

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ALT YAZILI ÇİZGİ FİLMLERİN TÜRKÇE ÖĞRENEN SURİYELİ
ÖĞRENCİLERİN DİNLEME/İZLEME BECERİSİNE ETKİSİ**

**EMRAH SEVTEKİN
187A7003**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. TALAT AYTAN**

**İSTANBUL
2020**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ALT YAZILI ÇİZGİ FİLMLERİN TÜRKÇE ÖĞRENEN SURİYELİ
ÖĞRENCİLERİN DİNLEME/İZLEME BECERİSİNE ETKİSİ**

**EMRAH SEVTEKİN
187A7003
ORCID NO: 0000-0002-7598-9146**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. TALAT AYTAN**

**İSTANBUL
2020**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ALT YAZILI ÇİZGİ FİLMLERİN TÜRKÇE ÖĞRENEN SURİYELİ
ÖĞRENCİLERİN DİNLEME/İZLEME BECERİSİNE ETKİSİ**

**EMRAH SEVTEKİN
187A7003
ORCID NO: 0000-0002-7598-9146**

**Tezin Enstitüye Verildiği Tarih:
Tezin Savunulduğu Tarih: 20.10.2020
Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur.**

**Tez Danışmanı
Jüri Üyeleri**

**Unvan Ad Soyad
: Doç. Dr. Talat AYTAN
: Doç. Dr. Bekir İNCE
Doç. Dr. Celile Eren ÖKTEN**

İmza

**İSTANBUL
EKİM 2020**

ÖZ

ALT YAZILI ÇİZGİ FİMLERİN TÜRKÇE ÖĞRENEN SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN DİNLEME/İZLEME BECERİSİNE ETKİSİ

Emrah Sevtekin

Ekim, 2020

Alt yazılı çizgi filmlerin Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin dinleme/izleme becerisine etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden kontrol gruplu son test deneysel desen uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Esenler ilçesinde bir ortaokulda PICTES kapsamında öğrenim gören 30 Suriyeli öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma dil düzeyleri B2 seviyesinde olan ve karma yöntemle oluşturulan ve her biri 15 kişiden oluşan iki grup üzerinde uygulanmıştır. Birbirinden farklı olan ve Türk büyüklerini anlatan sekiz çizgi film sekiz haftalık süreçte her hafta birer tane olmak üzere deney grubuna alt yazılı; kontrol grubuna alt yazısız şekilde sunulmuştur. Her çizgi filminden sonra iki gruba da geçerliği ve güvenirliği yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışan uzmanlar tarafından kontrol edilmiş olan dinlediğini/izlediğini anlama testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çizgi filmleri alt yazılı izleyen grubun alt yazısız izleyen gruba göre dinlediğini/izlediğini anlama testlerinde daha başarılı olduğu, alt yazının daha kalıcı ve etkili öğrenmeler sağlayarak dinleme/izlemeyi olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretimi, Dinleme Eğitimi, Alt Yazı, Çizgi Film.

ABSTRACT

THE EFFECT OF CARTOONS ON LISTENING/WATCHING SKILL OF SYRIAN STUDENTS LEARNING TURKISH

Emrah Sevtekin

October, 2020

This survey is conducted to determine how the subtitled cartoons affect the listening/watching skill of Syrian students learning Turkish. In this survey post test experimental design with control group that is one of the quantitative survey methods was carried out. The survey was applied on 30 Syrian students studying within the scope of PICTES at a secondary school in Esenler, İstanbul. The survey was applied on two groups having B2 level, chosen randomly and consisting of 15 people. Eight cartoons that is different from each other and telling about Turkish prominents are presented by giving subtitle to the experimental group and without subtitle to the control group in an eight weeks period- a cartoon per a week. After each cartoon, same listening/watching comprehension test that it's validity and reliability was controlled by experts studying on teaching Turkish language to foreigners was applied to two groups. According to the results of the survey, it is concluded that the group watching the cartoons with subtitle is more succesful in the listening/watching comprehension test in comparison to the group watching them without subtitle and by providing more permanent and effective learning, subtitle affects listening/watching positively.

Key Words: Teaching Turkish as Second Language, Listening Education, Subtitle, Cartoon.

ÖN SÖZ

Günümüz dünyasındaki hızlı değişim teknolojinin kendisini ve çevresini değiştirip geliştirmesi sayesinde olmaktadır. Teknolojinin getirdiği en önemli yeniliklerden birisi de milletler arası etkileşimi artırması olmuştur. Bunun farkına varan ülkeler dillerini öğretmek amacıyla teknolojiden yararlanmışlar ve yararlanmaya devam etmektedir. Biz de bu gelişim hızına ayak uydurmak için dünyada en çok konuşulan dillerden biri olan Türkçemizi yabancılara öğretirken teknolojiden en verimli şekilde yararlanmalıyız. Televizyon ve internet başta olmak üzere çeşitli kitle iletişim araçları kullanarak çok daha etkili bir şekilde ve kısa sürede Türkçeyi öğretme konusunda başarılı olunabilir.

Tezin giriş bölümünde kuramsal çerçeveye ve alan yazında yer alan ilgili araştırmalara yer verilmiştir. İkinci bölümü oluşturan yöntem bölümünde araştırma deseni ve grubu, uygulama süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizine yer verilmiştir. Üçüncü bölümde istatistik sonuçlarının yer aldığı bulgulara ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir. Son bölüm olan dördüncü bölümde ise araştırmanın sonucuna ve önerilere yer verilmiştir.

Dil öğretiminde dinleme/izleme becerisi hayati bir öneme sahiptir. Bu çalışmanın da alt yazılı çizgi filmler aracılığıyla Türkçenin ikinci dil olarak öğrenimi/ediniminde dinleme/izleme becerisini geliştirmeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu tezi yazma sürecimin her aşamasında bana yardımcı olan, tecrübelerinden istifade ettiğim, çekinmeden kapısını çalabildiğim, kendisiyle çalışmaktan büyük keyif ve verim aldığım, çok değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Talat Aytan'a ve tez araştırmamın uygulama sürecinde emeğini hiç esirgemeyen Ayşegül Dumanlı'ya çok teşekkür ederim.

İstanbul; Ekim, 2020

Emrah Sevtekin

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
KISALTMALAR	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problem Cümlesi	2
1.1.1. Alt Problemler	2
1.1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.1.4. Sayıtlar	4
1.1.5. Sınırlılıklar	4
1.2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	4
1.2.1. İkinci Dil Öğrenimi/Edinimi	4
1.2.1.1. İki Dillilik Çeşitleri	9
1.2.1.2. İki Dilli Eğitim Modelleri	12
1.2.1.3. İki Dillilik Kavramları.....	14
1.2.2. Yabancılar Türkçe Öğretimi.....	15
1.2.3. Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğrenimi/Ediniminde Temel Dil Becerileri ..	18
1.2.3.1. Anlatma Becerileri.....	19
1.2.3.2. Anlama Becerileri.....	23
1.2.4. Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğrenimi/Ediniminde Dinleme Becerisinin Gelişmesinde Teknoloji Kullanımı	37
1.2.4.1. Görsel İşitsel Materyaller	39
1.2.4.2. Filmlerde Alt Yazı Kullanımının Avantajları	44
1.2.4.3. Çizgi Filmler.....	44
1.2.5. Yabancılar Türkçe Öğretimi Öğretim Programları	48
1.2.5.1. Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde Dinleme Becerisi (CEFR)	49
1.2.5.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (MEB- PİCTES)....	51
1.2.5.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı (TMV).....	53
1.2.6. İlgili Araştırmalar	56
1.2.6.1. Video ve Alt Yazının Dil Öğretimine Etkisini Ölçen Yurt İçi Çalışmaları	56
1.2.6.2. Alt Yazılı Değişkeniyle Sunulan Deneysel Çalışmalar.....	60
1.2.6.3. Video ve Alt Yazının Dil Öğretimine Etkisini Ölçen Yurt Dışı Çalışmaları.....	62
2. YÖNTEM	67
2.1. Araştırma Deseni.....	67
2.2. Araştırma Grubu.....	67
2.3. Uygulama Süreci	69
2.4. Veri Toplama Araçları	70

2.5. Verilerin analizi.....	70
3. BULGULAR VE YORUM.....	72
3.1. Dinlediğini/İzlediğini Anlama Testleri	72
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	76
4.1. Sonuç ve Tartışma.....	76
4.2. Öneriler.....	78
KAYNAKÇA	79
EKLER.....	91
ÖZ GEÇMİŞ.....	99



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1:	İmmersion-Submersion Dil Öğretim Modellerinin Karşılaştırılması.	13
Tablo 2:	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi (6-12 Yaş) Programının 1, 2 ve 3. Seviyelerine Giriş Koşulları	51
Tablo 3:	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi (13-17 Yaş) Programının 1, 2 ve 3. Seviyelerine Giriş Koşulları	52
Tablo 4:	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi (A1-B1) Programının Giriş Koşulları	52
Tablo 5:	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi (A1-B1) Programının Dinleme Becerisi Kriterleri	53
Tablo 6:	Maarif Vakfı Programının Kademe Yapılandırılmasına İlişkin Bilgiler	54
Tablo 7:	Maarif Vakfı Programında Yer Alan Kazanımların Dil Becerilerine Göre Dağılımı	55
Tablo 8:	2016, 2017 MEB ve 2019 TMV Yabancılar Türkçe Öğretim Programlarının Karşılaştırılması	55
Tablo 9:	Araştırma Deseni	67
Tablo 10:	Deney ve Kontrol Grubu Öğrenci Listesi	68
Tablo 11:	Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Yaş Aralıkları	69
Tablo 12:	Çalışma Süreci	70
Tablo 13:	Normallik Test Sonuçları	72
Tablo 14:	11 ve 14 Yaş Gruplarının Dinlediğini/İzlediğini Anlama Düzeyi Anlamlı Farklılık Tespiti Bağımsız Örneklem T-Testi Deney Grubu Sonuçları	72
Tablo 15:	11 ve 14 Yaş Gruplarının Dinlediğini/İzlediğini Anlama Düzeyi Anlamlı Farklılık Tespiti Bağımsız Örneklem T-Testi Kontrol Grubu Sonuçları	73
Tablo 16:	Cinsiyet Esasına Göre Dinlediğini/İzlediğini Anlama Düzeyi Anlamlı Farklılık Tespiti Bağımsız Örneklem Deney Grubu T-Testi Sonuçları	73
Tablo 17:	Cinsiyet Esasına Göre Dinlediğini/İzlediğini Anlama Düzeyi Anlamlı Farklılık Tespiti Bağımsız Örneklem Kontrol Grubu T-Testi Sonuçları	73
Tablo 18:	Alt Yazılı Çizgi Filmlerin Dinleme/İzlemeye Katkısı Bağımlı Örneklem T-Testi Sonuçları	74
Tablo 19:	Deney Grubunun Haftalık Puan Değişimi Anova Tablosu	74
Tablo 20:	Alt Yazılı ve Alt Yazısız Çizgi Filmlerin Dinlediğini/İzlediğini Anlamaya Katkısı Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları	75

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1:	Dale'nin Yaşantı Konisi	40
Şekil 2:	Çalışmada Yer Alan Öğrencilerin Demografik Özellikleri	69
Şekil 3:	Dinlediğini/İzlediğini Anlama Testleri Grup Ortalamaları Haftalık Değişimi	75



KISALTMALAR

Çev.	:Çeviren
TÖMER	:Türkçe Öğretim Merkezi
TİKA	:Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı
YTB	:Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı
TMV	:Türkiye Maarif Vakfı
ICTES	:Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi
CEFR	:Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (Common European Framework of Reference for Language)



1. GİRİŞ

Eğitim, geçmişten günümüze dek insanlığın en hayati kavramlarından birisi olmuştur. Hayvanlar belli içgüdülerle doğarlar ve bu içgüdüler sayesinde hayatlarını devam ettirebilirler ancak insanların hayatlarını devam ettirebilmeleri için sosyalleşmeleri ve ait oldukları topluma ait özellikleri bilmeleri gerekir. Bu sosyalleşme ve bilgilenme süreci de eğitim aracılığıyla olmaktadır.

Günümüz dünyasında gelişen teknolojiyle beraber eğitime bakış açısı farklılaşmış ve eğitimin önemi giderek artmıştır. Günümüze gelene kadar değişim ve gelişim gösteren eğitim, farklı bakış açılarıyla tanımlanmıştır.

En genel anlamıyla eğitim “Toplum yaşayışında yer almak için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmek, kişilik geliştirmek okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etmek, terbiye.” (sozluk.gov.tr [14.10.2019]) demektir.

Eğitimle ilgili kavramlardan biri olan öğretim ise “Öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, gereçleri sağlama ve kılavuzluk etme işi.” (sozluk.gov.tr [14.10.2019]) anlamına gelir. Eğitim ve öğretim iç içedir. İçinde bulunduğu çağa uyum sağlamak ve ilerleyip gelişmek için insan öğrenmek ve öğretmek zorundadır.

İçinde bulunduğumuz çağın koşullarına bakıldığında insanların etkileşimlerinin arttığı ve iletişimin çok önemli bir hâle geldiği bir çağ yaşanmaktadır. Bu yüzden insanlar için dil eğitimi ve öğretimi çok önemlidir. Kişinin hem ana dilini öğrenmesi hem de yabancı dilleri öğrenmesi bu çağda önemli ve zorunlu hâle gelmiştir. İçinde bulunduğumuz çağda insanlar sadece kendi milletleriyle değil diğer milletlerle de etkileşime girmektedir. Bu etkileşimin verimli hâle getirilebilmesi için ortak bir dil kullanılmalıdır. Bu yüzden milletler kendi ana dilleri dışında diller öğrenerek iletişim bağlarını güçlü hâle getirmektedir.

Dünyada en çok konuşulan diller arasında bulunan Türkçe de çağın koşullarına uyum sağlamak için en iyi şekilde öğrenilmeli ve öğretilmelidir.

İçinde yaşadığımız toprakların yaşama elverişli olmasından dolayı insanlara binlerce yıldır hizmet etmesi ve tarihte büyük başarılarla imza atan devletlerin bu topraklarda kurulup yükselmesiyle oluşan bu zengin medeniyet kültürü, jeopolitik konumuyla

birlikte Türkiye'yi cazip bir merkez hâline getirmektedir. İnsanlar gezmek istedikleri, ticari anlamda cazip buldukları ve siyasi anlamda güçlü olan ülkelerin dillerini öğrenmek isterler. Türkiye de bu özellikleri barındıran bir ülke olduğundan dil öğretimi çalışmaları hızlandırılmalı ve geliştirilmelidir.

Türkçenin ikinci dil olarak öğrenimi/edinimi alanına katkı sağlamak amacıyla yapılmış olan bu çalışmanın bu bölümünde araştırmanın özelliklerine ve kuramsal çerçeveye yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Problem Cümlesi

Bu çalışmanın temel problemini “Alt yazılı çizgi filmlerin Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin dinleme/izleme becerisine etkisi nedir?” sorusu oluşturmaktadır.

1.1.1. Alt Problemler

Bu çalışmanın alt problemlerini şu sorular oluşturmaktadır:

- Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen/edinen 11 ve 14 yaşındaki Suriyeli öğrenciler arasında dinlediğini/izlediğini anlama düzeyinde anlamlı bir fark var mıdır?
- Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen/edinen Suriyeli öğrenciler arasında cinsiyet yönünden dinlediğini/izlediğini anlama düzeyinde anlamlı bir fark var mıdır?

1.1.2. Araştırmanın Amacı

Küreselleşen dünyada dil öğretimi gittikçe önem kazanmaktadır. Her ulusun kendi dilini öğretmedeki başarısı da küresel gücüne yansıyacaktır. Türkçenin ikinci dil olarak öğrenimi/ediniminde etkili öğretim araçları tasarlanmalı ya da mevcut teknolojik araçlardan bu alanda faydalanılmalıdır. Böylelikle dil öğretim süreci daha etkili hâle getirilebilir.

Dil öğretiminde hayati öneme sahip olan becerilerden biri de dinleme/izleme becerisidir. Hayatımızda önemli bir yer tutan teknolojik araçlardan olan televizyon bu beceriyi geliştirme amacıyla kullanılabilir. Televizyon, gelişen teknolojiyle birlikte hayatımızda önemli bir yere konumlandırılmıştır. Hitap ettiği kitleleri etkisi altına alabilen bir teknolojik araç olması sebebiyle eğitim ve öğretim alanında da kullanıldığında birçok katkı sağlayacaktır. Televizyon kanalları aracılığıyla sunulan, eğitici ve kültürel unsurlar içeren çizgi filmlerin Türkçe öğretimi alanında kullanılması ise dil öğretimini daha etkili hâle getirecektir. Çizgi filmlerin kullanılmasının yanı sıra bunlara uygun alt yazılar da eklenmelidir.

Dikkat çekici çizgi filmler sunularak öğrencilerin algısı canlı tutulabilir ve dinleme/izleme süreleri uzatılabilir. Dil öğretiminde öne çıkan kelime öğretimi ve kültür aktarımı gibi ilkeler de çizgi filmler aracılığıyla verilebilir. Çizgi filmlere uygun alt yazı eklenerek öğrencilerin dil öğrenirken hem dinleme/izleme hem de okuma becerisinden aynı anda faydalanmaları sağlanabilir. Böylece hem dil öğretimi etkili olur hem de öğrenciler dili öğrenirken keyif alırlar.

Bu bağlamdan hareketle çalışmanın amacı alt yazılı çizgi filmlerin dinleme/izleme becerisi üzerine etkisini incelemektir.

1.1.3. Araştırmanın Önemi

Teknolojinin gelişimiyle teknolojik araçların hayatımıza girişi hız kazanmıştır. En çok tercih edilen teknolojik araçlardan birisi de televizyondur. Televizyon toplumu ve bireyi yönlendiren en etkili araçlardan biridir. Bu aracın eğitim alanında kullanıldığı bilinmektedir. Fakat televizyonun Türkçenin ikinci dil olarak öğrenimi/edinimi alanında kullanımıyla ilgili çalışma sayısı çok azdır.

Birçok kişiye aynı anda sunulabilen bu teknolojik aracın Türkçenin ikinci dil olarak öğrenimi/edinimi alanında çok az kullanılması büyük bir eksikliktir. Oysaki televizyon aracılığıyla sınıf içinin yanı sıra sınıf dışında da öğretim yapılabilir ve dilin doğal ortamında öğrenilmesi sağlanarak hedef dil öğrenimi kolaylaştırılabilir.

Elle çizilerek yapılan resimlerin canlandırma teknikleri yoluyla hareketli hâle getirilmesi sonucunda ortaya çıkan çizgi filmler, hemen her yaşın ilgisini çekmekle beraber çocukların ilgisini daha çok çekmekte ve zihinsel gelişimlerine büyük katkı sağlamaktadır. Eğitim alanında kullanıldığında çok önemli faydalar sağlayacak olan çizgi filmler, Türkiye’de çeşitli kanallarda yayımlanmaktadır fakat bu çizgi filmler alt yazısız olarak sunulmaktadır. Alt yazılı olarak sunulduklarında öğrencilerin aynı anda dinleme/izleme ve okuma becerilerini devreye sokacak ve öğrencilerin ilgisini daha çok çekecektir. Öğrenciler dinlediğini aynı anda okursa zihinde tekrar edecek olan bu sesler kendisine kalıcı öğrenmeler sağlayacaktır. Alt yazı esnasında öğrenciler sözcüklerin yazımını, büyük-küçük harf kurallarını, noktalama işaretlerini, mecazi kullanımları ve dil alanında sayılabilecek daha birçok inceliği örtük bir şekilde edinmeye başlayacaklardır. Devlete ait olan eğitim kurumları ve özel eğitim kurumlarının dil öğrenen kişilerin yaş seviyelerine uygun çizgi film ya da filmlerde alt yazının kullanılmasını sağlamaları için gerekli çalışmaları bir an önce yapmaları gerekmektedir. Bu dil öğrenimine kayda değer bir ivme ve tasarruf kazandıracaktır.

Bütün bu durumlar Türkçenin ikinci dil olarak öğrenimi/edinimi adına büyük bir eksikliktir.

Alandaki bu eksiklikler alt yazılı çizgi filmlerin Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin dinleme/izleme becerisine etkisini ölçmeyi amaçlayan araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

1.1.4. Sayıtlılar

- Araştırmaya katılan Suriyeli öğrencilerin çizgi filmleri sevdikleri, dinleme/izleme sonrası yapılacak sınavlara gereken önemi verdikleri varsayılmıştır.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin dil düzeyi, B2 olarak varsayılmıştır.

1.1.5. Sınırlılıklar

- Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılının ikinci dönemiyle sınırlıdır.
- Araştırma İstanbul Esenler’de bir ortaokulda öğrenim gören 30 Suriyeli öğrenci ile sınırlıdır.
- Kullanılan ölçme araçları Suriyeli öğrenciler için araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşü alınarak oluşturulmuş başarı testleriyle sınırlıdır.

1.2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

1.2.1. İkinci Dil Öğrenimi/Edinimi

Dil; insanlara ait olan duygu, düşünce bilgi birikim, kültür ve daha pek çok unsurun taşıyıcısıdır. İnsanlar için bu denli hayati bir öneme sahip olan dilin çeşitli tanımları yapılmıştır. Gemalmaz’a (2010) göre dil; toplumun tüm sınıflarının anlaşmak, kültürel birikimi gelecek nesillere bırakmak ya da geçmiş üzerinde hak sahibi olduğunu belirtmek gibi amaçlarla kullandığı kuralları olan sözlü ve yazılı işaretlerden oluşan bir takımdır. Dil “Fikir, his ve isteklerin herhangi bir toplumda ses ve anlam bakımından ortak olan unsurlar ve normlardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş dizgedir” (Aksan, 1998’den aktaran Güzel, Barın, 2016). Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük’te dil; “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban.” (sozluk.gov.tr [25.10.2019]) şeklinde tanımlanmıştır.

İnsanlık tarihine bakıldığında yaşadığı çevreden etkilenen ve bu çevreyi etkileyen insanoğlu, dil konusunda da aynı şekilde çevresini etkilemiş ve çevresinden

etkilenmiştir. Farklı kavimler birbirleriyle çeşitli sebeplerden dolayı yakınlaşmışlar ve bu yakınlaşma ilerledikçe birbirlerinin dillerini öğrenme ihtiyacı hissetmişlerdir. Bu durum da yabancı dil öğrenimi ve ikinci dil öğrenimi/ediniminin tarihi başlangıcı olmuştur.

Davranışçı öğrenme kuramına göre öğrenme; uyaran, tepki, pekiştireç gibi süreçler aracılığıyla sağlanırken bilişsel kurama göre öğrenme, bilinçli olunan ve önceki bilgi ile yeni bilginin anlamlı bir şekilde bir bütün hâline getirilmesiyle gerçekleşir (Özden, 2000). Davranışçı kuram dilin öğrenildiğini bilişsel kuram ise edinildiğini savunmaktadır. Edinim, daha çok bilinçaltı ve örtük öğrenme şeklinde gerçekleşir; öğrenme ise bilinçli ve farkında olunan bir süreci niteler. Kişi dili bilinçli bir şekilde ve hedefleri doğrultusunda kavarsa bu öğrenmedir. Sahip olduğu ana dilin konuşulmadığı bir ülkeye işçi olarak giden bir kişinin uzun süre sessiz kalarak sadece dili dinlemesi, dile maruz kalması ve anlamlı yapılar oluşturdudan sonra konuşmaya başlaması ise dil edinimine örnektir.

Alanyazında özgül gönderimler haricinde öğrenim ve edinim kavramları üst kavram olarak veya bu çalışmadaki hâliyle (öğrenim/edinim) kullanılmaktadır. Bu çalışmada da edinim ve öğrenim kavramları özgül belirlemeler haricinde bilgi, beceri kazanımı anlamında (öğrenim/edinim) kullanılmıştır.

İki dilliliğin tanımı yapılırken dillerin iyi düzeyde kullanılabilmesi bir ölçüt olarak kabul edilmelidir (Bloomfield, 1933'ten aktaran Demirdöven, 2016). İki dillilik; kişinin iki dil dizgesiyle özdeşleşmesiyle ortaya çıkar (Özdemir, 1988). İki dillilik; yeterlik ve işlev gibi çeşitli öğeler yoluyla ideal-kısmi, düzenli-bileşik gibi birbirinden farklı kategoriler vasıtasıyla açıklanabilir (Romaine, 1989'dan aktaran Demirdöven, 2016). İki dillilik, iki dilin de doğuştan başlanarak öğrenilmesi ve iki dile de ana dili seviyesinde hâkim olunması durumudur (Tokdemir, 1997). İkinci dil; ana dilden sonra öğrenilen bir başka dil öğrenme sürecine verilen addır (Gass, Selinker, 2008). İki dillilik; iki dile de birbirine yakın seviyede hâkim olma ya da engel, baskı ve kısıtlama olmaksızın iki dilin de toplumda kullanılabilmesidir (Hengirmen, 2009). İkinci dil; eğitim, iş bulma gibi temel amaçlar için ihtiyaç duyulan, resmi ya da toplumsal anlamda baskın olan dildir (Saville, Troike, 2009). İki dillilik, bir kişinin iki farklı dili aynı beceri seviyesinde konuşabilmesi ve her iki dilde de başka bir kişiyle iletişim kurabilmesidir (İnce, 2011).

İkinci dil, ana dili dışında öğrenilen/edinilen diğer dil ya da dilleri kapsamaktadır. Bu bağlamda yabancı dili de içermektedir. Ancak hedef dilin bağlamını veya öğrenilme bağlamını belirlemek amacıyla ikinci dil ve yabancı dil arasında ayrım gözetildiği için kimi araştırmacıların ikinci dil öğrenimi/edinimi, yabancı dil öğrenimi gibi kavramları kullandıkları göze çarpmaktadır (Peçenek, 2014).

Farklı sebeplere bağlı olarak ülkelerinden uzak olan, ana dillerinin konuşulmadığı ve birden fazla dilin konuşulduğu coğrafyalarda yaşayan kişiler iki dilli olur. Bu duruma da iki dillilik denir (Yılmaz, 2014). İki dillilik; yabancı bir ülkede bulunan ve bulunduğu ülkedeki dilin ana dilinden farklı olması sonucu kişinin o ülkeye ait dili çok iyi derecede bilip kullanmasının yanı sıra kendi kültürünü ve ana dilini de iyi düzeyde bilip yaşamasıdır (Güzel, 2014). İki dilliliği, kişinin dilleri öğrenme koşullarını dikkate almadan dillere ileri seviyede hâkim olma düzeyi şeklinde yorumlayanlar olduğu gibi ikinci dile belirli bir seviyede hâkim olanları iki dilli olarak kabul edenler de vardır (Güzel, 2014).

İkinci dil öğrenimi/edinimi, doğal iletişim ortamlarında gerçekleşen biçimsel olmayan ve eğitim ortamlarında gerçekleşen biçimsel ikinci dil öğrenimi/edinimini içerir (Peçenek, 2014). Biçimsel olmayan dil öğrenimi/edinimi, bir Türk'ün Almanya'ya giderek orada dil eğitimi almayıp orada yaşayan ve çalışanlarla iletişime geçerek dili öğrenmesi/edinmesidir. Biçimsel dil öğrenimi/edinimi ise dil öğreniminin planlı ve ders şeklinde verilmesidir. Türkiye'deki Türklerin gittiği İngilizce kursları bu duruma örnek olarak verilebilir. Biçimsel olmayan ve biçimsel dil öğrenimi/ediniminin bir arada kullanıldığı durumlara rastlamak da mümkündür (Peçenek, 2014). Almanya'da yaşayan bir Türk'ün bir yandan Almanca dil kursuna gidip diğer yandan çevresinde yaşayanlarla Almanca konuşması bu duruma örnektir. Biçimsel dil öğrenimi/edinimi yabancı dil öğrenimi iken biçimsel olmayan dil öğrenimi/edinimi ikinci dil öğrenimi/edinimidir. İkinci dil öğrenimi/edinimi ve yabancı dil öğrenimi ayrımı bu bakış açılarına dayandırılmaktadır. Yabancı dil ve ikinci dil arasındaki esas ayrım noktası, kişinin sınıf dışındaki zamanlarda dile maruz kalması ve bunu tecrübe etme sıklığına dayanır (Peçenek, 2014).

İki dillilik kavramı hakkında farklı bakış açılarından kaynaklı çeşitli sınıflandırmalar mevcuttur. İki dillilik hem bireysel hem de toplumsal nitelikli olabilir, bu yüzden bilim dalları bu konuda ortak hareket etmelidir (İmer, 1990).

Dilin gruba ait olduğu yerde iki dillilik bireye aittir ve iki dillilik; derece, işlev, değişiklik, karışma şeklinde dört başlıkta detaylandırılır. Derece, kişinin dillerdeki

yeterliliğiyle; işlev, kişinin yaptığı konuşmaların sahip olduğu işlevlerle; değişiklik, kişinin iki dilde yaptığı dil değişikliği seviyeleriyle; karışma, kişinin dilleri ne seviyede ayrı tuttuğu ve ne seviyede bir tuttuğu ile ilgilidir (Mackey, 1968'den aktaran Cengiz, 2006).

İki ya da çok dillilik bireysel yani kişiye ait olarak incelenebilir. İki dilli olma ya da olmama üzerine yapılan tartışmalar, bireysel anlamdaki tek dillilik ve iki dillilikle ilgili çalışmaların ihtiyaç duyduğu düşünce yapısını etkiler. Ancak iki dillilerin ülke şartlarına göre gruplar hâlinde analizleri de şu şekilde yapılabilir: İki dilli grupların kullandıkları sözcüklerde oluşan değişimin şeklini dil bilimciler, ülke içerisindeki iki dilli grupların coğrafi dağılım yoğunluğunu coğrafyacılar, azınlıklara göre iki dilli eğitim politika şartlarını da eğitimciler inceleyip belirleyebilir (Baker, 2001).

Dil öğrenimi/edinimi alanında önemli çalışmalara imza atmış olan Stephen Krashen ikinci dil edinim sürecini uzun bir süreç olarak niteler. Krashen, iki farklı süreçten (edinim/öğrenim) oluşan ikinci dil edinimi için dil bilgisi kurallarını bilmenin şart olmadığını, yeterli dinleme yapılması gereken kuluçka denilen dönemden geçilmesi gerektiğini, aksi takdirde konuşmanın gerçekleşmeyeceğini, sonuç olarak da dilin edinilemeyeceğini savunur (Krashen, 1987). İkinci dil edinimiyle ilgili kuramı olan Krashen bu kuramını beş hipoteze dayandırmaktadır:

- Doğal Dil Edinimi – Bilinçli Dil Öğrenme Farkı: İkinci dil öğrenimi beyinde iki farklı şekilde gerçekleşir. Bu süreçlerden birincisi “doğal dil edinme süreci”dir. Bu süreçte kişi ana dilini bilinçaltı süreciyle farkında olmaksızın, bir çaba harcamadan edindiği gibi ikinci dili de bu yolla edinir. Bu süreçte bilgi, gramer yoktur; bilgiyi anlayabilme, aktarabilme ve iletişime geçme söz konusudur. Diğer süreç ise “bilinçli dil öğrenme süreci”dir. Bu süreçte dil bilgisi kurallarının yanı sıra bilinçli ve sistematik bir dil öğretimi söz konusudur. İkinci süreç daha zorlu ve uzun bir süreçtir (Krashen, 1987).
- Monitör: Kişi yeterli düzeyde edindiği ikinci dili konuşurken bilinçli dil öğrenme sürecinde öğrendiği dil bilgisi kuralları ve yapılar devreye girerek kişinin yanlışlarını düzeltir ve dil bilgisi kurallarını hatırlatarak konuşmayı kontrol eder. Yani dil edinim sürecindeki konuşma şemasını dil öğrenme sürecindeki kurallar kontrol eder. Bu kontrol sürecinde konuşma yavaşlar, kontrollü olur ve doğallıktan uzak bir görüntü verir. Monitör hipotezi konuşmayı kuralına daha uygun hâle getirmektedir. Krashen bu süreci, dili edinme sürecinden sonra devreye giren öğrenme sürecine dâhil etmektedir (Krashen, 1987).

