de tüm öğretme tekniklerinden faydalanma yoluna gidilebilmektedir. Örnekleme yer alan öğretmenlerin araç-gereç çeşitliliğine önem gösterdikleri ve öğrencilerin bunu oldukça faydalı bulduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sıklıkla kullandıkları araç gereçlerin başında resim, slayt, karikatür gibi görseller gelmektedir. Öğretmenin (O₁) kullandığı görsellerden en çok aklında kalan resimle ilgili olarak Ö₁ şu örneği vermektedir:

“...Özellikle yazmada çok kullanılıyor. Hocamız yüz resmi getiriyordu: kulak, burun hepsini resim olarak gösteriyordu...”

Öğrencilerden Ö₄ ise özgün araç gereç kullanımına dair hatırladığı kahvaltı etkinliği ile ilgili şöyle söylemektedir:

“...Bazen yapıyor hocalar... Bu şeylerle Türkiye’nin kendine ait yemeklerini tanıyoruz, bu da ayrıca bir kültür. Çok faydalı. Yemek yerken, kahvaltı

yaparken hoca nasıl kahvaltı yapılıyor Türkiye’de genelde onu anlatıyor. O zaman da iletişim kuruyor öğrenciler birbirleriyle...”

Öğrencilerin görseller ve özgün araç gereçler ile ilgili yaptıkları yorumlara bakıldığında bu gibi yöntemlerin yabancı dil öğretiminde öğrenciler için anlamayı kolaylaştırdığı ve kalıcı hale getirdiği görülmektedir.

Araştırmanın daha önceki bölümlerinde öğretmenlere ve öğrencilere dilbilgisinin önemine ilişkin sorulan sorularda öğretmenler dilbilgisi öğretiminin, dil becerilerine zemin hazırlaması açısından bir araç olarak kullanılması gerektiği yönünde fikir birliği göstermişlerdir. Öğrenciler ise sormacada verdikleri yanıtlarda %63’lük bir oranla dilbilgisinin yabancı dil öğrenmenin en önemli bölümü olduğunu belirtmişlerdir. Görüşme sorularında alınan yanıtlar ise Tablo 4.3.1.6’daki gibidir.

Tablo 4.3.1.6 *Dilbilgisi Öğretimi Sorusu*

Öğretmen Sorusu -6	Öğrenci Sorusu -6
O₁: <i>Dilbilgisi öğretilmeli midir? Neden? Sizce dilbilgisi nasıl öğretilmelidir? Açık mı örtük mü?</i>	Dilbilgisi öğrenirken kuralların açıkça gösterilmesi mi yoksa örtük ve bir bağlam içinde mi verilmesi daha faydalıdır?
O₁: <i>Kesinlikle öğretilmelidir. Başlangıçta örtük, B1 seviyesinden sonra açık öğretilir.</i>	Ö₁: <i>Bence ikisi de olmalı.</i>
O₂: <i>Ne tam örtük ne tam açık.</i>	Ö₂: <i>Bence öğrenci kuralı kendisi bulsa daha iyi olur.</i>
O₃: <i>Öğretilmelidir ama örtük öğretilmelidir.</i>	Ö₃: <i>Bence kural sonra öğrenmeliyiz.</i>
O₄: <i>Farkındalık yaratmak için örtük başlıyorum, dersin sonunda açık olarak bilgiyi veriyorum.</i>	Ö₄: <i>Bence kural anlatmalı, sonra da alıştırmalı.</i>
O₅: <i>Öğretilmelidir ama dilbilgisi çeviri yöntemi ile değil, sezinleterek örtük biçimde verilmeli.</i>	Ö₅: <i>Bence hoca kuralları tahtaya yazmalı.</i>

Oluşan tabloya göre, öğretmenler dilbilgisinin nasıl öğretilmesi gerektiği konusunda kendi belirledikleri biçimlere göre hareket etmektedirler. Öğretmen O₁, dilbilgisinin kesinlikle öğretilmesi gerektiğini ancak öğrencilerin seviyelerine göre başlangıçta örtük, B1 dil seviyesine gelince açık öğretilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Öğrencisinin düşüncesi ise her iki biçimde öğretilmesinden yanadır. Öğretmen O₄ de farkındalık yaratmak amacıyla dilbilgisini önce örtük sonra açık şekilde öğrettiğini belirtmiştir. Öğrencisi ise önce kuralın anlatılması, ardından alıştırma yapılmasının gerektiğini düşünmektedir. Burada öğretmen ile öğrencinin dilbilgisinin nasıl öğretilmesi gerektiği konusunda farklı düşündükleri görülmektedir. Bir başka farklılık, dilbilgisinin örtük biçimde sezinleterek öğretilmesi gerektiğini düşünen O₅ ve öğrencisi arasında gözlemlenmiştir, çünkü öğrencisi kuralları tahtada açık şekilde görmek istemektedir. Öğretmen ve öğrenci arasında farklı görüşlerin gözlemlendiği bu iki yanıt, öğrencilerin geleneksel dilbilgisi öğrenme biçimini benimsediklerini, ancak öğretmenlerinin dilbilgisinin bağlam içinde ve örtük verilmesi görüşünde olduklarını göstermektedir.

Diğer yandan Ö₂ ve Ö₃ ‘ün verdikleri yanıtlar, alışılan geleneksel yaklaşımın aksine öğrencilerin örtük dilbilgisi öğretiminden yana olduklarını göstermektedir. Öğrenciler kuralın sonra öğrenilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerden Ö₂ dilbilgisi öğretimi ile ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“...Bence iki türlü öğrenci var, birisi çalışıp kendisi bulmasını istiyor. Ötekiler de hocanın yazmasını istiyorlar. Bence (kuralı) kendisi bulsa öğrenci daha iyi olur...”

Özetlemek gerekirse, dilbilgisinin nasıl öğretilmesi gerektiği ile ilgili öğretmenler çoğunlukla bağlam içinde sezinleterek yani örtük öğretmek gerektiğine inanmaktalar, öğrenciler ise bu konuda farklı düşüncelere sahiplerdir. Kimileri

kuralları açıkça görmek gerektiğini, kimileri ise kuralların önce öğrenci tarafından keşfedilmesi sonra öğretmen tarafından açıklanması gerektiğini düşünmektedir.

Öğretmenlere öğrencilerinin sözlü hatalarını nasıl düzelttikleri de sınıf içi uygulamalara ilişkin bulgular sağlaması amacıyla hem öğretmenlere hem de öğrencilere sorulmuştur.

Tablo 4.3.1.7 Sözlü Hata Düzeltimi Sorusu

Öğretmen Sorusu -7	Öğrenci Sorusu -7
Öğrencilerinizin sözlü hatalarını düzeltirken nasıl bir yol izlersiniz?	Öğretmeniniz sözlü hatalarınızı düzeltirken nasıl bir yol izliyor?
O₁: <i>Tekrar doğru şekilde söyleyip telaffuz ettiriyorum.</i>	<i>Öğretmenimiz hemen düzeltiyor.</i>
O₂: <i>Anında düzeltiyorum ve gösterip yaptırma yöntemiyle tekrar söylemelerini istiyorum.</i>	<i>Hemen düzeltiyor.</i>
O₃: <i>Bir iletişim sürecindeler ise anında değil, sonra doğrusunu tekrar ederek düzeltiyorum.</i>	<i>Ben bitirince düzeltiyor.</i>
O₄: <i>Genellikle bölmemeye çalışıyorum ama, aynı hata tekrarlanıyorsa kişisel görüşerek müdahale ediyorum.</i>	<i>Konuşmanın sonunda yanlışımları söylüyor. Hiç kesmiyor sözümüzü.</i>
O₅: <i>Önerilmiyor olsa da anında düzeltme yapıyorum, ya da tahtaya not ediyorum.</i>	<i>Biz konuşurken yanlışı tahtaya yazıyor.</i>

Tablo 4.3.1.7’de öğretmenlerin öğrencilerinin sözlü hatalarını nasıl düzelttiklerine ilişkin ifadeleri ile öğrencilerin ifadeleri birbiriyle uyum göstermektedir. Görüşme yönteminde görüşüne başvurulmuş kişilerin genel olarak kabul gören yanıtlar vermesi olası görülmektedir. Ancak bu çalışmada yer alan öğretmenler sözlü hata düzeltimi uygulamalarını olduğu gibi belirtmişlerdir. Alan yazında öğrencilerin sözlü hatalarını düzeltmede öğrencilerin hazır bulunuşluğu, dile

yatkınlığı, yaşı, dil düzeyi gibi etmenler öğretmenin kullanması gereken düzeltme yöntemini belirleyici nitelikler olarak belirtilmektedir.

Öğretmenlerin öğretimlerinde genel olarak iletişimsel dil öğretimini benimsediklerini ifade etmeleri, sözlü hata düzeltiminde iletişimsel gelişimin doğal bir sonucu olan hataları iletişim temelli etkinlikler sırasında göz ardı etmelerini ve fakat not etmelerini ve daha sonra bu hatalara yapı temelli etkinliklerde geri dönmelerini gerekli kılmaktadır. Öğretmenlerin ikisi bu doğrultuda düzeltmeyi tercih ederken, diğer üçünün hatayı anında ve doğrusunu söyleyerek düzelttiği görülmektedir.

Ö₄, öğretmenin kendisini etkinlik sırasında değil, etkinlik sonunda düzeltmesinden duyduğu hoşnutluğu şu şekilde ifade etmiştir:

“... Hoca durdurmuyor ama sonunda yanlışımızı söylüyor. Hiç kesmiyor sözümüzü. Bu da bence öğrenci için önemli. Öğrenci yanlış yapabilir ama onun sözünü kesse onun gelişimi daha da yavaşlıyor...”

Öğrencilerinin hatalarını anında düzelttiklerini belirten öğretmenler, bazı noktaları da göz önüne aldıklarını şöyle ifade etmektedirler:

O₂ : “...Benim yaptığım düzeltme öğrencinin motivasyonunu düşürecekse ve sınıfta alay konusu olacaksa yanıma çağırarak yapıyorum...”

O₅ : “...Öğrencinin, öğretim elemanına güvenmesi lazım. Öğretmenim beni düzeltiyor ama arkadaşımı da düzeltiyor, benim yanlışlarım burada kalacak diye...”

Verilen yanıtlara bakıldığında, öğretmenlerin iletişimi öncelediklerini belirttikleri öğretim uygulamalarında, öğrencilerin yaptıkları hataların kalıcı hale gelmesini istemedikleri için anında düzeltme yoluna gittikleri, ancak bunu yaparken

de öğrencilerinin düzeltme ile ilgi duygularını göz ardı etmemeye çalıştıkları görülmektedir.

4.3.2 BALLI Sormacasında Yer Alan Sorular Kapsamında Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

Öğretmenler ile öğrencilerin genel olarak dil öğrenimi ve öğretimine ilişkin inanışları ile öğrencilerin inanışları arasındaki ilişkinin incelenebilmesi için BALLI sormacasında yer alan “Yabancı Dil Eğilimi”, “Dil Öğrenimin Yapısı” ve “Güdülenme” etmenleri altında yer alan bazı sorular öğretmenlere görüşme sorusu olarak yöneltilmiştir. Bu bölümde; sorulara öğrencilerin sormacada verdikleri yanıtlar ve bazı sorulara öğrenci görüşmelerinde verdikleri yanıtlar, öğretmenlerin görüşmelerde verdikleri yanıtlar ile birlikte değerlendirilmiş ve aralarında nasıl bir ilişki olduğu incelenmiştir.

