



TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ EL KİTABI

Editörler:
Serhat KÜÇÜK · Fatih ZAHMACIOĞLU

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı

Editörler:

Serhat KÜÇÜK • Fatih ZAHMACIOĞLU



Published by

Özgür Yayın-Dağıtım Co. Ltd.

Certificate Number: 45503

📍 15 Temmuz Mah. 148136. Sk. No: 9 Şehitkamil/Gaziantep

☎ +90.850 260 09 97

📞 +90.532 289 82 15

🌐 www.ozgurayinlari.com

✉ info@ozgurayinlari.com

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı

Editörler: Serhat KÜÇÜK • Fatih ZAHMACIOĞLU

Language: Turkish

Publication Date: 2024

Cover design by Mehmet Çakır

Cover design and image licensed under CC BY-NC 4.0

Print and digital versions typeset by Çizgi Medya Co. Ltd.

ISBN (Paperback): 978-975-447-869-3

DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub512>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

This license allows for copying any part of the work for personal use, not commercial use, providing author attribution is clearly stated.

Suggested citation:

Küçük, S. (ed), Zahmacıoğlu, F. (ed) (2024). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı*.

Özgür Publications. DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub512>. License: CC-BY-NC 4.0

The full text of this book has been peer-reviewed to ensure high academic standards. For full review policies, see <https://www.ozgurayinlari.com/>



Önsöz

Diller, insanları birbirine yaklaştıran, kültürleri buluşturan ve toplumların mirasını geleceğe taşıyan en güçlü köprülerdir. Bir dilin öğretilmesi ve öğrenilmesi, yalnızca kelime ve gramer kurallarının aktarımıyla sınırlı kalmaz; aynı zamanda dilin arkasında yatan kültürel birikim, tarihsel tecrübeler ve sosyal normlar da bu sürece dahil edilir. Türkçe de bu anlamda, sadece bir iletişim aracı değil, binlerce yıllık bir geçmişe sahip olan Türk milletinin kültürel değerlerini, düşünce sistemini ve dünya görüşünü yansıtan bir köprüdür. Bu dil, tarih boyunca medeniyetlerin, toplumların ve kültürlerin kaynaşmasına hizmet etmiş; bir ulusun kendisini ifade ediş biçimini, yaşam tarzını ve inançlarını gelecek nesillere aktarmıştır.

Türkçe, özellikle son yıllarda küresel ölçekte daha fazla tanınan ve öğrenilmek istenen bir dil haline gelmiştir. Bunun ardında, Türkiye'nin artan uluslararası etkisi, kültürel zenginliklerinin dünya genelinde daha geniş kitlelere ulaşması ve kültürel diplomasinin güçlenmesi gibi faktörler yer almaktadır. Türkçenin yabancılara öğretilmesi, bu zenginliklerin daha geniş bir platformda tanıtılmasına olanak sağlar. Türkiye'nin kültürel birikimi, sanatı, edebiyatı, tarihi ve toplumsal yapısı, Türkçeyi öğrenen bireyler aracılığıyla dünya genelinde daha görünür hale gelir. Bu durum, farklı toplumlar arasında yalnızca dilsel değil, aynı zamanda kültürel bağların da güçlenmesine zemin hazırlar.

Yabancılara Türkçe öğretimi, sadece bir dil kazandırmak değil, aynı zamanda öğrenenlerin Türkiye'nin kültürel mirasıyla tanışmalarını sağlamak anlamına gelir. Dil öğrenimi, bir ulusun diline aşinalık kazanmanın ötesine geçer; aynı zamanda, o dilin konuşulduğu toplumun değerleri, normları ve bakış açılarıyla tanışmayı da beraberinde getirir. Her bir Türkçe öğrencisi, Türkiye'nin tarihine, edebiyatına ve yaşam tarzına bir pencere açar; bu da onların dünya görüşlerini genişleten, çok boyutlu ve zengin bir perspektif kazanmalarını sağlar. Türkçe öğrenen bireyler, bir dilin yapısal ve gramatik kurallarını öğrenirken, aynı zamanda Türkiye'nin edebiyatı, sanatı ve günlük yaşantısına dair derinlemesine bir kavrayışa sahip olurlar. Bu süreç, hoşgörü, kültürel anlayış ve farklılıklara saygının gelişmesi için de eşsiz bir fırsat sunar. Bir dilin öğrenilmesi, yalnızca sözcükleri değil, aynı zamanda o sözcüklerin ardındaki düşünce sistemini, yaşam biçimini ve kültürel kodları da öğrenmek anlamına gelir.

Bu noktada, elinizdeki eser, yabancılara Türkçe öğretiminde etkili, yenilikçi ve çağdaş yöntemler sunmayı hedefleyen bir rehber olarak tasarlanmıştır. Türkçenin öğretilmesi sırasında dilin yalnızca gramer ve kelime bilgisini değil, aynı zamanda kültürel boyutlarını da vurgulayan bir yaklaşım benimsenmiştir. Dil öğretimi, dilin yapısal öğelerini öğrenmenin ötesinde, o dilin konuşulduğu toplumu, kültürel birikimini ve tarihsel arka planını da anlamayı gerektirir. Bu bağlamda, hazırladığımız bu kitap, Türkçeyi öğrenen bireylerin bu dili derinlemesine kavramalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Türkçeyi yalnızca konuşma ve yazma becerileri açısından değil, kültürel içerik ve anlam boyutunda da tam olarak öğrenmek isteyenlere kılavuzluk edecek bu eser, öğretmenler, aday öğretmenler ve Türkçe öğrenen bireyler için değerli bir başvuru kaynağı olacaktır.

Türkçenin dünya sahnesinde daha görünür ve etkili bir dil haline gelmesi, hepimizin bu alanda göstereceği çabayla mümkündür. Bir dili uluslararası bir platforma taşımak, yalnızca öğretmenlerin ve dil öğrenenlerin değil, aynı zamanda bu dilin değerini anlayan ve onu yaygınlaştırmayı hedefleyen tüm bireylerin ortak sorumluluğudur. Dil öğretimi, bireyler arasında köprüler kurar; farklı toplumlar arasındaki kültürel uçurumları kapatır ve insanlar arasında daha derin bir anlayışın gelişmesine katkı sağlar. Bu nedenle, Türkçenin daha geniş kitlelere ulaşması ve dünya dilleri arasında hak ettiği yere kavuşması için gösterilen her çaba, sadece bir dil öğretme çabası değil, aynı zamanda kültürler arası bir diyalog kurma ve paylaşma sürecidir. Biz de bu eseri hazırlarken, Türkçenin uluslararası arenada daha fazla tanınması ve yaygınlaşması için üzerimize düşen sorumluluğu yerine getirmiş olmanın mutluluğunu yaşıyoruz.

Serhat KÜÇÜK & Fatih ZAHMACIOĞLU

Sakarya, Ekim 2024

İçindekiler

Önsöz iii

Bölüm 1

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İlke, Yöntem Ve Teknikler 1
Serhat Küçük
Tuğçe Çelik

Bölüm 2

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Stratejiler, Modern Yöntem Ve Teknikler 23
Fatih Zahmacıoğlu
Sinem Çeken

Bölüm 3

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kazandırılması Gerekenler 45
Esmâ Aslan
Ayça Nur Üstün İşleyen

Bölüm 4

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bağlamında Metin Kullanımı 55
Gonca Kırbaş
İsmail Aydoğdu

Bölüm 5

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ders Kitapları 75
Nuseybe Betül Çetin
Merve Arukatoğlu

Bölüm 6

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Araç ve Gereçler	95
<i>Ashhan Karakaya</i>	
<i>Buket Ayyıldız</i>	

Bölüm 7

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme	119
<i>Sümeyye Zehir</i>	
<i>Kevser Karamahmutoglu</i>	

Bölüm 8

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Öğretmenlerde Bulunması Gereken Yeterlilikler	131
<i>Halil İbrahim Gemici</i>	
<i>Sevim Yılmaz Önder</i>	

Bölüm 9

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Güncel Sorunları	157
<i>Ayşe Ceren Gündüz</i>	
<i>Feyza Prayuga</i>	

Bölüm 10

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Filmlerden ve Şarkılardan Yararlanma	175
<i>Sedanur Kılıçaslan</i>	
<i>Sevde Kılıç</i>	

Bölüm 11

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Teknoloji Kullanımı	193
<i>Fatih Çakmak</i>	

Bölüm 12

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Oyun	209
<i>Mücahit Koç</i>	
<i>Salih Gençer</i>	

Bölüm 13

Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Öğretimi	223
<i>Elif Akar</i>	
<i>Ayşegül Arslan</i>	

Bölüm 14

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültürel Unsurların Önemi	269
<i>Senem Demir</i>	
<i>Gülay Erbaş</i>	

Bölüm 15

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Temel Dil Becerileri ve Öğrenme Alanları	285
<i>Hilal Nalçacıoğlu Özcan</i>	
<i>Emel İ. Kuvel Masacı</i>	

Bölüm 16

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Tutumlar	307
<i>Şeyma Aydıntepe</i>	
<i>Funda Kılıçoğlu</i>	

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İlke, Yöntem Ve Teknikler

Serhat Küçük¹

Tuğçe Çelik²

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Genel Durumu

Yabancı dil öğretimi, kişilerin dünyaya geldikleri çevrede edindikleri ana dili dışında bir veya daha fazla dili öğrenmelerini sağlayan bir süreçtir. Bu sürecin amacı hedef dilde gramer, kelime bilgisi ve dinleme, konuşma, okuma ve yazma temel becerilerini geliştirmektir. Günümüz küreselleşen dünyasında toplumlar ve kültürler arasındaki yakın etkileşim yabancı dil öğretimine önem kazandırmış, farklı dil ve beraberinde kültürleri tanımayı bir zorunluluk hâline getirmiştir (İşcan, 2018). Yabancı dil bilmenin önemi günden güne arttığından insanlar çeşitli sebeplerle birden fazla yabancı dil öğrenmektedir. Alanyazın incelendiğinde kişilerin yabancı dil öğrenme sebepleri şu şekilde sıralanabilir (İşcan, 2011; Yığın ve Tok, 2013; Nation, 2014; Türkben, 2018):

- Gelişen teknoloji ve sanayiyle birlikte insanoğlunun yenilikleri takip etme arzusu.
- Farklı kültürleri görüp tanıma isteği.
- Bireylerin hedef dile dair içsel ve dışsal motivasyonları.
- İş hayatında, akademik ve sosyal hayatta hedef dile duyulan ihtiyaç. (İş ortaklıkları, akademik çalışmalar ve eğitim, farklı kültürlerden evlilikler vs.)

1 Doç. Dr., Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Dil Eğitim-Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi, serhatkucuk@subu.edu.tr

2 Öğr. Gör., Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Dil Eğitim-Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi, tugcecelik@subu.edu.tr

Bir dünya dili olan ve köklü bir tarihe sahip olan Türkçe de geçmişten günümüze dünyanın dört bir yanından ilgiyle takip edilmekte ve yabancı dil olarak öğrenilmektedir. Yabancı dil olarak uzun yıllardır süregelen Türkçe öğretimi faaliyetleri, günümüzde birkaç üniversite bünyesindeki Türkçe öğretim merkezleri, Türkçe Eğitimi bölümlerindeki dersler ve özel dil kursları ile yürütülmektedir (Durmuş, 2013). Son yirmi yılda Yunus Emre Enstitüsü ve Türkiye Maarif Vakfının yürüttüğü faaliyetler, Türk kültür sanat etkinliklerinin dünyadaki popülaritesi, Türkiye'nin zengin turizmi ve artan ekonomik ilişkileri gibi sebepler Türkçeye duyulan ilgiyi arttırmaktadır (Altun, 2022). Tok (2012) da benzer şekilde öğrencilerin eğitim başta olmak üzere evlilik, turizm, kültürel etki ve iş imkanları sebepleriyle Türkçe öğrenmeye başladıklarını belirtmiştir. Günümüzde, 130'u aşkın (Altun, 2021) Türkçe öğretim merkezinde görev yapan binlerce öğretim elemanı, alfabe ve kelime öğretimiyle başlayarak öğrencilerin dört temel dil becerisini geliştirmekte ve böylece yabancı dilde yetkinlik kazanmalarına katkıda bulunmaktadır.

İlke, Yöntem ve Teknik Kavramları

Çağımızda yaygınlaşan yabancı dil öğretimi ve öğreniminin nasıl yapılacağı önemli bir husustur. Bu husus göz önüne alındığında akıllara "ilke" kavramı gelmektedir. Bakırcıoğlu (2012) eğitim ve psikoloji terimleri sözlüğünde ilkeyi uyulması gereken temel kurallar olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımdan yola çıkarak dil öğretiminde ilkeler, öğretim sürecinin temellerini belirleyen kılavuzlar olarak tanımlanabilir. İnce'ye (2018) göre dil öğretiminde standart ve devamlı bir eğitimin sürdürülebilmesi için neyin nasıl öğretileceğine dair kuralların oluşturulması gerekmektedir.

Görüldüğü üzere yabancı dil öğretiminde her şeyden önce neyin nasıl öğretileceği belirlenmeli, müşterek ilkeler ışığında öğretim süreci yürütülmelidir. Dil öğretiminin nasıl yapılacağı konusu, ilkelerin yanında dil öğretiminde kullanılan onlarca yöntem ve tekniği de beraberinde getirmektedir. Alanyazında sıkça karıştırılıp birbirinin yerine kullanılan bu kavramları ve bunların ilişkili olduğu yaklaşım kavramını araştırmacılar farklı şekillerde tanımlamıştır. Çeşitli araştırmacılar tarafından yapılan tanımlamalar Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1. Yaklaşım, Yöntem ve Teknik Kavramlarının Alanyazındaki Tanımları

Araştırmacı	Yaklaşım	Yöntem	Teknik
Anthony (1963: 63-67)	Dilin doğasını tanımlayan bir dizi varsayımdır.	Dilin bir yaklaşıma dayalı olarak sistematik şekilde sunulması için yapılan genel plandır. Bir yaklaşım içinde birçok yöntemi barındırabilir.	Teknik ise bir yöntemle ve doğal olarak bir yaklaşımla uyumlu bir şekilde sınıf içinde uygulanan spesifik etkinliklerdir.
Richards ve Rodgers (2001: 18-35. [1986])	Önceki tanımda olduğu gibi dilin ve dil öğrenmenin doğasına dair teorilerdir.	Yöntem ya da tasarım öğrenme etkinliklerini, materyalleri, öğretmen ve öğrenci rollerini içeren öğretim şeklidir.	Teknik ya da prosedür (süreç), yöntemlerin sınıfta gözlemlenen aktivite, etkileşim boyutudur.
Brown (2000: 16)	Dilin ve dil öğretiminin doğası hakkındaki inançlardır.	Yöntem (method) yerine yöntembilim (methodology) terimi önerilmiş ve dilbilimsel hedeflere ulaşmak adına yapılan uygulamalar olarak tanımlanmıştır. Burada öğrenci ve öğretmen rolleri ile davranışları, ders materyal ve hedefleri önemlidir. Yöntembilim, çeşitli kitlelere farklı bağlamlarda uygulanabilmektedir.	Dil sınıfındaki hedefleri gerçekleştirmek adına kullanılan aktiviteler, görevlerdir.
Arıcı (2006: 299)	Yöntem ve tekniği de içine alan en kapsamlı terim olan geniş bakış açısıdır.	Her bilimde kendine özgü bulunan, belirli bir amaca ulaşmada yapılan genel uygulamalardır.	Öğretmenlerin bir konuyu öğretmek adına seçtikleri özel yoldur.
Tahir (2012)	Bir işe başlamanın yolu, bakış açısıdır. Zihinsel bir plandır. “Kamıtanması zor bir bakış açısı” olarak da tanımlanır.	Bir işi yapma biçimidir. Yaklaşım uygun olarak öğretim materyali seçilmesini ve öğretim planının yürütülmesini içerir.	Bir işin öğretim sırasındaki gerçekleştirilme şekli, öğretmenlerin öğretme yoludur.

Tablo 1'den anlaşılacağı üzere yaklaşım, yöntem ve teknik kavramlarının araştırmacılar tarafından bazen farklı terimlerle adlandırılrsa da benzer şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Yaklaşım, yöntem ve tekniklerle ilgili yapılan diğer çalışmalarda da tanımların benzerliği göze çarpmaktadır (Duman, 2015; Peker Ünal, 2019; Çoban, 2020; Gözütok, 2021; Gülaçtı, 2023). Yaklaşım yöntemi, yöntem ise tekniği kapsayan terimler olup kalıcı ve etkili dil öğretiminin elzem unsurlarıdır.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İlkeler

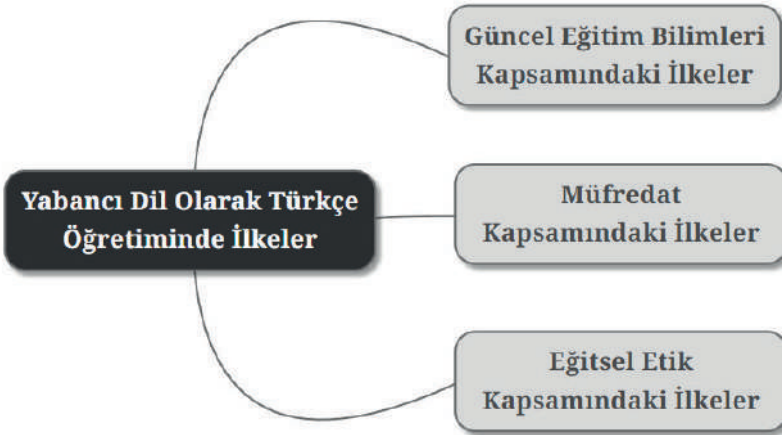
Yabancı dil öğretiminde ilk olarak Ellis (2005: 209-224) dil öğretiminin iyileştirilmesi adına çeşitli ilkeler önermiştir. Bu ilkeler şu şekilde özetlenebilir:

1. Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin kalıplaşmış ifadeler ve dilbilgisi kurallarını öğrenmeleri sağlanmalıdır.
2. Yabancı dil öğretiminde semantik ve özellikle pragmatik anlama önem verilmelidir. (Semantik anlamda dil bir nesne olarak görülürken pragmatik anlamda dil bir iletişim aracıdır.)
3. Yabancı dil öğretiminde anlamın yanında biçim de önemlidir. Öğrencilerin biçimsel özellikleri fark etmeleri sağlanmalıdır.
4. Yabancı dil öğretimde açık anlamların yanında örtük anlamların anlaşılmasına dikkat edilmelidir. Bunun için ikinci madde dikkate alınmalı, iletişimsel etkinliklere önem verilmelidir.
5. Yabancı dil öğretimi, öğrencilerin doğal öğretim süreçlerini destekleyecek bir öğretim programıyla ilerlemelidir.
6. Yabancı dil öğretiminde öğrenciler hedef dile maksimum miktarda maruz kalmalıdır.
7. Yabancı dil öğretim süreci yalnızca hedef dile maruz kalmak (dil girdisi, input) değil, öğrencinin hedef dilde üretim (dil çıktısı, output) yapmasını da gerektirir. Öğretmen bunun için fırsatlar yaratmalı, öğrenciyi yönlendirmelidir.
8. Yabancı dil öğretiminde dil girdisi ve çıktısı kadar sözlü etkileşimde ikisinin bir arada bulunması da önemli bir role sahiptir. Öğrencilerin dil kullanımı için çeşitli bağlamlar oluşturulmalıdır.
9. Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin bireysel farklılıkları gözetilmelidir. Bunun için öğretmenler öğrencilerdeki farklılıkları dikkate alarak esnek öğretim yaklaşım ve yöntemleri tercih edebilirler.

10. Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin yabancı dil yeterliliklerini ölçmede farklı değerlendirme türleri kullanılmalıdır. (Açık uçlu, çoktan seçmeli, boşluk doldurma vb.)

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ise ilkelerle ilgili alanyazın incelendiğinde ilkelerin temel ilkeler ve genel ilkeler olmak üzere ikiye ayrıldığı görülmektedir (Barın, 2004; Şimşek, 2011; İnce, 2018; Demirel, 2021; Güzel ve Barın, 2023). Bir başka çalışmada bu ayırmadan farklı olarak, uygulanan dil öğretiminin amaçları, hedef kitlesi ve kullanılan yöntem teknikleri göz önüne alınarak her ilkenin her öğretim ortamında kullanılmasının mümkün olmadığı belirtilmiş; temel ve genel ilkeler yerine “modern yabancı dil öğretimi ilkeleri” ifadesinin kullanılması önerilmiştir (Durmuş, 2013).

Görüldüğü üzere ilkelerin temel ve genel ilkeler olarak ayrılmasının gerekliliği tartışma konusudur. Ancak temel ve genel olarak ayrılan ya da ayrılmadan sunulan bu ilkelerin arasında bir bağlılık, nizam bulunmamakta; bu durum okuyucular ve araştırmacılar için bir dezavantaj oluşturmaktadır. Bu çalışmada alanyazındaki araştırmalar incelenerek modern dil öğretimi kapsamında kafa karışıklığına neden olabilecek temel ve genel ilke ayrımı gözletilmeksizin, dil öğretiminde dikkate alınması gereken ilkelerin hangi başlıklar altında toplanabileceğini görmek adına bir tasnif denemesi yapılmıştır. Araştırmacıların bu tasnifi yapmadaki amaçları, ilkelerin neye göre sınıflandırıldığı konusunda daha fazla ipucu vererek intizamlı bir sistem oluşturmaktır. Yukarıda belirtilen alanyazın incelemesinden hareketle oluşturulan bu ilkelerin tamamının her öğretim yaklaşımı için elzem olmayıp öğretim ortamı ve öğretene kişiye göre değişebileceği unutulmamalıdır.



Şekil 1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimindeki İlkelerin Tasnifi

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İlkeler

1. Güncel Eğitim Bilimleri Kapsamındaki İlkeler

Dil öğretimi ilkelerinin sınıflandırılmasında sıklıkla “Genel İlkeler” başlığı altında sınıflanan ilkeler bu çalışmada “Güncel Eğitim Bilimleri Kapsamındaki İlkeler” olarak adlandırılmıştır. Yeşilyurt (2020) genel öğretim ilkelerini “*eğitim öğretim sürecinde göz önünde bulundurulması gereken prensipler*” olarak tanımlamakta ve bu ilkelerin okul öncesinden yükseköğretime her öğretim aşamasında; öğretmenlerin branşı, kullandıkları yöntem ve teknikler fark etmeksizin kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca bu ilkeler farklı branşların öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde de yer almaktadır. Bir öğretim alanı olan dil öğretiminde hem bu öğretim ilkeleri hem yabancı dil öğretim ilkelerinden yararlanılmalıdır. Bu ilkelerin diğer branşlardaki gerekliliği, yalnız dil öğretimine ait olmamaları sebebiyle isimlendirmede farklılığa gidilmiştir. Öğretimdeki genel ilkeleri araştırmacılar farklı yönleriyle listelemişlerdir. Demirel’e (2017: 70) göre ilkelerin sınıflandırılmasında kimi araştırmacılar kuramları baz alırken kimileri sınıf içi uygulamaları ele almaktadır. Bu çalışmada alanyazından hareketle (Binbaşıoğlu, 1973; Dirik, 2015: Güneş, Hırça ve Usta, 2016: 54-56; 108-115; Demirel, 2017: 73-74; Aykaç, 2018: 113-118; Kaya, 2019: 26-29; Akay, 2019: 25-42; Yeşilyurt, 2020: 263-288) en çok kullanılan terimler göz önünde bulundurularak güncel eğitim bilimleri kapsamında uyulması gereken ilkeler ve tanımları şu şekilde sıralanabilir:

- **Öğrenciye Görelik İlkesi:** En temel ilkelerden biri olan öğrenciye görelik ilkesi öğretimin merkezine öğrenciyi koymaktadır. Öğretim gerçekleştirilirken öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları, hazır bulunuşlukları, fizyolojik ve psikolojik özellikleri dikkate alınmalıdır.
- **Bilinenden Bilinmeyene İlkesi:** Öğretim sırasında öğrencinin geçmiş öğrenmelerinden hareketle yeni bilgiler verilmelidir. Böylece öğrencilerin eski bilgilerle yenileri harmanlayıp zihinlerinde anlamlı bir şemaya yerleştirmeleri sağlanmalıdır.
- **Somuttan Soyuta İlkesi:** Öğretimde zihinsel gelişimde olduğu gibi önce somut kavramlar sonra soyut kavramlar verilmelidir.
- **Yakından Uzağa İlkesi:** Öğretim yapılırken öğrencinin fiziksel ve sosyal çevresinden başlayarak uzak çevreye doğru gidilmelidir.
- **Kolaydan Zora İlkesi:** Öğretim esnasında önce kolay ve anlaşılır konulardan, örnek ve alıştırmalardan başlayıp zor ve komplike konu, örnek ve alıştırmalarla devam edilmelidir.

- **Açıklık İlkesi:** Öğretimin açıklık ve netliğini sağlamak adına olabildiğince fazla duyu organına hitap edilmelidir.
- **Ekonomiklik İlkesi:** Öğretimin her alanında ekonomik olunmalıdır. Az zamanda, az çabayla, az maddiyatla çok verim alınmalıdır.
- **Hedefe Görelik İlkesi:** Öğretim, öğretim programına göre ilerlemelidir. Kazandırılması planlanan hedefler baz alınarak öğretim gerçekleştirilmelidir.
- **Aktiflik İlkesi:** Öğrenci öğretime aktif olarak katılmalı, yaparak yaşayarak öğrenme prensibiyle ders işlenmelidir.
- **Hayatilik İlkesi:** Öğretilen konu, kazandırılmak istenen beceri ya da yetkinlik hayatın içinden olmalıdır.
- **Güncellik İlkesi:** Öğretimde güncel olaylara, aktüel konu, örnek ve egzersizlere yer verilerek öğrencinin içinde bulunduğu dünyadan haberdar olması sağlanmalıdır.
- **Bütünlük İlkesi:** Öğretimde öğrencinin bütün olarak kabulü esastır. Yani öğrenci psikolojik, sosyolojik, fiziksel ve bilişsel açıdan bir bütün olarak ele alınmalıdır.
- **Transfer İlkesi:** Bilginin kalıcılığını sağlamak adına öğretilenin yaşama transfer edilmesi sağlanmalıdır. Öğrenci öğrendiği konuyu başka disiplinlerde ya da yaşamında kullanabilir olmalıdır.
- **Bir Seferde Tek Yapıyı Sunma İlkesi:** Öğrenilenin kalıcılığını sağlamak adına öğrencilere öğretilen konu anlaşılmeden yeni konuya geçilmemelidir. Hedefler sarmal bir düzenle, eskiyi tekrar ederek öğretilmelidir.
- **Yenilikçilik İlkesi:** Öğretim sürecinde çağımızın en önemli unsurlarından biri olan teknoloji ve teknolojinin getirdiği yenilikler hem öğretmen hem öğrenci tarafından aktif bir şekilde kullanılmalıdır. Teknoloji ve sağladığı imkanlar, eğitim öğretim ortamını zenginleştirip kalıcı öğrenmelere yardımcı olmaktadır.

2. Öğretim Programı Kapsamındaki İlkeler

Bu bölümde dil öğretim programı kapsamındaki ilkeler yer almaktadır. Öğretim programı veya diğer adıyla müfredat, öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilerin, kazanımların ve yetkinliklerin planıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki dil düzeyleri, temel beceriler, kazanımlar ve yetkinlikler, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (Türkiye Maarif Vakfı, 2020) ve Avrupa ülkelerinin dil öğretim standartlarında

olduğu gibi, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne (MEB, 2021) uygun olarak belirlenmektedir. Çerçeve programdan ve alanyazından (Barın, 2004: 19-30; Şimşek, 2011: 16-17; Durmuş, 2013: 24-30; İnce, 2018: 145-158; Demirel, 2021: 29-33; Güzel ve Barın, 2023: 227-265) hareketle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uyulması gereken ilkeler şu şekilde sıralanabilir:

- **Dil Düzeyine Uygunluk:** Öğretim esnasında öğrencinin bulunduğu dil düzeyine uygun hedefler konulmalı; verilen örnekler, kullanılan materyal ve metinler, yapılan etkinlikler, oynanan oyunlar, öğretmenin hızı öğrenci düzeyiyle uyum içinde olmalıdır. Örneğin A1 düzeyindeki bir öğrenciye dinletilen metnin hızı ile C1 düzeyindeki bir öğrenciye dinletilen metnin hızı aynı olmamalıdır.
- **Harf-Ses Eğitimi:** Öğrenci başlangıç (A1) düzeyindeyken ses öğretimine önem verilmeli, harfler ve sesler yazılı, görsel ve işitsel materyaller, dikte çalışmaları ve egzersizlerle desteklenmelidir. Özellikle öğrencinin ana dilinde bulunmayan harflerin telaffuzu konusu önemsenmelidir.
- **Dilin Yapısını Sezdirme:** Öğrencilere hedef dil harf, kelime, cümle, paragraf ve metin bilgisi dikkate alınarak öğretilmelidir. Kelimelerin, cümlelerin, paragrafların ve metinlerin kuruluşunda nelere dikkat edildiği sezdirilmelidir. Öğretmenler, Türkçenin öğretim üstünlüklerini dil öğretim sürecinde kullanmalıdır.
- **Temel Beceri Eğitimi:** Dil öğretimi dört temel dil becerisinden her birini geliştirmek üzerine planlanmalıdır. Dört temel beceriye de eşit derecede önem verilmeli, öğrenci dil düzeyine uygun bir biçimde aktif olarak bu becerileri kullanabilir vaziyete getirilmelidir.
- **Hedef Dilin Kullanımı:** Dil öğretim sınıflarında başlangıç düzeylerinden itibaren hedef dilin ne ölçüde kullanılacağı konusuna yönelik alanyazında farklı fikirler bulunmaktadır. Kimi yaklaşım ve yöneme göre yabancı dil sınıfında yalnızca hedef dil kullanılırken kimisinde hedef dil ve ana dil beraber kullanılmaktadır. Bu konuda Durmuş (2019) yabancı dil öğretiminde ana dili kullanımının hedef dilin önüne geçmesini “tehlike”, sistemli ve ölçülü bir seviyede olmasını ise “*yabancı bir dilin sahip olabileceği en önemli müttefik*” olarak adlandırmaktadır. Yabancı dil sınıflarında hedef dil dışında kullanılan dillerin oranına dikkat edilmelidir. Öğrencinin ana dili hedef dili gölgede bırakmayacak şekilde gerekli durumlarda kullanılmalıdır.

- **Dil-Kültür Bağı:** Dil ve kültür arasındaki bağ yadsınamaz. Bir dil öğretilirken doğal olarak o dilin kültüre ait unsurlar derste, ders materyallerinde ve sınıf ortamında yer almaktadır. Türkçe derslerinde Türklerin örf, adet ve gelenekleri; Türkiye'nin doğal ve kültürel mirasları, tarihi, coğrafyası gibi çeşitli unsurlara yer verilmelidir. Ders materyalleri ve planları hazırlanırken Türk kültürü göz ardı edilmemelidir.
- **Pragmatik Öğretim:** Öğrencilere düzeylerine uygun, akademik ve gündelik hayatlarında kullanabilecekleri bilgilerin, kelimelerin öğretilmesi önemlidir. Örneğin A1 düzeyinde "A" harfi için kelime öğretimi yapılırken "anahtar" örneğinin verilmesi uygundur, öğrenci bunu sıklıkla kullanacaktır. Ancak biyoloji alanında kullanılan bir terim olan "apoenzim"ın öğretilmesi kullanışlı olmayacaktır. Bu ilkeye uygun kelime öğretimi yapmak için sıklık sözlüklerinden yararlanılabilir.
- **Yaklaşım, Yöntem ve Teknik Çeşitliliği:** Dil öğretiminde çeşitliliği, kalıcılığı ve verimliliği arttırmak adına tek bir yaklaşım, yöntem veya tekniğe bağlı kalmak yerine o derse/konuya uygun yaklaşım, yöntem ve teknik seçilmelidir.

3. Eğitsel Etik Kapsamındaki İlkeler

Her uzmanlık alanının mesleki güvenilirliği ve saygınlığını koruması, mesleki standartlarını belirlemesi, değerlerini sürdürülebilmesi, işinde hesap verebilir ve adil olması için uyması gereken bazı etik kurallar bulunmaktadır. Örneğin; doktorların yükümlülük ve görevlerini sistemleştiren Hipokrat Yemini, doktorluğa dair temel etik değerleri içermektedir. Mesleklerin doğasına göre şekillenen bu standartlar meslek etiği olarak adlandırılmaktadır. Coşkun ve Çelikten'e (2020) göre meslek etiği, mesleklerin, bilhassa insanla doğrudan iletişim hâlindekilerin, uyması gereken kurallardır. Kutsal bir meslek olan öğretmenlik de elbette bazı davranış kurallarını içermektedir. Özellikle yabancı dil öğretmenliğinde öğrencilerin dinsel, kültürel ve etnik farklılıklarından dolayı eğitimcilerin ders içeriklerine ve davranışlarına ekstra özen göstermesi gerekmektedir (Aslanargun ve Süngü, 2006). Çalışmanın bu kısmında hem dil öğretimi hem farklı disiplinlerin öğretiminde öğretmenlerin dikkate alması önerilen, tasnifin birinci ve ikinci bölümlerinde kullanılan alanyazında bazen genel bazen temel ilkeler içinde karışık şekilde yer aldığı görülen bu ilkeler, çalışmada "Eğitsel Etik" başlığı altında ele alınmıştır. Bu ilkeler sıralanırken güncel eğitim yaklaşımları ve günümüz eğitim anlayışı esas alınmıştır.

- Öğrenme ortamında, kişilerin bireysel farklılıklarına saygı duymalıdır. Öğretmen ve öğrenci birbirlerinin kültürlerine, dinlerine, dillerine, fiziksel ve zihinsel özelliklerine saygılı ve hoşgörülü bir ortam içinde eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmelidirler. Bunun için grup çalışmaları önemlidir.
- Öğretmen, öğrencileri güdülemeli, cesaretlendirmeli ve derse karşı olan motivasyonunu arttırmalıdır. Bu öğrencinin derse karşı olumlu tavır geliştirmesine neden olacağından oldukça mühim bir ilkedir. Ayrıca unutulmamalıdır ki öğrenmeyi gerçekleştiren unsurlar ilgi, istek ve beceridir. Bunlardan ilki olan ilgiyi sağlamak ve öğrenciyi çeşitli materyal, yöntem ve tekniklerle öğrenilecek konuya hazırlayıp güdülemede öğretmenin etkisi yadsınamaz.
- Dil öğretimi, her öğretimde olduğu gibi planlı programlı olmalıdır. Öğretmenler günlük, haftalık ve aylık ders planlarıyla öğretimi gerçekleştirmelidir. Böylece öğretim ortamında ekonomiklik gibi diğer ilkeler de doğal olarak sağlanmış olacaktır.
- Öğretmen ölçme ve değerlendirme yönüyle adil olmalı, belli ölçütlere göre puanlama yapmalıdır. Ayrıca ölçme ve değerlendirme yapılırken öğretilenlerin dışına çıkılmamalı, çeşitli ölçme araçları ve yöntemlerine yer verilmelidir.
- Öğretmen sınıftaki her öğrenciyeye eşit davranmalı, herkesin söz hakkı almasını sağlamalı ve sınıfı kaynaştırıcı bir rol üstlenmelidir. Böylece farklı kültürdeki öğrenciler tanışıp bir araya gelirken kendilerini ifade etme becerisi bakımından da gelişmiş olacaklardır.
- Öğretmenlerin rolleri çeşitli yaklaşımların ışığında değişmekte ve gelişmektedir. Öğretmene atfedilen çeşitli roller duruma, zamana, koşullara, kitleye göre değişkenlik göstermekte; öğretmenin geleneksel anlayışlardaki aktarıcı rolü günümüz güncel yaklaşımlarda yerini rehber rolüne bırakmaktadır (Karataş, 2020). Güncel yaklaşımların ışığında öğretmenin bir rehber olduğu unutulmamalıdır. Öğretmen öğrencilere konu anlatımlarında, etkinliklerde, aktivitelerde, sınıf içinde ve dışında dönüt vermeli, onları doğruya yönlendirmelidir. Bu dönüt ve yönlendirmeler muhakkak öğretim ile alakalı olmayabilir. Öğrencinin ahlaki, sosyal ve kültürel gelişimine de rehberlik edilebilir.
- Öğretmen öğrencisiyle empati kurmalıdır. Öğrencilerin yabancı bir dili öğrenmede yaşayabilecekleri olası sorunları göz önüne alarak onlara yaklaşımları gerekmektedir.

- Öğretmen, sınıf ortamı haricinde öğretmenlik mesleğine ait etiklere de uygun olmalıdır. Bunlar alan bilgisine sahip olma ve sürdürme, adalet ve eşitlik duygularına sahip olma, mesai saatlerine uyma, öğrencilerle ve öğretim ortamındaki diğer paydaşlarla sağlıklı ilişkiler kurma, okul içi etkinliklerde rol alma, mesleki ve kültürel olarak kendini geliştirmeye açık olma şeklinde sıralanabilir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yöntem ve Teknikler

Geçmişten günümüze yabancı dil öğrenimi ve öğretimi çeşitli sebeplerden ötürü güncelliğini ve önemini muhafaza eden bir disiplin olarak süregelmiştir. Yabancı dil öğretimi ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde çeşitli yaklaşımların ışığında birçok farklı yöntem ve teknik geliştirilmiştir. Yöntem ve teknik yelpazesindeki bu çeşitlilik, öğretmenlerin en uygun öğretim yöntem ya da tekniklerini seçmelerine ve dil öğrenme sürecini iyileştirmelerine yardımcı olmaktadır. Çalışmanın bu bölümünde yabancı dil öğretiminde en çok kullanılmış, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de yaygın olarak kullanılan yöntem ve tekniklere yer verilmiştir.

1. Yöntemler

Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi: Uzun yıllardır kullanılan bu yöntemde dilbilgisi kurallarına, ana dilden hedef dile çeviriye ve kelime dağarcığını genişletmeye ağırlık verilmektedir. Öğretimin amacı hedef dilde yazılmış edebi eserleri okuyabilmek olduğundan yalnızca okuma ve yazma becerilerine önem verilmektedir. Bu yöntemde dilbilgisi tündengelim tekniğiyle öğrenilmekte, ezber ve tekrarlarla geliştirilmektedir (Larsen Freeman ve Anderson, 2013).

Diziler Yöntemi: 19. yüzyılın sonunda Latince öğretmeni Gouin, çocukların ana dili edinme becerilerinden yola çıkarak ortaya attığı bu yöntemle modern yabancı dil öğretimini başlatmıştır. Yabancı bir ülkede, ikinci bir dili çeviri, ezber gibi klasik metotlarla öğrenmeye çalışan ancak başarısız olan Gouin, çocuklardaki ana dil edinimi yeteneğinden hareketle dilin esasen kavramları temsil eden içgüdüsel bir olgu olduğu sonucuna varmıştır. Bu yöntemde öğrencilere algılanması kolay bir dizi kavramı tercüme olmadan ve kavramsal olarak (yani gramer yapıları ve açıklamaları olmadan) öğretmek amaçlanmaktadır. Örneğin ilk yabancı dil dersinde öğrencilere 15 basit cümle verilerek dilin kelime hazinesi, dilbilgisi gibi özellikleri bakımından aşamalı seriler hâlinde anlaşılması sağlanmaktadır. Bu yöntem, sonrasında ortaya çıkan doğrudan yöntemin gölgesinde kalmıştır (Brown, 2000).

Doğal Yöntem: Yaklaşım-yöntem terimlerinin kullanımındaki ikiliğin en sık görüldüğü noktalardan biri doğal yöntem/yaklaşım'dır. Gouin, Sauveur, Franke gibi araştırmacılar tarafından doğal yöntem (the natural method), Terrel ve Krashen gibi araştırmacılar tarafından ise doğal yaklaşım (the natural approach) olarak kabul edilmekte ve standart bir kullanımı bulunmamaktadır (Durmuş, 2018). Dil Bilgisi Çeviri Yöntemine karşılık oluşturulan bu yöntemde amaç yabancı dili ana diline benzer bir şekilde öğretmektir. Öğretmen yalnız hedef dilde iletişim kurmakta, sürekli konuşma yoluyla dilbilgisel açıklamalar olmadan dili öğretmeye çabalamaktadır. (Demirel, 2021). Bu yöntemde dil öğretiminin ilk düzeylerinde öğrencilere anlaşılır girdiler sağlamaya yönelik anlama faaliyetleri yürütülürken süreç ilerledikçe öğrencilerin üretim becerileri ortaya çıkarılmaktadır (Krashen ve Terrel, 1983). Özetle öğrenciler ilk adımda öğretmeni dinlemekte ve okuma çalışmaları yapmakta, belirli bir zamandan sonra konuşma ve yazmaya başlamaktadırlar.

Doğrudan/Direkt Yöntem (Düzvarım Yöntemi): Doğal yöntemin bir uzantısı olarak yine Dil Bilgisi Çeviri Yöntemine karşılık ortaya çıkmıştır. Psikoloji alanındaki önemli isimlerden Gestalt, Herbart ve Humboldt'un dille ilgili görüşlerini temel almaktadır (Tosun, 2006). Bu yöntemde öğretmen, öğrencilerin hedef dilde iletişim kurmalarını ve bunu yapmak için hedef dilde düşünmelerini ister. Tümevarımsal bir dil öğretimiyle anlam doğrudan hedef dille ilişkilendirilmektedir. Örneğin öğretmen yeni bir şey öğrettiğinde bunu gerçek nesnelere, resimler ya da jest ve mimiklerle göstermekte; asla öğrencinin ana diline çeviriye başvurmamaktadır (Larsen Freeman ve Anderson, 2013).

Dilsel-İşitsel Yöntem (Kulak-Dil Alışkanlığı): 1945'te Charles Fries tarafından geliştirilen bu yöntem "Michigan Yöntemi" olarak da adlandırılmaktadır (Larsen Freeman ve Anderson, 2013). Bu yöntemin ortaya çıkışında öğrenme psikolojisinin davranışçı, dilbilimin yapısalcı fikirlerinin etkisi bulunmaktadır. Bu yöntemde dil öğretiminde sözel becerilerin (dinleme ve konuşma) pekiştirilmesiyle etki-tepki bağı kurulmakta, taklit, ezber ve tekrarlarla öğretim sağlanmaktadır. Dil öğretiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma doğal sırası izlense de ağırlıklı olarak dinleme ve konuşmaya önem verilmektedir (Demirel, 2021).