- Doğal Düzen: İkinci dil öğreniminde gramer yapılarından kişiler için farklı sırada olabilse de bazıları erken bazıları ise daha geç öğrenilebilir. Bu süreç öğrencilerin yaş, ana dil farklılıkları ve dile maruz kalma süreçlerinden bağımsız olarak doğal bir dil düzeni olduğu varsayımından gücünü almaktadır (Krashen, 1987).
- Anlaşılır Girdi: Bu aşama ikinci dilde yetkinlik düzeyine nasıl ulaşıldığını anlatmaktadır. İkinci dili edinen kişi dili edinirken dilin bir seviye ötesinde olan iletiler aldığı anda dil edinimi bilinçli olmayan doğal düzen içerisinde gelişme göstermekte ve ilerlemektedir. Krashen bu bir adım ötesi sürecini öğrenciyi “i” sürecinde varsayarak “i+1 seviyesi” olarak nitelendirmektedir. +1 şeklinde tanımlanan süreç öğrencinin öğrenmemiş olduğu kural ve yapıları içermektedir (Krashen, 1987).
- Duygusal Filtre: Motivasyon, kendine güven ve düşük kaygı süreçleri dil edinim sürecini olumlu etkiler ve beyindeki dil edinim düzeneğine bilgileri ulaştırır; düşük motivasyon, özgüven eksikliği ve yüksek kaygı ise dil edinim sürecini olumsuz etkiler ve beyindeki dil edinim düzeneğine bilgileri ulaştıramaz (Krashen, 1987).

Beş hipotezden oluşan kurama göre kısaca dili edinmek öğrenmekten daha gereklidir ve dil edinimi iki koşulda sağlanabilir: İlk olarak kişiye i+1 seviyesinde olan ve anlayabileceği dilsel bilgiler sunulmalı, ikinci olarak ise beyindeki dil edinim düzeneğine bilgilerin ulaşmasını sağlayan duygusal filtre ölçüsü dengede tutulmalıdır (Krashen, 1987).

Dil bilimci Chomsky, dil edinim sürecinde zihnin daha çok ön plana çıktığını ve insan beyinde dil edinim düzeneği adını verdiği, zihinsel bir mekanizmanın doğuştan var olduğunu savunmaktadır. Dil edinim düzeneği bir sistemdir ve kişi dile yeterli seviyede maruz kaldığında bu sistem dilin özelliklerine göre şekillenen bir iskelet görevi görerek belirli bir yaşa kadar sistemi şekillendirir, varsayımlar yoluyla kesin sözdizimsel kurallar oluşturur (Uçak, 2015). “Bu mekanizma; dil çözümlemesi yapabilir, öbek yapı kurallarını veya ana evrensel dil ilkelerini barındırır” (Peçenek, 2008). Herhangi bir dili bilen bir kişi; o dildeki sonu olmayan derin yapılar kümesini üreten ve o derin yapıları yüzey yapılarla eşleştiren anlam ve sesçil yorumlamaları tespit eden bir dil bilgisine hâkimdir (Chomsky, 2018). Chomsky, kişinin farkında olmadan dile ait kuralları kullandığını belirtir. Chomsky Evrensel Dil bilgisi adını verdiği kuramında insanların zihninde doğuştan var olan ve insan dillerinin hepsinde ortak olan belirli kuralların olduğunu belirtir. Bu kurallar kimse tarafından doğrudan

ve açıkça öğretilmemiş olup insan zihninde doğuştan bulunmaktadır. Chomsky, insanın dil öğrenirken tamamlanmamış cümleler, hatalı ve eksik konuşmalar duymasına rağmen bunca uyaran yoksulluğu içerisinde dili öğrenebilmesini evrensel dil bilgisi ile açıklar (Cem Değer, 1996).

“Bu kuram iki temel özelliğe dayandırılmaktadır:

- Bütün dillerde aynı olan kavram ve ilkelerden oluşur.
- Diller arası farklılık gösteren dile ait özellik ve değiştirgenleri belirler” (Haegeman, 1991’den aktaran Cem Değer, 1996).

Krashen, zihinsel dil edinim düzeneğinin varlığı ve ikinci dil öğrenimi/ediniminde gramer öğretiminin hatalı bir yöntem olduğu konularında Chomsky ile aynı fikirdedir ancak Krashen dil edinim düzeneğinin ömür boyu kullanılacağını söylerken Chomsky ergenlik sonrası dönemde dil edinim düzeneğinden yararlanılamayacağını savunmaktadır (Uçak, 2015). Chomsky bu yüzden yetişkinlerin ikinci dili edinmediğini, öğrendiğini savunur. Yapılandırmacılar ise (Piaget, Vygotsky vb.) dilin başlangıçtan itibaren edinilmeyip, öğrenildiğini dolayısıyla bilinçli bir çaba ve öğrenme süreci gerektirdiğini savunarak Chomsky’den farklı düşünmektedir (Güneş, 2014).

1.2.1.1. İki Dillilik Çeşitleri

İki dillilik çeşitleri, iki dilliliğin ortaya çıkış sebepleri ve araştırmacıların çalışma alanları esas alınarak belirlenmiştir (Cengiz, 2006). Bu yüzden farklı tanımlar ve sınıflandırmalar yapılmıştır. Temelde bireysel iki dillilik ve toplumsal iki dillilik olarak iki düzeyden söz edilmektedir. Bireysel iki dillilik; iki dilli olmak, iki dilli kişi, dil edinimini farklı sebeplerle oluşan iki dilli bir çevrede sağlayan kişiler ya da iki dil bilen kişilerdir. Toplumsal iki dillilik, hayat akışı, moda, din, göç, politik nedenler gibi çeşitli nedenlere bağlıdır (Karaağaç, 2011). Bireysel iki dilliler, üst düzeyde eğitim seviyelerine sahip olup eğitimlerinin bazı bölümlerini ikinci dil ile alırlar. Toplumsal iki dilliler, ikinci dili çeşitli sebepler dolayısıyla konuşmak durumunda kaldıkları için ve temel düzeyde iletişim kurmak için kullanırlar (Okur, 2014). İki dillilikte bireysel özellikler; dil edinme yaşı, dillerin edinim sırası, dillerin bilişsel yapısı ve kişilerin dil yeterlilik düzeyi başlıklarından oluşur (Uzun, 2011).

1.2.1.1.1. İkinci Dilin Edinilmesinde Bireysel Özellikler

1.2.1.1.1.1. Dil Edinme Yaşına ve Sırasına Göre İki Dillilik

Baker (2001) edinme yaşını esas alarak iki dilliliği, eş zamanlı iki dillilik ve sırasıyla iki dillilik şeklinde ikiye ayırmaktadır. Gauthier (2010) eş zamanlı ve sırasıyla iki dillilik arasındaki temel farkın, ikinci dilin sunulduğu zaman olduğunu belirtir.

Bahar ve Peçenek (2019) ise kişinin doğumuyla veya bir yaşını doldurmadan iki veya daha fazla dile maruz kalmasını ve bunları edinmesini “eşzamanlı iki dillilik” olarak, üç yaşından sonra dil edinmeye başlamayı ise “çocuk ikinci dil edinimi” olarak tanımlamaktadır. İki dilli çocuk ve ikinci dili edinmekte olan çocuk arasında fark vardır. Çünkü yedi yaşından sonra dil ediniminde sesbilimsel, biçimsözdizimsel, kullanımbilimsel kavramları yönüyle dil öğrenen kişiler arasında farklılıklar görülür (Paradis, 2007’den aktaran Bahar, Peçenek, 2019). Nöroloji alanında yapılmış çalışmalarda da ikinci dil edinme yaşının ana dilinde ve öğrenilen dilde anlam ve üretim noktasında çeşitli farklılıklara neden olduğu saptanmıştır (Perani, Abutalebi 2005; Luk, Bialystok, Craik, Grady, 2011; Park vd., 2012; Klein, Mok, Chen, Watkins, 2013; Nichols, Joanisse, 2016’dan aktaran Bahar, Peçenek, 2019).

Thompson (2000) eş zamanlı iki dilliliği, kişinin iki dili de yaşamının ilk yıllarında edinmesi şeklinde açıklamaktadır. Yılmaz (2014) ikinci dili edinme şekillerini, doğal ve kültürel, yapay, güdümlü veya okul şeklinde ayırmaktadır. Doğal iki dillilik, kişinin dil eğitimi almadan, ana dili konuşucularıyla iletişime geçerek ikinci dili edinmesidir. Kültürel/yapay/güdümlü ya da okul iki dillilik ise ikinci dili planlı bir şekilde bir eğitim kurumunda öğrenmektir (Yılmaz, 2014).

1.2.1.1.1.2. Dillerin Bilişsel Yapılanışına Göre İki Dillilik

Ana dildeki gelişim seviyesinin ikinci dil gelişim seviyesini etkilediğini savunan Cummins tarafından ortaya atılmış “eşik kuramı”na göre iki dilli kişilerin bilişsel becerilerinin gelişimi için iki dilde de belirli bir seviyeye ulaşmaları gerekmektedir (Yağmur, 2007). İki dilli kişilerde birinci ve ikinci dil önemsenir ve toplum tarafından yeterince desteklenirse “artırıcı iki dillilik” ortaya çıkar. Ters durumda yani ana dile değer verilmediği ve desteklenmediği durumda “eksiltili iki dillilik” ortaya çıkar (Butler, Hakuta, 2006’dan aktaran Bingöl Arslangilay, 2013). Eksiltili iki dillilikte ana dilde ve ikinci dilde eksiklikler mevcuttur. Her iki dilin de yeterince desteklenmediği durumlarda “yarım iki dillilik”ten de bahsedilir (Alleman-Ghionda,

2011). Yarım iki dilliler, iki dilde de eksiklikler olduğu için düşünce sistemi kurmakta ve sosyallik sağlama konusunda zorlanmaktadır.

Uzun'a (2011) göre bilişsel yapılanışına göre iki dillilik; bileşik, sıralı ve alt sıralı iki dillilik şeklinde tasnif edilebilir.

1.2.1.1.1.2.1. Bileşik İki Dillilik (Compound bilingualism)

Uyar (2012) bileşik iki dilliliği, tek anlam dizgesine bağlı olan iki farklı dilsel koda sahip olma durumu olarak açıklar. Bu iki dillilik türünde, iki dili eş zamanlı olarak öğrenme ve bu dilleri aynı ortam ve bağlamda öğrenme söz konusudur. Bileşik iki dillilik, ebeveynlerin iki dilli olması veya çocukla iki dili de karıştırarak konuşması yoluyla ortaya çıkar. Böyle çocuklar, her iki dili de rahatlıkla konuşabilirler fakat dillerin kendilerine has özelliklerini edinmekte çoğu zaman başarılı olamazlar (Uzun, 2011).

1.2.1.1.1.2.2. Sıralı iki dillilik (Coordinate bilingualism)

Bu iki dillilik türünde beynin iki farklı anlam dizgesi vardır, bu dizgeler kendilerine ait olan dille ilgili olan ve birbirinden bağımsız iki farklı anlam örüntüsü oluşturur (Uzun, 2011). Sıralı iki dilli kişiler, diller arasındaki farklılıkları tespit edebilir, dinleme okuma ya da yazma yaptığı dilin dizgesine göre düşünür ve o dizgeyi kullanır.

1.2.1.1.1.2.3. Alt sıralı iki dillilik (Subordinate bilingualism)

Bu iki dillilik türünde kişi, dillerden biri hakkında daha çok bilgi sahibidir, iki dilden birine diğer dile nazaran daha hâkimdir. Bu sebeple kişi tarafından daha az bilinen dil, güçlü dilin hâkimiyeti altında kendini geliştirmeye çalışır fakat güçlü dile bağlı kaldığı için bağımsız bir şekilde gelişemez (Demirdöven, 2016). Uzun (2011) yapılan çeşitli araştırmalara dayanarak iki dilli kişilerin tam anlamıyla iki dili konuşamayacaklarını ya da alt sıralı iki dilli olamayacaklarını dile getirmiştir.

1.2.1.1.1.3. Dil Becerileri Açısından İki Dillilik

İki dillilik seviyeleri dört temel dil becerisine göre değerlendirilebilir (Liddicoat, 1991'den aktaran Demirdöven, 2016). Dil becerileri yönüyle iki dillilik; dengeli, baskın ve sınırlı iki dillilik olmak üzere üçe ayrılır.

1.2.1.1.3.1. Dengeli iki dillilik (Balanced bilingualism)

Kişi; dile hâkim olma bakımından iki dilde de aynı derecede yeterlilik ve ustalık seviyesindedir. Dilleri birbirine karıştırmadan, başarılı bir şekilde kullanabilir (Uyar, 2012). Dengeli iki dilli bireyler; iki dilde de iyi derecede edinim süreci geçirmiş, bilişsel süreci iyi bir şekilde tamamlamış, aynı yaşta iki dilin de doğal konuşucusu olurlar. (Uzun, 2011).

1.2.1.1.3.2. Baskın iki dillilik (Dominant bilingualism)

İsminden de anlaşılacağı gibi bu iki dillilikte kişi; dillerden birinde kendini daha iyi ifade eder, dil becerileri yönüyle baskın olan dilde daha yetkin ve yeterlidir. Baskın iki dilli kişiler, daha yetkin olduğu dili daha çok kullanmaktadır. (Moradi, 2014). Baskın iki dilli kişiler, fark etmeden ana diline kayabilirler, yani tek dilli olma durumunda kalabilirler. Bilişsel yapılanma bakımından bileşik ve alt sıralı iki dillilik gelişimi gösteren kişiler, baskın iki dilli olma eğilimindedir. Baskın iki dillilerde kod değiştirimi sıklıkla olur. Böylece zayıf dilleri, güçlü dillerinin etkisinde kalır. (Uzun, 2011).

1.2.1.1.3.3. Sınırlı İki Dillilik (Semibilingualism)

Kişinin diğer dil üzerinde üretici kontrolü olmamasına rağmen o dilde anlayabileceği ifadeler bulunması durumuna yarı iki dillilik denir (Hockett, 1958'den aktaran Demirdöven, 2016). Sınırlı iki dilli olan bir kişinin karşısında tek dilli bir kişi varsa sınırlı iki dilli olan kişi, karşısındakine kendisini anlatmakta zorlanır. Böylece her iki dili de sınırlı bilme durumu ortaya çıkar (Rolffs, 2009). Sınırlı iki dillilerde kod değiştirmesine ve girişime rastlanmaktadır. Girişim daha çok görülmekte olup “televizyon izlemek ve sınava girmek” gibi söz dizimsel yapılar “televizyon bakmak ve sınav yazmak” şeklinde söylenir. Bunlar Almanya’da yaşayan Türkler tarafından yapılan girişim kusurlarından bazılarıdır.

1.2.1.2. İki Dilli Eğitim Modelleri

Dünyadaki göç hareketlerine paralel olarak iki dilli eğitim modelleri tasarlanmıştır. Bu modellerden birkaçı şunlardır:

1.2.1.2.1. İmmersion Modeli

Kanada’da ortaya çıkan, dil banyosu yöntemi anlamına gelen bir iki dilli eğitim modelidir. (Özdemir, 1988). Eğitimde uygulama aşamasında iki türü vardır:

Birincisi, iki dilin de gelişmesini sağlayan iki dilli eğitimidir. Bu türde ilk dil eğitimin ilk veya ilk 2 yılında verilir. İkincisi ise, göçmen veya azınlık durumunda olan kişilerin ikinci ya da üçüncü dilleriyle kendilerine dil öğretimi yapılmasıdır (Cummins, 2009). İkinci ya da üçüncü dille başlayan dil öğretimi zamanla birinci dil de sürece dâhil edilerek devam ettirilir. Kanada’da Fransızca eğitim veren bazı okullarda bu yöntem kullanılmaktadır.

1.2.1.2.2. Submersion Modeli

Bu dil öğretim modelinde kişinin ana dili ve kültürü ortadan kaldırılır, eğitimde sadece göç edilen ülkenin dili ve kültürü kullanılır. Kişinin ana dili, okul başarısı konusunda çok önemli değildir (Özdemir, 1988). İmmersion ve Submersion dil öğretim modelleri karşılaştırması Tablo 1’de yer almaktadır (Canbulat, 2009).

Tablo 1. İmmersion-Submersion Dil Öğretim Modellerinin Karşılaştırılması

İmmersion	Submersion
Göçmen çocukları okul diline iyi derecede hâkim değiller.	Eğitim dili resmi dildir.
Anadil/ilk dil okulda kabul görmektedir. Başarısızlık nedeni olarak görülmemektedir. Anadil ikinci dille eşdeğer kabul edilmektedir.	Okul dilindeki başarısızlık bilişsel yetersizlik olarak algılanır. Destek eğitim uygulaması sağlanır. Özel eğitim kurumlarına gönderilirler.
Öğretmenler çocukların diline ve kültürüne aşinadır.	Öğretmenler çocukların diline ve kültürüne uzaktır. Dil bariyerleri oluşur.
İkinci dilin kullanılması teşvik edilmektedir.	Okul dili dışındaki dilleri konuşmak onaylanmaz.

1.2.1.2.3. İki Yönlü Eğitim Modeli

Birinci dile hâkim olma düzeyinin ikinci dili öğrenmeye katkı sağladığı düşüncesinden yola çıkılarak oluşturulmuş modeldir. Örnek olarak ABD’de birinci dilleri İspanyolca veya İngilizce olan öğrencilerin okuduğu okullar gösterilebilir. Öğrencilerin İspanyolca ve İngilizce olmak üzere iki grubu vardır. Bu gruplarda bir hafta İspanyolca ders anlatılırken diğer hafta İngilizce ders anlatılarak iki dilin de gelişmesine katkı sağlanır (Ayan Ceyhan, Koçbaş, 2011).

1.2.1.2.4. Geçişli Eğitim Modeli

Bu modelde, birinci dille eğitime başlanır ancak ikinci dile geçiş yapıldığında birinci dile dönülmez, birinci dil bırakılır. Buna geçişli eğitim 1 modeli denir. Birinci dil ve ikinci dilin birlikte yürütüldüğü modele ise geçişli eğitim 2 modeli denir. Geçişli eğitim 1 modelinde amaç birinci dili araç olarak kullanıp ikinci dilde okuryazarlık yetkinliği edindirmektir. Geçişli eğitim 2 modelinde ise öğrencilerin iki dilde de okuryazarlık yetkinliği edinmeleri beklenir (Ayan Ceyhan, Koçbaş, 2011).

1.2.1.3. İki Dillilik Kavramları

İki dilliler arasında kullanılan dil göz önüne alınmadan seçilen dil, kod değiştirme ya da iki dilin de kullanılması durumları doğal olgulardır (Brisk, Harrington, 2000'den aktaran Demirdöven, 2016).

1.2.1.3.1. Girişim (Interference)

İki dilliler arasında görülen bu kavramda birinci dilden ikinci dile kelime aktarma söz konusudur ancak bu aktarımda kaygı noktası kelimelerin aktarılan dile anlamsal olarak uygun düşmemesidir (Benyelles, 2010). Sözlük, söz dizim ve sesbilim düzleminde rastlanan girişim; aktarım ve ödünçleme ile söz dizim kurallarında ve sesbirimlerde ortaya çıkan kimi değişimlerin de oluşmasına neden olur (Vardar, 2003).

1.2.1.3.2. Kod Değiştirme (Code Switching)

İki dilliler arasında görülen bu kavramda iki dilin de aynı dil dizgesi içerisinde birbirine alternatif olacak şekilde kullanılması söz konusudur. Türkçe konuşurken araya Almanca kelimeler, Almanca konuşurken araya Türkçe kelimeler katma durumu örnek olarak verilebilir.

“Annem ben konuşurken hep kızıyor: Konuşacaksan adam gibi konuş, zırt pırt Almanca kelimeler sokuşturup durma diye. Wass ollich machen, başka türlü konuşamıyorum. Zwei sprachigkeit zenginliktir diyor birçok insan. Ya insan her iki dili de yarım biliyorsa? Ist es dann immer noch zenginlik?” (Yalçın, 2008).

Kod değiştirme; konuşma dilinde daha yaygın görülmektedir, tesadüfi değildir ve çoğunlukla dil bilgisel kurallar çerçevesinde ve işlevlere uygun gerçekleşir (Harrington, 2000). Kod değiştirimini uzun süreli yapmak ve dilleri ayıramama durumu kişinin dil edinç düzeyinin yeterli gelişmediğini göstermektedir (Uyar, 2012).

1.2.1.3.3. Kod Karıştırma (Code Mixing)

Çeşitli dil birimlerinin (biçimbirim, sözcük, deyim, cümle) karıştırılması ve iki dilin dil bilgilerinin aynı cümlede kullanılmasıdır (Demirdöven, 2016). “Kişide tam kavramlaştırma var ise kod değiştirimi, yarı kavramlaştırma var ise kod karıştırma söz konusudur” (Uyar, 2012).

Bütün bu araştırma, açıklama ve tartışmalar ışığında iki dilliliğin ya da ikinci dilin; çeşitli tanımlarının, çeşitlerinin ve ölçütlerinin olduğu; yabancı dili içerdiği ancak kullanım noktası bağlamında yabancı dilden ayrılan noktalarının olduğu; bakış açılarına göre farklı sınıflandırmalara tabî tutulduğu; öğrenildiği, edinildiği ya da hem öğrenilip hem edinildiği yönünde düşüncelerin olduğu görülmektedir.

Çeşitli farklılık ve tasniflere sahip olan iki dillilik alanında çalışan öğretmenlerin de belirli özelliklere sahip olması beklenmektedir. İki dilli öğrencilerin öğretmenleri; ana dil edinim özelliklerini, erken çocukluk dönemi ikinci bir dil edinim aşamalarını, ana dil edinimi ile ikinci dil edinimi arasındaki fark ve benzerlikleri, çocuk gelişim aşamalarını, çocuklara dil öğretiminin özelliklerini ve uygun ölçme değerlendirme aşamalarını bilmelidir (Haznedar, 2015).

1.2.2. Yabancılar Türkçe Öğretimi

Asya’dan Batı’ya doğru göç eden Türkler gittikleri yerlere dillerini götürmüş, oradaki mevcut coğrafyaları da etkilemiştir. Bu etkileşimler Türkçenin yayılmasını hızlandırmış ve Türkçe konuşanların sayısını artırmıştır. Bu sayı günümüze kadar artarak devam etmiş ve Türkçe günümüzde dünyanın en çok konuşulan dilleri arasına adını yazdırmıştır.

Türkçe, UNESCO’nun ana dil sıralamasında üçüncü, resmî dil sıralamasında ise beşinci sıradadır. Bu durum Türkçenin konuşulan ve öğrenilen diller arasında önemini ortaya koymaktadır. Türkçe konuşanların sayısı 2000 yılı ve sonrasında 300 milyon civarındadır, 2025 yılına kadar ise 400 milyona yaklaşacağı tahmin edilmektedir. Türkçe Çin Seddi’nden Adriyatik’e Uzak Doğu’dan Afrika’ya birçok coğrafyada varlığını sürdürmektedir (Güzel, Barın, 2016).

Türkiye, bulunduğu coğrafi konumu ile de Türkçenin öğrenilmesine katkı sağlamaktadır. Geçiş yolları üzerinde yer alan konumu dolayısıyla çevresindeki

ülkelere ve bu güzergâhları kullanarak ticaret yapan ülkelerin Türkçeyi öğrenmeleri konusunda cezbedici bir güç oluşturmaktadır.

Bunların yanı sıra Türkiye'nin üzerinde bulunduğu coğrafyanın insanlığın başlangıcından beri rağbet görmesi, bu toprakları kültürel anlamda da zenginleştirmiştir. Bu durum da Türkiye'de bulunan tarihî ve doğal güzellikleri olumlu etkilemiş ve Türkiye'yi turistik anlamda bir merkez hâline getirmiştir. Bunun sonucu olarak da Türkçe, Türkiye'yi ziyaret eden turistler tarafından tanıtılmış ve Türkiye'ye yerleşen ya da geçici de olsa ziyarete gelenlerin Türkçe öğrenmesi ihtiyaç hâline gelmiştir.

Yabancılar Türkçe öğretiminin tarihî seyrine bakıldığında karşımıza çıkan en eski eser Kaşgarlı Mahmut'a ait olan Divan-ı Lügati't Türk'tür. Kaşgarlı Mahmut bu eserini dört kez gözden geçirdikten sonra 1072 yılında Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazmıştır. Bu eserinde dönemiyle ilgili coğrafi, kültürel ve dil öğretimine yönelik yöntem ve bilgilerin yanı sıra çeşitli bilgiler vermiş ve Türkçe öğrenmenin yabancılar sağlayacağı katkılara değinmiştir. Yabancılar Türkçe öğretiminin ilk kaynağı sayılabilecek olan bu eserden sonra gelişen ve değişen siyasi ve toplumsal gelişmeler sonucu Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine devam edilmiştir.

Harezm sahasında yabancılar Türkçe öğretimine yönelik müstakil dil bilgisi eser bulunmamakla birlikte dil öğretimine zemin hazırlayacak Mukaddimetü'l Edeb, Hilyet'ül Lisan ve Heybet'ül Lisan isimli sözlükler yazılmıştır. Kıpçak sahasında ise toplamda beş eser olmakla birlikte Codex Cumanicus ve Kitab'ül İdrak li Lisani'l Etrak isimli eserler öne çıkmaktadır. Bu eserlerin ikisi de dil bilgisi ve sözlük bölümlerinden oluşmaktadır. Çağatay sahasında Ali Şir Nevai tarafında yazılan Muhakemet'ül Lügatayn'ın öne çıktığı toplamda 6 eser yazılmıştır. Anadolu sahasında ise Osmanlı'nın yükselişiyle başlayan yıllarda Türkçeye olan ilgi artmıştır ve daha sonraki yüzyıllarda yabancılar Türkçe öğrenmeye yönelmiş ve Türkçenin grameriyle ilgili kitaplar yazmışlardır (Güzel, Barın, 2016).

Yabancılar Türkçe öğretimi alanında Kaşgarlı Mahmut'la başlayan kaynak silsilesi sonraki yüzyıllarda müstakil eserler, setler, akademik eser ve yayınlarla devam etmiştir.

Günümüzde ise kurumsallaşarak kendisini yabancılar Türkçe öğretimine adanmış ya da Türkçe öğretimine yardımcı olan bazı kurum ve kuruluşlarımız vardır:

TÖMER, Ankara Üniversitesi bünyesinde 1984 yılında, yabancılar Türkçe öğretmek amacıyla kurulmuştur. Açılımı Türkçe Öğretim Merkezi olan TÖMER'in

açık adı, 2001 yılında “Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi” olarak ve 2011 yılında “Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi” olarak değişmiştir. Bu kurum Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten ilk kurumdur. Daha sonra diğer dilleri öğretmeye de başlamıştır.

Açılımı Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı olan TİKA, yurt dışında bulunan üniversitelerin Türkoloji ile ilgili bölümlerine okutman ve öğretim üyeleri görevlendirerek Türkçe öğretimine destek sağlamıştır. Daha sonra Yunus Emre Enstitüsü kurulduğu için bu görevi Enstitü sürdürmeye devam etmiştir.

1996 yılında kurulmuş olan Türkiye Maarif Vakfı (TMV), yurt dışında Türkiye Cumhuriyeti adına Millî Eğitim Bakanlığı dışında doğrudan eğitim kurumu açabilme yetkisine sahip tek kurumdur. Maarif Vakfı, yurtdışında Türkçe öğretecek kurumlar açabilme ve burada yabancılara Türkçe öğretebilme yetkisine sahiptir. TMV, yurt dışında yaklaşık 180 eğitim kurumunda çeşitli yaş ve seviyelerde Türkçenin yabancılara öğretimi alanında hizmet vermektedir.

2009 yılında Türk dili ve kültürünü dünyaya tanıtmayı hedefleyerek çalışmaya başlayan Yunus Emre Enstitüsü, yurt dışında bulunan birçok kültür merkezinde Türkçe eğitimleri vermenin yanı sıra farklı ülkelerde de Türkoloji projesini yürütmektedir. Farklı ülkelerdeki eğitim kurumlarıyla işbirlikleri yaparak Türkçe öğretimini destekleyici çalışmalar yapmakta ve ilgili bölümlere öğretim görevlileri sağlamaktadır.

Yabancılara Türkçe öğretimine hizmet eden bir başka kurum da YTB'dir. 2010 yılında kurulan Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) yurtdışında yaşayan Türk vatandaşlar, kardeş topluluklar ve Türkiye’de öğrenim gören uluslararası burslu öğrencilere yönelik çalışmaları takip etme ve geliştirme amacına hizmet etmektedir. Bu kurum köken itibariyle Türkler ile soydaş olan ülkelerdeki öğrencilere yönelik çalışmalar aracılığıyla o ülkelerin Türkiye ile etkileşimini de artırmıştır.

2011 yılında başlayan Suriye’deki iç savaştan dolayı yoğun göç dalgasının etkisinde kalan Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı PICTES (Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi) adıyla bir proje gerçekleştirmiştir. Bu proje, Suriyelilerin yoğun olarak bulundukları geçici eğitim merkezlerinde ve devlet okullarında yürütülmüştür. Bu proje kapsamında 5.600 Türkçe öğreticisi görevlendirilmiştir. PICTES kapsamındaki eğitim ikinci dil/iki dillilik boyutunda değerlendirilmektedir.

Türkiye’de koruma altında olan Suriyeli öğrencilerin nüfuslarının yoğun olduğu yerlerde eğitimlerinin aksamaması açısından Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geçici eğitim merkezleri (GEM) kurulmuştur. Bu eğitim merkezlerindeki müfredat öğrencilerin kendi ülkelerinde bulunan müfredatlar gözetilerek hazırlanmıştır. Bu alanda küresel anlamda bir ilk gerçekleştirilmiştir. GEM’lere katılım oranının %44, genel eğitim sistemine katılım oranının %63, ilk okul çağındaki çocukların genel eğitime katılım oranının ise %98 olduğu araştırmalar neticesinde tespit edilmiştir (setav.org. [15.07.2020]).

Türkiye’de birçok üniversitede var olan Türkoloji bölümü de Türkçeye ilgisi olan yurtdışındaki öğrencilerin ilgisini çekerek Türkçenin yabancılara öğretilmesine katkı sağlamaktadır.

Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihi seyri ve ilgili kurum ve projeleri hakkında bilgi verildikten sonra yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki kaynakları listeleme çalışması olan kaynakça denemelerinden güncel çalışmalardan birkaçına yer verilmiştir:

Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine yazılmış kaynakça denemelerinde Göçer, Tabak, Coşkun (2012) yaptıkları çalışmalarında Türkçenin yabancı dil olarak Öğretimi alanında geçmişten 2012 yılına kadar olan çalışmaları 224 kitap, 114 makale, 110 tez ve 123 bildiri şeklinde derleyerek alan yazına sunmuşlardır.

Kahriman, Dağtaş, Çapoğlu, Ateşal’ın (2013) kaynakça denemesinde geçmiş yıllardan 2013’e kadar Yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili olarak yapılan çalışmalar 176 kitap, 157 makale, 159 tez, 226 sempozyum ve seminer şeklinde derlenmiş ve alan yazına sunulmuştur.

2013’ten 2015’e kadar olan süreçte ise Göçer, Çaylı, Çavuş (2016) yaptıkları çalışmayı 83 tez, 249 makale ve 302 bildiri şeklinde derleyerek alan yazına sunmuşlardır. Daha sonraki yıllarda da Yabancılara Türkçe öğretimi alanında eserler, akademik çalışmalar ve kaynakça denemeleri yazılmaya devam etmiştir.

Çiftçi, Demirci (2018) tarafından yapılmış kaynakça denemesinde geçmiş yıllardan 2018’e kadar yazılmış olan 323 kitap, 216 yüksek lisans tezi ve 66 doktora tezi, 574 makale ve 481 bildiriye yer verilmiştir.

1.2.3. Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğrenimi/Ediniminde Temel Dil Becerileri

Dilin dinleme, okuma, konuşma ve yazma olmak üzere dört temel becerisi vardır. Dil öğrenimi/edinimi bu beceriler aracılığıyla gerçekleşir. Konuşma ve yazma anlatma

becerileri; dinleme ve okuma ise anlama becerileridir. Bu beceriler bir bütündür, ayrı ayrı ele alınmamalı, bir bütün olarak ele alınarak geliştirilmelidir.

1.2.3.1. Anlatma Becerileri

1.2.3.1.1. Yazma

Dil öğretimi bilgi yerine beceri odaklıdır. Bu yüzden dil becerilerine önem vermek gerekir. Yazma becerisi anlatma becerilerinden olup dil becerileri içerisinde edinilmesi en zor olan ve en son edinilen beceridir. Tarih boyunca insanlar, iletişim için birçok yöntem denemişlerdir. Kimileri dumanı kullanmış, kimileri mağara duvarlarına resimler çizmiş kimileri de kendi alfabelerini oluşturarak yazıyı bulmuştur. İnsanlar bu yöntemleri; tecrübelerini anlatmak, varlıklarını hissettirmek ya da kendilerini ifade etme isteği gibi çeşitli amaçlar doğrultusunda uygulamışlardır. Sonuç olarak da yazıya ulaşmışlardır. Yazı tarihin bir başka deyişle insanlığın başlangıcı denilebilecek kadar iddialı bir buluştur.