4.3.2.1 “Yabancı Dil Eğilimi” Başlığı Altındaki Sorular

4.3.2.1.1 “Yabancı dil öğrenmek çocuklar için yetişkinlere oranla daha kolaydır.”

Çocuklar için yabancı dil öğrenmenin yetişkinlere oranla daha kolay olup olmadığına dair öğrenciler %87’lik bir oranla yabancı dil öğrenmenin çocuklar için yetişkinlere oranla daha kolay olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde katılımcı öğretmenlerin hepsi, öğrencileri gibi çocukların dil öğrenmesinin daha kolay gerçekleştiğini düşünmektedir. Bu bağlamda öğretmenler ve öğrencilerin dil öğreniminde yaşın önemli bir etken olduğu konusunda hem fikir oldukları görülmektedir.

4.3.2.1.2 “Kadınlar yabancı dil öğrenme konusunda erkeklerden daha iyidirler.”

İyi bir yabancı dil öğrencisinin özelliklerine ilişkin sorulardan biri olan kadınların yabancı dil öğrenmede erkeklerden daha iyi olup olmadığı sorusuna öğrencilerin verdikleri yanıtlar, öğrencilerin cinsiyetin yabancı dil öğrenmede belirleyici bir unsur olmadığını düşündüklerini göstermektedir. Öğretmenlerin ise 3’ü kadınların daha başarılı olduğunu, 2’si ise bu konuda bir ayrım yapamayacaklarını ifade etmişlerdir. Genel tabloya baktığımızda öğrencilerin ve öğretmenlerin dil öğreniminde cinsiyet etmeninin bir belirleyici olmadığına inandıkları görülmektedir.

4.3.2.1.3 “Bazı insanlar yabancı dil öğrenme konusunda özel bir yeteneğe sahiptir.”

Katılımcı öğrencilerin %73’ü bazı insanların yabancı dil öğrenme konusunda özel bir yeteneğe sahip olduğu yönünde karar vermişlerdir ve herkesin yabancı dil konuşmayı öğrenebileceğini, ancak belirli bir yabancı dili öğrenebilmek için bir bireyin dil öğrenmeye karşı özel olarak yetenekli olması gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin de çoğunluğu (5 öğretmenden 4’ü) dil öğrenme konusunda bazı insanların özel yetenekleri olduğunu ifade etmektedir. Bu durumda öğrencilerin ve öğretmenlerin dil öğreniminde yetenekli olmak anlamında bireysel farklılıklar olduğuna inandıkları görülmektedir.

4.3.2.1.4 “Bir yabancı dili konuşabilenler için başka bir yabancı dil öğrenmek daha kolaydır.”

%52’sinin toplumun birden fazla dil konuştuğu ülkelerden geldiği öğrencilerin, yine %52 oranında bir yabancı dili konuşabilen insanların başka bir

yabancı dili öğrenmesinin daha kolay olduğuna inandığı görülmüştür. Öğretmenlerin bu konuda görüşleri ağırlıklı olarak öğrencileriyle aynı doğrultudadır, ancak öğretmenlerin altını çizdiği bir husus da bu kolaylığın öğrenilen dillerin aynı dil ailesinden olmasıyla ilgili olabileceği yönündedir.

4.3.2.2 “Dil Öğrenim Zorluğu” Başlığı Altındaki Sorular

4.3.2.2.1 Türkçenin Zorluk Derecesi

Sormacada yer aldığı haliyle soru şu şekildedir:

Türkçe:

- a) çok zor bir dildir.
- b) zor bir dildir.
- c) orta zorlukta bir dildir.
- d) kolay bir dildir.
- e) çok kolay bir dildir.

Öğrencilerin Türkçenin zorluğuna ilişkin verdikleri yanıtlarda çeşitlilik gözlemlenmiştir. Öğrencilerin %30'u Türkçenin zor bir dil olduğunu, %21'i kolay bir dil olduğunu düşünürken ve %49'u ise Türkçenin orta zorlukta bir dil olduğunu belirtmesinde öğrencilerin 30 farklı anadilden geliyor olmalarının bir etken olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin de bu soruya verdikleri yanıtlar farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin 3'ü yapısal özelliklerinden dolayı Türkçeyi zor bir dil olarak tanımlarken biri orta zorlukta, bir diğeri ise kolay bulmuştur. Öğretmenlerin Türkçenin zorluk derecesini, öğretimlerinde karşılaştıkları zorluklar çerçevesinde değerlendirdikleri görülmektedir. Türkçenin sondan eklemeli yapısı ve alfabesinin bazı öğrenciler için farklı oluşu gibi yapısal zorlukların altını çizmeleri Türkçenin zor bir dil olduğuna inanmalarına yol açmıştır.

4.3.2.2 Türkçede hangisi beceri ya da beceriler daha zordur?

Sormacada yer aldığı haliyle soru şu şekildedir:

“Türkçeyi okumak ve yazmak, konuşmak ve anlamaktan daha kolaydır.”

Katılımcı öğrencilerin %46’sı Türkçeyi okumak ve yazmanın, Türkçeyi konuşmak ve anlamaktan daha kolay olduğuna inanmaktadır, ancak yakın bir şekilde %42’si ise tam aksini düşünmektedir, bu da öğrencilerin hangi beceriyi daha zor bulduklarına dair kesin bir bulgu sağlamamaktadır. Bu durum yine örneklemdeki öğrencilerin ana dillerinin çok çeşitli olmasıyla açıklanabilmektedir. Ana dilinin alfabesi Türkçeninkinden farklı olan öğrencilerin, Türkçede özellikle yazma becerisinde zorlandıkları örneklemde yer alan tüm öğretmenler tarafından ifade edilmiş ve Türkçede genel olarak yazmanın diğerlerinden daha zor olduğu belirtilmiştir.

4.3.2.3 “Dil Öğreniminin Yapısı” Başlığı Altındaki Soru

4.3.2.3.1 “Yabancı dil öğrenmenin en önemli bölümü dilbilgisi öğrenmektir.”

Dilbilgisinin yabancı dil öğrenmede en önemli bölüm olup olmadığına dair sorulan bu soruda, öğrencilerin %63’üne göre dilbilgisinin en önemli bölüm olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkçeyi Türkiye’de öğrenerek dilin iletişimsel boyutunu sınıf dışında fazlasıyla deneyimleme şansına sahip olan bu öğrencilerin sınıf içinde dilin yapısal özelliklerine ilişkin açıklamalara ihtiyaç duyduğu fikrine ulaşılabilmektedir. Bu yanıtın ardında daha önceki yabancı dil öğrenimlerinin dilbilgisine ağırlık veren bir biçimde olması olasılığının bulunduğu da düşünülmektedir. Öğretmenlerin ise bu konuda öğrencilerinin aksi yönünde düşündüğü görülmektedir. Öğretmenler

dilbilgisinin yabancı dil öğrenmenin en önemli bölümü olmadığı konusunda fikir birliği içindedir. Öğretmenlere göre dilbilgisi en önemli bölüm değil, dilin anlaşılması ve kullanılmasında araç görevi görececek bir alt beceridir. Bu bağlamda yabancı dil öğretiminde dilbilgisinin önemi konusunda öğretmen ve öğrenci inanışları arasında bir uyumsuzluk görülmektedir.

Öğretmen ve öğrenci inanışlarında dilbilgisi ile ilgili diğer bir uyumsuzluk dilbilgisinin nasıl öğretileceğine dair yanıtlarda saptanmıştır. Öğrencilerin görüşme sorularında dilbilgisinin nasıl öğretilmesi gerektiğine ilişkin düşüncelerine de başvurulmuş, öğrencilerin çoğunlukla dilbilgisinde kuralların açık biçimde öğrenciye sunulduğu yöntemi benimsedikleri görülmüştür. Ancak öğretmenlerin genel olarak dilbilgisinde kuralların sezinleterek örtük biçimde verilmesinden yana oldukları görülmüştür. Öğrencilerin sormaca ve görüşmede verdikleri yanıtlar, dilbilgisinin kendileri için önemli olduğunu ve kuralların açık şekilde öğretilmesi gerektiğini düşündüklerini göstermekte, öğretmen görüşleri ise dilbilgisinin bir amaç olmadığı ve dilbilgisi öğretiminin bağlam içinde örtük verilmesi gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

4.3.2.4 “Öğrenme ve İletişim Stratejileri” Başlığı Altındaki Sorular

4.3.2.4.1 Sesletim ile İlgili İnanışlara İlişkin Sorular

BALLI sormacasında öğrencilerin yabancı dilde sesletime ilişkin inanışlarını değerlendiren 7, 9 ve 22. sorular şunlardır:

7. Türkçeyi mükemmel bir sesletimle konuşmak önemlidir.

9. Herhangi bir şeyi Türkçe olarak doğru söyleyinceye kadar hiçbir şey söylememelisiniz.

22. Başlangıç düzeyindeki öğrencilerin Türkçede hata yapmalarına izin verilirse bu öğrenciler için daha sonra doğru biçimde konuşmak zor olacaktır.

Öğretmen ve öğrenci görüşme sorusunda yer alan sorular ise şöyledir:

Öğretmen Sorusu -7: Öğrencilerinizin sözlü hatalarını düzeltirken nasıl bir yol izlersiniz?

Öğrenci Sorusu -7: Öğretmeniniz sözlü hatalarınızı düzeltirken nasıl bir yol izliyor?

Öğrencilerin uygulanan sormacada 7, 9 ve 22. sorulara verdikleri yanıtlar, öğrencilerin Türkçenin akıcı ve düzgün konuşmanın önemine inanmakta olduklarını ve Türkçeyi etkin şekilde kullanmayı hedeflediklerini göstermiştir. Ayrıca öğrenciler sesletim hatalarının kalıcı hale gelmesinden endişe ettiği ve Türkçe öğrenimlerinin daha başlangıcında buna dikkat edilmesi gerektiğine inanmaktadır.

Öğrenciler başlangıç düzeyindeki öğrencilerin Türkçede hata yapmalarına izin verilirse bu öğrenciler için daha sonra doğru biçimde konuşmak zor olacağı önermesine %61 oranında katılmışlardır. Görüşmelerde öğretmenlerin 3'ünün anında düzeltme yöntemini benimsediği görülmüştür. Katılımcı öğretmenlerin bazıları, başlangıç düzeyindeki öğrencilerinin hatalarını düzeltiyor olmaları öğretmen ve öğrencilerin sesletim hatalarının düzeltilmesi konusunda aynı düşündüklerini işaret etmektedir.

4.3.2.5 “Güdülenme” Başlığı Altındaki Soru

BALLI sormacasından ulaşılan bulgulara göre öğrencilerin %93’ünün Türkçeyi iyi konuşmayı öğrenmek konusunda güdülenmiş oldukları ve öğrencilerin Türkçe öğrenimine karşın güdülenmelerinin hem bütünleyici hem de araçlı gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmede de onlara “*Sizce öğrencileriniz Türkçe öğrenmek konusunda yeterince güdülenmişler mi?*” diye sorulmuştur. Öğretmenlerin özellikle diploma sınavında başarılı olmak isteyen öğrencilerinin ve burslu öğrencilerinin Türkçe öğrenmek için yeterince güdülenmiş olduklarına inandıkları görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin Türkçe öğrenmeye güdülenmiş oldukları ve öğretmenlerin de bunun farkında oldukları görülmektedir.

5. BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi alanı önemi her geçen gün artan gelişime açık bir alandır. Bu çalışmada, henüz kurumsallaşmanın tam olarak sağlanamadığı, dolayısıyla alanda kullanılmak üzere gerekli öğretim yöntemlerinin ve gereçlerinin sınırlı görüldüğü ve en önemlisi yabancı dil olarak Türkçe alan öğretmeni yetiştiren lisans programının olmadığı koşullar dâhilinde yapılan eğitim ve öğretimin durumu ile ilgili bir kesit sunmak amaçlanmıştır. Bu sebeple Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin sahip oldukları öğretmen bilişi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenimine ilişkin inanışları ve bu iki etmenin birbiriyle olan ilişkisi araştırılmış ve sağlanan bulgularla alanda yapılan eğitim ve öğretime katkı sağlayabilmek hedeflenmiştir.

Çalışmanın araştırma grubunu Gazi TÖMER’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten beş Türkçe okutmanı ve bu okutmanların eğitim verdikleri 115 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın yönteminde nitel ve nicel araştırma tasarımları birlikte kullanılmıştır. Öğrenci inanışlarının araştırılmasında Horwitz (1987) tarafından geliştirilmiş olan Dil Öğrenim İnançları Sormacası (Beliefs About Language Learning Inventory - BALLI) sormacası uyarlanarak kullanılmıştır. Öğretmen bilişinin araştırılmasında ise araştırmacı tarafından geliştirilen sorular ve BALLI sormacasında yer alan soruların bir arada kullanıldığı yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerin sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerini almak amacıyla her iki gruba benzer soruların sorulduğu görüşme soruları yöneltilmiştir.

Öğrenci sormacasından elde edilen bulgular 5 temel etmen başlığında sınıflandırılmıştır. Bu etmenler altında yer alan bazı sorular da öğretmenlere yöneltilmiştir. “Yabancı Dil Eğilimi” etmeni altında yer alan sorulardan edinilen bulgulara göre hem öğrenciler hem de öğretmenler, başarılı bir dil öğrencisi olabilmek için yaş ve dil öğrenim deneyiminin önemli etkenler olduğunu, fakat cinsiyetin belirleyici olmadığına inanmaktadırlar. Ayrıca öğrencilerin dil öğreniminin ve birden fazla dil konuşabilmenin daha çok zeki insanlara özgü olduğuna inandıkları, benzer şekilde öğretmenlerin de dil öğreniminde yetenekli olmak anlamında bireysel farklılıklar olduğuna inandıkları görülmektedir.

“Dil Öğrenim Zorluğu” etmeni altındaki sorulara verilen yanıtlarda, öğrencilerin dil öğrenim zorluğunun öğrenilen hedef dile göre farklılık göstereceğine inandığı görülmüştür. Öğrencilerin 30 farklı anadilden geliyor olmaları Türkçenin zorluk derecesine ilişkin yanıtlarında çeşitlilik göstermiştir ancak Türkçenin orta zorlukta olduğunu düşünenler çoğunluktadır (%49). Öğretmenler ise Türkçeyi yapısal zorlukları sebebiyle zor bir yabancı dil olarak tanımlamışlardır. Öğrencilerinin en çok Türkçenin sondan eklemeli yapısı ve alfabesinde zorlandığını düşünmeleri, öğretmenlerin de Türkçenin zor bir yabancı dil olduğunu düşünmelerine sebep olmuştur. Diğer yandan, öğretmenler Türkçede en çok yazma becerisinin zor olduğunu düşünürken, öğrencilerin Türkçede hangi beceri ya da becerilerin diğerlerinden daha zor olduğuna dair verdikleri yanıtlarda belirgin bir sonuca ulaşamamıştır.

Türkçeyi Türkiye’de öğrenmekte olan katılımcı öğrenciler, eğer günde bir saat dil öğrenmeye ayrılırsa bir yıldan daha az bir sürede hedef dilin öğrenilebileceğini düşünmektedir ve öğrencilerin büyük bir çoğunluğu Türkçeyi iyi

konuşmayı öğreneceğine inanmaktadır. Bir başka deyişle öğrenciler Türkçe öğrenimleri ile ilgili olumlu düşüncelere sahiptirler.

“Dil Öğreniminin Yapısı” etmeni altında edinilen bulgular ise öğrencilerin çok uzun zamandır hedef dilin konuşulduğu ülkede yaşıyor olmasalar da kültürün ve dil öğrenme ortamının yabancı dil öğrenimindeki önemine inanmaktadırlar ve Türkçe konuşulan bir ülkede Türkçe öğrenmenin en iyi seçenek olduğunu düşünmektedirler.

Öğrenciler Türkçe öğrenirken sözcük ve dilbilgisi öğrenimini ve anadillerinden çeviri yapmayı gerekli görmektedirler. Ancak öğretmenler öğrencilerinin çoğunluğunun (%63) aksine dilbilgisinin yabancı dil öğrenmenin en önemli bölümü olduğunu düşünmemekte ve dilbilgisinin yabancı dil öğrenmedeki yerini bir araç olarak nitelendirmektedir. Burada öğretmenlerin ve öğrencilerin arasında yabancı dil öğreniminde dilbilgisine verilen önem konusunda farklı inanışlara sahip oldukları görülmektedir. Benzer şekilde dilbilgisinin nasıl öğretilmesi gerektiğine dair bir fikir uyuşmazlığı gözlemlenmiştir. Öğrenciler dilbilgisi kurallarının açık ve doğrudan verilmesi gerektiğini düşünürken, öğretmenler dilbilgisini bağlam içinde ve sezdirme yoluyla vermekten yana olduklarını belirtmişlerdir.

“Öğrenme ve İletişim Stratejileri” etmeninde yer alan sorulardan edinilen bulgulara göre, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler alıştırma ve tekrar yapmanın, dil öğreniminde faydalı olduğuna inanmaktadır. Ayrıca öğrenciler Türkçeyi akıcı ve düzgün konuşmaları gerektiğine inanmaktalar ve sesletim hatalarının kalıcı hale gelmesinden endişe duydukları için başlangıç düzeyindeki öğrencilerin Türkçede hata yapmalarına izin verilirse bu öğrencilerin daha sonra

doğru biçimde konuşmasının zor olacağını düşünmektedirler. Görüşmelerde öğretmenlerden bazıları, öğrencilerinin sözlü hatalarına anında dönüt verdiğini ifade etmiştir. Bu durum bazı öğrenciler ile öğretmenlerin hata düzeltimi konusunda aynı görüşte olduklarını göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin, anadili Türkçe olan bireylerle arkadaşlık kurması ve onlarla iletişim içinde olması, hedef dilin konuşulduğu ülkede dil öğreniyor olmanın olanaklarından etkili biçimde yararlandıklarını göstermektedir.

“Güdülenme ve Beklentiler” e ilişkin sorulara verilen yanıtlar göstermektedir ki, öğrencilerin neredeyse hepsi Türkçeyi iyi konuşmayı öğrenmek konusunda güdülenmiştir. Gazi TÖMER’de Türkçe eğitimi alan bu öğrencilerin %80’i Türkçeyi eğitim amacıyla öğrenmektedir. Türkçeyi öğrenmelerinin onlara daha iyi iş fırsatları sunacağına ve anadili Türkçe olan insanlardan oluşan bir çevre sağlayacağına inanan öğrencilerin hem bütünleyici hem de araçlı güdülendikleri görülmektedir. Öğretmenleri de öğrencilerinin ne kadar güdülenmiş olduklarının farkındadırlar ve bu güdülenmelerinin girecekleri diploma sınavına ve bazılarının burslu öğrenciler olmalarına dayandığını düşünmektedirler.

Özetlemek gerekirse öğretmenler ve öğrenciler şu konularda benzer inanışlara sahiptirler:

- Başarılı bir dil öğrencisi olabilmek için yaş ve dil öğrenim deneyimi önemli etkenlerdir, fakat cinsiyetin belirleyici değildir.
- Öğrenciler başlangıç düzeyde yapılan hatalara izin verilmemesi gerektiğini düşünmekte, benzer şekilde bazı öğretmenler de anında dönüt vererek hataların kalıcı hale gelmesini önlemeye çalışmaktadır.

- Öğrenci yanıtları Türkçe öğrenmek konusunda güdülendiklerini göstermektedir, benzer şekilde öğretmenler de öğrencilerinin yeterince güdülenmiş olduklarına inanmaktadır.
- Hem öğretmenler hem de öğrencilere göre, bir yabancı dili konuşabilenler için başka bir yabancı dili öğrenmek daha kolaydır.
- Öğretmenler de öğrenciler de öğretimde özgün ve görsel araç gereç kullanımının faydalı olduğuna inanmaktadırlar.

Öğrenciler ve öğretmenler farklı inanışlara sahip oldukları konular ise şöyledir:

- Öğrencilerin çoğu Türkçeyi orta zorlukta bir dil olarak görürken, öğretmenler Türkçenin yapısından kaynaklanan zorluklar sebebiyle Türkçeyi zor bir dil olarak tanımlamışlardır.
- Öğrencilerin çoğu dilbilgisinin yabancı dil öğrenmenin en önemli bölümü olduğunu düşünmektedir fakat öğretmenler dilbilgisinin en önemli bölüm olmadığını, dil öğrenmede bir araç olduğunu düşünmektedir.
- Öğrenciler dilbilgisi kurallarının açık ve doğrudan verilmesi gerektiğine, öğretmenler ise dilbilgisinin sezdirilerek örtük şekilde öğretilmesi gerektiğine inanmaktadır.

Öğretmenler ile sahip oldukları öğretmen bilişine ilişkin yapılan görüşmelerde sorulan 23 yarı yapılandırılmış görüşme sorusu ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanına ilk elden ışık tutacak bulgulara ulaşmak hedeflenmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek alan öğretmenin gerekli lisans eğitimini alamadığı günümüzde, bu görevi üstlenmiş olan öğretmenlerin neden yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni olduklarına ilişkin yanıtları, bu seçimlerinin eğitsel

süreçlerinin bir sonucu olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerden sadece biri lisans eğitimi sırasında bu alanda staj uygulaması yapmıştır ve bu uygulama onu bu alanda öğretmenlik yapmaya yönlendirmiştir.

Öğretmenler aldıkları “Yabancılar Türkçe Öğretimi” dersinin kuramsal anlamda faydalı olduğunu düşündüklerini ancak bu dersi almış olmanın bu alanda öğretmenlik yapmaya yeterli olmadığını da eklemişlerdir. Öğretmenler Yabancılar Türkçe Öğretimi ders sayısının artırılması ve bu dersin tıpkı anadili olarak Türkçe öğretimindeki gibi bir staj uygulamasıyla desteklenmesi gerektiğini düşünmektedir.