Görsel-İşitsel Yöntem: Credif veya St. Cloud yöntemi olarak da adlandırılmaktadır. 1960'lı yıllarda Fransa'da geliştirilen bu yöntemde kasetler, ses kayıtları, kısa filmler gibi teknolojik unsurlar dil öğretiminin önemli bir parçasıdır. Öğretim genel olarak sözlü araçlara dayanmakta, yazılı araçlar önemsenmemektedir (Memiş ve Erdem, 2013).

Grupla Dil Öğretimi (Danışmalı/Danışanlı Öğrenme) Yöntemi: Amerikalı psikiyatr Curran tarafından geliştirilen bu yöntemde öğretmen ile öğrenci, danışman ile danışan olarak ele alınmaktadır. Bu yöntemde öğretimin merkezinde 3-4 kişilik öğrenci grupları bulunmaktadır. Öğrenciler birbirleriyle etkileşime geçmekte, öğretmen ise grubun dışında kalarak onlara rehberlik etmektedir. Yöntemin temelinde öğretmen ile öğrenci arasında karşılıklı olumlu tutum oluşturma gayesi yer almaktadır (Demirel, 2021).

İşbirlikli Öğrenme Yöntemi: 20. yüzyılın sonlarında ortaya çıkan bu yöntemde öğrenciler küçük gruplar hâlinde öğrenmekte ve gruplar gösterdikleri performansa göre ödüllendirilmektedir. Öğrenci merkezli ve öğrencilerin sosyal etkileşimini geliştirme odaklı bu yöntem beraberinde farklı teknikleri de getirmiştir (Slavin, 1980).

Toplu Fiziksel Tepki Yöntemi: James Asher'ın geliştirdiği bu yöntemde dil fiziksel aktivitelerle öğretilmektedir. Asher'a göre ikinci dil öğrenimi, ana dili öğrenimi süreciyle paraleldir ve bu süreç komutlardan, fiziksel tepkilerden meydana gelmektedir. Bu yönetime göre öğrenmenin merkezini fiiller, özellikle de emir kipi oluşturmaktadır (Richards ve Rodgers, 2001: 73).

Sessizlik (Sessiz Yol) Yöntemi: Caleb Gattegno, sessizliğin gücünden hareketle "Sessiz Yol" (The Silent Way) adını verdiği bu yönetime ilk olarak 1963 yılında yayımladığı kitabında yer vermiştir. Gattegno'ya (2010) göre sessizlik öğretimde güçlü bir araçtır çünkü öğretmen sessiz kalıp müdahale ve kafa karışıklığına neden olmayarak öğrencilerin öğrenmelerine izin vermektedir. Bu yöntemde öğrenmenin merkezinde öğrenci bulunmakta ve öğretmen dersin büyük bir kısmında sessiz kalarak öğrencinin kendini keşfetmesi sağlanmaktadır (Gyi, 1994).

Telkin Yöntemi: Psikiyatr ve eğitimci Lozanov tarafından geliştirilen bu yöntemde pozitif telkin, rahatlama ve sanat gibi unsurlar dil öğretiminin temelini oluşturmaktadır. (Güzel ve Barın, 2023). Bu yöntemi kullanan öğretmenlere göre psikolojik engellerin ortadan kaldırılması öğrenmenin hızlanması için ilk adımdır. Öğrenciler kendilerini güvende hissettikleri, aydınlık, neşeli ve hedef dile ait materyallerle donatılmış bir sınıfta eğitim görmektedir (Larsen Freeman ve Anderson, 2013).

Göreve Dayalı Öğretim Yöntemi: Bu yöntemde öğrenciler görevler vasıtasıyla dili kullanmaya teşvik edilmektedir. Öğrencinin egzersizlerden farklı birtakım görevler yaparak aktif olduğu bu yöntemde amaç, öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olmasıdır. Ayrıca görevlerin kullanılması dilbilgisi ve beceri öğrenimi için anlamlı bir bağlam yaratmaktadır (Nunan, 2004).

İçerik Odaklı Öğretim Yöntemi: İçerik odaklı dil öğretim yöntemi, 1960'lı yılların sonunda Lambert'in Fransızca dil daldırma eğitiminden hareketle geliştirilmiştir. Bu yöntemde dil öğrenenler amaç ve ihtiyaçlarına göre dil öğrenmektedirler. Bu yöntemde dilin yapısından çok kullanımı önemsenmektedir (Memiş ve Erdem, 2013). Bir başka deyişle öğretmenler öğrencilerin hem dili hem içeriği öğrenmesini istemekte, bu doğrultuda güncel olaylardan ve öğrencilerin ilgi duyduğu temalardan oluşan içeriklerle dil öğretimi yapmaktadırlar. Öğrenciler dil ve içeriği derse aktif katılımlarıyla öğrenmektedir (Larsen Freeman ve Anderson, 2013).

Eklektik (Seçmecî) Yöntem: Bütün yöntemleri birleştirici özelliğiyle öne çıkan bu yöntemde uygun durumlarda farklı yöntemler bir arada kullanılmaktadır. Dil becerileri birbirinden ayrılmaz bir bütün olduğundan belli bir dil becerisini öne çıkaran çeşitli yöntemler beraber kullanılmaktadır. Diğer yöntemlere kıyasla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sıklıkla kullanılmaktadır (Şimşek, 2011).

2. Teknikler

Tekniğin tanımını hatırlatmak gerekirse teknik, yaklaşım ve yöntem kavramlarının altında yer alan sınıf içi uygulamalar, yöntemi uygulama biçimi olarak tanımlanmaktadır. Görüldüğü üzere dünyada ve Türkçe öğretiminde birçok farklı yöntem bulunmaktadır. Bu yöntemler zamanla farklı tekniklerin doğmasına sebebiyet vermiştir. Dil dört temel beceri ve dilbilgisi yapısıyla ele alındığında yüzlerce farklı teknikten bahsetmek mümkündür. Örneğin okuma teknikleri kendi içinde, dilbilgisi öğretim teknikleri kendi içinde sınıflandırılabilir. Bu bölümde araştırmacılar çalışmaya bir sınır çizmek adına alanyazında sıklıkla yer verilen teknikleri listelemiş ve güncel bazı teknikler hakkında bilgiler vermiştir. Dil öğretim teknikleri genel olarak grupla öğretim ve bireysel öğretim teknikleri olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

1. Bireysel Öğretim Teknikleri

Bireyselleştirilmiş Öğretim Tekniği: Öğrencinin bireysel farklılıkları, öğrenme hızı, öğrenme şekli gibi unsurların dikkate alınıp kişiye özel öğretim yollarının izlendiği bir tekniktir (Şahin, 2018).

Programlı Öğretim: Adım adım, sistematik öğretim esasına dayanmaktadır. Bu teknikte küçük parçalara bölünmüş bilgiler öğrencilere sistematik bir şekilde sunulmakta, pekiştiricilerle ilerleme sağlanmaktadır. Programlı öğretim eskiden yalnız programlandırılmış kitaplarla ve makinelerle yürütülürken günümüzde bilgisayar ve internet sayesinde farklı versiyonları bulunmaktadır (Gündoğdu ve Ozan, 2020).

Bilgisayar Destekli Öğretim: Öğrencilerin kendi öğrenmelerini bilgisayarın dönütleriyle kontrol ettikleri öğretim sürecine denmektedir. Bu teknikte bilgisayar öğrenmeyi sağlayan etkileşimli bir araç olarak görülmektedir (Küçükoglu, 2020).

2. Grupla Öğretim Teknikleri

Gösteri Tekniği: Bir olgunun aşamalarla anlatılmasıdır. Yabancı dil öğretiminde özellikle sözcük öğretimi, konuşma ve anlama becerilerinde kullanılmaktadır (Şimşek, 2011).

Soru-Cevap Tekniği: Çok eski bir geçmişi olan bu teknik, öğretmenin kazanımlara ve bilişsel alan düzeylerine uygun olarak hazırladığı soruları öğrencilere sorması ve aldığı yanıtlara dönüt vermesidir (Aktın, Dilek ve Dilek, 2013).

Örnek Olay Tekniği: Gerçek hayatla öğrencileri yüz yüze getirmektir. Bu teknikte kuram ve uygulama iç içedir (Sönmez, 2020).

Gösterip Yaptırma Tekniği: Bu teknikte bir eylemin yapılışı önce öğretmen tarafından gösterilip açıklanmakta sonrasında ise öğrenciye uygulama ve alıştırmaya yaptırılmaktadır (Aksu ve Doğan, 2015).

Sınıf Dışı Öğretim Teknikleri: Dersin hedeflerini konu alan, bireysel ya da grupça yapılabilen sınıf dışı faaliyetleri içermektedir. Gezi, gözlem, proje gibi etkinlikler bunlardan bazılarıdır (Karakaş Özür ve Şahin, 2017).

Rol Yapma Tekniği: Bu teknikte öğrenciler farklı kimliklere bürünerek başkalarıyla empati kurmaktadır (Güneş, 2021).

Drama Tekniği: Bir olayın ya da durumun doğal bir şekilde uygulanmasına denmektedir. Öğrencinin aktiflik ve kendini ifade etme becerilerini geliştirmektedir (Arslan ve Gürsoy, 2008).

Benzetim Tekniği: Bu teknikte öğrencilere gerçeğine en benzer ortamlarda gerçek hayat durumları sunulmakta ve öğrencilerin tecrübe kazanması sağlanmaktadır (Tabak ve Göçer, 2014).

Eğitsel Oyunlar: Öğrenilen konunun çekiciliğini arttırmak, öğrencileri aktif kılmak ve eğlenerek öğrenmelerini sağlamak adına kullanılan bir tekniktir. Öğretim yapılırken öğrencinin düzeyine ve konuya uygun çeşitli oyunlara yer verilmektedir (Güneş, 2016).

Sonuç ve Öneriler

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi elbette yukarıdaki yöntem ve tekniklerle sınırlı değildir. Örneğin Gökalp (2024) kitabında yüzden fazla

öğretim tekniğinden bahsetmektedir. Yine Aktın, Dilek ve Dilek (2013), Sönmez (2020) ve Çevik (2023) de araştırmalarında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilir onlarca öğretim tekniğinden bahsetmektedir. Akvaryum tekniği, fısıltı tekniği, altı şapkalı düşünme tekniği, çember tekniği, düşün-eşleş-paylaş tekniği, görüşme tekniği, örümcek ağı tekniği bunlardan sadece birkaçıdır. Yabancı alanyazına bakıldığında son yıllarda dil öğretiminde farklı yöntem ve tekniklerin önerildiği görülmektedir. Örneğin Mozaffari ve Hamidi (2023) arttırılmış gerçekliğin merkeze alındığı yöntem ve tekniklere dikkat çekmektedir. Bu çalışmanın sınırlılığı dolayısıyla tüm tekniklere yer vermek mümkün olmamakla beraber güncel çalışmalar incelendiğinde yeni tekniklerin ortaya çıkmakta olduğu ve öğretim ortamlarını zenginleştirdikleri söylenebilir. Ayrıca bu tekniklerden bazıları yalnız bir beceriye hitap ediyor olabilir. Bu sebeple tüm teknikleri bir araya getirmek meşakkatli bir çalışmayı gerektirmektedir. Bundan sonra yapılacak olan araştırmalarda, bilhassa Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanında kullanılabilir olan güncel yöntem ve teknikler üzerine çalışılabilir.

Yabancı dil öğretiminde ilkeler, yöntemler ve tekniklerin incelenmesi etkili bir dil öğretim süreci için önemlidir. Eğitimde disiplini ve ortak prensipleri oluşturmayı sağlayan öğretim ilkelerinin bu çalışmada yeniden tasnif edilebilir olduğu görülmüştür. Eğitim öğretimde yüzyıllardır sorulan “Neyi nasıl öğreteceğiz?” problemine cevaben uyulması gereken bazı prensipler bulunmaktadır. Avcı ve Küçük’e (2017) göre Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanında da bazı temel ve yönlendirici ilkeler bağlamında hareket edilmelidir. Bu araştırmada bir öğretim alanı olan Yabancı Dil Olarak Türkçenin hangi ilkeler bağlamında öğretilmesi gerektiği “Güncel Eğitim Bilimleri Kapsamındaki İlkeler, Öğretim Programı Kapsamındaki İlkeler ve Eğitsel Etik Kapsamındaki İlkeler” başlıkları altında toplanmıştır. Bu tasnifin yapılma sebebi, alanyazındaki “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Genel İlkeler ve Temel İlkeler” ifadesindeki zaman zaman birbirlerinin yerine kullanılma, tam olarak kapsama alanlarının anlaşılır ve net olmayışı, kafa karışıklığına sebebiyet verme gibi problemlere çözüm önerisi sunmaktır. Ayrıca her disiplinin uyması gereken etik ve eğitsel ilkeler bulunmaktadır. Diğer disiplinlerin yararlandığını ve bu ilkelerin yalnız yabancı dil öğretiminde kullanılmadığını vurgulamak adına bu üçlü tasnif, alanyazına faydalı olması temennisiyle sunulmuştur.

Yabancı dil öğretiminde farklılaşan eğitim görüşleri çeşitli yaklaşımlar, yöntem ve teknikleri doğurmuştur. Yeni ortaya çıkan öğretim yaklaşımları, kendilerine özgü yöntem ve tekniklerin gelişmesine sebebiyet vererek bu üç kavram arasındaki uyumu sağlamıştır (Güneş, 2016). Bu çalışmada dil öğretiminde en sık karşılaşılan yöntem ve tekniklerden kısaca bahsedilmiştir.

Görüldüğü üzere tüm yöntemlerin farklı amaçları, uygulamaları ve içerikleri bulunmaktadır. Günümüz küreselleşen dünyasında, özellikle farklı kültürlerin bir arada bulunduğu Yabancı Dil Olarak Türkçe alanında çeşitli yöntem ve tekniklerin bir arada kullanılması şüphesiz öğretimin etkililiği ve kalıcılığını sağlamak adına önemli bir adım olacaktır. Yöntem ve tekniğin kullanımı kadar seçimi ve uygulanışı da önemli bir husustur. Şahin ve Ulucan (2023) buna benzer şekilde derste kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin öğretim sürecinin etkililiğini arttırdığını söylerken bu süreci biçimlendiren en mühim unsurun öğretmenlerin yöntem ve tekniği uygulama becerisi olduğunu belirtmektedir.

Gelişen teknoloji, yaşam şartları ve küreselleşme farklı yöntem ve tekniklere zemin hazırlamaktadır. Bu gelişmeleri öğretim elemanları yakından takip ederek derslerinde zengin, dinamik ve yenilikçi öğretim ortamlarının oluşmasını sağlayabilirler. Güzel ve Barın (2023) öğretmenin dünyadaki modern ve yaygın dil öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini bilmesinin yabancılara Türkçe öğretimindeki önemli unsurlardan olduğunu belirtmektedir. Alanda görev yapan öğretim elemanlarının olabildiğince çeşitli öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini bilmesi ve kullanması öğretimin etkililiği açısından faydalı olacaktır. Öğrenme öğretme sürecinde başvurulan yaklaşım, yöntem ve teknikler öğrenmeyi sağlayan birer araç konumundadırlar. Bu yüzden her ders, zaman veya durumda geçerli olan bir yöntemden bahsetmek mümkün değildir (Yıldız, 2013). Dolayısıyla farklı yöntem ve tekniklerin uygun zamanda kullanılması gerekmektedir. Tüm bunların ışığında yabancı dil öğretiminde bazı ortak ilkelerin, farklı yöntem ve tekniklerin uygulanmasının dil öğrenme hedeflerine ulaşmada kritik bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Kaynakça

- Akay, C. (2019). Öğrenmeyi etkileyen temel faktörler ve genel öğrenme ve öğretme ilkeleri. Yanpar Yelken, T. (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (ss. 25-42). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aksu, G., Doğan, N. (2015). Öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrenci görüşlerine göre ikili karşılaştırma yöntemiyle ölçülenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 6(2). 194-206.
- Aktın, K., Dilek, D., ve Dilek, G. (2013). Etkili öğretim için yöntem ve teknikler. S. Baştürk (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (ss. 209-276). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Altun, M. (2021), Tömer ve dil merkezleri. (Erişim Tarihi: 15.05.2024) http://www.dilbilimi.net/tomer_ve_dil_merkezleri.html
- Altun, M. (2022). Türkçe yabancı dil olarak nasıl öğretilir?. *TRT Akademi*, Yunus Emre ve Türkçe özel sayısı. 198-205.
- Anthony, E. M. (1963). Approaches method and techniques. *English Language Teaching* 17, 63-67.
- Arıcı, A. F. (2006). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji- yöntem ve teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299-307.
- Arslan, M., Gürsoy, A. (2008). Rol yapma ve drama etkinlikleriyle yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyonun sağlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 109-127.
- Aslanargun, E., Süngü, H. (2006). Yabancı dil öğretimi ve etik. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(170), 1-15.
- Avcı, Y., Küçük, S. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretimi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 12(35), 49-67.
- Aykaç, N. (2018). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (1), 19-30.
- Binbaşıoğlu, C. (1973). *Öğretim metodu ve uygulama*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Brown, H. D. (2000). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. (2nd Edition, pp. 16.). New York: Longman Pearson ESL.
- Coşkun, B., Çelikten, M. (2020). Öğretmenlik meslek etiği üzerine bir inceleme. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(21), 686-710.
- Çevik, H. (2023). *Düşünen sınıflar için eğlenceli öğretim teknikleri uygulama örneklili*. Ankara: Pegem Akademi.

- Çoban, A. (2020). Temel kavramlar. Ocak, G. (Ed.), (2020). *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (12. Baskı). (ss. 1-58). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*. (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2021). *Yabancı dil öğretimi dil pasaportu dil dosyası dil biyografisi* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dirik, M. Z. (2015). *Eğitim programları ve öğretim: öğretim ilke ve yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Duman, B. (2015). Eğitim ve öğretimle ilgili temel kavramlar. Duman, B. (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (ss. 2-56). Ankara: Pegem Akademi.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılar Türkçe öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Grafiker.
- Durmuş, M. (2018). Yabancı/İkinci Dil Öğretiminde Doğal Yöntemler ve Doğal Yaklaşımlar Üzerine. *Türkbilig*, (36), 203-212.
- Durmuş, M. (2019). Yabancı dil öğretimi sınıflarında ana dilinin yeri. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 567-577.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33(2), 209-224.
- Gökalp, M. (2024). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Gattegno, C. (2010). *Teaching foreign languages in schools: The silent way*. New York: Educational Solutions World.
- Gözütok, D. (2021). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Gülaçtı, F. (2023). Öğretim ilke ve yöntemleriyle ilgili temel kavramlar. Şanal, M., Çetinkaya, B. (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (ss. 1-18). Ankara: Pegem Akademi.
- Gündoğdu, K., Ozan, C. (2020). Bilgisayar destekli öğretim modeli. Oral, B. *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (6. Baskı) (ss. 435-462). Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2016). Eğitsel oyunlar. Güneş, F. (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (2. Baskı) (ss. 366). Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2016). Öğretim yöntem ve teknikleri. Güneş, F. (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (2. Baskı) (ss. 93- 110). Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F., Hırça, N., Usta, N. (2016). Öğretim stratejileri. Güneş, F. (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (2. Baskı) (ss. 61-91). Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel, A., Barın, E. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. (4. Basım). Ankara: Akçağ Yayınları.

- Gyi, K. K. (1994). Teaching English as a Second Language - The Silent Way. In ABAC Journal (Vol. 14, Issue 3). *Assumption University. Office of the Vice President for Advancement. Public Relations Department.*
- İnce, B. (2018). Yabancı dil öğretiminin temel ve genel ilkeleri. Durmuş, M., Okur, A. (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (2. Baskı) (ss. 145.). Ankara: Grafiker.
- İşcan, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 2011(4), 29-36.
- İşcan, A. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi. Şahin, A. (Ed.). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler* içinde. (2. Baskı) (ss. 3-30). Ankara: Pegem Akademi.
- Karakaş Özüir, N., Şahin, S. (2017). Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi. *Abi Evran Üniversitesi Kurşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 324-347.
- Karataş, K. (2020). Öğretmenlik mesleğine kuramsal bir bakış. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(17), 39-56.
- Kaya, M. O. (2019). *PISA ve TEOG sınavları matematik sorularının öğretim ilkeleri bağlamında değerlendirilmesi* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)). ss. 26-29.
- Krashen, S.D., Terrell, T.D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. London: Prentice Hall Europe
- Küçüköglü, A. (2020). Programlı öğretim modeli. Oral, B. *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde. (6. Baskı) (ss. 417-434). Ankara: Pegem Akademi.
- Larsen-Freeman, D., Anderson, M. (2013). *Techniques and principles in language teaching* (3rd edition). New York: Oxford University Press.
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8/9 297-318.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (Çev.) (2021). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: öğrenme, öğretme ve değerlendirme tamamlayıcı cilt*. Avrupa Konseyi.
- Mozaffari, S., & Hamidi, H. R. (2023). Impacts of augmented reality on foreign language teaching: a case study of Persian language. *Multimedia tools and applications*, 82(3), 4735-4748.
- Nation, P. (2014). *What do you need to know to learn a foreign language*. Yeni Zelanda: School of Linguistics and Applied Language Studies Victoria University of Wellington

- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peker Ünal, D. (2019). Temel kavramlar. Duman, T. ve Peker Ünal, D. (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (ss. 2-24). Ankara: Pegem Akademi.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). Approaches and methods in language teaching. (2nd Edition, pp. 18-35.). Cambridge University Press.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of educational research*, 50(2), 315-342.
- Sönmez, V. (2020). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, Y. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaklaşım, yöntem ve teknikler. Şahin, A. (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde* (ss. 110-142). Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, Y., Ulucan, P. (2023). Sınıf öğretmenlerinin çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma durumları. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 995-1030.
- Şimşek (2011). *Yabancılar Türkçe öğretiminde okuma metinleri ve yardımcı kitaplar*. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Tabak, G., Göçer, A. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde benzetim tekniği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 77-102.
- Tahir, S. Z. B. (2012). Redefining terms of teaching and learning strategy, method, approach, technique, and model. *Public lecture on Microteaching at English Education Department of University of Iqra Buru*.
- Tok, M. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma*. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Tosun, C. (2006). Yabancı dil öğretim ve öğreniminde eski ve yeni yöntemlere yeni bir bakış. *Cankaya University Journal of Arts and Sciences*, 1(5), 79-88.
- Türkben, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2464-2479.
- Türkiye Maarif Vakfı (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*. İstanbul: Matsis Matbaa.
- Yeşilyurt, E. (2020). Öğretmenin Pusulası: Genel Öğretim İlkeleri. *Ekev Akademi Dergisi*, (83), 263-288.

- Yığın, M., Tok, M. (2013). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin bir durum çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(8), 132-147.
- Yıldız, C. (2013). Ana dili öğretiminde kullanılan alternatif yöntemler. Yıldız, C. (Ed.), *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretim* içinde (4. Baskı) (ss. 365-384). Ankara: Pegem Akademi

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Stratejiler, Modern Yöntem Ve Teknikler

Fatih Zahmacıoğlu³

Sinem Çeken⁴

1. Giriş

Ural- Altay dil grubunda ve eklemeli bir dil olan Türkçenin başlangıcı milattan önce dört bin yıllarına kadar dayanmaktadır. (Demir, 2021). Bu köklü geçmişiyle Türkçe en çok konuşulan yedi dil arasında yer alır.

Dil öğrenimi/öğretimi, geçmişten günümüze tüm dünyada önemini daima koruyan bir durum olmuştur. İnsanlar daima çeşitli sebeplerden başka dilleri öğrenme ihtiyacı içinde olmuşlardır. Eğitim, ticaret, din, göçler, akrabalık ilişkileri, turizm, teknoloji vb. unsurlar dil öğrenim gereksinimlerinin başlıca sebeplerini oluşturmaktadır. Dil öğrenimini gerekli kılan temel özellik dilin bir anlaşma vasıtası olmasıdır. Dilin bir toplumun anlaşma vasıtası olmasının yanında bir kültür taşıyıcısı ve kültür aktarıcısı olma rolü de vardır. (Özbay, 2002: 15). Öğrenilen yeni bir dille insanoglu, öğrendiği dilin toplumuna dair değer yargılarını, kültürünü, sosyal durumunu, örfünü, âdetlerini vb. pek çok kültürel öğeleri de beraberinde kendi yaşantısına bazen geçici bazen de kalıcı olarak taşımaktadır. Başka bir topluma ait dil öğrenilirken nasıl o toplumun kültürü de öğreniliyor, taşıyor, aktarılıyorsa; Türkçenin başka toplumlara öğretilmesi veya başka toplumlar tarafından öğrenilmesi de aynı sonuçları doğurmaktadır. Bu bakımdan dil öğretimi sadece ikinci bir konuşma dili öğrenmeye indirgenemez.

3 Öğr. Gör., Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Dil Eğitim-Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi, zahmacioglu@subu.edu.tr

4 Öğr. Gör., Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Dil Eğitim-Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi, sinemceken@subu.edu.tr

Yabancı dil öğretimi aynı zamanda kültürel etkileşim sürecini de beraberinde getirmektedir. İnsanlar ait oldukları toplumun dilini kullanırlar ve birbirleriyle anlaşma aracı olarak bu dilin kelimelerini kullanırlar. Bütün kelime ve kavramların arkasında bir kültür geçmişi vardır. Bu sebeple dil öğretilen toplumun yapısı ve sosyal değerleri dikkate alınmalıdır (Avcı, 2002).

Türkçe, dünya üzerinde pek çok bölgede dünya nüfusuna oranla ciddi manada çok konuşulan bir dildir. Bu durumun bir getirisi olarak Türkçenin dünya üzerindeki önemi ve Türkçe öğrenme isteği her geçen gün artmaktadır. Turizm, eğitim, Türkiye sevgisi vb. sebepler Türkçe öğrenmeye karşı isteği arttıran sebepler arasında sayılabilir. Özellikle son yıllarda yabancı öğrenciler için Türkiye’de üniversite eğitimi popüler bir durum hâline gelmiş, bu sebepten Türkçe öğrenme-öğretme ortamları da önem kazanmıştır.

Strateji sözcüğü, Richards ve Schmidt’in hazırladığı dil öğretimi ve uygulamalı dilbilim sözlüğünde “Öğrenme, düşünme vb.’de kullanılan ve bir hedefe ulaşmanın bir yolu olarak hizmet eden prosedürler. Dil öğrenmede, öğrenme stratejileri ve iletişim stratejileri, dil öğrenenlerin bir dili öğrenirken ve kullanırken kullandıkları bilinçli veya bilinçsiz süreçlerdir” olarak tanımlanmaktadır (Richards ve Schmidt, 2013). Öğretim stratejisi ise bir dersin hedeflerine ulaşmak için belirlenen, yöntem seçimine yön veren genel yaklaşım olarak tanımlanabilir. Strateji, bir dersin ulaşılmak istenen hedefleri için izlenecek yöntemlerin belirlenmesinde önemli bir unsurdur.

Yöntem sözcüğü, Longman Dil Öğretimi ve Uygulamalı Dilbilim Sözlüğü’nde, “(Dil öğretiminde) bir dili öğretme yöntemi, sistematik ilkelere ve prosedürlere dayalıdır, yani bir dilin en iyi nasıl öğretileceği ve öğrenileceğine ilişkin görüşlerin ve belirli bir dil ve dil öğrenme teorisinin uygulanmasıdır” olarak tanımlanmıştır (Richards ve Schmidt, 2013). Eğitsel açıdan yöntem; öğretim yaşantılarının belirlenmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yoldur.

Teknik sözcüğünün, Longman Dil Öğretimi ve Uygulamalı Dilbilim Sözlüğü’nde, “Öğretimde, bir öğretmenin öğrencilerin hatalarını düzeltme veya grup etkinlikleri düzenleme biçimleri gibi, bir öğretim etkinliğini yürütmek için kullanılan belirli bir prosedür” olarak verilmektedir (Richards ve Schmidt, 2013).

Bu çalışmada dil öğretiminde kullanılan strateji, yöntem ve bazı teknikler genel hatlarıyla ele alınmıştır. Dil öğrenim/öğretim stratejileri öğrencinin öğrenmelerini daha kalıcı hâle getirdiğinden dil öğrenme sürecinde önemli bir yere sahip oldukları unutulmamalıdır.

2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Modern Yöntem ve Teknikler

2.1. Geleneksel Yöntemler

Yabancı dilin en etkili şekilde nasıl öğretileceği ya da hangi yöntemin en iyi yöntem olduğu, uzun yıllar boyunca eğitimciler tarafından ele alınan bir konu olmuştur. Bu bağlamda, ortaya çıkan ihtiyaçlara göre çeşitli yöntemler geliştirilmiştir. Öğretim Yöntemlerinin geçmişine doğru gidildiğinde 19. yüzyılda ortaya çıkan ve başlangıçta Klasik Yöntem olarak bilinen *Dilbilgisi Çeviri Yöntemi*nin alanda geniş bir hâkimiyete sahip olduğu ve günümüzde hâlâ kullanılmakta olduğu söylenebilir. 20. yüzyılda ise davranışçı öğretim kuramına esas alan *İşitsel Dilsel Yöntem* ortaya çıkmıştır. Daha sonra bu yöntem Ordu Yöntemi adıyla kullanılmıştır ve dinleme ve konuşma becerilerine öncelik vermiştir.

Ordu yönteminden sonra alana *Sessizlik Yöntemi* hâkim olmaya başlamıştır. Sessizlik Yöntemi, dil öğretiminde öğrencilerin keşfetme sürecini ön plana çıkararak ve öğretmenin sınıftaki etkinliğini en aza indirerek öğrenmeyi öğrencilere bırakan bir yöntemdir. Bu yöntemde, öğretmen öğrencilere sadece gerekli ipuçlarını verir ve öğrencilere kendi kendilerine çözüm bulma fırsatı tanır. Öğrenme sürecinde farkındalık oluşturmak, somut nesnelere öğrenmeyi desteklemek ve problem çözmeye odaklanmak önemlidir. Öğrenciler, kendi öğrenmelerinden sorumlu olarak dili aktif bir şekilde keşfederken, öğretmen sessizce rehberlik eder ve gerektiğinde geri bildirimde bulunur. Bu yöntem, dilin kullanımını deneyimleyerek öğrenmeyi teşvik eder ve öğrencilerin dil üzerinde derinlemesine çalışmasına olanak tanır.

Sessizlik yönteminin ardından *Telkin Yöntemi* ortaya atılmıştır. Telkin Yöntemi, dil öğretiminde öğrencilerin rahat hissettiği bir ortamda, öğrenme sürecine odaklanmayı teşvik eden bir yöntemdir. Öğrencilerin öğrenebileceklerine dair güven kazanmaları ve bu güvenle öğrenmeye devam etmeleri önemlidir. Telkin Yöntemi, öğrenme sürecinde tekrardan kaçınmayı, gerektiğinde ana dilde çeviriye yer vermeyi ve öğrencilerin zihinsel durumunu başarıya odaklanacak şekilde düzenlemeyi vurgular.

Dil öğretiminde dinleme ve anlama becerilerini vurgulayan bir diğer yöntem olarak *Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi* ortaya çıkmış olup bu yöntem öğrencilerin dil girdisine maruz kalmasını önemseyen bir yöntemdir. Bu yöntemde öğretmen, öğrencilere verilen sözlü emirleri modelleyerek öğrencilere dinleme ve fiziksel tepki verme fırsatı sunar. Yöntemin temelinde,

öğrencilerin dili fiziksel eylemler aracılığıyla öğrenmeleri ve bu süreçte konuşmaya zorlanmamaları yatar.

Öğrenci merkezli eğitim modelinin çıkmasının ardından dil öğretiminde de etkili olması ***Grupla Dil Öğretimi Yöntemi***ni ortaya çıkarmıştır. Grupla Dil Öğretimi Yöntemi, geleneksel sınıf düzenine ve öğretmen-otorite anlayışına karşı çıkararak, iş birliğine dayalı sosyal bir öğrenme süreci oluşturmayı hedefleyen bir yöntemdir. Bu yöntem, dil öğretiminde etkileşimi ön plana çıkarır ve öğrenenlerin hem birbirleriyle hem de öğretmenle aktif bir şekilde iletişim kurmasını teşvik eder. Öğretmen, başlangıçta destekleyici bir danışman rolünü üstlenir, zamanla öğrenenlerin bağımsızlık kazanmasına olanak tanır.

Dil öğretiminde dil bilgisinin bir kurallar yığını hâlinde verilmesinin yanlış olduğu savunulmaya başlanmasının ardından bunu destekleyen yöntemler de ortaya çıkmıştır. ***İletişimsel Dil Öğretimi Yöntemi*** dil bilgisi kurallarından çok, dilin gerçek iletişim içinde kullanılmasına odaklanan bir öğretim yöntemidir. Bu yöntem, öğrencilerin dilin dört temel becerisini (konuşma, yazma, dinleme ve okuma) ve iletişimsel yetilerini geliştirmelerini hedefler. İletişimsel yeti, dilin hem yaratıcı hem de edilgen becerilerini, kültürel ve sosyo-dilbilimsel bağlamı öğrenmeyi içerir. Bu yöntem, kuvvetli ve zayıf uyarlamalar arasında ayırım yapar; kuvvetli uyarlama, dilin iletişim yoluyla öğrenilmesini savunurken, zayıf uyarlama, iletişimsel fırsatların yaratılmasının önemini vurgular. “Dilde etkili iletişimin sağlanması, özgün metinlerin dil öğretiminde kullanılması, öğrencinin sınıf içinde öğrenilen dille sınıf dışında konuşulan dil arasında bağlantı kurmasını sağlaması, sınıf içi öğrenmede öğrencileri bireysel dil edinme tecrübelerine önem verilmesi, iletişimci dil öğretiminin temel özelliklerindedir” (Nunan, 1991, s. 279’dan akt. Kıracı, 2020).

Görev Temelli Dil Öğretimi Yöntemi, gerçek yaşam durumlarına odaklanarak dil öğrenimini destekleyen bir yöntemdir. Bu yöntem, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için anlamlı ve işlevsel görevler üstlenmelerini sağlar. Öğrenenler, hedef dilde iletişim kurarak, gerçek dünyadaki ihtiyaçlarını karşılamak üzere hazırlanan görevlerle dil becerilerini deneyimleme fırsatı bulurlar. Yöntem, öğrencilere düzenli olarak hedef dile maruz kalmayı, sık sık iletişim fırsatları sağlamayı ve güçlü bir motivasyon oluşturmayı vurgular. Bu yöntem, öğrencilerin dil becerilerini doğal bir bağlamda geliştirmelerine olanak tanırken, gerçek iletişim ve problem çözme fırsatları sunar.

1965 yılından sonra dil öğrenimini belirlenmiş bazı konularda bilgi edinme ile birleştiren bir yöntem olan ***İçerik Temelli Dil Öğretimi Yöntemi***

ortaya çıkmıştır. Bu yöntem, öğrencilere hem dil becerisi kazandırmayı hem de ilgili konu hakkında ayrıntılı bilgi kazandırmayı hedefler. Öğretmenler, hedef dil ve içerik ile ilgili öğrenme hedeflerini belirleyerek, her iki unsuru da kapsayan etkinlikler tasarlar. İçerik Temelli Öğretim’de öğretmenlerin rolü, bağlamı ve anlaşılabilirliği koruyarak otantik materyaller seçmek ve uyarlamak üzerine odaklanır. Ayrıca, öğrencilerin özerkliğini artırarak kendi öğrenme süreçlerini anlamaları ve yönetmeleri teşvik edilir. Bu yöntem, dil öğrenimini gerçek ve anlamlı bağlamlarda gerçekleştirmeyi ve öğrencilere öğrenme safhasında aktif rol alma imkânı vermeyi önemser.

İlerleyen dönemde tüm bu yöntemlerin duruma göre aynı anda kullanılması vb. durumlar için *Seçmeci Yöntem* kullanılmaya başlanmıştır. Seçmeci yöntem, dil öğretiminde farklı yaklaşımların ve yöntemlerin esnek bir şekilde bir araya getirilmesini öngören bir ifade eder. Bu yöntem, ders materyallerine ve öğrenci yeteneklerine göre dil öğretiminde kullanılan çeşitli yöntem ve yaklaşımların birleştirilmesi şeklinde ifade edilebilir (İşcan, 2017: 150). Bu yöntemde göre, hiçbir dil öğretim yöntemi tek başına tamamen doğru ya da yanlış değildir; her bir yöntem, belirli durumlar ve ihtiyaçlar doğrultusunda avantajlar sunar. Seçmeci yaklaşım, mevcut duruma ve öğrencilerin gereksinimlerine göre her yöntemin güçlü yönlerini kullanmayı amaçlar ve farklı öğretim yöntemlerini birleştirerek daha etkili bir öğretim süreci oluşturur. Bu yaklaşımda öğretmenler, öğrenci profiline ve öğrenme hedeflerine uygun olarak çeşitli teknikleri seçip uygulayarak, dört temel dil becerisinin dengeli bir şekilde gelişimini hedefler. Ayrıca, öğretim sürecinde hedef dilin yanı sıra gerektiğinde ana dilin de kullanılabilmesi, kelimelerin cümle içinde öğretilmesi ve “basitten karmaşığa” gibi ilkelerin izleneceği bir yöntem uygulanır.

Dil öğretim yöntemleri, genellikle belirli ihtiyaçları karşılamak amacıyla geliştirilmiştir ve bu ihtiyaçları karşılayarak çeşitli avantajlar sunmuştur. Ancak, her yöntem kendi sınırlılıklarına ve eksikliklerine sahiptir. Eğitim sistemlerinin sürekli olarak değişmesi ve yeniliklere açık olması, mevcut yöntemlerin yeterliliğini zamanla sorgulanabilir hâle getirir. Buna binaen modern yöntemler yabancı dil olarak Türkçe öğretimine de hâkim olmaya başlamıştır.

2.2. Modern Yöntemler

Dil öğretiminde yenilikçilik, başarılı ve ilgi çekici bir dil eğitim programının vazgeçilmez unsurlarından biridir. Eğitim ve teknoloji sürekli bir değişim içinde olduğu için, dil öğretmenleri ve diğer branşlarda eğitim veren öğretmenler, öğrencilere sundukları eğitimin kalitesini artırmanın yeni

ve yaratıcı yollarını aramaktadırlar. Dil öğretiminde yenilikçiliği değerli kılan şey, sadece en yeni teknolojik araçları kullanmak değil, aynı zamanda aktif öğrenmeyi, eleştirel düşünmeyi ve kültürlerarası anlayışı teşvik eden yenilikçi yöntemler geliştirmektir. Berdiyeva (2024), dil öğretiminde yenilikçi yaklaşımların faydalarını şu şekilde sıralamıştır:

Artan Katılım: Oyunlaştırma, proje tabanlı öğrenme ve teknoloji entegrasyonu gibi en yeni öğretim stratejileri, öğrencileri derse çekmeye ve onları sınıfta aktif bir rol üstlenmeye teşvik eder. Bu artan katılım, dilin daha iyi hatırlanmasına ve öğrenmeye daha hevesli bir yaklaşım geliştirilmesine yol açabilir.

Gelişmiş Dil Yetkinliği: Yenilikçi pedagojiler, dil becerilerinin günlük durumlarda pratik olarak kullanılmasına sık sık güçlü bir vurgu yapar. Projeler, oyunlar ve aktif dil kullanımını teşvik eden gerçekçi kaynaklar aracılığıyla, öğrenciler konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini daha verimli bir şekilde geliştirebilirler.

Kültürel Anlayış: Yenilikçi dil öğretimi, genellikle çeşitli kültürel kaynaklar, kültürlerarası diyalog egzersizleri ve öğrencilere farklı kültürel bakış açılarını tanıtan çevrimiçi öğrenme fırsatlarını bir araya getirir. Sonuç olarak, empati, hoşgörü ve dilin kullanıldığı kültürel bağlama dair anlayış artar.

Kişiselleştirilmiş Öğrenme: Teknoloji destekli eğitim ve ters yüz edilmiş sınıflar gibi yenilikçi dil öğretim teknikleri, daha bireyselleştirilmiş bir öğrenme yaklaşımını mümkün kılar. Öğrenciler, kendi öğrenme tercihlerine uygun etkileşimli etkinliklere katılabilir, içeriğe kendi hızlarında erişebilir ve öğretmenlerinden daha kişiselleştirilmiş geri bildirim ve destek alabilirler.

Yabancılara Türkçe öğretiminde modern yöntemler, dil öğrenme aşamalarını daha etkili, verimli ve öğrenci merkezli hâle getirmek amacıyla çağdaş teknolojiler ve pedagojik yöntemlerin entegrasyonunu içermektedir. Bu bağlamda öne çıkan bazı modern yöntemler dikkat çekmektedir.

Teknoloji entegrasyonu, dil öğrenme süreçlerinde büyük bir dönüşüm sağlamaktadır. Yapay zekâ ve makine öğrenimi, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak öğrencinin seviyesine ve öğrenme hızına göre uygun içerikler sağlamaktadır. Demirekin (2023), eğitim alanında kullanılan teknoloji, öğrenci ve öğretmenler tarafından sıklıkla tercih edildiği için her konuda teknolojiye bağımlılığın arttığını söyler. Bu bağlamda Demirekin (2023), Eğitim aracı olarak kullanılan teknolojinin ne kadar uygun ya da ne kadar yararlı olduğu hem öğretmene hem de öğrenciye bağlı olmakla beraber, öğrencilerin teknolojiye olan düşkünlüğünün dil öğrenimine yönlendirilmesi

gerektiği ve her yaş aralığındaki bireylerin, yeni ve farklı bilgiler öğrenmek için oyun ve benzeri imkânlarla yeni teknolojilere ilgi duyduğunu ifade eder. Yapay zekâ tarafından desteklenen dil öğrenme araçları, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun olarak öğrenme materyallerini ve faaliyetlerini ayarlamakta, böylece daha etkili bir öğrenme süreci sunmaktadır. Chat botlar ve sanal asistanlar ise, öğrencilerin dil pratiklerini artırmalarına ve anında geri bildirim olarak hatalarını düzeltmelerine yardımcı olmaktadır.