Yazmanın çeşitli tanımları yapılmıştır. Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük'te yazma, "Söz ve düşünceyi özel işaret veya harflerle anlatmak." (sozluk.gov.tr [26.10.2019]) şeklinde tanımlanır. Güneş'e (2017) göre yazma "Zihnimize yapılandırılmış bilgi, düşünce duygu ve isteklerin belirli kurallara uygun şekilde yazıya aktarılmasıdır." Bu tanımlardan yola çıkıldığında yazma; duygu, düşünce, istek vb. anlatılmak istenen her şeyin harfler aracılığıyla ve önceden belirlenmiş dil kurallarına göre belirli bir plan içerisinde anlatılmasıdır. Yazma becerisi; dilin inceliklerine hâkim olmayı, kelime hazinesinin zengin olmasını ve kişinin kendisini en iyi şekilde ifade etmesini gerektirir. Bu yüzden yazma becerisi diğer becerilerle birlikte planlanmalı ve öğretilmelidir.

Yazma becerisi karmaşık bir süreçtir. Yazma becerisi psikomotor ve bilişsel süreçlerden oluşur. Harfleri yazabilmek psikomotor aşamadır. Bilişsel aşamada ise sözcük dağarcığı ve bunları bağlam içerisinde çeşitli anlamlarda düşünebilmek gerekir. Daha sonra dil bilgisi aracılığıyla öğretilen dilde söz dizim kurallarını kavramış olmak gerekir. Bunların ardından da sözcükleri cümlede, cümleleri paragraf içerisinde paragrafları da metin bütünlüğü içerisinde konumlandırmak gerekir. Bu becerileri eksiksiz edinen öğrencinin de dilde kalıcı öğrenmeler edinmesi kolaylaşır. Türkçe öğretiminde yazma becerisinin öğrenciler için akademik anlamları da vardır. Yazılı sınavlarda yazma becerisi ön plana çıkar. Bu durum da dil

öğretiminde yazma becerisinin ne kadar önemli olduğunun başka bir boyutudur (Bağcı, Başar, 2013).

Yazma becerisi ve diğer beceriler seviyeler hâlinde verilmelidir. Kurlardan oluşan Türkçe Öğretimi A1, A2; B1, B2; C1, C2 şeklinde basitten karmaşığa doğru seyreden seviyelerden oluşmaktadır. A1-A2 temel düzeyi, B1-B2 bağımsız düzeyi, C1-C2 ise yetkin dil düzeyini ifade eder.

Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde yazma becerisi başlangıç düzeyinde kendisiyle ilgili kısa bilgiler vermeye, temel düzeyde selamlaşma ve kısa olacak şekilde yazışmaya olanak sağlar. Orta düzeyde kişisel ya da genel bağlantılı, ayrıntılı ve uzun yazılar yazmaya olanak sağlar. İleri düzeyde ise akademik ve karmaşık yazılar yazmaya olanak sağlar. (CEFR, 2018). Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde yazma becerisi; “yaratıcı yazma ve raporlar ve makaleler yazma” şeklinde alt başlıklara ayrılmıştır (CEFR, 2018).

Öğretmenler, ikinci dil olarak Türkçe öğretirken yazım kurallarında çok katı olmamalı ve yazım hatalarının doğal olabileceğini farkında olmalıdır. Öğrencilerin yeni bir dil öğrenirken hata yapmaları çok normaldir. Öğretmenin yazım hatalarını katı bir şekilde düzeltmesi öğrencide yetersizlik hissi ve motivasyon düşüklüğü gibi sonuçlar doğurabilir. Öğretmen, öğrencilere hatalarını gösterirken ürüne değil sürece odaklanmalıdır. Öğretmen, süreç odaklı çalışmaları toplayabileceği öğrenci ürün dosyaları (portfolyo) aracılığıyla öğrencilerin süreç içerisindeki gelişimlerini takip edecek ve öğrencilerini daha iyi bir şekilde yönlendirebilecektir. Adım adım ve deneye deneye takip edilecek bu süreçte öğrenci yaptığı çeşitli hataları ve eksiklikleri kendisi görecektir ve kendisini düzeltme çabasına girecektir. Öğrenci dile küsmek yerine dili öğrenmeye daha istekli hâle gelecektir.

Öğrenci, yazma becerisi ile kelimenin; yazılışını, kullanım yerlerini ve farklı anlamlarını ilk elden öğrenir. Böylece yazma, zaman alıcı bir beceri gibi görünmesine rağmen öğrencinin köklü ve kalıcı öğrenmeler edinmesini sağlar. Öğrendiği dilin inceliklerine hâkim olan ve bu dili kurallarına uygun bir şekilde kullanan öğrenci dilden keyif alır ve öğrendiği dil üzerinde hâkimiyet kurarak kalıcı öğrenmeler sağlamış olur.

Günümüzde insanların birbirleriyle iletişime geçmeleri geçmişteki kadar zor olmamaktadır. Günümüz dünyasında iletişim için aynı yerde bulunma zorunluluğunu ortadan kaldıran teknoloji sayesinde insanlar birbirlerinden uzakta olsalar bile birbirlerine duygu ve düşüncelerini aktarma ihtiyacını mesajlaşma, sosyal medya

paylaşımları ve anlık durumlar ile gidermektedir. Günümüz dünyasındaki bu iletişimin başarılı ve işlevsel olması yazma becerisine hâkim olma seviyesi ile doğru orantılıdır.

Yazma becerisinin ediniminin zor olması arka planda kalmasına neden olmuştur. Beceriler arasında son sıraya bırakılmış ve genellikle göz ardı edilmiştir. Yazma becerisinin diğer becerilere nazaran zor ve daha geç edinimi dinleme, konuşma ve okuma becerilerinin ölçütlerini harmanlayan bir beceri olmasından kaynaklanmaktadır. Bu becerileri bir araya getirdiği için de yoğun çalışmalar gerektiren bir süreci kapsamaktadır. Zaman alan ve yoğun bir çaba gerektiren bir beceri olmasına rağmen bu denli önemli bir becerinin kazandırılması ve geliştirilmesi dil öğretiminin kolaylaştıracak ve dili öğrenmekte olan kişilerin anlatım gücünü zenginleştirecektir. Aşamalı ve eğlenceli bir şekilde yürütülecek yazma etkinlikleri öğrencilerin yazabildiklerini görmelerini sağlayacak ve daha istekli olmalarını sağlayacaktır. Bu önemli becerinin öğretimi göz ardı edilmemeli, yazma becerisi seviyeye uygun bir şekilde planlanmalı ve aşamalı olarak öğretilmelidir.

1.2.3.1.2. Konuşma

Konuşma anlatma becerilerinden olup karşı tarafa duyguları, düşünceleri, istek ve beklentileri sözlü bir şekilde aktarmaktır. Konuşma; insanlığın herhangi bir çağında bir toplulukta ya da topluluklar içerisinde insanların kullanmasıyla evrimler geçirerek saymaca değer kazanmış, tanınabilir duruma gelmiş sistemlere göre düzenlenerek söylenen ve boğumlu seslerden oluşan bir anlatma ve anlaşma aracıdır (Dilaçar, 1968'den aktaran Taşer, 2012).

Konuşma becerisi hem eğitimde hem de günlük hayatta sıklıkla kullandığımız bir beceridir. İnsanlara doğuştan verilen bir özellik olan konuşma yetisi sosyalleşme alanında da önemli bir yere sahiptir.

Konuşma sadece ses değildir. Taşer (2012) konuşmayı oluşturan unsurları; ses, boğumlanma (telaffuz), konuşma dinamiği (duygu, düşünce, istek), sözcük hazinesi ve biçem (üslup) olmak üzere beş başlıkta sıralamıştır.

Konuşma sürecinde en az iki kişi vardır. Anlamlı bir konuşma sayılabilmesi için konuşmanın anlaşılması gerekmektedir. Bu anlama süreci dinlemeye ve anlamaya ihtiyaç duymaktadır. Çünkü kişiler birbirlerini anladıklarında birbirlerine dönüt verebilmektedir. Dil öğretiminde genellikle bu iki kişi öğretmen ve öğrencidir. Dil

öğretiminin de anlamlı olabilmesi için öğretmen ve öğrencinin birbirini anlamaları gerekmektedir (Güllüoğlu, 2004).

Kelime hazinesi, dil öğretiminde çok önemli bir yere sahiptir. Anlama becerilerinde olduğu gibi anlatma becerilerinde de kendini daha iyi ifade edebilmek için kelime hazinesinin zengin olması şarttır. Diğer dil becerilerinde olduğu gibi konuşma becerisinde de kelime dağarcığı zengin olmalıdır çünkü bir kişinin aktif kelime dağarcığı dinlediğini ve okuduğunu iyi bir düzeyde anlamasını sağlamasının yanı sıra kendisini iyi bir şekilde ifade etmesine de katkı sağlar (Sallabaş, 2012).

Konuşma becerisinde diğer önemli etkenler öğretmenlerin öğrencilere rol model olması, diksiyonlarının düzgün olması, beden dillerini etkili kullanmaları ve öğrencilerini motive edebilme becerileridir.

İkinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında da konuşma becerisine gereken önem verilmelidir çünkü konuşma becerisi dile hâkim olma seviyesini gösterir, kişiye dil zevki kazandırır. Öğrendiği dili konuşabilen, dilin inceliklerine hâkim olan ve kendini net bir şekilde ifade edebilen bireyler dili öğrenmekten keyif alırlar. “Dört temel dil becerisi arasında özellikle konuşma becerisi bir dili öğrenmiş olmanın öncelikli ölçütüdür” (Emiroğlu, 2013).

Ortak Başvuru Metni’nde yer alan konuşma becerisi seviyelerinde; A1 Öncesi başlangıç düzeyi, A1-A2 temel düzeyi, B1-B2 bağımsız düzeyi, C1-C2 ise yetkin dil düzeyini ifade etmektedir (CEFR, 2018). Diğer dil becerileri gibi kurlardan oluşan konuşma becerisi A1 Öncesi; A1, A2; B1, B2; C1, C2 şeklinde basitten karmaşığa doğru seyreden seviyelerden oluşmaktadır. Konuşma becerisi de diğer dil becerileri gibi seviyeler hâlinde verilmelidir.

Konuşma A1 öncesi düzeyde kendisiyle ilgili isim, adres, aile, milliyet gibi temel bilgiler vermeye olanak sağlar. Temel düzeyde (A1, A2) selamlaşmaya ve basit, kısa cevaplı ve yavaş konuşmalar yapabilmeye olanak sağlar. Orta düzeyde (B1, B2) ana dilin konuşulduğu ülkelere yapılan yolculuklarda hiç zorlanmadan iletişime geçmeye ve alışkın olunan konulardaki tartışmalara katılabilmeye ve savunulan görüşleri gerekçelendirebilmeye olanak sağlar. İleri düzeyde (C1, C2) ise akademik, bilimsel, birbiriyle bağlantılı karmaşık, detaylı ve her duruma uygun konuşmalar yapmaya olanak sağlar (CEFR, 2018). Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde konuşma becerisi; “tecrübelerini aktarma, bilgi verme, bir konu ortaya koyma (tartışmada), halka açık duyurular ve seyircilere hitap etme” şeklinde alt başlıklara ayrılmıştır (CEFR, 2018).

Bir toplumun dili, kültüründen bağımsız değildir. Türkçe öğrenirken konuşma diline hâkim olan bir birey de konuşma becerisini edindiği ölçüde kültürü de gizil bir şekilde öğrenmiş olacak ve dil öğrenim süreci olumlu bir şekilde devam edecektir. Bu yüzden dilimizde yer alan geleneksel ifadeler, selamlaşmalar, deyim, atasözleri ve kalıplaşmış kullanımlar süreç içerisinde öğrencilere sunulmalı ve açıklanmalıdır (Emiroğlu, 2013).

Dil öğretimi kültür aktarımıyla iç içe olan bir kavram olduğundan konuşma becerisi verilirken kültür arka planda bırakılmamalıdır. Toplumun ürünü olan kültür kişinin konuşmasını da etkileyecektir. Farklı coğrafyalardan gelen öğrencilerin ana dilleri farklı olacağından bütün öğrencilerden sesleri çok doğru bir şekilde çıkarması beklenmemelidir. Bu durum zamana yayılmalıdır. Aksi takdirde bu mükemmeliyetçi tavır öğrenciyi çok zorlayabilir ve dilden soğutabilir. Bu duruma dil öğreticileri dikkat etmelidir ve öğrencilere konuşma becerisini kazandırmak için etkinlikler planlanmalıdır. Yabancılar Türkçe öğretiminde konuşma becerisini etkileyen beş unsur vardır: Öğretmen, öğrenci, yöntem-teknik, ödev ve öğrenme ortamlarından oluşan bu beş unsur uygun şekilde planlanmalı ve sadece sınıfla sınırlandırılmamalıdır (Emiroğlu, 2013).

Sonuç olarak konuşma becerisi sosyal bir beceri de olduğundan seviyeye uygun bir şekilde, çeşitli etkinliklerle geniş zamana yayılarak planlanmalı ve göz ardı edilmemelidir.

1.2.3.2. Anlama Becerileri

1.2.3.2.1. Okuma

Yalçın'a (2012) göre okuma, insanlar arasında önceden belirlenmiş özel sembollerin duyu organları aracılığıyla algılanıp beyin yoluyla yorumlanması ve değerlendirilmesidir. Altunkaya, Erdem'e (2017) göre okuma, kâğıt üzerine sembol, şekil ve grafikler aracılığıyla oluşturulan materyallerin göz aracılığıyla alınması ve zihin aracılığıyla kavranması, gerektiğinde ise seslendirme organlarıyla seslendirilmesi eylemidir. Bu tanımlara farklı kişilerin tanımları da eklenerek tanımlar zenginleştirilebilir ancak kısaca okuma kodları çözme ve bu kodları edinilmiş bilgiyle yoğurarak değerlendirme sürecidir. Okuduğunu iyi kavrayan, duygu ve düşüncelerini eksiksiz ve net anlatma becerisine sahip olan bireylerin akademik başarıları da yükselmektedir. Bu yüzden iyi geliştirilmiş okuma ve anlama, akademik başarıda temel teşkil etmektedir (Karatay, 2014).

Okumanın fiziksel ve zihinsel unsurları vardır. Fiziksel unsurlar göz yapısı ve göz kasları ile ilgili unsurlara yoğunlaşmaktadır. Gözün incelenmesi ve hareketleri sonucunda görme alanı, netlik açısı ve okuma mesafesi gibi yeni kavramlar da okumanın fiziksel unsurları kapsamında incelenmektedir. Okumanın zihinsel boyutu ise görüntünün algılanması, tanınması, görüntünün yorumlanması ve okuma kavramları üzerine yoğunlaşmaktadır (Yalçın, 2012).

Anlama becerilerinden olan okuma becerisi dil öğretimi açısından hayati bir öneme sahiptir. Öğrenci okuma esnasında karşılaştığı kelimelerle daha önce karşılaşmış, tam anlamıyla yazımını bilmeseyse bile konuşmalarında kullanmış olabilir. Öğrenci okuma anına kelime dağarcığıyla gelir ve bu dağarcığı okuma süreciyle daha anlamlı hâle getirir. Okuma eylemi insanın zihnini her zaman taze ve diri tutar, daha kolay düşünüp yazmasını sağlar. Okuma diğer becerilere erişmek için bir anahtardır. Okuyan insan kelime öğrenir, yeni kelimeler kullanır, bu kelimeleri yazar, üzerinde düşünür, sorgular (Arıcı, Er, 2018). Böylesine yoğun ve çok yönlü ilişki kuran okuma becerisi diğer becerilerle iç içedir.

Okuma eğitiminde metnin öğrenci seviyesine uygunluğu hayati bir öneme sahiptir. Anlamını bilmedikleri kelime, öbek ve mecazlarla dolu bir metnin öğrencilere sunulması öğrencileri ve öğrenme ortamını olumsuz etkiler. Bu yüzden sınıfa getirilen metinler öğrenci seviyesine uygun, aynı zamanda öğrencinin kelime dağarcığını geliştirecek düzeyde olmalıdır. Dil öğrenilirken kültür de öğrenilir. Bu yüzden öğrenme ortamına getirilen okuma metinleri aynı zamanda güncel hayatı ve kültürü yansıtan ve kültüre karşı olumlu izlenimler barındıran unsurlar içermelidir.

Okuma becerisi okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamalarına sahiptir. Bu süreçlerde amaca yönelik etkinlikler çeşitlendirilebilir ancak genellikle okuma öncesinde öğrencinin dikkati çekilir ve metne yönelik tahminlerde bulunması istenir. Okuma sırasında anlama ve yorumlama etkinlikleri üzerinde durulur. Okuma sonrasında ise okuduğunu anlama düzeyini ölçecek sorular yöneltme gibi etkinlikler yapılabilir. İkinci dilde okumanın öncelikli amacı okuduğunu anlayabilmek, uygun bir hızda ve yardım almadan metnin vermek istediği anlamı çıkarabilmektir. Bu yüzden anlam kurma süreci okuyucuyla doğrudan ilişkilidir. Sınıf içi okuma etkinliklerinde okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası aşamalarına dikkat edilmeli ve gerekli hazırlıklar yapılarak öğretim yapılmalıdır. Sınıf dışı okuma etkinliklerinde ise öğrencilerin dikkatlerini çekecek, onlara dili sevdirecek ve

okuduğunu anlama düzeylerini artıracak gazete, dergi vb. yayınlar tavsiye edilmelidir.

Diğer dil becerileri gibi okuma becerisi de A1 Öncesi; A1, A2; B1, B2; C1, C2 şeklinde basitten karmaşığa doğru seyreden seviyelerden oluşmaktadır. Okuma becerisi de diğer dil becerileri gibi seviyeler hâlinde verilmelidir.

Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde okuma becerisi başlangıç düzeyinde (A1 Öncesi) yemek menüsü gibi resim veya fotoğraflarla desteklenen ve bilindik kelimelerle anlatılan içerikleri anlayabilmeye olanak sağlar. Temel düzeyde (A1, A2) tabelalarda, afişlerde ya da kataloglarda yer alan ifadelerde bilinen sözcükleri ve basit cümleleri ve metinleri anlayabilmeye olanak sağlar. Günlük yaşamla ilgili olan metinleri (ilan, tanıtım, yemek listesi, seyahat tarifesi gibi) ve somut ifadeleri ve basit kişisel mektupları anlamaya olanak sağlar.

Orta düzeyde (B1, B2) güncel yaşam ya da meslek dili içeren metinleri anlamaya ve olay, duygu, istek anlatan özel mektupları anlamaya, güncel sorunlarla ilgili belirli bir tavır ve tutum temelli makale ve raporları okumaya ve anlamaya bir de çağdaş edebî düzyazı metinleri anlamaya olanak sağlar.

İleri düzeyde (C1, C2) ise uzun ve karmaşık olan edebî ve somut metinleri ve bu metinlerdeki biçim farklılıklarını anlamaya; bir uzmanlık alanına özgü makaleleri, teknik bilgileri, kullanım kılavuzlarını anlamaya; yazınsal olsun ya da olmasın soyut, içeriksel ve dilsel açıdan karmaşık yazılı metinlerin çoğunu zorluk çekmeden okumaya olanak sağlar (CEFR, 2018).

Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde okuma becerisi; “yazışmaları okumak, uyum sağlamak için okumak, bilgi ve tartışma için okumak, talimat okumak, boş zaman aktivitesi olarak okumak” şeklinde alt başlıklara ayrılmıştır (CEFR, 2018).

Sonuç olarak okuma becerisi kazandırmak için hedef kitlenin düzeyine uygun metinler seçilmelidir. Güncellikten ve kültürden uzaklaşan metinlerden kaçınılmalıdır ve hedef kitle okuma sürecine dâhil edilmelidir. Etkili bir dil öğretimi için okuma öncesi, sırası ve sonrası yapılacak etkinlikler planlanmalıdır.

1.2.3.2.2. Dinleme

Dinleme becerisi, ilk dil becerisidir. İnsanoğlu bu beceriyi anne karnındayken kullanmaya başlar. Bu yüzden insanoğlunun ilk kullanmaya başladığı ve en sık kullandığı dil becerisi dinleme becerisidir. Alan yazında dinlemenin birçok tanımı yapılmıştır.

Dinleme iletişim kurmanın ve öğrenmenin en temel yoludur ve kişinin yaşamındaki ilk anlama etkinliğidir (Özbay, 2005; Sever, Kaya, Aslan, 2006; Güneş, 2007).

Dinleme becerisi, konuşanın anlatmak istediğini eksiksiz anlayarak söz konusu olan uyarıcıya bilinçli bir şekilde tepkide bulunmaktır (Demirel, 1999; Özbay, 2009).

Dinleme, iletiyi anlama ve uyarana tepkide bulunabilme etkinliğidir. Yani dinleme, okuma ya da konuşma aracılığıyla alınan iletiyi kavramaktır (Gürgen, 2008).

Araştırmacıların tanımları ve açıklamaları neticesinde dinleme; dış dünyadan gelen sözlü iletişim girdilerini, fizyolojik olarak algılayıp zihin süreçlerinden geçirerek yapılandırma ve istendiği takdirde iletişim gereği uygun zamanda dönütte bulunma süreçlerini bir araya getiren etkinlikler toplamıdır.

1.2.3.2.2.1. Dinleme İşitme İlişkisi

Her dinlenen işitilir fakat her işitilen dinlenilmez. Yani dinleme ve işitme birbiriyle bağlantılı fakat birbirlerinden farklı süreçleri ifade etmektedir. Fizyolojik olarak işitme; seslerin kulak zarına ulaştırıldığı ve orta kulakta oluşan titreşimler sonucu iç kulakta beyne giden sinir akımlarına dönüştüğü bir süreçtir (Ergin, Birol, 2000). Dinleme ise bilinçli bir zihinsel faaliyete gerek duyar. İşitme dinlemenin ön şartıdır ancak dinlemenin kendisi değildir. İşitme becerisi fizyolojik bir süreçken dinleme becerisi zihinsel bir süreçtir. Kulağa gelen her ses işitilir fakat isteğe bağlı ve amaçlara yönelik olanlar dinlenir.

1.2.3.2.2.2. Dinlemenin Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi

Dinleme ve okuma becerisi alıcı dil becerileridir. Dinleme becerisi alt düzey işlemlerde okuma becerisinden farklı özelliklere, üst düzey işlemlerde ise benzer özelliklere sahiptir. Dinleme becerisi; sözlü dilin özellikleri, dinleyenin konuşan kişinin hızına yetişme güçlüğü, geriye dönüş güçlükleri ve girdinin sadece duymayı desteklemesi gibi alt düzey işlemler açısından okuma becerisinden farklılaşmaktadır. Diğer taraftan bağdaşıklık unsurlarını algılama, çıkarım yapma, ana ve alt temaları belirleme ve dünya bilgisini faal hâle getirme gibi üst düzey beceriler açısından ise okuma becerisiyle benzerlik gösterir (Keçik, Uzun 2004).

Dinleme becerisi konuşma becerisiyle de iç içedir. Mimiklere anlam yükleme, konuşanı durdurup soru sorabilme gibi faydaları vardır (Yangın, 1998). Dinleme becerisi sesletime katkı sağlar. Konuşmacıyı dinleyen kişi kelimelerin sesletimini konuşma havası akışı içerisinde öğrenir. Konuşma becerisi dinleyicinin bağlamdan

hareketle kelime ve kelime gruplarını anlamlandırması sonucu kelimelerin cümle içinde kazandığı anlamları da fark etmesini sağlar ve kelime dağarcığına da katkı sağlar.

Yapılan araştırmalara göre;

- Doğuştan işitme engeli olan, konuşmayı öğrenememektedir.
- Gelişim dönemindeyken işitme becerisinde hasar oluşanların konuşma becerileri de olumsuz etkilenmektedir.
- İşitme engeli tedavisine başlayanlar yavaş yavaş da olsa konuşmaya da başlamaktadırlar.
- Toplum içerisinde yaşarken kaybolan ve uzun zaman sonra bulunan çocukların ilk öğrendikleri dili ve konuşma becerilerini kaybettikleri görülmektedir (Özbay, 2001; Yalçın, 2006).

Yazma becerisi de dinleme becerisiyle ilişkilidir. Dinleme becerisi alıcı dil becerilerinden biridir. Alıcı dil becerileri kelime dağarcığını geliştirir ve zenginleştirir. Dinleme becerisi aracılığıyla geliştirdiğimiz sözcük dağarcığımızla yazma becerisinde duygu ve düşüncelerimizi daha iyi ifade edebiliriz.

1.2.3.2.2.3. Dinlemenin Önemi

Dinleme en çok kullanılan dil becerisidir. Öğrenciler derslerinin çoğunu dinleme yoluyla öğrenirler. Dinlemenin başarıda ve günlük yaşantıda kilit rol oynadığı çok açıktır. Dinlemek başarının anahtarıdır. “Dinlemek yeni ufuklar açar. Ayrıca öğrenmenin de anahtarıdır. Doğrusu iyi bir dinleyici olmadan başarılı olmayı düşünmek de zordur” (Mackay, 1997). Dinleme, ana dili ve yabancı dil öğretiminde doğrudan ve temeli sağlam bir iletişimin sağlanması için öğrenciye kazandırılması gereken temel anlama becerisidir (Yaman, Tulumcu, 2016). Yapılan bir araştırmada insan bir günün %9’unu yazma, %16’sını okuma, %30’unu konuşma ve %45’ini dinleme ile geçirmektedir (Maxwell, Dornan; Buzan’dan aktaran Özbay, 2013).

Yapılan başka bir araştırmada ise insanların günün %42’sini dinlemeye ayırdıkları tespit edilmiştir. Okuldaki bir birey öğretmenini ve arkadaşlarını ortalama 2,5 - 4 saat arasında dinlemektedir (Göğüş, 1978’den aktaran Aytan, 2019). Robertson’a (2008) göre iyi bir dinleme eğitimi sonrasında öğrencinin dinleme yeteneğiyle başarı derecesi arasındaki ilişkinin, zekâ düzeyiyle başarı derecesi arasındaki ilişkiden daha yüksek olacağı açıkça görülebilir.

Dinleme öğrenme üzerinde oldukça etkilidir. Demirel’e (1999) göre,

- Ders içerisindeki sözlü anlatımlar anahtar ifadeleri ve asıl noktayı öğrenciye verir.
- Görselliği arttırarak (yazı tahtası, harita, tablo vb.) dinleme desteklenir ve öğrenme süreci kolaylaşır.
- Ders esnasında yapılan grup etkileşimleri gibi öğrenmeyi olumlu etkiler.

Öğrencilerin iyi birer dinleyici olmalarını gerektiren pek çok neden vardır. Bunlardan başlıcaları şunlardır:

- Nezaketen konuşanı dikkatlice dinlemek gerekmektedir.
- Dikkatli dinleyerek konuşmalardan çokça bilgi kazanılır.
- Dinleme alışkanlıkları geliştikçe öğrenme süreklilik kazanır.
- Anlatılanlarla ilgili karşılaşılabilecek soruları çözmekte zorlanmamak için iyi dinlemek gerekir.
- Tartışmalara aktif katılım için dinleme şarttır.
- İyi dinlememe sonucu yönergeli durumlarda başa dönmek zorunda kalmak zaman kaybına neden olur.
- Karşılıklı iletişim ve anlayış için önemlidir.
- Okulda iyi bir dinleme alışkanlığı kazanmış bireyin bu kazanımı, toplumsal hayatında kendisine faydalar sağlayacaktır.
- İyi dinleme kişiler arası iletişimi daha sağlam ve daha sağlıklı boyutlara taşır (Ediger, 2002).

Dinleme, sosyal hayat için de önemli bir beceridir. Günün büyük bir vaktinin dinlemeye ayrıldığı gerçekliğinden yola çıkarak dinleme yönünden kendini geliştirmiş bireyler diyaloglarda asıl noktaları, ana düşünceleri ve anahtar ifadeleri daha net anlar. Böylece bu bireyler, iletişimlerinin kalitesini ve sosyallik boyutlarını artırırlar. Bu durum da bireyin sosyal yaşantısını olumlu etkiler. Bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere birey günün büyük bir vaktini dinlemeye ayırmaktadır. Bu da göstermektedir ki günlük hayattaki bilgi akışında, duygu ve düşünce paylaşımında büyük pay dinleme becerisine aittir. Bu sebeplerden dolayı dinleme becerisine gereken önem verilmelidir.

1.2.3.2.2.4. Dinlemenin Fizyolojik ve Fiziksel Boyutu

Dinlemenin fizyolojik boyutunu işitme oluşturmaktadır. İşitme, kulakla yani duyma yetisiyle ilgilidir, kulağın beyne gelen ses temelli uyarıcıları algılayabilme durumudur. İyi bir dinleyici olmanın temel şartı işitmede bir sağlık sorununun

olmamasıdır. Bu konuda öğretmenler öğrencilerin işitme yetilerinde bir problem olmadığının farkında olmalıdır.

Dinlemenin fizyolojik boyutunun aşamaları şöyledir:

“Uyarıcı ses dalgaları kulak kepçesi ile işitme kanalı yoluyla kulak zarına gelir. Bu ses dalgalarının boyu, frekansı ve şiddetine bağlı olarak kulak zarı titreşir. Ardından yazıldığı sırayla çekiç, örs ve üzengi kemiği ve oval pencere de titreşir. Ses dalgaları oval pencereye gelene dek güç kaybeder ama oval pencere bu durumu telafi eder. Kulağın içyapısında salyangoz ismi verilmiş olan sıvıyla dolu bir bölüm vardır. Oval penceredeki ses dalgaları salyangozdaki sıvıyı titreştirir. Salyangozun iç duvarındaki zar titreşime uygun olarak titreşim yapar. Baziller zardaki titreşim, korti organındaki alıcı hücreleri uyarır. Salyangozdaki sıvı, uyarıcı sese göre titreşmeye başlayınca alıcı sinir hücreleri mekanik enerjiyi sinirsel enerjiye dönüştürür ve sinirsel enerjiyi beyin ses olarak algılar” (Cüceloğlu 1991; Yalçın, 2002’den aktaran Onan, 2005).

Dinlemenin fiziksel boyutu ise dinleme ortamıdır. Ortamdaki ses kaynağı, yankı, akustik, gürültü, oturma düzeni gibi faktörler dinlemeyi etkiler. Ses kaynağındaki problemler, kalabalık sınıflar ya da dinleyici kitlesi, yankılanan sesler, konuşma yapılacak alanın akustiğinin dinlemeye elverişli olmaması ve oturma düzeninde konuşmacıya çok uzak ya da çok yakın olmanın verdiği olumsuzluklar dinlemeyi etkileyen fiziksel faktörlerdir. Nitelikli bir dinleme süreci için gerekli fiziksel önlemler alınmalıdır.

1.2.3.2.2.5. Dinlemenin Bilişsel Boyutu

Dinlemenin bilişsel boyutu zihinle ilgili olan boyutudur. Sol beyinle içerik ve olgular; sağ beyinle ise duygular, beden dili, ses tonu ve bütüncül dinleme yapılır. (Gelb, 2002). İşitme yoluyla gelen uyarıcılar beyin tarafından algılanıp anlamlandırılarak zihinde yapılandırılır. Bu boyutta dinlenen konuyla ilgili öğrenilen bilgi; analiz, sentez, değerlendirme, kıyaslama, yordama vb. süreçlerden bir ya da birkaçının kullanılması sonucu zihindeki mevcut bilgiyle harmanlanır ve anlamlandırılır.

Dinlemenin zihinsel boyutunda yer alan; yorgun olma, dalgın olma, zihinsel yoğunluktan kaynaklanan dikkat dağınıklığı, konuşmacı sözünü bitirmeden yanlış tahminlerde bulunma ve konuyla alakası olmayan düşünce yönelimleri gibi durumlar dinlemeyi olumsuz etkiler. Davranışsal boyutta da dikkat dağıtıcı olumsuz davranışlarda bulunmak dinlemeyi olumsuz etkiler (Alonso, 1996; Kingen, 2000’den aktaran Aytan, 2011). Dinleme becerisinin kalitesini arttırmak için bunlar göz önünde bulundurulmalı, gereken önlemler alınmalıdır.

1.2.3.2.2.6. Dinlemenin Psikolojik Boyutu

Dinleme eğitiminin temelinde dinleyici vardır. Dinleme, fiziksel ve bilişsel bir süreç olmanın yanında psikolojik olarak da dinleyicide bir altyapı ister. Bu yönüyle dinleme, seslerin ve varsa konuşma görüntülerinin farkında olmayla ve onlara dikkati vermayla başlayan, belli işitsel işaretlerin tanınması ve hatırlanmasıyla süren ve anlamlandırılmasıyla son bulan psikolojik bir süreçtir (Ergin, Birol, 2000). Dinleme becerisi zekâ, işitme, dinlemenin önemini fark etme, ilgi, dikkat, algı, kavrama gibi fizyolojik ve psikolojik etkenler aracılığıyla gelişir. Dolayısıyla dinleme eğitimi amaç, davranış, kaygı ve motivasyon seviyesi gibi psikolojik göstergelerden etkilenir (Özbay, Barutçu, 2013). Dinleme sürecinden yola çıkarak konuya duyulan ilgi, konuşmacının üslubu, beden dili, konuya hâkimiyeti, dinleyicinin bilgi alt yapısı, konuşmacıyla ilgili fikirleri ve izlenimleri dinlemeyi etkileyen psikolojik faktörlerdendir. Dinleme becerisi geliştirilirken bu unsurlar ihmal edilmemelidir.