Öğretmenlere göre bir yabancı dili en iyi şekilde öğretmek için o dilin anadil konuşucusu olmak gereklidir. Çünkü bu, genel olarak hedef dile ve kültüre de hâkim olmayı beraberinde getiren bir özelliktir. Ancak anadil konuşucusu olmanın tek başına yeterli bir özellik olmadığına da inandıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin kendi dil öğrenme geçmişlerine dair düşünceleri ve uygulamalarına olan etkilerine ilişkin sorular sonucunda, öğretmenlerin önceki dil öğrenimlerinin şimdiki öğretmenlik uygulamalarına etkisi olduğu görülmüştür. Daha önce aldıkları İngilizce eğitiminde en çok dilbilgisine ağırlık verilmesi ve dilin iletişim boyutunun göz ardı edilmesinden yakınan öğretmenlerin kendi öğretimlerinde dilbilgisini araç olarak gördükleri ve öğretimlerinde iletişimsel etkinliklere önem verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin çoğu bir öğretmen olarak gelişimlerine en çok bugüne kadar alanda edindikleri deneyimlerin katkısı olduğunu ifade etmişlerdir.

Bu araştırmada ulaşılan tüm sonuçları özetlemek gerekirse, öğrenciler ve öğretmenler başarılı bir dil öğrencisinin sahip olduğu özellikler, hata düzeltimi ve

öğrencilerin güdülenmeleri hususlarında benzer inanışlara sahiplerdir. Ayrıca öğretimde görsel ve özgün araç gereç kullanımının önemine inanmaktadırlar. Diğer yandan öğrenciler ve öğretmenler arasında Türkçenin nasıl bir yabancı dil olduğu, dilbilgisinin önemi ve nasıl öğretilmesi gerektiği konularında ise farklı inanışlar olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bilişine ilişkin bulgularda ise, öğretmenlerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmeye eğitsel süreçlerinin bir sonucu olarak başlamadıkları görülmüştür. Eğitimleri sırasında aldıkları “Yabancılar Türkçe Öğretimi” dersini yetersiz ve uygulamadan yoksun olarak nitelendiren öğretmenler, öğretilen hedef dilin anadil konuşucusu olmanın gerekli ama tek başına yeterli olmadığını düşünmektedirler. Öğretmenler, daha önce edindikleri yabancı dil öğrenim deneyimlerinin kendi öğretim uygulamalarına etkisi olduğunu gördüklerini ve son olarak mesleki gelişimlerine en çok deneyimlerinin katkısı olduğuna inandıklarını belirtmektedirler.

Bu çalışmada öğretmen bilişi ve öğrenci inanışları çerçevesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin durumuna ilişkin bulgulara ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu bulgular ışığında aşağıdaki önerilerde bulunmak olanaklıdır:

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenler, eğitsel süreçlerinin bir sonucu olarak bu mesleğe başlamamaktadırlar ve zaman içinde edindikleri mesleki deneyimler ile kendilerini geliştirmektedirler. Bu nedenle, alanda eğitim verecek öğretmenler yetiştirmek için üniversitelerin eğitim fakültelerinde Yabancılar Türkçe Öğretimi lisans programları açılmalıdır.
2. Alanın kendi lisans programı olmadığı günümüzde, Türkçe öğretmenliği bölümlerinde verilen “Yabancılar Türkçe Öğretimi” dersinin içerik bakımından genişletilmesi, ders sayısının artırılması ve öğrencilere bu alanda staj uygulaması

yaptırılması gerekmektedir. Ayrıca yabancı dil öğretmenliği bölümlerinde de “Yabancılar Türkçe Öğretimi” dersinin verilmesi, alanda hizmet verecek öğretmenler yetiştirilebilmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

3. Türkçe öğrenmek üzere Türkiye’ye gelen öğrencilerin çeşitliliği göz önüne alınarak, verilen eğitimde öğrencilerin geldikleri dil aileleri bakımından sınıflandırılmaları ve buna bağlı olarak öğrencilerin ihtiyaçlarına ve düzeylerine göre öğretim yöntem ve gereçleri belirlenmelidir.
4. Türkçeyi Türkiye’de öğrenmekte olan öğrenciler, Türkçeyi akıcı ve hatasız konuşmanın önemine inanmaktadırlar, bu nedenle öğretmenlerin hata düzeltimi ve geri bildirim verilmesi konusunda öğrencilerinin beklentilerini göz önünde bulundurmaları gerekmektedir.
5. Dilbilgisinin öğretim şekli konusunda; öğrencilerin dil öğrenim geçmişlerinin, öğrenim biçimlerinin ve beklentilerinin öğretmenlerce dikkate alınması ve öğretim yöntemlerini bu doğrultuda belirlemeleri faydalı olacaktır.
6. Öğrencilerin Türkçenin sıkça sözü edilen yapısal zorluğu olan sondan eklemeli yapısı üzerine öğretimi geliştirici ve kolaylaştırıcı teknikler ve öğretim gereçleri geliştirilmelidir.
7. Araştırmada örneklem dışında kalmış olan ve “Yabancılar Türkçe Öğretimi” dersi almamış olan öğretmenlerin biliş ve sınıf içi uygulamaları ardıl çalışmalarda araştırılabilir, iki grup arasındaki benzerlik ve farklılıklar incelenebilir.
8. Ardıl çalışmalarda öğrenci örnekleme, öğrencilerin sahip oldukları anadillere göre daraltılıp belirli bir grup üzerinde inanış araştırmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abraham, R. G. ve Vann, R.J. (1987). *Strategies of two language learners: A case study*. A. Wenden ve J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 85-117) içinde. London, UK: Prentice-Hall International.
- Akış, İ. (2009). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Ana Sorunlar*, 8.Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri, 6-7 Mart, Ankara.
- Aksan, D. (1996). *Türkçenin Sözcük Varlığı*, Engin Yayınları, Ankara.
- Akyüz, Y. (1994). *Türk Eğitim Tarihi* (5. Baskı). İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Altan, M., Z. (2003). *Language learning strategies and foreign language achievement*, Education and Science, 28 (129), 25-31
- Andrews, S. (2006). *The evolution of teachers' language awareness*. Language Awareness, 15(1), 1-19.
- Andrews, S., & McNeil, A. (2005). *Knowledge about language and the 'good language teacher'*, N. Bartels (Ed.), *Applied linguistics and language teacher education* (pp. 159-178) içinde, New York: Springer
- Aydın, A. (2000). *Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu*, Röportaj, Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Baker, A. (2011). *Pronunciation Pedagogy: Second Language Teacher Cognition and Practice*" Applied Linguistics and English as a Second Language Dissertations.
- Balçıkanlı, C. (2010). *Learner autonomy in language learning: Student teachers' beliefs*. Australian Journal of Teacher Education, 35(1), 90-103.
- Barcelos, A. M. F.(2000). *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan approach (John Dewey)*. Yayınlanmamış doktora tezi : University of Alabama, Tuscaloosa.

- Barın, E.(2008). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Motivasyonun Önemi*, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (2008: 7).
- Basyurt T., A. E., & Akcan, S. (2009). *Raising the language awareness of pre-service English teachers in an EFL context*. European Journal Of Teacher Education, 32(3), 271-287.
- Bigelow, M., & Ranney, S. (2005). *Pre-service ESL teachers' knowledge about language and its transfer to lesson planning*, In N. Bartels (Ed.), Applied linguistics and language teacher education (pp. 179-200). New York: Springer.
- Birello, M. (2012). *Teacher Cognition and Language Teacher Education: beliefs and practice. A conversation with Simon Borg*, Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 5(2), 88-94.
- Borg, S. (1998). *Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: A qualitative study*.TESOL Quarterly, 32(1), 9-38.
- Borg, S. (1999a). *Teachers' theories in grammar teaching*, ELT Journal, 53(3), 157-167.
- Borg, S. (1999b). *The use of grammatical terminology in the second language classroom: Aqualitative study of teachers' practices and cognitions*, Applied Linguistics, 20(1), 95-126.
- Borg, S.(2001). *Self-perception and practice in teaching grammar*. ELT Journal,55(1),21-29.
- Borg S. (2003a) *Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do*, Language Teaching. 36.2: 81-109.
- Borg, S. (2003b). *Second language grammar teaching: Practices and rationales*. Current issues inthe teaching and learning of second/foreign languages. Special issue of IIIha do Desterro, 41, 155-183.

- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Londra: Continuum.
- Borg, S. (2009). *Introducing language teacher cognition*, Web:
<http://www.education.leeds.ac.uk/research/files/145.pdf> (Erişim Tarihi: 17.12.2012)
- Burns, A., & Knox, J. (2005). *Realisation(s): Systemic-functional linguistics and the language classroom*, In N. Bartels (Ed.), *Researching applied linguistics in language teacher education* (Vol. 4, pp. 235-260). New York: Springer.
- Büyükaslan, A. (2007). *Yabancı Dil Türkçenin Öğretilmesinde Yeni Yöntemler: Bilişim Uygulamaları, Çözüm Önerileri*. Department D'etudes Turques Turcologue u-strasbourg.
- Büyüköztürk, ř., Çakmak Kılıç E., Akgün Ö. E., Karadeniz ğ., Demirel F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyükyazı, M. (2009). *The Beliefs of University Foreign Language Students and Their Teachers about Language Learning*, CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 2010/1 Bahar, 169-181.
- Cam, A., Topcu, M. S., Sulun, Y., Guven, G., & Arabacioglu, S. (2012). *Translation and validation of the epistemic belief inventory with Turkish pre-service teachers*. Educational Research and Evaluation, 18(5), 441-458.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Cronbach, L. J. (1951). *Coefficient alpha and the internal structure of tests*. Psychometrika, 16(3), 297-334.
- Çiçek, Mehmet (2010). *Türkçenin Yabancılarā Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Fransa Örneği*, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı Kitabı, 44-48.

- Çotuksöken, Y. (1999). *Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi*. Ankara: Dil Dergisi, Ankara Üniversitesi, TÖMER Yayınları, S.65 Şubat.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Demircan, Ö. (2002). *Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretimi*, Müdafa-i Hukuk Dergisi, Sayı: 21, 18-20
- Demirel, Özcan. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi*. (İkinci Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Diab, R. L. (2005). *Teachers' and students' beliefs about responding to ESL writing: A case Study*, TESL Canada Journal, 23(1), 28-43.
- Dolunay, S. K. (2005). *Türkiye Ve Dünyadaki Türkçe Öğretim Merkezleri Ve Türkoloji Bölümleri Üzerine Bir Değerlendirme*, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli.
- Eisenstein-Ebsworth, M., & Schweers, C. W. (1997). *What researchers say and practitioners do: Perspectives on conscious grammar instruction in the ESL classroom*, Applied Language Learning, 8, 237-260.
- Eker, D.N. (2010). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Öğrenen Özerkliği*, Yüksek , Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Ellis, E. M. (2006). *Language learning experience as a contributor to ESOL teacher cognition*. TESL-EJ, 10(1), 1-20.
- Farrell, T. S. C. (1999). *The reflective assignment: Unlocking pre-service teachers' beliefs on grammar teaching*. RELC Journal, 30(2), 1-17.
- Farrell, T. S. C., & Lim, P. C. P. (2005). *Conceptions of grammar teaching: A case study of teachers' beliefs and classroom practices*. TESL-EJ, 9(2), 1-13.
- Freeman, D., & Johnson, K. E. (1998). *Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education*, TESOL Quarterly, 32(3), 397-417.