Sanal gerçeklik (VR) ve artırılmış gerçeklik (AR) teknolojileri, dil öğrenme deneyimlerini zenginleştirmekte ve öğrencilerin motivasyonunu artırmaktadır. “Artırılmış gerçeklik, gerçek dünya ile birleştirilmiş veya gerçek dünyadaki nesnelere üst üste bindirilmiş sanal nesnelere kullanıcılar tarafından birlikte algılanmasını sağlayan bir teknolojidir.” (Chung & Bong, 2022). Sanal Gerçeklik ve Artırılmış Gerçeklik, öğrencilere sanal ortamlarda gerçek hayattaki gibi pratik yapma olanağı sunarak, dilin kültürel bağlamını da öğrenmelerine imkân tanımaktadır. Bu teknolojiler, öğrencilere dil öğrenirken aynı zamanda Türkiye'nin kültürel mirasını ve günlük yaşamını deneyimleme fırsatı vermektedir.

E-öğrenme platformları ve kitlelere açık çevrimiçi dersler (MOOC'lar), öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerine olanak tanımaktadır. Coursera ve Udemy gibi platformlarda sunulan Türkçe dil kursları, öğrencilere çevrimiçi dersler, video içerikler ve interaktif ödevlerle zenginleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sunmaktadır. Bu tür platformlar, dil öğrenimini daha erişilebilir ve esnek hâle getirerek, dünyanın dört bir yanındaki öğrencilerin Türkçe öğrenmesine olanak tanımaktadır.

Oyunlaştırma (gamification) teknikleri, dil öğrenme süreçlerini eğlenceli ve motive edici hâle getirmektedir. Öğrencilerin dil öğrenme motivasyonunu artırmak için oyun öğeleri, başarı rozetleri ve puanlama sistemleri kullanılmaktadır. Örneğin, Kahoot ve Quizlet gibi platformlar üzerinden düzenlenen dilbilgisi ve kelime bilgisi oyunları, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlamaktadır. Başarı rozetleri ve puanlama sistemleri ise, öğrencilerin belirli dil seviyelerine ulaştıkça ödülleri kazanmalarına olanak tanıyarak, öğrenme sürecini teşvik etmektedir.

Karma öğrenme (blended learning) yöntemleri, çevrim içi ve yüz yüze eğitimlerin kombinasyonunu içermektedir. Çevrim içi materyaller ve yüz yüze derslerin bir araya getirilmesi, esnek ve zengin bir öğrenme deneyimi sunmaktadır. Çevrim içi dersler, videolar ve etkileşimli materyaller ile yüz yüze sınıf etkileşimi, öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemekte ve sınıf içi zamanı daha verimli kullanmalarını sağlamaktadır.

Ters yüz sınıf (flipped classroom) yöntemi ise, öğrencilerin ders materyallerini çevrim içi olarak önceden öğrenmelerine ve sınıfta uygulamalı etkinlikler ve tartışmalar yapmalarına olanak tanımaktadır. “Ters yüz öğrenme, derste kazandırılması hedeflenen ders içeriğinin öğretmen tarafından dersten önce öğrenenlerle paylaşması ve öğrenenlerin derse hazır bir şekilde gelmelerini kapsamaktadır.” (Aydoğdu, 2024)

Öğrenci merkezli ve kişiselleştirilmiş öğrenme yöntemleri, her öğrencinin dil öğrenme ihtiyaçlarına göre uyarlanmış ders planları ve materyaller hazırlamaktadır. Öğrencilerin ilgi alanlarına göre sunulan içerikler, motivasyonu artırmakta ve öğrenme aşamalarını daha verimli hâle getirmektedir.

İşbirlikçi ve katılımcı öğrenme ise, öğrencilerin grup çalışmaları ve projeler üzerinden birlikte öğrenmelerini teşvik etmektedir. Bu yaklaşım, sosyal etkileşim ve iş birliği yoluyla dil öğrenme sürecini desteklemektedir.

Kültürel ve dilsel daldırma (immersion) programları, öğrencilerin Türkçeyi gerçek yaşam bağlamında öğrenmelerini sağlamaktadır. Yoğun dil kampları ve daldırma programları, Türkiye’de veya Türkçe konuşulan diğer bölgelerde öğrencilere dil daldırma deneyimleri sunarak, dil öğrenimini kültürel bağlamda zenginleştirmektedir.

Kültürel Etkinlikler ve Atölyeler ise, Türk kültürüne yönelik faaliyetler ile dil öğrenimini desteklemekte ve öğrencilerin dil öğrenme aşamalarını daha etkileşimli hâle getirmektedir.

KWL Tekniği, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan etkili bir yöntemdir. KWL, “Know” (Bildiğim), “Want to Know” (Öğrenmek İstediyim) ve “Learned” (Öğrendiyim) aşamalarını içerir. Bu yöntem, öğrencilerin belirli bir konu hakkında bildiklerini, ne öğrenmek istediklerini ve ders sonunda ne öğrendiklerini net bir şekilde görselleştirmelerine yardımcı olur.

KWHL Tekniği ise, KWL’in bir genişlemesi olarak “How to Learn” (Nasıl Öğreneceğim) aşamasını ekler ve öğrencilerin öğrenme stratejilerini planlamalarına olanak tanır.

Öngörü Rehberi (Anticipation Guide), öğrencilerin bir konu hakkında önceden tahminlerde bulunmalarını ve ders sonunda bu tahminlerle öğrendikleri bilgileri karşılaştırmalarını sağlar.

Kavram Haritaları (Concept Mapping), öğrencilerin bir konuyu görsel olarak organize etmelerini ve ilişkili bilgileri bağlamalarını destekler.

Düşün-Eşleş-Bölüş (Think-Pair-Share) yöntemi, öğrencilerin bireysel düşünme, eşleşme ve grup içi paylaşım yoluyla öğrenmelerini teşvik eder.

Çıkış Biletleri (Exit Tickets), dersin sonunda öğrencilerin belirli bir konu hakkında kısa bir yanıt vermelerini sağlar, böylece öğretmenler öğrencilerin öğrenme düzeyini değerlendirebilir.

Sokratik seminerler, derinlemesine tartışmalar ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlar.

Bulmaca (Jigsaw) tekniği, öğrencilerin bir konunun farklı bölümlerini araştırarak grup içinde bilgi paylaşımlarını ve konuyu bir araya getirmelerini sağlar. “Bu teknik özellikle dil bilgisi yapılarının kazandırılması amacıyla da kullanılmıştır.” (Bölükbaş, 2014; Antekin, 2019).

Farkındalık ve Yansıtma (Mindfulness and Reflection) ve Bir Dakikalık Makaleler (One-Minute Papers) teknikleri ise, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmelerine ve bilgi edinimlerini kısaca açıklamalarına yardım eder.

3. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Stratejiler

Yabancı dil öğreniminde dil öğrenme stratejilerinin önemli işlevi vardır. Öğrenme stratejisinin “öğrenim üslubu, öğrenme tekniği, öğrenme taktiği, performans, yetkinlik” gibi terimlerle de karşılanmaya çalışıldığı bilinmektedir (Saydı, 2007: 7).

Rubin (1987) dil öğrenme stratejilerini “öğrenen bireyin oluşturduğu dil sisteminin gelişimine katkı yapan ve öğrenmeyi doğrudan etkileyen stratejiler” olarak tanımlamıştır (s.22). Rubin (1987) öğrenme stratejilerinin operasyon, adım, plan ve rutinlerden oluştuğunu ve bilginin elde edilmesi, depolanması, geri çağırılması ve kullanılması için gerekli olduğunu da belirtmiştir.

Dil öğrenme stratejileri ile ilgili Oxford şu tanımlı yapmıştır:

“... dil öğrenme stratejileri öğrencilerin ikinci dil becerilerini geliştirmekteki ilerlemelerini artırmak için (sıklıkla ve bilinçli olarak) kullandıkları özel eylem, davranış, adım ve tekniklerdir. Bu stratejiler yeni dilin içselleştirilmesi, depolanması, geri çağırılması ve kullanılmasını kolaylaştırabilir. Stratejiler, iletişimsel beceri geliştirmek için gerekli olan özyönetimli dahiliyet için kullanılan araçlardır” (Oxford, 1992, s. 18).

Oxford (1990)’a göre dil öğretim stratejilerinin temel özelliklerini şu şekilde özetlemek mümkündür:

Dil öğretim stratejileri asıl amaca katkı sağlar, öğrencilerin öğrenme ortamında ve esnasında kendilerini özgür hissetmelerine katkı sunar, öğretmenin daha etkin bir rol edinmesini sağlar, problem çözmeye odaklıdır, öğrenenin kendi öğrenmesini kolaylaştırmak için uyguladığı yol ve yöntemlerdir, öğrenenin tüm öğrenme alanlarını işe koşmasıdır, her açıdan öğrenmeye katkı sağlar, ürün her zaman görülebilir değildir, genellikle bilinçli şekilde uygulanır, öğretilir, değişime açıktır, bir çok faktörden etkilenebilir.

Öğrenme stratejilerinin sınıflandırılması üzerine çeşitli çalışmalar yapıldığını biliyoruz. Yapılan bu çalışmalardan en çok kabul göreni Oxford (1990)'un sınıflandırmasıdır.

Tablo 2. Öğrenme stratejileri sınıflandırma sistemi (Oxford, 1990)

ÖĞRENME STRATEJİLERİ	DOĞRUDAN STRATEJİLER	Telafi Stratejileri
		Bilişsel Stratejiler
		Bellek Stratejileri
	DOLAYLI STRATEJİLER	Üstbilgi Stratejileri
		Duyusal Stratejiler
		Sosyal Stratejileri

3.1. Doğrudan Stratejiler

3.1.1. Telafi Stratejileri

Telafi stratejileri, başkalarıyla iletişim kurarken karşılaşılan problemlerle mücadele etmeye yarayan stratejiler olarak tanımlanır (Oxford (1990)). Bir öğrenci telafi stratejilerini kullanırken tahmin yürütebilir, konuşurken ve yazarken ana dile başvurabilir, başkasından yardım isteyebilir, jest ve mimik kullanabilir. Bu şekilde farklı yollar kullanarak içinde bulunduğu sınırlılıkları aşabilir. Dil öğreniminde öğrencinin tercih ettiği telafi stratejisi, öğrencinin uyruğuna, dil öğrenme kapasitesine göre değişkenlik gösterir. Taheri ve Davoudi'nin (2016) telafi stratejilerinin kullanımı ile öğrenilen dilin yeterliliği arasındaki bağlantıyı araştıran çalışmalarında, öğrenilen dilde yeterlilik arttıkça telafi stratejilerinden faydalanma oranının da arttığı gözlenmiştir. Yapılan çalışmada öğrencilerin en çok tercih ettiği telafi stratejilerinin “kendini tekrar etme, doğrudan yardım isteme ile eş değer ifade bulunma” olduğu görülmüştür. Yapılan bazı araştırmalar telafi stratejilerinin hedef dilde kelime öğrenimine katkı sağladığı ve iletişim sorunlarını azalttığını göstermektedir.

3.1.2. Bilişsel Stratejiler

Bilişsel stratejiler, dil öğrenimindeki en önemli stratejilerdendir. Bu stratejiler, ifadeleri tekrar analiz etmeye, uygulamadan özetlemeye kadar çeşitli stratejileri içermektedir. Tüm bu çeşitliliklere rağmen, bu stratejiler yalnızca öğrenilen dili manipüle etmek ya da dönüştürmek amacıyla kullanılır (Bardakçı ve Kılıç, 2016).

Bilişsel stratejileri Oxford (1990), dört alt bölümde ele alır.

Alıştırma yapma: Öğrenmede kullanılan en önemli stratejilerdendir. Alıştırma yapma, öğrenme için oldukça önemlidir. Öğrenci bu yolla öğrendiklerini pekiştirmektedir. Bu stratejinin beş alt bölümü vardır:

Tekrar etme: Bir öğrenme ögesinin tekrarlar yoluyla pekiştirilmesidir.

Ses ve yazı sistemini biçimsel olarak pratik etme: Hedef dilde var olan sesleri, doğal iletişim şeklinde olmasa da sesletim, vurgu ve tonlama gibi çeşitli yollarla uygulamak ve hedef dilin yazı sistemini tatbik etmek örnek verilebilir (Bardakçı ve Kılıç, 2016).

Formül ve örüntüleri fark etme ve kullanma: Öğrenilen dilin gramer yapısını genel olarak kavrayıp bütüncül bir tarzda kavrama ve kullanma stratejisidir.

Yeniden birleştirme: Var olan ve bilinen küçük yapıları daha büyük yapılar ya da cümleler oluşturmak için kullanılan stratejidir.

Doğal yollarla alıştırma yapma: Öğrenilen hedef dili market, otobüs gibi gerçek ortamlarda doğaçlama olarak kullanma, hedef dilde gazete, dergi, kitap okuma bu stratejinin kullanıldığını gösterir.

Mesajları alma ve iletme: Oxford (1990) bu stratejiyi iki alt bölümde ele almıştır:

Fikri çabuk kavrama: Öğrenci hedef dilde okuduğu bir metni anlamak için yüzeysel olarak tarama yapar ve ihtiyacı olan bilgiye bu şekilde hızlı ulaşır.

Mesajları alma ve iletme için kaynakları kullanma: Hedef dilde verilen mesajları almak ve ulaştırmak için yazılı, görsel ve işitsel unsurların kullanılmasıdır.

Analiz yapma ve mantık yürütme: Öğrenci hedef dilde sahip olduğu bilgileri mantıksal çerçevede kullanarak yeni öğrenmelere erişir. Beş alt bölümü vardır:

Tümdengelim yoluyla mantık yürütme: Bilinen genel dil kuralları üzerinden daha özel dil becerileri geliştirmektir.

İfadeleri analiz etme: Bütünü parçalara ayırarak sonuca ulaşmaktır. Bilinen bir yapının parçalara ayrılarak yeni ifadelerin anlamlandırılması örnek gösterilebilir.

Karşılaştırmalı analiz yapma: Öğrenilen hedef dildeki ses, kelime, dilbilgisi kuralları gibi yapıları kendi dilindekilerle kıyaslayarak ortak ve farklı yönleri bulma stratejisidir.

Tercüme: Bardakçı ve Kılıç (2026) tercümeyle öğrenilen dildeki sözcük, cümle ya da ifadeleri kendi diline çevirerek ya da kendi dilindekileri öğrenilen dile çevirerek kullanılan ve bir dili merkeze alarak diğer dili anlamak için kullanılan strateji olduğunu ifade eder.

Transfer etme: Ana dildeki kelimeleri kendini ifade etmek için hedef dile aktarma stratejisidir.

Girdi ve çıktı için yapılar oluşturma: “Not alma”, “özetleme” ve “vurgulama” alt bölümlerinden oluşur.

Not alma: Hedef dili daha iyi anlamak için önemli hususları not alma stratejisidir.

Özetleme: Uzun bir parçayı özetleyerek kısaltma stratejisidir.

Vurgulama: Odaklanmayı artırmak için bir parçayı okurken önemli görülen yerleri altını çizme gibi çeşitli yöntemlerle vurgulamadır.

3.1.3. Bellek Stratejileri

Türkçeye hafıza stratejileri olarak çevrilen bellek stratejileri klasik ezberci öğrenme yerine anlamlı, zihinde yer edinen ve ihtiyaç duyulduğunda kullanılabilen öğrenmeleri kapsayan stratejilerdir. İnsanoğlu geçmişten günümüze birtakım bilgileri aklında tutmak için çeşitli bellek stratejileri uygulamıştır. İnsanın bilgiyi kaydetme ihtiyacı her zaman var olan bir olgudur ve kaydedilen bilgi gerektiği zaman kullanılabilmiştir. Kaydedilen bilgiyi geri çağırıp kullanma da bellek stratejileriyle gerçekleştirilir.

Bellek stratejileri: Zihinde bağlantılar kurma; imge ve seslere başvurma; gözden geçirme ve hareketleri işe koşma şeklinde dört alt boyutta incelenir.

Zihinsel Bağlantılar Oluşturma: Zihinsel bağlantıları Oxford (2016) üç alt bölümde ele alır:

Gruplama: Dil öğelerini birbiriyle ilişkili unsurlar şeklinde sınıflandırma olarak tanımlanır. Bu sınıflama işlemi sözcük bölümüne göre (isim, sıfat, zarf, fiil vb.), içeriğine göre (renkler, kara taşları, yiyecek/içecek ile ilgili kelimeler vb.), basit görevlere göre (bir eylemi kolaylaştıran aletler vb.),

dilsel fonksiyonlara göre (rica etme, özür dileme vb.), yakın veya eş anlama göre (dost, arkadaş, yoldaş, yaren vb.), farklı veya zıt anlama göre (dost/düşman, iyi/kötü vb.) yapılabilir.

İlişkilendirme (çağrışım yapma) /detaylandırma: Yeni öğrenmelerin mevcut hafızada yer alan bilgilerle ilişkilendirilmesi, bu yolla detaylandırılması ve eski bilgiyle yeni bilginin çağrışım yoluyla öğrenmenin kolaylaştırılmasıdır.

Yeni kelimeleri bağlama yerleştirme: Yeni öğrenilen kelimeleri cümlede kullanmadır. Bu yolla bağlam içine yerleştirilen yeni kelimeler hafızaya kalıcı olarak yerleşecektir.

İmge ve seslere başvurma: Oxford (1990) bu stratejiyi dört alt bölüme ayırır.

İmgeleme ve şekil kullanma: Yeni öğrenilen bir dil unsurunun bir kavramla ilişkilendirilerek hafızaya yerleştirilmesidir. Özellikle soyut kelimeleri somut bir nesnenin kelimeleriyle ilişkilendirerek kullanılır.

Anlam haritası oluşturma: aralarında ilişki olan kelimelerin çizgi ya da oklar vasıtasıyla bir arada verilmesidir. Sözcüklerin ilk bakışta fotoğrafının çekilmesi görsel hafızaya hitap eder ve bu da hafızada kalmasında etkili olur. Bu strateji aynı zamanda gruplama ve ilişkilendirmeyi de içerir.

Anahtar kelime kullanma: Bir sözcüğü işitsel ve görsel bağlar kurarak hafızaya almaktır. Yeni öğrenilen bir kelimeyi kendi dilinde yakın sesletimli bir kelime ile ilişkilendirmesi bu stratejinin işitsel kısmıdır. Öğrenilen yeni kelime ile hafızada var olan başka bir kelimeyi ilişkilendirmek de stratejinin görsel kısmını oluşturur.

Gözden geçirme: Planlanmış zaman aralıklarında öğrenilen bilgiyi gözden geçirmedir. Gözden geçirme bir diğer deyişle öğrenmeyi tekrar ederek kontrol etme olarak da nitelendirilebilir. Planlanan zaman aralıkları sürekli devam eden ve eşit aralıklı olarak düzenlenir ve bu şekilde yeni öğrenilen bilgi kalıcı hâle getirilir.

Hareketleri işe koşma: Bu strateji ki alt bölümde incelenir.

Fiziksel tepki verme veya duyuları kullanma: Yeni öğrenilen kelimeyi aktif olarak kullanmaktır. Sandalyeyi çekmek, kovayı kaldırmak gibi. Yine yeni öğrenilen kelimeleri duyularla hissetmektir. Soğuk, sıcak, görmek gibi.

Mekanik teknikler kullanmak: Kelime öğrenimi için geliştirilen kelime kartları, kelime defteri ya da çeşitli uygulamalar bu tekniğe örnek gösterilebilir.

3.2. Dolaylı Stratejiler

3.2.1. Sosyal Stratejiler

Sosyal stratejiler öğrencinin hedef dili kullananlarla iletişime geçmesini teşvik eder. İletişim kurması noktasında öğrenciyi cesaretlendirir ve sözlü iletişim kuran öğrencilerde etkileşimi sağlamaya yardımcı olur. Sosyal stratejiler şu şekilde sıralanmıştır:

Soru sormak, cevap vermek, karşımızdakini onaylamak, yanlışları düzeltmek, ricada etmek; bir konuda, öğrendiği dili konuşanlarla iş birliği yapmak; farklı kültürlerdeki insanların duygu ve düşüncelerini öğrenmeye çalışmak.

Sosyal stratejilerde sözlü iletişim ve sosyal çevre, dil öğrenimine önemli katkılar sağlar. Öğrenme-öğretme sürecinde maruz kalınan her durum sosyal strateji için bir katkıdır. Türkiye'ye üniversite eğitimi için gelen bir yabancı öğrencinin Türkçe öğrenme döneminde markette, otobüste, kafede, lokantada, derste vb. sosyal ortamlarda iletişim kurarken ortaya koyduğu jest, mimik, kafa sallama, el-kol hareketleri/yönlendirmeleri vb. dil öğrenimine katkı sağlayacak, öğrendiklerini uygulamada olumlu ya da olumsuz dönütler almasını sağlayacaktır.

Öğrenme sürecinde öğretmen-öğrenci ve öğrenci-diğer öğrencilerle sosyal ilişki ve güçlü iletişim de öğrenmeyi kolaylaştıracaktır. Kuvvetli bir benlik yapısına sahip olan öğrencilerin sosyal olarak da gelişmiş olduklarını söylenebilir. Sosyal gelişme, öğrencinin uyum sürecinde kendi bireysel özelliklerini koruyarak farklı durumlara uyum sağlamasını kolaylaştırır.

Sosyal stratejiler, öğrenciyi öğrenme sürecinde hedef dili kullananlarla iletişime yönlendirir. (soru sorma, başkaları ile işbirliği yapma, empati kurma, kültürel anlayış geliştirme, başkalarının duygu ve düşüncelerinin farkında olma vb.) (Oxford, 1990, ss. 8-21)

Sosyal stratejilerde öğrencilerin birbirleriyle etkileşim ve iletişim hâlinde olmaları, öğrendikleri yeni bilgileri arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle tartışmaları durumunda öğrenmeleri kolaylaşır ve hızlanır. Dil öğrenme süreci, girişken öğrencilerle daha etkin bir hâl alır. Öğrenciler, sosyal stratejiler vasıtasıyla eski öğrenmelerden yeni öğrenmeler çıkarırlar. Öğrenme, öğrencinin sürekli olarak hem çevresiyle iletişim noktasında hem de verilen bilgilerin işlenmesinde aktif olmasını gerektirir. (Varışoğlu, 2018).

Bazı sosyal stratejiler şunlardır:

Açıklığa Kavuşturma: Dil öğrenme sürecinde anlaşılmayan noktalarda sosyal çevre ile iletişim hâlinde olarak eksik öğrenmeler tamamlanmalıdır. Öğrenci öğrenmelerinde tespit edilen eksik ya da yanlışlara anında dönüt/düzeltilme verilerek doğru öğrenmeler sağlanmalıdır. Öğrenci anlamadığı hususlarda sorular sormalı, aldığı cevaplarla öğrenmelerini kontrol etmelidir. Soyut bilgilerin daha belirgin hâle getirilmesi için sorulan sorulara net bir şekilde cevap alınması gerekir.

Bilgileri Doğrulatma: Öğrenciler, öğrendikleri bilgilerle alakalı tereddüt ettikleri durumlarda gerek öğretmenleriyle gerekse arkadaşlarıyla iletişime geçerek bilgilerini netleştirmelidirler. Bilgi doğrulatması yanlış bilgi yığınının önüne geçmek için anında yapılmalıdır. Bu şekilde öğrenimine yön veren bir öğrenci dil eğitimine daha bilinçli bir şekilde devam edecek ve zamanla doğru bilgilerle gelen öğrenmeleriyle yeni bilgileri daha kolay bir şekilde kavrayabilecektir. Emin olunmayan bilgilerin doğrulatılmasıyla yeni bilgiler daha hızlı öğrenilecek ve olası zaman kayıpları da önlenecektir.

İş Birliği Yapmak: Dil öğrenme sürecinde öğrenciler, öğrenilen hedef dilde mutlaka arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle ya da sosyal çevreleriyle (market, kafe, hastane, otobüs vb.) iletişim hâlinde olarak dil öğrenme süreçlerini daha verimli hâle getirebilirler. Sosyal çevre konuşma ve anlama(dinleme) becerilerini geliştirmede büyük öneme sahiptir. Hedef dile maruz kalan öğrenci teorik bilgiye uygulamayı da katarak kalıcı ve kesin öğrenmeler sağlar. İşbirliğine dayalı strateji izleyen bir öğrenci sosyal manada da kendisine önemli katkılar sağlar.

Kültürel Duyarlılık: Dil öğrenimi/öğretimine sosyal çevrenin de önemli katkılar sağladığı unutulmamalıdır. Dil eğitimi alan bir öğrenci, sadece hedef dili öğrenmekle kalmaz, hedef dile ait kültürel değerleri de alır. Kültürel değerlerle beraber o kültüre ait kelimeleri de alarak sosyal çevrede daha kolay iletişim kurabileceği bir dil seviyesine ulaşır. Böylelikle de öğrenci hayatın farklı alanlara ait olan durumları, özellikleri ve olayları hedef dilin imkânları ve sınırları dâhilinde tanımlama, tasvir etme ve değerlendirme olanağına kavuşur. (Varışoğlu, 2018).

3.2.2. Üst bilişsel Stratejiler

Üst biliş, “öğrenmeyi öğrenme” veya “kendi kendine öğrenme, öğretmenlik ise öğrenciye, kendi kendine öğrenmeyi öğretme, öğrenme yollarını öğretmedir. Çünkü üst biliş, bilme işlemlerinin farkında olma, zihnin nasıl öğrendiğini görme, onu izleme, yönlendirme, yönetme ve denetlemedir. Bir bakıma öğrenme konusunda kendini tartmadır (Cemiloğlu, Ogur, 2016).

Üst biliş stratejileri başarılı bir dil öğrenimi için oldukça önemlidir. Bu stratejiler, öğrencinin kendi öğrenmesini merkeze alma, bu öğrenmeleri düzenleme, planlama ve değerlendirmesidir. Bu stratejiler bilişsel stratejileri düzenlemek ve hatta denetlemek için kullanılır. Bir konuyu anlamak veya bir kelime grubunu öğrenmek bilişsel stratejileri kullanmayı gerektirir; ancak bu hedefe ne kadar ulaşıldığı üst biliş stratejileri kullanılarak kontrol edilebilir (Bardakçı ve Kılıç, 2016).

Üst biliş işlemleri yaşantılar, okumalar, öğrenmelerle birlikte devam eden bir süreçtir. Anlık yaşantılar değildir. Üst biliş, zihni sürekli kontrol altında tutan bir mekanizmadır.

Üst biliş stratejileri üç başlık altında incelenir.

Öğrenmeyi Merkeze Alma: Öğrenmeyi merkeze alma stratejileri, öğrencilerin dikkatlerini ve enerjilerini belirli dil aktivitelerine, becerilerine veya materyallerine yönlendirmelerine yardımcı olur. Bu stratejilerin kullanımı öğrencilerin bir noktaya odaklanmalarını sağlar (Bardakçı ve Kılıç, 2016).

Gözden geçirme ve önceki öğrenme ile bağ kurma: Öğrenilecek yeni konuyu inceleyerek önceden öğrenilmiş bilgilerle ilişki kurma stratejisidir.

Dikkatini verme: Dil öğrenme çalışmasında dikkatini tamamen hedefe verme, alakasız etkenlerle ilişkiyi kesme stratejisidir.

Dinlemeye odaklanmak için konuşmayı erteleme: Hedef dilde öğrencinin dinleme becerileri tam olarak gelişene kadar konuşmayı erteleme sürecidir. Öğrenci dinleme becerisinde hazır olana kadar konuşmamaya dikkat eder.

Öğrenmeyi Düzenleme ve Planlama: Bu stratejinin altı alt boyutu vardır ve bunlar dil öğreniminden maksimum faydayı sağlamak için öğrencinin kendi öğrenmesini organize etmesine ve planlamasına yardımcı olan stratejilerdir (Bardakçı ve Kılıç, 2016).

Dil öğrenimini ortaya çıkarma: Sosyal çevresiyle iletişim kurarak ya da yazılı basını, kitapları okuyarak dilin çalışma sistemini anladığı bir stratejidir.

Örgütlenme: Öğrencinin hedef dili öğrenmek için her türlü fiziksel şartları/ ortamları uygun hâle getirme stratejisidir.

Amaçları ve hedefleri belirleme: Dil öğrenme süreciyle alakalı hangi dönemde hangi hedefe ulaşacağıyla ilgili dönemsel planlama yapma stratejisidir.

Dil etkinliğinin amacını belirlemek: Okuma, yazma, dinleme ya da konuşma becerilerinden hangisine dönük bir etkinlik yapılacağını belirlediği stratejidir.

Dil etkinliğini planlama: Gerçekleştirilmek istenen aktivite için gerekli dil öğelerinin ve fonksiyonlarının planlanması stratejisidir. Bu strateji dört aşamadan oluşmaktadır; (a) durumu veya aktiviteyi tanımlama, (b) aktivitenin gereksinimlerini belirleme, (c) kendi dilsel becerilerini kontrol etme (d) kendi dilsel becerileri dışında ek olarak gereken dil öğelerini belirleme (Bardakçı ve Kılıç, 2016).

Alıştırma fırsatlarını kollama: Hedef dili kullanmak için ortaya çıkan fırsatları değerlendirmedir. Arkadaş ortamında bir tartışma konusuna eşlik etme ya da hedef dilde dizi izlemek bu stratejiye örnek gösterilebilir.

Kendini Değerlendirme: Öğrencinin hedef dildeki öğrenmelerini gözden geçirmesi, eksikleriyle alakalı tedbirler alması kendini değerlendirme olarak nitelenir. İki alt boyutu vardır:

Kendini gözleme: Öğrencinin hedef dilde uyguladığı iletişim etkinliklerinde yaptığı hataları düzeltmeye yönelik gerçekleştirdiği stratejidir.

Kendini değerlendirme: Dil eğitiminin başındaki durumuyla şu anki durumunu ele alarak kendini değerlendirmesidir.

3.2.3. Duyuşsal Stratejiler

Duyuşsal kelimesi genel olarak öğrencinin bir olay ve durum karşısındaki; sevgi, ilgi, tutum, nefret, saygı, değerlendirme, güdülenme, hoşlanma, kızma, isteme vb. eğilimleri içerir. Duyuşsal faktörler dil öğrenimi/ öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Olumsuz duygular, dil öğrenim sürecini engellerken, olumlu duygu ve tutumlar ise bu süreci daha etkili ve eğlenceli hâle getirmektedir. Aşırı kaygı dil öğreniminde hata yapma korkusunu tetikler ve öğrenci hata yapma korkusuyla kendini ifade etmekten kaçınabilir. Kaygı, çok yüksek olmamak koşuluyla, öğrencinin performansını arttırmaya yardımcı olur (Bardakçı ve Kılıç, 2016).

Duyuşsal stratejileri: “Kaygıyı azaltma”, “kendini cesaretlendirme” ve “duyguları kontrol etme” alt bölümlerine ayrılır.

Kaygıyı azaltma: Rahatlama, nefes veya meditasyon tekniklerini kullanma; müzik kullanımı ve gülmeyi kullanma gibi alt bölümlerden yararlanarak öğrencinin kaygı düzeyini düşürmeyi hedefleyen duyuşsal strateji türüdür.

Kendini cesaretlendirme: Öğrencinin zorlandığı durumlarda aslında kendisinde zorlandığı durumu aşacak kapasitenin olduğunu fark etmesidir. “Olumlu ifadeler kullanma”, “risk alma” ve “kendini ödüllendirme” gibi

alt bölümleri olan kendini cesaretlendirme stratejisiyle öğrenci var olan kapasitesini daha bilinçli ve verimli bir şekilde ortaya koyabilir.

Duyguları kontrol etme: Öğrencinin duygularını kontrol altında tutmasını sağlayan stratejiler bu grupta yer alır. “Vücudunu dinleme”, “kontrol listesi kullanma”, “dil öğrenme günlüğü tutma”, “duygularını bir başkasıyla tartışma” alt stratejilerinden oluşan duyguları kontrol etme stratejisi, öğrenenin kendini tanıması yoluyla karşılaşacağı aksaklıkları rahatlıkla aşmasına yardımcı olur.

Sonuç olarak, dil öğrenme stratejileri, bireylerin dil bilgilerini kodlama ve hatırlama süreçlerinde kullandıkları yöntemlerin bütününe ifade eden bir kavramdır. Dil öğrencileri, dil becerilerini geliştirirken bu stratejilerden yararlanır ve bu stratejilerin etkili kullanımı, dil öğrenme sürecinin daha verimli hâle gelmesini sağlamaktadır. Strateji eğitimi, öğrenen eğitimi, öğrenmeyi öğrenme eğitimi ve benzeri yöntemlerle bu stratejilerin öğretilmesi önem arz etmektedir.

4. Sonuç

Dil öğrenme stratejileri, bireylerin dil bilgilerini kodlama ve hatırlama süreçlerinde kullandıkları yöntemlerin bütününe ifade eden bir kavramdır. Dil öğrencileri, dil becerilerini geliştirirken bu stratejilerden yararlanır ve bu stratejilerin etkili kullanımı, dil öğrenme sürecinin daha verimli hâle gelmesini sağlamaktadır. Strateji eğitimi, öğrenen eğitimi, öğrenmeyi öğrenme eğitimi ve benzeri yöntemlerle bu stratejilerin öğretilmesi önem arz etmektedir.

Dil öğretiminde kullanılan yöntemler, dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yöntemler, zamanın gereklerine uyarak değişmiştir. Geleneksel yöntemlerin köklü temelleri, dil öğretiminde kullanılan tekniklerin gelişmesini ve daha modern yaklaşımlara olan geçişi şekillendirmiştir. Bu süreç, dil öğretiminde geleneksel tekniklerin sunduğu avantajların yanı sıra, yenilikçi yöntemlerin ve teknolojilerin entegrasyonunu da içermektedir. Modern yöntemler, özellikle teknoloji destekli araçlar ve öğrenci merkezli yaklaşımlar sayesinde, dil öğrenme sürecini daha etkileşimli, kişiselleştirilmiş ve motive edici hâle getirmiştir.

Teknoloji, sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik gibi araçlarla, öğrenciler dil öğrenme deneyimlerini zenginleştirme ve kültürel bağlamı daha iyi anlama fırsatı bulmaktadır. Ayrıca, oyunlaştırma, karma öğrenme ve ters yüz sınıf gibi yöntemler, dil öğrenimini daha esnek ve dinamik bir hâle getirmektedir. Bu modern yaklaşımlar, öğrencilere daha anlamlı ve uygulamalı öğrenme fırsatları sunarak, dil becerilerini günlük yaşamla bağdaştırmalarını sağlamaktadır.

Dil ğretiminde kullanılan modern yöntemler, ğrenci merkezli bir öğrenme ortamı yaratma, teknolojiyi etkili bir Şekilde kullanma ve kültürel anlayışı artırma amacı taşımaktadır. Bu yaklaşımlar, dil öğrenme süreçlerini daha etkili ve verimli kılarken, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme motivasyonunu ve başarısını artırma potansiyeline sahiptir. Eğitimcilerin, bu modern yöntemlerin ve tekniklerin avantajlarını en iyi Şekilde değerlendirerek, bireysel ğrenci ihtiyaçlarına uygun stratejiler geliştirmeleri, dil öğretiminin başarısını artırmak için önemlidir.

Kaynakça

- Avcı, Yusuf (2002). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Kültür ve Yöntem Boyutu”, 31 Temmuz 2024 tarihinde https://www.academia.edu/20370706/T%C3%BCrk%C3%A7enin_Yabanc%C4%B1_Dil_Olarak_%C3%B6%C4%9Fretiminin_K%C3%BClt%C3%BCr_ve_Y%C3%B6ntem adresinden alınmıştır.
- Aydoğdu, İ. (2024). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisi yapılarının kazandırılmasında zihin haritalama tekniğinin kullanımı*, Doktora Tezi, Bursa Uludağ üniversitesi, 2024.
- Bardakçı, M. ve Kılıç, M. (2016), Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış, Dil Öğretim Stratejileri s.72 (Tam künye verilmeli)
- Berdiyeva, S. (2024). Exploring innovative approaches to teaching. *Modern Science And Research*, 3(1), 923-927.
- Bölükbaş, F. (2014). Jigsaw iv tekniğinin yabancı öğrencilerin Türkçedeki temel zamanları öğrenmeleri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* 3(3), 196-209.
- Cemiloğlu, M., Ogur, E. (2016). Okuma öğretiminde biliş ve üst biliş stratejileri. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 46-53.
- Chung, B. & Bong, H. K. (2022). A study on the intelligibility of Korean-Accented English: Possibilities of implementing AI applications in English education. *J. Asia TEFL*, 19(1), 19-27
- Demir, T. B. (2021). Ural-Altay Kuramı. *International Journal of Volga - Ural and Turkestan Studies*, 3(5), 131-136.
- Demirekin, M. (2023). Dil Öğretiminde Güncel Yeni Teknolojiler. *Akademik Tarih Vē Düşünce Dergisi*, 10(3), 627-641. <https://doi.org/10.46868/atdd.2023.278>
- Dündar, Ş. N. ve Temür, N. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin telafi stratejilerini destekleme durumları, *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 12, 1269-1288.
- İşcan, A. (2017).The use of eclectic method in teaching Turkish to foreign students. *Journal of Education and Praticce*, 8(7), 149-153.
- Kıraç, K. (2020). Yabancı dil öğretiminde yöntem ve sonrası: 2020'den Sonra. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 680-691.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know* Boston: Newbury House.
- Oxford, R. L. (2002). Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, 4(3), 124-132.

- Oxford, R. L. (2016). Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context. Routledge.
- Özbay, Murat (2002). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretimi, *Türk Dili*, 602, 112-120
- Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (2013). Longman dictionary of language teaching and applied linguistics. Routledge.
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies and Language Learning* (pp. 15-29). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Saydı, T. N. (2007). *Yabancı dil öğrenmede başarı şifreleri: Öğrenme stratejileri*. İstanbul: Bileşim Yayınları.
- Stern, H. H. (1983). Fundamental concepts of language teaching: Historical and interdisciplinary perspectives on applied linguistic research. Oxford university press.
- Taheri, A ve Davoudi, M. (2016). The Use of Compensation Strategies in the Iranian EFL Learners' Speaking and Its Relationship with Their Foreign Language Proficiency. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 165-179.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 2023
- Varişoğlu, M.C. (2018). Sosyal-Duygusal Dil Öğrenme Stratejileri ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimindeki Yeri, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* Sayı: 7/1 2018 s. 379-396, TÜRKİYE

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kazandırılması Gerekenler

Esmâ Aslan⁵

Ayça Nur Üstün İşleyen⁶

Giriş

Dil, milleti meydana getiren maddi ve manevi her şeyin birleşimidir. İçinde kültürü muhafaza eder ve geleceğe aktarır. Gelişen teknoloji beraberinde toplumsal ve kültürel etkileşimi doğurmuştur. Bununla birlikte gelen küreselleşme, insanlarda ana dil yanında ikinci bir dil ihtiyacını meydana getirmiştir.

Türkler, tarih boyunca göç veya savaş yoluyla birçok milletle etkileşim hâlinde olmuş ve bu durum sonucunda diller arası etkileşim artmıştır. Türk dilinin belgelerle takip edilebilen dönemlerinden itibaren yabancılara Türkçenin öğretildiği görülmektedir.

220 milyon kişi tarafından konuşulan Türkçe, dünya genelinde giderek daha fazla ilgi gören bir yabancı dil konumundadır (Çakmak, 2014). Türkiye'nin kültürel ve ekonomik etkisi arttıkça, Türkçe öğrenmek hem kişisel gelişim hem de iş imkanları açısından önemli bir beceri haline gelmektedir. Türkçe öğretimi, ülkemizde üniversitelerin ve çeşitli kurumların yabancılara yönelik Türkçe öğretim merkezleri ve birimleri tarafından, özellikle eğitim fakültelerinin Türkçe Eğitimi Bölümleri aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Yurt dışında Türkçe öğretimi yapan başlıca kurumlar ise, Türk Kültür Merkezleri, üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı bölümleri ile elçiliklere bağlı Türkçe Öğretim Merkezleridir.

5 Öğr. Gör., Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Dil Eğitim-Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi, esmaaslan@subu.edu.tr

6 Öğr. Gör., Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Dil Eğitim-Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi, aycaustun@subu.edu.tr

Dil öğrenimiyle birlikte, dilin incelikleri ile beraberinde, dilin mensubu olduğu milletin kültürü ve kültüre ait davranışlar da öğrenciye aktarılır. Dil öğretiminde, öğretmenin dört temel dil becerisi (konuşma, dinleme, okuma, yazma) ile birlikte kültürel birikime sahip olması da gerekmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, dil becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli alanlarda yoğunlaşır. Bu davranışlar, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kapsar ve dil bilgisi ile kültürel farkındalığı da içerir. Öğrencilerin dinlediği Türkçe metinden ana fikri anlamaları, konuşmaları dikkatle dinleyip geri dönüt vermeleri, Türkçeyi doğru telaffuzla akıcı bir şekilde konuşmaları, farklı metin türlerini okuyup anlama ve eleştirel yorumlar yapabilmeleri gerekir. Türkçenin temel dilbilgisi kurallarını öğrenmeleri ve istenilen konuda fikirlerini açık ve düzenli olarak, doğru dilbilgisi ve yazım kuralları kullanarak yazmaları gerekir. Öğrencilerin Türk kültürü ve gelenekleri, Türk toplumunda kabul gören etik kuralları ve sosyal davranışları öğrenmeleri gerekir.

Dil ve Kültür İlişkisi

Dil; ait olduğu toplumun kimliğini, değerlerini, gelenek ve göreneklerini yansıtan en önemli araçtır. Medeniyetler, kültürel bütün unsurlarının kuşaktan kuşağa aktarımını dil ile sağlarlar. Dildeki söz varlığının zenginliği; o dilin ait olduğu toplumun kültürel zenginliğini göstermektedir. Yine toplumda oluşan kültürel değişimler, dilde de değişikliklere sebep olmaktadır. Teknolojik gelişmeler sonucu kullanılmaya başlayan yeni terimler, yeni kavramlar ve çeşitli sebeplerle ortaya çıkan toplumsal dönüşümler, dilin de değişim geçirmesine neden olur. Dil ve kültür birbirinden etkilenen ve birbirini besleyen iki temel unsurdur.