1.2.3.2.2.7. Dinleme Süreci

Dinleme, sesli birimler ile başlayan bir işitme sürecinde fark edilen seslerin dikkate dayalı olarak seçilmesi ve ön bilgiler aracılığıyla çözülmesiyle anlamlı hâle getirilen çok boyutlu zihinsel bir süreçtir.

Dinleme sürecinin unsurlarını şunlardır:

- Algılama: Sesli uyarıcıları ve sözsüz iletişim unsurlarını fark etme.
 - Dikkati Yoğunlaştırma: Dinlenen unsura odaklanma.
 - Anlamlandırma: Duyulan sesli uyarıcıyı anlama ve yorumlama.
 - Hatırlama (Cevaplama): Dönüt verebilmek için sesli uyarıcıyı bellekte saklama.
- (Kingen 2000'den aktaran Aytan, 2011).

Dinleme süreci; dinleyen kişinin dışarıdan gelen ses kümeleri içerisinde, dilsel nitelikli olanları ayırt etmesiyle başlayan, daha sonra dilsel nitelikli bu ses kümelerini zihinsel bir işleme tâbi tutarak sözlü metnin bağlamı çerçevesinde bilgiye dönüştürüp geri bildirim sürecini yine ilgili bağlam çerçevesinde başlatabilme becerisidir (Onan, 2005). Dinleme bir süreçtir ve bu sürecin aşamaları vardır. Bu aşamalarda yapılması gereken etkinlikler dinlemenin niteliğini arttırır. Bu aşamalar dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır:

1.2.3.2.2.7.1. Dinleme Öncesi

Dinleme öncesi adından da anlaşılacağı gibi dinleme henüz başlamadan dinlemenin hedefe uygun bir şekilde yapılmasını gerektiren hazırlık çalışmalarını içerir. Bu süreç fiziksel ve zihinsel boyutlara sahiptir.

Fiziksel boyutta; bulunulan sınıf ya da ortam, ortamın ısısı, oturma düzeni, ses yalıtımı ve sesin işitilebilirliği ön plana çıkmaktadır. Bu durumlar önceden kontrol edilmeli ve dinlemeye uygun hâle getirilmelidir.

Zihinsel boyutta güdülenme ve motivasyon ön plana çıkar. Dinleme öncesinde öğrencinin dikkatini çekecek, onu güdüleyecek ve motive edecek söylemler üzerinde durulmalıdır. Önemli gördükleri yerleri not alabilmeleri için araç gereçlerini önceden hazırlamaları gerektiği söylenmelidir. Sunulacak dinleme metninde öğrencilerin gelişim düzeyine dikkat edilmelidir. Öğrencilerin seviyelerine uygun dinleme metinleri seçilmelidir. Öğrencilere dinleme esnasında ne yapacakları, kendilerinden ne istendiği net olarak belirtilmelidir. Yani dinlemenin hangi amaçla yapıldığı önceden belirlenmelidir.

Metin işleniş aşamasında dinleme öncesi verilen soruların dinlediğini anlama beceri düzeyine olan etkisi dinledikten sonra verilen sorulara nazaran daha fazladır ve metni dinlemeden önce soruların bilinmesi seçici ve amaçlı dinlemeye katkı sağlamakta, metin sonrasında sorulan sorular ise öğrencilerin metnin tamamına odaklanmalarına neden olmaktadır (Temur, 2010).

Dinlemenin amacı öğrencilere doğrudan söylenebileceği gibi öğrencilerden bu amacı tahmin etmeleri de istenebilir. Bu amaç doğrultusunda dikkat çekici görseller, sesler, filmler vb. unsurlar sunulabilir. Günlük hayatta çevrelerinde sık sık karşılaştıkları ama üzerine kafa yormadıkları örnekler üzerinden dikkat çekilebilir. Metinlerde karşılaşacakları yeni kelimeleri not almaları, tahmin etmeleri veya bağlamdan hareketle çıkarmaları istenebilir. Kalıcı öğrenmeler sağlamak adına bu kelimeleri cümle içerisinde kullanmaları istenebilir. “Gerektiği takdirde yeni cümle yapıları öğretilir” (Aytan, 2011). Yeni öğrenilmiş olan kelimeler bilinen cümle kalıpları aracılığıyla, öğrenilecek cümle kalıpları da bilindik kelimeler aracılığıyla öğretilmelidir. Anlamı çıkarabilmek için dilbilgisi ve sözcük bilgisini gözden geçirme, kelime oyunları (pantomim), ilgili bir metin okuma, konu tahmin etme ve kavram haritaları dinleme öncesi yapılabilecek etkinliklerden birkaçıdır. (Dilidüzgün, 2013).

1.2.3.2.2.7.2. Dinleme Sırası

Dinleme sırası, dinlemenin başlangıcı ve bitişı arasında geçen zaman dilimini ifade eder. Dinleme esnasında en önemli kavram işlevsel not almaktır. Duyusal belleğe gelen bilgi kısa süreli belleğe aktarıldıktan sonra kısa süreli bellek 8 ila 20 saniye arasında bu bilgiyi tutar, bu sürenin sonunda bilgiyi uzun süreli belleğe aktarmazsa bilgi silinir, unutulur. Bu yüzden dinleme sırasında not almak gerekir. Not almak bilgiyi uzun süreli belleğe aktarmayı sağlar. Önemli görülen yerler anahtar ifadeler şeklinde ve kısa olacak şekilde not alınmalıdır. Duyulan her şey not alınmamalıdır çünkü dinleme sırasında her şeyi not etmeye çalışmak hem dinlemeden uzaklaştırır hem de asıl noktayı kaçırmaya neden olabilir. Amaca ve öğrencilerin anlama düzeylerine göre metin ikinci veya üçüncü defa da dinletilebilir.

Tablo doldurma, listedeki maddeleri işaretleme, ana düşünceyi bulma, diyalog tamamlama, eşleştirme, sıraya dizme dinleme sırasında yapılabilecek etkinliklerden birkaçıdır (Dilidüzgün, 2013).

1.2.3.2.2.7.3. Dinleme Sonrası

Dinleme öncesi belirlenen amaca göre hazırlanmış sorular öğrencilere yöneltilir. Bu sorular sözlü ya da yazılı bir şekilde öğrencilere sunulabilir. Öğrenciler aldıkları notlar çerçevesinde soruları cevaplarlar. Metin özetlenebilir, sonuç kısmı dinletilmeyip sonuç bölümünü yazmak öğrencinin yaratıcılığına bırakılabilir. Dinleme metnini görselleştirmeleri ya da karikatürize etmeleri istenebilir. Dinleme metninde önemli cümleler eksik verilerek bu cümleleri tamamlamaları istenebilir. Dinlediklerinden çıkarım yapmaları istenebilir. Öğrencilerden dinlediklerinde en çok dikkatlerini çeken bölümleri nedenleriyle birlikte söylemeleri istenebilir. "Çoktan seçmeli sorular, tartışma, doğru yanlış, canlandırma özetleme devamını yazma dinleme sonrası yapılabilecek etkinliklerden birkaçıdır" (Dilidüzgün, 2013).

Dinleme eğitiminde modern yaklaşım klasik yaklaşımla genel hatlarıyla aynıdır fakat uygulama boyutunda farklılıklar bulunmaktadır:

Klasik Yaklaşımda Dinleme Uygulamalarının Aşamaları

- Dinleme Öncesi: Hazırbulunuşluğu sağlamaya yönelik genel bir sözcük öğretimi yapılır.
- Dinleme Sırası: Genel bir dinlemeyi takiben bağlama ilişkin genel sorular ile pekiştirilmeli bir dinlemeyi müteakiben ayrıntılı anlamaya yönelik sorulara yer verilir.

- Dinleme Sonrası: Yeni sözcük öğretimi ile dil yapılarına ilişkin incelemeler ile dinle ve tekrar et alıştırmalarına izin veren durdur-ilerlet türünde çalışmalara yer verilir. (Underwood, 1989'dan aktaran İnce, Boztilki, 2016).

Modern Yaklaşımlarda Dinleme Uygulamalarının Aşamaları

- Dinleme Öncesi: Bağlam oluşturma, Pekiştirme için güdülenme yaratma, Sadece kritik sözcüklerin öğretimini içeren etkinlikler
- Dinleme Esnası (Yaygın Dinleme): Bağlam ve konuşanın tutumu üzerine genel sorular
- Dinleme Esnası (Yoğun Dinleme): Önceden hazırlanılmış sorularla pekiştirilmiş dinleme çalışması ve verilen cevapların kontrolü
- Dinleme Sonrası (İsteğe Bağlı): Parçadaki dilin işlevine ilişkin etkinlikler, Bağlama dayalı olarak sözcüklerin anlamını buldurmak, Son dinlemede öğrencilere dinlenen parçanın yazılı olarak verilerek detaylı kontrollerinin sağlanması (Field, 2010'dan aktaran İnce, Boztilki, 2016).

1.2.3.2.2.8. Dinleme İzleme Türleri

Alan yazında dinleme türleri birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tasnif edilmiştir.

- Göğüş (1978) dinlemeyi; Dikkatli dinleme, Doğru dinleme, Eleştirel dinleme şeklinde sınıflandırmıştır.
- Özdemir (1987) dinlemeyi; Yalın dinleme, Ayırıcı dinleme, Eğlenmek ve yorgunluklarımızı gidermek için dinleme, Bilgi edinmek için dinleme, Bilgileri düzenlemek için dinleme, Eleştirel dinleme ve Yaratıcı dinleme şeklinde sınıflandırmıştır.
- Kantemir (1997) dinlemeyi; Gönüllü veya Gönülsüz dinleme, Rastgele veya maksatlı dinleme, Disiplin veya değişikliğe dayalı dinleme, Eleştirici veya eleştirici olmayan dinleme, Sempatî veya antipatî ile dinleme şeklinde sınıflandırmıştır.
- Dinleme; Pasif dinleme, Seçerek dinleme, Katılımlı dinleme, Duygusal dinleme, Eleştirel dinleme başlıklarından oluşur (Aytaş, 1999'dan aktaran Aytan, 2011).
- Öz (2006) dinlemeyi; Bilgi edinmek için dinleme, karşılıklı konuşmaları izleyebilme, konuşulanları dinleme, sesli okuma sırasında dinleme, bir temsili /bir söz korosunu dinleme şeklinde sınıflandırmıştır.

- Güneş (2007a) dinlemeyi; Metni takip ederek dinleme, Sorgulayıcı dinleme, Yaratıcı dinleme, Pasif dinleme, Katılımlı dinleme, Not alarak dinleme şeklinde sınıflandırmıştır.
- Tidyman, Butterfield'a (1959'dan aktaran Doğan, 2007) göre yedi tür dinleme vardır: Basit dinleme, Ayırt Edici Dinleme, Rahatlama İçin Dinleme, Bilgi İçin Dinleme, Fikirleri Düzenleme İçin Dinleme, Eleştirel Dinleme ve Yaratıcı Dinleme.
- Wolvin, Coakley, Kingen'e (2000'den aktaran Doğan, 2007) göre dinleme; Ayırt Edici Dinleme, Estetik Dinleme, Etkili Dinleme, Eleştirel Dinleme ve Empatik Dinleme çeşitlerinden oluşmaktadır.
- Cüceloğlu (2009), Ungan (2007) ve Cihangir (2004) dinlemeyi etkili ve etkisiz dinleme olmak üzere iki ana başlık altında toplamıştır. Cüceloğlu'na (2009) göre etkisiz dinleme türleri şunlardır: Görünüşte dinleme, Seçerek dinleme, Saplantılı dinleme, Savunucu dinleme, Tuzak kurucu dinleme ve Yüzeysel dinleme.
- Ungan'a (2007) göre ise etkisiz dinleme türleri şunlardır: Gönülsüz dinleme, Antipatik dinleme, Yüzeysel dinleme ve Görünüşte dinleme.
- Cihangir (2004) dinleme türlerini Etkili Dinleme Türleri ve Etkisiz Dinleme Türleri olarak iki başlığa ayırmıştır. Etkili Dinleme Türleri; Katılımcı dinleme, Edilgin dinleme, Empatik dinleme, Yargısız ve eleştirel dinleme, Derinlemesine dinleme, Seçerek dinleme, Çözümleyici dinleme, Etkin/Aktif dinleme, Dikkatle dinleme ve Yorumlayıcı dinlemedir.
- Etkisiz Dinleme Türleri; Yetersiz dinleme, Kalıplaşmış dinleme, Yüzeysel dinleme, Görünüşte dinleme, Duyguya saplanarak dinleme, Savunucu dinleme ve Tuzak kurucu dinlemedir.
- Özbay (2005) dinleme türlerini Gönüllü veya gönülsüz dinleme, Motivasyona dayalı dinleme, Sempatı veya antipati ile dinleme, Seçmeli dinleme, Yüzeysel dinleme, Etkin dinleme, Katılımlı dinleme, Eleştirel dinleme, Pasif (edilgen) dinleme şeklinde sınıflandırmıştır.
- Özbay, Anlama Teknikleri: I. Dinleme Eğitimi (2009) adlı eserinde dinleme türlerini stratejiler olarak ele alarak farklı bir sınıflamaya gitmiştir: Ayırıştırıcı dinleme stratejileri, iletişimsel dinleme stratejileri, estetik dinleme stratejileri, bilgi için dinleme stratejileri, eleştirel dinleme stratejileri.

- Akyol’a (2010) göre dinleme; aktif dinleme, stratejik dinleme, diyalog ve sunuya dayalı dinleme ve amaçlı dinleme; amaçlı dinleme de kendi içinde bilgi edinme amaçlı, yorumlayıcı, eleştirel ve estetik dinleme olarak sınıflandırılabilir.
- Trompkins’e (1998’den aktaran Akyol, 2010) göre dinleme; Ayırt Edici dinleme, Estetik dinleme, Transfer edici dinleme, Eleştirel dinleme, Terapatik dinleme çeşitlerinden oluşmaktadır.

Alan yazındaki bu farklı tasniflerin yanı sıra Türkçe Öğretim Programı’nda (2006) dinleme/izleme türleri açıklamalarıyla ayrıntılı olarak şu şekilde yer almıştır:

- Katılımlı dinleme / izleme: Dinleme sürecinde zihinde oluşan soruların konuşmacıya iletilerek dinlenenlerin daha iyi kavranmasıdır. Dinlenenlerin ve soruların konuşmacıya yansıtılarak karşısındakine dinlediğini hissettirme, konuşmacının rahatlamasını ve iletişimin amacına ulaşmasını da sağlar.
- Katılımsız dinleme / izleme: Dinleme/izleme sürecinde öğrencilerin dinledikleri üzerinde düşünmelerini sağlayarak zihinsel faaliyetlerini etkin kılmaktır.
- Not Alarak dinleme / izleme: Dinlenenlerin/izlenenlerin daha kolay anlaşılmasını ve hatırlanmasını sağlamaktır.
- Empatik dinleme / izleme: Dinleyicinin kendisini konuşmacının yerine koyarak onun neler hissettiğini, sözlerinin hangi deneyimleri yansıttığını, kendini ve dünyayı nasıl algıladığını anlamaktır.
- Yaratıcı dinleme / izleme: Öğrencilerin dinlediklerini/izlediklerini yorumlaması ve bunlardan yeni fikirler üretmesidir.
- Seçici dinleme / izleme: Dinlenenlerin/izlenenlerin içinden ilgi ve ihtiyaca yönelik olanların seçilerek dinlenmesi/izlenmesidir.
- Eleştirel dinleme / izleme: Öğrencilere dinledikleri/izledikleri hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu hakkında düşünmelerini; konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla, tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlayarak kendi doğrularını buldurmadır.

2006 programında yer almayıp 2017 ve daha sonraki Türkçe öğretim programlarında kendisine yer bulan bir dinleme/izleme türü olan “Grup hâlinde dinleme/izleme” farklı görüşlere açık olmayı ve birlikte çalışmaktan keyif almayı amaçlar.

“Bu dinleme/izleme türünde öğrenciler gruplara ayrılarak dinledikleriyle ilgili kendilerine sorulan soruları cevaplar. Ardından grupların birbirleriyle etkileşimine izin verilerek metin oluşturmaları istenir” (Gündüz, Şimşek, 2014).

Türkçe Öğretim Programı'nda (2019) dinleme/izleme türleri ayrıntılı olarak yer almazken sınıf düzeyinde “Dinleme stratejilerini uygular.” kazanımı altında öğrencilere kazandırılacak dinleme/izleme türlerine sınıf seviyeleri boyutunda şu şekilde yer verilmiştir:

- Not alarak, katılımlı, grup hâlinde dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır. (5.Sınıf)
- Katılımlı, katılımsız, grup hâlinde ve not alarak dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır. (6.Sınıf)
- Empati kurarak, katılımlı, katılımsız, not alarak dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır. (7.Sınıf)
- Seçici, yaratıcı, eleştirel, empati kurarak, not alarak dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır (8.Sınıf).

1.2.3.2.2.9. Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğrenimi/Ediniminde Dinleme Becerisi

Bireyler ana dilini öğrenirken ilk olarak dinleme becerisini kullanırlar. İkinci dil öğrenirken de durum aynıdır. Dil öğretiminde dinleme becerisinin kullanımı dilin daha kolay öğrenilmesini sağlar. Sözcüğü duyduktan sonra seslendirmek daha kolaydır, sözcüğün cümle içerisindeki ezgisi fark edilir, dil bilgisi unsurları sezilir, sözcüklerin farklı anlamları öğrenilir (Grant, 1991'den aktaran Dilidüzgün, 2013).

Bir dilin öğrenilmesi için temel basamağı dinleme becerisi oluşturur. Yeni bir dil ilk olarak duyulur, anlaşılır ve konuşulur. Bu yüzden Türkçe öğretiminde yapılacak ilk etkinlikler dinleme temelli olmalıdır (Cemiloğlu, 2015).

Demirel (2010)'e göre dinleme becerisi dil öğretiminde en zor gelişen dil becerisidir. Birey dünyaya gelir gelmez ana dili aracılığıyla dinleme becerisini kullanmaya başlar. İçinde bulunduğu gelişim döneminin bilişsel, duyuşsal ve psikolojik özellikleri de dinlemeyi etkiler. Bu süreçte kişinin dinleme becerisi için olumlu bir algı ve motivasyon sağlayabilmesi bu becerinin gelişimini olumlu etkiler. Bu yüzden bilişsel, duyuşsal ve psikolojik boyutları da düşünerek bu beceri bir bütün olarak ele alınmalıdır.

Amaca uygun dinleme stratejisi ve tanıma, seçme ve uygulama konusunda kendini geliştirmemiş kişiler anlam kurma sürecinde zorlanırlar çünkü kısa süreli bellekteki bilgi hem kısa sürede unutulur hem de bir önem arz etmez. Bu yüzden dinlediğini anlama stratejileri öğrencilere öğretilmelidir. (Tompkins, 2005'ten aktaran Özbay, 2009). Dil öğrenen bireylerin dinleme becerileri ne kadar iyi olursa öğrendikleri

dildeki söyleyişleri kavramaları da o denli kuvvetli olur. Böylece konuşma ve yazma becerileri de kuvvetlenir (Nurlu, Özkan, 2016). Öğrencilerin bir işi yaparak öğrenmesi özgüvenlerini artırır. Bu yüzden öğrencilerin aktif katılım sağladıkları dinleme etkinliklerine yer verilmelidir. Dinlemenin konuşma becerisini doğrudan etkilediği de hesaba katılınca dinleme etkinlikleri aracılığıyla öğrencilerin kelimeleri doğru telaffuz etmeleri kolaylaşacaktır. Böylece dil öğretim süreci olumlu bir şekilde gelişecektir.

Özetle insanların en çok vakit ayırdıkları beceri olan dinleme becerisi öğrencilerin kelimeleri duymalarına, tanımlarına ve öğrenmelerine olanak sağlayan temel beceri olduğundan göz ardı edilmemelidir.

1.2.4. Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğrenimi/Ediniminde Dinleme Becerisinin Gelişmesinde Teknoloji Kullanımı

Gelişim ve değişimin çok hızlı olduğu günümüz dünyasında bu değişimin hızını belirleyen en önemli etken teknolojik gelişmelerdir. Hızla değişen ve gelişen teknoloji kendisiyle beraber günlük hayat, iletişim, sanayi, spor, ekonomi ve eğitim gibi birçok alanı da etkilemiş ve değiştirmiştir. Bu doğrultuda yararlanılan araç ve gereçler de değişmekte ve günümüz dünyasının ihtiyaçlarını karşılayacak hâle getirilmektedir. Bu değişimden payını alan eğitim ve öğretim alanında da bakış açıları ve fikirler köklü değişikliklere uğramaktadır. Bu değişimler ışığında eğitim ve öğretim alanında yeni araç gereçler ve teknolojik alt yapılar kullanılmaya başlanmıştır. Teknolojik araçların ve alt yapıların kullanılabilirlik düzeyi ve ders dışı ortamlarda da yararlanma fırsatı sunması öğretim açısından hayati bir öneme sahiptir. Ders kitapları, poster ve resimler, gerçek nesneler, projektör, CD ve işitmeye yönelik teknolojik cihazlar ve benzerleri her ne kadar dil öğretimi alanında fayda sağlasa da öğretimi bir yere ve zamana hapsetmektedir. Oysaki internet diğer bir adıyla web tabanlı uygulamalar yoluyla ders içeriğinin yer aldığı elektronik postalar, ders forumları ve gruplar, bloglar, sohbet odaları, videolar, sanal sesli kitap arşivleri, sanal müze ziyaretleri vb. uygulamalar kullanılarak öğretim okul dışına taşınabilir ve zaman sınırı olmaksızın tekrar etme fırsatı sunan teknoloji yoluyla kalıcı ve anlamlı dil öğrenmeleri sağlanabilir.

Türkçenin ikinci dil olarak öğrenimi/ediniminde kullanılabilecek web tabanlı başlıca uygulamalar şunlardır:

- Sosyal Ağlar: Facebook, Twitter, İnstagram gibi sosyal medya uygulamaları ve bu uygulamalarda oluşturulan gruplar, öğrencilerin kendi aralarında ve başkalarıyla sohbet etmelerine ve dillerini geliştirmelerine olanak sağlar.
- Kısa Mesaj Sistemleri: Skype, Whatsapp, Hangouts, Telegram gibi mesajlaşma uygulamaları da yazılı, sözlü ve görüntülü iletişim sağlayabilme özellikleriyle ön plana çıkmaktadır. Bu yönüyle öğrencilerin dillerini geliştirmek amacıyla kullanılabilir.
- Screencast Programları: Bu programlar ders esnasında ekranı kaydeden ve ilgili konunun başlıca noktalarını not edebilmek ya da ayrıntılı bilgileri not edebilmek adına yardımcı olan programlara verilen genel addır.
- Podcast Uygulamaları: Bu uygulama çeşidinde sunucu ses kaydı yapıp dinleyicilere gönderir. Ses kaydının gönderildiği esnada dinleyici çevrimiçi olmak zorunda değildir. Bu yönüyle ders dışı dil geliştirme çalışmalarında ve dinleme çalışmalarında kullanılabilecek faydalı uygulamalardan biri de podcast uygulamalarıdır. Voki ve Vocaroo bu uygulama tabanını kullanan ve öne çıkan başlıca araçlardır.
- Padlet: Sınıflarda demirbaş olarak bulunan panoların sanal versiyonunun adıdır. Öğretmen buradan bağlantılar aracılığıyla öğrencilere ödevler ve görevler verebilir. Öğrenciler de bağlantıya tıklayarak ilgili görevleri ve ödevleri yapabilirler. Öğrenciler, öğretmenin verdiği ödevlerin yanı sıra öğrencilerin yapmış olduğu ödevlere de yorum yapma imkânına sahiptirler.
- Kahoot: Sanal ortamda bilgi yarışması düzenlemeye yarayan uygulamadır. Sorular hazırlanıp süre belirlenir ve öğrencilere şifre gönderilerek girmeleri sağlanır. Sınıftaki akıllı tahtada sorular öğrencilerin tablet ekranında ise sorunun şıkları yer alır. Soruyu doğru ve en kısa sürede cevaplayan puanı alır ve yarışmanın kazananı puan sonucuna göre belirlenir (Özdemir, 2017).
- Video Siteleri: Youtube, Dailymotion gibi sitelerin başı çektiği video sitelerinde sayfalar oluşturulabilir, sayfalara abone olunabilir ve ders içeriği zamandan ve mekândan bağımsız bir şekilde internet ortamına yüklenerek öğrencilere sunulabilir.

- Wattpad: Kitapların dijital bir şekilde yer aldığı bir uygulama olan wattpad uygulaması yoluyla öğrenciler öğretmen kontrolünde yazma çalışmaları yapabilir ve yazdıklarını birçok kişiyle paylaşabilir.

Türkiye’de Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Portalı, Hacettepe Üniversitesi HÜDİL, Ankara Üniversitesi TÖMER, Anadolu Üniversitesi Ana Dil Türkçe, Yaşar Üniversitesi Türkçe Öğreniyorum portalı web tabanlı Türkçe öğretim çalışmaları yaparak Türkçe öğretimine katkıda bulunmaktadır. Bunların dışında birçok üniversite ve özel kurumlarda da Türkçe öğretimine katkı sağlayacak çeşitli teknolojik alt yapılar kullanılmaktadır.

Sonuç olarak dil öğretiminde kullanılabilecek birçok internet sitesi, akıllı telefon uygulaması ve çevrimiçi uygulama mevcuttur. Dil öğretmenlerinin dersin hedeflerine göre ilgili uygulamaları edinin derslerinde kullanması, dil öğretim sürecini daha işlevsel hâle getirip zamandan ve mekândan bağımsız kılacaktır.

1.2.4.1. Görsel İşitsel Materyaller

Teknolojik gelişmeler hayatın her alanını etkilediği gibi beklentileri, algıları ve anlamlandırma biçimlerini de değiştirmiştir. Bunların sonucunda kişilerin öğrenme biçimleri ve bilgiyi anlamlı ve kalıcı hâle getirme şekilleri de değişmiştir. Çağın getirdiği teknolojik alt yapı aracılığıyla insanlar rengârenk görseller, hareketli reklam panoları, broşürler, animasyonlar, karikatürler, canlandırmalar, videolar ve filmler gibi çok yönlü görsellerle iç içe yaşamaya başlamışlardır.

Bütün bu gelişmelere paralel olarak öğrenen bireyin özellikleri de değişmiştir. Bu yüzden eski öğrenme yöntemleri yeterli değildir. İçinde bulunulan dönemin öğrenen bireyi incelendiğinde;

- Genellikle basılı-sözel iletişimlerle bilgiye eriştikleri,
- Dinlediklerini anlamlı hâle getirirken yazılı metinlerden çok resim, etkinlik ve sesli ortam gibi unsurlara dikkat ettikleri,
- Çok görevli işlemleri yaparken zorlanmadıkları (Bir yandan televizyon izlerken diğer yandan ödev yapmak, internette gezmek),
- Bilgiye kendi yaşantıları yoluyla ulaşmaya çalıştıkları görülmektedir (Pedro, 2006).

Hedefler doğrultusunda ders materyalleri de değişmektedir. Hedefe uygun ders materyalleri seçmek öğrencilerden beklenen performansı göstermeleri açısından

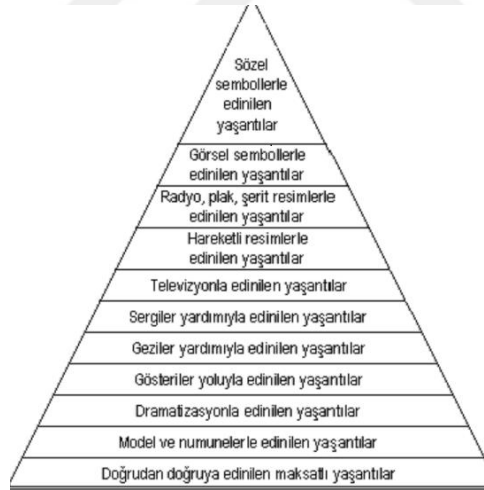
hayati bir öneme sahiptir. Bu doğrultuda görme ve işitmeye yönelik materyaller konuşma ve dinleme becerisi açısından önem arz etmektedir.

Dil eğitiminde öğrenciler; görsel ve işitsel araçlar aracılığıyla daha aktif olur, derse ilgileri artar, ifadeleri anlamaları kolaylaşır ve işitsel araçlar aracılığıyla dil alışkanlığı kazanırlar (Demirel, 2008).

Görsel-işitsel araç ve gereçlerin öğretimdeki rolleri şu şekildedir:

- Öğrencinin dikkatini çekerek onları güdüler.
- Öğrencinin dikkatini canlı tutar.
- Öğrencinin duygusal tepki vermesini sağlar.
- Kavramları somutlaştırır.
- Anlaşılması zor olan kavramları basitleştirir.
- Şekiller yoluyla bilginin düzenlenmesini ve alınmasını kolaylaştırır (Güngördü, 2003).

Yapılan bir araştırmada insanlar okuduklarının % 10'unu, işittiklerinin % 20'sini, hem görüp hem de işittiklerinin % 50'sini, söylediklerinin % 70'ini ve yapıp söyledikleri bir şeyin ise % 90'ını hatırlar (Güngördü, 2003).



Şekil 1: Dale'nin Yaşantı Koni

Süleyman Sadi Seferoğlu, 2015. **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**, Ankara: Pegem Yayıncılık, s.20.

Şekil 1'de yer alan Dale'nin yaşantı konisinde yukarıdan aşağıya inildikçe daha çok duyu organı devreye girmektedir. En altta yer alan yaşantı türü öğrenmenin en kalıcı olduğu öğrenme türüdür. Koni göstermektedir ki daha çok duyu organına hitap eden araç gereçler öğretimi daha kalıcı hâle getirmektedir.

Yukarıdaki açıklama ve araştırmalardan da anlaşılacağı üzere bir öğretim etkinliği ne kadar çok duyu organına hitap ederse öğrenme o kadar iyi gerçekleşir.

Görsel işitsel araçlar; hedeflere ulaşmayı kolaylaştırmalı, gelişim düzeyine uygun olmalı, sade, açık ve anlaşılır olmalı ve kullanışlı ve ekonomik olmalıdır.

Sonuç olarak öğrencilerin ilgisini uyandıracak ve dersin hedeflerini öğrencilere kazandırabilecek birden çok duyu organına hitap eden ders kitapları, yazı tahtaları, çeşitli resimler, projektörler, bilgisayarlar, videolar ve gerçek nesneler gibi görsel işitsel materyaller öğretim sürecini kolaylaştırmaktadır.

İkinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında kullanılabilecek görsel ve işitsel araçların yanı sıra teknolojik araçlar da vardır. Bu görsel işitsel ve teknolojik araçlar birden çok duyuya hitap ettikleri için çoklu ortam (multi-media) kavramıyla karşılanmaktadır.

Çoklu ortam; bilgiye ulaşmak amacıyla metin, görsel, ses, canlandırma, video veya hepsinin birleşimlerinin kullanıldığı ortamlardır (Moos, Marroquin, 2010).

Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük'te "Vericiden iletilen dalgaların görüntü ve ses olarak görünmesini ve duyulmasını sağlayan aygıt." (sozluk.gov.tr [17. 03. 2020]) olarak tanımlanan televizyon insanların algılarını çok kolay değiştirerek duygu ve düşünceler üzerinde rol sahibi olmuştur.

Oturma odası düzenlenmesinden, sohbet konularına, geleceğe yönelik fikir algılarından, davranış biçimlerine, dünyayı algılamadan keşfetmeye kadar birçok kavram üzerinde televizyonun etkisini açıkça görmek mümkündür (Koçak, 2001).

Neil Postman (2010) "Televizyon: Öldüren Eğlence" adlı eserinde televizyonu, tek taraflı bir öğretim sunarak etkileşime yer vermediği için ve kendi ideolojisini dayattığı için zararlı bir araç olarak görmektedir ancak televizyon dersin hedeflerine ve kazanımlarına uygun kullanıldığında öğrencilere ve öğretim sistemine birçok yönden fayda sağlayabilecek bir materyaldir. Milyonlarca kişiye aynı anda aynı yayını sunabilme özelliğine ve insanları derinden etkileme gücüne sahip olan televizyonlar, Türkçe öğretimi alanında kullanıldığında da dil öğretimine yardımcı olacak ve dil öğrenme sürecini daha etkili hâle getirecektir.