- Göçer, A. (2008) *Türkiyede Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Uygulamalarına Yönelik Nitel bir Araştırma*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 145, 028-047
- Güven, M. (2012). *Epistemological beliefs and metacognitive strategies of elt pre-service teachers in distance and formal education*. Turkish Online Journal of Distance Education, 13(2), 346-369.
- Hawkey, R. (2006). *Teacher and learner perception of language learning activity*, ELT Journal, 60(3), 242-252.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hengirmen, M. (1993). *Türkiye’de Türkçe’yi Yabancı Dil Olarak Öğreten Kurular ve Eğitim Araçları*, Ankara: Dil Dergisi, Ankara Üniversitesi, TÖMER Yayınları. S.15 Mayıs
- Horwitz, E. K. (1987). *Surveying students' beliefs about language learning*. In A. L. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learners strategies in language leaning* (pp. 1 19- 129). London: Prentice Hall.
- Horwitz, E.K. (1988). *The beliefs about language learning of beginning university foreign language students*, The Modern Language Journal, 72 (iii), 283-294.
- J. C. Richards ve T. S. Rodgers. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*, Cambridge: Cambridge University Press
- Johnson, K. E. (1994). *The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers*, Teaching & Teacher Education, 10 (4): 439-452.
- Johnston, B., & Goettsch, K. (2000). *In search of the knowledge base of language teaching: Explanations by experienced teachers*, Canadian Modern Language Review, 56(3), 437-468.
- Kalaja, Paula & Ana Maria Ferreira Barcelos (2003), *Beliefs about SLA. New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic

- Kalfa, M.,(2008). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Program(Sızlık) Sorunu*, Uluslar Arası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü, Gazi Mağusa, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, 27-28 Mart 2008.
- Kan, M.O., Sülüsoğlu B., Demirel Ö., (2011). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı İle İlgili Okutman ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, IV. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı. Sakarya Üniversitesi. Sakarya
- Kara, M. (2010). *Gazi Üniversitesi TÖMER Öğrencilerinin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunların Çözümüne Yönelik Öneriler*, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.
- Karababa, C. (2009). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42(2), 265-277
- Karakuş, İ.(2006). *Atatürk Dönemi Eğitim Sisteminde Türkçe Öğretimi*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kömür, S. (2010). *Teaching knowledge and teacher competencies: A case study of Turkish preservice English teachers*. Teaching Education, 21(3), 279-296
- Krashen, S. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon, Oxford.
- Kunt, N. (1997). *Anxiety and beliefs about language learning: A study of Turkish-speaking university students learning English in North Cyprus*.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures*, Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Meijer, P. C., Verloop, N., & Beijaard, D. (1999). *Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension*, Teaching and Teacher Education, 15,59-84.

- Mete, F. (2013). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Mili Eğitim Bakanlığı (2010). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Bu Alan İçin Öğretmen Yetiştirmenin Önemi ve Gereği*, Marmaris: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı Kitabı.
- Mitchell, R., & Hooper, J. (1992). *Teachers' views of language knowledge*, In C. James & P. Garrett (Eds.), *Language awareness in the classroom* (pp. 40-50). London: Longman.
- Ng, J., & Farrell, T. S. C. (2003). *Do teachers' beliefs of grammar teaching match their classroom practices? A Singapore case study*. In D. Deterding, A. Brown & E. L. Low (Eds.), *English in Singapore: Research on grammar* (pp. 128-137). Singapore: McGraw Hill.
- Öz, H. (2007). *Understanding Metacognitive Knowledge of Turkish EFL Students in Secondary Education*, Novitas-ROYAL, 1(2), S. 53-83.
- Pajares, F.M. (1992). *Teachers' beliefs and educational research. Cleaning up a messy construct*, Review of Educational Research, 62(3), 307-332.
- Pett, M.A., Lackey, N.R., & Sullivan, J.J. (2003). *Making sense of factor analysis: The use of factor analysis for instrument development in health care research*, Thousand Oaks, CA: Sage
- Popko, J. (2005). *How MA-TESOL students use knowledge about language in teaching ESL Classes*, In N. Bartels (Ed.), *Applied linguistics and language teacher education* (pp. 387-404). New York: Springer.
- Richards, J. C. ve Rogers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Riley, R. (1996), “BATs and BALLs”: *Beliefs about talk and beliefs about language learning*. Proceedings of the International Conference AUTONOMY 2000: The Development of Learning Independence in Language Learning, Bangkok, November, 151-168
- Savas, P. (2012). *Pre-service English as a foreign language teachers' perceptions of the relationship between multiple intelligences and foreign language learning*. Learning and Individual Differences.
- Shulman, L. (1986). *Those who understand: Knowledge growth in teaching*, Educational Researcher, 15(2), 4-14.
- Stevick, E. W. (1980). *Teaching languages: A way and ways*, Rowley, MA: Newbury
- Şahin, Ç., Kurudayıoğlu, M., Tunçel, H., Öztürk, Abalı, Y. (2013). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Lisans Düzeyinde Verilen Yabancılar Türkçe Öğretimi (YTÖ) Dersine Yönelik Özyeterlik Algıları*, Ana Dili Eğitimi Dergisi, (1),2. 36-45.
- Şahin, M. (2008). *Güvenlik Bilimleri Fakültesinde Öğrenim Gören Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Zorluklar*, Yüksek Lisans Tezi (Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü)
- Tercanlioglu, L. (2001). *Pre-service teachers as readers and future teachers of EFL reading*. TESL-EJ, 5(3).
- Tiryaki, E. N. (2011). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Tarihî Bir Kaynak: “Ed-dürretü’lmudiyye fi’l-lügati’t türkiyye*, Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi, 2011, 1(1).
- Ungan, S. (2006). *Avrupa Birliğinin Dil Öğretimine Karşı Tutumu ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi*. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15, 217-226.
- Ünlü, H. (2011). *Türkiyede ve dünyada Türkçenin Yabancılar Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi Yıl:1, Sayı:1 (2011)

Üstünel, E.(2008), *Trainee Teachers' Cognitions About The Impact Of Revisiting Language Items and Extending The More Confident Children In The Class And Their Reflections In Classroom* , The 5th International ELT Research Conference "Bridging The Gap Between Theory And Practice", Canakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Canakkale

Wenden, A. L. (1987). *How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learners*. In A. L. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 103-104). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Yağmur, K. (2006). *Batı Avrupa’da Türkçe Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri*. Dil Dergisi, 134, 31-48.

Yagmur, K. (2009). *Bati Avrupa'da Anadili Türkçe Olan Öğrencilere Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretimi ve Kurumsal Sorunlar Yabancılara Türkçe Öğretimi* (p. 236-260). Ankara: Ani Yayıncılık.

Yang, N. D. (1999). *The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy*

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, H.Ç. (2011). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Türkçe Dil Bilgisi Ve Ad Durum Eklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi (Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

Zacharias, N. T. (2007). *Teacher and student attitudes toward teacher feedback*, RELC Journal, 38(1), 38-52.

İnternet bağlantıları:

<http://tomer.ankara.edu.tr/kurslar/turkce/>(Erişim Tarihi 11.04.2013)

<http://tomer.gazi.edu.tr/posts/view/title/ogretim-yontemi-4135>(Erişim Tarihi 11.04.2013)

http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/turkce_ogretmenligi.pdf/d0d11c2d-bc83-4186-8717-b33597eb8eb6 (Erişim Tarihi 01.03.2013)

http://yunusemreenstitusu.org/turkiye/index.php?lang=tr&page=66&anIicat_1=0&anIit m_1=1 (Erişim Tarihi 11.04.2013)

EKLER

EK-1

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİ İÇİN ARTALAN SORMACASI

Seda Kuşçu

Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yabancı Dil Öğretimi Bölümü

Aşağıdaki sorular yalnızca Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi alanında yapılan bir yüksek lisans tezi araştırması için katılımcı öğretmenlerin artalan bilgilerini öğrenmek amaçlıdır. Yanıtlarınız başkalarıyla paylaşılmayacaktır.

Lütfen tüm soruları yanıtlayınız:

1. Adınız: _____

2. Cinsiyetiniz:

Kadın ☐

Erkek ☐

3. Yaşınız:

20- 25 ☐

25 –30 ☐

30 – 35 ☐

35 + ☐

4. Ana diliniz: _____

5. Bildiğiniz yabancı diller:

1. _____

2. _____

3. _____

6. Mezun olduğunuz lisans ve varsa yüksek lisans programlarını üniversite ve bölüm ismiyle belirtiniz:

Lisans: _____

Yüksek Lisans: _____

Doktora: _____

7. Eğitiminiz sırasında “Yabancılar Türkçe Eğitimi” dersi aldınız mı? Cevabınız “Evet” ise, lütfen Lisans / Yüksek Lisans / Doktora şeklinde belirtiniz:

Evet ☐ _____

Hayır ☐

8. Ne kadar zamandır Türkçe öğretiyorsunuz? :

1-5 yıl

☐

5-10 yıl

☐

10 + yıl

☐

**9. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında bir sertifika programına katıldınız mı?
Cevabınız “Evet” ise, lütfen yerini ve tarihini belirtiniz:**

Evet

☐

Hayır

☐

Katılımınız için teşekkürler.

EK - 2

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLER İÇİN ARTALAN SORMACASI

Seda Kuşçu

Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yabancı Dil Öğretimi Bölümü

Aşağıdaki sorular yalnızca Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi alanında yapılan bir yüksek lisans tezi araştırması için katılımcı öğrencilerin artalan bilgilerini öğrenmek amaçlıdır. Yanıtlarınız başkalarıyla paylaşılmayacaktır.

Lütfen tüm soruları yanıtlayınız:

1. Cinsiyetiniz: Kadın ☐ Erkek ☐

2. Yaşınız:

15 -20 ☐

20- 25 ☐

25 –30 ☐

30 – 35 ☐

35 + ☐

3. Nerelisiniz? _____

4. Ana diliniz ve ya dilleriniz : _____

5. Ne kadar zamandır Türkçe öğreniyorsunuz? :

0-3 ay ☐

3-6 ay ☐

6 ay- 1 yıl ☐

1 yıl + ☐

6. Türkçe dışında başka bir yabancı dil öğrendiniz mi? Cevabınız “Evet” ise, lütfen belirtiniz.

Evet ☐

Hayır ☐

1. _____

2. _____

3. _____

7. Ne kadar zamandır Türkiye’desiniz?

0-6 ay ☐

6 ay -1 yıl ☐

1- 5 yıl ☐

5 yıl + ☐

8. Türkçe düzeyiniz nedir?

Temel Düzey (A1 ve A2) ☐

Orta Düzey (B1 ve B2) ☐

İleri Düzey (C1 ve C2) ☐

9. Türkçe öğrenme amacınız nedir?

Eğitim ☐

İş ☐

Kişisel Gelişim ☐

Diğer: ☐

(lütfen belirtiniz) _____

Katılımınız için teşekkürler.