Yabancı dil öğrenirken, o dilin kültürel bağlamını da öğrenmek önemlidir. Dil eğitimi, aynı zamanda kültürel farkındalığı artırır. Bir dili öğrenen birey, o dilin konuşulduğu kültüre dair bilgi sahibi oldukça, dili daha etkin ve doğru bir şekilde kullanabilir. Bir dilin doğru ve etkili bir şekilde öğrenilmesi, o dilin kültürel bağlamının da anlaşılmasını gerektirir. Bu bağlamda öğreticinin, kültürel farkındalık oluşturma hususunda etkin bir rol üstlenmesi gerekmektedir. Öğreticiye düşen roller şu şekilde sınıflandırılabilir:

1. Öğrenciyi Bilgilendirme

Öğrencinin Türk kültürüne kolay adapte olabilmesi için öncelikle gündelik durumlarda nasıl davranması gerektiğini bilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla öncelikle öğreticinin, Türkçe düzeylerine uygun bir dil kullanarak öğrencileri bilgilendirmesi önemlidir. Öğrenciye Türklerin kültürel normları

ve görgü kuralları hakkında genel bir bilgi verilebilir. Bu bilgiler; sosyal etkileşimlerde, otobüsteki bir yolculukları sırasında, resmî kurumlarla yapacakları görüşmelerde, yaşlılarla ya da okuldaki hocalarla diyaloglarda nasıl davranılması gerektiğini kapsayabilir.

2. Pozitif Geri Bildirim ve Rehberlik

Geri bildirim, hem öğrencinin hem de öğretmenin performansını önemli ölçüde artırabildiğinden ve bazı önemli noktalara işaret edebildiğinden herhangi bir eğitim sürecinde çok önemli bir rol oynar (Herra ve Kuliska, 2018).

Sınıf içinde ya da dışında öğrencilerin Türk kültürüne uyumluluk gösterdiği doğru söz ve davranışlarında öğrenciye geri bildirim sağlanmalı ve bu olumlu davranışları övgüler vasıtasıyla pekiştirilmelidir. Yine öğrencinin yanlış davranışında öğrenci nazikçe uyarılmalı ve yanlış davranışı düzeltilmelidir. Bu anlamda öğrencinin gösterdiği olumlu davranışın yanında doğru bir üslupla düzeltilen yanlış hareketleri de düzeltilerek davranışın kalıcılığı sağlanacaktır.

Öğrenciler, genellikle sosyal hayatları içerisinde karşılaştıkları her yeni durumla ilgili merak içinde olurlar. Öğrencinin öğrenme merakına karşılık öğretmenin de öğrenciyi güdüleyici bir tutum sergilemesi gerekmektedir. Merakına karşılık bulan ve güdülenen öğrencinin özgüveni artar ve yapılan geri bildirim öğrenme sürecine katkı sağlar.

3. Drama Çalışmaları

Dil öğretiminin temel amacı, hedef dili öğrenen bireyler arasında iletişimi sağlamaktır. Konuşma becerisi sadece sözler, telaffuz ve yapılarla değil aynı zamanda duygular, güdüler ve anlamlarla da ilgilidir. Bu yüzden, öğrencileri öğrenme etkinliklerinin merkezinde tutar (Tüm, 2010).

Sınıf içerisinde öğrencilerin aktif katılımı sağlanarak gerçekleştirilen her drama çalışması öğrencilerin Türk kültürüne uyum sağlamalarının yanında öğrenciye etkili bir öğrenme süreci sunar. Öğrencinin dikkatini anlatılmak istenen konuya çeker. Rol gereği dahi olsa öğrencinin iletişim kurma becerilerini geliştirme açısından deneyim kazanmasında etkin bir yöntemdir.

Yabancı bir ülkede, yabancı dil öğrenenlerin de öğrenme, çevreye uyum sağlama ve kendini geliştirme gibi ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçların en temel sebebi ise hayatta kalabilme çabasıdır. Bu kişiler tıpkı çocukların, çocukluk dönemlerinde yaptıkları gibi çevrelerini taklit ederler. Bunu buldukları ortama uyum sağlama için yaparlar. Yaratıcı drama bu konuda bu kişilere

çok büyük avantajlar sağlar. Bu sebeple yaratıcı drama uygulamaları yabancı dil öğretiminde önemli bir seçenektir. (Tataroğlu, 2019, s. 37)

4. Grup Çalışmaları

Grup çalışmaları, öğrencilerin dört temel dil becerisine birden etki ederek bu becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Grup çalışmaları esnasında, öğrenciler birbirlerini dikkatle dinlemek ve anlamak durumundadır. Bu süreç, dinleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bununla beraber, grup içinde fikirlerini ifade etmek ve bir konuda tartışmak, öğrencilerin konuşma becerilerini de olumlu anlamda pekiştirir. Öğrenciler arasındaki bu etkileşimler ise, dilin öğrenci tarafından doğal ve akıcı bir şekilde kullanılmasına teşvik eder. Yine bir grup çalışması yapılırken, öğrenciler açısından çeşitli konularda araştırma yapma ve bilgi toplama ihtiyacı doğar. Bu bilgileri toplama ve derleme sırasında ise okuma ve yazma becerileri de desteklenmiş olur.

Grup çalışmalarında öğreticinin rolü önemlidir. Öğretici, öğrencileri kendi dillerine en az seviyede ihtiyaç duyacakları ve ortak dil olarak Türkçeyi kullanmak durumunda kalacakları biçimde gruplara ayırmalıdır. Öğrencilere, Türk kültürüne ait unsurlar ve kazandırılmak istenen davranışlarla ilgili görevler verilmeli ve bu unsurların araştırılması istenmelidir. Verilen bu görev neticesinde hem öğrencilerin kurdukları iletişimlerle dil gelişimleri desteklenecek hem de kültürel bağlamda öğrenciye olumlu davranış kazandırmak kolaylaşacaktır.

5. Görsel Materyaller

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görsel materyallerin öğrenme sürecine olan katkısı üzerinde durmak gerekmektedir. Görsel bilgiyi işlemek ve hatırlamak konusunda insan beyni oldukça başarılıdır. Bundan dolayı dil öğretimi resimler, videolar ve diğer görsel araçlar kullanılarak desteklendiğinde, öğrenciler yeni kelime ve kavramları daha kolay bir şekilde öğrenecek ve belleklerinde tutacaklardır. Bilhassa zengin kültürel mirasa sahip olan Türkçe gibi bir dilin öğretilmesinde, görsel materyaller kültürel bağlamı anlamada da büyük ölçüde rol oynar. Türk yemeklerinden, Türk mimari yapısına, geleneksel kıyafetlerden, halk ürünü olan geleneksel danslara kadar pek çok kültürel unsuru görsel olarak sunmak, dil öğrenenlerin dili sadece kurallar çerçevesinde değil, aynı zamanda kültürel unsurlarıyla birlikte öğrenmelerini sağlar.

Bilgisayarın eğitim-öğretim içerisindeki etkin rolü yadsınamaz. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde teknolojinin dersliklerin içerisine hızla dahil olmasıyla birlikte öğretimin kalıcılığı artmış ve öğrenme sürecinin

hız kazanması sağlanmıştır. Aynı zamanda eğiticinin dil öğretimi daha da kolaylaşmış ve öğrencinin dikkatini canlı tutarak derse olan ilgisini artırmıştır. Dil öğreniminde çeşitlilik sunan görsel materyaller monotonluğun önüne geçer ve dersleri etkin hâle getirir.

6. İşitsel Materyaller

Görsel materyallerin öğrenime etkisi ne kadar büyükse işitsel materyallerin öğrenimdeki dinamiği de o kadar güçlüdür. İşitsel materyaller, öğrencilere kazandırılması gereken dört temel beceriden biri olan dinleme becerisinin gelişmesine yardımcı olur. Bir dili konuşabilmenin ve anlayabilmenin kaynağında dinleme becerisi yatmaktadır. Dinleme becerisinin gelişmesi telaffuzun, konuşma sırasında yapılan vurguların doğru öğrenilmesi için mühimdir. İşitsel materyallerin ders içerisinde kullanılıyor olması öğrencilere, ana dil olarak Türkçeyi konuşan kişilerin konuşmalarını dinleme imkânı sunar. Dolayısıyla öğrenciler doğru şekilde dile maruz kalarak telaffuz konusunda pratik yapma fırsatı bulur.

Türk dilinin öğretiminde kullanılan şarkılar, podcastler ve diyaloglar, öğrencilere sadece dilin kullanımını değil, aynı zamanda kültürel normlar, gelenekler-görenekler ve günlük yaşantı hakkında da bilgi verir. Örneğin, Türk müziği dinlemek, öğrencilerin Türk kültürünün ezgilerini ve duygusal tonlarını anlamalarına yardımcı olabilir.

7. Eğitici Oyunlar

Yabancı dil öğretimi, yalnızca dil bilgisi ve kelime öğretmekle sınırlı olmayan, aynı zamanda kültürel ve sosyal becerilerin de kazandırılmasını içeren bir süreçtir. Bu bağlamda, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler için eğitici ve öğretici oyunların kullanımı hem dil becerilerinin geliştirilmesi hem de sosyal anlamda çevreye uyum sağlanmayı öğrenme açısından büyük bir öneme sahiptir.

Eğitici oyunlar öğrencinin ders içerisindeki motivasyonunu ve derse olan ilgisini artırır. Dil öğrenimi genellikle zorlu ve sabır gerektiren bir süreçtir. Ancak oyunlar, öğrencilerin bu süreci keyifli bir deneyim olarak yaşamalarını sağlar. Örneğin, kelime oyunları, dil bilgisi yarışmaları ve rol yapma oyunları, öğrencilerin öğrendikleri dil bilgilerini pekiştirmelerine ve yeni kelimeler öğrenmelerine yardımcı olur.

Kültürel uyum açısından bakıldığında, oyunlar yabancı öğrencilerin Türk kültürünü daha yakından tanımalarına yardımcı olur. Kültürel öğelerle zenginleştirilmiş oyunlar, öğrencilerin Türkiye'nin geleneklerini, göreneklerini ve günlük yaşamını daha iyi anlamalarını sağlar.

Öğrenciye Kazandırılması Gerekenler

1. Kültürel Farkındalık

Temel yaşam alanları her toplumda var olmakla birlikte kültürden kültüre farklılık gösterirler çünkü her toplumun kendine özgü bir yapılaşması ve benimsediği değişik değerler dizgesi vardır (Polat, 1990, s. 79). Türkçenin yabancılarla öğretimi hususunda kültür ve dilin arasındaki ilişkiden bahsedilirken de üstünde durulduğu üzere öğrenciye kazandırılması gereken en önemli davranış kültürel farkındalıktır. Kültürü öğrenmenin dil öğrenimi üzerindeki etkisi göz ardı edilmemelidir. Öğrencinin Türk dilini öğrenirken aynı zamanda dilin uygulayıcısı da olması yaşadığı çevreye uyum sağlama zorunluluğunu da beraberinde getirir. Yaşadığı çevreye uyum gösteremeyen öğrencinin, diğer öğrencilere kıyasla dili uygulamaya dökme açısından daha çekimsiz olacağı öngörülebilir. Öğretimde kültürel farkındalık kazandırılması gerekmektedir ancak bu bağlamda öğrenciden de farklı kültürel perspektiflere açık olması beklenmektedir.

2. Empati

Dil öğretimi, teorinin yanında sosyal bir süreç olarak da kabul görmektedir. Bu anlamda dil öğretiminde empati kurma yeteneği iletişimin temel taşlarından bir tanesidir. Öğrencilerin, öğrenim içerisinde göstermiş oldukları empati, iletişim kurma yetilerini artırır ve dili etkili bir şekilde kullanma açısından öğrencilere imkân tanır.

Öğrencide empati duygusunu geliştirebilme veya var olan empati duygusunu ortaya çıkarmasına yardımcı olabilmek adına bu bağlamda oluşturulmuş eğitici ve öğretici görsel materyalleri kullanmak, öğrencilerle empati konusunda karşılıklı konuşmalar gerçekleştirmek, fikir alışverişinde bulunmak etkili bir yöntem olacaktır.

3. İletişim Kurabilme ve Girişkenlik

Bambaşka bir kültürel ve sosyal yapıdan, yeni bir ülkeye gelen öğrenci için içine kapanık davranışlar sergilemesi olası ve beklenen bir tutumdur. Bu tür öğrenciler özgüven eksikliği, yetersiz hissetme gibi sebeplerle ders içinde kolayca kendilerini fark ettirirler. Bu anlamda öğreticiye düşen en önemli görev sınıf içerisinde öğrenci için bir güven ortamı oluşturmaktır. Öğrencinin hata yapmaktan korkmayacağı, sıcak bir ortam yaratılmalıdır. Böylelikle öğrencinin sınıf içerisinde kendisini rahat hissetmesine yardımcı olunacaktır.

Büyük oranda dinleme becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerdense konuşma becerisine etki edecek etkinliklere de yer verilmelidir. Konuşmaya

teşvik edilen öğrencinin çekimserliğinin azalacağına inanılmalıdır. Bu anlamda öğrencilere; grup çalışmaları, münazara, ders içeriğine uygun sunum çalışmaları gibi etkinlikler yaptırmak bu davranışları kazandırabilmek adına etkili olacaktır.

4. İş Birliği Yapabilme

Takım çalışması yapabilmek, bir birey için uyum sağlayabilme ve bir fikirde uzlaşabilme davranışını pekiştirmek anlamına da gelir. İş birliği, bireylerin başarılarını arttırmalarının yanı sıra takım içerisinde daha etkili ve verimli çalışabilmelerini de sağlar. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de durum aynıdır. Birbiriyle etkileşim içerisinde olabilen öğrencilerin, ortak dil olan Türkçeyi de kullanarak, uyumlu biçimde çalışabilmesi dil öğrenme süreçlerine katkı sağlar, kültürel farkındalıklarını artırır ve iletişim becerilerini destekler. Bu anlamda öğretici tarafından öğrencinin drama ya da sunum etkinlikleriyle takım çalışması içerisinde yer almasına fırsat verilmelidir.

Bu davranışın kazandırılması dil öğrenimine katkı sağlamasının yanında bireye, kendisi için hayati öneme sahip bir davranış da kazandırılması anlamına gelir. Nitekim, takım çalışması yapabilme becerisi iş dünyası içerisinde oldukça önemli bir yere sahiptir.

5. Sorumluluk

Türkçenin yabancılarla öğretiminde öğrencilere sorumluluk davranışının kazandırılması, onların hem akademik hem de sosyal hayatları üzerinde önemli etkilere sahiptir. Öğrencilere sorumluluk vermek özgüvenlerini artırır ve karar alma yetilerini ortaya çıkarır. Bu bağlamda öğreticiye düşen öğrencilere sınıf içerisinde mümkün olduğunca sorumluluk verilmesidir.

Sorumluluk denince aklı ilk gelen kavram görevdir. Öğrencilere günlük görevler vermek ve bu görevleri düzenli şekilde kontrol edip not almak öğrencinin dikkatini çeker ve çoğunluğa dahil olmak isteyen öğrencilerde sorumluluk hissi pekişir.

Sınıf içerisindeki düzeni sağlama hususunda her hafta için bir öğrencinin lider olarak seçilmesi, uygulanması oldukça kolay ama etkili bir yöntemdir. Seçilen öğrencinin derse başlamadan önce arkadaşlarına sıralarının üzerine yazı yazmamaları, sınıf içerisinde yiyip içmemeleri; ders bittikten sonra masalarının altlarını ve üstlerini kontrol etmeleri, varsa, çöplerini çöp kutusuna atmaları konusunda hatırlatmalarda bulunması gibi görevler verilebilir. Bu tür görevler, öğrencilerin sorumluluk alabilme davranışlarını olumlu yönde etkileyeceği gibi öğrencilerin basit temel kurallara da uyumlarını pekiştirir.

Öğrencilere bir organizasyonu yönetebilme sorumluluğu vermek adına basit ama etkili yöntemler mevcuttur. Öğrenciden sınıf üyelerinin de içinde olduğu yazışma gruplarını kurmasını, sınıfça yapılacak bir etkinlik için katılım listesi hazırlamasını, para toplanmasını istemek gibi görevler verilebilir. Bu şekilde öğrenciler etkileşim içerisine girecek, daha önce hiç konuşma fırsatı bulunmamış farklı kültürlere mensup arkadaşlar tanışacak ve öğrencilerin sosyal becerileri de bu anlamda desteklenecektir.

Yalnızca Türkçenin öğrenimiyle bağlantılı olmayan bu becerinin öğrenciye kazandırılması; öğrencinin özgüven, disiplin ve zaman yönetimi gibi tutumlarda da başarılı olabilmesini, dolayısıyla sosyal yaşamındaki ve çalışma hayatındaki zorlukların üstesinden gelebilmesini sağlayacaktır.

6. Öz Denetim ve Kurallara Uyum Sağlayabilme

Öz denetim, kişinin içinden gelen tepkileri bastırma ya da değiştirme becerisinin yanı sıra istenmeyen davranışsal eğilimleri bölme ve onları sergilemekten kaçınmasıdır (Tangney, Baumeister ve Boone, 2004). Bu kavram otokontrol olarak da karşımıza çıkmaktadır. Bireylerin davranışlarını kontrol etme yetenekleri olarak da ele alınabilir.

Öğrenciye öz denetim becerisinin kazandırılması birçok açıdan önem taşımaktadır. Farklı bir kültürden gelerek Türk kültürüne uyum sağlamaya çalışan öğrenciler bazı durumlarda kültürel uyum sorunları yaşayabilir. Kendi ülkelerinde kaygı hissetmeden gösterebilecekleri davranışları Türkiye'ye geldikten sonra gösteremeyebilirler. Bu anlamda öz denetim, sorumluluk kavramından ayrı tutulmamalıdır. Kendini kontrol edebilen bireyin sorumluluk duygusunda da artış görülmektedir. Zaman zaman anlaşmazlık yaşayan, birbirlerini anlamakta zorlanan öğrenciler sebebiyle sınıf içinde ya da dışında gerilimin tırmandığı gözlemlenebilir. Ancak öz denetimini sağlayabilen bireyler bu anlamda olumlu davranışlar sergileyebilirler. Burada öğreticiye düşen görev; öğrencilerin böyle bir durumla karşılaştıklarında niçin bununla baş etmeleri gerektiğini açıklamak ve otokontrolü sağlayamamaları durumunda gerçekleşecek olası sonuçları değerlendirmelerine olanak sağlamaktır.

Sonuç

Dil ve kültür arasındaki derin ilişki, bir toplumun kimliğini, değerlerini ve yaşam biçimini yansıtır. Dil, medeniyetlerin kültürel unsurlarını kuşaktan kuşağa aktarabilmesi için en önemli araçlardan biridir. Bir toplumun kültürel zenginliği, dilin söz varlığında kendini gösterir. Kültürel değişimler ve teknolojik gelişmeler, dildeki değişimleri de beraberinde getirir. Dil ve kültür, sürekli olarak birbirini etkileyen ve besleyen iki temel unsurdur.

Yabancı dil öğreniminde, o dilin kültürel bağlamını anlamak hayati önem taşır. Dil eğitimi, aynı zamanda kültürel farkındalığı artırır ve bireyin dili daha etkin ve doğru bir şekilde kullanabilmesini sağlar. Dilin etkili bir şekilde öğrenilmesi, kültürel bağlamın da anlaşılmasını gerektirir. Bu süreçte öğreticilerin kültürel farkındalık oluşturma rolü büyüktür.

Öğrenciyi bilgilendirme, pozitif geri bildirim ve rehberlik, drama çalışmaları, grup çalışmaları, görsel ve işitsel materyallerin kullanımı ve eğitici oyunlar, dil öğretiminde önemli yöntemlerdir. Bu yöntemler, öğrencilerin dil becerilerini geliştirirken aynı zamanda kültürel uyumlarını da destekler. Öğrencinin gündelik yaşamda karşılaşılabileceği durumlara hazırlıklı olması, Türk kültürüne adaptasyonunu kolaylaştırır.

Pozitif geri bildirim, öğrencinin motivasyonunu artırır ve öğrenme sürecine olumlu katkı sağlar. Drama çalışmaları, öğrencilerin iletişim kurma becerilerini geliştirir ve Türk kültürüne uyum sağlamalarına yardımcı olur. Grup çalışmaları, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirir. Görsel materyaller, öğrencilerin yeni kelime ve kavramları daha kolay öğrenmelerini sağlar ve Türk kültürünün zengin mirasını anlamalarına yardımcı olur. İşitsel materyaller, dinleme becerisinin gelişmesine ve doğru telaffuzun öğrenilmesine katkıda bulunur.

Eğitici oyunlar, dil öğrenme sürecini eğlenceli hale getirir ve öğrencilerin sosyal becerilerini destekler. Kültürel farkındalık, empati, iletişim kurabilme ve iş birliği yapabilme gibi davranışlar, öğrencilerin dil öğrenme sürecine olumlu katkılar sağlar. Öğreticinin bu süreçte rehberlik yapması ve stratejiler geliştirmesi önemlidir.

Sonuç olarak, dil ve kültür arasındaki güçlü bağ, dil öğretiminin sadece dil bilgisi ve kelime öğretmekle sınırlı olmadığını, aynı zamanda kültürel değerlerin ve sosyal normların da aktarılmasını içerdiğini gösterir. Öğrencilere kültürel farkındalık, empati, iletişim kurabilme ve iş birliği yapabilme gibi becerilerin kazandırılması, dil öğrenme sürecini hızlandırır ve sosyal hayata uyumlarını kolaylaştırır. Dil ve kültürün birbirini besleyen iki temel unsur olduğu gerçeğinden hareketle, dil öğretiminin kültürel bağlamda zenginleştirilmesi, öğrencilerin dili daha etkin ve doğru bir şekilde kullanabilmeleri için vazgeçilmezdir. Öğreticilere düşen sorumluluk büyük olup, öğrencilerin akademik ve sosyal hayatlarına olumlu katkı sağlayacak şekilde eğitimi planlamak ve uygulamak esastır.

Kaynakça

- Çakmak, C. (2015). Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihçesine Genel Bir Bakış Denemesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 167-182.
- Gürbüz, N.E. (2018). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Çoklu Ortam Materyali Olarak Geliştirilen Zenginleştirilmiş Kitabın Öğrenme Üzerinde Etkileri*. Atatürk Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.
- Herra, A., and Kulinska, A. (2018). *The role of feedback in the process of learning English as a foreign language*. Forum Filologiczne Ateneum.
- Polat, T. (1990). Kültürlerarası bildirişimde etkin bir süreç: Yabancı dilde okuma-anlama. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, VII, S.79.
- Tangney, J.P., Baumeister, R.F. and Boone, A.L. (2004). *High self-control predict good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success*. Journal of Personality.
- Tataroğlu, S. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Uygulamalarının Konuşma Becerisine Etkisi*, İstanbul Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, S.37.
- Tüm, G. (2010). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Drama Tekniğinin Rolü. *Journal of Turkish Studies*. 5/3 Summer 2010, S. 1901. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.155>

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bağlamında Metin Kullanımı

Gonca Kırbaş⁷

İsmail Aydoğdu⁸

1. Yabancı Dil Öğretiminde Metin Kavramı ve Metin Türleri

Yabancı dil öğrenimi ve öğretimi sürecinde metinler önemli bir rol oynar. Özellikle söz varlığı, dil yapıları, toplumun kültürel özellikleri gibi pek çok niteliği barındırdığı için etkin bir dil öğretim aracı olarak kullanılır. Bu bakımdan dil öğretiminde metin seçimi ve kullanımı üzerinde hassasiyetle durulması gereken konulardan biri olarak ön plana çıkar. Bu doğrultuda öncelikle metin ve metnin özelliklerinin irdelenmesinde fayda görülmektedir.

Metin kavramı, en genel ifadeyle kelimelerin oluşturduğu kendine özgü bir anlam bütünü olarak tanımlanabilir. Aynı zamanda metin; başı ve sonu kesin çizgilerle sınırlandırılmış, bağdaşıklık ve tutarlılık özelliklerini barındıran, belirli bir amaç için üretilmiş bir dil ürünüdür. Hem yazar tarafından oluşturulan bir ürün hem de okur tarafından deneyimlenen bir süreç olarak nitelendirilebilir. Yazılı veya sözlü olarak sunulabilen metinler; biçim, anlatım, yapı, içerik ve dil özellikleriyle karakterizedir. Yazılı metinler kitap, makale veya şiir gibi formlarda; sözlü metinler ise konuşmalar veya röportajlar gibi şekillerde bulunur (Aksan ve Aksan, 1991; Günay, 2001; Karaağaç, 2013).

Kelimeler topluluğunun metin olarak kabul görmesi için belirli özellikleri taşıması beklenir. Bu özellikler metinlerin anlaşılabilirliğini, tutarlılığını ve etkili iletişimini sağlamak açısından kritik olarak değerlendirilebilir. Özellikle

7 Öğr. Gör. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi - ULUTÖMER, Bursa, Türkiye. e-posta: goncakirbas@uludag.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0268-7390.

8 Öğr. Gör. Dr., Sakarya Üniversitesi, Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi - SAÜ TÖMER, Sakarya, Türkiye. e-posta: iaydogdu@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2368-7517.

dil öğretiminde bu metin özelliklerinin göz önünde bulundurulması, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Metinlerin amaçlı olması, bağdaşıklık ve tutarlılık göstermesi gibi unsurlar, öğrencilerin dil kullanımında sağlam bir temel oluşturmasına katkı sağlayabilir. Bu bağlamda metin özellikleri, dil öğretimindeki etkileri açısından şöyle değerlendirilebilir (Günay, 2001; Hinkel, 2002; Clavel-Arroitia & Fuster-Márquez, 2014; Ahmed, 2017):

- Her metnin belirli bir amaca hizmet etmesi, dil öğretiminde hedef odaklı öğrenme deneyimleri sunarak öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyabilir.
- Metinlerin düzeni ve ikna edici fikir geliştirme gibi retorik özellikleri, dil öğrenenlerin dili daha etkili bir şekilde kullanmayı öğrenmelerine yardımcı olabilir.
- Metindeki otantiklik unsurları, öğrencilerin öğrendikleri dilin gerçek hayattaki bağlamlarda nasıl kullanılacağını anlamalarını kolaylaştırarak dil öğretiminde anlamlandırma süreçlerini güçlendirebilir.
- Cümleler ve paragraflar arasında tutarlı bağlantılar olması, dil öğretiminde öğrencilerin metin analizi yapabilmelerini sağlayabilir.
- Fikirlerin uyumlu ve tutarlı olması, dil öğrenenlerin metni anlamalarını kolaylaştırabilir.
- Metinlerin hedef kitle tarafından anlaşılır ve kabul edilebilir olması, dil öğrenenlerin motivasyonunu artırabilir ve öğrenilen dilin sosyal bağlamda nasıl kullanılacağını anlamalarına yardımcı olabilir.
- Metinlerin okuyucuya anlamlı bilgiler sunması, dil öğrenenlerin gerçek hayatta dil kullanımına hazırlanmalarını sağlayabilir.
- Metinlerin zaman zaman diğer metinlerden alıntılar veya referanslar içermesi, dil öğrenenlerin metinler arası ilişkilendirme becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyabilir.
- Metinlerin toplumun kültürünü ve dil yapılarını yansıtmaya özelliği, dil öğrenenlerin hedef dildeki kültürel ve sosyal boyutu kavramalarına yardımcı olabilir.
- Zengin anlam bütünlüğüne sahip metinler, dil öğrenenlerin dilin çok katmanlı yapısını anlamalarına yardımcı olabilir.
- Ses, kelime ve cümlelerin bir araya gelerek metnin akışını belirlemesi, öğrencilerin dilin akıcılığı üzerinde anlamalarını kolaylaştırabilir.

Dil öğretiminde metin kullanımı geçmişten günümüze kadar üzerinde durulan konuların başında gelmiştir. Yabancı dil öğretiminin tarihine bakıldığında zaman içinde bazen özgün metinlerin bazen oluşturulmuş metinlerin ön plana çıktığı görülmektedir. En eski yabancı dil öğretim yöntemlerinden biri olan dilbilgisi-çeviri yönteminin uygulandığı zamanlarda özgün metinler daha fazla kullanılmıştır. Tek ve ana kaynak olarak öğretici desteğiyle kullanılan metinler ön plana çıkmıştır. Son dönemlerde ise iletişimsel yaklaşımla birlikte özgün metinlerden, özellikle temel dil düzeylerinde uzaklaşıldığı, iletişimi ortaya çıkaracak şekilde amaçlı olarak hazırlanan oluşturulmuş diğer bir ifadeyle kurma metinlere yerini bıraktığı görülmektedir. Ancak Babae ve Yahya'ya (2014) göre özgün metinlerin iletişimsel yaklaşımın önünü açtığını, dört temel dil beceri alanlarının yanı sıra dil bilgisi, sözcük bilgisi ve telaffuz gibi alanlarda da yararlanılabileceğini, ayrıca öğretim ortamını zenginleştirdiğini, evrensellik, çeşitlilik, ilgi ve yaratıcılık kattığını; bununla birlikte öğrenenlerin motivasyonlarını artırdığını, öğrenenlerin dil bilgisini aktif olarak kullanılabildiğini, okuduklarını gerçek dünyayla ilişkilendirebildiğini, bireysel deneyime imkân sağladığını vurgulamışlardır.

Bu minvalde günümüzde özgün metinleri dil öğretim sürecine dâhil etme çabalarına yönelik çalışmaların arttığı, dil düzeylerine yönelik seçimlerin, çeşitli metin değiş-tirilmelerin, etkinliklerin yapıldığı gözlemlenmektedir (Bölükbaş, 2015; Eroğlu, 2015; Kutlu, 2015; Gürler, 2017; Kaya, 2018; Kaymaz, 2018; Süner, 2018; Aktan, 2019; Bakan, 2019; Yaşar, 2019; Yayan, 2019; Ay, 2020; Kökcü, 2020; Kutlu, 2020; Yazok, 2020; Yılmaz, 2021; Kırbaş, 2022; Ocak, 2022). Bununla birlikte yapılan çalışmalarda metin kullanımının öğrencilerin motivasyonlarında, anlamalarında, soruları cevaplamalarında anlamlı bir artışın olduğuna, öğrenme sürecinin ise daha eğlenceli, faydalı, anlamlı ve hatırlanabilir olduğuna yönelik sonuçların elde edildiği görülmüştür (Demirel, 2019; Aytan vd., 2021; Güdek ve Göçen, 2021). Bu açıdan dil öğretim ortamlarında kullanılmak üzere metin türlerinin ele alınmasında fayda görülmüştür.

Metinler, farklı amaçlarla yazıldıklarından her birinin kendine özgü özellikleri bulunmaktadır. Bu nedenle, metinleri belirgin özelliklerine göre sınıflandırmak mümkündür. Genel olarak metin türleri, sözlü ve yazılı metinler olarak iki ana kategoriye ayrılabilir. Sözlü metinler, anlık iletişimi sağlayan konuşma dilinde ifade edilen metinlerdir; sohbetler, röportajlar ve tartışmalar bu grupta yer alır. Yazılı metinler ise kaleme alınmış ve okuma amacıyla sunulan metinlerdir; romanlar, makaleler ve denemeler gibi türler yazılı metinler arasında sayılabilir. Dil öğretimi açısından D-AOBM (2013)

metin türlerini bu temel sınıflama ile ele alarak, metinlerin yapısını ve işlevini göstermek amacıyla şu şekilde bir tablo sunmuştur:

Tablo 1. Metin Türleri

Sözlü Metinler	Yazılı Metinler
Kamu duyuruları ve yönergeler	Kitaplar, edebiyat, teknik kitaplardan dergilere kadar Dergiler
Topluluk önünde yapılan konuşmalar, üniversite dersleri, sunumlar, vaazlar	Gazeteler Kullanım yönergeleri (el işleri, “kendi kendine yap” kitapları, yemek tarifi kitapları)
Geleneksel törenler (törenler gibi)	Ders kitapları Çizgi romanlar
Eğlence (dram, şov, okumalar ve şarkılar)	Broşürler El ilanları
Spor yorumları (futbol, boks ve at yarışları gibi)	Reklam malzemeleri Resmî tabela ve levhalar
Haber programları	Süpermarket, dükkân ve pazar yerlerinde bulunan levhalar Mal paketleri ve etiketleri
Halka açık tartışma ve konuşmalar	Bilet, giriş bileti vb. Form ve soru katalogları
Elemanlar arası ikili konuşma ve sohbetler	Sözlükler (Bir ve iki dilli) Ticari, mesleki ve özel mektuplar, fakslar
Telefon görüşmesi	Denemeler, makaleler, alıştırılmalar Muhtrra, belge, raporlar
Başvuru görüşmesi	Notlar ve iletiler vb. Bilgi bankları (haber, edebiyat, genel bilgiler gibi)

Tablodan anlaşıldığı üzere ses içeren bütün içerikler *sözlü metin* kategorisine, yazı içeren bütün içerikler ise *yazılı metin* kategorisine alınmıştır. Bu tür sınıflandırmaların özellikle öğretim sürecinin dil becerilerine göre şekillendirilmesine katkı sağlayabildiği, öğreticiler için rehber rolünü üstlenebildiği ve öğrenenler için ise bireysel farklılıklarını ön plana çıkaracak zenginlikle bir içeriğe ulaşabilme imkânı olduğu şeklinde çıkarımda bulunulabilir. Bu doğrultuda bir dil düzeyinde, bir dil becerisinde ve hatta bir derste kullanılacak metinlerin seçiminin nasıl olacağı sorusu ortaya çıkabilir. Bu başlığı ayrıca irdelemekte fayda görülmüştür.

2. D-AOBM’ye Göre Yabancı Dil Öğretiminde Metin Seçiminin Kriterleri

Yabancı dil öğretiminde metinleri kullanmaya yönelik seçimlerin öğretim süreci içerisinde kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Çünkü Tiryaki’ye (2023, s. 134) göre “dili yeni edinen bir kişi metinler aracılığıyla o dilin yapısını, anlam bütünlüğünü ve dilin kültürel özelliklerini kavrar.” Bununla birlikte D-AOBM’ye (2013) göre metinler; dil öğrenenlerin algılamalarına,

üretim ve etkileşimlerindeki metin türlerini ayırabilmelerine, dil becerilerini geliştirilmesine yardımcı olur.

D-AOBM (2013), metin seçimi için altı ölçüt sunar. Bunlar: *dilsel karmaşıklık, metin türü, söylem yapısı, metnin somut şekli, uzunluğu ve dil öğrenenler açısından uygunluktur*. Bu doğrultuda metin kriterlerine ait unsurlar şu şekilde açıklanabilir:

- *Dilsel karmaşıklık* ölçütüne ilk olarak bakıldığında anlamı kopuk olan, karmaşıklık içeren, uzun yan cümleler ile kurulan, çoklu anlam ilişkilerinin varlığına yer veren, tam olarak açıklanmayan, ilişkilendirilemeyen özyinelem (bir şeyin tanımında kendisinin kullanılması) ve gösterimsel ifadelerin kullanımı örnek olarak verilebilir.
- *Metin türleri* ikinci olarak ön plana çıkar. Bu ölçütte dil öğrenenlerden metin türünü kavrayabildiği takdirde metnin yapısını ve içeriğini tahmin edebileceği, diğer bir ifadeyle anlayabileceği belirtilir. Aynı zamanda metnin soyut ya da somut olması da dil öğrenenlerin anlamasını etkilediğini, somut ifadelerin, anlatıların ve talimatların (özellikle görselleştirilmişse) soyut ifadelerden daha anlaşılır olduğu vurgulanır.
- Üçüncü olarak *söylem yapısı* dile getirilir. Dilin belirli bağlamlarda nasıl kullanıldığını ve yapısal özelliklerini anlamak için söylem yapısına dikkat etmek gerektiği ifade edilir. Çünkü söylem yapısı ile metnin güçlüğü değişebilir. Bu doğrultuda; metnin tutarlı olması, açık bir şekilde ifade edilmesi, kronolojik sıralamalara dikkat edilmesi, konuların ayrıntılarına girmeden önce açıkça ifade edilmesi, çelişkili bilgilerin olmaması, metinde sunulan bilgilerin gizli değil de açık ve net bir şekilde ifade edilmesi gibi pek çok unsur söylem yapısı açısından ele alınır.
- Dördüncü olarak *metinlerin somut şekilleri ve fiziksel koşulları* ifade edilir. Bir metnin yazılı yahut sözlü olması öğrenenler tarafından metinlere yönelik beklentilerini farklılaştırabilir. Örneğin bir konuşma metninde yer alan bilgiler eşzamanlı olarak işlenir. Bu doğrultuda konuşma metninin yanında gürültü, bozulma vb. dilsel girişimler öğrenenlerin anlamasını güçleştirebilir. Bununla birlikte birbirine benzer sese sahip konuşmaların ses kayıtlarını ayırt etmeleri ve anlamaları da zorlaşabilir. Öğrenenlerin dinlemesini ve izlemesini zorlaştıran unsurları da göz ardı etmemek gerekir. Örneğin konuşmaların aynı anda olması, seslerin tam olarak çıkarılamaması, farklı aksanların kullanılması,

konuşmanın hızı ve temposu, alçak sesle konuşma veya monoton bir ses ile konuşma da öğrenenlerin anlamasını zorlaştırabilir. Aynı zamanda bir yazılı metin için de metnin bozuk/okunaksız bir yazıyla yazılmış olması da anlamayı olumsuz şekilde etkileyebilir.

- Beşinci olarak *metnin uzunluğuna* değinilir. Metin uzunluğu konusu, dil öğrenenler için önemli bir faktördür. Örneğin kısa metinler, daha az zorlayıcı olabilir. Çünkü kısa sürede az bilgiyi işleme olasılığı öğrenciler için daha ulaşılabilir hedef olabilir. Öte yandan uzun metinlerde ise öğrenenlerde daha fazla bilgi işlenmesi gerektiği için bellek yükü artabilir, bu da yorgunluğa ve dikkatin dağılmasına sebep olabilir. Diğer yandan ağır ifadelerin olmadığı ve çok tekrarların olduğu uzun metinler, kısa ve ağır metinlerden daha anlaşılır olabilir.
- Son olarak metinlerin *dil öğrenenler açısından uygunluğu* konusu ele alınır. Bu minvalde hedef dil öğrenenler açısından metinlerin uygun olması, kişisel ilgi ve anlama çabası açısından etkili olabilir, ancak bu durum metnin anlaşılmasını her zaman kolaylaştırmayabilir. Bununla birlikte metinlerde kullanım sıklığı az olan kelimelerin bulunması genelde metni zorlaştırır. Diğer yandan sık kullanılan, bilindik ve konuyla ilgili özel söz varlığını içeren bir metin, konuyla ilgilenen bir uzman için geniş şekilde söz varlığı sunabilir. Bu sayede dil öğrenenlerin özgüvenini olumlu olarak etkileyerek motivasyonlarını attırabilir. Çünkü dil öğrenenler anlamayla ilgili bir görevi yerine getirirken aynı zamanda kişisel bilgi, fikir, birikim, düşünce ve deneyimlerini kullanarak motivasyonlarını ve özgüvenlerini arttırabilirler. Bu şekilde öğrenenler, metinle bağlantı kurarak dil becerilerini harekete geçirebilirler. Anlamayla ilgili bir görev yerine getirilirken bir diğer bildirişimsel görevi de dâhil etmek görevlere anlam katabilir. Bu sayede öğrenenler istekli hâle getirilebilir.

Sonuç olarak D-AOBM dikkate alındığında dil öğretiminde metin seçimine yönelik önemli ölçütlerin sunulduğu görülmektedir. Bu ölçütler sayesinde öğreticilere metin seçimi konusunda bir rehber niteliği taşıyan maddeler sıralanmıştır. Ayrıca bu ölçütler ile öğrenen merkezli, etkili ve kültürel açıdan zengin öğretim materyali olarak bir metin seçimi için dilsel karmaşıklığa, dil düzeyi uygunluğuna, anlamayı kolaylaştıracak yapısal özelliklere, somut ve soyut ifadelerin kullanımına, fiziksel koşullara, metnin uzunluğuna, öğrenenlerin ilgi alanlarına, öğrenme hedeflerine ve ihtiyaçlarına dikkat edilmesinin önerildiği şekilde özetlenebilir. Bununla birlikte dil öğretiminde kullanılacak metinlerin öğrencilerin özgüvenlerine ve motivasyonlarına olumlu katkı sağlaması beklenir. Böylece dil öğretiminde

metinler sayesinde bir beceriyle başka beceriler arasında bağlantı kurularak öğrenmenin sağlanması hedeflenir.

3. D-AOBM'ye Göre Metnin Değerlendirilmesi

Diller için Avrupa Ortak Çerçeve Metni (D-AOBM) ya da orijinal adıyla Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) dil öğrenimi, öğretimi ve değerlendirmesi için uluslararası standart sunan ortak bir başvuru metnidir. Bu başvuru metni, Avrupa Konseyi tarafından geliştirilmiş olup dil yeterliliğini tanımlamak ve değerlendirmek için 10 düzey belirlemiştir. Bu düzeyler: A0, A1, A2, A2+, B1, B1+, B2, B2+, C1 ve C2'dir. Bu düzeyler için kullanılacak söylem türleri dolayısıyla da metin türleri dört iletişim biçimi altında sunulmaktadır. Bunlar: alımlama, üretim, etkileşim ve aracılıktır. Bu düzeylerin tamamında kullanılacak söylem türleri ve metin türleri belirtilmiştir. Hatta D-AOBM'de; metin türleri (Text Types), metnin amacı (Purposes of Text), metnin içeriği (Content of Texts), metnin yapısı (Structure of Texts) ve metin gibi birçok ifadeyle metin ele alınmıştır. Metnin bu kadar çok farklı ifadeyle D-AOBM'de geçmesi yabancı dil öğretiminde metnin ne kadar önemli olduğunun bir diğer göstergesidir. Çünkü metin, hem dil öğretiminin temel bağlamını oluşturur hem de bu bağlam içerisinde dilin biçim, anlam ve kullanımına ilişkin dilsel yapıları barındırır.

D-AOBM'ye (2020) göre metin türleri şu şekildedir:

- **Bilgilendirici Söylem:** Akademik veya bilimsel bilgi sunan metinlerdir. Makaleler, raporlar ve ders kitapları örnek olarak verilebilir.
- **Betimleyici Söylem:** Okuyucunun zihninde belirli bir resim oluşturmayı amaçlayan metinlerdir. Bu tür metinlerde detaylı betimlemeler kullanılır.
- **Açıklayıcı Söylem:** İçerisinde tartışma bölümünün de olduğu yardımcı bilgilerin açıklanması, örneklerin çeşitlendirilmesi, ayrıntıların verilmesi, arka plan bilgilerin açıklanması, akıl yürütme ve açıklayıcı yorumların dahil edilmesi yoluyla girdi kaynağının genişletilmesiyle oluşturulan metin türüdür.
- **Anlatı Söylem:** Olayları belirli bir düzen içerisinde anlatan metinlerdir. Romanlar, hikâyeler ve masallar bu kategoriye girer.