Televizyon, bilgisayar, projeksiyon vb. araçları başlıca çoklu ortam araçları olarak sayılabilir. Bu araçlar aracılığıyla çeşitli filmler, görsel materyaller, görselliği olan dinleme metinleri, görsel okumalar vb. materyaller tekrar tekrar sunulabilir. Bu araçların hepsi de dil öğretimini etkili kılmak adına kullanılabilir. Bu araçlar arasında filmler önemli bir yer tutar. Ses ve resmin aynı anda ve uyum içerisinde

gösterilmesiyle ortaya çıkan filmler sayesinde dili doğal bağlamında görür ve anlamlandırır. Bu durum da dili kavrama süreçlerine olumlu katkılar sağlar. Filmler içerik olarak yoğun olurlar, verilmek istenen ileti ya da iletiler kısa sürede verilebilir. “Kısa bir video (5-10 dakika) aracılığıyla bir saatlik ders anlatılabilir” (Yılmaz, Akkaya, 2018).

Yabancılar Türkçe öğretimi alanında filmlerle ilgili birçok çalışma mevcuttur (Bkz. Arslan, Adem, 2010; İnan, 2012; Yaylı, Yaylı, Ekizler, 2013; İşcan, Aktürk, 2014; Aytan, Tunçel, 2015; Arslan, 2015; Kırbaş, Doğanay, 2015; Uçak, Gökçü, 2015; Ünlüler Arabacı, 2015; Yılmaz, Diril, 2015; Yılmaz, Ertürk Şenden, 2015; İşcan, 2016; İşcan, 2017; Mutlu, Sügümlü, 2018). Bahsedilen araştırmalardan yola çıkılarak filmlerin dil öğretiminde ne kadar önemli olduğu maddeler hâlinde şu şekilde sıralanabilir:

- Aynı anda tüm öğrencilere sunulduğu için tüm öğrencileri öğretim sürecine dâhil eder.
- Öğrencilerin ilgisini çekerek motive olmalarını sağlar.
- Birden fazla duyuya hitap ederek farklı zekâ türlerine hizmet eder.
- Birden fazla duyuya hitap ederek kalıcı ve anlamlı öğrenmeler sağlar.
- Ders esnasının yanı sıra ders dışında da öğretim yapılmasına olanak tanır.
- Öğrenciler, filmler aracılığıyla öğrendikleri dilin kültürüyle tanışır ve dile yönelik olumlu duygular beslerler.
- Güncel kültürü barındıran filmler kullanılarak öğrencilerin ilgileri çekilebilir. Bu durum da ülke tanıtımına ve turizme destek sağlar.
- Kuru anlatımlarla anlamlandırılmamış soyut kavramlar, kalıplaşmış ifadeler, deyim ve atasözleri gerçek bağlamlardan oluşan filmler aracılığıyla öğretilir.
- Herkese hitap eden ve soyut olan duygular ve kavramlar (dostluk, dayanışma, sadakat, huzur vb.) filmler aracılığıyla daha kolay öğretilir.
- Dilin yapısına uygun diyalogların yer aldığı filmler öğrencilerin konuşma becerilerine ve iletişim yetilerine katkı sağlar.

Filmler de diğer eğitim araç gereçleri gibi öğretmenlerin kontrolünde ve belirli unsurlara dikkat edilerek öğretim sürecinde kullanılmalıdır. İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak filmlerin içeriğinde ve bu filmlerin kullanım sürecinde dikkat edilmesi gereken unsurları İşcan (2016) şu şekilde belirtmiştir:

- Film, hedef kitlenin dil seviyesi ve kazandırılmak istenen kazanımlar gözetilerek seçilmelidir.
- Film içeriğinde cinsellik, şiddet, argo ifadeler gibi kötü örnek oluşturabilecek unsurlar olmamalıdır.
- Film hedef kitlenin ilgisini çekecek içeriğe sahip olmalıdır.
- Film öncesi, sırası ve sonrası gibi etkinlikler planlanmalıdır.
- Günlük ve ölçünlü konuşma diline yer vermeye özen gösterilmelidir. Farklı ağız özellikleri öğrencilerin anlamasını güçleştirir.
- Film öğrencilerin temel dil becerilerine hitap etmesinin yanı sıra kelime öğretimi ve kültür aktarımına yönelik ayrıntılar da içermelidir.
- Film süresi öğrencilerin ana olaydan kopmaması ve dikkatlerinin dağılmaması için uzun olmamalıdır. Yaş ve dil seviyelerine uygun uzunlukta olmalıdır.

Teknolojik gelişmelerle birlikte Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde görsel işitsel algılama (televizyon ve film izleme) başlığına yer verilmiş olup bu başlık altında seviyeler şu şekilde belirtilmiştir (CEFR, 2018):

- A1 Öncesi: Tanımlama yok.
- A1: Bilindik kelimeleri veya söz öbeklerini anlayabilirim, görsel ve genel bilgiden faydalananarak reklamlardaki çoğu ürünü ve haber özetlerinin manşetlerini tanımlayabilirim.
- A2: Görsellerle desteklenen olayları, kazaları bildiren televizyon haberlerinin ana noktasını tanımlayabilirim. Bir televizyon reklamını veya resimler anlaşılır ve oldukça yavaş sunulduğu takdirde aktörlerin ne konuştuğunu anlayarak filmde bir sahneyi takip edebilirim. Televizyon haberlerinin konu değişimlerini takip edebilirim ve ana içerik hakkında bir fikir oluşturabilirim.
- B1: Mülakat, kısa bilgi, haber gibi kişisel ilgi konulu televizyon programlarının çoğunun büyük bir kısmını anlaşılır ve oldukça yavaş sunulduğu takdirde anlayabilirim. Görsel içeriğin ön plana çıktığı ana temanın çoğunu açık ve anlaşılır bir dille aktarıldığında takip edebilirim. Açık ve anlaşılır bir şekilde sunulduğunda benzer konulardaki Televizyon programlarının ana noktalarını yakalayabilirim.
- B2: Güncel olaylar ve haberlerdeki tartışmaların ana noktalarını saptayabilirim. Televizyon programlarının çoğunu ve güncel konuları içeren programları

anlayabilirim. Belgesel, canlı röportaj, sohbet programları, tiyatro ve filmlerin çoğunu ölçünlü dil kullandığı takdirde anlayabilirim.

- C1: Argo ve deyimsel kullanımın fazlaca yer aldığı filmleri anlayabilirim. Güncel programlar, röportajlar, tartışma programları ve sohbet programları gibi televizyon yayınlarında sunulan tartışmaları detaylı bir şekilde anlayabilirim. Çoğu film, tiyatro ve televizyon programında ölçünlü dil kullandığı takdirde ince farkları ve ima edilen anlamları anlayabilirim.
- C2: Tanımlama yok.

1.2.4.2. Filmlerde Alt Yazı Kullanımının Avantajları

Filmlerde alt yazının avantajlarıyla ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Bkz. Çilek, 2004; Zanon 2006; Özgen, 2008; Başaran, 2011; Beyce, İnce, 2014; İna, 2014; Amanlikov, 2015; Ekinci, 2017; Buldu, 2018; Aydemir, 2019; Mattiussi, 2019). Bu araştırmalardan hareketle alt yazının faydaları şu şekilde sayılabilir:

- Alt yazı, dinlerken aynı anda okuma yapmayı da sağlar. Böylece okuma becerisi de gelişir.
- Alt yazı sayesinde görsel unsurlar sunulurken sözel unsurlar da sunulur. Böylece dil edinim süreci hızlanır.
- Alt yazı aracılığıyla öğrenciler dinleme esnasında duyamadıkları ya da zihinlerinde netleştiremedikleri kavramları okuyarak kelime öğrenme süreçlerini hızlandırırlar.
- Öğrencilerin dinleme izleme esnasında yaptığı okumalar konuşma becerilerine de katkı sağlar.
- Kültürel olan ya da olmayan mizahi unsurları anlayabilirler, bu durum da öğrencilerin ilgisini çekerek süreci olumlu etkiler.
- Olayları oluş sırasına göre dizme kapasitelerini ve takip becerilerini olumlu etkiler.

1.2.4.3. Çizgi Filmler

İnsanların ihtiyaçları içinde bulundukları zamana göre değişmektedir. Gittikçe küçülen ve insanların birbirinden haberdar olduğu günümüz dünyasında ise insanların bu kadar yakınlaşması sonucu insanlar birbirlerinin dilini öğrenme ihtiyacı hissetmişlerdir. Bu ihtiyaç doğrultusunda çeşitli eğitim kurumlarında bu amaca yönelik eğitim verilmeye başlanmıştır. Erken yaşta dil öğreniminin önemini farkına

varmalarına rağmen bu öğrenim süreci için gerekli araç gereçler konusunda problem yaşayan kurum ve kişilere özgün bir dil öğrenim aracı olan çizgi filmlerin katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük'te “Bir konuyla ilgili olarak karakterlerinin hareketlerini belirtecek biçimde art arda çizilmiş resimlerden oluşan sinema filmi.” (sozluk.gov.tr [10.03.2020]) şeklinde tanımlanan çizgi filmler genellikle çocuklara hitap etse de uygun içerik ve konularla yetişkinlerin de ilgisini çekebilecek şekilde düzenlenebilir. Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük'te “Tek tek resimleri veya hareketsiz cisimleri gösterim sırasında hareket duygusu verebilecek bir biçimde düzenleme ve filme aktarma işi, animasyon” (sozluk.gov.tr [10.03.2020]) olarak tanımlanan canlandırma ile çizgi film arasında sıkı bir ilişki vardır. Aralarındaki fark ise canlandırmada resimlere ve durağan nesnelere hareket ediyormuş hissi verilirken çizgi filmlerde sadece resimlere (çizim ürünü) hareket hissi verilir. Böylece çizgi film ve canlandırmanın arasında görüntünün niteliği farklılaşmaktadır. “Canlandırma; çizgi film ile, duraklı çekim ile ve üç boyutlu bilgisayar ile yapılan canlandırma olarak başlıca üç teknikten oluşur.” (Hünerli, 2016). Art arda çizilmiş resimlerden oluşan çizgi filmler; çizili resimlerden oluşmaları ve simgesel bir anlatıma sahip olmaları gibi özellikleri nedeniyle diğer canlandırma tekniklerinden ve filmlerden ayrılmaktadır. Bu özellikler izleyici kitlesinin dikkatini daha fazla çekerek izleyiciyi etkisi altına almaktadır (Can, 1995; Arıkan 2002).

Durağan resimlerde hareket ediyormuş izlenimi uyandırma çabası eski çağlardan beri varlığını sürdürmektedir. Mağara duvarlarına yapılan resimlerin yan yana ve bir olay akışını anlatıyormuş gibi devam ediyor oluşu bu çabanın ilk göstergelerindendir. Daha sonra çeşitli coğrafyalarda farklı şekillerde kendini gösteren durağan resimlerdeki hareket ediyormuş izlenimi uyandırma çabaları 17. yüzyılda aygıtlar aracılığıyla yapılmaya başlanmıştır. Papaz Athanasius'un basit bir mercekle ve ayna ile yaptığı Sihirli Lamba adlı projeksiyon (Madsen, 1969'dan aktaran Sezgin, 1990) ve Gaspar Schott'un Sihirli Lamba'ya bağlı olarak yaptığı çalışma (Kaba, 1992) bu aygıtlardan öne çıkanlardır. Tarihte bugünkü anlamıyla ilk canlandırılmış görüntüyü sunan cihaz ise Hollandalı bilim adamı Pieter Van Musschenbroek'e aittir. Hollandalı mucit 1736 yılında disk biçiminde bir cihaz geliştirip bu diskin üzerine çizdiği resimleri hareketli göstererek ilk canlandırılmış gösterime imza atmıştır (Madsen, 1969'dan aktaran Demiriz, 2008). Daha sonrasında çeşitli şekillerde ve geliştirilerek canlandırma çalışmaları devam etmiştir. 19. yüzyılda durağan resimleri hareket

ediyormuş izlenimi vererek gösteren cihazların sayısı artmıştır. Bu durumun ortaya çıkış sebebi çeşitli coğrafyalarda bu alana yönelen kişilerin sayısındaki artıştır. Bu çalışmalar arasında öne çıkan çalışmalar Fransız mucit Emile Reynaud'a aittir. Fransız mucit, oluşturduğu "praxinacope" isimli cihaza projektör bağlayarak 1882 yılında Paris'te tarihteki ilk sinema salonunu açmış ve canlandırmasını seyircilerle buluşturmuştur (Atan, 1995).

Canlandırma alanında yapılan bu çalışmalardan sonra kameranın gelişimiyle birlikte daha net görüntüler elde edilmeye başlanmış ve II. Dünya Savaşı'ndan sonra gelişen televizyonla birlikte çizgi filmler televizyonlarda yer almaya başlamıştır. Çeşitli şirketler (Disney, Warner Brothers vb.) çizgi film alanında rekabete girerek izleyiciye zengin bir içerik sunmaya çalışmışlardır. 1960'lı yıllarda sesi ve görüntüyü bir arada veren video sistem ile içerik üretme çalışmaları hızlanmış. Daha sonra bilgisayar teknolojisinin gelişimiyle birlikte yapılan çalışmalar sonucu çizgi filmler günümüzdeki seviyesine ulaşmıştır.

Türkiye'de animasyon çalışmaları ise 1930 yılında Cemal Nadir Gürel'in Amca Bey Plaj'da adlı animasyonu ile başlamıştır (Kaba, 2013). Vedat Ar ve on beş öğrencisi 1947 yılında 3 dakikalık Zeybek Oyunu adlı filmi çekmişlerdir. Bu oyun Türkiye'nin ilk canlandırma filmi olarak kabul edilir (Hünerli, 2000). Daha sonra çizgi filmler reklam amaçlı kullanılmış olup çizgi film üzerinden çalışmalara devam edilmiştir. 1970'li yıllarda TRT'nin çizgi film programlarına yer vermek istemesiyle reklam dışında program olarak çizgi film çalışmaları yapılmıştır. Çizgi filmlerin dinî ve millî görüşle sunulması düşüncesinin güç kazanmasıyla dinî ve millî değerlerin konu edildiği çizgi filmler yapılmıştır. Ayrıca 2011 yılında güncellenen 6112 sayılı RTÜK kararı gereği çizgi filmlerin en az %20'sinin Türkçe olması ve Türk kültürünü içeren öğeler barındırması zorunlu kılınmıştır. TRT Çocuk kanalının açılmasıyla çizgi film alanı hız kazanmış ve günümüzdeki şeklini almıştır.

Tarihî seyir içerisinde geçirdiği değişim ve gelişimler sonucu bugünkü seviyesine ulaşan çizgi filmlerin kendine özgü genel özellikleri vardır. Bu özellikler şunlardır (Can, 1995; Arıkan, 2002; Abdüsselam, 2013):

- Çizgi filmler, ses ve görüntünün bir araya gelmesiyle oluşur. Bu oluşum birden çok duyuya hitap eder. Bu yönüyle kalıcı ve etkili öğrenmeler sağlar.

- Çizgi filmlerin hitap ettiği kitle genellikle çocuklardır. Bu yüzden hedef kitleye uygun içerik ve üslubun yanında dil seviyesi de hedef kitle esas alınarak belirlenmektedir.
- Çizgi filmlerde birçok çizim unsuru vardır. Bunlar hem dikkat çekicidir hem de her çizimin bir anlamı ve amacı vardır.
- Çizgi filmlerde karakterler çizgi unsuru olduğundan çocuklar karakterlerle kısa sürede özdeşim kurabilmektedir.
- Çizgi filmlerde yer alan karakterler, insana ait olan duygu ve düşünceleri taşıyan, izleyicilere yol gösteren ve rol model olabilecek özellikler taşırlar.
- Çizgi filmlerde insanlar, hayvanlar ve gerçek dışı kahramanlar olabilir.
- Çizgi filmlerin vermek istediği temel ileti ve bu iletinin çevresinde şekillenen iletiler vardır.
- Çizgi filmler iyi-kötü, güzel-çirkin, dost-düşman gibi zıtlıklar üzerine kurulu bir senaryo ile iletilerini vermeye çalışır. Bu yönüyle çizgi filmler toplumsal öğretiler sunarak iletişim aracı görevi görürler.

Yapılan araştırmaların ortak bulguları sonucunda çizgi filmlerin öğretim alanında kullanılmasının faydaları şunlardır (Köşker, 2005; Karakaş, Sarıçoban, 2011; Özer, 2012; Yağlı, 2013):

- Birden çok duyuya hitap ederek kalıcılığı artırır.
- Duygu ve düşünceleri geliştirerek kişinin sosyal yaşamına katkı sağlar.
- Somut olmayan durumların somutlaştırılmasına katkı sağlar.
- Kendini ifade etmeye ve yeni bilgiler edinmeye katkı sağlar.
- Dilsel ve zihinsel becerileri geliştirir.
- Okuduğunu, dinlediğini/izlediğini anlamaya katkı sağlar.
- Öğretim esnasında oluşan eksiklikleri tekrar etme fırsatı sunar.
- Estetik zevk ve anlayışları geliştirir.
- Hayata bakış açılarını zenginleştirir.
- Tecrübe ve öğrenme yaşantısı kazandırır.
- Öğrenme başarısını artırır.
- Öğretim sürecini eğlenceli hâle getirir.
- Evrensel ve millî değerleri öğretmede kolaylık sağlar.

“Filmler, televizyon programları, video klipler ve çizgi filmler özgün materyaller arasında yer almaktadır” (Festa, Richard, 1985’ten aktaran Od, 2013).

Türkçenin ikinci dil olarak öğrenimi/ediniminde de faydalı olabilecek olan çizgi filmlerin dil öğretimi alanında kullanılmasının sağlayacağı katkılar şunlardır (Türkmen, 2012; Od, 2013; Sajana, 2018):

- Dikkat çeker ve güdüler,
- İnsanlara ve olaylara ait gerçeklikleri bağlantılı ve dikkat çekici bir şekilde sunar,
- Karakterleri ve içeriği aracılığıyla öğrencilerin üzerinde hedef dile yönelik olumlu izlenimler uyandırır ve öğrencilerin fikirlerini olumlu yönde değiştirir.
- Güldürürken düşündüren eğlenceli özellikleri aracılığıyla öğretim sürecinde öğrencilerin keyifli vakit geçirmesini sağlar.
- Dili doğal bağlamında görme ve izlenimler edinmeleri sonucunda öğrencilerin kendilerini ifade etmesine olanak ve katkılar sağlar.
- Deyim ve atasözleri ve anlaşılması zor kalıplaşmış ifadeleri bağlamdan hareketle anlamlandırma ve tekrar ederek öğrenme fırsatı sunar,
- Çizgi filmler aracılığıyla öğrenciler konuşmacıların farklı ses tonlarını (bağırma, sevinme, ağlama vb.) ve vücut hareketlerini görerek bir arada anlamlandırır ve bu durumun hayatın doğal akışı içerisinde olduğunu fark etme şansını bulurlar,
- Yabancı çizgi filmlerde yer alan kişilerin kendi toplumundan olmadığını fark eden öğrenciler, kendi çevresi dışında da insanların var olduğunu farkına varır ve farklı dilleri öğrenmeye ilgi duyarak bu konuda istekli olur.

Sonuç olarak alt yazı özelliğine yer veren ve hedef dilin özelliklerini ve kültürünü barındıran çizgi filmler; aynı anda dinleme, okuma ve konuşma becerilerine katkı sağlar. Böylece alt yazılı çizgi filmler, birden çok duyu organı ve beceriye hitap edeceği için de dil öğretim sürecine olumlu katkılar sağlar.

1.2.5. Yabancılar Türkçe Öğretimi Öğretim Programları

Öğretim programı; bir alanda uzmanlaşabilmek için okunması gereken dersleri, planları, ders programlarını ve müfredatı barındıran programdır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılmış öğretim programları sayısı ise çok azdır. Bir öğretim programı öğretimin daha verimli hâle getirilmesinde hayati öneme sahiptir. Burada Türkiye Maarif Vakfının ve Millî Eğitim Bakanlığının yapmış olduğu öğretim programları incelenmiş olup özellikleri aşağıda yer almaktadır ancak bu

programlar anlatılmadan önce bu programların da yararlanmış olduğu ve dil öğretimi alanında önemli bir kaynak olan Avrupa Ortak Başvuru Metni hakkında bilgi vermek gerekmektedir.

1.2.5.1. Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde Dinleme Becerisi (CEFR)

Avrupa Ortak Başvuru Metni; Avrupa’da bulunan ülkelerin hedef dillere yönelik programlarının, bu programların yönergelerinin, sınav ve ders kitaplarının vb. hazırlanmasında temel teşkil eder. Bu programda dil öğrenirken yapılması gerekenler ve öğrenilmesi gerekenler detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Bu program dil öğrenen kişilerin edindiği kazanımları ölçmek amacıyla gereken yeterlik düzeylerini de tanımlamıştır.

Avrupa Ortak Başvuru Metni eylem odaklı yaklaşımı temel alarak hazırlanmıştır. Eylem odaklı yaklaşım dili kullanan ve öğrenen kişileri ilk olarak sosyal aktörler; yani, belirli çevrelerde ve alanlarda, belirli görevlerde, sadece dilsel olmayan, iletişime dönük görevlere sahip toplum üyeleri olarak ele alır. Böylece bireyler üstlendikleri sorumlulukları yerine getirirken bulundukları topluma ait olduklarını yaptıkları planlar doğrultusunda hissedeceklerdir. Sonuç olarak sadece zihinsel değil aynı zamanda duygusal amaçlarını, imkânlarını ve sahip oldukları sosyal becerilerini devreye sokacaklardır (CEFR, 2013).

Eylem odaklı yaklaşım öğrenciyi pasif durumdan aktif duruma geçirmekte ve sosyal bir şekilde düşünmesine olanak sağlamaktadır. Eylem odaklı yaklaşımın hedefleri,

- Eylem odaklı öğretim, ders sürecinde olabildiğince çok duyunun etkin kılınmasını amaçlar,
- Eylem odaklı öğretim, zihinsel katılım ile sınırlı değildir, el becerisi ve bedensel etkinlikler gibi fiziksel çalışmayı da ders sürecinin bir parçası olarak görür,
- Eylem odaklı öğretim, bireylerin temel özelliklerinden birisinin merak olduğundan hareketle, bireyin meraklarını ve araştırma heveslerini gözetir,
- Eylem odaklı öğretim, okulu toplumsal çevreden soyutlamadan ele alır,
- Eylem odaklı öğretim, öğrenmenin bütüncül, yani akıl-ruh-beden bütünlüğü içerisinde gerçekleşmesi gerektiğini savunur şeklindedir. (Meyer, 1997’den aktaran Sayınsoy Özunal, 2004).

Eylem odaklı yaklaşımın yanında Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde dil becerileri kendi içerisinde ortak öneri düzeylerine ayrılmıştır. A1 Öncesi başlangıç düzeyi, A1-A2 temel düzeyi, B1-B2 bağımsız düzeyi, C1-C2 ise yetkin dil düzeyini ifade eder.

Dinleme becerisi de kendi içerisinde bu düzene sahiptir. Programda (2018) sunulan beceri düzey çizelgesinde dinleme becerilerinin seviyeleri şu şekilde anlatılmıştır:

- Yavaş ve anlaşılır bir şekilde ifade edilen, gerektiği durumlarda görsel ve vücut hareketleriyle desteklenen ve tekrarlanan kısa ve çok basit soru ve ifadeleri anlayabilirim. Gündelik hayatta sıklıkla kullanılan kelimeleri; sayı fiyat, tarih ve günleri yavaş ve anlaşılır bir şekilde aktarıldığında anlayabilirim. (A1 Öncesi)
- Benimle ya da ailemle ilgili veya benim çevremde dolaşan somut şeyleri bildiğim sözcüklerle çok basit tümcelerle ve ancak yavaş yavaş ve tane tane konuşulduğunda anlayabilirim. (A1)
- Tek tek tümceleri ve günlük yaşamda en çok kullanılan sözcükleri, eğer benim için, örneğin, kişi ve aile, alışveriş yapma, iş, yakın çevre üzerine ve benzeri gibi önemli şeylerle ilgili ise anlayabilirim. Kısa, açık ve basit mesajları ve duyuruları anlayabilirim. (A2)
- Anlaşılır ve ölçünlü dil kullanıldığında ve iş, okul, boş zaman etkinlikleri ve benzeri gibi bilinen şeyler söz konusu olduğunda, konuşmanın ana noktasını anlayabilirim. Eğer oldukça yavaş ve açık konuşulursa güncel olaylar, benim mesleğim ve ilgi alanlarımla ilintili radyo ve televizyon yayınlarından temel bilgileri anlayabilirim. (B1)
- Bildiğim bir konuda uzun konuşma metinlerini ve sunumları, hatta işlenen konudaki karmaşık gerekçelendirmeleri anlayabilirim. Televizyonda çoğu haber yayınlarını ve güncel söyleşileri anlayabilirim. Ölçünlü dil konuşulduğunda çoğu filmi anlayabilirim. (B2)
- Uzun konuşmaları, açıkça yapılandırılmamış ve ilişkiler açıkça belirtilmemiş olsa bile takip edebilirim. Televizyon yayınlarını ve filmleri fazla zorluk çekmeden anlayabilirim. (C1)
- İster canlı ister medyada konuşulan dili, hatta hızlı konuşulsa bile, anlamakta hiçbir zorluk çekmem. Sadece farklı konuşma türüne/aksana alışabilmem için biraz zamana ihtiyacım olabilir. (C2)

Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde dinleme becerisi; “diğer konuşmacılar arasındaki konuşmayı dinlemek, bir seyirci olarak canlı dinlemek, duyuru ve talimatları dinlemek, sesli medya ve kayıt dinlemek” şeklinde alt başlıklara ayrılmıştır (CEFR, 2018).

1.2.5.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (MEB- PİCTES)

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde yer alan Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından PICTES kapsamında 2016 ve 2017 yıllarında iki farklı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı hazırlanmıştır. Bu programlar yaygın eğitime yönelik hazırlanmıştır. 2016 yılında hazırlanan programlarda iki grup esas alınmıştır. Birinci grup 6-12 yaş, ikinci grup 13-17 yaş seviyesini kapsamaktadır. Her grupta üç seviye (1, 2, 3) vardır ve bu seviyelerin programları birbirinden farklıdır. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi (6-12 Yaş) Programının 1, 2 ve 3. seviyelerine giriş koşulları Tablo 2’de yer almaktadır (MEB, 2016a; MEB, 2016b; MEB, 2016c).

Tablo 2: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi (6-12 Yaş) Programının 1, 2 ve 3. Seviyelerine Giriş Koşulları

1. Seviye	2. Seviye	3. Seviye
Giriş Koşulları	Giriş Koşulları	Giriş Koşulları
a) 5 yaşını tamamlamış olmak, b) 13 yaşından gün almamış olmak,	a) 5 yaşını tamamlamış olmak, b) 13 yaşından gün almamış olmak, c) Yabancılar Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 1. Seviye Kurs Programını başarıyla tamamlamış olmak, d) Yabancılar Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 1. Seviye Kurs Programına katılmamış olanlar için kurs öğretmenleri tarafından yapılacak seviye tespit sınavında yabancılar Türkçe öğretimi (6-12 yaş) 1. seviye düzeyinde Türkçe bilgisine sahip olduğu tespit edilmek.	a) 5 yaşını tamamlamış olmak, b) 13 yaşından gün almamış olmak, c) Yabancılar Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 2. Seviye Kurs Programını başarıyla tamamlamış olmak, d) Yabancılar Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 2. Seviye Kurs Programına katılmamış olanlar için kurs öğretmenleri tarafından yapılacak seviye tespit sınavında Yabancılar Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 2. Seviye düzeyinde Türkçe bilgisine sahip olduğu tespit edilmek.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi (13-17 Yaş) Programının 1, 2 ve 3. seviyelerine giriş koşulları Tablo 3’te yer almaktadır (MEB, 2016d; MEB, 2016e; MEB, 2016f):

Tablo 3: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi (13-17 Yaş) Programının 1, 2 ve 3. Seviyelerine Giriş Koşulları

Seviye: 13-17 Yaş		
1.Seviye	2.Seviye	3.Seviye
Giriş Koşulları	Giriş Koşulları	Giriş Koşulları
a) 12 yaşını tamamlamış olmak, b) 18 yaşından gün almamış olmak,	a) 12 yaşını tamamlamış olmak, b) 18 yaşından gün almamış olmak, c) Yabancılar Türkçe Öğretimi (13- 17 Yaş) 1. Seviye Kurs Programını başarmış olmak, d) Yabancılar Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 1. Seviye Kurs Programına katılmamış olanlar için kurs öğretmenleri tarafından yapılacak seviye tespit sınavında Yabancılar Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 1. Seviye düzeyinde Türkçe bilgisine sahip olduğu tespit edilmek.	a)12yaşını tamamlamış olmak, b) 18 yaşından gün almamış olmak, c) Yabancılar Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 2. Seviye Kurs Programını başarmış olmak, d) Yabancılar Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 2. Seviye Kurs Programına katılmamış olanlar için kurs öğretmenleri tarafından yapılacak seviye tespit sınavında Yabancılar Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 2. Seviye düzeyinde Türkçe bilgisine sahip olduğu tespit edilmek.

2017 yılında hazırlanan programda ise A1 Seviyesi Kurs Programı ve B1 Seviyesi Kurs Programı olmak üzere iki ayrı program hazırlanmış olup giriş koşulları Tablo 4'te yer almaktadır (MEB, 2017a; MEB. 2017b):

Tablo 4: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi (A1-B1) Programının Giriş Koşulları

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi A1 ve B1 Seviyesi Kurs Programı	
A1 Seviyesi	B1 Seviyesi
Giriş Koşulları	Giriş Koşulları
a) 13 yaşını tamamlamış olmak	a) 17 yaşını tamamlamış olmak b) Türkçe A2 seviyesindeki bir kursa katılmış ve başarmış olduğunu belgelendirenler. c) Türkçe A2 seviyesindeki bir kursu bitirme belgesine sahip olmayanlar için; B1 seviyesinde kursu verecek olan öğretmen/öğretmenler tarafından yapılacak olan seviye belirleme sınavı sonucuna göre Türkçe A2 seviyesinde bilgiye sahip olduğu tespit edilenler.

Programlar (2016, 2017) Avrupa Ortak Başvuru Çerçevesi'ne göre hazırlanmasına rağmen 2016 yılında hazırlanan programlarda dört temel dil becerisiyle ilgili yeterli bilgi verilmemiştir. Ancak 2017 yılında hazırlanan programda dört temel dil

becerisiyle ilgili yeterli bilgi ve açıklama mevcuttur. İlgili programın dinleme becerisiyle ilgili açıklaması Tablo 5’te yer almaktadır (MEB, 2017a; MEB, 2017b):

Tablo 5: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi (A1-B1) Programının Dinleme Becerisi Kriterleri

Dil Becerileri	A1 Seviyesi	B1 Seviyesi
Dinleme	Kendisi ile ya da ailesiyle ilgili veya kendi çevresinde var olan somut şeyleri bildiği sözcüklerle çok basit cümlelerle ve ancak yavaş yavaş ve tane tane konuşulduğunda anlayabilir.	Açık ve standart bir dil kullanıldığında iş, okul ve boş zaman etkinlikleri gibi bilindik şeyler söz konusu olduğunda konuşmanın ana hatlarını anlayabilir. Oldukça yavaş ve açık konuşulduğunda, radyo ve TV yayınlarındaki güncel olaylar, meslekî ya da kişisel ilgi alanlarıyla ilgili konuların ana hatlarını anlayabilir.

Ayrıca 2017 yılında hazırlanan programda sohbet ve diyaloglar, çizgi filmler, reklamlar, şarkılar, bilmece, kısa filmler, telefon görüşmeleri, maçlar, pazar panayır konuşmaları, ses ve görüntü kayıtları gibi araçların dinleme ve konuşma alanında kullanılabilecek araç gereçler olduğu dile getirilmiştir.

1.2.5.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı (TMV)

Türkiye Maarif Vakfı tarafından 2019 yılında hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı” Avrupa Ortak Başvuru Metni esas alınarak hazırlanmıştır.

Yurt içi ve yurtdışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere dört temel dil becerisini kullanarak rahat ve etkin bir şekilde etkileşimde bulunabilme becerilerini kazandırmak programın temel amacını oluşturmaktadır. Türkçe öğrenenlere, Türk kültürünü öğretmek ve Türk kültürünü kendi kültürleriyle ilişkilendirmelerini sağlayarak kültürlerarası farkındalık sağlamak programın önemli bir diğer amacıdır (TMV, 2019).

Bu programda ilköğretim, ortaokul ve lise kademelerinin genel amaçlar, yöntem teknikler, ölçme ve değerlendirme açıklamaları ortaktır. Bu durum okul öncesinde farklıdır. Okul öncesinde dinleme ve konuşma becerilerine ağırlık verilmiştir. Bu durum da programın öğrencilerin gelişim seviyelerine göre hareket ettiğini göstermektedir (TMV, 2019, 26).