EK - 3

BELIEFS ABOUT LANGUAGE LEARNING INVENTORY (Horwitz, 1987)

Seda Kusu

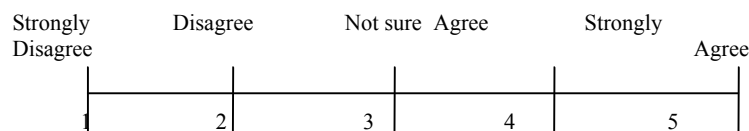
Ankara University Institute of Social Sciences

Department of Foreign Language Teaching

This questionnaire is designed for the participant learners of the research of a master's thesis on teaching Turkish as a foreign language.

The statements below are beliefs that some people have about learning a foreign language, Turkish in particular. All the items in the survey uses rating scales, ranging from strongly disagree (1) to strongly agree (5), except items 33 and 34. After reading each statement, mark "X" under the column (1, 2, 3, 4, or 5) which indicates your opinion about the statement. The number on the top of each column means the following:

Strongly Disagree	Disagree	Not sure	Agree	Strongly Agree
1	2	3	4	5



Statements	Opinion				
	1	2	3	4	5
1. It is easier for children than adults to learn a foreign language.					
2. Some people have a special ability for learning foreign languages.					
3. Some languages are easier to learn than others.					
4. Everyone can learn to speak a foreign language.					
5. I believe that I will learn to speak Turkish very well.					
6. People from my country are good at learning foreign languages.					
7. It is important to speak Turkish with an excellent pronunciation.					
8. It is necessary to know about Turkish-speaking cultures in order to speak Turkish.					
9. You shouldn't say anything in Turkish until you can say it correctly.					
10. It is easier for someone who already speaks a foreign language to learn another one.					
11. People who are good at mathematics or science are not good at learning foreign languages.					
12. It is best to learn Turkish in a Turkish-speaking country.					
13. I enjoy practicing Turkish with the native speakers of Turkish I meet.					
14. It's O.K. to guess if you don't know a word in Turkish.					
15. It is easier to read and write Turkish than to speak and understand it.					
16. I have a special ability for learning foreign languages.					
17. The most important part of learning a foreign language is learning vocabulary words.					
18. It is important to repeat and practice a lot.					
19. Women are better than men at learning foreign languages.					

20. People in my country feel that it is important to speak Turkish.					
21. I feel timid speaking Turkish with other people.					
22. If beginning students are permitted to make errors in Turkish, it will be difficult for them to speak correctly later on.					
23. The most important part of learning a foreign language is learning the grammar.					
24. I would like to learn Turkish so that I can get to know native speakers of Turkish better.					
25. It is easier to speak than understand a foreign language.					
26. It is important to practice with technological materials.					
27. Learning a foreign language is different than learning other academic subjects.					
28. The most important part of learning Turkish is learning how to translate from my native language.					
29. If I learn Turkish very well, I will have better opportunities for a good job.					
30. People who speak more than one language are very intelligent.					
31. I want to learn to speak Turkish well.					
32. I would like to have friends whose native language is Turkish.					
For the questions below (33 & 34) please choose one option.					
33. Turkish is a) a very difficult language b) a difficult language c) a language of medium difficulty d) an easy language e) a very easy language					
34. If someone spent one hour a day learning a language, how long would it take them to speak the language very well: a) less than a year b) 1-2 years c) 3-5 years d) 5-10 years e) You can't learn a language in 1 hour a day.					

EK- 4**DİL ÖĞRENİMİ İNANIŞLARI SORMACASI (Horwitz, 1987)**

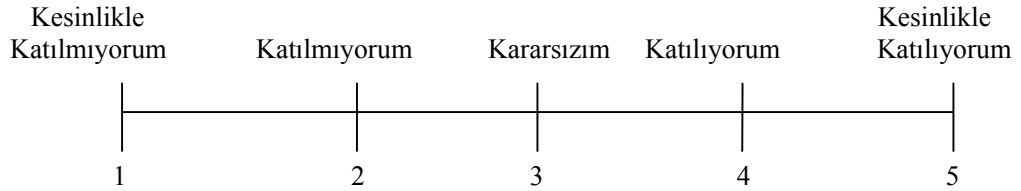
Seda Kuşçu

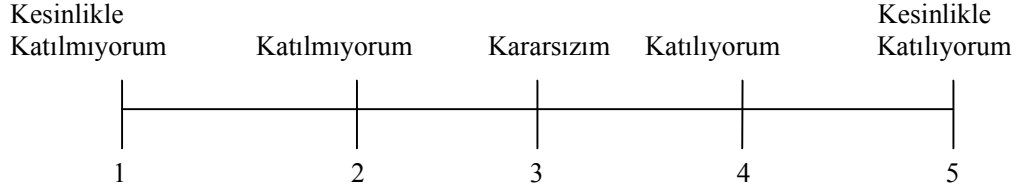
Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yabancı Dil Öğretimi Bölümü

Bu sormaca Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi alanında yapılan bir yüksek lisans tezi araştırmasının katılımcı öğrencileri için hazırlanmıştır.

Aşağıdaki ifadeler bazı insanların yabancı dil, özel olarak Türkçe, öğrenimi konusundaki inançlarıdır. Sormacadaki 33. ve 34. maddeler hariç tüm maddeler kesinlikle katılmıyorum (1) ile kesinlikle katılıyorum (5) arasında bir değerlendirme ölçeği kullanmaktadır. Her bir ifadeyi okuduktan sonra ifadeyle ilgili fikrinizi belirten satırın altını (1, 2, 3, 4 ya da 5) "X" ile işaretleyin. Her satırın en üstünde yer alan rakamlar şunu ifade etmektedir:





İFADELER	GÖRÜŞ				
	1	2	3	4	5
1.Yabancı dil öğrenmek çocuklar için yetişkinlere oranla daha kolaydır.					
2. Bazı insanlar yabancı dil öğrenme konusunda özel bir yeteneğe sahiptir.					
3.Bazı dilleri öğrenmek diğerlerinden daha kolaydır.					
4. Herkes yabancı dil konuşmayı öğrenebilir.					
5. Türkçeyi iyi konuşmayı öğreneceğime inanıyorum.					
6. Ülkemdeki insanlar yabancı dil öğrenmede iyidirler.					
7. Türkçeyi mükemmel bir sesletimle konuşmak önemlidir.					
8. Türkçe konuşmak için Türkçe konuşulan ülkelerin kültürlerini bilmek gereklidir.					
9.Herhangi bir şeyi Türkçe olarak doğru söyleyinceye kadar hiçbir şey söylememelisiniz.					
10. Bir yabancı dili konuşabilenler için başka bir yabancı dil öğrenmek daha kolaydır.					
11. Matematik ya da fen alanında iyi olan kişiler yabancı dil öğreniminde iyi değildirler.					
12. Türkçe konuşulan bir ülkede Türkçe öğrenmek en iyi seçenektir.					
13. Tanıştığım, ana dili Türkçe olan bireylerle Türkçe pratik yapmaktan keyif alıyorum.					
14. Türkçe bir sözcüğü bilmiyorsanız sözcüğün anlamını tahmin edebilirsiniz.					
15. Türkçeyi okumak ve yazmak, konuşmak ve anlamaktan daha kolaydır.					
16. Yabancı dil öğrenme konusunda özel bir yeteneğe sahibim.					
17. Yabancı dil öğrenmenin en önemli bölümü sözcük öğrenmektir.					

18. Çok fazla tekrar etmek ve pratik yapmak önemlidir.					
19. Kadınlar yabancı dil öğrenme konusunda erkeklerden daha iyidirler.					
20. Ülkemdeki insanlar Türkçe konuşmanın önemli olduğunu düşünmektedir.					
21. İnsanlarla Türkçe konuşmaktan çekiniyorum.					
22. Başlangıç düzeyindeki öğrencilerin Türkçede hata yapmalarına izin verilirse bu öğrenciler için daha sonra doğru biçimde konuşmak zor olacaktır.					
23. Yabancı dil öğrenmenin en önemli bölümü dilbilgisi öğrenmektir.					
24. Türkçe öğrenmek istiyorum böylece ana dili Türkçe olan bireyleri daha iyi tanıyabilirim.					
25. Bir dili konuşmak, anlamaktan daha kolaydır.					
26. Teknolojik araçlarla alıştırma yapmak önemlidir.					
27. Yabancı dil öğrenmek diğer dersleri öğrenmekten farklıdır.					
28. Yabancı dil öğrenmenin en önemli bölümü ana dilimden çeviri yapmayı öğrenmektir.					
29. Türkçeyi çok iyi öğrenirsem iyi bir iş bulmak için daha iyi fırsatlarım olur.					
30. Birden fazla dil konuşan kişiler çok zekidir.					
31. Türkçeyi iyi konuşmayı öğrenmek istiyorum.					
32. Ana dili Türkçe olan arkadaşlarım olsun istiyorum.					
Aşağıdaki sorular için (33 ve 34) seçeneklerden birini işaretleyin.					
33. Türkçe: a) çok zor bir dildir. b) zor bir dildir. c) orta zorlukta bir dildir. d) kolay bir dildir. e) çok kolay bir dildir.					
34. Kişi günde bir saatini dil öğrenmeye ayırırsa hedef dili çok iyi konuşmak ne kadar vaktini alır? a) bir yıldan az b) 1-2 yıl c) 3-5 yıl d) 5-10 yıl e) günde 1 saatte dil öğrenemezsiniz					

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME SORULARI

1) ÖĞRETMENLİK EĞİTİMİ

1. Neden yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni oldunuz?
2. Sizce öğretmenlik eğitiminizde öğrendiğiniz öğretim yöntemleri faydalı mıdır?
3. Eğitiminiz sırasında aldığınız “Yabancılar Türkçe Öğretimi” dersinin bu alanda öğretmenlik yapmak için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
4. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan zorluklar nelerdir?
5. Sizce bir yabancı dili en iyi şekilde öğretmek için o dilin anadili konuşucusu olmak gerekli midir?

2) DİL ÖĞRENME GEÇMİŞİ

6. Siz yabancı dil öğrenirken en çok hangi beceriye ya da alt beceriye ağırlık veriliyordu?
7. Kendi yabancı dil öğrenim deneyimlerinizin şimdiki öğretim biçiminize etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?
8. Bir öğretmen olarak mesleki gelişiminize en çok neyin katkısı oldu ve olmaya devam ediyor?
 - a) Yabancı dil öğrenim deneyimleriniz
 - b) Öğretmenlik deneyiminiz
 - c) Öğretmenlik eğitiminiz
 - d) Diğer

3) YABANCI DİL EĞİLİMİ

9. Sizce bir yabancı dil bilenler için başka bir yabancı dili öğrenmek daha mı kolaydır?
10. Sizce bazı insanlar dil öğrenme konusunda özel bir yeteneğe sahip midir?
11. Sizce çocuklar ya da yetişkinler arasında dil öğrenme konusunda bir fark var mıdır?
12. Sizce Kadınlar ve erkekler arasında dil öğrenme konusunda bir fark var mıdır?