D-AOBM (2020) düzeylere göre metin türlerini şu şekilde açıklamaktadır:

Temel Kullanıcı (A1-A2)

A1 Düzeyi:

Bu bölümdeki dört temel beceri ve becerilere ait bilgiler şu şekildedir:

Dinleme: Aşına olduğu günlük ifadeleri ve çok temel kalıpları, yavaş ve net konuşulduğunda anlayabilir. Yavaş ve açık konuşmaları yardımıyla anlayabilir.

Konuşma: Kendini ve başkalarını tanıtabilir; basit sorular sorup yanıtlayabilir. Öncelikli ihtiyaç alanına giren aşına olduğu günlük ifadeleri kullanabilir.

Okuma: Kısa ve basit metinleri okuyabilir; tanıdık isimleri ve kelimeleri anlayabilir.

Yazma: Kısa, basit kartpostallar yazabilir; kişisel bilgileri doldurabilir.

A1 seviyesinde kullanılan metin türleri temel dil becerilerine uygun, günlük hayatta karşılaşılan basit ifadelere dayanır. Bu düzeydeki metin türleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- **Açıklayıcı Söylem:** Çok kısa ve basit çizelgeler veya listeler.
- **Bilgilendirici Söylem:** Kısa kartpostallar, tebrik ve davetiye kartları veya sosyal medya yoluyla gönderilen basit mesajlar. Bu metinler genellikle buluşma yeri, zaman gibi basit bilgileri içerir. Resimli ya da fotoğraflı afiş, menü, broşür, poster ve işaret levhaları bu seviyede kullanılabilir. Ayrıca “Sessiz olunuz!” gibi basit komutlardan oluşan uyarı ifadeleri kullanılabilir ve anlanabilir.
- **Anlatı Söylemi:** Günlük rutinlerle ilgili basit diyaloglar.

A1 düzeyindeki metinler tüm düzeyler içerisindeki en kısa ve anlaşılması en kolay olan metinlerdir. D-AOBM’ye (2020) göre A1 düzeyi metinleri, dil öğrenenlerin en temel düzeyde anlama ve iletişim kurma becerilerini geliştirmek için kullanılır. Bu düzeyde metinler genellikle hedef kazanıma ya da dil bilgisi yapısına yönelik olarak hazırlanan oluşturulmuş metinlerdir. Bu metinler genellikle kısa ve basit cümle yapılarıyla oluşturulur, temel söz varlığı kullanılarak yazılır ve günlük yaşam konularını kapsar. A1 düzeyinde metinler, okuyucunun temel bilgileri ve sıkça karşılaşılan ifadeleri anlamasını sağlar. Bununla birlikte North ve Piccardo (2016) da bu düzeydeki metinlerin genellikle tanıtım, kişisel bilgiler, alışveriş, aile, çalışma gibi konuları içerdiğini ve dil bilgisi kurallarının basit kullanımları ile oluşturulduğunu belirtir.

A2 Düzeyi:

Bu bölümdeki dört temel beceri ve becerilere ait bilgiler şu şekildedir:

Dinleme: Aile, alışveriş, yerel coğrafya gibi sık kullanılan ifadeleri ve cümleleri anlayabilir.

Konuşma: Rutin görevlerde basit ve doğrudan bilgi alışverişi yapabilir, yakın çevredeki birimle iletişim sağlanabilir, seyahat hakkında basit iletişim kurulabilir.

Okuma: İlan, broşür, menü gibi kısa, basit metinleri okuyabilir.

Yazma: Kısa notlar ve mesajlar yazabilir; kişisel mektuplar yazabilir.

A2 seviyesinde kullanılan metin türleri temel dil becerilerine uygun, günlük hayatta karşılaşılan basit sözcük öbeklerinden oluşur. Bu düzeyde aşağıdaki metin türleri kullanılabilir:

- **Bilgilendirici Söylem:** Basit ilanlar ve broşürler, kısa haberler ve bildirimler, menü ve kataloglar.
- **Anlatı Söylemi:** Kısa hikâyeler, günlük ve blog yazıları.
- **Betimleyici Söylem:** Yerlerin, kişilerin ve nesnelere basit betimlemeleri, basit gezi yazıları.

Ayrıca basit kişisel mektuplar ve e-postalar, kişisel tanımlar, günlük rutinler ve alışkanlıklardan bahsedilen metinler kullanılabilir. Basit talimatlar ve yönergeler ile kısa kılavuzlar anlaşılabilir. Yol/yön ve yemek tarifi anlatan metinler kullanılabilir.

D-AOBM'ye (2020) göre A2 düzeyi metinleri, dil öğrenenlerin temel düzeydeki dil bilgilerini ve söz varlığını genişletmeyi amaçlar. Bu metinler, A1 düzeyine göre daha karmaşık cümle yapıları ve genişletilmiş söz varlığını içerir. Bir diğer ifadeyle A2 düzeyinde kelimedenden kelime öbeğine, cümleye geçiş vardır. Genellikle sosyal çevre, ev-okul/iş hayatı gibi yakın çevre, kişisel ve ailevi bilgiler, alışveriş ve yerel coğrafya gibi günlük yaşamla ilgili konuları ve aşına olunan tanıdık konuları kapsar. A2 düzeyi metinleri; kısa anlatılar ve basit açıklamalarla, öğrenenlerin tanıdık konularda bilgi edinmesini ve temel düzeyde iletişim kurmasını sağlar. Metinler, sıkça kullanılan ifadeler ve rutin durumlarla ilgilidir.

Bağımsız Kullanıcı (B1-B2)*B1 Düzeyi:*

Bu bölümdeki dört temel beceri ve becerilere ait bilgiler şu şekildedir:

Dinleme: İş, okul, boş zaman gibi konularda net standart konuşmaları anlayabilir.

Konuşma: Seyahatlerde karşılaşılabilecek çoğu durumla başa çıkabilir; ilgi alanları hakkında basit bir şekilde konuşabilir.

Okuma: Günlük dilde yazılmış metinleri anlayabilir; kişisel mektuplarda belirtilen olayları ve dilekleri anlayabilir.

Yazma: Bilinen konularda basit metinler yazabilir; deneyimlerini ve izlenimlerini anlatabilir.

B1 seviyesinde kullanılan metinler hobi ve ilgi alanlarıyla oluşturulacak metinleri kapsar. Bu seviyede aşağıdaki metin türleri kullanılabilir:

Betimleyici Söylem: Gezi yazıları, gazete ve dergilerdeki kısa denemeler, kişi ve mekan betimlemeleri, reklamlar.

Anlatı Söylemi: Basit olay örgüleri içeren hikâyeler, kişisel deneyimleri içeren anlatımlar.

Açıklayıcı Söylem: Ürün özelliklerini anlatan yazılar, tanıtım yazıları, film ve kitap özetleri.

Bilgilendirici Söylem: Yönergeler, gazete ve dergilerdeki kısa denemeler, reklamlar, duyurular, internet sayfaları.

D-AOBM'ye (2020) göre B1 düzeyi metinleri, aşına olunan veya ilgi alanına giren basit metinleri anlayabilir ve üretebilir. B1 düzeyindeki metinler, dil kullanıcılarının günlük yaşamlarında daha geniş bir konu yelpazesinde kendilerini ifade etmelerine olanak tanıyan daha ayrıntılı yapılar içeren içeriklerdir. Bu düzeydeki metinler; seyahat, hobi iş yaşamı gibi ilgi alanları veya alışılmış durumlara odaklanır ve daha karmaşık cümle yapıları ile bağlantı kelimeleri içerir.

B2 Düzeyi:

Bu bölümdeki dört temel beceri ve becerilere ait bilgiler şu şekildedir:

Dinleme: Kendi uzmanlık alanındaki teknik tartışmaları anlayabilir; TV haberlerini ve güncel olaylara ilişkin programları takip edebilir, anafikirlerini anlayabilir.

Konuşma: Anadili konuşanlarla akıcı ve spontane bir şekilde iletişim kurabilir, geniş bir yelpazedeki konularda detaylı açıklamalar yapabilir.

Okuma: Bu seviyede kullanıcılar, güncel konularda yazılmış denemeleri, raporları ve edebi eserleri anlamakta yetkindir. Ayrıca, yazarın bir görüşü veya tutumu yansıttığı metinleri çözümleyebilirler.

Yazma: çeşitli konularda detaylı yazılar yazabilir ve belirli bir konuda avantaj ve dezavantajları analiz edebilirler. Bu şekilde kullanıcıların net, yapılandırılmış ve argümanlarla desteklenmiş yazılar oluşturabilirler.

B2 seviyesinde kullanılan metinler dil kullanıcılarının karmaşık bilgi ve düşünceleri anlamasına, ifade etmesine olanak tanıyan yapılar içerir. Bu seviyede aşağıdaki metin türleri kullanılabilir:

- **Bilgilendirici Söylem:** Haber makaleleri, dergi yazıları, akademik olmayan raporlar.
- **Anlatı Söylemi:** Karmaşık olay örgüleri ve karakter gelişimi içeren hikâyeler, ayrıntılı film ve kitap eleştirileri, biyografi ve roman kesitleri, tartışmalar, biyografiler.
- **Betimleyici Söylem:** Detaylı ve nüanslı betimlemeler.
- **Açıklayıcı Söylem:** Güncel makaleler, denemeler.

Ayrıca kompleks talimatları ve teknik kılavuzları anlayabilirler.

D-AOBM'ye (2020) göre B2 düzeyi metinleri; tartışmalar, analizler, değerlendirmeler gibi daha geniş ve derinlemesine konuları kapsar. B2 seviyesindeki kullanıcılar, kendi alanlarına dair teknik metinleri anlayabilir ve aynı zamanda soyut, kültürel ve sosyal konular üzerine görüşlerini açıklayabilir.

Uzman Kullanıcı (C1-C2)

C1 Düzeyi:

Bu bölümdeki dört temel beceri ve becerilere ait bilgiler şu şekildedir:

Dinleme: Uzun konuşmaları ve karmaşık konuları anlayabilir; TV programlarını ve filmleri fazla zorluk çekmeden anlayabilir.

Konuşma: Karmaşık konuları akıcı ve spontane bir şekilde ifade edebilir; dil kullanımında esneklik gösterebilir.

Okuma: Farklı yazınsal türleri ve uzun, karmaşık metinleri anlayabilir; anlam örtük olan metinleri kavrayabilir.

Yazma: Karmaşık konularda açık, iyi yapılandırılmış ve detaylı metinler yazabilir; resmi yazışmalarda uygun bir üslup kullanabilir.

C1 seviyesinde kullanılacak metin türleri:

- **Bilgilendirici Söylem:** Uzmanlık alanına dair makaleler, uzun gazete ve dergi yazıları, raporlar.

- **Anlatı Söylemi:** Karmaşık ve uzun hikâyeler, romanlar, edebî kurgusal metinler, blog yazıları.

- **Açıklayıcı Söylem:** Teknik belgeler, kapsamlı kullanıcı kılavuzları, tartışma.

- **Betimleyici Söylem:** Karmaşık ve detaylı betimlemeler, sanat ve kültür eleştirileri.

D-AOBM'ye (2020) göre C1 düzeyinde kullanıcılar; uzun ve karmaşık anlatımları, ince anlam farklılıklarını içeren yazıları okuyabilir ve özümseyebilir. Ayrıca, görüşlerini ileri düzeyde yapılandırılmış bir dille ifade edebilir, esnek ve etkili bir üslupla fikirlerini sunabilirler. Bu seviyede yazılar akademik veya profesyonel bağlamda detaylı, mantıksal bütünlüğe sahip ve titiz bir dille oluşturulur.

C2 Düzeyi:

C2 düzeyinde herhangi bir kısıtlama bulunmadan yabancı dil olarak öğrenilen dilin, ana dili konuşurları gibi kullanılması öngörülür. Bu bölümdeki dört temel beceri ve becerilere ait bilgiler şu şekildedir:

Dinleme: Her türlü konuşmayı zorlanmadan anlayabilir, hızlı konuşmaları ve aksanları kavrayabilir.

Konuşma: Her türlü konuda akıcı ve spontane bir şekilde ifade edebilir ince anlam farklılıklarını ayırt edebilir.

Okuma: Her türlü yazılı metni zorlanmadan okuyabilir; soyut, yapısal ve dilbilgisel açıdan karmaşık metinleri anlayabilir.

Yazma: Karmaşık konularda açık, akıcı ve stilistik olarak uygun metinler yazabilir; profesyonel ve akademik yazılarda ustalık gösterebilir.

C2 seviyesinde kullanılabilecek olan metin türleri:

- **Bilgilendirici Söylem:** Akademik makaleler, tezler, çok detaylı ve uzun raporlar.

- **Anlatı Söylemi:** Her türlü yazılı anlatım, edebî eserler, teknik olmayan raporlar.

- **Betimleyici Söylem:** Yüksek düzeyde ayrıntı içeren betimlemeler, edebî ve sanatsal betimlemeler.

- **Açıklayıcı Söylem:** Makale ve diğer bilimsel yazılar.

Ayrıca her türlü kişisel, yarı-resmî ve resmî yazışma, detaylı raporlar ve öneriler ile karmaşık prosedürler anlaşılabilir.

C2 düzeyi metinleri, dil kullanıcılarının anadil düzeyine yakın bir yeterlilikle karmaşık ve ileri seviye dil yapıları kullanabilmesini yansıtır. Bu düzeyde metinler; çok katmanlı anlamlar, ince kavramsal ayrıntılar ve örtük mesajlar içeren yapılarla doludur. Kullanıcılar, geniş bir konu yelpazesinde (sosyal, bilimsel, edebi ve kültürel) derinlemesine analiz yapabilir ve karmaşık bilgileri sentezleyebilirler. Eleştirel düşünme becerisi gelişmiş olan C2 düzeyindeki öğrenciler; çeşitli kaynaklardan gelen bilgileri karşılaştırarak değerlendirebilir ve en karmaşık fikirleri bile mantıklı, akıcı ve stilistik olarak uygun bir biçimde ifade edebilirler. Bu seviye dilin her ayrıntısına hakim olmayı ve her türlü profesyonel, akademik ve sosyal ortamda etkin bir iletişim kurabilmeyi sağlar.

D-AOBM (2020) tüm bu düzeylerle ilgili dil öğrenenler için hangi metin türlerini anlayabileceklerini ve üretebileceklerini konusunda genel bir kılavuz sunar.

4. Dil Öğretiminde Kullanılan Metin Türleri

Yabancı dil öğretimi ve öğrenimi sürecinde okuma faaliyetlerinin olduğu dilsel girdiler ön plana çıkmaktadır. Korkmaz (2019, s. 145) yabancı dil öğretimi için kullanılan ders kitaplarında bulunan okuma etkinliklerinin diğer becerilere göre daha fazla olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda dil öğretiminde önemli bir yere sahip olan okuma metinleri genel anlamda ikiye ayrılmaktadır. Bunlar “özgün metin” ve “oluşturulmuş metin”dir.

4.1. Özgün Metin Kullanımı

Özgün metin (otantik metin/authentic text), doğal bağlamlarda ana dili konuşan kişiler tarafından oluşturulmuş metinlerdir (Gilmore, 2007). Ayrıca bu metinler, belirli bir eğitim amacı gütmeksizin hedef dilin gerçek yaşamda kullanıldığı şekliyle yazılmış veya söylenmiş metinlerdir. Örneğin gazete metinleri, akademik makaleler, edebî eserler, mektuplar, konuşmalar, reklamlar ve internet içerikleri gibi çeşitli türlerde olabilirler. Nunan (1999) özgün metinlerden öğrenenlerin dilin sadece dil bilgisel yapısını değil aynı zamanda kültürel ipuçlarını ve sosyal normları da öğrendiklerini ifade eder. Hedef dilin kültürel bağlamını taşıyan özgün metinler, bu yapıyla Peacock (1999) göre öğrenenlerin dikkatini daha fazla çekerek ilgi ve motivasyonunu arttırabilir. Diğer taraftan özgün metinler, yabancı dil öğretimi için düzenlenen metinlere göre dilsel açıdan daha çeşitli ve karmaşık bir yapıya sahip olduğu için öğrenenlerin dil yeterliliklerinin artırmalarına da yardımcı olurlar. Ayrıca özellikle orta ve ileri düzeyde özgün metinler; okuma, dinleme, yazma ve konuşma etkinliklerinde kullanılarak öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.

4.1.1. Metin Değiştirim

Metin değiştirim, yabancı dil öğretiminde mevcut bir metnin belirli unsurlarının değiştirilerek var olan metni yeni bir dil bilgisel yapıya dönüştürme işlemidir. Durmuş (2013c) yılındaki çalışmasında ilk defa bu kavramı kullanarak sadeleştirme yerine daha kapsayıcı bir terim olan metin değiştirim ifadesini alana kazandırmıştır. Aytan vd. (2018) metin değiştirimin öğrenenlerin dili daha kolay anlamalarına dolayısıyla da daha kolay öğrenmelerine yardımcı olduğunu ifade eder. Öte yandan metin değiştiriminde; dil düzeyine uygun dil bilgisi yapılarının değiştirilmesi, kelimelerin basitleştirilmesi veya zorlaştırılması, cümlelerin kısaltılması veya uzatılması gibi işlemler yapılabilir. Metin değiştirim kavramının dışında bir de metin uyarlama (text adaptation) kavramı vardır. Ayrıca Özmen (2019, s. 64) öğretim alanında kullanılan metin uyarlama kavramını, metin değiştirimine karşılık geldiğini ve aynı anlamda kullanılan bir ifade olduğunu belirtir. Çünkü metin uyarlamada kaynak dil ve hedef dilde genellikle aynıdır.

4.1.1.1. Sadeleştirilmiş Metin

Yabancı dil öğretiminde basitten karmaşığa, somuttan soyuta ilkesi benimsenir. Fakat özgün metinler, dil öğretim materyali olarak yazılmadığı için dil düzeylerine göre karmaşık ya da zor olabilir. Bu noktada yabancı dil öğretiminde metinler belirli ölçütlerle sadeleştirilerek kullanılabilir. Çünkü Crossley vd. (2007) yabancı dil öğretimi ile ikinci dil öğretiminde bu metin türünün kullanılması gerektiğini savunanların oldukça fazla olduğunu ifade eder. Bu bakımdan sadeleştirilmiş metinlerin ele alınmasında fayda görülmektedir.

Sadeleştirilmiş metin, bir metnin dil bilgisel ve sözcüksel zorluklarının azaltılarak öğrenenlerin düzeyine uygun hâle getirilmesidir. Durmuş'a (2013b, s. 398) göre bu işlemlerle, metindeki karmaşık yapıların basitleştirileceğini, zor kelimelerin eş anlamlı veya daha basit kelimelerle değiştirilebileceğini veya kelimelerin çıkarılabileceğini ifade eder. Böylece metnin anlaşılabilirliği artırılmış olabilir. Diğer yandan Özmen (2019, s. 63) sadeleştirilmiş metinlerin, özellikle dil öğretiminde okuma-yazma düzeyi düşük olan öğrenciler için kullanıldığını ve metnin anlama düzeyini yükseltmeyi hedeflediğini belirtir. Bölükbaş (2015, s. 928) ise sadeleştirme işleminin “koruma, değiştirme, özetleme ve silme” olmak üzere dört işlemle yapılabileceğini açıklar. Bu doğrultuda Eroğlu'nun (2015) B2 seviyesine ait sadeleştirilmiş metin örneği şu şekildedir:

Tablo 2. Sadeleştirilmiş Metin rneği

zgn Metin	Sadeleştirilmiş Metin
Durmuş'un bir anasından başka kimsesi yoktu. Fakirdi. Ama gençti. Kuvvetli idi. kznn biri ölünce tarlasını sremedi. Para kazanmak, tekrar çiftini dzebilemek için gurbete gitmeye karar verdi. Gurbet, İstanbul demektir. Köyde kim çaresiz kalırsa, kimin işi bozulursa İstanbul yolunu tutar. Durmuş da torbasını omuzladı. arıklarını sıktı. Eline bir değnek aldı. Gurbetilerin arasına katıldı. Dere tepe aştı. Nihayet İstanbul'a geldi. İki gün hemşehrilerinin kahvesinde pinekledi. Ne iş tutacağını bilmiyordu. Bir sanatı yoktu.	Durmuş'un anasından başka kimsesi yoktu. Fakirdi. Ama gençti. Kuvvetli idi. Atı ölünce tarlasında alışamadı. Para kazanmak, tarlasını tekrar ekebilmek için şehre gitmeye karar verdi. şehir, İstanbul demektir. Köyde kim çaresiz kalırsa, kimin paraya ihtiyaı olursa İstanbul'a gidiyordu. Durmuş da çantasını hazırladı. Ayakkabılarını giydi. Eline bir sopa aldı. İstanbul' a gidenlerin arasına katıldı. Derelerin ntnden geçti. Tepeler, dağlar geçti. Nihayet İstanbul'a geldi. İki gün hemşehrilerinin kahvehanesinde kaldı. Ne iş yapacağını bilmiyordu. Bir mesleği yoktu.

4.1.1.2. Genişletilmiş Metin

Genişletilmiş metin, özgün metnin anlaşılrlılığını artırmak amacıyla metne açıklayıcı parçalar, eş veya yakın anlamlı kelimeler ve görünmeyen bağlaçlar eklenerek yapılan bir metin değiştirim işlemidir (Durmuş, 2013c; zmen, 2019). Bu işlem ile metnin anlaşılrlılığının arttırılması hedeflenir. Sadeleştirilmiş metinlerden en büyük farkı bilinmeyen ifadelerin silinmesi yerine onları açıklayan farklı ifadelerin, benzer ya da eş anlamlı kelimelerin, metne dâhil edilmesi bu şekilde de metnin daha anlaşılır hâle getirilmesidir. Bu doğrultuda Işık'ın (2022) yapmış olduğu çalışmadan A2 düzeyine uygun genişletilmiş metin rneği şu şekildedir:

Tablo 3. Genişletilmiş Metin rneği

zgn Metin	Genişletilmiş Metin
Dursun'un ağzını bıçak amıyordu.	Üzüntüden Dursun'un ağzını bıçak amıyordu, konuşmuyordu.
Artık bir minibüs onları her gün köyden alıyor, okula götürüyormuş.	Artık o günden sonra kk bir otobüs yani minibüs onları her gün köyden alıyor, okula götürüyormuş.
Erzurum'un adı kmış.	Erzurum'un adı kmış. Herkes Erzurum'u daha soğuk diye bilir.
İstanbul'a gitmiş, her biri bir iş tutmuştu.	İstanbul'a gitmiş, her biri bir iş tutmuştu. Hepsinin bir işi vardı.

4.1.1.3. Kolaylaştırılmış Metin

Kolaylaştırılmış metinler de genişletilmiş metinler gibi öğrenenlerin dil becerilerini geliştirirken özgün metinlerin zenginliğinden faydalanılır. Nation'a (2001) göre kolaylaştırılmış metin, öğrenenler tarafından

anlaşılması zor olan yapıların ya da kelimelerin destekleyici unsurlarla anlaşılabilirliğinin artırıldığı bir metin değiştirim işlemidir. Bununla birlikte metinde bulunan çeşitli yapıların veya kelimelerin anlaşılması için resim, fotoğraf, grafik gibi anlamayı kolaylaştırıcı unsurlarla metnin anlaşılabilir olması sağlanır. Kolaylaştırmayı diğer metin türlerinden ayıran en önemli özellik öğreneni daha aktif kılma amacı gütmesidir. Bu sayede Özmen'e (2019, ss. 88-89) göre öğrenenin aktif rol alarak metni anlamasıyla dil öğrenme sürecinde motivasyonu artar. Dolayısıyla hedef kitleye uygun dil düzeyindeki metinlerdeki yapı, bağlam, üslup, dil bilgisi veya söz varlığı vb. unsurların kolaylaştırılacağı noktası ön plana çıkar. Bu bakımdan Güdek ve Göçen'in (2021) A2 düzeyine uygun kolaylaştırılmış metin örneğine bakılabilir:

Tablo 4. Kolaylaştırılmış Metin Örneği

Özgün Metin	Kolaylaştırılmış Metin
Beklediğim vasıta zamanında geliyor, işte güzel bir gün dedik ya, yer bulup oturuyorum.	Araç bekliyorum ve o araç zamanında geliyor. Güzel bir gün dedik bu nedenle de yer bulup oturuyorum.
Bugün lodoslu hava, üstüne üstlük güneşli.	Bugün lodoslu hava, üstelik güneşli.
Yanımdaki vatandaş teklifsiz; "Yahu her önüne gelen yorumcu oldu", diye gündemi açıyor.	Yanımdaki vatandaş samimi şekilde; "Herkes fikrini söyler, oldu", diye gündemi açıyor.

4.2. Oluşturulmuş Metin Kullanımı

Oluşturulmuş metin, dil öğretim sürecinde dil düzeyine ve hedef kitleye uygun ve amaçlı bir şekilde tasarlanan metinlerdir. Alanyazın incelendiğinde oluşturulmuş metin (Durmuş, 2013a), yapay metin (Erişek ve Yücel, 2002), kurma metin (Işık, 2022) ve kurmaca metin (Erişek ve Yücel, 2002) isimleriyle karşımıza çıkar. Bu metin türü daha çok temel düzeylerde belli yapı ya da görevleri öğretmek amacıyla kullanılan metinlerden oluşur. Bölükbaş (2015) bu metinlerin dil öğreticileri ya da yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitabı yazarları tarafından üretildiğini ifade eder.

Yabancı dil öğretiminde özgün metinler, düzeye uygun olmadığında öğrenenlerin metni anlayamamasına neden olabilir. Bu da öğrenme motivasyonunu olumsuz etkileyebilir. Çünkü özgün metinler her zaman dil öğrenenlerin düzeylerine uygun olmayabilir. Böyle durumlarda metin üzerinde yapılan değişikliklerle metin anlaşılır hâle getirilebilir ama her zaman bu da yeterli olmayabilir. Bu açıdan Durmuş'a (2013c) göre yabancı dil öğrenenlerin bilmedikleri kelime, yapı ve diğer dil bileşenleri karşısında oluşabilecek kaygıları ortadan kaldırma konusunda oluşturulmuş metinler oldukça önemli ve gereklidir.

Sonuç

Bu çalışmada, yabancı dil öğretiminde metin seçimi ve kullanımı detaylı olarak ele alınmaya çalışılmıştır. Yabancı dil öğretiminde metinlerin dilsel girdi olarak birçok dil bileşenini içermesi ve öğrenenlere aktarması açısından önemli bir araç konumunda olduğu açıktır. Bu bağlamda, metinlerin özellikleri ve metin türleri üzerinde durularak D-AOBM'ye göre metin seçimi ölçütleri ve dil düzeylerine göre metin türlerinin sınıflandırmaları ele alınmaya çalışılmıştır. Ardından özgün metin ve oluşturulmuş metin farkına değinilerek özgün metnin yabancı dil öğretim sürecine uyarlanması aşamaları örnekleriyle birlikte sunulmaya çalışılmıştır.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan en eski öğretim yöntemlerinden olan dil bilgisi çeviri yönteminde klasik metinlerin dolayısıyla da özgün metinlerin tercih edildiği görülmektedir. İletişimin ön plana çıktığı sonraki dönemlerde oluşturulmuş metinler daha fazla kullanılmaya başlanmıştır. Zaman içerisinde yabancı dil öğretimi alanında yapılan çalışmalar neticesinde metin seçiminde ve bu metinlerin kullanımında hedef kitlenin ana dili, hedef dildeki dil yeterliliği ve öğrenenlerin düzeyi dikkate alınarak özgün ve oluşturulmuş metinler kullanılmaya başlanmıştır. Günümüzde yabancı dil öğretiminde önemini yitirmiş olan özgün metin kullanımının zengin içeriği sebebiyle dil öğretim sürecine dâhil edilme çabasının olduğu ve bu kapsamda araştırmacıların çeşitli metin değiştirme işlemlerini kullanarak metinleri bir ders malzemesi hâline getirilmesi üzerine çalışmalarını sürdürdükleri görülmektedir. Bununla birlikte oluşturulmuş metinlerin öğreticiler tarafından amaca yönelik bir metin türü olarak kullanıldığı bir gerçektir. Bu kapsamda günümüzde hem özgün metinlerin hem de oluşturulmuş metinlerin etkin bir şekilde kullanıldığı görülmektedir.

Kaynakça

- Ahmed, S. (2017). Authentic ELT Materials In The Language Classroom: An Overview. *Journal Of Applied Linguistics And Language Research*, 4(2), 181-202.
- Aktan, F. (2019). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Halide Edip Adıvar'ın Himmet Çocuk hikâyesinin Latin Harflerine Aktarılıp B1- B2 Düzeyinde Sadeleştirilmesi ve Etkinlik Hazırlanması*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Aksan, M. ve Aksan, Y. (1991). Metin Kavramı ve Tanımları. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 2, 90-104.
- Ay, S. (2020). *Yabancılara Türkçe Öğretimi için Sait Faik Abasıyanık'ın "Birtakım İnsanlar" Adlı Hikâyesinin B1 Düzeyine Sadeleştirilmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Aytan, T., Saydam, M., Akkaş, N. ve Güneş, G. (2021). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sadeleştirilmiş Metinlerin Okuduğunu Anlamaya Etkisi: Nasrettin Hoca Fıkraları Örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 9(1), 230-242. <https://doi.org/10.29228/ijlet.49240>
- Bakan, H. (2012). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Metindilbilimsel Ölçütler Çerçevesinde Bir Sadeleştirme Denemesi: Sait Faik Abasıyanık, Meserret Otel*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bölükbaş, F. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Metinlerinin Dil Düzeylerine Göre Sadeleştirilmesi*. 1. Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Clavel-Arroitia, B., & Fuster-Márquez, M. (2014). The Authenticity of Real Texts in Advanced English Language Textbooks. *ELT Journal*, 68(2), 124-134.
- Crossley, S. A., Louwse, M. M., McCarthy, P. M. & McNamara, D. S. (2007). A Linguistic Analysis of Simplified and Authentic Texts. *The Modern Language Journal*, 91(1), 15-30.
- D-AOBM. (2013). *Diller için Avrupa Ortak Çerçeve Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme* (Millî Eğitim Bakanlığı, Çev.). Almanya: TELC.
- D-AOBM. (2020). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme*. Tamamlayıcı cilt. MEB.04144518_CEFR_TR.pdf (meb.gov.tr)
- Demirel, İ. E. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uyarlanmış Metinlerin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Durmuş, M. (2013a). İkinci/Yabancı Dil Öğretiminde Sadeleştirilmiş Metin Sorunları Üzerine. *Bilgi/ Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 0(65), 135-150.

- Durmuş, M. (2013b). İkinci/Yabancı Dil Öğretiminde Özgün ve Değiştirilmiş Dilsel Girdi Üzerine. *Turkish Studies*, 8(1), 1291-1306.
- Durmuş, M. (2013c). Metin Değiştirimin Dilbilimsel Süreçleri Üzerine. *JASSS*, 6(4), 391-408.
- Erişek, Ö. ve Yücel, F. (2002). Dil Öğretiminde Yazınsal Metinlerin Yeri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 63-76.
- Eroğlu, S. (2015). *Metindilbilimsel Ölçütler Çerçevesinde Ömer Seyfettin'in "Üç Nasihat" Hikâyesinin Yabancılara Türkçe Öğretimi İçin Sadeleştirme Denemesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Hinkel, E. (2002). *Second Language Writers' Text: Linguistic and Rhetorical Features*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410602848>
- Güdek, G. ve Göçen, G. (2021). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Metin Değiştirimi: Mustafa Kutlu'nun "Hayat Güzeldir" Hikâyesi Örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi (Ö10)*, 265-295. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1011415>
- Gürler, H. (2017). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sait Faik Abasıyanık'ın Hikâyelerinin A1-A2 Düzeyine Uyarlanması*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Işık, D. D. (2022). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler için Metin Değiştirimi: Mustafa Kutlu'nun "Rüzgârın Oğlu" Hikâyesi Örneği*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul.
- Kaya, M. (2018). *Dokuzuncu Hariciye Koşuşu ve Yalkı Atı Adlı Eserlerin Yabancılar İçin A2 Düzeyine Uyarlanması*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kaymaz, Z. (2018). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sabahattin Ali'nin Apartman ve Köpek İsimli Hikâyelerinin A1-A2 Düzeyine Uygun Sadeleştirme Çalışması*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.
- Kırbas, G. (2022). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Edebi Metin Kullanımı: Nasreddin Hoca Fıkraları. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 7(2), 233-263.
- Kutlu, A. (2015). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ömer Seyfettin'in Kaşası ve Perili Köşk Adlı Hikâyelerinin A1-A2 Düzeyine Uyarlanması*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kutlu, A. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Peyami Safa'nın Öykülerinin A2 Düzeyine Uyarlanması. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Korkmaz, C. B. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Kullanılan Dinleme Metinlerinin Metin İşleme Süreleri. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 7(1), 121-146.

- Kökçü, Ş. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Değiştirimine Ömer Seyfettin'in "Rüşvet" Hikâyesi Örneği. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 22, 213-246.
- North, B. & Piccardo, E. (2016). *Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the CEFR*. Council of Europe.
- Ocak, Ö. (2022). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Hüseyin R. Gürpınar'ın 'Ecir ve Sabır; Baltayla Doğurur Böyle Doğurur ve Papazın Eşejî' Adlı Hikâyelerinin B2 Düzeyinde Uyarlanması*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Bandırma Onyedil Eylül Üniversitesi, Balıkesir.
- Özmen, C. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Değiştirim Teknikleriyle Öykülerin Yeniden Oluşturulması*. Basılmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Süner, R. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazınsal Metinlerin B1 Düzeyine Uyarlanması: Eskici Örneği*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tiryaki, E. N. (2023). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Metin Kullanımı. *Yurt Dışında Türkoloji ve Türkçe Öğretimi: Yabancılar Türkçe Öğretimi* (Y. Yılmaz ve Ö. Çangal, Ed.). Kırklareli & Erzurum: FENOMEN & Rumeli-YA Yayıncılık Publishing.
- Yaşar, S. A. (2019). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Metin Uyarlama ve Memdub Şevket Esendal'ın Pazarlık Hikâyesinin A2 Düzeyine Göre Uyarlanması*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Yayan, H. (2019). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Refik Halit Karay'ın Eskici ve Testi Adlı Hikâyelerinin A2 Düzeyine Uyarlanması*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Yazok, Z. (2020). *Yabancılar Türkçe Öğretimi Kapsamında Kemalettin Çalık'ın Piri Reis Adlı Eserinin B1 Düzeyinde Sadeleştirilmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Yılmaz, Ö. ve Dilidüzgün, Ş. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Odaklı Dilbilgisi Öğretimi Üzerine Öğrenci Görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 217-234.
- Yılmaz, Y. (2021). *Yabancılar Türkçe Öğretimi Kapsamında Ömer Seyfettin'in Bazı Hikâyelerinin B1 Düzeyine Uyarlanması*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ders Kitapları

Nuseybe Betül Çetin⁹

Merve Avukatoglu¹⁰

Giriş

Yabancılara Türkçe öğretimi ülkemizde son yıllarda gerek kullanılan yöntemlerin güncellenmesi gerek ülkeye gelen yabancı sayısındaki artış gerekse yenilenen eğitim sistemi ve bu alanda yapılan çalışmaların çoğalmasıyla birlikte önem arz eden bir konudur. Dolayısıyla Türkiye'nin kültürel ve sosyal yaşamına katılımlarını sağlamak için de ders kitapları bu süreçte önemli kaynak olarak görülmektedir. Öğrencilerin aktif ve kalıcı öğrenmelerine yardımcı olan ders kitapları Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi derslerinde de en çok kullanılan materyallerin başında yer almaktadır (Küçük ve Çelik, 2023, s.332).

Ders kitapları, bireyleri akademik eğitime hazırlamayı ve onlara yaşamda gerekli bilgi ve becerileri kazandırmayı amaçlayan, bireyi zekâ, bilgi ve estetik yönleriyle geliştirmeyi hedefleyen ve belli bir programa göre hazırlanmış öğretim araç- gereçleridir (akt. Durmuşkaya, 2023, s.26). Ders kitapları, öğrencilere dil bilgisi ve iletişim becerileri kazandırmakla kalmayıp aynı zamanda Türk kültürü, tarihi ve günlük yaşamı hakkında bilgi edinmelerini sağlar. Güneş'e göre (2022, s.16) "Ders kitapları öğrenmeyi kolaylaştırmakta, öğrencilerin dil, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirmekte, eğitimin niteliğini artırmaktadır. Öğrencinin başarısına ve geleceğine yön vermektedir." Hem öğretmen hem de öğrenci için eğitim-öğretim sürecinde yardımcı materyal olarak kullanılan ve dil becerilerinin gelişimine destek veren bir araç demek de mümkündür.

9 Öğr. Gör., Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Dil Eğitim-Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi, nuseybeturk@subu.edu.tr

10 Öğr. Gör., Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Dil Eğitim-Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi, merveavukatoglu@subu.edu.tr

Dinleme, konuşma, okuma ve yazmadan oluşan 4 temel beceriyle birlikte dil bilgisiyle kelime bilgisini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bu yönleriyle ders kitapları, Türkçe öğretiminde kullanılan yöntemlerin temel yapı taşını oluşturur ve öğrencilerin dil becerilerini güçlendirirken aynı zamanda Türkiye'ye adaptasyon sürecinde de önemli bir destek sağlar. Bayyurt'a göre (2019, s.58) ders malzemeleri öğretmenlerin günlük olarak kullandıkları araçlar değildir. Ders kitaplarının hangi ölçütlere göre seçileceğine karar vermek de öğretmenler ve idareciler tarafından dikkat edilmesi gereken başka bir konudur. Bu sebeple ders kitapları seçimi dersin işleniş ve müfredata göre düzenlenip ölçütler göz önünde tutularak yapılmalıdır.

Ders kitapları, dil öğrenenlerin ihtiyaçlarına yönelik düzenli ve sistematik bir öğrenme imkânı vermektedir. Bu kitaplar, öğrencilerin dilin dört temel becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Buna göre ders kitapları aşağıda gösterilen özellikleri bünyesinde barındırmalıdır:

- Ders kitaplarının; amaç, işlev, içerik açılarından nitelikli hazırlanması ve belirli ölçütlere göre özenle yazılması gerekir (Erkılıç ve Can, 2018, s. 297).
- Ders kitapları dil bilgisi kurallarını ve dilin yapısını öğretir. Dil bilgisi, bir dilin temel taşıdır ve ders kitapları bu kuralları öğrencilere açık ve anlaşılır bir şekilde sunmalıdır.
- Dil öğrenimi sadece kelime ve dil bilgisi kurallarını öğrenmekle sınırlı değildir; aynı zamanda dilin kültürel ve sosyal bağlamda nasıl kullanıldığını anlamayı da gerektirir. Bu bağlamda ders kitapları kültürel ve sosyal bağlamda dilin kullanımını öğretmelidir.
- Ders kitapları, Türk kültürü ve toplumu hakkında bilgiler sunarak öğrencilere dili nasıl kullanacaklarını öğrenmelerine yardımcı olmalıdır.
- Ayrıca öğrencilere düzenli bir çalışma programı sunar. Program sayesinde öğrenciler hem ders içerisinde aktif bir rol oynamakta hem de kendi motivasyonlarını sağlamaktadır.

Yabancılara Türkçe öğretiminde ders kitaplarının özellikleri üzerine yapılan çalışmalar, dil öğrenim sürecinin etkinliği ve verimliliği açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, yabancılara yönelik hazırlanan Türkçe ders kitaplarının belirli akademik ve pedagojik özellikleri içermesi gerekmektedir. Ders kitaplarının niteliğini etkileyen çok sayıda değişken vardır. Araştırmacılar bu değişkenleri çeşitli açılardan sınıflayarak ele almışlardır.

(Öztürk, 2019, s.25) Bu bölümde, yabancılara Türkçe öğretiminde en çok kullanılan ders kitaplarındaki dil seviyeleri sınıflandırması, dil becerilerinin gelişimi, dil bilgisi ve kelime öğretimi, değerler ve sosyal etkileşim, görsel ve işitsel materyaller, eylem odaklı yaklaşım, etkinlik ve alıştırmalar, son olarak ölçme ve değerlendirme hususlar esas alınıp açıklanmıştır.

1. Dil Seviyeleri Sınıflandırması

Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitapları, öncelikle *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni* (D-AOBM) standartlarına göre tasarlanmalıdır. D-AOBM dil öğrenenlerin dil yeterliliklerini A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 seviyelerine göre sınıflandırır. Aynı şekilde Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı* da Türkçe öğretiminin yapılabilmesi için genel bir çerçeve çizmektedir. Bu programlar temel alınarak hazırlanan ders kitapları öğrencilerin seviyelerine uygun bir öğrenme deneyimi yaşamasına olanak tanımaktadır.

2. Dil Becerilerinin Gelişimi

Türkçe öğretiminde dil becerisi dendiğinde, aynı zamanda dilin okuma, dinleme, konuşma ve yazma süreçlerindeki yeterlilikleri akla gelmelidir. Dil öğreniminde dört temel beceri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma ders kitaplarının ana odak noktasıdır. Bu kitaplar, dört beceriyi dengeli bir şekilde geliştirmeyi amaçlayan çeşitli alıştırmalar ve etkinlikler içerir. Dinleme becerisi için ses kayıtları ve videolar, konuşma becerisi için diyaloglar ve grup çalışmaları, okuma becerisi için çeşitli metinler ve yazma becerisi için kompozisyon çalışmaları yer alır.

3. Dilbilgisi ve Kelime Öğretimi

Dilbilgisi ve kelime öğretimi yabancı dil öğrenim sürecinin temel unsurlarıdır. Ders kitapları, dilbilgisi kurallarını ve kelime bilgisini sistematik ve aşamalı bir şekilde öğretir. Kitaplarda yer alan dilbilgisi bölümleri, öğrencilere dilin kurallarını anlamaları ve doğru bir şekilde kullanabilmeleri için çeşitli alıştırmalar sunar. Sözcük öğretimi ise Öztürk'e göre (2019, s.121) sözcüğün biçimini, anlamını ve cümledeki görevini öğrencinin zihninde netleştirecek çalışmalar aracılığıyla öğrencinin sözcük hazinesini geliştirmeyi amaçlar. Bu sayede kitaplar, öğrencilerin temel iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur ve günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri sözcükleri öğrenmelerini sağlar.