Tablo 6: Maarif Vakfı Programının Kademe Yapılandırılmasına İlişkin Bilgiler

1	Okul Öncesi Dönemi	36-48 Ay	Başlangıç I		72 Saat
		49-60 Ay	Başlangıç II		72 Saat
		61-72 Ay	Başlangıç III		72 Saat
2	İlköğretim 1. Kademe (İlkokul)	7 Yaş	A1	A1.1	72+72 Saat
		8 Yaş		A1.2	72+72 Saat
		9 Yaş		A1.3	72+72 Saat
		10 Yaş		A1.4	72+72 Saat
3	İlköğretim 2. Kademe (Ortaokul)	11 Yaş	A1		144 Saat
		12 Yaş	A2	A2.1	144 Saat
		13 Yaş		A2.2	144 Saat
		14 Yaş		A2.3	144 Saat
4	Ortaöğretim (Lise)	15 Yaş	A1		144 Saat
		-	A2		144 Saat
		-	B1	B1	144 Saat
		-		B1+	144 Saat
		-	B2		144 Saat
		-	C1		144 Saat

Program öğrencilerin gelişim seviyeleri esas alınarak hazırlanmıştır. Tabloya göre okul öncesi dönemin 3 bölümden oluştuğu ve her bölümün 72 ders saati sürmesinin uygun olduğu görülmüştür.

1.Kademede dört yaş düzeyi (7, 8, 9, 10) belirtilmiş ve her yaş düzeyinde 72+72 saat ders uygun görülmüştür. Bu kademede A1 düzeyi kendi içerisinde dört alt düzeye (A1.1, A1.2, A1.3, A1.4) ayrılmıştır.

2.Kademede dört yaş düzeyi (11, 12, 13, 14) belirtilmiş ve her yaş düzeyinde 144 saat ders uygun görülmüştür. Bu kademede A2 düzeyi kendi içerisinde üç alt düzeye (A2.1, A2.2, A2.3) ayrılmıştır.

Ortaöğretim kademesi ise 15 yaş ve sonrasını almaktadır ve her yaş düzeyinde 144 saat ders uygun görülmüştür. B1 düzeyi kendi içerisinde iki alt düzeye (B1, B1+) ayrılmıştır. C1 düzeyi için de 144 saatlik dersi uygun gören programda C2 seviyesinin belirtilmesine gerek duyulmamıştır.

Programda konuşma becerisi sözlü etkileşim ve sözlü üretim şeklinde iki başlıkta yer almaktadır. En çok kazanımın bulunduğu beceri sırası; yazma, okuma, dinleme, sözlü etkileşim ve sözlü üretim şeklindedir (TMV, 2019, 36).

Tablo 7: Maarif Vakfı Programında Yer Alan Kazanımların Dil Becerilerine Göre Dağılımı

Dil Becerileri	Dil Seviyeleri					Becerilere Göre Toplam Kazanım Sayısı
	A1	A2	B1	B2	C1	
Dinleme	42	55	60	45	45	257
Sözlü Etkileşim	27	44	47	43	38	199
Sözlü Üretim	26	27	46	50	42	191
Okuma	47	60	61	57	51	276
Yazma	43	68	67	64	55	297
Dil Seviyelerine Göre Kazanım Sayısı	185	254	281	259	251	1230

Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunan Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından ve Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan programların çeşitli yönlerden karşılaştırılması Tablo 8’de yer almaktadır (Kaya, Kardaş, 2019, 131):

Tablo 8: 2016, 2017 MEB ve 2019 TMV Yabancılar Türkçe Öğretim Programlarının Karşılaştırılması

İnceleme Başlıkları	MEB 2016	MEB 2017	TMV 2019
Programın Yapısı	Yok	Yok	Var
Programa Giriş Koşulları	Var	Var	Yok
Görev Alacak Eğitimcilerin Nitelikleri	Var	Var	Yok
Genel Amaçlar	Var	Var	Var
Temel Yaklaşım	Yok	Var	Var
Kazanılacak Dil Becerileri	Var	Var	Var
Temalar ve Süreleri	Var	Var	Var
Ölçme ve Değerlendirme	Var	Var	Var
Becerilere Göre Ölçme ve Değerlendirme	Yok	Var	Var
Öngörülen Yöntem ve Teknikler	Yok	Var	(Sadece okul öncesinde var.)
Öğretim Araç ve Gereçleri (Beceriye Göre)	Yok	Var	(Sadece okul öncesinde var.)
Öz Değerlendirme	Yok	Var	Var
Uygulanmasına Yönelik Açıklamalar	Var	Var	Var
Kadamlara Göre Yapılan-dırma	Yok	Yok	Var

Kazanımlar	Var	Var	Var
Ölçme Değerlendirme Araçlarının Özellikleri	Yok	Yok	Yok
Kazanımların Sınıfa Göreliliği	Yok	Yok	Var
Ders İşleyiş Örneği	Yok	Yok	Yok

1.2.8. İlgili Araştırmalar

1.2.8.1. Video ve Alt Yazının Dil Öğretimine Etkisini Ölçen Yurt İçi Çalışmaları

Yurt içinde ve dışında filmlerin dinleme becerisine etkisine yönelik çokça çalışma vardır.

Demirezen (1989), “Video Kullanımının Yabancı Dil Öğrenimine Getirdikleri” adıyla sunduğu bildirisinde, videonun gerçek yaşamdan kesitler, dilin farklı ortamlarda değişik kullanımlarının nasıl yapıldığını göstermesi, iletişimin sözel ve sözel olmayan taraflarını esnek bir biçimde göstermesinden yola çıkarak iyi bir materyal olduğunu belirtmiştir. Videonun öğrencilerin dışadönük ve ruhsalimsel problemlerini hafıflettiğini ve anadilden karışan olumsuzlukları belirli oranda engellediğini belirtmiştir. Demirezen videoların aynı zamanda öğrenciler açısından sadece sınıf içinde değil sınıf dışında da kendilerini geliştirmelerine olanak tanıdığını ve dilbilimsel becerilerini geliştirdiğini de vurgulamıştır.

Barın, (2007) “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Kısa Filmlerin Yeri” adlı bildiride; kısa film etkinliklerinin sınıfta nasıl yapılacağı, kısa filmlerle kelime öğretimi, filmlerdeki dilin doğal kullanımının dinleyiciye aynı anda birçok dil bilgisi birikimini verebileceğini belirtmiştir. Filmlerin deyim ve atasözlerini daha kolay öğretebileceği ve bu filmlerle kültürün de aktarılabilirliğine değinerek kısa filmlerin yabancılara Türkçe öğretimi alanında mutlaka faydalanılması gereken bir materyal olduğunu belirtmiştir.

İnan (2012), “Yabancı Dil Öğretimi ve Diziler Bağlamında Güney Kore Televizyon Dizilerinin Türkiye’de Kore Dili ve Kültürünün Tanıtımına Katkısı” adlı çalışmasında, Güney Kore dizilerinin Güney Kore’nin dil ve kültürünün tanıtımına katkısını araştırmayı ve bu katkının Koreceyi öğrenme isteğine etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmaya katılan 102 kişinin görüşleri alındıktan sonra elde edilen verileri aktaran İnan, Kore dizileri izleyen kişilerin dil öğrenme isteklerinin arttığını ve kültürlerine yönelik bilgiler edindiklerini ayrıca izleyenlerle kalmayıp izleyenlerin ailelerinin de öğrenme sürecine dâhil olduğunu belirtmiştir. Türk dizilerinin de en

kısa zamanda bu çalışmalardan geçirilmesi gerektiğini ve Türkçenin, Türk kültürünün filmler aracılığıyla tanıtılması ve öğretilmesinin gerektiğini belirtmiştir.

Çetin (2013), “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Motivasyon Amaçlı Video Kullanımı” adlı çalışmasında, derin yaklaşım yoluyla öğrencilere yaptırılan videolara değinmiştir. Bu çalışmanın amacı öğrencilerin kaygı düzeylerini düşürmek ve ön yargılarını yok etmeye çalışarak olumlu bir dil öğrenme süreci oluşturmaktır. Öğrencilerden senaryolarını kendilerinin belirleyeceği Türkçe bir video çekmeleri istenmiştir. Öğrenciler önce kendi kültürlerini anlatan videolar ardından da Türkiye ile ilgili videolar hazırlamışlardır. Böylece öğrencilerin motivasyonu yükselmiş, dili öğrenebileceklerine olan inançları artmıştır. Araştırma neticesinde video kullanımının dil öğretiminde faydalanılabilecek bir araç olduğu belirtilmiştir.

Od (2013), “Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminde Çizgi Filmlerin Dinlediğini Anlama ve Konuşma Becerilerine Katkısı” adlı makalesinde yabancı dil öğreniminin erken yaşta başlaması gerektiğini ve çizgi filmlerin dinleme ve konuşma becerisini olumlu yönde etkilediğini dile getirmiştir. Aynı zamanda çizgi filmlerin öğrencilerde dil öğrenme isteğini artırdığını da ifade etmiştir.

İşcan ve Aktürk (2014), “Televizyon Dizilerinin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanımı: Seksenler Dizisi Örneği” adlı çalışmalarında Ürdün Üniversitesindeki Türkçe Bölümü öğrencilerine üç bölüm olarak Seksenler dizisini izletmişlerdir. Ardından öğrencilere yazılı sınav yaparak izledikleri filmde gördükleri Türk kültürüne ait öğeleri bulmaları istenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin izledikleri dizi aracılığıyla Türk kültürünün öğeleri ve Türk toplumuna özgü davranışlar hakkında bilgi sahibi oldukları gözlemlenmiştir. Sonuç olarak da Türk dizileri aracılığıyla Türkçe öğretimi yapılabileceği ve etkili olacağı belirtilmiştir.

Boylu ve Başar (2015), “Televizyondan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenimine İlişkin Bir Durum Tespiti Çalışması: İran Örneği” adlı çalışmalarında, Türk televizyon kanallarının İran’da yabancı dil olarak Türkiye Türkçesi öğretimine etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde B1 ve üzeri kurlarda öğrenim gören 110 öğrenci ile yürütülen bu çalışmada öğrencilere izlediklerinin öğrendikleri dile katkısı, izledikleri program türleri ve sebepleri benzerinde sorular sorulmuştur. Sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğu izlediği dizi ve filmlerin dil öğrenmelerine katkı sağladığını belirtmiştir. Hatta bu yüzden B1 ve üzeri kurlara kayıt yaptırdıklarını dile getirmişlerdir.

Çakır (2015), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Video Kullanımının Dinleme Becerisine Etkisi” adlı tezinde, dinleme becerisini geliştirmek amacıyla kullanılan videoların yabancı dil olarak Türkçe öğretimine etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu çalışma Ankara TÖMER’den 2013-2014 döneminde A1 seviyesinde 36 öğrenci üzerinde deney ve kontrol grupları şeklinde yapılmıştır. Deney grubuna video kullanılarak kontrol grubuna ise video kullanılmadan dinleme etkinlikleri doğrudan yaptırılmıştır. Sonuç olarak video kullanılarak yapılan etkinliklerde öğrencilerin daha başarılı sonuçlar elde ettikleri ve videonun öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştırdığı için kalıcı öğrenmeler sağladığı tespit edilmiştir.

Kırbaş ve Doğanay (2015), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi / Öğreniminde Dizi ve Filmler” adlı çalışmalarında, Türk dizilerinin ve filmlerinin, Türk dili ve kültürünün tanıtımına etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Ürdün Üniversitesi Türkçe Bölümü 4.sınıf öğrencisi Arap asıllı 12 kızdan oluşan öğrenci grubu üzerinde araştırma yapılmıştır. Dizilerdeki aile yapısı, dizi ve filmlerin olumlu ve olumsuz tarafları, Arap ve Türk dizileri arasındaki farklar gibi sorular öğrencilere yazılı yoklama formatında sorulmuştur. Sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin Türk kültürünü tanımaya çalıştığı gözlenmiş fakat dizi ve filmlerin Türk kültürünü tanıtmada ihtiyacı karşılamadığı tespit edilmiştir.

Yılmaz ve Diril (2015), “Filmlerle Yabancılarla Türkçe Öğretimi: Beyaz Melek Film Örneği” adlı çalışmalarında, B1 seviyesindeki öğrencilere aşamalı etkinlikler aracılığıyla sorular yöneltilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde filmlerin dört temel beceriyi ve eleştirel düşünme becerisini geliştirdiği tespit edilmiştir. Ayrıca bu film öğrenilen dilin kültürüne yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerini ve öğrendikleri dilin kültürünü öğrenmelerini sağlamıştır.

Ünlüler Arabacı (2015), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yararlanılan Kısa ve Uzun Metrajlı Filmlerin Kırgızistan Bağlamında Değerlendirilmesi” adlı çalışmada, belirli ölçütlere göre seçilen 26 uzun metrajlı sinema filmini ve 15 kısa metrajlı haber videosunu ve belgeseli kullanmıştır. Bu 41 film, Eylül 2010 ile Ekim 2014 tarihleri arasında her seviyeden (temel, orta, üst) öğrenciye izlettirilmiştir. İzleme sırasında ve sonrasında çeşitli etkinlikler yapılarak sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre kısa ve uzun metrajlı film ve belgeseller aracılığıyla öğrenci öğrendiğini pekiştirmekte ve kalıcı öğrenmeler sağlamaktadır.

Yılmaz ve Ertürk Şenden (2015), “Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Kalıp Sözcükler: “Babam ve Oğlum” Film Örneği” adlı çalışmalarını dil öğretiminin bir kültür

aktarımı olduğunu ispatlamak amacıyla yapmışlardır. Babam ve Oğlum’da kalıp sözler belirlenmiş ve B1 seviyesine uygun olacak şekilde etkinlikler şeklinde düzenlenmiştir. Hedef kazanımlar Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni’ne uygun belirlenmiştir. Sonuç olarak da hedef kültürü aktarmada ve dil edinimi kazandırmada filmlerin kayda değer bir etkiye sahip olduğu vurgulanmıştır.

Arslan (2015), “Türk Dizilerinin Boşnakça Ana Dili Taşıyıcılarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenimine Etkisi” adlı çalışmalarında, informal eğitim çerçevesinde Türk dizilerinin Türkçenin öğrenimi üzerine etkilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Evreni Bosna Hersek, örnekleme ise Saraybosna’daki Boşnaklar ve diğer milletler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan 112 kişinin yaşları ve cinsiyetleri farklıdır. Sonuçlar incelendiğinde bireyler filmler aracılığıyla informal öğrenmeler sonucunda da dil edinebildikleri, hedef dildeki kelimeleri ve kültürü öğrenebildikleri saptanmıştır.

Arbatlı ve Kurar (2015), “Türk Dizilerinin Kazak-Türk Kültürel Etkileşimine ve Türkçenin Yaygınlaşmasına Etkisi” adlı çalışmalarında, Kazakistan’daki Almatı şehrinde Türk dizilerini izleyen 157 kişiye anket uygulamışlardır. Sonuç olarak bu dizilerin Türkiye Türkçesi ve Türk kültürü hakkında bilgi verdiği ve bunlarla ilgili olumlu izlenimler oluşturduğu tespit edilmiştir.

Aytan ve Tunçel (2015), “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Çizgi Film Kullanımı” adlı çalışmalarında Türkçe öğretiminde çizgi filmlerin işlevsel olarak kullanımının öğrenci başarısına etkisini saptamayı amaçlamışlardır. Uluslararası Antalya Üniversitesi TÖMER’de A1 seviyesinde eğitim gören 15 öğrenciye “Oscar Çöllerde” adlı çizgi film izletilmiş ve ardından çizgi filmle ilgili soru kâğıtları verilmiştir. Bu soru kâğıdında çizgi filmdeki görsellerle ilgili sorular sorulmuştur. Sonuçlar incelendiğinde hedef kitleye uygun seviyedeki çizgi filmlerin yabancılar Türkçe öğretiminde olumlu sonuçlar doğurduğu ve öğrenme sürecini daha eğlenceli ve kolay anlaşılır hâle getirdiği belirtilmiştir.

Erol ve Gülcü (2016), “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Bilgisayar Destekli Öğretimi İle İlgili Yabancı Öğrenci Görüşleri” adlı makalelerinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bilgisayar destekli yöntem hakkında öğrenci görüşlerini “Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İle İlgili Öğrenci Görüşleri” isimli anketle değerlendirmişlerdir. İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi’ndeki 84 öğrenciye uygulanan bu anketin sonuçlarına göre görsel işitsel araçlarla ders işlemek

öğrencilerin hoşuna gitmektedir ve bilgisayar dil öğretiminde kullanılabilecek faydalı bir araçtır.

İşcan (2016), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisi Kazandırmada Filmlerin Kullanımı” adlı makalesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin filmler aracılığıyla okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlik örneklerine yer vermiştir. Ayrıca filmlerin basit bir olgu olarak görülmemesi gerektiğini ve öğretirken eğlendirdiğini de dile getirmiştir.

Özdemir ve Yıldırım (2016), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı” adlı çalışmalarında Kazakistan’da 1991 yılından sonra teknolojinin yabancılara Türkçe öğretimi alanında kullanımını betimsel olarak ortaya koymayı amaçlamışlardır. İncelemeler sonucunda yabancılara Türkçe öğretimi alanında teknoloji kullanımının hızla geliştiği, üniversitelerin ve özel kurumların gerekli teknolojik alt yapıyı oluşturmak için yatırım yapmakta oldukları tespit edilmiştir.

Dalak (2017), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İletişimsel Yaklaşımın Deyim Öğretimindeki Başarıya Etkisi” adlı tezinde iletişimsel yaklaşımın deyim öğretimindeki başarıya etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Bu araştırma Erzurum Atatürk Üniversitesi DİLMER B1 kuru öğrencilerinden oluşan deney (15 öğrenci) ve kontrol grubuna (14 öğrenci) 2016-2017 bahar döneminde 6 haftalık bir zaman diliminde uygulanmıştır. Ön test ve son test şeklinde uygulanan testlerdeki deyimler İstanbul Yabancılar için Türkçe B1 ders kitabı ve çalışma kitabı okuma metinlerinden alınmıştır. Sonuçlar incelendiğinde başlangıçta aralarında anlamlı bir fark bulunmayan gruplar başlangıca nazaran gelişmiştir fakat iletişimsel yaklaşım temelli programların sunulduğu deney grubunun gelişimi daha fazla olmuştur. Türkçenin yabancılara daha etkili bir şekilde öğretilmesi için deyimlerden faydalanılması gerektiği belirtilmiştir.

1.2.8.2. Alt Yazılı Değişkeniyle Sunulan Deneysel Çalışmalar

Çilek (2004), “Üst Seviye İngilizce Öğrencilerine Dinlediğini Anlama ve Anlaşılır Konuşma Becerisi Kazandırmak Amacıyla İngilizce Altyazılı Belgeseller ile Uygulamalı Bir Çalışma” adlı tezinde deney ve kontrol grubu oluşturarak aynı videoyu alt yazılı ve alt yazısız olarak uygulamıştır. Sonuçlar incelendiğinde tüm öğrenciler üst düzey olmasına rağmen videoları alt yazılı olarak izleyen grubun daha başarılı olduğu saptanmıştır.

Özgen (2008),” İngilizce Öğretiminde Özgün Altyazılı Videonun Dinleme Algılama Materyali Olarak Kullanımı” adlı tezinde yabancı bir diziyi alt yazılı ve alt yazısız olarak izletmiştir. Yaklaşık 20 dakikadan oluşan her bölüm sunulmadan önce öğrencilere bilinmemesi muhtemel kelime ve deyimler çalışma kâğıtları şeklinde verilmiştir. Dinleme sonrası verilen dinlediğini anlama ve kavrama sonuçlarına göre diziyi alt yazılı olarak izleyen grubun kelime ve deyimleri öğrenmede, konuyu takip etmede ve dinleme becerisini geliştirmede daha başarılı olduğu açık bir şekilde tespit edilmiştir.

Başaran (2011), “İngilizce Altyazı Kullanımının İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Dinleme Anlama Becerisine Etkileri: Orta Düzey İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencileriyle Bir Çalışma” adlı tezinde da alt yazılı ve alt yazısız şeklinde öğrencilere sunulmuş ve öğrencileri dinlediğini anlama becerileri ölçülmüştür. Anket sonuçları incelendiğinde alt yazılı filmlerin alt yazısız filmlere göre daha yararlı ve eğlenceli olduğu belirtilmiştir.

Ekinci (2017), “Altyazılı Animasyon Filmlerinin İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Dinleme Becerileri Üzerindeki Etkisi” adlı tezinde Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda eğitim gören 51 öğrenci üzerinde uygulamıştır. Bir gruba alt yazılı filmler izletilmiş, diğer gruba standart dinleme müfredatı uygulanmıştır. Motivasyon ve farkındalık anketleri uygulanarak sonuçlar elde edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde alt yazılı filmlerin izletildiği grubun dil öğrenme motivasyonunun daha yüksek olduğu ve farkındalık konusunda daha başarılı olduğu saptanmıştır.

Buldu (2018), “Alt Yazılı ve Alt Yazısız Televizyon Programlarının Yabancı Öğrencilerin Dinleme/İzleme ve Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi” adlı tezinde alt yazılı ve alt yazısız televizyon programlarının öğrencilerin dinleme/izleme ve anlama becerileri üzerine etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu araştırma Sakarya TÖMER’den seçilmiş B1 ve B2 seviyesinde 40 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilere uygulanan anket yoluyla belirlenen izlenecek programları deney grubu alt yazılı izlerken kontrol grubu alt yazısız olarak izlemiştir. Video sonlarında değerlendirme testleri uygulanmıştır. Sonuçlar incelendiğinde deney grubunun anlamlı bir şekilde daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Aydemir (2019), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Deyim ve Atasözlerinin Bağlamsal Anlamaya Dönük Video Destekli Öğretimi: Bir Eylem Araştırması” adlı tezinde B2 ve C1 düzeyindeki öğrencilerin deyim ve atasözlerini nasıl öğrendiklerini

ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde 2015-2016 yılında B2–C1 seviyesinde 14 öğrenci ve 2016-2017 yılında B2–C1 seviyesinde 14 öğrenciye 7 haftada uygulanmıştır. Deney grubunda dizi ve filmlerden kesitlerle öğrencilerin bağlamdan hareketle deyim ve atasözlerini tahmin etmeleri istenmiştir. Kontrol grubunda ise dizi ve film izletilmeden deyim ve atasözleri öğretilmiştir. 50 sorudan oluşan ön test ve son test uygulanmıştır. Sonuçlar incelendiğinde deney grubunun anlamlı bir şekilde daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Mattiussi (2019), “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Görsel-İşitsel Materyal Kullanımı Üzerine Bir Araştırma” adlı tezinde farklı uyaranların olduğu dinleme metnlerinin B1 düzeyindeki öğrencilerin dinleme becerilerine etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Dörder kişiden oluşan 4 gruba uygulanan bu çalışmada her gruba farklı uyaranlarla dörder dinleme metni dinlettirilmiştir. Birinci gruptaki öğrencilere ses, görsel ve altyazı; ikinci gruptaki öğrencilere ses ve görsel; üçüncü gruptaki öğrencilere ses ve altyazı; dördüncü gruptaki öğrencilere sadece ses uyaranlı dört farklı dinleme metni sunulmuştur. Gruplar dinleme sonlarında aynı şekilde ölçmeye tabi tutulmuşlardır. Sonuçlara göre sesi en iyi destekleyen unsurun görseller olduğu sesin sadece alt yazıyla verilmesinin sınırlı bir öğretime neden olduğu tespit edilmiştir.

1.2.8.3. Video ve Alt Yazının Dil Öğretimine Etkisini Ölçen Yurt Dışı Çalışmaları

Koolstra, Beentjes (1999), ”Evde Alt Yazılı Program İzleyerek Çocukların Yabancı Bir Dilde Kelime Kazanımı” adlı makalelerinde alt yazılı program izlemenin kelime dağarcığına etkisini görmeyi amaçlamışlardır. Araştırma grubu Almanya’da okuyan 4. ve 6. Sınıf düzeyinde 246 öğrenciden oluşturulmuştur. Bu öğrenciler birinci grup (İngilizce programı Almanca alt yazı ile), ikinci grup (İngilizce programı alt yazısız olarak) üçüncü grup (Almanca bir programı alt yazısız şekilde) şeklinde gruplara ayrılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde kelime dağarcığının en çok birinci grupta geliştiği gözlemlenmiştir. Böylece alt yazılı filmlerin kelime dağarcığını geliştirdiği tespit edilmiştir.

Canning (2000), “Yabancı Dil Sınıfında Video Kullanımının Kullanışlılık Yönü” adlı makalesinde, teknolojik gelişmelerle birlikte videoların derslerde kullanılabileceğini dile getirmiştir. Videodan yararlanma şekillerini, video seçiminin hangi amaçlar

doğrultusunda yapılacağı, planlama boyutu ve aynı videoyu izletme sayısı gibi noktalara vurgu yaparak videoların derslerde kullanılması gerektiğini dile getirmiştir. Tschirner (2001), “Sınıfta Dil Edinimi: Videonun Rolü” adlı çalışmasında, videonun dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmede etkisine değinmektedir. Konuşma becerisi kazandırmak için çokça dinleme yaptırılması gerektiğini dile getirmiştir. Bu çalışmasında video kullanılan sınıflarda konuşma becerisini geliştireceğini savunduğu 7 varsayım sunmuştur. Bu varsayımlar: Dili durum içerisinde verme, dile maruz bırakma, öğrenciyi sürece katarak dili kullanmasını sağlama, dilin yanında kültürü de verme, dil bilgisi yapılarını verme, kelime öğretimi ve kelime öğretiminde hedef kitlenin duygusal ihtiyaçlarını dikkate almadır.

d’Ydewalle (2002), “Alt Yazılı Televizyon Programları İzleyerek Yabancı Dil Edinimi” adlı makalesinde, yabancı TV programları ithal eden küçük ülkelerde program yapımcılarının alt yazı kullanmak durumunda kaldıklarını belirtmiş ve böylelikle izleyicinin hem işitsel hem görsel olarak yabancı dili edinmiş olduğu vurgusunu yapmıştır. Alt yazı okumanın zorunlu olup olmadığını sorgulayan araştırmacı, Amerika’da ve Almanya’da yaptığı araştırma sonucunda alt yazı okumanın zorunlu olmadığı, fakat insanların dili çok iyi bilseler bile muhakkak alt yazıya gözlerinin kaydığı sonucuna ulaşmıştır. Film (program) müziklerinin de dil ediniminde alt yazı kadar etkili olduğunu söyleyen d’Ydewalle, alt yazı ile hedef dilin kelimelerinin ve dil bilgisi yapısının gizil olarak (çaba sarfetmeden) öğrenildiğinin üzerinde durmuştur.

Brooke (2003), “Yabancı Dil Sınıflarında Video Üretim: Bazı Kullanışlı Fikirler” adlı çalışmasında, İngilizce öğretiminin teknolojik gelişmelere uyum sağladığını iddia etmekte ve başarı seviyesi düşük öğrencilerin kullanmış olduğu birkaç canlandırma uygulamasına değinmiştir. Öğrencilere çeşitli senaryolar vererek gruplar hâlinde videoları canlandırmalarını ve bunları kayıt altına almalarını istemiştir. Daha başarılı öğrencilere ise belgesel, röportaj ve reklam hazırlama uygulanabileceğini dile getirerek video uygulamalarından öğretim sürecinde faydalanılması gerektiğini dile getirmiştir.

Zanon (2006), “Yabancı Dil Öğretimini Geliştirmek İçin Alt Yazı Kullanımı” isimli çalışmasında, öğrencilerin üretmiş olduğu alt yazılı videoları yabancı dil öğretirken yararlanabilecek aktiviteler çerçevesinde incelemiştir. Daha önce öğrencilerin dil öğrenmesine engel olabileceğini düşündükleri alt yazının faydalarının sonradan fark edildiğini belirtmiştir. Alt yazının; okuma ve dinleme arasında köprü olduğu, kelime

tanımayı kolaylaştırdığı, motivasyon sağladığı, olay örgüsünü takip etmeyi kolaylaştırdığı ve birden fazla duyuya hitap ettiği için kalıcı öğrenmeler sağladığını dile getirmiştir.

Goulah (2007), “Köy Sesleri, Global Bakış: Dönüşümsel Yabancı Dil Öğrenme Aracı Olarak Dijital Video” isimli makalesinde, orta seviyede olup yabancı dil öğrenen Japonlardan oluşan bir öğrenci grubunun bir aylık zaman diliminde dijital videolar aracılığıyla dili öğrenmelerine etki seviyesini incelemiştir. Süreç sonunda ilerleme seviyesinin kayda değer olduğunu ve videoların dil öğretiminde inkâr edilemez bir işlevselliğe sahip olduğunu dile getirmiştir.

Mitterer ve Mc Queen (2009), “Foreign Subtitles Help but Native-Language Subtitles Harm Foreign Speech Perception” adlı çalışmalarında farklı İngilizce aksanlarla konuşulan videoları Hollandalı öğrencilere izletmişlerdir. Öğrenciler iki gruba ayrılmış ve videolar alt yazılı ve alt yazısız olarak izletilmiştir. Videolar izletildikten sonra öğrencilerden videoda geçen bazı sözcük ve cümleleri tekrar etmeleri istenmiştir. Videoyu alt yazıyı izleyen grubun sözcükleri tanımada daha başarılı olduğu ve farklı aksanları daha iyi anladığı tespit edilmiştir.

Winke, Gass ve Sydorenko (2010), “Yabancı Dilde Dinleme Aktiviteleri İçin Kullanılan Alt Yazılı Videoların Etkileri” isimli makalelerinde; üniversitede öğrenim gören Arap, Rus, İspanyol ve Çinli öğrencilerden oluşan ikinci ve dördüncü sınıf öğrencisi dört gruba uzun olmayan İngilizce bir videoyu bir kez alt yazılı iki kez alt yazısız (rastgele sırayla) olacak şekilde izletip hangi şekilde izlemenin etkili olduğunu tespit etmeyi hedeflemişlerdir. Sonuçlar incelendiğinde ilk izlemeyi alt yazılı şekilde izleyen grubun daha sonra alt yazısız izlemesine rağmen içeriği kavradığı için videoyu ilgiyle izlediği ve öğrendiklerini pekiştirdiği tespit edilmiştir.

Webb (2011), “Dil Öğrenimi İçin Televizyon Programı Seçimi: Aynı Tarzdan Televizyon Programlarını Araştırma” isimli araştırmasında, farklı tür programların 288 bölümünü incelemiştir. “Sözcük öğretiminde aynı tür programlar mı yoksa farklı tür programlar mı etkilidir?” sorusuna cevap bulmak isteyen araştırmacı yaptığı araştırmanın sonucunda şu bilgiye ulaşmıştır: Programlar farklılaştıkça kısa süreli belleğe daha fazla sözcük gitmekte ancak anlamlı öğrenmeler aynı tür programlar aracılığıyla olmaktadır.

Almeida ve Costa (2013), tarafından kaleme alınan “Yabancı Dil Edinimi: Alt Yazının Rolü” isimli makalede, Avrupa’da birçok yabancı film ve yabancı program alt yazılı sunularak insanların yabancı dile maruz bırakıldığı belirtilmiştir. Alt

yazının yanında dublaja da yer vermiş ancak dublajın maliyetli olduğu dile getirilmiştir. Dublaj seçeneğinin ülkelerin ekonomik düzeyine göre değiştiği dile getirilmiştir. Alt yazının dil öğrenmeye motive ettiği ve İngilizceye karşı olumlu tutum geliştirdiğinden bahsedilmiştir

Ina (2014), “Alt Yazılı Televizyon Programı İzleyen Çocukların Tesadüfi Dil Edinimi” isimli makalesinde, Yunanistan’da alt yazılı veya alt yazısız programların dil edinimini tesadüfi olarak sağlayıp sağlamadığını incelemiştir. 9-12 yaş aralığındaki öğrencilerden oluşan 3 ayrı gruba çalışma yapmıştır. Birinci gruba İtalyanca bir videoyu Yunanca alt yazıyla, ikinci gruba aynı videoyu İtalyanca ve alt yazısız, üçüncü gruba ise alt yazısız Yunanca olacak şekilde 15 dakikalık video sunulmuştur. Sonuçlar incelendiğinde alt yazılı izleyen grubun kelime ve cümle yapısı öğrenme oranının diğer iki gruptan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Charles ve Trenkic (2015), “İkinci Bir Dilde Konuşma Segmentasyonu: İki Modlu Girdinin Rolü” adlı çalışmalarında Çinli olan üç öğrenci grubuna iki İngilizce belgesel sunulmuştur. Bu belgesellerden biri alt yazılı diğeri alt yazısız olarak verilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde alt yazılı belgeselin alıştırmalarında öğrencilerin daha başarılı oldukları ve alıştırmalarda karşılarına çıkan belgeselle ilgili olmayan ifadeleri daha kolay tespit ettikleri belirlenmiştir. Alt yazılı olmayan belgeselin alıştırmalarında ise öğrenciler kelimeleri tanımakta zorlanmışlardır. Bulgular sonucunda alt yazının sözcük tanıma ve öğrenilen ifade ve kalıpları ezberlemede yardımcı olduğu belirtilmiştir.