4) DİL ÖĞRENİM ZORLUĞU

13. Türkçe nasıl bir dildir? Türkçe zor bir yabancı dil midir?
14. Türkçede hangisi ve ya hangileri diğerlerinden daha zordur?
 - a) Okumak
 - b) Yazmak
 - c) Konuşmak
 - d) Anlamak

4) DİL ÖĞRENİMİNİN YAPISI

15. Sizce yabancı dil öğrenmenin en önemli bölümü dilbilgisi midir?

5) GÜDÜLENME

16. Sizce öğrencileriniz Türkçe öğrenmek konusunda yeterince güdülenmişler mi?

6) SINIF İÇİ UYGULAMALAR (ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞME SORULARI)

1. O:Öğretiminizde sırasında hangi yabancı dil öğretim yöntem ve tekniklerini kullanıyorsunuz?
Ö:Dersinizin işleniş biçiminden ve öğretmeninizin öğretim yöntemlerinden memnun musunuz?
2. O:Sizce iletişimsel dil öğretimi en iyi yöntem midir?
Ö: Derste iletişimsel becerilerinizi geliştirecek etkinlikler kullanılması gerekli midir?
3. O:Hangi sınıf içi etkinlikleri sıkça uyguluyorsunuz?
 - a) Karşılıklı konuşma
 - b) Oyun
 - c) Şarkı
 - d) Rol yapma
 - e) Sorun çözmeÖ: Hangi sınıf içi etkinlikleri faydalı buluyorsunuz?
 - a) Karşılıklı konuşma
 - b) Oyun
 - c) Şarkı
 - d) Rol yapma
 - e) Sorun çözme
 - f) Diğer
4. O: Öğrencilerinize izlenceye ya da programa ek olarak sağladığınız eğitim araç gereçleri ya da alıştırma var mı? Varsa en çok hangi beceri ya da alt beceri için ek araç gereçlere ihtiyaç duyuyorsunuz?
Ö: Hangi beceride ek araç gereçlere ya da alışırmalara daha çok ihtiyaç duyuyorsunuz?
 - a) Okuma
 - b) Yazma
 - c) Konuşma
 - d) Dinleme
5. O:Öğretiminizde özgün araç gereçler ve görseller (sunu, resim, video) kullanıyor musunuz?
Ö: Derste kullanılan özgün ve görsel araç gereçleri faydalı buluyor musunuz?
6. O: Dilbilgisi öğretilmeli midir? Neden? Sizce dilbilgisi nasıl öğretilmelidir? Açık mı örtük mü?
Ö: Dilbilgisi öğrenirken kuralların açıkça gösterilmesi mi yoksa örtük ve bir bağlam içinde mi verilmesi daha faydalıdır?
7. O: Öğrencilerinizin sözlü hatalarını düzeltirken nasıl bir yol izlersiniz? (Öğrenme ve İletişim Stratejileri Sorusu)
Ö: Öğretmeniniz sözlü hatalarınızı düzeltirken nasıl bir yol izliyor?

EK-6

Öğrenci 4 Ses Kaydı Dökümü

1.Evet memnunum. Öğretmenim çok çeşitli ders öğretmeyi tercih ediyor. Her ders birbirine benzemiyor. Teknikler deniyor. Bu da öğrenciler için, Türkçesinin daha hızlı gelişmesi için çok iyi geliyor.

2. Konuşma etkinlikler sık sık yapılıyor. Mesela her derste hoca çok çalışıyor. Her öğrenci ile karşılıklı konuşmayı tercih ediyor, kısaca olsa da. Ama zaman yetiyor. Her öğrenci ile karşılıklı konuşmayı istiyor hoca. Bu yüzden her derste kesinlikle her öğrenci konuşuyor.

3. Mesela alışveriş gibi kısa konuşmalar... Rol yapıyoruz... İki gün önce hocamız T-4 sınıfıyla tiyatro yapmışlar. Bizim sınıf da gerçekleştirdi. 3-4 oyun gerçekleştirdi.

Şarkı dinliyor musunuz?

Bazen. Ben dinlemiyorum ama diğer öğrenciler çok dinliyor. Bazen sınıfça dinliyoruz, sözcükleri dolduruyoruz, duyduktan sonra.

Sence faydalı mı?

Türkçe zor değil, çünkü Özbekistanlıyım. Birbirimize yakın kültür de dil de. Ama diğer öğrenciler şarkı duyup daha hızlı öğrenme söylüyorlar. Ama ben kendimde denemedim bunu.

Oyun oynuyor musunuz?

Oynuyoruz bazen. Bence çok yararlı çünkü oyun oynadığı zaman öğrenciler çok yeni şeyleri istekli öğrenecek. Kendi çalışacak ve kendi cevabı vermek isteyecek. Bu da daha geliştiriyor. Kişisel gelişime de tavsiye ediyor. Bence iyi.

Problem çözme?

Hayat ile ilgili konular var. Mesela hayatımızda kadınların yeri. Onlar çalışmalı, ya da evde kalmalı? Böyle tartışmalar oluyor sık sık. Hoca bunu seviyor.

4. Sınav olarak baksan, en düşük puan...çok düşük de değil...dibilgisinde biraz eksik var. Ekstra da değil, ona Kendim çalışsam kazanırım, çok düşük de değil. Diğerlerine göre düşük.

5. Bazen yapıyor hocalar. Güzel güzel. Bu şeylerle Türkiye'nin kendine ait yemeklerini tanıyoruz, bu da ayrıca bir kültür. Çok faydalı. Yemek yerken, kahvaltı yaparken hoca nasıl kahvaltı yapılıyor Türkiye'de genelde onu anlatıyor. O zaman da iletişim kuruyor öğrenciler birbirleriyle.

6. Bence kuralı öğrenci keşfedemez. Çünkü kuralı bilmiyor, hoca biliyor. O yüzden bence kural anlatmalı, sonra da onu gerçek kullanması için alıştırmalı. Önce kesinlikle göstermeli kuralı.

Genelde ders biçimleri ayrı, bazı öğrencilere yorucu gelebilir. Ben belki bu gibi şeye alıştım, bence öncelikle kural anlatmalı ama sizin dediğiniz gibi bazen arada o gibi şeyler verse iyi olur.

7. Hoca durdurmuyor ama sonunda yanlısımızı söylüyor. Hiç kesmiyor sözümüzü. Bu da bence öğrenci için önemli. Öğrenci yanlış yapabilir ama onun sözünü kesse onun gelişimi daha da yavaşlıyor.

Okutman 4 Ses Kaydı Dökümü

1. Neden yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni oldum... Aslında bu seçimimde dördüncü sınıfın son döneminde yapmış olduğum stajın çok önemli bir etkisi var. Bosna Hersek'e Yunus Emre Enstitüsü vasıtasıyla dört aylığına Türkçe öğretmeni olarak, yerel hoca, yerel dil konuşuru olarak orada görev yapmışım ve çok keyif almıştım. Çok eğlenceli, keyifli bir deneyim olmuştu benim için. Onun çok büyük etkisi var, onun dışında lisansta almış olduğum Yabancı dil olarak Türkçe dersi...orada biraz akademik olarak bir ayağını görme fırsatım olmuştu ve hani bana cazip gelmişti bunu hem uygulama olarak hem de teorik olarak alıp yürütebileceğim bir iş gibi düşünmüştüm. Herhalde seçimlerim bu şekilde ve belki hocalarımın etkisi... yani bu alan çok bakir bir alan, çok fazla yayın yok, olanları da görüyorsun. Bunun gelişmesi lazım, daha iyi olması lazım. Bence olabilir. Bu şekilde tavsiyeler...Hepsi bir bütün olarak etki etti diyebilirim.

2. Lisans eğitiminde aldığım...Aslında evet yani...Lisanstaki tezim de benim iki temel öğretim yöntemi olan Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi ve Doğrudan Yöntem'in bir karşılaştırmalı çalışmasıydı.Betimlemeli bir çalışmaydı ama onları okuma görme açısından lisansta aldığım dersin faydasını gördüm. Zaten çağdaş yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler çerçevesinde bir dersti. Onun elbette ki yüksek lisansta da bu bölümü seçmem de etkisi olmuştur... Okulda üç dönem staj yapma imkanım oldu farklı alanlarda. Öyle bir imkan sundu üniversite...Üniversitedeki kadromuz ve hocalarımızın uzmanlık alanları ile ilişkiliydi benim aldığım dersler. Öğretmen sayısı sınırlıydı. Öğrenci sayısı keza öyle. Çok da bir seçeneğimiz olmadan biraz da şans eseri aslında bu alanla tanışma fırsatı buldum diyebilirim.

3. Elbetteki yeterli değil, belki bir başlangıç olabilir sadece. Bunu geliştirmek ve uygulamaya dökmek gerekiyor. Ders olarak kalmaması lazım.

4. Farklı dil konuşurlarının farklı dil problemleri var. Elbette ki alfabesi farklı olan ülkelerde, özellikle Arapça, Kiril harfleri bunlardan gelen öğrenciler yazmada çok sıkıntı çekiyorlar başta. Onun dışında dilbilgisinde eğer kendi dillerinde öğrettiğimiz yapının bir karşılığı yoksa, ki çok karşılaştığımız bir durum, her millette olabiliyor bu. Kendi dilinde olmadığında bunun zorluğunu yaşıyorlar, eşleştiremiyor, örtüştüremiyor bir şekilde. Onun haricinde konuşmada sıkıntı yaşayan gruplar var. Özellikle bayan olup ve Orta Doğulu olup, başlarda özgüven ve cesaretin geride olması sebebiyle bir tutukluk yaşanabiliyor öğrencilerde ama sonra açılıyorlar. Konuşma genellikle daha hızlı gelişen ve daha çabuk başarının sağlandığı bir beceri.

5. Ben öyle düşünüyorum. O dile tam anlamıyla bir hakimiyet gerekiyor ki biz bile ne kadar hakimizi o bile tartışılabilir aslında ama yüzde yüz olmasa bile ciddi bir hakimiyet gerekiyor ki o dili bir şekilde daha iyi daha doğru, daha kurallı bir şekilde aktarabilmek öğretebilmek adına.

6. Biz dilbilgisi çeviri yöntemine göre bir eğitim yöntemiyle bu işi öğrendik diyebilirim. Kitaplarımızda metinler vardı, tek tek onları okurduk cümle cümle. Burda ne demek istiyor, bu kelimenin karşılığı ne.söz varlığını genellikle ezber tekniğiyle. Kurallar ve kuralları görebileceğimiz şekilde. Çok sayıda çeviri yaptık diyebiliriz. Aslında anlamlı öğrenme ve mekanik öğrenmenin bir arada olduğu... Ama en çok dilbilgisinin ağırlıkta olduğu...

7. & (Sınıf içi Uygulamalar 1) Oluyor. Özellikle etkinlik geliştirirken, araç geliştirirken bunların çok faydasını görüyorum. Belki derste spontane anlık durumlarda şöyle bir teknik yöntem kullanayım durumu yaşadığımı söyleyemem. İşin mutfağından bir şeyler öğrendiğimiz için, şov kısmında değilken, araç geliştirirken kullanıyorum. Dolayısıyla derslerim e de bunu bir şekilde aktarmış oluyorum... Ben şahsım adına tabii ki kurumca işi üstleniyoruz.kimse kafasına göre şu yöntemi

kullanayım gibi değil, biz biraz kitapların bizi yönlendirmesiyle, yani araçların bizi yönlendirmesiyle birlikte...Dilbilgisi çeviri yönteminin üzerimizde çok da izleri olduğunu söyleyemeyeceğim.Daha çok bilişsel ve iletişimsel yaklaşım doğrultusunda materyallerimizi geliştiriyoruz, hocalarımızdan da bu bekleniyor. Çok görselliğin, işitselliğin ön planda olduğu, belki uygulamanın hatta. Sınıfında tüm fiziksel tepki yöntemini kullanan, fırın getirip de kek yapan hocalarımız da var. Oldukça hoş, özgün kullanımlar oluyor yani. Öğretici- öğrenci ilişkisi anlamında, hataya müdahale olsun, güdüleme durumlarında aldığım teorik bilgiyi kullanıyorum. Teknik- yöntem ilişkisi derse hazırlık aşamasında.