4. Değerler ve Sosyal Etkileşim

İnsanlar ile toplumlar arası iletişimi sağlayan asıl araç olan dil ve dilin anlamlı hâle gelmesine olanak tanıyan kültür değerleri birbirinden ayrılmaz

bir bütündür (Mert, vd.,2013, s.59) Türkçe ders kitaplarında yabancılara Türk kültürü ve değerlerinin aktarılması önemlidir. Bu kitaplar genellikle dil bilgisi ve iletişim becerileri öğretmenin yanı sıra Türkiye'nin tarihini, geleneklerini, yemeklerini, müziğini ve günlük yaşamını da tanıtmayı amaçlar. Öğrenciler, dil öğrenirken aynı zamanda Türk toplumunun zengin kültürel mirasını da keşfederler. Bu aktarım, dilin yanı sıra kültürel anlayışı derinleştirmeye ve küresel anlamda iletişimi güçlendirmeye yardımcı olabilir.

5. Görsel ve İşitsel Materyaller

Ders kitaplarının görsel ve işitsel materyallerle desteklenmesi, dil öğreniminin somutlaştırılması açısından büyük önem taşır. Yabancılara Türkçe öğretiminde istenilen başarıyı elde etmek için derslerin motive edici ve tüm duyuları uyaran yardımcı ders araçlarıyla desteklenmesi gerekmektedir (Arslan ve Ergin, 2010, s.83). Görseller, fotoğraflar, çizimler ve videolar, öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirir ve dilbilgisi yapılarını daha iyi anlamalarına yardımcı olur. Bu tür materyaller, öğrencilerin görsel hafızasını kullanarak öğrenmelerini kolaylaştırır ve öğrenme sürecini daha ilgi çekici hâle getirir.

6. Eylem Odaklı Yaklaşım

Bu yaklaşımla beraber öğrenenin daha aktif olduğu ve sosyal aktör olarak çeşitli roller üstlendiği bir dil öğretimi hedeflenmiştir (Eş ve Aktaş, 2023, s.160). Eylem odaklı yaklaşım yabancı dil eğitim program içeriğinin temaya dayalı yapılandırılmasını öngörmekle birlikte, içerik dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik sadece bir araç konumundadır (Günday, 2022, s.818). Öğrencileri günlük hayatta aktif rol almasını teşvik eden bu model, bireyler arası etkileşim yoluyla gerçekleşir. Öğrenciler grup çalışmaları, projeler ve ödevlerle iş birliği yaparak ortak bir eylemde bulunur.

7. Etkinlikler ve Alıştırmalar

Ders kitapları, öğrencilerin dil öğrenme sürecini aktif bir şekilde katılmalarını sağlamak amacıyla çeşitli etkinlikler ve alıştırmalar sunar. Etkinlikler, insan zihninden dökülür ve insan zihnini geliştirmek için kullanılır. Alıştırmalar davranış değiştirmeyi amaçlarken etkinlikler zihne yönelmekte öğrencinin dil, zihinsel, sosyal, fiziksel gibi becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır (Çevik ve Güneş, 2017, s. 273). Etkinlik ve alıştırmalar, öğrencilerin sadece bilgiyi ezberlemeleri yerine, dil ve zihinsel becerilerini etkin bir şekilde kullanarak derinlemesine öğrenmelerini sağlar. Öğrencilerin dil, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirme süreçlerine aktif katılmalarını teşvik eder ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirir.

8. Ölçme ve Değerlendirme

Yabancılar Türkçe öğretiminde gerçekleştirilen dil becerilerini geliştirme çalışmalarının hedefe ulaşma seviyelerini tespiti ölçme- değerlendirme etkinliği ile ortaya konulabilmektedir (Ömeroğlu,2020, s.100). Öğrencilerin ilerlemesini izlemek ve değerlendirmek için ders kitapları, çeşitli ölçme ve değerlendirme araçları sunar. Testler, sınavlar ve kendini değerlendirme formları, öğrencilerin dil yeterliliklerini belirlemelerine ve eksik oldukları alanları tespit etmelerine yardımcı olur. Ölçme ve değerlendirme öğrencilerin dil becerilerini tarafsız bir şekilde ölçmeyi amaçlar. Bu yöntemler genellikle yazılı, sözlü, proje ve performans değerlendirmesi şeklinde yapılabilmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin yeteneklerini ölçerek öğrenme sürecindeki ilerlemelerini izlemeye ve gerektiğinde destek almaya yardımcı olmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde öğretmen ve öğrencilere kaynaklık eden TÖMER’lerde en sık kullanılan Yeni Hitit, İstanbul Yabancılar için Türkçe ders kitapları, yukarıda verilen sınıflandırmalara göre incelenmiştir.

Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanılan Bazı Ders Kitaplarının İncelenmesi

A. Gazi Yabancılar İçin Türkçe



Resim 1

“Gazi Yabancılar İçin Türkçe” serisi, Gazi Üniversitesi tarafından hazırlanmış olup A1’den C1 seviyesine kadar geniş bir yelpazede dil öğretim materyalleri sunar.

Özellikler ve İçerik:

1. Dil Seviyeleri Sınıflandırması: Kitap sınıflandırma yaparken seviyeleri temel düzey, orta düzey ve ileri düzey olarak isimlendirmiştir. Her düzey, öğrencilere dil bilgisi, kelime bilgisi, okuma ve anlama bilgisi kazandırmayı amaçlayan materyaller sunmaktadır.

2. Dil Becerilerinin Gelişimi: Öğrencilerin konuşma pratiği yapmaları için diyaloglar ve tartışma konuları sunulmuştur. Bu alıştırmalar öğrencilere günlük hayatta ihtiyaç duyacakları dil becerilerini kazandırmayı ve geliştirmeyi kolaylaştıracak niteliktedir. Her seviyeye uygun hazırlanan alıştırmalar öğrencinin konuşma, anlama, yazma ve dinleme becerilerine oldukça iyi katkı sağlayabilmektedir.

3. Dilbilgisi ve Kelime Öğretimi: Gazi Yabancılar için Türkçe serisi, Türk dilbilgisi kurallarını, kelime kullanımları ve anlamlarını açıklayıcı bir şekilde vermektedir. Her üniteye belirli bir dil bilgisi konusuna odaklanılır ve o konu üzerinden alıştırmalar yapılır.

4. Değerler ve Sosyal Etkileşim: Türk kültürüne ait bilgiler, ögeler, kalıp ifadeler öğrencilere dil öğrenimi sırasında verilerek kültürel farkındalık ve kültürler arası kavramlarını açıkça aktarır. Bu sayede öğrenci hem Türk hem de dünya kültürlerini tanıma fırsatı kazanır. Her ünitenin içeriğinde yer alan bu kültürel unsurlar Türkiye'nin coğrafyası, tarihi, yemekleri gibi konularda bilgiler vermektedir.

5. Görsel ve İşitsel Materyaller: Kitaplarla verilen CD'ler veya dijital platformlarda erişilebilen sesli materyaller, öğrencinin dinleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Dinleme alıştırmaları, öğrencilere gerçek yaşam senaryoları ve diyaloglar sunmaktadır. Kitabın her serisinde yer alan konuşma bölümleri de buna katkıda bulunur niteliktedir.

6. Eylem Odaklı Yaklaşım: Öğrencinin iletişim kurarken kullandığı becerilerden olan dinleme ve konuşma, seri boyunca sık sık pratik yaptırılıp alıştırmalarda da kullanılmıştır. Bu sayede öğrenci sokakta, okulda veya arkadaşlarıyla sohbet ederken hem günlük dil kullanımını geliştirir hem de akademik dil kullanımında en düzgün Türkçeye ulaşmış olur.

7. Etkinlikler ve Alıştırmalar: Dil edinimini geliştirmek amacıyla seri boyunca çeşitli etkinlikler ve araştırmalar yer almaktadır. Bu etkinlik ve alıştırmalar öğrencilerin dil becerilerini pratik yaparak geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Dinleme etkinlikleri diyalog dinleme ve hikâye/metin dinleme şeklinde; konuşma etkinlikleri rol yapma ve grup tartışmaları şeklinde; okuma etkinlikleri metin okuma ve kelime çalışması şeklinde ve yazma etkinlikleri mektup/kompozisyon yazma şeklinde kitapta yer almaktadır. Tüm bunlar öğrencilerin Türkçeyi dört temel beceri açısından dengeli bir şekilde öğrenmeyi sağlar ve dil öğrenimini daha etkili ve eğlenceli hale getirir.

8. Ölçme ve Değerlendirme: Kitapta ünite sonu testleri, ders kitabındaki konuşma soruları, dil bilgisi anlatımından sonra verilen örnek cümleler ve alıştırmalar bakımından oldukça zengindir. Böylelikle bu

seriyi kullanıp dil öğrenen öğrenciler, bilgilerini test etme ve kendilerini değerlendirme fırsatı da bulmaktadır.

B. Yedi İklim Türkçe



Resim 2

“Yedi İklim Türkçe” serisi, Yunus Emre Enstitüsü tarafından geliştirilmiş olup set olarak zengin bir içeriğe sahiptir. Ders kitapları, çalışma kitapları, öğretmen el kılavuzu, dinlenme kitapçıkları ve dinleme CD’lerinden oluşmaktadır. Bu set hazırlanırken Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Programı dikkate alınmıştır. Ders kitapları dil yeterliklerine göre hazırlanarak sekiz üniteye ayrılmıştır ve bu ayrılan üniteler de üç alt başlıklara ayrılmıştır.

Özellikler ve İçerik:

1. Dil Seviyeleri Sınıflandırması: Kitaplar, CEFR seviyelerine uygun olarak A1’den C2’ye kadar geniş bir yelpazede sunulmuştur. Her seviye, öğrencilerin dil becerilerini kademeli olarak geliştirmeyi hedefler. A1 seviyesi temel ifadeler ve günlük dil öğretirken C2 seviyesi ileri düzeyde dil yetkinliği kazandırır.

2. Dil Becerilerinin Gelişimi: Öğrenci merkezli öğrenme modelleri esas alınarak hazırlanan ders kitapları dört temel beceriyi geliştirmeyi amaçlar. Kitaplar, öğrencilerin Türkçe sesleri, tonlamaları ve doğru telaffuzlarını öğrenmelerini sağlayacak dinleme etkinlikleri sunar. Ses kayıtları ve dinleme metinleri aracılığıyla öğrencilerin dinleme becerileri pekiştirilir ve anlama düzeyleri artırılır. Okuma becerisi için başlangıç seviyesinden ileri seviyelere kadar değişen zorlukta metinler, öğrencilerin okuma anlama yeteneklerini geliştirmelerine olanak tanır. Yazma ve okuma becerisi için de her kitapta düzeye göre basitten karmaşığa ilkesinden hareketle etkinlikler oluşturulmuştur.

3. Dilbilgisi ve Kelime Öğretimi: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti, dilbilgisi yapılarının öğretimini aşamalı ve tekrarlı bir şekilde sağlayarak öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Setin bu özelliği, öğrencilerin dilbilgisi kurallarını öğrenmelerini ve uygulamalarını pekiştirmelerini destekler. Kelime öğretimi ise dil öğreniminde temel bir unsurdur çünkü dilin yapı taşlarından biridir ve dil becerilerinin gelişimi için önemli bir rol oynar. Kelime öğretimi kitapların geneline yayılmıştır. Her bölümde alıştırmalarda verilen sözcüklere ek olarak bölüm sonunda “Kelime Dünyası” adı altında verilmiştir. Bu kelimeleri cümle içinde kullanma etkinliği ile destekleyerek sözcük dağarcığı geliştirilmesi hedeflenmiştir.

4. Değerler ve Sosyal Etkileşim: Kitaplar, Türkiye’nin çeşitli kültürel öğelerini, tarihini ve coğrafi güzelliklerini tanıtır. Her ünite, Türkiye’nin farklı bir yönünü ele alır, bu da öğrencilerin dil öğrenirken Türkiye’yi tanımalarını sağlar. Ayrıca her ünite sonunda sunulan “Serbest Okuma” başlığı altındaki metinler, öğrencilere dil becerilerini geliştirmelerinin yanı sıra Türk kültürüne ait çeşitli unsurları da keşfetme imkânı tanır. Türk kültür aktarımı genellikle Türk edebiyatından örnekler, halk hikayeleri, geleneksel masallar veya Türk tarihinden dikkat çeken metinler aracılığıyla sağlanmıştır.

5. Görsel ve İşitsel Materyaller: Ders kitaplarında işlenen konular kadar o konuları destekleyen materyaller de önemlidir. Öğrencilerin anlamı derinleştirmek ve dil becerisinin kalıcı gelişimini sağlamak için görsel ve işitsel materyallerden yararlanıldığı görülmektedir. Görsel okuma, tablo ve şema yorumlama, verilen mesajı anlama gibi etkinliklerle birlikte dinleme CD’leriyle konular pekiştirilmiştir.

6. Eylem Odaklı Yaklaşım: Kitap, eylem odaklı bir öğretim yöntemi benimsemiştir. Öğrencilerin gerçek hayatta kullanabilecekleri dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak şekilde hazırlanmıştır. Rol yapma, tartışma grupları, etkileşimli oyunlar gibi yöntem ve tekniklerle zenginleştirilerek beceriler geliştirilmiştir.

7. Etkinlikler ve Alıştırmalar: Uygulamaya yönelik etkinlik ve alıştırmalar kitapta yeteri kadar kullanılmıştır. Her üç bölümde okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerine yönelik; eşleştirme, inceleme, tamamlama, boşluk doldurma, işaretleme, yeniden oluşturma ve fark bulma gibi alternatif tekniklerle öğrencinin etkin rol oynaması göz önünde bulundurulmuştur.

8. Ölçme ve Değerlendirme: Ölçme ve değerlendirme kapsamında verilen testler Türkçe öğretiminde öğrencilerin dil becerilerini tespit etmesiyle birlikte bu becerilerin gelişimini desteklemek için kritik bir rol

oynar. Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini görebilmesi için her ünite sonunda “Değerlendirme” ve “Kendimi Değerlendiriyorum” bölümleri yer almaktadır. Öğrencilere bu testlerle konuyu pekiştirme, anlamı kuvvetlendirme ve öz değerlendirme yapabilme fırsatı verilir. Bu sayede öğrenciler, kendilerini geliştirmek için hangi konuya yönelmesi gerektiğini görür ve neye odaklanması gerektiğini anlar.

C. Türkçe Öğreniyorum



Resim 3

Türkçe Öğreniyorum serisi, Dilmer (Dil Eğitim Merkezi) tarafından hazırlanmış olup özellikle başlangıç seviyesindeki (A1 ve A2) öğrenciler için tasarlanmıştır. Bu seri, öğrencilerin temel dil becerilerini kazanmalarına yardımcı olmayı amaçlar.

Özellikler ve İçerik:

1. Dil Seviyeleri Sınıflandırması: Kitaplar, A1 ve A2 seviyelerine odaklanarak öğrencilerin temel dil becerilerini kazanmalarına yardımcı olur. A1 seviyesi, temel ifadeler, günlük konuşma dili ve basit cümle yapıları üzerine yoğunlaşırken, A2 seviyesi bu bilgileri genişletir ve öğrencilere daha fazla pratik yapma olanağı sağlar.

2. Dil Becerilerinin Gelişimi: Seri, temel dil bilgisi, kelime dağarcığı, dilin yapısal özellikleri ve iletişim becerileri gibi konuları modüler bir şekilde ele alır. Her bir seviye, öğrencilerin adım adım ilerlemesine ve temel dil becerilerini geliştirmesine olanak tanımaktadır. Başlangıç, orta ve ileri düzeylerde farklı kitaplar bulunur ve bu, öğrencilerin dil becerilerini ilerlettikçe daha karmaşık konuları ele alabilmesini sağlamaktadır.

3. Dilbilgisi ve Kelime Öğretimi: “Türkçe Öğreniyorum” serisi, dilbilgisi ve kelime öğrenimini teorik bilgilerle destekleyen ve pratik uygulamalarla güçlendiren bir yapıya sahiptir. Bu şekilde, öğrenciler hem dilin yapısal özelliklerini öğrenir hem de günlük yaşamda ihtiyaç duydukları iletişim becerilerini geliştirirler. Her dil bilgisi konusu genellikle örnek

cümlelerle ve pratik örneklerle desteklenir. Bu, öğrencilerin kuralları anlamalarına ve doğru kullanmalarına yardımcı olur. Başlangıç düzeyindeki öğrencilere yönelik olarak günlük yaşamda sık kullanılan temel kelimeler öğretilir. Bu kelimeler genellikle iletişim ihtiyaçlarını karşılamak için seçilir. Kelimeler, genellikle listeler halinde sunulur ve görsel işaretlerle desteklenir. Bu, kelimelerin daha kolay hatırlanmasını sağlamaktadır.

4. Değerler ve Sosyal Etkileşim: Seri, dilin sadece dilbilgisi kurallarıyla değil, aynı zamanda Türk kültürüne ve günlük yaşamına dair içeriklerle de zenginleştirilmiştir. Bu, dilin gerçek hayatta nasıl kullanıldığını anlamaya ve yerel ifadeleri öğrenmeye yardımcı olur. Öğrencilere, Türkiye'deki sosyal yaşam, gelenekler, bayramlar ve günlük hayat hakkında bilgi verilmiştir. Bu içerik, öğrencilerin dil öğrenimini kültürel bir bağlamda gerçekleştirmelerine yardımcı olur.

5. Görsel ve İşitsel Materyaller: Bu seride resimler, fotoğraflar ve dinleme etkinlikleriyle desteklenmiştir. Görsel materyaller, öğrencilere kelime öğreniminde yardımcı olurken, işitsel materyaller, dinleme becerilerinin gelişmesini sağlar. Bu materyaller, dil öğrenme sürecini daha ilgi çekici ve etkili hale getirir.

6. Eylem Odaklı Yaklaşım: Kitaplar, günlük konuşma dilini öğretmeye yönelik pratik diyaloglar ve alıştırmalar içerir. Bu, öğrencilerin temel iletişim becerilerini hızla geliştirmelerini sağlar. Örneğin, restoranda sipariş verme, yol tarifi sorma gibi günlük yaşamda sıkça karşılaşılan durumlar üzerinden dil öğretimi yapılmaktadır.

7. Etkinlikler ve Alıştırmalar: Öğrencilerin dil öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayacak çeşitli etkinlikler ve alıştırmalar içerir. Bu etkinlikler, bireysel çalışmaların yanı sıra çiftler veya grup çalışmaları şeklinde düzenlenebilir. Bu, öğrencilerin etkileşimli ve işbirlikçi bir öğrenme ortamında dil becerilerini geliştirmelerini sağlar.

8. Ölçme ve Değerlendirme: Her ünitenin sonunda, öğrencilerin dil becerilerini değerlendirmek için testler ve alıştırmalar bulunur. Bu değerlendirme araçları, öğrencilerin ilerlemelerini ve eksik oldukları alanları belirlemelerine yardımcı olur ve her seviyenin sonunda kapsamlı değerlendirme testleri de yer alır.

D. Kesit Yayınları: Türkçeye Yolculuk



Resim 4

Kesit Yayınları tarafından çıkan “Türkçeye Yolculuk” serisi, temel düzey A1’den başlayarak ileri düzey C1’e kadar yayınlanmıştır. Ders kitapları sekiz bölümden ve her bölüm ikişer konudan oluşmaktadır. Kitapta iki adet “Kendimi Değerlendiriyorum” bölümü yer almaktadır. Ayrıca öğrenciler için hazırlık çalışmaları üzerinde durulmuş ve farklı temalardan hazırlık çalışması oluşturmaya dikkat edilmiştir.

Özellikler ve İçerik:

1. Dil Seviyelerinin Sınıflandırması: Serinin dil sınıflandırması yapılırken Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Programı dikkate alınmıştır. Yapılandırmacı anlayış temelinde basitten karmaşığa, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene gibi ilkeler esas alınmıştır. A1, A2, B1, B2, C1 düzeyleri olmak üzere 5 dil seviyesine göre kitaplar düzenlenmiştir. A1 seviyesinde günlük konuşma dilinde yer alan kalıp ifadeler ve basit kavramlar verilirken C1 seviyesinde on üniteyle birlikte temel ifadeler çıkararak analiz etme, uygulama gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek içerik verilmiştir.

2. Dil Becerilerinin Gelişimi: Dilin günlük kullanımının daha kolay olabilmesi için dört temel beceriye eşit düzeyde önem verilmesi gerekmektedir. “Türkçeye Yolculuk” kitaplarına bakıldığında okuma becerisinin kazanımı için metinlere; konuşma becerisinin kazanımı için okuyup anlatma, problem çözüme, yaratıcı düşünme gibi aktif düşünme yollarını geliştirecek farklı etkinliklere; yazma becerisinin kazanımı için boşluk doldurma, metin tamamlama, eleştirel yazma gibi çeşitli yazma uygulamalarına; dinleme becerisinin kazanımı için sesli dinleme metni ve metin altı sorularına yer verilmiştir.

3. Dilbilgisi ve Kelime Öğretimi: Her bölümde tablolarla dilbilgisi kuralları verilmiştir. Ve kurallardan önce yapılan etkinliklerde o konuya

yer verilmiştir. Burada öğrencilerin bilgisi seviyesine göre dilbilgisi yapıları verilmiştir. Ön bilgilerinin harekete geçirilmesinin ardından yeni konulara geçiş sağlanmıştır. Kelime öğretiminin de ise ek olarak bir kelime listesi verilmeyerek kazandırılmak istenen kelimeler üniteler içine yayılmıştır. Bu öğrencilerin araştırma yapıp bilgiye erişmesine olanak sağlamıştır.

4. Değerler ve Sosyal Etkileşim: Türk tarihi, yapısı, kültürü, yaşayış şekli, davranış ve beden dili gibi kültürel normların öğretilmesine dikkat edilmiştir. Ders kitaplarında, Türkiye'nin tarihî ve kültürel mirası hakkında bilgiler verilerek öğrencilere Türk kültürünün zengin kültürel geçmişini ve kültürel çeşitliliğini tanıtmak amaçlanmıştır. Hazırlık çalışmalarında deyim ve atasözlerine, metinlerde coğrafi özelliklere, etkinliklerde ise içerik zenginleştirilerek kültür aktarımı gösterilmeye çalışılmıştır.

5. Görsel ve İşitsel Materyaller: Görsel ve işitsel materyaller, dil öğrenimini somutlaştırır ve öğrencilerin ders içeriğine daha derinden bağlanmalarını sağlar. Görseller, Türk kültürünü ve günlük yaşamı yansıtarak öğrencilerin görsel hafızalarına hitap ederken işitsel materyaller dilin doğru telaffuzunu öğrenmelerine ve dinleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu önemle birlikte kitapta konular görsellerle desteklenerek dinleme-izleme videolarıyla zenginleştirilmiştir.

6. Eylem Odaklı Yaklaşım: Ders kitaplarında dilin doğal kullanımına yönelik yorum geliştirecek etkinlikler ve gerçek örneklerle desteklenmiş iletişim unsurlarına yer verilmiştir. Eylem odaklı yaklaşım temel alınarak hazırlanan bölümler, öğrencilerin dilin pratik kullanımını öğrenmelerine ve dil bilgisi kurallarını gerçek hayatta uygulamalarına olanak tanımıştır.

7. Etkinlikler ve Alıştırmalar: Öğrenilen bilginin pekişmesi için etkinlik ve alıştırmalar ders kitaplarında önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencinin derste kalması, dersten sonra kitabını açıp konuyu tekrar etmesini, günlük çalışma rutininin sağlanması ve konuların pekişmesini sağlamak için farklı yöntemlerle etkinlikler oluşturulmuştur. Etkinlikler öğrencilerin aktif katılımını sağlayarak görsellerle desteklenmiştir.

8. Ölçme ve Değerlendirme: Bilginin kalıcılığını sağlamak için ölçme ve değerlendirmeye yönelik çalışmaların yapılması gerekmektedir. Kitaplarda iki adet ölçme ve değerlendirme testi bulunmaktadır. Okuma ve dinleme becerisinin gelişimini ölçmek için metinlerden yararlanılmıştır. Yazma ve konuma becerisinin gelişimini ölçmek için ise kompozisyon yazma, sunum yapma, akranlarıyla bilgi paylaşma gibi çeşitli etkinlikler aracılığıyla ölçme ve değerlendirme sağlanmıştır.

E. Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti



Resim 5

“Yeni Hitit” serisi, yabancılar Türkçe öğretiminde ders kitabı olarak tercih edilen kaynaklardan biridir. Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından geliştirilmiştir ve bu kitaplar, başlangıçtan ileri dil düzeylerine göre düzenlenmiştir. Ders kitapları on iki bölümden ve her bölüm de üç alt başlıktan oluşmaktadır. Ders kitaplarında on iki bölüme ek olarak konuşma becerilerini geliştirmek için “Karşılıklı Konuşma” adlı bir bölüme yer verilmiştir.

Özellikler ve İçerik:

1. Dil Seviyeleri Sınıflandırması: Yeni Hitit serisi, temel (A1-A2), orta (B1) ve yüksek (B2-C1) seviyelerine göre düzenlenmiştir. Her kitap, öğrencilere dil öğrenim sürecinde kademeli olarak ilerlemelerine yardımcı olur. Temel seviyede basit ifadeler ve günlük konuşma dili öğretilirken yüksek düzeyde karmaşık dil yapıları ve kelime bilgisi kazandırılmıştır.

2. Dil Becerilerinin Gelişimi: Okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik kapsamlı alıştırmalar içerir. Dinleme aktiviteleri, gerçek yaşamdan alınmış ses kayıtları ve videolarla desteklenmiştir. Yazma bölümlerinde, kelime üretme ve metin tamamlama gibi çalışmalar yapılarak öğrencilere günlük, mektup, kompozisyon gibi farklı yazı türlerinde pratik yapma olanağı sunulmuştur. Okuma metinlerine her bölümde birden fazla örnek verilmiş ve öğrencilerin okuma becerileri farklı yöntemlerle desteklenmiştir. Konuşma becerileri için ayrıca bir bölüm açılmamış diğer becerilerle iç içe verilmiştir.

3. Dilbilgisi ve Kelime Öğretimi: Dilbilgisi, ders kitabında tümevarım yöntemi kullanılarak verilmiştir. Kelimeler ve dilbilgisi yapıları farklı renk ve fontlarla yazılarak öğrencinin dikkatinin çekilmesi sağlanmıştır.

Sonrasında dilbilgisi yapıları tablo şeklinde verilmiş ve ardından etkinliklerle desteklenmiştir. Kelime öğretimi ise kelimeler metinler aracılığıyla verilmiş ek olarak bir liste oluşturulmamıştır.

4. Değerler ve Sosyal Etkileşim: Kitaplar, Türk kültürü, gelenekleri ve sosyal yaşam hakkında kapsamlı bilgiler sunar. Örneğin, bayramlar, Türk mutfağı, tarihi olaylar ve coğrafi bilgiler gibi konular işlenir. Bu, öğrencilerin dil öğrenimini kültürel bağlamda gerçekleştirmelerine yardımcı olur. Temalara uygun oluşturulan bölümlerde temelde Türk kültürü olmak üzere farklı kültürlerin de aktarıldığı okuma metinlerinde değerler ve kültür aktarımı konusu öğrenciye dolaylı olarak aktarılmıştır.

5. Görsel ve İşitsel Materyaller: Kitaplar, çeşitli görsel materyaller (resimler, fotoğraflar, çizimler) ve işitsel materyaller (ses CD'leri, videolar) ile desteklenmiştir. Bu materyaller, dil öğrenimini somutlaştırır ve daha ilgi çekici hâle getirir.

6. Eylem Odaklı Yaklaşım: Öğrencilerin günlük hayatta kendilerini iyi ifade etmeleri için kitapta “Karşılıklı Konuşma” bölümü verilmiştir. Bu bölüm A ve B gruplarına ayrılmıştır. Bu gruplar sayesinde öğrencilerin etkileşim kurması ve farklı bakış açılarını görmesi hedeflenmiştir.

7. Etkinlikler ve Alıştırmalar: Kitapta etkinlik ve alıştırmalara oldukça fazla yer verilmiştir. “Tamamlayalım”, “Eşleştirelim” “Bulalım” “Dolduralım” “Yerleştirelim” gibi ibarelere yer verilerek öğrencinin aktarılan konuyla ilgili aktif öğrenmesi ve katılımı sağlanmıştır.

8. Ölçme ve Değerlendirme: Her ünite sonunda öğrencilerin öğrendiklerini değerlendirmeleri için testler ve alıştırmalar bulunmalıdır. Bu değerlendirme araçları, öğrencilerin ilerlemelerini ve eksikliklerini görmelerine yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte her seviyenin sonunda kapsamlı değerlendirme testleri de yer almalıdır. Ancak Yeni Hitit kitabında ölçme ve değerlendirme konusu yoktur. Bu ölçüt çalışma kitabında işlenmiştir.

A. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe



Resim 6

“İstanbul Yabancılar İçin Türkçe” kitabı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyenler için tasarlanmış kapsamlı bir kaynaktır. Kitapta 6 ünite ve her ünite 3 bölüm yer almaktadır. Her bölümde dört temel dil becerisi esas alınarak hazırlanmış alıştırtma ve etkinlikler vardır.

Özellikler ve İçerik:

1. Dil Seviyeleri Sınıflandırması: İstanbul Kitap, A1 A2 B1 B2 ve C1 olmak üzere 5 kitaptan oluşmaktadır. Her seviyede yer alan dil bilgisi kuralları, kalıp ifadeler ve yeni kelimeler öğrencinin anlayacağı düzeyde sıralanmış ve aktarılmıştır.

2. Dil Becerilerinin Gelişimi: Her ünite, günlük hayatta kullanılabilecek konuları içerir. Örneğin; tanışma, alışveriş, restoran, ulaşım gibi konular ele alınır. Ayrıca öğrencilerin duyduğunu anlama becerilerini geliştirmek için sesli metinler ve bu metinlere yönelik sorular bulunur. İletişim becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılan bu sorular, diyaloglar ve çeşitli etkileşimli alıştırtmalar içerir.

3. Dilbilgisi ve Kelime Öğretimi: Dil bilgisi, ders kitabında tümevarım yöntemi kullanılarak verilmiştir. Bunun yanında ünite için gerekli kelimeler gerek metinlerde gerekse dil bilgisinden sonra verilen alıştırtma sorularında verilerek öğretim sağlanmıştır. Ayrıca her ünitenin sonunda kelimeler, fiiller ve kalıp ifadeler başlıkları ayrı ayrı düzenlenip bir liste hazırlanmıştır. Öğrencilere yeni ifadeleri sıralı bir şekilde görme imkânı böylelikle verilmiştir.

4. Değerler ve Sosyal Etkileşim: İstanbul Kitabı'nda yer alan her ünitenin sonunda “Kültürden Kültüre” başlığıyla ünite konusuna binaen hem Türk kültürü hem de diğer milletlere ait kültür öğeleri metinler ve

alıştırma soruları aracılığıyla öğrenciye aktarılmıştır. Böylelikle kültürler arası aktarım sağlanmış ve değerler eğitimi de kitapta yer almıştır.

5. Görsel ve İşitsel Materyaller: Gerek fotoğraflar gerekse dinleme ve izleme aktiviteleriyle kitapla görsel ve işitsel materyaller oldukça fazladır. Karekod sistemi kullanılarak da öğrencilerin metinleri ve videoları yeniden kullanma imkânı sağlanmıştır. Bunun yanı sıra renkli basımla yayınlanmış olan ders kitapları öğrencinin sıkılmadan ve eğlenerek kitabı incelemesine ve okumasına da katkı sağlamıştır.

6. Eylem Odaklı Yaklaşım: “Ya siz” ve “Konuşma” etkinlikleri kitapta soru-cevap, diyalog kurma, tiyatrolaştırma şeklinde işlenmiştir. Bu öğrencinin hem sınıf arkadaşlarıyla iletişimde hem dil öğreniminde özgüven kazanmasında oldukça etkilidir. Sadece bilgi aktarımı değil aktif bir iletişim yöntemiyle öğrenciler arasında iş birliğinin oluşması düşünülmüştür.

7. Etkinlikler ve Alıştırmalar: A1’ den C1 seviyesine kadar olan çalışma kitaplarında her bir bölüm için çoktan seçmeli, eşleştirme ve boşluk doldurma gibi etkinlikler yer almaktadır. Soru sayısı ve alıştırmalar bakımından oldukça yeterli olan İstanbul Kitap, öğrencilerin ders kitabından öğrendiği dil bilgisi yapıları ve yeni kelime/kalıp ifadeler açısından da tekrar yapma fırsatı sunmaktadır.

8. Ölçme ve Değerlendirme: Ders kitaplarında her ünite sonunda yer alan bir sayfalık “Neler Öğrendik” bölümleri ölçme ve değerlendirme için ayrılmıştır. Ayırt edici ve dikkat çeken sorularla öğrenciler ünitenin kısaca özetini görmektedir. Bu özet niteliğindeki soruların, öğrencinin derse ve dil öğrenimine motivasyonunu arttırdığı gözlemlenebilmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitapları, dil öğrenme sürecinin yardımcı bir unsurudur. Bu kitaplar, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine, Türk kültürünü tanımalarına ve dil öğrenimini etkili bir şekilde gerçekleştirmelerine yardımcı olur. Ancak, dil öğrenim sürecinde karşılaşılan zorlukların üstesinden gelmek için öğretmenlerin ve öğrencilerin birlikte çalışmaları gerekmektedir. Motivasyonun artırılması, dil becerilerinin pratik edilmesi ve çeşitli öğretim stratejilerinin kullanılması, dil öğreniminin başarıyla tamamlanmasına katkıda bulunur. Elde edilen verilerle hazırlanan öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Farklı Dil Arka Planları: Öğrencilerin farklı ana dillere sahip olmaları, Türkçe öğreniminde zorluklar yaratabilir. Bu zorlukların üstesinden gelmek için öğretmenlerin, öğrencilerin dil arka planlarını dikkate

olarak dil öğretim stratejileri geliştirmeleri gerekir. Örneğin, benzer dil yapılarına sahip dillerden gelen öğrencilerle karşılaştırma yaparak öğretim sürecini kolaylaştırmak mümkündür.

- **Motivasyon Eksikliği:** Dil öğrenme süreci bazen uzun ve zorlu bir süreç gibi gelebilir bu da öğrencilerin motivasyonlarını kaybetmelerine neden olabilir. Öğretmenlerin, dil öğreniminin neden önemli olduğunu ve öğrencilerin günlük yaşamlarında nasıl faydalı olabileceğini vurgulamaları motivasyonu artırabilir. Ayrıca dil öğrenimini eğlenceli ve ilgi çekici hale getirmek için çeşitli oyunlar ve etkinlikler kullanılabilir.
- **Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi:** Yabancı dil öğreniminde dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi genellikle zordur. Öğretmenler, bu becerileri geliştirmek için sınıf içinde daha fazla konuşma pratiği yapma fırsatları yaratmalıdır. Örneğin, öğrencilerin günlük konuşma pratikleri yapmaları, rol yapma oyunları oynamaları ve gerçek hayattan alınmış diyalogları dinlemeleri teşvik edilebilir.
- **Kelime Bilgisinin Geliştirilmesi:** Yeni kelimeleri öğrenmek ve hafızada tutmak öğrenciler için zor olabilir. Öğretmenler, kelime öğrenimini desteklemek için hafıza kartları, kelime oyunları ve görsel materyaller kullanabilirler. Ve öğrencilere yeni kelimeleri kullanarak cümleler kurma ve yazılı alıştırmalar yapma fırsatları verilebilir.
- **Dilbilgisi Kurallarının Anlaşılması:** Türkçe dilbilgisi kuralları, öğrenciler için bazen karmaşık ve zorlayıcı olabilir. Öğretmenler, dilbilgisi kurallarını açık ve anlaşılır bir şekilde öğretmeli ve öğrencilerin bu kuralları pratik yaparak öğrenmelerini sağlamalıdır. Örneğin, dilbilgisi konuları küçük parçalara bölünerek adım adım öğretilmeli ve her kural için bol bol alıştırma yapılmalıdır.
- **Dil Kullanımının Pratik Edilmesi:** Dil öğreniminde en önemli unsurlardan biri, öğrendiklerini pratikte kullanmaktır. Öğrencilere, dil kullanımlarını pratik edebilecekleri fırsatlar sunmak önemlidir. Bu, sınıf içi aktivitelerle sınırlı kalmamalı, aynı zamanda dil öğrenim merkezleri, dil değişim programları ve sosyal etkinliklerle desteklenmelidir.

Kaynakça

- Arslan, M., ve Ergin, A. (2010). Yabancılara Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı. *Dil Dergisi* (147), 63-86.
- Bayyurt, Y. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür kavramı ve sınıf ortamına yansması. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi politika, yöntem ve beceriler* (ss.53-63). Ankara: Anı yayıncılık.
- Çevik, A. ve Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 272-286.
- Durmuşkaya, Z. (2023). *Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarının edimbilim açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul
- Erkılıç, T., A. ve Can, S. (2018). Eğitim yönetimi ders kitaplarının içerik ve fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 2(4), 295-307.
- Eş, A. T. ve Aktaş, E. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki üretici dil becerileri etkinliklerinin eylem odaklı yaklaşıma göre incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 157-197.
- Günday, R. (2022). Yabancı dil eğitiminde içerik temelli öğretim modeli ve eylem odaklı yaklaşım *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 815-832.
- Güneş, F. (2022). *Ders kitaplarının özellikleri ve incelenmesi* (ss.16). Ankara: Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği Yayınları.
- Küçük, S. ve Çelik, T. (2023). Yabancılara Türkçe Öğretimi Kitap İncelemelerinde Bir Tasnif Denemesi ve Kitapların Etkinlik Yaklaşımına Uygunluğu: Yeni İstanbul Örneği. F. Kana & H. Beler (Ed.), *Eğitimde güncel araştırmalar* (ss. 331- 348). İstanbul: Holistence Publications.
- Mert, O., Albayrak, F. ve Serin N. (2013). Çeviri çocuk kitaplarının kültür aktarımı açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 58-73.
- Ömeroğlu, E. (2020). *Yabancılara Türkçe öğretimi konu alanı ders kitabı incelenmesi* (ss.100). Ankara: Nobel yayıncılık
- Öztürk, S. (2019). *Kuramdan uygulamaya Türkçe ders kitabı incelemeleri* (ss.25-121). Ankara: Anı yayıncılık.

Elektronik Kaynaklar

- <https://yayinevi.ankara.edu.tr/urun/hitit-yabancilar-icin-turkce-ogretim-seti-3-3-kitap-takim/> adresinden 17.07.2024 tarihinde resim 5 erişilmiştir.
- <https://www.kesityayinlari.com/product/search?q=t%C3%BCrk%C3%A7eye%20yolculuk&cs=7> adresinden 17.07.2024 tarihinde resim 4 erişilmiştir.

<https://www.amazon.com.tr/Yedi-%C4%B0klim-T%C3%BCrk%C3%A7e-C2-Seti/dp/6052097035> adresinden 17.07.2024 tarihinde resim 2 erişilmiştir.

<https://www.amazon.com.tr/Istanbul-Set-T%C3%BCrkisch-Lehrbuch-%C3%9Cbungsbuch/dp/6052269499> adresinden 17.07.2024 tarihinde resim 6 erişilmiştir.

<https://tomer.gazi.edu.tr/view/page/291929/yayinlar> adresinden 17.07.2024 tarihinde resim 1 erişilmiştir.

<https://www.yee.org.tr/tr/yayin-kategorisi/turkce-ogreniyorum-seti?page=21> adresinden 22.07.2024 tarihinde resim 3 erişilmiştir.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Araç ve Gereçler

Aslıhan Karakaya¹¹

Buket Ayyıldız¹²

Giriş

Günümüzde küreselleşmenin artmasıyla birlikte yabancı dil öğrenimine verilen önem de giderek artmaktadır. Dil öğrenmek sadece bir beceri kazanmak değildir. Öğrenilen her dil kişilere kendini geliştirme fırsatı vermenin yanı sıra kültürel ve sosyal alanlarda, iş dünyasında yeni kapılar açar. Dil yoluyla yapılan kültürel alışverişler uluslararası ilişkilerin gelişmesine katkı sağlamaktadır.

Türkiye gerek jeopolitik konumu gerekse tarihi geçmişi ve kültürel zenginliği dolayısıyla çeşitli dünya ülkeleriyle önemli diplomatik ilişkiler kurmaktadır. Bu diplomatik ilişkiler sayesinde Türkçe, dünya genelinde yabancı dil olarak öğrenilmek istenen diller arasında yerini almıştır ve yabancılarla Türkçe öğretimi de günümüzde etkisini iyice artırmıştır. “Fikirlerin, düşüncelerin, dünya görüşünün, yaşam tarzının, estetik anlayışının, zevklerin ve tatların paylaşımı suretiyle kendini doğru ifade etme ve muhatabını da doğru tanıma yolu olarak tanımlayabileceğimiz kültürel diplomasi; toplumlar arasında karşılıklı etkileşimin aracı olduğu kadar toplumsal değişim ve dönüşümün de katalizörüdür.” (Purtaş, (2013, s.2). Tüm bunlar göz önüne alındığında sadece bireylerin değil toplumların ve devletlerinde birbiriyle sağlıklı iletişim kurması adına Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde birçok çalışma yapılmaya başlanmıştır. Yabancı dil öğretim süreci, çeşitli zorlukları olan, öğrenme stresi yaratan, öğrencinin motivasyonu ile doğrudan bağlantılı bir süreç olması sebebiyle ders içi

11 Öğr. Gör., Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Dil Eğitim-Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi, aslihankarakaya@subu.edu.tr

12 Öğr. Gör., Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Dil Eğitim-Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi, buketayyildiz@subu.edu.tr

etkinliklerin hedef kitleye uygun ve iyi seçilmiş şekilde planlanması gereklidir (Kahraman, 2019, s. 1). Bu doğrultuda yabancıların Türkçe öğrenmesinde başarıyı artıracak etkenler üzerinde durulmaktadır. Dil öğrenirken başarının artmasındaki en önemli etkenlerden biri kullanılan araç ve gereçlerdir.