Alan yazın çalışmaları incelendiğinde öne çıkan görüş şudur: Teknoloji tabanlı görsel ve işitsel araçlardan olan film, çizgi film, animasyon ve benzeri materyallerin dil öğrenim/edinim sürecinde kullanımı, duyuşsal ve bilişsel katkılarla öğrencilerin dil becerilerini geliştirmektedir. Araştırmalar ortaya koymuştur ki öğrencilerin ilgisini çeken, öğrencilere dili doğal ortamında veren ve bunu yaparken öğrencileri sıkmak yerine öğretim sürecini daha keyifli hâle getiren filmler aracılığıyla dil öğretimi yapılması öğrencilerin dil öğrenim sürecini olumlu etkilemektedir. Verilen filmlerde yer alan kültürel kavramlar aracılığıyla öğrencilere hedef kültürün başarılı bir şekilde aktarımı sağlanmakta ve dili doğal ortamında gören öğrencilerin kelime hazineleri de gelişmektedir. İncelenen alan yazın çalışmalarında dil öğretimini olumlu etkileyen bu unsurların hepsi görülmüş olup Türkçenin ikinci dil olarak ya da yabancı dil olarak öğretimi alanında hedefe uygun filmlerin kullanımının ne kadar

önemli ve gerekli olduğu ortaya çıkmıştır. Türkçenin öğretiminde filmlerden yararlanılan çalışma sayısının ne kadar yetersiz olduğu alan yazın incelemesi sonucu göze çarpan bir başka unsur olmuştur.



2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, araştırma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Deseni

Türkçenin ikinci dil olarak öğrenimi/ediniminde alt yazılı çizgi filmlerin dinleme/izlemeye etkisini ölçen bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden **kontrol gruplu son test deseni** uygulanmıştır. “Bu test ön test nedeniyle ortaya çıkabilecek karışıklıkları kontrol eden bir desendir. Rastgele atamayla oluşturulan gruplardan deney grubuna işlem uygulanır, her iki gruba son test yapılır. (Cresswell, 2016).

Sekiz haftalık süreç içerisinde deney grubuna alt yazılı olarak izletilen sekiz farklı çizgi film kontrol grubuna alt yazısız olarak izletilmiştir.

Tablo 9: Araştırma Deseni

	Uygulama (Çizgi Film)	Son Test
Deney Grubu	Alt yazılı çizgi filmler	O1
Kontrol Grubu	Alt yazısız çizgi filmler	O1

O1:Dinlediğini/İzlediğini Anlama Testi

2.2. Araştırma Grubu

Türkçenin ikinci dil olarak öğrenimi/ediniminde alt yazılı çizgi filmlerin dinleme/izleme becerisine etkisini ortaya koymak amacıyla yapılan bu araştırmanın çalışma grubu, İstanbul’un Esenler ilçesinde bir ortaokulda PICTES (Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu’nun Desteklenmesi Projesi) kapsamında eğitim gören B2 düzeyinde ekonomik ve sosyokültürel seviyeleri eşit olan 30 öğrenciden oluşmaktadır. On beşer öğrenciden oluşan deney ve kontrol gruplarından deney grubuna çizgi filmler alt yazılı izletilirken kontrol grubuna alt yazısız olarak izletilmiştir.

8 hafta süren bu çalışmada birinci haftadan sekizinci haftaya kadar “Dinlediğini/İzlediğini Anlama Testleri” her hafta birer tane olmak üzere uygulanmıştır.

Araştırmaya katılan ve B2 Türkçe düzeyinde yer alan öğrenciler Suriyelidir. Deney grubu 5 erkek ve 10 kız öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerden 8’i 11 yaşında, 4’ü 12 yaşında ve geriye kalan 3 öğrenci de 14 yaşındadır.

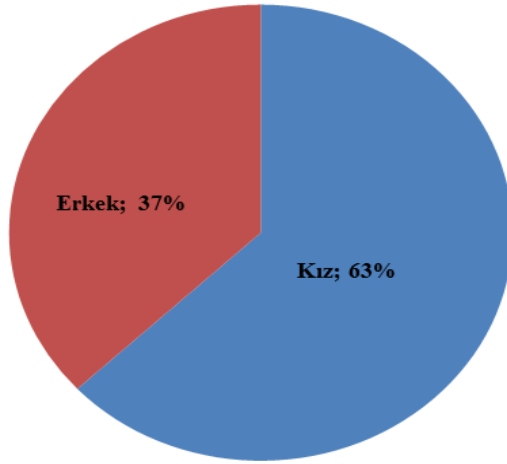
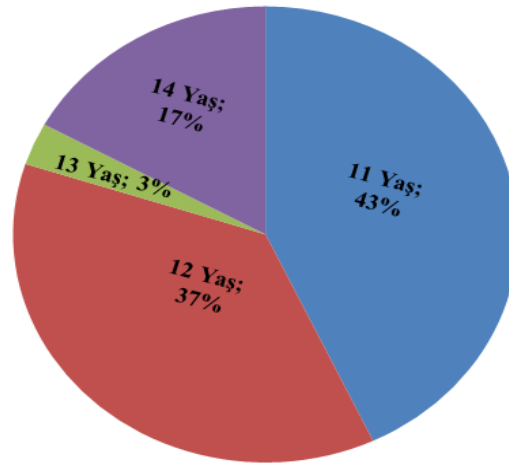
Kontrol grubunda ise 6 erkek ve 9 kız öğrenci vardır. Bu öğrencilerden 5’i 11 yaşında, 7’si 12 yaşında, 1’i 13 yaşında ve geriye kalan 2 öğrenci de 14 yaşındadır.

Deney ve kontrol grupları Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10: Deney ve Kontrol Grubu Öğrenci Listesi

Deney Grubu					Kontrol Grubu				
Öğrenci Numarası	Cinsiyeti	Yaşı	Uyruğu	Türkçe Düzeyi	Öğrenci Numarası	Cinsiyeti	Yaşı	Uyruğu	Türkçe Düzeyi
Öğrenci 1	Erkek	11	Suriye	B2	Öğrenci 1	Erkek	11	Suriye	B2
Öğrenci 2	Erkek	11	Suriye	B2	Öğrenci 2	Erkek	11	Suriye	B2
Öğrenci 3	Erkek	11	Suriye	B2	Öğrenci 3	Erkek	11	Suriye	B2
Öğrenci 4	Erkek	11	Suriye	B2	Öğrenci 4	Kız	11	Suriye	B2
Öğrenci 5	Erkek	11	Suriye	B2	Öğrenci 5	Kız	11	Suriye	B2
Öğrenci 6	Kız	11	Suriye	B2	Öğrenci 6	Erkek	12	Suriye	B2
Öğrenci 7	Kız	11	Suriye	B2	Öğrenci 7	Erkek	12	Suriye	B2
Öğrenci 8	Kız	11	Suriye	B2	Öğrenci 8	Erkek	12	Suriye	B2
Öğrenci 9	Kız	12	Suriye	B2	Öğrenci 9	Kız	12	Suriye	B2
Öğrenci 10	Kız	12	Suriye	B2	Öğrenci 10	Kız	12	Suriye	B2
Öğrenci 11	Kız	12	Suriye	B2	Öğrenci 11	Kız	12	Suriye	B2
Öğrenci 12	Kız	12	Suriye	B2	Öğrenci 12	Kız	12	Suriye	B2
Öğrenci 13	Kız	14	Suriye	B2	Öğrenci 13	Kız	14	Suriye	B2
Öğrenci 14	Kız	14	Suriye	B2	Öğrenci 14	Kız	14	Suriye	B2
Öğrenci 15	Kız	14	Suriye	B2	Öğrenci 15	Kız	14	Suriye	B2

30 kişinin katılmış olduğu araştırmanın 19’u kız (%63) 11’i erkek (%37) öğrencidir.

Cinsiyet Oranları**Yaş Oranları****Şekil 2: Çalışmada Yer Alan Öğrencilerin Demografik Özellikleri**

Çalışmaya katılan öğrencilerin %43,3'ü 11 yaşında, %36,7'si 12 yaşında, %3,3'ü 13 yaşında ve 16,7'si 14 yaşındadır.

Tablo 11: Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Yaş Aralıkları

		Yaş									
		11 Yaş		12 Yaş		13 Yaş		14 Yaş		Toplam	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Kız		5	26,3	8	42,1	1	5,3	5	26,3	19	100
Erkek		8	72,7	3	27,3	-	-	-	-	11	100
Toplam		13	43,3	11	36,7	1	3,3	5	16,7	30	100

2.3. Uygulama Süreci

8 hafta süren bu çalışmada, 8 hafta boyunca deney grubuna alt yazılı, kontrol grubuna alt yazısız olacak şekilde her hafta bir çizgi film izletilerek çizgi filmin ardından geçerliği ve güvenilirliği yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışan uzmanlar tarafından kontrol edilmiş olan “Dinlediğini/İzlediğini Anlama Testi” uygulanmıştır. İzletilen çizgi filmler TRT kanalında yayımlanan ve ortalama 10 dakika süren çizgi filmlerdir. Bu çizgi filmlere TRT'nin resmî sitesi üzerinden erişim sağlanabilir. İzletilen çizgi filmler “Türk Büyükleri Serisi” adıyla izleyiciye sunulmuştur. Bu çizgi filmlerin Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki yabancı öğrencilere uygun seviyede olduğu yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışan uzman kişiler tarafından belirtilmiş olup bu durumda öğrencilerin çizgi filmlerdeki gerekçelendirmeleri ve uzun konuşmaları rahat bir şekilde zorlanmadan anlamaları gerekmektedir.

Çalışma süreci Tablo 12’de yer almaktadır:

Tablo 12: Çalışma Süreci

Hafta	İzletilen Çizgi Film	Deney Grubu (İzletme Şekli)	Kontrol Grubu (İzletme Şekli)	Uygulanan Test
1	Yunus Emre	Alt yazılı	Alt yazısız	Dinlediğini/İzlediğini Anlama Testi
2	Kaşgarlı Mahmut	Alt yazılı	Alt yazısız	Dinlediğini/İzlediğini Anlama Testi
3	Fatih Sultan Mehmet	Alt yazılı	Alt yazısız	Dinlediğini/İzlediğini Anlama Testi
4	İbrahim Müteferrika	Alt yazılı	Alt yazısız	Dinlediğini/İzlediğini Anlama Testi
5	Barbaros Hayrettin Paşa	Alt yazılı	Alt yazısız	Dinlediğini/İzlediğini Anlama Testi
6	Mimar Sinan	Alt yazılı	Alt yazısız	Dinlediğini/İzlediğini Anlama Testi
7	Nasreddin Hoca	Alt yazılı	Alt yazısız	Dinlediğini/İzlediğini Anlama Testi
8	Seyit Onbaşı	Alt yazılı	Alt yazısız	Dinlediğini/İzlediğini Anlama Testi

2.4. Veri Toplama Araçları

PICTES kapsamında Esenler’de bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 30 Suriyeli öğrenci üzerinde yapılan bu çalışmada, 8 haftalık süre zarfında her hafta deney grubuna alt yazılı, kontrol grubuna alt yazısız olacak şekilde bir video izletilerek videonun ardından geçerliği ve güvenilirliği uzmanlar tarafından kontrol edilmiş olan “Dinlediğini/İzlediğini Anlama Testi” uygulanmıştır.

Bu araştırmanın verileri deney ve kontrol gruplarına ayrı ayrı uygulanan “Dinlediğini/İzlediğini Anlama Testleri” aracılığıyla elde edilmiştir. Testler Ekler bölümünde yer almaktadır.

2.5. Verilerin analizi

Araştırmada nicel veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Veriler nicel araştırma yöntemlerinden kontrol gruplu son test deneysel araştırma yöntemiyle elde edilmiştir. Bu verilerin analizinde SPSS 25.00 paket programı kullanılmıştır.

Bu çalışmada geçerliği ve güvenilirliği Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışan uzman kişiler tarafından kontrol edilmiş olan “Dinlediğini/İzlediğini Anlama Testleri” uygulanmıştır. Bu testlerin puanlaması ise araştırmacı tarafından yapılmıştır. İzletilen çizgi filmlerin Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki yabancı

öğrencilere uygun seviyede olduğu yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışan uzman kişiler tarafından belirtilmiştir.

Alt yazının dinlediğini/izlediğini anlamaya etkisinin ölçüldüğü bu araştırmada bütüncül değerlendirme yapabilmek için deney grubunun sekiz hafta boyunca yapılmış olan sekiz dinlediğini/izlediğini anlama testinin aritmetik ortalaması ile kontrol grubunun sekizinci haftasında uygulanan dinlediğini/izlediğini anlama testi sonuçları karşılaştırılmıştır.



3. BULGULAR VE YORUM

3.1. Dinlediğini/İzlediğini Anlama Testleri

Çalışmanın deneysel bölümü başlamadan önce deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla normallik testi yapılmıştır. Test sonuçları tabloda gösterilmiştir.

Tablo 13: Normallik Test Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	Shapiro-Wilk
Deney	15	44,6	21,08	15	,129
Kontrol	15	24,2	15,1	15	,199

Tablo 13'e bakıldığında normallik testlerinde 50 kişinin altındaki gruplarda anlamlı sonuç veren Shapiro-Wilk testi sonuçlarının 0,05'ten büyük ve 1.00'den küçük çıkması sonucu grupların normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

İlk alt problem olan 11 yaşında bulunanlar ve 14 yaşında bulunanlar arasında dinlediğini/izlediğini anlama düzeyinde anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır.

Tablo 14: 11 ve 14 Yaş Gruplarının Dinlediğini/İzlediğini Anlama Düzeyi Anlamlı Farklılık Tespiti Bağımsız Örneklem T-Testi Deney Grubu Sonuçları

Yaş	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
11	8	37,5	18,8	9	-,572	,581
14	3	45,8	28,8			

Tablo 14'e bakıldığında 11 yaş ve 14 yaş arasında dinlediğini anlama düzeyi olarak dinlediğini/izlediğini anlama test sonuçlarına göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 15: 11 ve 14 Yaş Gruplarının Dinlediğini/İzlediğini Anlama Düzeyi Anlamlı Farklılık Tespiti Bağımsız Örneklem T-Testi Kontrol Grubu Sonuçları

Yaş	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
11	5	22,5	10,4	5	,441	,677
14	2	18,7	8,8			

Tablo 15'e bakıldığında 11 yaş ve 14 yaş arasında dinlediğini anlama düzeyi olarak dinlediğini/izlediğini anlama test sonuçlarına göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

İkinci alt problem öğrenciler arasında cinsiyet yönünden dinlediğini/izlediğini anlama düzeyinde anlamlı bir fark olup olmadığıdır. Bunun için de bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Test sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 16: Cinsiyet Esasına Göre Dinlediğini/İzlediğini Anlama Düzeyi Anlamlı Farklılık Tespiti Bağımsız Örneklem Deney Grubu T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kız	10	44,5	24,5	13	-,042	0,967
Erkek	5	45,0	14,2			

Tablo 16'ya bakıldığında kız ve erkek öğrencilerin dinlediğini/izlediğini anlama düzeyleri arasında dinlediğini/izlediğini anlama test sonuçlarına göre anlamlı düzeyde bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 17: Cinsiyet Esasına Göre Dinlediğini/İzlediğini Anlama Düzeyi Anlamlı Farklılık Tespiti Bağımsız Örneklem Kontrol Grubu T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kız	9	26,5	15,6	13	,778	0,451
Erkek	6	20,8	10,2			

Tablo 17'ye bakıldığında kız ve erkek öğrencilerin dinlediğini/izlediğini anlama düzeyleri arasında dinlediğini/izlediğini anlama test sonuçlarına göre anlamlı düzeyde bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 18: Alt Yazılı Çizgi Filmlerin Dinleme/İzlemeye Katkısı Bağımlı Örneklem T-Testi Sonuçları

N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
15	44,6	21	14	-9,892	0,00
	90,5	11,4			

Tablo 18'e bakıldığında deney grubuna ilk çizgi film den sonra uygulanan dinlediğini/izlediğini anlama testi sonuçlarının 44,6 puanlık ortalamaya son çizgi film den sonra uygulanan dinlediğini/izlediğini anlama testi sonuçlarının ise 90,5 puanlık ortalamaya sahip olması sonucu oluşan 45,8 puanlık aritmetik ortalama farkı süreç içerisinde çizgi filmlerin dinlediğini izlediğini anlamayı anlamlı bir şekilde arttırdığını göstermektedir ($p<0,05$).

Tablo 19: Deney Grubunun Haftalık Puan Değişimi Anova Tablosu

N	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı farklar
Gruplar arası	26364,167	7	3766,310	10,641	0,00	
Grup içi	39643,333	112	353,958			3-1
Toplam						4-1
						5-1
						6-1
	66007,500	119				7-1
						8-1

1:1.Hafta, 2:2.Hafta, 3:3.Hafta, 4:4.Hafta, 5:5.Hafta, 6:6.Hafta, 7: 7.Hafta, 8:8.Hafta.

Tablo 19'a bakıldığında ikinci hafta ve birinci haftanın anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmesine rağmen ikinci haftanın aritmetik ortalaması birinci haftadan 10,9 puan fazladır. Testin bu sonucu vermesinin sebebi 15 puanlık bir ortalama farkını anlamlı görmesidir. 3.hafta ve sonraki haftalardaki test sonuçları ise 1.haftada yapılan test sonuçlarından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Haftalar arasındaki anlamlı farkı belirtmek için Post Hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Bu sonuçlara göre süreç içerisinde alt yazılı çizgi filmler dinlediğini/izlediğini anlamaya olumlu katkılar sağlamaktadır ($F(7-112) 10,641$, $p<0,01$).

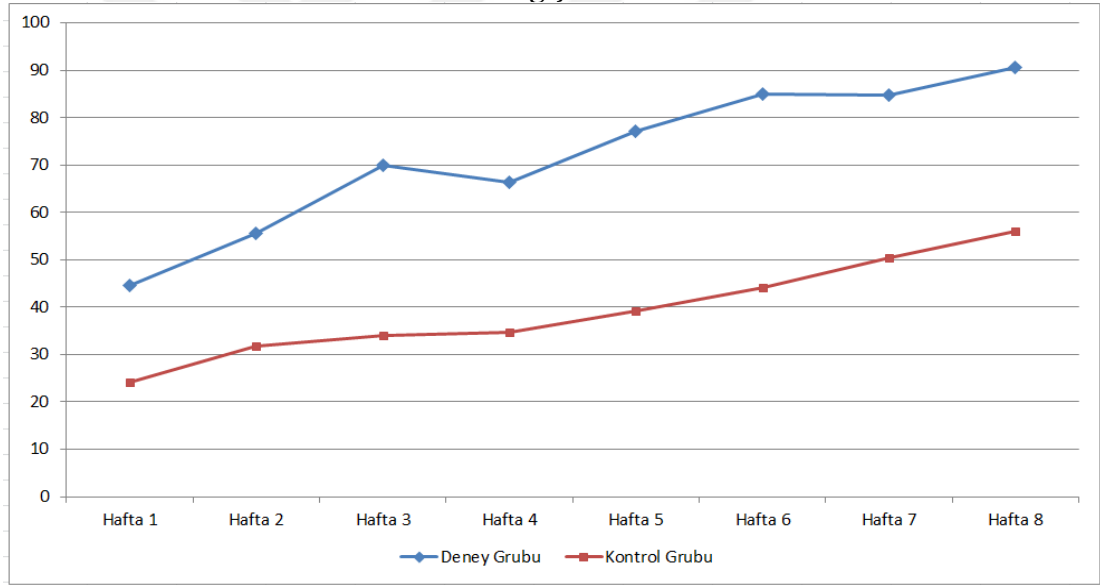
Araştırmanın problem cümlesi olan alt yazılı çizgi filmlerin Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin dinleme/izleme becerisine etkisini ölçmek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Test sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 20: Alt Yazılı ve Alt Yazısız Çizgi Filmlerin Dinlediğini/İzlediğini Anlamaya Katkısı Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	15	72,3	14,7	28	3,547	0,01
Kontrol	15	55,9	10,1			

Tablo 20'ye bakıldığında araştırmanın ana problemi olan alt yazılı çizgi filmlerin dinleme/izlemeye etkisi görülmektedir. Çizgi filmleri alt yazılı izleyen deney grubunun aritmetik ortalaması 72,3 iken çizgi filmleri alt yazısız izleyen kontrol grubunun aritmetik ortalaması ise 55,9'dur. Bu sonuçlara göre çizgi filmleri alt yazılı izleyen öğrenciler alt yazısız izleyen öğrencilere göre dinlediğini/izlediğini anlama testlerinde anlamlı bir şekilde daha başarılı olmuşlardır ($p<0,05$).

Şekil 3: Dinlediğini/İzlediğini Anlama Testleri Grup Ortalamaları Haftalık Değişimi



8 hafta boyunca uygulanan dinlediğini izlediğini anlama testleri haftalık ortalama sonuçları Şekil 3'te gösterilmiştir. Şekil yorumlandığında ilk haftadan itibaren çizgi filmleri alt yazılı izleyen grubun anlamlı bir şekilde alt yazısız izleyen gruba göre test sonuçlarının yüksek çıktığı görülmektedir. Bu şekilden yola çıkarak alt yazılı çizgi filmler dinlediğini/izlediğini anlama üzerinde alt yazısız çizgi filmlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç ve Tartışma

Teknolojik gelişmelerin hız kazanmasıyla birden çok duyuya hitap eden teknolojik araçların insanları etkisi altına alması, bu araçların etki derecesini ortaya koymuştur. Eğitim alanında da birçok kolaylık sağlayabileceği düşünülen bu teknolojik araçlar öğretimin kalitesini artırmakta ve öğretim sürecini işlevsel kılmaktadır. Birden çok duyuya hitap eden ve kalıcı öğrenmeler sağlayan teknoloji temelli materyaller, bu gelişmeler neticesinde önem kazanmıştır.

Alt yazılı videonun dinlediğini/izlediğini anlama üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla yapılan bu çalışmada çizgi filmleri alt yazılı izleyen ve alt yazısız olarak izleyen birbirinden farklı iki grup dinlediğini/izlediğini anlama yönüyle karşılaştırılmıştır.

Alt yazılı ve alt yazısız çizgi filmlerin Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin dinleme/izleme becerileri üzerindeki etkisini inceleyen bu çalışmada öğrencilere uygulanan testler, öğrencilerin dinleme/izleme, okuma ve yazma becerilerini etkin kılmıştır. Aynı zamanda yer yer çizgi filmler durdurulup öğrencilere sorulan sorularla öğrencilerin merakları ve dikkatleri canlı tutulmuştur.

Araştırmanın uygulama sürecinde modern yaklaşımın uygulama aşamaları göz önünde bulundurulmuş ve uygulanmıştır.

Öğretim sürecine birden fazla duyu organıyla katılmaya ve zihinsel yanında bedensel beceriyle de katılmaya dikkat çeken eylem odaklı yaklaşımın amaçları bu çalışmada gözetilmiştir.

Bu araştırma neticesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- 8 hafta boyunca aradaki tek farkın alt yazı değişkeni olduğu çizgi filmler iki gruba izletilmiştir. Çizgi filmlerin bitişi sonrasında uygulanan dinlediğini/izlediğini anlama test sonuçlarına bakıldığında çizgi filmleri alt yazılı izleyen deney grubu, alt yazısız izleyen kontrol grubuna göre ilk hafta dâhil olmak üzere 8 hafta boyunca anlamlı bir şekilde daha yüksek ortalamalar elde etmiştir.
- Alt yazısız izleyen grubun sadece sese odaklanma imkânı bulması anlamsal kopukluklar yaşamasına ve sözel bilgiyi örüntüleme sürecinde zorlanmasına

neden olmuştur. Bundan dolayı grup soruları cevaplarırken ve not alırken sorun yaşamış ve testlerden bu koşullar doğrultusunda puanlar alabilmiştir. Alt yazılı izleyen grup ise daha çok duyu organıyla öğretim sürecine katıldığı ve hem okuyup hem dinleyerek anlamsal ilişki kurabildiği için alt yazısız izleyen gruba göre test sonuçlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek sonuçlar elde etmiştir.

- Araştırmanın sonuçları incelendiğinde alt yazı faktörü, dinlediğini/izlediğini anlama bakımından anlamlı bir şekilde öğrenci başarısını arttırmaktadır.

Bu araştırmanın sonucu gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yapılmış olan ve dil öğretiminde alt yazının etkisini ölçen birçok çalışmanın (Bkz. Koolstra, Beentjes, 1999; Canning, 2000; Tschirner, 2001; d'Ydewalle, 2002; Çilek, 2004; Zanon, 2006; Goulah, 2007; Özgen, 2008; Mitterer, Mc Queen, 2009; Winke, Gass, Sydorenko, 2010; Başaran, 2011; Almeida, Costa, 2013; Charles, Trenkic, 2015; Ekinci, 2017; Buldu, 2018; Aydemir, 2019; Mattiussi, 2019) sonucuyla örtüşmektedir. Alan yazında alt yazı faktörünü ölçmek amacıyla yapılmış olan çalışmalar ve bu çalışmanın ortak sonuçları incelendiğinde teknoloji tabanlı görsel ve işitsel araçlar öğrenci başarısını arttırarak dil öğretim sürecini olumlu etkilediği görülmüştür. Teknolojik araçlar aracılığıyla öğrencilerin ilgisini çekmek ve öğretim sürecini eğlenceli hâle getirmek kolaylaşmaktadır. Öğrencilerin dili doğal ortamında görmesi kelime bilgilerine ve konuşma becerilerine katkı sağlamaktadır. Yaşayan kültürü barındıran öğelerin olduğu filmler aracılığıyla öğrenciler kültürü doğal ortamında öğrenmekte ve anlamlandırmaktadır.

Alan yazın ve incelemeler sonucunda elde edilen bir başka sonuç da Türk televizyon kanallarında yer alan film ve çizgi filmlerde çok az sayıdaki istisnalar dışında bulunmayan alt yazılı izleme seçeneğidir. Bu da Türkçenin öğretiminde TV kanallarından ve filmlerden istenilen ölçüde yararlanılamamasına neden olmaktadır. Oysaki alt yazılı filmlerin Türkçenin öğretiminde ne kadar etkili olduğunu bu araştırma açık bir şekilde ortaya koymuştur.

Tüm sonuçlar ışığında alt yazı anlamlı bir şekilde dil öğretimini olumlu etkilemekte, öğrencileri motive etmekte ve öğrenilen dile karşı olumlu izlenimler kazandırmaktadır. Bu yüzden dil öğretimi alanında teknolojik araçlardan daha çok yararlanılmalı, kültürel öğelerin ve kelime öğretiminin doğal bir şekilde verilmesine dikkat edilmeli ve öğrencilerin ilgileri çekilerek öğretim süreci daha keyifli ve eğlenceli hâle getirilmelidir.

4.2. Öneriler

Günümüz teknoloji çağında teknolojiden uzak kalmak eğitimin doğasına aykırıdır. Çünkü eğitim hayata hazırlık değil hayatın ta kendisidir. Günümüz dünyasında her şey teknolojiyle birlikte çok hızlı bir şekilde değişim ve gelişim gösteriyorken teknolojiye sırtını dönen bir sistemin de başarılı olması beklenemez. Bu yüzden diğer öğretim alanlarında kullanıldığı gibi dil öğretimi alanında da yetkili kurum ve kuruluşların, öğretmenlerin, politikacıların ve diğer yetkili kişilerin çağa göre hareket etmeleri ve teknoloji temelli ya da destekli eğitime geçmeleri adına araştırma sonuçlarına göre şu tavsiyelerde bulunulabilir:

- Öğrencilerin öğretime katkı sağlayabilecek videolar izleyebilecekleri materyaller tasarlanmalı ve ders öğretim süreçlerinde bu materyaller sıklıkla kullanılmalıdır.
- Öğrencilerin gelişim düzeylerine ve ilgilerine hitap edebilecek video ve filmler aracılığıyla öğretim süreci daha verimli hâle getirilmelidir.
- Türkiye’de yayınlanan TV kanallarına bakıldığında alt yazı seçeneği kanallarda bütünüyle olmamakla beraber birkaç film dışında mevcut değildir. Eklenmiş olan alt yazılar ise işitme engelli bireyler düşünülerek eklenmiştir. Televizyonun bile akıllı hâle getirildiği günümüz dünyasında alt yazı seçeneğinin birkaç film için değil bütün film, program ve reklamlarda seçenek olarak var olması gerekmektedir. Böylece dil öğretimi alanında eğitsel olabilecek her türlü film, reklam ve programdan yararlanılabilir.
- Dil öğretiminde alt yazının ne kadar etkili olduğunu gösteren bu araştırmada da görüldüğü gibi alt yazı seçeneği dil öğretimine olumlu katkılar sağlayacak ve öğrencilerin dil öğretim sürecini eğlenceli hâle getirecektir.
- Filmler aracılığıyla soyut kavramlar, kültürel öğeler, yaşayış biçimleri, kılık kıyafet öğrencilere kolaylıkla aktarılabileceğinden filmlerden süreç içerisinde faydalanılmalıdır.
- Filmlerde konuşma günlük hayattaki gibi doğal olduğundan dil öğretim sürecinde filmler öğrencinin dili doğal ortamında görüp öğrenmesi açısından çok önemli katkılar sağlayacağı için filmlerden yararlanılmalıdır.
- Sadece dil öğretimi alanında değil ana dili öğretimi alanında da zorluklar yaşatabilen dinleme becerisi izleme becerisi de devreye sokularak daha öğretici ve eğlenceli hâle getirilebilir.

KAYNAKÇA

- Abdüsselam, Zennure. 2013. Çizgi Filmlerin Fen Öğretimine Etkisi: Kuvveti Keşfedelim Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Trabzon Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akyol, Hayati. 2010. **Türkçe Öğretim Yöntemleri**, Ankara: PegemA Yayınları.
- Allemann-Ghionda, Cristina. 2011. Comments on Intercultural Education in German Guidelines and Curricula. **Intercultural and Multicultural Education Enhancing Global Interconnectedness** UK: Routledge.
- Almeida, Patrícia Albergaria, Patrícia Dinis Costa. 2013. Foreign Language Acquisition: The Role of Subtitling. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**. s.141:1234 – 1238.
- Altunkaya, Hatice, İlhan Erdem. 2017. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okuma Kaygıları ve Okuduğunu Anlama Becerileri. **Sakarya University Journal of Education**. c.7. s.1: 59-77.
- Amanlikov, Dostmuhammet. 2015. The Benefits Of The Subtitled Films In Teaching English. Masters Thesis. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arbatlı, Mehmet Said, İhsan Kurar. 2015. Türk Dizilerinin Kazak-Türk Kültürel Etkileşimine ve Türkçenin Yaygınlaşmasına Etkisi. **Turkish Studies**. c.10. s.2: 31-48.
- Arıcı, Ali Fuat, Züleyha Er. 2018. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Ailenin Etkisi. **Türkiye Eğitim Dergisi**. c.3. s.1: 1-21.
- Arıkan, Abdulgani. 2002. Yedi On iki Yaş Arası Çocuklara Çizgi Film Yöntemi İle Müze Eğitiminin Verilmesi. **Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi**. c.2 s.3: 22-29.
- Arslan, Mustafa. 2015. Türk Dizilerinin Boşnakça Anadil Taşıyıcılarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenimine Etkisi. **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**. c.4. s.2:179-187.
- Arslan, Mustafa, Ergin Adem. 2010. Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Görsel ve İşitsel Araçların Etkin Kullanımı. **Dil Dergisi**. s.147:63-86.
- Atan, Uğur. 1995. Animasyonun Kültür Aktarımındaki Yeri. Yüksek Lisans Tezi. Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ayan Ceyhan, Müge, Dilara Koçbaş. 2011. Göç ve Çok Dillilik Bağlamında Okullarda Okuryazarlık Edinimi. İstanbul Bilgi Üniversitesi Göç Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi.

(https://www.unipotsdam.de/fileadmin/projects/daf/LAS_AyanCeyhan_Ko%C3%A7bas.pdf[05.09.2020]).