8. Bunların hepsi birleşip bir bütün oluşturuyor aslında. Herhalde buradaki yaptığım uygulamalar, deneyimlerim.

9. Kolaylık yaşıyor olabilirler tabi. Bunların negatif dönütleri de olabilir, ket vurma gibi durumlarla da karşılaşabiliyor öğrenciler. Kişiden kişiye göre değişir diye düşünüyorum. Bazı öğrencilerin dile karşı olan yatkınlığından dolayı daha kolay adapte oluyorlar ama. Zannediyorum bu biliş kişiden kişiye değişebiliyor. Öyle düşünüyorum çünkü etrafımda da var. Belki o dilsel bilişsel mekanizmaları daha mı açık bilmiyorum artık. Ama birden fazla dili çok iyi konuşur yazar halde olan benim de tanıdıklarım var. Ben istediğim ve çalıştığım halde bu olamıyorsa, aramızda bir farklılık olduğunu düşünüyorum.

10 &11: Çocukların çok daha dinç, çok daha öğrenime gelişime açık zihinleri olduğundan ötürü elbette ki dile çok daha yatkınlı. Dil öğrenmeyi çok daha kısa sürede ve doğru şekilde yapacaklarını düşünüyorum.

12. Dilbilimde de bu konu ele alınıyor çokça. Belki öğrenim açısından değil ama üretim açısından bir farklılık olabiliyor. Yaşadığı coğrafyayla alakalı. Direkt cinsiyetle ilişkili bir fikrim yok.

13. Soruyu cevaplamak zor. Çünkü benim anadilim. Bir yabancıнын gözüyle değerlendirmek...Çünkü herkesin dil dünyası, dil sistemi farklı. Yabancı derken de farklı farklı coğrafyalardan farklı farklı dillerin konuşurları var. Ama ben Rusça ile mukayese edebilirim. Rusça'yı yabancı dil olarak öğrenen birisiydim. Mukayese edecek olursam, daha kurallı daha sistemli bir dil Türkçe. Eklerle çoğunlukla yürüyen bir dil. Tabi eklerinde çok sayıda ve çeşitlilikte olduğunu düşünürsek, bunları öğrenmek, benimsemek, yerleştirmek biraz zor olabilir. Ama istisnaların Rusçadaki kadar fazla olmadığı bir dil diyebilirim. Ama çok daha kolay diller de vardır yeryüzünde, eminim.

14. Bu da kullandığımız araca göre değişir.Ve elbette ki öğrencinin dil düzeyiyle ilişkili. Beceri odaklı düşünenecek olursak herhalde bir dilin yapısını öğrenmek biraz daha zordur diye düşünüyorum. Dilbisi olabilir. Kullanım ve üretim merkezli, yazma diye düşünüyorum.

15. En önemli veya daha az önemli şeklinde ayırmanın çok da sağlıklı olduğunu düşünmüyorum ama dilbilgisi elbette dili tanımak, dilin kurallarını öğrenmek anlamında çok temel bir araç. Önemi yadsınamaz, önemli değil kesinlikle diyemeyiz. Ama başlı başına en temel şeydir de diyemeyiz.Çünkü anlamak ve anladığını ifade etmektir iletişim dediğimiz şey. Ama çok önemli gördüğüm bir araç.

16. Değişiyor. Öğretici ile ilişkili ve karşılıklı. Fiziksel ve psikolojik koşullar çok fazla etkiliyor güdülenme olayını. Ben en azından güdüleyebilmek için elimden geleni yapıyorum dersin başında.

Sınıf İçi Uygulamalar:

2. En iyi diyemeyeceğim ama çağımızın modern dillerin eğitiminde ön gördüğü, ne çok fayda sağlanan ve en çok tercih edilen, tutulan bir yöntem. Bu yadsınamaz. Ama tek başına yeterli olmayacağını düşünüyorum. Farklı yöntemlerle desteklemek, harmanlamak gerekiyor.

3. Bu dönem konuşma derslerine çokça giriyorum. Sözcük oyunları kelime öğretiminde çokça kullandığım. Drama tekniğini çokça kullanıyorum. Karşılıklı konuşma, sözlü anlatım. Tek bir teknik değil de daha renkli ve eğlenceli hale getirmek için ama öğrenciyi sıkmadan ve bunaltmadan onu konuşturmaya yönelik pek çok teknikten yararlanıyorum.

4. Kitapta olan etkinliğin benden beklediğini o şekliyle yapıyorum ama onu yeterli görmediğim durumlar çokça yaşanıyor o yüzden kendi materyalimi getiriyorum. Tüm becerilerde kendi materyallerimi getiriyorum. Hem kendimi görmek denemek açısından, hem de tam pekişmediğini hissediyorsam öğrencide.

5. Özgün araç gereçler ve görseller de kullanıyorum.

6. Ben önce öğrencide farkındalık yaratmak adına örtükten başlıyorum, öğrencinin bulmasını ve keşfetmesini bekliyorum. Ama sonunda, dediğim gibi kişiden kişiye değişiyor, bazı öğrenciler onu formülü ile görmek istiyor. Başka türlü olmuyor. Dersin sonunda o bilgiyi de veriyorum.

7. Sesletim hatası eğer çok fazla aynı sözcükte geçiyorsa, aynı hatayı yapıyorsa artık iki-üç tekrardan sonra müdahale ediyorum. Ama genellikle bölmemeye çalışıyorum. Öğrenciyi demotive etmemek adına. Çünkü çok kırılgan olabiliyor bazı öğrenciler. Sık sık bölmek de hoş bir şey değil diye düşünüyorum. Ve kişisel olarak onunla buralarda hataların var, onunla bizatihi kendim ilgileniyorum.

ÖZET

Kuşçu, Seda (2013). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Öğretmen Bilişi ve Öğrenci İnanışları. Yüksek Lisans Tezi. Danışman: Doç. Dr. Dilek Peçenek.

Yabancı dil olarak öğretimi yüzyıllar öncesine dayanan Türkçe, Türkiye’de ve dünyanın çeşitli noktalarında sayısı günden güne artmakta olan bir öğrenci kitlesine öğretilmektedir. Bununla birlikte alanda henüz çözüme kavuşamamış bazı sorunlarla karşılaşmaktadır; kurumsal bir birliğin sağlanamamış olması, gerekli öğretim yöntem ve gereçlerinin geliştirilememiş olması ve alan öğretmeninin gerekli lisans eğitimini alamaması gibi. Bu çalışma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanına öğretmenlerin ve öğrencilerin penceresinden bakmayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin sahip oldukları öğretmen bilişi, öğrencilerin dil öğrenimine ilişkin inanışları ve bu iki öğenin birbirleriyle olan ilişkilerinden yola çıkılmıştır. Böylelikle günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmen yetiştirme ve öğretimin planlanmasına katkı sağlayacak bulgulara ve önerilere ulaşmak hedeflenmiştir.

Araştırmada Gazi TÖMER’de görev yapmakta olan 5 Türkçe okutmanı ve ders verdikleri 115 öğrenci ile çalışılmıştır. Öğretmenlere öğretmen bilişine ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme soruları sorulmuş, öğrencilere ise Dil Öğrenim İnanışları Sormacası (Beliefs About Language Learning Inventory - BALLI) ve görüşme yöntemi uygulanmıştır. Görüşmelere uygulanan içerik çözümlemesi ve sormacaya uygulanan istatistiksel işlemler doğrultusunda edinilen bulgular ayrı ayrı ve birlikte yorumlanmıştır.

Çalışmada ulaşılan sonuçlara göre; öğrenciler ve öğretmenler başarılı bir dil öğrencisinin sahip olduğu özellikler, hata düzeltimi ve öğrencilerin güdülenmeleri hususlarında benzer inanışlara sahiplerdir. Öte yandan öğrenciler ve öğretmenler arasında Türkçenin nasıl bir yabancı dil olduğu, hangi becerilerin daha zorlayıcı olduğu, dilbilgisinin önemi ve nasıl öğretilmesi gerektiği konularında ise farklı inanışlar olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin bilişine ilişkin bulgularda ise; öğretmenlerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmeye eğitsel süreçlerinin bir sonucu olarak başlamadıkları ve eğitimleri sırasında aldıkları “Yabancılar Türkçe Öğretimi” dersini yetersiz ve uygulamadan yoksun olarak nitelendirdikleri görülmüştür. Ayrıca öğretilen hedef dilin anadil konuşucusu olmanın gerekli ama tek başına yeterli olmadığını düşündükleri, daha önce edindikleri yabancı dil öğrenim deneyimlerinin kendi öğretim uygulamalarına etkisi olduğunu gördükleri ve son olarak mesleki gelişimlerine en çok deneyimlerinin katkısı olduğuna inandıkları görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, Öğretmen Bilişi, Öğrenci İnanışları, BALLI

ABSTRACT

Kuscu, Seda (2013). Teacher Cognition and Student Beliefs in Teaching Turkish As A Foreign Language. Postgraduate Thesis. Advisor: Assoc. Prof. Dr Dilek Pecenek

The teaching of Turkish as a foreign language dates back to centuries ago and today it is being taught to a growing population of students both in Turkey and in several places around the world. However, some issues which have not been solved yet concerning the lack of institutive unity, the inadequacy of the development of necessary methods and materials and the absence of the teacher training program of the field are encountered.

This study aims to look at the field of teaching Turkish as a foreign language from the point of teachers and students. Accordingly, it is aimed to reach to results and suggestions which could contribute to the training of teachers and the planning of the instruction in teaching Turkish as a foreign language by referring to teachers' cognitions, students' beliefs about language learning and the interrelation of these two elements.

Five instructors of Turkish working at Gazi TOMER and 115 students to whom they teach Turkish are involved in this study. Teachers were asked semi-structured interview questions about teacher cognition, and students were asked to fill in Beliefs About Language Learning Inventory – BALLI and were also interviewed. Following the content analysis of interviews and the statistical process of the inventory, the results were interpreted separately and jointly.

According to the results, students and teachers have similar beliefs about the characteristics of a successful language learner, error correction and motivations of students. On the other hand, it is concluded that students and teachers share different beliefs in terms of the difficulty of Turkish as a foreign language and the language skills of Turkish and the importance of grammar and the way it should be taught.

From the findings achieved about teachers' cognitions, it is seen that teachers didn't start to teach Turkish as a natural outcome of their educational process and they define the course of "Teaching Turkish to Foreigners" that they took during their education as insufficient and lack of practice. In addition, they believe that being the native speaker of the target language is necessary but not enough. It is also understood that teachers think that their own previous foreign language learning experiences have an influence on their teaching practices and they all believe that the biggest contribution to their professional development is their teaching experiences.

Key words: Teaching Turkish as a Foreign Language, Teacher Cognition, Student Beliefs, BALLI