Günümüzde yabancı dil öğrenme ihtiyacı giderek artmaktadır ve her bireyin öğrenme şekli farklılık gösterir. Bu sebeple öğretmenler dil öğrenimini kolaylaştırmak ve daha kalıcı hale getirmek için yöntem ve teknikler geliştirirler. Yeni araç ve gereçler oluşturmaya çalışırlar. Materyaller ders ortamında kullanılan, öğretim amacıyla hazırlanmış her türlü yazılı, basılı, dijital araç gereçlerdir. (Özdemir, 2021, s.2) Yabancılar Türkçe öğretiminde dinleme, okuma, yazma ve konuşma olmak üzere kazandırılmak istenen dört temel beceri vardır. Dolayısıyla ders içerisinde kullanılan materyallerin bu dört temel beceriye ve öğrencinin seviyesine uygun olarak hazırlanması gerekir. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne göre A1 seviyesindeki bir öğrenci Türkçe eğitimi aldıktan sonra kendini tanıtabilme ve günlük ifadeleri kullanabilme gibi basit yeterliliklere ulaşmalıdır. A2 seviyesindeki öğrenci ilgi alanlarıyla ilgili konuşmalar yapabilmeli, geçmişini anlatabilmeli ve geleceğe dair planlarından bahsedebilmelidir. Yani eğitim sürecinde amacımız A1 ve A2 seviyelerindeki öğrencileri temel dil kullanımına erdirmektir. B1 ve B2 seviyelerindeki öğrenciler soyut ve somut ifadeleri kolaylıkla anlayabilir hale gelmiş, dili bağımsız bir şekilde kullanabilecek seviyeye erişmiş olmalıdırlar. C1 ve C2 seviyelerine gelmiş bir öğrenci ise artık dili yetkin bir şekilde kullanabilmelidir. Her türlü mecaz ifadeyi, okuduğunu ve duyduğunu kolayca anlayabilmelidir. Öğrencileri bu yeterliliklere ulaştırabilmek için öğretmenin anlatımının yanı sıra derste kullanılacak araç ve gereçlerde son derece önemlidir.

Geleneksel yabancı dil öğretim yöntemleriyle yapılan öğretimlerde istenilen başarı elde edilememektedir. Öğrencinin ikinci planda kaldığı öğretmen merkezli yöntemlerde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik bir öğretim yapılamamaktadır. Sadece tahta ve ders kitaplarının kullanıldığı derslerde öğrencinin derse karşı ilgisi azalmaktadır. Bu ilgiyi olabildiğince yüksek tutabilmek için öğrencilerin tüm duyu organlarına hitap eden materyaller kullanılması gerekir. Bu görsel ve işitsel araçların kullanılmasıyla öğretimin daha etkili olması sağlanmaktadır. (Dursun, 2017).

Bir bilginin aktarımı sırasında faydalandığımız her türlü kaynağa eğitim araç ve gereci denir. Günümüzde kişilerin öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirirken bilgiyi tek bir kaynaktan almaları ve ezberlemeleri beklenmemekte; bunun aksine bilgiyi farklı kaynaklardan edinerek öğrenebilen ve gerektiğinde öğrendiklerini kullanarak çözümler üretebilen

öğrenciler yetiştirmek amaçlanmaktadır (Yeşilyurt, 2006, s.2) Bu durum eğitimde araç ve gereç kullanımının önemini vurgular. Kullanılan araç ve gereçler öğretim yöntem ve tekniklerini destekleyerek öğretim yeterliliği oluşturmayı amaçlar. Yabancılara Türkçe öğretiminde de çeşitli araç ve gereçlerin kullanılması dilin etkili ve kalıcı bir şekilde öğrenilmesini sağlar.

Dil öğrenirken dinleme, okuma, yazma ve konuşma olmak üzere dört temel beceri vardır. Türkçe, bu dört becerinin geliştirilmesi hedef alınarak öğretilen bir dildir. Bunun temel sebebi ise öğrenilen dilin tüm alanlarda etkili ve anlaşılır bir şekilde kullanılmasını sağlamaktır. Bu dört temel becerinin geliştirilmesinde de tek bir kaynaktan ya da materyalden yararlanmak söz konusu değildir. Temel becerileri geliştirmek için dil öğretiminde de kullanılan araç ve gereçlerin çeşitliliğinin arttığı görülür.

Günden güne değişen ve gelişen dünya düzeniyle birlikte eğitim ve öğretimde kullanılan araç ve gereçler de değişmekte ve gelişmektedir. Dünyanın değişmesindeki en önemli etken şüphesiz teknolojidir. Teknoloji her alana olduğu gibi eğitim alanına da etki etmiş ve eğitimde kullanılan araç ve gereçler defter, kitap, tahta gibi geleneksel araçlardan çok daha ileriye gitmiştir.

Bugün yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan araç ve gereçler arasında ders kitapları, çalışma kitapları, roman ve hikâye gibi eserler, sözlükler, gazete ve dergiler, çeşitli konularda hazırlanmış afiş ve panolar, telefon, bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta, web2.0 araçları, videolar, diziler ve filmler, ses kayıt cihazları ve hoparlör, hedef dile ait şarkı, türkü vb. müzik türleri, çeşitli uygulamalar, oyunlar sayılabilir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan araç ve gereçleri görsel araç ve gereçler, işitsel araç ve gereçler, görsel-işitsel araç ve gereçler olmak üzere üç başlık altında inceleyebiliriz.

1. Görsel Araç ve Gereçler

1.1. Ders Kitapları ve Çalışma Kitapları

Geçmişten günümüze kadar kullanılan en temel eğitim aracı ders kitaplarıdır. Dolayısıyla Türkçe öğretiminde de kullanılan en temel araç gereçler arasında ders kitapları ve çalışma kitapları yer almaktadır. Ders kitapları “Öğretmen ve yöneticilerin amaç ve hedeflerini geliştirmesinde bir sistem oluşturmasının yanı sıra derslerin yürütülmesinde bir rehber, sürecin ve öğrenci başarısının fiziksel değerlendirilmesinde bir araç olarak hizmet eder.” (Tüm & Bingöl, 2017, s.432). Ders kitapları sadece müfredatın yazılı olduğu bir kitap olarak görülmemelidir. Öğrencinin ihtiyaçlarına uygun,

dersin konusuna ve öğreticiliğine destek olabilecek düzeyde hazırlandığında öğretmene yol gösterici bir kılavuz olarak görülebilir. Öğretmen bu kitap eşliğinde bir planlama ile kendisine ders anlatım haritası çizer. Bu harita sayesinde kendisine verilen sürede konularını yetiştirebilir.

Bu sebeple yazılan ders kitaplarının alanında uzman kişiler tarafından yazılması gerekir. Kitapta konulara dair yanlış bilginin olmaması, hatalı cümlelere yer verilmemesi, yazım hatasının bulunmaması uzmanlarla birlikte hazırlanmalıdır. Özellikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde yapılan küçük bir hatanın düzeltilmesi oldukça zor olabilir.

Bireye dil öğretirken asıl amaç dört temel beceriyi en kalıcı şekilde öğretebilmek ve hayatında uygulayabilmesini sağlamaktır. Ders kitapları, dilbilgisi yapılarını yazılı biçimde görerek yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağlar. Bu kitaplar, öğrencilerin kelime hazinesini geliştirir. Buradaki hedef öğrencinin kazandığı becerilerle duygu ve düşüncelerini öğrendiği kelimelerle rahatça anlatabilmesidir.

Türkçe hem yapısal hem de anlamsal olarak çok yönlü bir dildir. Kültürünü kelimelerinde taşır. Yabancı dil olarak öğrenildiğinde kelimelerin gerçek anlamlarını öğrenmenin yanında mecaz anlamda kullanımının da öğrenilmesi gerekir. Özellikle Türkçede sıkça kullanılan atasözü ve deyimlerin kitaptaki metinlerin konularına uygun olacak şekilde sunulması ve öğretmenlerin bu ifadeleri açıklaması beklenmelidir. Çünkü kullanılan bu ifadeler dili öğrenen birey tarafından tercüme edildiğinde yanlış anlamlarla karşılaşılabilir. Ders kitaplarında buna dikkat edilerek metinler verilmesi bireyi günlük hayattaki dil kullanımına hazırlamış olur.

Bireyin bundan sonraki asıl amacı derste öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırmaktır. Bunun için yardımcı kitap olarak çalışma kitaplarına başvurulur. Öğrenilen bilgilerin, dilbilgisi yapısının ve yeni kelimelerin çözülen etkinliklerle desteklenmesi gerekir. Ders kitaplarıyla öğrendiklerini çalışma kitaplarında sunulan çeşitli alıştırmaları çözümlenerek desteklemeleri kalıcı öğrenmenin sağlanmasına yardımcı olur. Bireyin dört temel becerisini geliştirmesine de katkı sağlar. Okuma metinleriyle yeni kelime öğrenmenin yanında telaffuzunu da geliştirmiş olur. Kitaptaki konuşma sorularıyla pratik yaparak. Kitaptaki etkinliklerle birlikte yazma pratiği yapar. Çalışma kitaplarındaki etkinlikler sayesinde öğrenilen yanlış bilginin geri bildirimi de hızlı olur.

Birey yabancı dil öğrenirken hedef dili kendi kendine öğrenme yoluyla öğrenebileceği gibi bir öğretim programına katılarak da öğrenebilir. Eğer bir programla öğrenmeyi tercih ederse kursa gider ve genellikle kursun

sonunda bir sınav yapılıır. Bu sınav öğrencinin derste öğrendiklerini ölçmeye yöneliktir. Dört temel beceriyi ölçmeye yönelik olan sınavlara hazırlanmak için de çalışma kitapları kullanılır. Çalışma kitapları kurs boyunca derslerde kullanılır ve kur sınavına kadar geçen sürede yardımcı kaynak olarak kullanılır. Çalışma kitaplarındaki etkinliklerle bireyin program sürecinde sınav formatına alışması sağlanır ve zaman içinde sınava hazır hale getirilir. Aynı zamanda sınav psikolojisine hazırlanma konusunda da bireye yardımcı olur.

1.2. Edebî Metinler

Edebî metinler yüzyıllar öncesinden günümüze kadar ulaşan, içinde bir devletin tarihinden ve dilinden parçalar taşıyan önemli metinlerdir. Özellikle yazıldığı dilin özelliklerini ve dilbilgisi yapısını yansıtmakta oldukça başarılıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de edebî eserlerden faydalanmak gerekir. Türk Edebiyatının önemli edebî eserleri öğrencilerin dil seviyesine göre sadeleştirilerek yazma ve okuma becerisinin geliştirilmesi sağlanabilir. Edebî metinler hedef dilin bütün dilbilgisi yapılarını kapsayabildiği için başta başlangıç seviyesi olmak üzere diğer seviyelerde de metnin anlaşılması zor olabilir. Bu nedenle özgün yazınsal metinlerin ders kitaplarına alınması için veya yardımcı kaynak kitap olarak kullanılabilmesi için belirli yöntemler ve ölçütler çerçevesinde seviyelere göre uyarlanması uygun görülmeye başlanmıştır (Ahmet, 2021, s. 5). Bu eserler sayesinde dilin incelikleri, estetik yapısı ve kültürel bağlamda nasıl kullanıldığı bireye aktarılır. Kullanılan romanlar, hikâyeler, tiyatro metinleri hatta seviye yükseldikçe kullanılacak olan şiirlerle dilin dilbilgisi yapısıyla birlikte bu yapıların günlük hayata aktarımı da kolaylaştırılır. Kullanılan metinlerle bireyin kelime hazinesi zenginleştirilir. Öğrendiği yeni yapılarla birlikte kendini ifade etme şekli değişir ve gelişir. Bu sayede sadece konuşmayı değil dilini öğrendiği toplumun düşüncelerini anlamaya başlar. Bu da bireyin dil kullanımında özgüven kazanmasını sağlar. Ayrıca edebiyat metinlerinin nitelikli içeriğinin yabancı dil öğretim programlarına dâhil edilmesi, öğrenenin genel yeterliliklerinin de geliştirilmesi adına oldukça önemlidir (Fişekçiöğlü, 2021 s.114).

Edebî eserler çeşitli kültürel öğeler barındırdığı için kültürün tanıtılmasına katkı sağlar. Özellikle yazıldığı coğrafyanın kültürünü, inançlarını ve düşünce yapısını aktarmakta yararlanması gereken kaynaklardan biridir. Bu metinlerin yardımıyla geçmişle bugün arasında da bir köprü kurulur hatta gelecekle ilgili fikirler edinilir. Öğrendiği bilgiler ışığında sadece ezber yapmaz. Bilgilerini yorumlayarak analitik düşünme yeteneğini geliştirir. Öğrenci sadece dil öğrenmekle kalmaz aynı zamanda yeni bir kültür öğrenir ve kendi kültürüyle sentezler. Yaşanılan bu durum gelenek ve göreneklerin,

fikir yapılarının ve kültürün sadece bir coğrafyaya değil tüm dünyaya yayılmasını sağlar. Hedef dil öğrenilirken bir öğretmenden yardım alınacağı gibi öğrenci kendi imkanları dahilinde de bir dili öğrenebilir. Bu durumda da yine kendi seviyesine göre sadeleştirilmiş metinlerden yararlanabilir.

Edebî metinler geçmişî günümüze taşıdığı gibi şimdiki zamanı öğrenmek için de oldukça faydalı kaynaklardır. Öğrencinin okuduğu metinler özellikle bu zamana ait bir metinse günlük yaşama dair de birçok bilgiyi öğrenmiş olur. Günlük rutinleri, sosyal hayatta konuşma tarzını, h â l ve hareketleri yazılı bir metinde öğrenmek kalıcı bilgi sağlamak adına yararlı olabilir.

1.3. Sözlükler

Dilin ana malzemesi kelimelerdir. Dolayısıyla bir dili öğrenmek için yapılabilecek ilk şey hedef dile yönelik kelime çalışmalarıdır. Dile ait kelimeler çeşitli yazılı kaynaklardan okunabileceği gibi video, dizi, film, müzik türleri gibi görsel ve işitsel kaynaklardan da duyulabilir. Bu kelimelerin anlamlarını doğru bir şekilde öğrenmek için başvurulabilecek ilk kaynak sözlüklerdir. Sözlükler hedef dili öğrenen bireylere yeni kelimeleri öğrenme ve bu kelimelerin anlamlarıyla birlikte nasıl ve nerede kullanmaları gerektiğini de öğretir. Kelime hazinesinin gelişmesini sağlamak için sözlük okumak öğrencinin gelişimi açısından oldukça önemlidir. Bunlara ek olarak bir kelimenin kök haline bakıp ona gelen eklerle oluşturulan yeni kelimeleri öğrenir. Böylece öğrendiği dildeki kök-ek ayrımını öğrenmeye başlamış olur.

Türkçe anlam bakımından oldukça zengin bir dildir. Bu zenginlik dil öğreniminde bazen anlam karışıklıklarına sebep olabilir. Yazılış olarak aynı ama anlam olarak farklı kelimelerin tespiti birey tarafından sözlük yardımıyla yapılır. Türkçenin zenginliği sadece kendi bünyesinde olan kelimelerle değil coğrafi, kültürel ve dini etkileşimlerle aldığı yeni kelimelere de dayanmaktadır. Alınan yeni kelimeler anlam olarak toplum tarafından bilinir, günlük hayatta ya da yazılı metinlerde kullanılır. Ancak Türkçe yabancı dil olarak öğrenilmeye başlandığında alınan yeni kelimelerin Türkçe karşılığını öğrenmek için yine sözlüklere başvurmak gerekir.

1.4. Gazete ve Dergiler

İkinci dil olarak öğrenilen dillere bakıldığında da Türkçenin büyük bir oranla öğrenilme hızının arttığı görülüyor. Bu artışla beraber dil alanında birçok yenilik yapıyor. Yeniliklerle beraber eğitim programları, ders kitapları veya ders videoları geliştiriliyor ve oldukça başarılı ilerlemeler kaydediliyor. Ancak ana materyallerin yanında yardımcı materyallere de ihtiyaç duyuluyor. Ders kitaplarının bireyin dil becerisine katkısı göz ardı edilemez. Ancak

kullanıldığı süre boyunca ders kitapları kendisini yenileyemez. Bu sebeple hedef dili öğrenen bireyler yardımcı materyal arayışına girmelidir.

Dili öğrenmeye yardımcı araçlara bakıldığında gazeteler öne çıkar. Gazeteler içerdiği geniş konu yelpazesi, farklı metin türlerini bir arada buldurması, öğrenci motivasyonuna etkisi ve dil becerilerine yaptığı katkılar açısından ele alınmış ve öğretim sürecine dâhil edilmesi gerekliliği bu verilerle dayanaklandırılmıştır (Demirel ve Yılmaz, 2021, s.1).

Gazeteler (TDK sözlüğüne göre) politika, ekonomi, kültür ve daha başka konularda haber ve bilgi vermek için yorumlu veya yorumsuz, her gün veya belirli zaman aralıklarıyla çıkarılan yayınlardır. Bu tanımla beraber ders kitaplarından ayrıldığı görülür. Ders kitaplarında sadece bir metinle verilmeye çalışılan dilbilgisi yapıları ya da sözcükler gazeteyle birlikte her gün ya da belirli aralıklarla taze metinlerle yenilenir.

Gazetelerde konu çeşitliliği fazla olduğu için yardımcı materyal olarak kullanılabilir. Gazete başlıklarına baktığımızda bireyin dikkatini çekebilecek her türlü konuyu bünyesine aldığı görülür. Ekonomi, spor, kültür, politika, sağlık, magazin, bilim ve teknoloji gibi farklı alanlarda birçok yazı bulmak gazeteyle mümkün hale gelir. Gazeteler sadece günümüzdeki haberleri değil geçmişin de kaydını tuttuğu için bireye istediği her alanda bilgi sahibi olma fırsatı verir. Birey, farklı sözcük ve dil yapılarını öğrenir. Bununla birlikte bireyin okuma becerisi gelişir. Haberleri bir sınıf ortamında ya da kendi arkadaşlarıyla konuşup tartıştığında konuşma becerisini, gazete içinde bulunan çeşitli yazma etkinlikleriyle de yazma becerisini geliştirir. Gazetenin sınıf ortamına getirilip okunduktan sonra öğretmen gözetimi altında özet çıkarılması da bireyin yazma becerisini geliştirir. Aynı zamanda haberleri yorumlayarak analitik ve eleştirel düşünme becerisini de geliştirir. Bu sebeple dil öğrenirken gazetelerin kullanılması bireyin gerçek hayatta dil kullanımına pozitif etki edeceği için önerilir.

Gazetelerden sonra dergiler de dil öğreniminde yardımcı kaynak olarak kullanılabilir. İçindeki metinler genellikle tek bir alanla ilgili olduğu için bir konuda birçok metne ulaşım sağlanır. İçindeki metinler ve konular itibariyle günceldir. Birey bu sayede hedeflediği konu hakkında en son bilgileri öğrenebilir. Farklı bakış açılarıyla yazılan metinler sayesinde eleştirel bakış açısını da geliştirir. Metinlerdeki tür çeşitliliğiyle birey farklı metinlerdeki dil seçimini görmüş olur. Hem konuya göre hem de metin türüne göre ortaya çıkan kelime seçimi onun kelime hazinesini geliştirir. Metinler arasındaki dilbilgisi farkını da öğrenerek bir dilde kullanılan dil yapılarını öğrenir.

1.5. Afiş ve Panolar

Bir dili yabancı dil olarak öğrenirken kullanılan birçok yöntem vardır. Bu yöntemlerden biri seçilerek dil öğretimi sağlanır veya karma bir sınıfta farklı yöntemlerden faydalanılarak dil öğretilmeye çalışılır. Bu öğretim yapılırken bazı araç-gereçler kullanılır. Bu araç gereçler için her zaman bir metne ihtiyaç yoktur. Bazen şekillerle, sembollerle, resimlerle hatta çizgilerle iletişim kurulabilir. Kullanılan araç gereçlerin çeşitliliği arttıkça öğrenilen dilin kalıcılığı da artar. Görsel araçlar denildiğinde de akla gelen ilk materyaller afiş ve panolardır.

Panolar üzerine asılan duyurularla, güncel bilgilerle ve resimlerle öğrencinin dikkatini çeker. Dil öğrenirken öğrenilen konuya göre panoya asılan konu başlıkları, yeni öğrenilen kelimeler ve bunların resimlerle desteklenmesi öğrencinin hafızasında yer edinir. Bu görseller ya da özet şeklindeki yazılar devamlı öğrencinin görebileceği bir yerde olduğu için bilgi akılda daha uzun süre kalmış olur. Özellikle panoda kullanılan görseller, renkli semboller öğrencinin motive olmasını sağlar. Panolar özellikle öğrencilerin yaşlarına ve ilgi alanlarına göre doğru renklendirilmeli ve görsellerle doldurulmalıdır. Bu noktada öğrencinin seviyesine göre kullanılan kelimeler de değişiklik göstermelidir. İlk seviyelerde daha basit kelimeler kullanılırken ileriki seviyelerde konu başlıkları, ilgi çekici uzun cümleler verilebilir. Panolar dersten önce öğretmen tarafından hazırlanabilir. Pano hazırlamada başka bir yöntem ise öğretilen konudan sonra panonun öğrencilerle birlikte hazırlanmasıdır. Öğrenci sadece dinleyerek değil bilgiyi yaşamına katarak somutlaştırmış olur. Bu sayede konu pekiştirilir. Aynı zamanda sınıfça hazırlanan panolarda öğrencinin grupla çalışması sağlanır. Bu da hem sosyalleşmeyi sağlar hem de konuşma becerisinin gelişmesini destekler.

Afişler; bir sözcüğü, bir tümceyi, dilsel bir yapıyı ya da düşünceyi anlatmak için hazırlanan görsel araçlardır (Kuşçu, 2017, s.221). Afişlerde anlatılmak istenen konu bir iki kelime gibi kısa cümlelerle verilmelidir. Okulda ya da sınıf içinde öğrencinin dikkatini çekecek yerlere asılmalıdır. Anlatım oldukça basit tutularak birkaç saniyede öğrenciye konuyu özetleyecek şekilde tasarlanmalıdır. Kullanılan resimlerin ve yazı boyutunun konuya göre büyüklüğü ve küçüklüğü yine öğretmen tarafından seçilmelidir.

Hedeflenen diller öğretilirken başvurulan araç gereçlerden pano ve afişler görüldüğü üzere oldukça kullanışlı ve akılda kalıcı araçlardır. Renkli olması bakımından ilgi çeker ve öğrencinin konuya olan tutumunu olumlu yönde değiştirir. Sözel olarak ifade edilen bilgiler görsel olarak da öğrenciye sunulur ve öğretmen sınıfta bulunan her öğrenciye hitap etmiş olur. Bu sayede zor

konular bile basitleştirilerek öğrenciye sunulur. Öğretmen ise bir konuyu baştan sona tekrar etmek yerine konuyla ilgili püf noktaları pano ve afişlerle görsel hale getirerek zamandan tasarruf etmiş olur.

1.6. Projeksiyon

Bir kaynaktan verilen sinyali alarak bunu bir zemine veya perdeye yansıtan sistem cihazına projeksiyon denir. Bu cihaz sayesinde hazırlanan bir video, resim, yazılı metinler vb. her şey aynı anda birden çok kişiye sunulur. Teknolojinin ilerlemesiyle birlikte özellikle okullarda kullanımı yaygınlaşmıştır. Günümüzde hemen hemen her okulda kullanılan bir öğretim aracı hâline gelmiştir.

Projeksiyon cihazının okullarda en sık tercih edilen araç olmasının sebebi aynı anda öğrencinin birden fazla duyusuna hitap edebilmesidir. Yabancılara Türkçe öğretiminde de en sık kullanılan araçlardandır. Bilgisayardan açılan kitapların, sunumların, videoların, kliplerin, metinlerin veya akla gelebilecek eğitimi destekleyici hemen hemen her materyalin tahtaya veya perdeye yansıtılmasıyla içerikler öğrenciyle paylaşılır. Projeksiyon ile paylaşılan kaynak aynı zamanda öğrencinin elinde de mevcutsa, öğretmenler yansıttığı görüntü üzerinden anlatım yaparken öğrenci elindeki kaynaktan takip edebilir. Bu da öğrencinin derse odaklanmasını sağlar. Projeksiyon ile yansıtılan bir videoyu izleyerek dinleme becerisini geliştirebilir. Yine yansıtılan bir metni okuyarak okuma becerisini destekleyebilir. Böylece yabancılara Türkçe eğitiminde kazandırılması amaçlanan dört temel beceriden en az ikisine hizmet etmiş olur.

Bilgisayar ortamında hazır şekilde bulunan tüm kaynaklar projeksiyon yardımıyla yansıtılarak öğrencinin bilgiye çok kısa bir sürede ulaşması sağlanır. Bu da eğitim sürecinde zamandan tasarruf edilmesine imkân tanır. Eğer bilgisayar internete bağlıysa yine internet ortamından ders ile ilgili resimler, videolar, metinler vb. materyaller bulunarak projeksiyon yardımıyla öğrenciye sunulur. Böylece öğrencinin görme duyusu harekete geçirilerek bilgileri görsel hafızasına kaydetmesi sağlanır.

1.7. Akıllı Tahta

Bir bilgisayara bağlı olarak kullanılan, bilgisayarda açılan her türlü kaynağı yansıtabilen kısaca bilgisayarla etkileşimli bir öğretim aracıdır. “Etkileşimli tahta” olarak da bilinir. Ofislerde, şirketlerde, sunum yapılmak istenen her ortamda kullanılabilir ancak en yaygın kullanım alanı okullardır. Dokunmatik ekranı sayesinde kendine ait kalemle akıllı tahta üzerinde işlem yapılabileceği gibi parmakla da işlem yapılabilir. Akıllı tahtalar, geleneksel

öğretim yöntemlerine farklı bir teknolojik boyut getirerek sınıf ortamını zenginleştirmekte ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine destek olmaktadır.

Klasik tahtalar öğrenciye bilgi vermek isteyen öğretmeni tahtaya yazmak zorunda bırakır. Akıllı tahtalar sayesinde bilgisayarda hazır şekilde bulunan bir bilgi tahtaya yansıtılır. Bu da öğrenme süresinde zamandan tasarruf edilmesini sağlar.

Bir bilgisayara bağlı çalışması dolayısıyla projeksiyon ile benzerlik gösteren akıllı tahtalar, projeksiyonun sağladığı tüm olanakları sağlayarak eğitim sürecine katkıda bulunur. Bilginin çok kısa bir sürede öğrenciyle paylaşılmasını sağladığı için yabancılara Türkçe öğretiminde en sık kullanılan araçlardandır.

1.8. Sunumlar

Eğitim sürecinde bir bilginin tek bir şekilde öğrenciye aktarılmasındansa öğrencinin birden fazla duyusuna hitap edilerek aktarılması daha kalıcı bir öğrenme sağlar. Bu amaçla kullanılacak bir diğer öğretim aracı çeşitli yazılımlarla hazırlanan sunumlardır. Sunumlar yabancılara Türkçe öğretimi alanında da tercih edilen araçlardandır. Öğretmen dersin içeriğine ve öğrencinin seviyesine uygun sunumlar hazırlayabileceği gibi öğrenciden de dersteki konulara uygun sunumlar hazırlamasını isteyebilir. Ders içeriğinin sunum şeklinde önceden hazırlanmasıyla, içeriğin tahtaya yazılması sırasında kaybedilecek zamanın önüne geçilmiş olur. Öğrenciye çeşitli sunumlar hazırlatmak öğrencinin araştırma yapmasını ve yaptıklarını ayrıştırarak bilgisayar ortamında yazmasını bu sayede de yazma becerisini geliştirmesini sağlar. Sunumu sınıf ortamında arkadaşlarına anlatırken konuşma becerisi gelişmiş olur.

Öğrencinin sunum esnasında dersi dikkatli dinlemesi için, sunuma başlamadan önce sorular sorularak bu soruların cevaplarını sunum esnasından bulmaları ve sunum bittikten sonra cevaplamaları istenebilir. Bu hem öğrencinin daha dikkatli dinlemesini hem de derse dahil olmasını sağlayacaktır.

Sunum hazırlamak için en sık yardım alınan yazılım Powerpoint'tir. PowerPoint sunum destekli öğretim, öğretim sürecince PowerPoint programında hazırlanan ve projeksiyon aracıyla yansıtılan slaytların desteği ile dersin işlendiği öğretim ortamına denir (Akdağ ve Tok, 2008). Dersin bu şekilde işlenmesi öğretim aracı olarak sadece yazı tahtasının kullanıldığı geleneksel öğretim yöntemlerinin önüne geçmiş olur. Bu sunumlarda içeriğe uygun yazılar, resimler, videolar, müzikler kullanılabilir. Bu da aynı

anda öğrencinin birden fazla duyusuna hitap ederek dikkatin konu üzerinde toplanmasını sağlar.

1.9. Somut Nesnelər

Eğitim sürecinde öğrencinin kalıcı bilgiler edinmesi için birden fazla duyusuna hitap etmek gerekir. Bu durum yabancılara Türkçe öğretiminde de gerekli olan bir durumdur. Özellikle A1 ve A2 seviyelerinde sınıfa getirilecek nesnelər öğrencinin hem görme hem de dokunma duyusuna hitap ederek kalıcı öğrenmeyi sağlayabilir. Türkçe öğrenen bir öğrencinin en önemli amacı kelime öğrenmektir. Dil öğrenme sürecine kelime öğrenerek başlar. Öğrendiği ilk kelimeler ise çevresinde bulunan nesnelerin isimleri olur. Yani öğrenci ilk olarak sınıfta hazırda bulunan tahta, silgi, defter, kalem gibi nesnelerin adını öğrenir. Öğretmen daha farklı nesnelerin fotoğraflarını açarak bilgisayar ve projeksiyon yardımıyla öğrenciye gösterebilir. Ancak bu çok soyut bir öğrenme sağlar ve kalıcı olmayabilir. Bu nedenle öğretmen sınıf ortamına taşıyabileceği çeşitli nesneleri sınıfa getirerek öğrencinin somut bir şekilde nesneyi tanımasını ve öğrenmesini sağlayabilir. Örneğin Türkçe öğreniminde A1 seviyesinde bir öğrenciye meyveler tanıtılırken sınıfa getirilecek meyve maketleri öğrencinin görerek ve dokunarak kalıcı öğrenme gerçekleştirmesini sağlar. Bu şekilde bir ders işleyişı dersin hareketlenmesini ve öğrencinin dikkatinin dağılmamasını, derse odaklanmasını sağlayacaktır.

2. İşitsel Araçlar

2.1. Ses Kayıt Cihazları ve Hoparlör

Yabancılara Türkçe öğretiminde kazandırılmak istenen dört temel beceriden biri de dinleme becerisidir. Bu becerinin kazandırılmasına ve geliştirilmesine yardımcı olacak öğretim araçları arasında ses kayıt cihazları ve hoparlörler sayılabilir.

Ses kayıt cihazları kaydedilen bir sesin daha sonra tekrar tekrar dinlenmesine olanak sağlar. Bu sayede öğrenci Türkçe konuşurken kendi sesini kaydedebilir ve ardından dinleyerek telaffuzundaki hataları bulabilir. Yine öğretmen, hazırladığı bir metni ses kayıt cihazı yardımıyla kaydedip öğrencilere dinleterek dinleme becerilerini destekleyebilir. Kaydettiği metinle ilgili sorular hazırlayarak metni dinlettikten sonra bu soruları öğrenciye sorar ve aldığı yanıtlarla öğrencilerin dinleme becerilerini ölçebilir.

Ses kayıt cihazları gibi öğretimde kullanılan bir diğer işitsel araç hoparlördür. Günümüzde hoparlörler eğitim sürecinin bir parçası haline gelmiştir. Bu sebeple neredeyse bütün sınıflarda birkaç tane hoparlör

bulunur. Dersin işleyişi esnasında izletilen videolar, filmler ya da dinletilen müzikler hoparlör sayesinde öğrencilere ulaştırılır. Bunlara ek olarak yabancılar Türkçe öğretiminde yapılması gereken dinleme etkinlikleri vardır. Bu etkinlikler sırasında da önceden kaydedilen metinler hoparlör yardımıyla öğrenciye dinletirilerek dinleme becerisi geliştirilmeye çalışılır.

2.2. Müzik Türleri

Müzik sadece dil öğretiminde değil pek çok branşta eğitim aracı olarak kullanılmaktadır. Çünkü ritmik sözler kişilerin ezber becerilerini kuvvetlendirebilir. Yabancılar Türkçe öğretiminde de kazandırılmak istenen en temel beceri konuşma becerisidir. Bir dili konuşabilmek için de o dildeki kelimelere hâkim olmak gerekir. Ritimlerden ve müzik türlerinden faydalanarak öğrencilerin kelimeleri öğrenmesine katkı sağlanarak müzik eğitim sürecine dahil edilebilir. Düz metinlerin ya da ezberlenmesi gereken kalıpların, klasik öğrenme yöntemlerine göre, bir melodi eşliğinde öğrenilmesi, çok daha kalıcı olmaktadır. Müziğin bu gücü, yüzlerce yıldır kullanılmaktadır. Günümüzde gençlerin belirli ritmik kalıplar eşliğinde, sayfalarca süren Rap parçalarının sözlerini ezberleyebilmeleri de bu şekilde mümkün olmaktadır. Yabancı dil eğitiminde, dil alışkanlığı ve öğrenilen kalıplar ile kelimelerin devamlı kullanılması çok önemlidir. Bu açıdan müzik, mucizevi bir etkiye sahiptir. Öğrenci, hoşuna giden bir şarkıyı defalarca, zevkle tekrar edebilir ve böylece hedeflenen beceriyi kazanmış olur (Vural, 2017, s.7).

Öğrencilere Türkiye'deki birden fazla yöreye ait müzik türleri dinletilerek aynı kelimelerin farklı ağızlarda farklı şekillerde telaffuz edilebileceği anlatılabilir. Yine şarkılarla birden fazla etkinlik tasarlanabilir. Örneğin anlatılan dilbilgisi konusunda cümleler içeren bir şarkı öğrenciye dinletilerek şarkının içinde geçen dilbilgisi yapılarını bulması istenebilir. Ya da şarkı sözleri karıştırılarak öğrenciden sıralı cümleler oluşturulması istenebilir. Bu gibi etkinlikler öğrencinin eğlenerek pratik yapması açısından faydalı olacaktır. Tüm bunların yanı sıra, dinlenen şarkının, öğrenciler üzerinde belli bir duygu, bir uyaran oluşturması sebebiyle, aynı şarkının başka bir zaman diliminde duyulması, hafızanın devreye girmesine neden olacak ve şarkının sözleri kendiliğinden hatırlanacaktır. Bu yönüyle şarkılar, sözlerinin uzun süreli belleğe alınması sebebiyle iyi birer pekiştirici olarak kabul edilebilir (Kahraman, 2019, s. 4). Öğrenci şarkıyı dinlerken şarkıda geçen kelimelerin anlamlarını öğrenerek ve dilbilgisi yapılarını inceleyerek kalıcı öğrenme sağlayabilir. Yabancılar Türkçe öğretiminde müzik ve şarkılardan A1 ve A2 gibi seviyelerinde daha sık yararlanır. Dil seviyesi arttıkça şarkılardan yararlanma oranı düşer. Ancak ilerleyen süreçte de öğrencilerin

dil seviyelerine uygun şarkılar bulmak mümkündür. şarkılar ilerinde çok fazla mecaz barındırır. Dil ğrenme sürecinde B2 ve C1 seviyelerine gelmiş bir öğrenciye mecazlı şarkılar dinletilerek bu ifadeleri anlayıp anlamadıkları test edilebilir.

Bunların yanı sıra yeni bir dil öğrenme süreci oldukça stresli bir süreçtir. Bu nedenle ğretmen öğrenme stresini ortadan kaldıracak etkinlik arayışına girer. ğrenme stresini ortadan kaldıracak eğlenceli etkinliklerden en çok tercih edileni ise öğretilen konuyla ilgili şarkı dinletilmesidir. şarkıların motivasyonu artırıcı, öğrenme stresini ortadan kaldırııcı özellikleri olduğu varsayılmaktadır (Kahraman, 2019, s. 1). Müziğin hem duygusal hem de evrensel bir dili olmasını göz önünde bulundurursak öğrencilerin dinledikleri müziklerde kendilerinden bir parça bulmaları kaçınılmaz olacaktır. Bu da Türkçe ğrenmeye olan isteklerinin artmasını sağlar.

3. Görsel-İşitsel Araçlar

3.1 Telefon ve Uygulamalar

Değişen ve ilerleyen teknolojiyle birlikte uluslararası iletişim en kolay zamanlarını yaşıyor denilebilir. Artan bu etkileşimle birlikte insanların dil öğrenmeye eğilimleri de her geçen gün artıyor. İlerleyen teknolojiyle birlikte bireylerin her an yanında bulundurduğu telefonlara da dil öğreniminde yardımcı materyal olarak başvurulabilir. Farklı ilgi alanlarına ve öğrenme şekillerine sahip olan bireyler, çeşitli uygulamalar sayesinde kendilerine uygun olanı seçerek dil öğrenimlerini gerçekleştirebilir. Özellikle telefonlarda kullanılan uygulamalar sayesinde dil becerilerini geliştirecek pratik yapma alanlarına kolayca erişildiği görülür. Uygulamalar sayesinde dil egzersizleri yapılır ve ğrenci doğru veya yanlış dönütünü hızlıca bu uygulamalardan alabilir. Uygulamaların çeşitliliğine göre canlı olarak bir yabancıyla konuşabilir. Kendini hem kültürel hem de dil bakımında geliştirir. Her an her yerde elimizde olan telefonlar müsait olduğumuz her yerde bize öğrenme imkânı sunar. evrim içi veya çevrim dışı uygulamalar sayesinde öğrencinin sorduğu bir sorunun da geri bildirimini hızlıca sağlanır. Aynı şekilde telefondaki uygulamalar sayesinde öğrencinin yaptđı bir hatanın geri bildirimini hızlı olduğu için düzeltilmesi de daha hızlı olur. Bu sayede bilgi yanlış veya eksik öğrenilmez. Ayrıca telefonda sosyal medyalara ulaşım da daha hızlı olduğu için öğrenilmek istenen dilin ait olduğu kültürlerle iletişim kurulur. Bu sayede dil, günlük hayattaki haliyle pratik yapılarak öğrenilir. Bu cihazların sahip oldukları özelliklerle hem ğrenci güdülenmesini st düzeye çıkarak etkili öğrenmeler gerçekleştirilmesine, hem de dört temel dil becerisi olan okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerinin gelişmesine katkı sunar (Aslan, 2017, s. 127).

3.2. Bilgisayar

Günlük yaşamımızda en çok kullandığımız iletişim araçları telefon ve bilgisayardır. Bu iletişim araçları yabancılar Türkçe öğretimi alanında da en sıkça kullanılır. Öğretmen, öğrencileri bu iletişim araçlarındaki kaliteli içeriklere yönlendirerek öğrencinin eğlenerek öğrenmesini sağlayabilir. Çeşitli video içerikleri, diziler, filmler, belgeseller, çeşitli programlar gibi birden çok içeriğe ulaşma imkânı sunduğu için öğrencinin kendi ilgisini çeken içeriğe yönelmesine de imkân sağlar.

Erişilmesi veya temin edilmesi zor olan nesnelere öğrencilere anlatabilmek için bilgisayardan sıklıkla faydalanılır. Bilgisayar yardımıyla gösterilmek istenen nesne internette bulur ve projeksiyon veya akıllı tahta yardımıyla öğrencilerle paylaşılır. Yani öğrenme sürecinde pek çok araç ve gereç birbiriyle etkileşimli şekilde kullanılarak öğrencinin dili öğrenmesine katkı sağlar.

Öğretmene sağladığı faydaların yanında öğrencinin de istediği bilgiye hızlıca erişmesini sağlar. Türkçe öğrenmek için birçok kaynağa bilgisayar üzerinden ulaşılabilir. Dil öğrenme siteleri, ders videoları veya e-sözlük gibi uygulamalara bilgisayar sayesinde öğretmen ya da öğrenci hızlıca erişir. Teknolojinin ilerlemesiyle oluşturulan siteler sayesinde öğrenci okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi dört temel becerisini geliştirmek için pratik yapar. Bu siteler sayesinde öğrenciler hem dilbilgisini tekrar etme şansını yakalar hem de yaptığı pratikler sayesinde kelime hazinesini geliştirir.

3.3. Web 2.0 Araçları

Web 2.0 Araçları çevrimiçi ortamda fotoğraf oluşturmak veya düzenlemek, video oluşturmak veya düzenlemek, çeşitli oyunlar oluşturmak, bazı verileri depolamak gibi birden çok amaçla kullanılan yazılım programlarıdır. Günümüzde en sık başvurulan eğitim araçlarından biridir. Web 2.0 araçları ile hazırlanan içerikler kaydedilerek tekrar tekrar kullanılabilir. Üzerlerinde değişiklikler yapılarak içerikler güncel tutulabilir. Çok farklı amaçlarla ve pratik bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlerin gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında en sık tercih ettiği eğitim aracıdır. Yabancılar Türkçe öğretimi alanında da en sık başvurulan eğitim araçları arasındadır. Çünkü aynı anda öğrencinin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine hitap edebilecek içerikler oluşturma imkânı sunar.

Öğretmen web 2.0 araçları sayesinde birkaç dakika içerisinde çeşitli içerikler hazırlayarak öğrencilerin Türkçeye olan ilgisini artırabilir, derse canlılık kazandırabilir. Yine 2.0 web araçları kullanılarak hazırladığı materyalleri öğrencilerle paylaşabilir ya da bu materyalleri yükleyerek kalıcı

hâle getirebilmek için ortamlar oluşturabilir. Aynı zamanda öğrenciyi okul dışında web 2.0 araçlarını kullanmaya yönlendirerek sürekli Türkçe ile muhatap olmasını sağlayabilir. Öğrenciden web 2.0 araçlarını kullanarak Türkçe oyunlar üretmesi istenebilir. Böylece öğrencinin Türkçe düşünmesi ve üretkenliği desteklenmiş olur. Yine öğrencilerden meraklı oldukları konularda blog sayfaları gibi web 2.0 ortamları takip etmeleri ve bu ortamlara çeşitli yorumlar yazmaları istenebilir. Öğrenci istediği konudaki bir blog sayfasını takip ederek hem yazılanları okuyarak okuma becerisine katkı sağlar hem de sayfalara yorumlar yazarak yazma becerisini geliştirir. Ders esnasında öğrencilere yine web 2.0 programları kullanarak okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine hitap edecek çeşitli etkinlikler yaptırılabilir. Bu da öğrencinin dersin bir parçası olmasını sağlar. Öğrencinin bu şekilde dersin bir parçası olması öğretmene sınavlar dışında da öğrenciyi değerlendirebilme fırsatı sunar.