- Aydemir, Nilüfer. 2019. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Deyim ve Atasözlerinin Bağlamsal Anlamaya Dönük Video Destekli Öğretimi: Bir Eylem Araştırması. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aytan, Talat. 2011. Aktif Öğrenme Tekniklerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkileri. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aytan, Talat. 2019. Dinleme Eğitimi. **Türkçe Öğretimi**. ed. Hasan Kavruk, Hasan Kurnaz. Ankara: Nobel Yayınları: 111-130.
- Aytan, Necmi, Hayrettin Tunçel. 2015. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Çizgi Film Kullanımı. **International Journal of Languages Education and Teaching**. c.3 s.2: 235-246.
- Bağcı, Hasan, Umut Başar. 2013. Yazma Eğitimi. **Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı**. ed. Mustafa Durmuş, Alpaslan Okur. Ankara: Grafiker Yayınları. 309-331.
- Bahar, Mehmet Ali. Dilek Peçenek. 2019. İkinci Dil Edinimi Sürecinde Çizgi Filmlerin Rolü: Eleştirel Bir Bakış. **Millî Eğitim Dergisi**. c.223 s.48 : 245-265.
- Baker, Colin. 2001. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. Clevedon: Multilingual Matters.
- Benyelles, Linda Chahinez. 2010. **Language Contact and Language Conflict**. Unpublished master's thesis. Faculty of Letters and Languages: Tlemcen.
- Barın, Erol. 2007. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Kısa Filmlerin Yeri. **Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi Kongre Bildiriler Kitabı, 22-23 Kasım 2007**. Gazi Üniversitesi: 191-195.
- Başaran, Hülya. 2011. The Effect Of Captioning On EFL Learner's Listening Comprehension: An Investigative Study With Intermediate Level University Prep-School Students. Master Thesis. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Beyce Buldu, Elif. 2018. Alt Yazılı ve Alt Yazısız Televizyon Programlarının Yabancı Öğrencilerin Dinleme/İzleme ve Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bingöl Arslangilay, Aslıhan Selcen. 2013. 3. Kuşak Türk Çocukları ve İki Dilli-İki Kültürlü Eğitim Modelleri (Hessen Eyaleti Koala Projesi). Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Boylu, Emrah, Umut Başar. 2015. Televizyondan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenimine İlişkin Bir Durum Tespiti Çalışması: İran Örneği. **International Journal of Language Academy**. c.3. s.4: 401-414.

- Brooke. Sebastian. 2003. Video Production in the Foreign Language Classroom: Some Practical Ideas. **The Internet TESL Journal**. c.9. s.10. (<http://iteslj.org/Techniques/Brooke-Video.html> [15.05.2020])
- Can, Aytekin. 1995. Okul Öncesi Çocuklara Yönelik Televizyon Programları İçinde Çizgi Filmlerin Çocukların Gelişimine ve İletişimine Etkileri. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Canbulat, Mehmet. 2009. Almanya’da Anadili Tartışmaları: Yeni Bir Paradigma. **Yurt Dışındaki Türkler: 50. Yılında Göç ve Uyum Sempozyumu, 23-28 Mayıs 2009**. Ankara: Bilkent Otel:359-366.
- Canning, Cristine. 2000. Practical Aspects of Using Video in the Foreign Language Classroom. **The Internet TESL Journal**. c.6. s.11. (<http://iteslj.org/Articles/Canning-Video.html>[15.05.2020])
- CEFR. 2013. **Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme**, Millî Eğitim Bakanlığı. (telc.net [15.01.2020]).
- _____. 2018. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors** (<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [20.10.2020]).
- Cemiloğlu, Mustafa. 2015. **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**. İstanbul: Alfa Aktüel Yayınları.
- Cengiz, Alim Koray. 2006. Dil-Kültür İlişkisi Açısından Hatay’da İki Dillilik. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Charles, Tendai Juma, Danijela Trenkic. 2015. Speech segmentation in a second language: The role of bi-modal input. **Subtitles And Language Learning: Principles, Strategies And Practical Experiences**: 173-198. Bern: Peter Lang.
- Chomsky, Noam. 2014. **Dil ve Zihin**. Ankara: Bilgesu Yayınları.
- Cihangir, Zeynep. 2004. **Kişilerarası İletişimde Dinleme Becerisi**. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Creswell, John. 2016. **Araştırma Deseni**. Ankara: Eğiten Kitap.
- Cummins, Jim. 2001. Bilingual Children’s Mother Tongue: Why Is It Important For Education?(www.lavplu.eu/central/bibliografie/cummins_eng.pdf[28.08.2020])
- _____.2009. Bilingual and Immersion Programs. **The Handbook of Language Teaching**. (<https://fliphtml5.com/jvmo/nrqq/basic> [08.08.2020]).
- Cüceloğlu, Doğan. 2009. **Yeniden İnsan İnsana**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Çakır, Arif. 2015. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Video Kullanımının Dinleme Becerisine Etkisi. **International Journal of Language Academy**. c.3. s.3: 50-65.
- Çetin, Mustafa. 2013. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Motivasyon Amaçlı Video Kullanımı. **Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Kongresi Bildiri Kitabı II, 17-19 Mayıs, 2013**. Bosna Hersek: International Burch University: 69-76.
- Çiftçi, Ömer. Rıdvan Demirci. 2018. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimiyle İlgili Bir Kaynakça Denemesi. **Turkish Studies**. c.13. s.28: 265-339.
- Çilek, Selahattin. 2004. An Applied Study of Close-Captioned Video on Advanced Students of English as Listening Comprehension Material. Master Thesis. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dalak Erten, Hasret, Derya. 2017. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İletişimsel Yaklaşımın Deyim Öğretimindeki Başarıya Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Cem Değer, Ayşen. 1996. Evrensel Dilbilgisi ve İkinci Dil Edinim Kuramı. **Dilbilim Araştırmaları**:100-113.
- Demirdöven. Gökhan Haldun. 2016. Duisburg/Essen Üniversitesi'nde Öğrenim Gören Türkçe Öğretmeni Adaylarının İki Dillilik Olgusuna Yönelik Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, Özcan. 1999. **Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi**. Ankara: MEB Yayınları.
- _____.2008. **Yabancı Dil Öğretimi**. Ankara: Pegem Akademi.
- _____.2010. **Yabancı Dil Öğretimi Dil Pasaportu Dil Biyografisi Dil Dosyası** Ankara: Pegem Akademi.
- Demirezen, Mehmet. 1983. Yabancı Dil Öğretiminde Yabancı Sözcüklerin Ruhdilbilimsel Sorunları. **Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı 47**: 160-166.
- _____. 1989. Video Kullanımının Yabancı Dil Öğrenimine Getirdikleri. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.5. s.5:289-298.
- Demiriz, Gülbin. 2008. Televizyon Reklamlarında Canlandırma Uygulamalarının Reklam Anlatısına Etkileri “Vada” Kampanyası Örneği. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dilidüzgün, Şükran. 2013. Dinleme Eğitimi. **Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı**. ed. Mustafa Durmuş, Alpaslan Okur. Ankara: Grafiker Yayınları. 259-276.

- Doğan, Yusuf. 2007. İlköğretim İkinci Kademedede Dil Becerisi Olarak Dinlemeyi Geliştirme Çalışmaları. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- d'Ydewalle, Géry van Outryve. 2002. Foreign-Language Acquisition by Watching Subtitled Television Programs. **Foreign Language Education Research**. No. 4 Special Issue: 59-77.
- Ediger, Marlow. 2002. **Listening and the Language Arts**. ERIC. (eric.ed.gov [20.01.2020]).
- Ekinci, Mithat. 2017. The Effect Of Subtitled Animation Movies On The Listening Skills Of The Students. Master's Thesis. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Emiroğlu, Selim. 2013. Konuşma Eğitimi. **Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı**. ed. Mustafa Durmuş, Alpaslan Okur. Ankara: Grafiker Yayınları. 277-292.
- Ergin, Akif, Cem Birol. 2000. **Eğitimde İletişim**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erol, Hasan Fehmi, İsmail, Gülcü. 2016. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Bilgisayar Destekli Öğretimi İle İlgili Yabancı Öğrenci Görüşleri. **Turkish Studies**. c.11. s.3: 1115-1130.
- Gass, Susan. M., Larry Selinker. 2008. **Second Language Acquisition**. New York: Routledge.
- Gauthier, Charlyne. 2010. Language Development In Bilingual Children. Unpublished master's thesis. Rehabilitation Institute: Carbondale.
- Gelb, Michael. 2002. **Düşünmenin Tam Zamanı**. İstanbul: Arion Yayınevi.
- Gemalmaz, Efrasiyap. 2010. **Türkçenin Derin Yapısı**. Ankara: Belen Yayınları.
- Goulah, Jason. 2007. Village Voices, Global Visions: Digital Video as a Transformative Foreign Language Learning Tool. **Foreign Language Annals**. c.40. s.1:62-78.
- Göçer, Ali, Ceyda Çaylı, Sevtap Çavuş. 2016. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimiyle İlgili Kaynakça Denemelerine Kesitsel Bir Katkı: 2013-2015 Yılları. **Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Dergisi**. s.1:19-85.
- Göçer, Ali, Gürkan Tabak, Aydın Coşkun. 2012. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kaynakçası. **Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi**. s.32:73-126.
- Güllüoğlu, Özge. 2004. Gazi Üniversitesi Hazırlık Okulundaki Okutmanların ve Öğrencilerin Konuşma Becerisinin Ölçülmesine Karşı Tutumları ve Önerilen Konuşma Sınavları. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Gümüş Mattiussi, Rümeyza. 2019. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Görsel-İşitsel Materyal Kullanımı Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündüz, Osman, Tacettin Şimşek. 2014. **Anlama Teknikleri 2 Uygulamalı Dinleme Eğitimi El Kitabı**. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Güneş, Firdevs. 2007. **Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- _____.2014. **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegem Yayınları
- Güngördü, Ersin. 2003. Öğretimde Görsellik ve Görsel Araçlarda Bulunması Gerek Özellikler. **Millî Eğitim Dergisi**. s.157.
- Gürgen, İbrahim. 2008. **Türkçe Öğretimi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Güzel, Abdurrahman. 2014. **İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)**. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Güzel, Abdurrahman, Erol Barın. 2016. **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi**. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Haznedar Belma. 2015. İkidilli ve Çokdilli Eğitim Veren Öğretmenlerin Yeterlikleri. **II. Avrupalı Türkler Anadili Eğitimi Çalıştayı. 24 Nisan 2015**. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hengirmen, Mehmet. 2009. **Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Engin Yayınevi.
- Hünerli, Selçuk. 2000. Türk Canlandırma Sinemasında Türk Yazını Uyarlamaları: Gösterge Çözümlemesi Modeli. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hünerli, Selçuk. 2016. Eğitimde Animasyon Kullanımı ve Yeni Yaklaşımlar. **Görsel İletişim Tasarımı ve Animasyon. ed. Levent Mercin**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık: 377-382.
- İmer, Kamile. 1990. **Dil ve Toplum**. İstanbul: Gündoğan Yayınları.
- Ina, Lekhai. 2014. Incidental Foreign-Language Acquisition By Children Watching Subtitled Television Programs **TOJET**. c.13. s.4: 81-87.

- İnan Kayhan. 2012. Yabancı Dil Öğretimi ve Diziler Bağlamında Güney Kore Televizyon Dizilerinin Türkiye’de Kore Dili ve Kültürünün Tanıtımına Katkısı. **Hankuk Yabancı Araştırmalar Üniversitesi Orta Doğu Araştırma Enstitüsü**. c.31 s.2: 177-204.
- İnce, Bekir. 2011. Yurt Dışındaki Türk Çocuklarının Anadilleri Türkçede Yaşadıkları Anlatım Sorunları: Fransa Örneği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İnce, Bekir, Gökmen Boztilki. 2016. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisi. **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar-Yöntemler Beceriler-Uygulamalar**. ed. Faruk Yıldırım, Burak Tüfekçioglu. Ankara: Pegem Akademi: 157-174.
- İşcan, Adem, Yunus Aktürk. 2014. Televizyon Dizilerinin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanımı: Seksenler Dizisi Örneği. **International Journal of Language Academy**. c.2. s.4: 234-246.
- İşcan, Adem. 2016. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisi Kazandırmada Filmlerin Kullanımı **Turkish Studies**. c. 11. s.21: 487-500.
- Kaba, Fethi 1992. Animasyonun Eğitim Amaçlı Kullanımı. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaba, Fethi. 2013. Animasyon/Çizgi Film Hakkında. **TasArt Dergisi**. s.8 :6.
- Kahrıman, Ramazan, Abdullah Dağtaş, Erhan Çapoğlu, Zeynep Ateşal, 2013. Yabancılarla Türkçe Öğretimi Kaynakçası. **Türk Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi**. s.1:80-132.
- Kantemir, Enise. 1997. **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Karaağaç, Günay. 2011. Bireysel İki Dillilik ve Toplumsal İki Dillilik. **Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi**. s.717:222-228.
- Karakaş, Ali, Arif Sarıçoban. 2011. Altyazılı Çizgi Filmlerin Öğrencilerin Tesadüfi Kelime Öğrenimleri Üzerine Etkileri. **20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildirisi, 8-10 Eylül 2011**. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Karatay, Halit. 2014. **Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaya, Mustafa, Mehmet Nuri Kardaş. 2019. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı -2-Türkiye Maarif Vakfı’nın Hazırladığı Program (TMV, 2019). **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi**. ed. Mehmet Nuri Kardaş. Ankara: Pegem Akademi: 107-134.
- Keçik, İlknur, Leyla Uzun. 2004. **Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

- Kırbaş, Gonca, Hümeysra Doğanay. 2015. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi/Öğreniminde Dizi ve Filmler. **International Journal of Languages' Education and Teaching**: 1052-1061.
- Koçak, Abdullah. 2001. Televizyon İzleyici Davranışları -Televizyon İzleyicilerinin Tercihleri ve Doyumları Üzerine Teorik ve Uygulamalı Bir Çalışma. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koolstra, Cees, Johannes Beentjes. 1999. Children's Vocabulary Acquisition in A Foreign Language Through Watching Subtitled Television Programs at Home **Educational Technology Research and Development**. c.47. s.1: 51-60.
- Köşker, Nilgün. 2005. Televizyondaki Çizgi Filmlerin (Animasyon), İlköğretim Çağı Çocuklarının Eğitimi Üzerine Etkiler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Krashen, Stephen. 1987. **Principles And Practices In Second Language Acquisition**. New Jersey:Prentice-Hall International.
- MEB. 2006. **İlköğretim Türkçe Dersi (6. 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- _____. 2016a. **Yabancılar Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 1. Seviye Kurs Programı**. Ankara: MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü.
- _____. 2016b. **Yabancılar Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 2. Seviye Kurs Programı**. Ankara: MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü.
- _____. 2016c. **Yabancılar Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 3. Seviye Kurs Programı**. Ankara: MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü.
- _____. 2016d. **Yabancılar Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 1. Seviye Kurs Programı**. Ankara: MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü.
- _____. 2016e. **Yabancılar Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 2. Seviye Kurs Programı**. Ankara: MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü.
- _____. 2016f. **Yabancılar Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 3. Seviye Kurs Programı**. Ankara: MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü.
- _____. 2017a. **Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı**. Ankara: MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü.
- _____. 2017b. **Yabancı Diller Türkçe B1 Seviyesi Kurs Programı**. Ankara: **MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü**.
- _____. 2019. **İlkokul ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı**. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Mitterer, Holger, James McQueen. 2009. Foreign Subtitles Help But Native Language Subtitles Harm Foreign Speech Perception. **Plos One**. c.4. s.11: 118-141.

- Moos, Daniel, Elizabeth Marroquin. 2010. Multimedia, Hypermedia And Hypertext Motivation Considered And Reconsidered. **Computers in Human Behavior**. s.26: 265–276.
- Moradi, Hamzeh. 2014. An Investigation through Different Types of Bilinguals and Bilingualism. **International Journal of Humanities and Social Science Studies**, c.1. s.2. 107-112.
- Mutlu, Hasan Hüseyin, Üzeyir Süğümlü. 2018. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Reklam Filmlerinin Farklı Beceri ve Seviyelerde Kullanımı. **Turkish Studies**. c. 13. s.27: 1039- 1053.
- Postman, Neil. 2010. **Televizyon: Öldüren Eğlence**. Çev. Osman Akınhay. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Nurlu, Muammer, Neşe Özkan. 2016. Türkiye Türkçesi Öğrenen Türkmenlerde Görülen Sesli Okuma Yanlışları ve Çözüm Önerileri. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c.13. s.34: 24-37.
- Od, Çilem. 2013. Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminde Çizgi Filmlerin Dinlediğini Anlama ve Konuşma Becerilerine Katkısı. **Turkish Studies**. c.8 s.10: 499-508.
- Okur, Alpaslan. 2014. Language Use of Turkish Speaking Communities in the United Kingdom (A Case Study According to the Views of Families, Teachers and Students). **International Online Journal of Educational Sciences**. c.6 s.2: 292-306.
- Onan, Bilginer. 2005. İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Dil Yapılarının Anlama Becerilerini (Okuma/Dinleme) Geliştirmedeki Rolü. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özbay, Murat. 2001. Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisini Geliştirme Yolları. **Türk Dili Dergisi**. s.589: 9-15.
- _____.2005. **Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi**. Ankara: Akçağ Yayınları.
- _____.2009. **Anlama Teknikleri: II. Dinleme Eğitimi**. Ankara: Öncü Kitap.
- _____.2013. **Anlama Teknikleri: I. Dinleme Eğitimi**. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay Murat, Tuğba Barutçu. 2013. Dil Psikolojisi ve Türkçe Öğretimi. **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı**. s. 11: 933-973.
- Özdemir, Emin. 1987. **İlkokul Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi Kılavuzu**. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

- Özdemir, M. Çağatay. 1988. Federal Almanya'daki Türk İşçi Çocuklarının Eğitim Sorunları Açısından İki Dillilik ve İki Kültürlülük ile İlgili Eğitim Modelleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, Cemal, İlhan Yıldırım. 2016. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı. **Alatoo Academic Studies**. s.4: 296-301.
- Özdemir, Osman. 2017. Türkçe Öğretiminde Dijital Teknolojilerin Kullanımı ve Bir Web Uygulaması Örneği. **Turkish Studies**. c.12 s.4: 427-444.
- Özden, Yüksel. 2000. **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara:Pegem A Yayıncılık.
- Özer, Servet. 2012. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Çizgi Filmlerin Kullanımı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özgen, Mehmet. 2008. The Use Of Authentic Captioned Video As Listening Comprehension Material İn English Language Teaching. Master Thesis. Selcuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Peçenek, Dilek. 2008. Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilgisi. **Dil Dergisi**. s.141:67-84.
- _____. 2014. İkinci Dil Edinimi (Araştırması) ve Yönlendirilen İkinci Dil Edinimi Alanlarına Genel Bir Bakış. **Dil Dergisi**. s.164:5-25.
- Pedro, Francesc. 2006. The New Millennium Learners. (<http://www.oecd.org> [15.01.2020]).
- Robertson, Arthur, K. 2008. **Etkili Dinleme** (Çev. E. Sabri Yarmalı). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Rolffs, Songül. 2009. Yine İki Dillilik Üzerine. **Die Gaste**. s.5, 7.
- Sajana, C. 2018. Cartoons in Language Teaching and Learning. **International Journal of Pure and Applied Mathematics**, c.119. s.12: 2435-2450.
- Sallabaş, Muhammed Eyyüp. 2012. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi. **Turkish Studies**. c7. s.3:2199-2218.
- Sayınsoy, Özunal, Birsen. 2004. Yabancı Dil Öğretiminde Eylem Odaklı Öğretimin Uygulama Boyutu. **Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi**. s1: 79-95.
- Saville Troike, Muriel. 2009. **Introducing Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seferoğlu, Süleyman Sadi .2015. **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sever, Sedat, Zekeriya Kaya, Canan Aslan. 2006. **Etkinliklerle Türkçe Öğretimi**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sezgin, Kazun. 1990. Canlandırma. **Kurgu Dergisi**, s.7: 191-229.
- Taşer, Suat. 2012. **Konuşma Eğitimi**. İstanbul: Pegasus Yayınları.

- Temur, Turan. 2010. Dinleme Metinlerinden Önce ve Sonra Sorulan Soruların Üniversite Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisi Düzeyine Etkisi. **Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi**. s.29: 303-319.
- Thompson, Linda. 2000. **Young Bilingual Learners in Nursery School**. Clevedon: Multilingual Matters.
- Tokdemir, Aslıhan. 1997. **Dil Edinimi ve Yabancı Dil**. Ankara: Sam Yayınları.
- Tschirner, Erwin. 2001. Language Acquisition in the Classroom: The Role of Digital Video. **Computer Assisted Language Learning**. c.14 s.3-4: 305-319.
- Türkiye Maarif Vakfı. 2019. **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı**. İstanbul.
- Türkmen, Nilgün. 2012. Çizgi Filmlerin Kültür Aktarımındaki Rolü ve Pepee. **Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c.36. s.2: 139-158.
- Uçak, Salih. 2015. Dil Öğrenimi ve Edinimi Üzerine Bir Tartışma. İstanbul Aydın Üniversitesi **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu, 12-13 Kasım 2015**. İstanbul: Aydın Üniversitesi: 65-80.
- Uçak, Salih, Elif Gökçü. 2015. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Becerisini Geliştirme Stratejileri (Erbil Örneği). **Journal of Turkish Language and Literature**. c.2. s.1: 221-228.
- Ungan, Suat. 2007. Dinleme Eğitimi. **İlköğretimde Türkçe Öğretimi**. ed. Ahmet Kırkkılıç, Hayati Akyol. Ankara: PegemA Yayınları: 135-160.
- Uyar, Gülşen. 2012. **İki Dillilik (Bilingualism)**. Ankara Üniversitesi Dilbilim Topluluğu. s. 9: 21-24.
- Uzun, L. 2011. İki Dilli Ortamda Ana Dili Öğretiminin Dilbilimsel Temelleri. **Göçmen Topluluklarının Eğitim ve (Ana) Dil Öğrenim Arayışları-Bakış Açıkları, Uygulamaları ve Sonuçları- Sempozyumu, 29 Ekim 2011**. Almanya: Duisburg/Essen Üniversitesi: 68-83.
- Ünlüler, Arabacı, Pekin. 2015. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yararlanılan Kısa ve Uzun Metrajlı Filmlerin Kırgızistan Bağlamında Değerlendirilmesi. **Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi**. c.4. s.2: 83-97.
- Vardar, Berke. 2003. **Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü**. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Yağlı, Ali. 2013. Çocuğun Eğitiminde ve Sosyal Gelişiminde Çizgi Filmlerin Rolü: Caillou ve Pepee Örneği. **Turkish Studies**. c.8.s.10: 707-719.
- Yağmur, Kutlay. 2007. İki Dilli Çocukların Dil Becerilerinin Ölçümü ve Eşik Kuramı. **Ankara Üniversitesi Dil Dergisi**. s.135:60-76.
- Yalçın, Alemdar. 2006. **Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Akçağ Yayınları.
- _____. 2012. **Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Akçağ Yayınları.

- Yalçın, Aslan. 2008. Elli Yıllık Göç ve Yarım Dilli Entegrasyon. **Die Gaste**. s.2:1-2.
- Yaman, Havva, Fatih Mehmet Tulumcu. 2016. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Geliştirilmesi. **Turkish Studies**. c.11. s.3: 2371-2386.
- Yangın, Banu. 1998. Dinlediğini Anlama Becerisini Geliştirmede ELVES Yönteminin Etkisi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yaylı, Derya, Demet Yaylı, Fulden Ekizler. 2013. Yabancı Dil Öğretiminde Filmlerin Kullanılması. **Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı**. ed. Mustafa Durmuş, Alpaslan Okur. Ankara: Grafiker Yayınları. 413-432.
- Yılmaz, Mehmet Yalçın. 2014. İki Dillilik Olgusu ve Almanya'daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu. **International Periodical For The Languages. Literature and History of Turkish or Turkic**. c.9. s.3:1641-1651.
- Yılmaz, Fatih, Ayhan Diril. 2015. Filmlerle Yabancılar Türkçe Öğretimi: Beyaz Melek Film Örneği. **Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi**. s.10: 223-240.
- Yılmaz, Fatih, Yasemin Ertürk Şenden. 2015. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kalıp Sözler: Babam ve Oğlum Film Örneği. **The Journal of Academic Social Science Studies**. s.32: 187-202.
- Yılmaz, Fatih, Ünzile Akkaya. 2018. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarım Aracı Olarak Reklamlar. **Route Educational and Social Science Journal**. c.5. s.12: 41-52.
- Zanon, Noa, Talavan. 2006. Using Subtitles To Enhance Foreign Language Learning. **Porta Linguarum**. s.6: 41-52.
- Webb, Stuart. 2011. Selecting Television Programs for Language Learning: Investigating Television Programs from the Same Genre. **International Journal of English Studies**. c.11. s.1:117-135.
- Winke, Paula, Susan Gass, Tetyana Sydorenko. 2010. The Effects of Captioning Videos Used for Foreign Language Listening Activities. **Language, Learning and Technology**, c.14 .s.1:65-86.(www.researchgate.net/publication/45681684 [11.01.2020]).

EKLER

Ek 1.

DİNLEDİĞİNİ/İZLEDİĞİNİ ANLAMA TESTİ (YUNUS EMRE)

1. Yunus Emre babasından izin alarak nereye gitmek istiyor?
2. Yunus Emre Hacı Bektaşî Veli Hazretleri'ne armağan olarak ne getirmiştir?
3. Hacı Bektaşî Veli Hazretleri'nin “Ne ister bizden Yunus? Buğday mı, nefes mi?” demesi üzerine Yunus Emre ne istediğini söylemiştir?
4. Yunus Emre yaptığı hatanın farkına varıp Hacı Bektaşî Veli'nin dergâhına dönünce dergâhtakiler ona ne söylemişler?
5. Yunus Emre öğrencisi olmak istediği kişinin yanına gidince yıllarca ne iş yapmıştır?
6. Mevlana Yunus Emre'ye hangi eserini vermiştir?
7. Yunus Emre'nin kaç yıl yaşadığı bilinmektedir?
8. Yunus Emre'nin yazmış olduğu kitapların isimlerini yazınız.

Ek 2.

DİNLEDİĞİNİ/İZLEDİĞİNİ ANLAMA TESTİ (KAŞGARLI MAHMUT)

1. Hanımefendinin satmaya çalıştığı kitabın adı nedir?
2. Hanımefendinin getirdiği kitap Kaşgarlı Mahmut'un ölümünden kaç yıl sonra ve hangi hattat tarafından yazılmıştır?
3. Hanımefendi kitabı neden satmak istiyor?
4. Kaşgarlı Mahmut kitabını kaç kez gözden geçirmiştir ve kaç yılında tamamlamıştır?
5. Kaşgarlı Mahmut kaç yılında doğmuştur?
6. Burhan Bey'in satmaya çalıştığı kitabı alan beyefendinin ismi ve müdürü olduğu kurumun adı nedir?
7. Burhan Bey kitabı ne kadara satmıştır?
8. Kaşgarlı Mahmut kaç yılında ve nerede vefat etmiştir?

Ek 3.

DİNLEDİĞİNİ/İZLEDİĞİNİ ANLAMA TESTİ (FATİH SULTAN MEHMET)

1. Annesi Murat'ı sofraya çağırdığı esnada Murat ne resimleri çiziyordu?
2. Fatih'in İstanbul'u denizden kuşatmasının imkânsız gibi görünme sebebi nedir?
3. Fatih'in askerleri gemileri karadan nasıl yürütmüşlerdir?
4. Ertesi sabah gün ağarırken düşmanların gözlerine inanamamasının sebebi nedir?
5. Fatih İstanbul'u hangi devletten almıştır?
6. Fatih Sultan Mehmet neden kılık kıyafet değiştirerek halkın arasına karışıyordu?
7. Dükkân çalışanlarının Fatih Sultan Mehmet'e aynı dükkândan ikinci bir ürünü vermemelerinin sebebi nedir?
8. Fatih Sultan Mehmet kıyafet değiştirerek çarşıda gezinirken milletindeki dürüstlük ve dayanışmayı görünce ne demiştir?

Ek 4.

DİNLEDİĞİNİ/İZLEDİĞİNİ ANLAMA TESTİ (İBRAHİM MÜTEFERRİKA)

1. İbrahim Müteferrika'nın matbaasında bastığı ilk eserin adı nedir?
2. İbrahim Müteferrika yayıncılık hayatı boyunca kaç kitap basmıştır?
3. Askerler İbrahim'i savaşa götürmek için almaya geldiklerinde İbrahim'in annesi askerlere ne demiştir?
4. İbrahim Müteferrika ilk matbaayı kurarken hangi devlet adamlarının desteğini almıştır?
5. Bize İbrahim Müteferrika hakkında bilgi veren öğrencinin (Mustafa) sınıftaki görevi nedir?
6. İbrahim Müteferrika'nın bastığı kitaplar içerisinde Batı dillerine çevrilmiş ilk kitap hangisidir?
7. İbrahim Müteferrika Yalova'da ne yaptırmıştır?
8. İbrahim Müteferrika kaç yılında ve kaç yaşındayken hayata gözlerini yummuştur?

Ek 5.

DİNLEDİĞİNİ/İZLEDİĞİNİ ANLAMA TESTİ (BARBAROS HAYRETTİN PAŞA)

1. İki kardeş denize açıldıklarında kardeşlerden biri diğerine hangi mesleği bırakmak istediğini söylüyor?
2. İki kardeşin yandığını gördükleri köyün adı nedir?
3. Şehzade Korkut şehit düşen donanma komutanının yerine ve onun yardımcılığına kimleri atamıştır?
4. Hızır Reis'e Barbaros demelerinin sebebi nedir?
5. Olaylar hangi denizde geçmektedir?
6. Şehzade Korkut Barbaros'a hangi ismi vermiştir?
7. Şehzade Korkut'un Barbaros'a taktığı ismin anlamı nedir?
8. Barbaros Hünkâr'dan (Şehzade Korkut) ne istemiştir?

Ek 6.

DİNLEDİĞİNİ/İZLEDİĞİNİ ANLAMA TESTİ (MİMAR SİNAN)

1. Mimar Sinan'ın ustalık eserinin adı nedir?
2. Mimar Sinan'ın ustalık eserinin yanında bulunan bina ne binasıdır?
3. Mimar Sinan'la ilgili bilgileri hangi kaynaktan öğreniyoruz?
4. Mimar Sinan yaşamı boyunca kaç tane yapı inşa etmiştir?
5. Padişah camiye geldiğinde Mimar Sinan'ı ne yaparken bulmuştur?
6. Mimar Sinan padişahın camiye gelip “Cevap ver, nedir bu hâl?” demesi üzerine ne demiştir?
7. Mimar Sinan'ın yanına gelen küçük çocuk Mimar Sinan'a ne demiştir?
8. “Herkes yüksek Mimar! Bir o kaldı usta! Ey Mimar Sinan Usta!” dizelerini yazan şairimiz kimdir?

Ek 7.

DİNLEDİĞİNİ/İZLEDİĞİNİ ANLAMA TESTİ (NASRETTİN HOCA)

1. Nasrettin Hoca kaç yılında nerede doğmuştur?
2. Nasrettin Hoca'nın babasının adı nedir?
3. Köylüler Nasrettin Hoca'ya evini gösterip geri dönerlerken Nasrettin Hoca'nın köylülere “Yatağını sermemişsiniz.” dediği canlının türü ve adı nedir?
4. Hoca çınar altında otururken mektubunu okuyamadığı köylünün öfkelenmesi sonucunda köylüye cevap olarak ne demiştir?
5. Hoca para vermediği halde düdük bekleyen çocuklara ne demiştir?
6. Çocuklardan kaç tanesi hocaya düdük alması için para vermiştir?
7. Hocayı yolda gören köylü hocaya nereye gittiğini sorduğunda Hoca ne cevap vermiştir?
8. Nasrettin Hoca kaç yılında ve nerede vefat etmiştir?

Ek 8.

DİNLEDİĞİNİ/İZLEDİĞİNİ ANLAMA TESTİ (SEYİT ONBAŞI)

1. Küçük çocuk yolda karşılaştığı adamla hangi aksilik sonucunda karşılaşılıyor?
2. Koca Seyit köyünün önceki adı nedir?
3. Seyit Onbaşı kime mektup göndermiştir?
4. Diğer askerlerin mektuplarını yazan askerin adı nedir?
5. Deniz savaşı hangi tarihte ve nerede gerçekleşmiştir?
6. Denizin içine mayın döşeyen geminin adı nedir?
7. Seyit Onbaşı kaç kişinin zor taşıyabileceği mermiyi tek başına kaldırmaya çalışıyor?
8. Lastiği patlayan adam küçük çocuğa anlattıklarına karşılık hediye olarak ne vermiştir?

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgi

Ad Soyad: Emrah SEVTEKİN

İletişim Adresi: Barbaros Hayrettin Paşa, 1181. Sk., 34250 Gaziosmanpaşa/İstanbul

İletişim Numarası: (0212) 649 34 81

E-Mail: esvtn@gmail.com

Eğitim Bilgisi

2011 - 2015: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı.

Mesleki Deneyim

2015 – 2020: Millî Eğitim Bakanlığı, Türkçe Öğretmenliği