Web 2.0. araçları yabancılara Türkçe öğretiminde kazandırılmak istenen dört temel beceriyi desteklemesinin yanında öğrenciyeye bir içerik oluşturma imkânı verir ve bu da Türkçe düşünmesini ve üretmesini sağlar.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında web 2.0 araçlarına en çok oyunlar ve kısa sınavlar hazırlamak amacıyla başvurulur. En sık kullanılan web 2.0 araçlarına örnek olarak Kahoot, Wordwall, Canva, Prezi, Triventy, Mentimeter, AnswerGarden, Proprofs, Quizizz verilebilir.

Kahoot'ta öğretmen öğrencinin Türkçe seviyesine uygun sorular hazırlar. Sorularla birlikte bir şifre oluşturulur. Daha sonra eğitici sınıf ortamında bu şifreyi projeksiyon veya akıllı tahta yardımıyla öğrencilerle paylaşır. Öğrenciler kendilerine bir isim ve karakter oluşturabilir. Öğrenciler şifre yardımıyla oyuna katılır ve soruları cevaplar. Her sorunun sonunda öğretmen doğru ve yanlış sayısını görebilir ve öğrencilere hemen geri dönütler verebilir. Özellikle eğlenerek ders tekrarı yapmak için ideal bir eğitim aracıdır.

Wordwall, çeşitli yöntemler kullanarak testler veya oyunlar hazırlayabileceğiniz bir web 2.0 aracıdır. İçerisinde çark çevirmeden köstebek vurmaya kadar çok çeşitli seçenekler bulunur. Bu seçenekleri kullanarak öğrencide geliştirmek istediğiniz beceriyeye uygun içerikler hazırlayabilirsiniz. Örneğin Wordwall içerisinde bulunan "kutuyu aç" etkinliğini kullanarak derse gelmeden önce dersin içeriğine uygun sorular hazırlayabilir ve ders esnasında her öğrenciyeye bir kutu seçmesini söyleyerek çıkan soruya cevap vermesini sağlayabilirsiniz. Bu etkinlik öğrencilerin dersi daha dikkatli dinlemesini ve konuşma becerilerinin desteklenmesini sağlayacaktır.

Canva yabancılarla Türkçe öğretiminde sıklıkla kullanılan bir web 2.0 aracıdır. Canva kullanılarak çeşitli sunumlar, videolar, afişler hazırlanabilir. Bu içerikler hazırlanırken uygulama içerisinde bulunan hazır şablonlar kullanılabilir ya da kişinin kendisi istediği gibi şablon oluşturabilir. Öğretmen bu uygulamayı kullanarak çeşitli sunumlar hazırlayıp ya da oyunlar tasarlayıp dersi daha eğlenceli hale getirebileceği gibi öğrencilere uygulamayı kullanabileceği ödevler vererek yaratıcılıklarını destekleyebilir.

Prezi uygulaması sayesinde hazırladığınız sunumlara çeşitli animasyonlar, ses efektleri, farklı görseller ekleyerek sunumlarınızı daha dikkat çekici hâle getirebilir ve öğrencinin derse daha uzun süre odaklanmasını sağlayabilirsiniz.

Triventy oyun tabanlı bir araçtır. Öğretmenin sınıf ortamında öğrenciyle beraber ortak testler hazırlamasını sağlar. Bu sayede öğrenci Türkçe düşünerek test soruları hazırlar. Aynı zamanda da bu soruları çözmüş olur. Öğrencinin Türkçe düşünme ve yazma becerileri desteklenir.

Mentimeter bir sunum hazırlama aracıdır. Bu uygulama ile öğrencilerden sunumlar hazırlaması istenir. Sunum hazırlama esnasında öğrencinin yazma ve okuma becerileri desteklenmiş olur. Daha sonra öğrenciden hazırladığı sunumu sınıfta sunması istenerek konuşma becerisi de uyandırılmış olur. Öğrenci sunum yaparken sınıftaki diğer arkadaşları da çevrimiçi ortamda uygulamaya dahil olarak sunumu puanlayabilir. Bu da tüm öğrencilerin kendini derse dahil hissetmesini sağlar.

AnswerGarden, öğrencilerin belirli bir konuda kelime veya kısa bir cümle ile fikirlerini ifade edebilecekleri web 2.0 aracıdır. Öğrencinin yazma ve konuşma becerilerine destek olabilir.

Proprofs ve Quizizz araçları kullanılarak öğrencilere kısa sınavlar hazırlanabilir. Bu sayede öğrencinin gün içinde anlatılan konuyu veya geriye dönük konuları tekrar etmesi sağlanır.

Voscreen, Duolingo gibi web 2.0 araçları ise doğrudan yabancı dil öğrenirken kullanılması amacıyla tasarlanmıştır. Voscreen; çeşitli film ve dizi sitelerinden, Youtube'dan ya da akla gelebilecek diğer video uygulamalardan sizin seviyenize uygun konuşmaları bularak sizden çeviri yapmanızı isteyen bir araçtır. Duolingo ise konuşma, okuma, yazma ve dinleme etkinlikleri yapmanız için testler sunan bir web 2.0 aracıdır. Bu araç sayesinde hem bu becerilerinizi destekleyebilir hem de kelime ve telaffuz pratiği yapabilirsiniz.

Bunların yanında web 2.0 ortamlardaki e-kitap uygulamaları sayesinde öğrencilerin Türkçe metinler, hikâyeler vb. içerikler okumaları desteklenebilir. Yine web 2.0 ortamlardaki günlük uygulamalarıyla öğrenciden günlük tutması istenerek yazma becerisi desteklenebilir. Sanal gerçeklik alanında

da kullanılarak öğrencilere farklı ortamlarda bulunma hissiyatı yaşatır. Öğrencinin sınıf dışında farklı bir mekânda da Türkçe kullanımını deneyimlemesine katkı sağlar.

Kıscacası web 2.0 araçları öğrencileri öğrenme sürecinin bir parçası hâline getirerek onlara motivasyon sağlar. Ancak genellikle internete veya bilgisayar, telefon gibi elektronik bir eşyaya bağlı olarak çalıştıkları için teknik sorunlar yaşanabilir. Örneğin interneti olan bir öğrenci çevrim içi oyunlara veya kısa sınavlara katılabilirken interneti olmayan bir öğrenci sürece dahil olamaz. Bu gibi durumların dersin işleyişini bozmaması ve zaman kaybına yol açmaması için dikkatli olmak gerekmektedir.

3.4. Videolar, Diziler ve Filmler

Teknolojinin günlük hayatımızın bir parçası hâline gelmesiyle birlikte eğlenmek veya zaman geçirmek için aklımıza gelen ilk şeyler videolar, diziler ve filmler gibi çeşitli içerikler olmuştur. İnsanlar bu araçlarla hem eğlenceli vakit geçirme hem de bilgi dünyalarını geliştirme fırsatı bulurlar. Öğrenme amacı olmaksızın farklı gerekçelerle interneti kullanan kişiler, zaman zaman istenmeyen öğrenmelere maruz kalmaktadır. Çocukların izledikleri video ve çizgi filmlerden hareketle yabancı dil öğrenmesi buna örnek olarak gösterilebilir (Çangal, 2001, s.2). Yani bu tarz görsel içeriklerin hafızada kalma gücü daha yüksek olduğundan bu içeriklerden yabancılara Türkçe öğretiminde de oldukça yararlanır. Video, film ve dizi gibi araçlar hem görsel hem de işitsel araçlara örnektir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin kalitesini arttırmak ve öğrencileri isteklendirmek için onların mümkün olan tüm uyarıcılarını harekete geçirmek gerekmektedir. Bundan dolayı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak görsel ve işitsel araçlar öğrencilerin görme ve işitme duyuvarını uyararak öğretimin daha etkili olmasını sağlayacaktır (Arslan ve Adem, 2010). Bu sebeple bu araçlar aynı anda birden fazla duyuya hitap edebilmesi açısından da Türkçe öğretiminde kullanılırlar.

Türkçe öğretiminde öğrenciler yalnızca öğretmenlerinin sesini ve telaffuzunu duymaktadırlar. Ancak bu yeterli olmamaktadır. Bu noktada öğrencilerin Türkçenin farklı bağlamda, durumda, seste, tonda başka kişiler tarafından kullanıldığını duymaları gerekmektedir. Bu da elbette filmler, diziler, videolar yardımıyla sağlanabilir. (Özdemir, 2021, s. 8)

Çeşitli video uygulamaları dil öğrenmek amacıyla bile kullanılmaktadır. En sık kullanılan video paylaşım platformu YouTube'dur. İnsanlar farklı gerekçelerle YouTube'daki videoları izlemekte, hatta dil öğrenmek için YouTube'u kullanmaktadır (Çangal, 2021, s. 2). Öğretmen, ders içerisinde

Youtube gibi video paylaşım platformlarından dersin içeriğiyle ilgili bir video izletebilir. Bu sayede öğrencinin dikkatini derse daha çok çeker ve dersi eğlenceli bir hale getirebilir. Öğrenciler de evde Türkçe ile ilgili ders videolarını izleyebilir. Derste anlamadığı veya tekrar etmek istediği bir konuyla ilgili videolara kolayca ulaşabilir. Ders içeriklerinin yanı sıra Türkçe ve Türkiye ile ilgili çeşitli videolara ulaşarak sadece dil öğrenmekle kalmaz günlük hayat tarzı ve kültür gibi pek çok şeyden haberdar olur.

Dil öğretmek amacıyla hazırlanmasa da gündelik yaşamın bir parçası haline gelen dizi ve filmlerden de yabancılara Türkçe öğretimi alanında faydalandığı görülür. Dizi, film gibi araçlar öğrenciler için oldukça dikkat çekici olabileceği için bunların eğitime dahil edilmesi öğrenmeye olan isteklerinin artmasını sağlayabilir.

Diziler zaman açısından uzun olduğu ve bölüm sayısı çok olduğu için sınıf ortamında izlemeye uygun olmayabilir. Ancak ders işleyişi esnasında konu dahilindeki bazı kısımlar açılarak öğrenciye izletilebilir. Bunun dışında öğretmen, öğrencilerin seviyesine uygunluğuna dikkat ederek dizi tavsiyelerinde bulunabilir. Dizi izlemesi öğrencinin çeşitli yöresel ağızları tanınmasına, kelime telaffuzlarını öğrenmesine, dizilerde yansıtılan kültürel değerlerimizi tanınmasına yardımcı olur. Dizi izlediği esnada kendi ülkesinin kültürel özellikleriyle Türkiye'nin kültürel özelliklerini karşılaştırma, benzer ve farklı yönlerini bulma imkânı bulur. Öğrenci eğer hem Türkiye'de yaşıyor hem de Türkçe öğreniyorsa Türkiye'deki yaşam tarzlarını tanıyabilmesi açısından da diziler faydalı olacaktır.

Filmler yabancı bir dil öğrenme aşamasında iyi vakit geçirirken öğrenmeye de devam etme imkânı sağladığı için sıklıkla tercih edilen öğrenim araçlarındandır. Dolayısıyla yabancılara Türkçe öğretiminde de filmlerden yardım alınabilir. Korku, gerilim, dram, gerçek hayat hikâyeleri, romantizm gibi pek çok türde film olması öğrencilerin kendi ilgi alanlarına göre bir içerik seçmesini sağlar. Bu da öğrenmeye olan motivasyonlarını artıracaktır. Film seçiminde öğretmen öğrenciye yardımcı olmalıdır. Yabancı dil öğretiminde film seçimi konusunda öğrencilerin özellikleri, filmin içeriği ve filmin yapısı dikkate alınmalıdır. Filmler öğrencilerin dil seviyesine, yaşına cinsiyetine, milliyetine uygun olarak öğretmeni tarafından seçilmelidir (Özdemir, 2021, s.3) Aynı zamanda öğrenciyi rahatsız edebilecek veya öğrenciye kötü örnek oluşturabilecek içeriklerden uzak durulmalıdır. Öğrenciye evde izlemesi için film tavsiyesinde bulunabileceği gibi ders esnasında da öğrenciye izletilebilir. Ders esnasında izletilecek filmin öğrencinin seviyesine uygun şekilde seçilmesi önemlidir. Filmi izletmeye başlamadan önce film hakkında öğrenciyle kısa bir konuşma yapılmalı, gerekiyorsa filmin fragmanı izletilmeli, oyuncular

ve filmin içeriği hakkında kısa bilgiler verilmelidir. Daha sonra öğrencilere filmi izlerken nelere dikkat etmeleri gerektiği açıklanmalıdır. Örneğin öğrencilerden daha önce öğrendikleri dilbilgisi konularına ait yapıları filmi izlerken tespit etmeleri ve not almaları istenebilir. Bu da hem öğrencinin filmi daha dikkatli izlemesini sağlar hem de yazma becerisini geliştirmesine imkân tanınmış olur. Yine öğrenciye filmden önce film hakkında bazı sorular verilip film bittikten sonra bu sorulara szlu olarak cevap vermeleri istenerek konuşma becerileri geliştirilmiş olur. Her öğrenciye ayrı soru sorularak tüm öğrencilerin derse katılması sağlanabilir.

Öğrencinin video, film ve dizi gibi araçları alt yazılı şekilde izlemesi kelimelerin telaffuzunu öğrenirken nasıl yazıldıklarını da öğrenmesini sağlar. Bu görsel ve işitsel araçların hepsi öğrencinin hem eğitim sürecine dahil olmasına hem de eğlenerek kalıcı bir şekilde öğrenmesine olanak tanır.

3.5. Oyunlar

Doğduğu andan itibaren bir çocuğun gelişmesine yardımcı olan en etkili araç oyundur. Çocuklar büyürken hayatlarının her alanına oyunu dahil eder. Hatta yetişkin bir birey olduğumuzda bile hâlâ seviyemize uygun çeşitli oyunlar üretmeye devam ederiz. Hayatımızda önemli bir yere sahip olan oyunların eğitim alanına da dahil edilmesi kaçınılmazdır. Gerek eğitimde geleneksel yöntemlerin kullanıldığı dönemlerde gerekse eğitim sistemine teknolojinin dahil edildiği günümüzde oyunlar her zaman eğitimin bir parçası olmuştur. Çünkü oyunlar aynı anda öğrencinin birden çok duyusuna hitap ederek hem eğlenmesini hem de öğrenmesinin sağlar. Yabancılara Türkçe ğretiminde gerek geleneksel oyunları gerekse çağa uygun oyunları Türkçe ğretimine uyarlayarak eğitimde bir araç olarak kullanır. Bireyler arasında etkileşimin olabilmesi için bireylerin o dili kendi aralarında anlaşılabilir seviyede konuşuyor olmaları gerekir. Oyun da bireyler arasındaki etkileşimi hızlandıran, bireyi cesaretlendiren, etkileşime zorlayan eğlenceli ve eğitici bir aktivitedir (Kara, 2019, s. 4). Oyunlar Türkçe ğretiminde öğrenciye kazandırılmak istenen dört temel beceriye hitap etmenin en eğlenceli aracıdır.

Özellikle kelime ğretiminde oyunlardan çok sık yararlanılabilir. Öğrenciye bir kelime verip son harfiyle yeni kelimeler söylenmesi istenir. Her ğrenci sırayla söylenen kelimenin son harfiyle kelimeler söyler. Böylece tüm öğrenciler derse dahil edilmiş olur. Bu belirli bir süre verilip oynatılarak öğrencinin hızlı bir şekilde düşünebilmesini sağlar. Öğrenci ğrendiği Türkçe kelimeleri tekrar ederken bilmediği kelimeleri öğrenme fırsatı yakalar.

Geleneksel bir oyun olan isim-şehir-bitki oyunu da yabancılara Türkçe ğretiminde öğrencilere oynatılabilecek kelime öğrenimini destekleyici

oyunlardandır. Öğrenciler verilen harflerle kelimeler yazarken yazma becerilerini de geliştirirler.

Yine adam asmaca oyunu sınıf ortamında oynatılabilecek eğlenceli oyunlardandır. Bu oyundaki kelimeler öğrencilerin Türkçedeki seviyelerine göre seçilebilir. A1, A2 gibi seviyelerde basit kelimeler seçilirken ilerleyen seviyelerde bu oyun atasözü ve deyimlerle bile oynatılabilir.

Bir dilbilgisi konusu anlatıldıktan sonra öğrenciler ikişerli gruplar halinde tahtaya çağırılarak anlatılan konuyla ilgili bir soru sorulabilir ve cevabı tahtaya en hızlı yazan öğrenci oyunu tekrar oynamaya hak kazanabilir. Bu oyun tüm seviyelerde oynatılabilir. Örneğin C1 seviyesinde öğrenciye dilbilgisine ait sorular sorulurken A1 seviyesinde a harfiyle başlayan iki kelime yaz şeklindeki yönlendirmelerle oynatılabilir ve bu oyun çeşitlendirilebilir. Öğrencinin yazma becerisinin gelişmesini de destekleyecektir.

Bu gibi oyunların yanında çeşitli kutu oyunları da sınıf ortamına getirilebilir. Örneğin Scrabble oyunu öğrencilerin yeni kelimeler türetmesini ve yazma becerilerini geliştirmesini destekler. Tabu gibi oyunlar öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmesine imkân sağlar. Bu amaçlarla yabancılara Türkçe öğretimi alanında araç olarak kullanılabilirler.

Çeşitli konularda hazırlanmış hafıza kartları özellikle A1 ve A2 seviyelerinde sınıf ortamına getirilerek çeşitli oyunlar üretilebilir.

Web 2.0 araçları sayesinde de çeşitli oyunlar üretilmiştir ve üretilebilir. Bu da oyunlara teknoloji de dahil edilerek günümüze uygun hale getirilmesi sağlar.

Tüm bu oyunlar öğretmen tarafından öğrencilerin seviyelerine uyarlanabilir ya da seviyelere uygun yeni oyunlar geliştirilebilir. Oyunlar sayesinde öğrencilerin özellikle konuşma ve yazma becerilerine hitap edilerek bu becerilerinin gelişmesine imkân sağlanır. Öğrencinin derse olan ilgisi ve motivasyonu artar. Hem de öğrenci eğitim sürecine dahil edilir ve eğlenerek öğrenmiş olur.

Sonuç

Sonuç olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin temel amacı öğrencilere dört temel dil becerisini kazandırmaktır. Bunun için sadece öğretmenin varlığı bazen yeterli olmayabilir. Bu durumda ders içinde veya ders dışında farklı araç ve gereçler kullanma ihtiyacı doğar. Bu çalışmada dil becerisini kazandırmak için gerekli olabilecek araç ve gereçlere değinilmiştir. Eğitim süreci çeşitli araç ve gereçlerle desteklenerek kalıcı öğrenme sağlanır. Yabancılara Türkçe öğretiminde de çeşitli araç ve gereçler kullanılmaktadır.

Bu araç gereçler ders ve çalışma kitapları, gazeteler, dergiler, yazı tahtası, pano gibi geleneksel araç gereçler olabileceği gibi teknolojinin ilerlemesiyle hayatımıza dahil olan bilgisayar, telefon gibi teknolojik araç gereçler de olabilir. Teknoloji hayatımızı kolaylaştırdığı gibi eğitim sürecini de kolaylaştırarak daha az zamanda daha fazla şey öğrenmeye katkı sağlar.

Eğitimde kullanılan araçları tek başına düşünmek mümkün olmayabilir. Çünkü araçlar birbiriyle etkileşimli şekilde kullanılarak bir bütün oluşturur. Örneğin videolar, hoparlör, projeksiyon ve bilgisayar yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan farklı araçlardır. Ancak bir video bilgisayardan açılarak projeksiyon yardımıyla yansıtılır. Öğrenciler projeksiyon sayesinde yansıtılan görüntüyü izlerken hoparlör yardımıyla videoyu dinleyebilir ve ardından öğretmene video ile ilgili geri dönüt verebilir. Yani bir aracın öğrenciyle paylaşılmasında birden fazla eğitim aracı bir arada kullanılabilir.

Kullanılan tüm bu araç gereçler kısa zamanda daha çok bilgi edinmeye imkân vermesinin yanında aynı anda öğrencinin birden fazla duyusuna hitap ederek yabancılar Türkçe öğretiminde kazandırılmak istenen dört temel beceriye destek verir.

Yabancılar Türkçe öğretiminde kazandırılmak istenen dört temel beceri; konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerileridir. Bu becerileri öğrencilere kazandırabilmek için yine araç ve gereçlere başvurulur. Kullanılacak araç gerecin öğrencinin dil seviyesine uygun olması da araç kullanımının verimli hale gelmesi açısından son derece önemlidir.

Tüm bu araç gereçler kalıcı öğrenme oluşturur. Öğrenciye ve öğretmene zaman kazandırır. Birden fazla uyarıcı içerdiği için öğrencinin dikkatinin ders üzerinde toplanmasını sağlar. Öğretmenin öğrenciye ders esnasında geri bildirim yapmasını ve öğrencinin öğrenme sürecini takip etmesine yardım eder. Öğrencinin öğrenme motivasyonunu artırır ve öğrenme hevesini tetikler. Tüm bu araçları öğrenci ders içinde kullanabileceği gibi ders dışında kendi başınayken de kullanarak öğrenme sürecine devam eder ve Türkçeyi hayatına dahil etmiş olur. Öğrenme tek düzelikten çıkmış ve daha dikkat çekici hale gelmiş olur.

Bütün bu faydaları göz önünde bulundurulduğunda yabancılar Türkçe öğretiminde araç ve gereç kullanımı, öğrenciye ciddi kazanımlar sağlaması, öğrencinin dili öğrenmesini ve pekiştirmesini sağlaması açısından başvurulabilecek yardımcı materyallerdir.

Kaynakça

- Akdağ, M. & Tok, H., (2008). Geleneksel Öğretim ile PowerPoint Sunum Destekli Öğretimin Öğrenci Erişimine Etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 147 (33), 26-33.
- Arslan, M., & Ergin, A. (2010). Yabancılar Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı. *Dil Dergisi*(147), 63-86.
- Aslan, E. (2017). Akıllı Telefonların Ders Aracı Olarak Yabancı Dil Öğretiminde Kullanma Yeterliliklerinin İncelenmesi. *International Journal of Languages Education* 5(2), 121-128.
- Berk, S. A. (2020). Uluslararası Öğrencilerin Türk Gazetelerini Kullanımına Bir Bakış. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(2), 40-64.
- Çangal, Ö. (2021). Dil öğretiminde YouTube'un kullanımı: Yabancılar Türkçe öğrenenlerin deneyimleri ve bakış açıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 63-80.
- Demirel, İ. F., & Yılmaz, M. Y. (2021). Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Gazete Kullanımı. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 99-112.
- Duman, G. B. (2013). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Materyal Geliştirme ve Materyallerin Etkin Kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Dursun, B. (2017). *Yabancılar Türkçe öğretiminde film kullanımının öğrencilerin anlama becerisine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Fişekçioğlu, A., (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Edebiyat Metinleri. *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Dil Politikası-Kültür-Yöntem-Teknoloji* (pp.113-130), Ankara: Nobel Yayınevi.
- Göher Vural, F. (2019). "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Müziğin Önemi", 9. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi: Bölüm II: Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Çalışmaları, Kültür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Güzel A., vd. (2019). *Türkçe Öğretimi El kitabı*. Ankara. Pegem Akademi.
- İşcan, A., & Yassıtaş, T. (2019). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Farklı Öğretim Alanlarına Yönelik Film Etkinlikleri: Uzun Hikâye Film Örneği. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 49-60.
- Kahraman, H. (2019). *Şarkı ve müziğin yabancı dil öğretiminde yeri ve önemi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kara, M. (2010). Oyunlarla Yabancılar Türkçe Öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 407-21.

- Kuşçu, E. (2017). Yabancı Dil Öğretimi/Öğreniminde Görsel ve İşitsel Araçları Kullanmanın Önemi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 43, 213-224.
- Özdemir, E. F. (2021). Yabancılar türkçe öğretiminde film kullanımı: konuşma becerisine yönelik etkinlik örnekleri (Hürkuş: göklerdeki kahraman film örneği). *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 10, 1-27.
- Sarıçoban, A., vd. (2015), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Metodolojisi (1.Baskı), Anı Yayınevi.
- Tüm, G., & Ceyhan-Bingöl, Z. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının temel işlevleri. *Turkish Studies*, 12(34), 429-444.
- Uğur, F. & Azizoğlu N. İ. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının sözcük öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 151-166.
- Ulutaş, M., & Kara, M. (2019). Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(4), 2198-2214.
- Yeşilyurt, E. (2006). *Öğretmenlerin öğretim araç ve gereçlerini kullanma durumlarını etkileyen faktörler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elâzığ.

Elektronik Kaynaklar:

- https://tr.wikipedia.org/wiki/Projeksiyon_cihaz%C4%B1
- <https://sssjournal.com/files/sssjournal/28a85c48-6cad-407a-a698-3d00c72afd0a.pdf>
- https://adanaanadolulisesi.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/01/19/968964/dosyalar/2018_03/14230110_web_2.0_araclari.pdf
- https://aydinarge.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03155530_Adil_Tugyan_-_Web_2.0_AraclarY.pdf

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme

Sümeyye Zehir¹³

Kevser Karamahmutoglu¹⁴

Ölçme kavramı, genellikle ilk olarak sayısal verilere dayalı değerlendirmeleri çağrıştırmakla birlikte, aslında çok daha geniş bir kapsamı içerir. İnsanlar, bilerek ya da farkında olmadan, yaşamın pek çok alanında ölçme süreçlerini aktif bir şekilde kullanırlar. Özellikle eğitim alanında, ölçme, öğrenci başarısını, öğrenme düzeyini ve eğitimin etkinliğini değerlendirmek amacıyla farklı yöntemler ve teknikler aracılığıyla sıklıkla başvurulan bir araçtır. Eğitimdeki ölçme ve değerlendirme süreçleri, sadece sayısal verilere dayanan sonuçları değil, aynı zamanda bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini analiz etmeyi de içerir. Bu süreçler, eğitimsel hedeflerin ne ölçüde gerçekleştiğini anlamak, öğretim yöntemlerini geliştirmek ve bireysel öğrenci farklılıklarını tespit etmek açısından kritik bir öneme sahiptir. Ölçmeyi “Herhangi bir niteliğin gözlenmesi ve gözlem sonucunun sayı ve sıfatlarla ifade edilmesi” tanımlamışlardır. (Turgut ve Baykul, 2019 s. :3)

Ölçmeye bakıldığında ölçülecek olanın niteliklerine göre kullanılacak ölçme türleri de değişmektedir. Bu durumda üç farklı ölçme türü karşımıza çıkar. Doğrudan ölçme, türetilmiş ölçme ve dolaylı ölçme. (Atılgan, 2016, ; Turgut ve Baykul, 2015).

Doğrudan ölçme, ölçülecek özelliklerin doğrudan izlenmesi sonucu yapılır. Bu esnada ölçülen özelliğin başka bir değişkenden etkilenmemesi gerekmektedir. Eğitimde doğrudan gözlenebilen özellikler kısıtlıdır. Doğru ve güzel okuma, güzel konuşma ve el işleri doğrudan gözlemlenebilir. El ile yapılan işler dışında eğitimde doğrudan gözlemlenebilen diğer özelliklerse

13 Öğr. Gör., Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Dil Eğitim-Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi, sümeyyezehir@subu.edu.tr

14 Öğr. Gör., Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Dil Eğitim-Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi, kevserkaramahmutoglu@subu.edu.tr

doğru ve güzel okuma, iyi konuşmadır. Ölçülen özellikle ölçme aracının özellikleri aynı olmalıdır. Özelliğin kendisi ölçülür ve özellik var olduğu şekliyle ölçülür. Doğrudan doğruya karşılaştırma şansı vardır. Varlıkların sayısını ve rengini söylemek doğrudan ölçmedir. Örneğin öğrenciye yapılan konuşma sınavında öğrencinin verdiği cevaplar doğrudan ölçmedir.

Bir diğer ölçme türü olan dolaylı ölçme, eğitimde en çok kullanılan ölçme türüdür. Ölçülen özellikle ölçme aracının özelliğinin farklı olduğu durumlarda dolaylı ölçme aracı vardır. Özelliğin etkisi, belirtisi, yansması ölçülür. Bu ölçme türünde hata yapma payı daha fazladır. Özellikle özelliğin karşılaştırılması doğrudan ölçmeyken özelliğin etkisi, belirtisi ya da yansması ölçülüyorsa dolaylı ölçme olur. Yabancılara Türkçe öğretiminde dolaylı ölçme bir vasıta ile yapılan sınavlarda karşımıza çıkar. Örneğin okuma veya yazma sınavlarında öğrencinin zihnindeki bilginin kâğıda aktarmasının istenilmesi bir dolaylı ölçme yöntemiyle yapılan ölçmedir.

Türetilmiş ölçme bir özelliği birden fazla özellik yardımıyla ölçmektir. Bir kişinin IQ seviyesini ölçmek türetilmiş ölçmedir. Çünkü IQ seviyesini ölçmek için birden fazla özellik yani zekâ yaşı ve gerçek yaş gibi verilere ihtiyaç vardır. Yabancılara Türkçe öğretiminde türetilmiş ölçmeye kur sonunda yapılan sınavlar ya da seviye tespit sınavlarındaki sonuçlar örnek olarak verilebilir. 4 temel becerinin ortalamasının alınıp başarı puanının hesaplanması bir türetilmiş ölçmedir. Yapılan TYS sınavlarındaki dinleme okuma yazma ve konuşma sınav notlarının ortalamasıyla öğrencinin hangi seviyede olduğunu belirlenmesi de bir türetilmiş ölçmedir.

Bilişsel alan, dolaylı ölçme; duyuşsal alan, dolaylı ölçme; psiko-motor alan ise dolaylı ve doğrudan ölçme kapsamına girer.

Ölçmede Hata Türleri

Ölçmede Hata türleri aslında var olmasını istemediğimiz fakat karşımıza farklı türlerde çıkan özelliklerdir. Hata farklı sebeplerden ortaya çıkmış olabilir. Önce hatalarının var oluş sebepleri sonrasında da türleri yazmaktadır.

Sabit hata

Hata kaynağının ve miktarının belirlenebildiği hata türüdür. Hatanın miktarının her bir ölçümü eşit etmesi gerekmektedir. Herkesi aynı derecede etkilediğinden standart sapmayı değiştirmez. Geçerliliği etkiler, güvenilirliği etkilemez. Örneğin;

Bir sınavda tüm öğrencilere 10 puan fazla verilmesi, bir baskülün herkesi 2 kg fazla tartması.

Sistematik hata

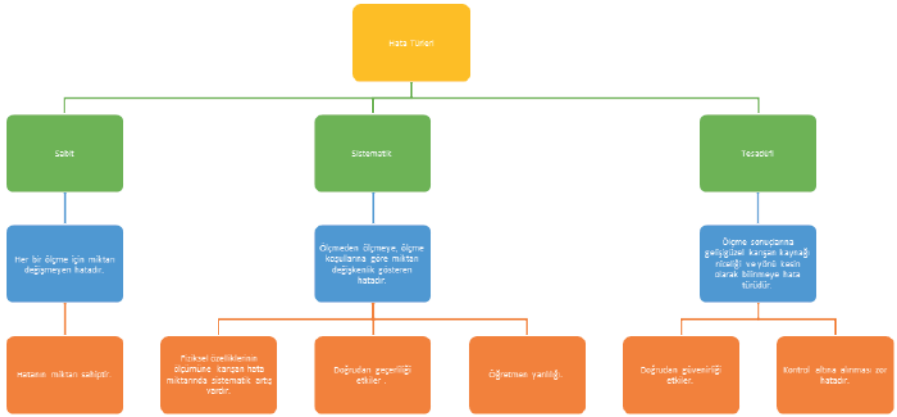
Hata belli bir sistematığe bağlıdır. Hatanın niceliğı ölçüme göre değışir. Bazıları bu hatadan etkilenirken bazıları etkilenmez. Hatanın kaynağı ve niceliğı bellidir. Geçerliliğı etkiler, güvenilirliğı etkilemez. Örneğın;

Terazinin 500 gr.lık bir kütleı, 50 gram fazla; 1 kg.lık kütleı 100 gram fazla, 1.5 kg.lık kütleı 150 gram fazla göstermesi. Öğretmenin derste uslu duranlara 5 puan fazla vermesi. Her 1 kg 'da 20gr fazla tartan bir kantar. Yazısı güzel olana fazla puan verilmesi. Öğrencilerin puanlarını yükseltmek için aldıkları puanların %10'u oranında ilave yapılması. Öğretmenin 50 puan alan kağıda 10, 60 puan kağıda 15, 70 puan alan kağıda 20 puan fazla vermesi.

Tesadüfi hata

Hatanın kaynağı, yönü ve niceliğı belirsizdir. Güvenirliğı dolaylı etkilerken geçerliliğı doğrudan etkiler.

Terazinin ölçtüğü kütleı 75 gram fazla gösterirken, bir başka kütleı 100 gram eksik, bir diğeri 150 gram fazla göstermesi. Öğretmenin bir göreve 5 puan fazla veriyorken bir başka göreve 10 puan fazla vermesi. Dikkatsizce puanlanan ya da doğru olduğı halde yanlış kayıt edilen notlar tesadüfi hataya örnektir.



Ölçmede Karşılaşılan Hatalar

Ölçme esnasında dört farklı hatayla karşılaşılmaktadır. Bunlar;

- Ölçmeyi yapan kişiden kaynaklanan hatalar: ölçmeyi yapan kişinin yani yetkili kişinin işlem esnasında dikkatsiz ya da yorgun olmasında kaynaklı yaptığı hesap hatası veya hangi öğrencinin kağıdını

okuduğunu gören öğretmenin tarafı not vermesi, objektif olmaması gibi hataların bulunduğu alandır. Bununla birlikte notların sisteme girişi sırasında hata yapma riski de vardır. Bunu önleyebilmek için sınav kağıtları arasından rastgele üç dört kâğıt seçilerek kontrol edilebilir. Öğretmenin önyargıları da ölçme esnasında hataya sebebiyet verebilir. Örneğin bazı ülkeden gelen öğrencilerin Türkçe öğrenemeyeceğini veya bir konuyu anlamayacağını düşünmek önyargıdır. Bu fikirle yapılan bir ölçme ve değerlendirme hiçbir zaman doğru sonuçlar vermez (Gedik, 2017, s. :21).

- Ölçme aracında kaynaklanan hatalar: Burada ölçme aracında bahsedilen fotokopi makinası, optik okuyucu veya sınav kâğıdı olabilir. Sınav kağıtlarının okunaksız oluşu, küçük puntolu oluşu, soruların basımı esnasındaki yanlış numaralandırmalar ve diğer hatalar bunlardan birkaçıdır. Ölçme aracında ders içeriklerinin eşit şekilde dağıtılmaması ya da tam tersinin gerçekleşmesi, kur seviyesine uygun olmayan kelime kullanımları, alt kur seviyelerinde sorulabilecek olan soruların üst kurdaki öğrencilere sorulması, yapılan sınavlarda öğrencinin kazanması amaçlanan kazanımları ölçecek sorulara yer verilmemesi, yazılı anlatım becerisi için çoktan seçmeli sınav kullanmak, dinleme becerisini ölçerken cevabı uzun soruların sorulması, okuduğunu anlama becerisini ölçerken dilbilgisi yanlışlarından puan kırılması bu hatalara örnektir.
- Ölçme işleminin yapıldığı ortamdan kaynaklanan hatalar: Ortamın yeteri kadar temiz ve havadar olmaması, aynı zamanda yeterli ışıklandırmanın yapılmamış olması, sınav süresince dışarıdan gelen seslerin öğrencinin dikkatini dağıtacak derecede rahatsızlık vermesi, ortam sıcaklığının uygun olmaması ortamdan kaynaklanan hatalardandır. Ölçme esnasında yapılan bu hatalar değerlendirme sürecinde yanlış çıkarımlar yapılmasına sebep olabilir.
- Ölçme işleminin yapıldığı kişiden kaynaklanan hatalar: Heyecan, uykusuzluk ve kaygı düzeyi gibi etkenlerden dolayı öğrenci istediği performansı gösteremez. Bu sebeple bu durum ölçme esnasında hataya sebebiyet verir.

Ölçmede bulunması gereken en önemli faktörlerden biri de güvenilirlik, geçerlik ve kullanılabilirlik. Bir durumda geçerli sonuçlar veren test başka koşullarda geçerli sonuçlar vermeyebilir. Güvenirliğin olmadığı ölçümler doğru olmayan, tarafı sonuçlara neden olmaktadır. Uygulanan sınavlar sonucunda hatasız ve doğru sonuçlara ulaşıyorsak güvenirliliği yüksek bir sınav uygulanmış demektir. Ölçme aracında olması gereken bir diğer özellik

de geçerlidir. Atılđan'a göre geçerlik, lme vasıtasıyla lmmn yapılacağı varlığın özelliklerinin uygun olmasıdır. (Atılđan, 2016) Buna rnek olarak, sayısal bilgilerin llmesi için öğrencilere uygulanan sözel yetenek testinin güvenilir olmasına rağmen geçerli bir test olmadığı söylenbilir.

Yabancılara Türkçe ğretiminde yapılan sınavlarda llmek istenen bilgi okunan seviyeye göre test edilmelidir. Örneğin; bir b2 seviyesi yazma sınavında tercih anlamı olan cümle kurması istendi. Tercih anlamı olan cümle B1 seviyesinde de yazılabilir. Sonuç olarak doğru cevap verilse de B2 kurunda öğrenilen dilbilgisi test edilememiş olur. Bu sebeple bunun gibi sorular sorulmak istendiğinde sorunun daha açık ve anlaşılır olması gerekmektedir. Bu durumun önüne geçmek için istenilen şeyin soru kökünde özellikle belirtilmesi gerekir.

Kullanışlılık, lme aracının kolay uygulanabilmesi aynı zamanda ekonomik olmasıyla bağlantılıdır. (Atılđan, 2016) lme aracının hazırlaması, çoğaltılması ve uygulaması sırasında maddiyat ve zaman açısından verimli olmalıdır. Güvenilir ve geçerliği yüksek olan lme aracı ekonomik değilse uygulaması zor olacaktır. lme aracı hem kendisinden faydalanan hem de niteliği llecek kişi açısından uygulanabilir olmalıdır. Bununla birlikte puanlamada bir lme aracı, ölçmeye tabi tutulan ve puanlamayı yapan tarafından kullanışlı olmalıdır. Örneğin bir kurumda konuşma sınavı yapılırken öğrenciye görseller göstererek cevaplanması istenirse bunun için bir kitapçık hazırlanmalıdır. Bu kitapçıkların içerisindeki resimler sınavın güvenilir olması açısından her kur sonunda yenilenmelidir. Bu kitapçıkları her kur sonunda yenileyecek olmak büyük bir maliyet olacağı için uygulaması zor bir fikir olarak kalacaktır. Bahsedilen görsel ve resimleri dijital ortamda örn. pdf dosyası şeklinde oluşturup öğrenciye sormak istersek bu kez de sınavın yapılacağı ortamda dosyayı aabileceğimiz bir araç gereçlere ihtiyaımız olacaktır. Bu da her yerde mümkün olamayacağı için kullanışlılık açısından uygun olmayan bir sınav olacaktır.

Dil ğretiminde Temel Beceriler

Dinleme becerisi

Bu beceri bireylerin sıklıkla kullandığı beceridir. Doğuştan gelen dinleme becerisinin gelişmesi diğer becerilerin de gelişmesini sağlamaktadır. Dinleme becerisinin gelişmesiyle birlikte aynı doğrultuda kişinin konuşma, okuma ve yazma becerisi de gelişir (Boylu, 2019) Dinleme becerisi okuma becerisi ile de doğrudan bağlantılıdır. Çünkü dinleme becerisi gelişmiş olan bireylerin buna bağlı olarak da kelime hazineleri daha gelişmiş olacaktır. Okuduğunu

anlamanın temellerinden biri olan kelime zenginliği bu bağlamda doğrudan dinleme becerisine bağlıdır. (Boylu, 2019, s. :97)

Dinleme sınavlarında kullanılacak metinler için dikkat edilmesi gereken bazı hususlar şunlardır: Metin seviyeye uygun olmalıdır. Sadece kelime sayısına bakarak metnin seviyesi belirlenemez. Metindeki dilbilgileri seviyeye göre kullanılmalıdır. Metinleri dinlemeden önce mutlaka metnin soruları okutulmalıdır. Metinde bilinmeyen kelime sayısı en fazla 2-3 olmalıdır. Dinleme metinlerinin seslendirilmesi seviyeye uygun hızda olmalıdır. Metin içeriği ve seslendirme uygun olmalıdır. Metinlerin soruları hazırlanırken doğru/yanlış soruları ve çoktan seçmeli sorulara öncelik verilmelidir. Aynı soru diğer soru tiplerinde yer alsa da tekrar sorulmamalıdır. Dinleme sınıf etkinliği ise özetleme, hikâyenin devamını tahmin etme gibi uygulamalar yapılabilir.

- Çoktan seçmeli sorular: Bu soru çeşidi değerlendirme ve sentez düzeyindeki davranışları ölçmede yetersiz olsa da kapsam geçerliği yüksek olduğundan genel sınavlarda sıklıkla kullanılır. Bir maddede verilen bilgi diğer bir sorunun cevabı olmamalıdır. Açık bir dille yazılan sorularda yorumlamaya imkân tanıyacak unsurlar bulunmamalıdır. Sorunun cevap şıkları birbiriyle yakın uzunlukta olmalıdır. Doğru cevabın diğer şıklara göre daha uzun ya da daha kısa olursa bunu fark eden öğrenci diğer soruları da bu fikirle cevaplayabilir. Bu da sınavın geçerliğini ve güvenilirliğini düşürür. Soruların birden fazla cevabı olmamalıdır.
- Doğru – yanlış soruları: İşlev olarak test boşluk doldurma sorularına benzer. Tek cümleden oluşan sorularda yalnızca bir ana fikir bulunmalıdır. Her soru yaklaşık aynı uzunlukta olmalıdır. Sınavda bu sorular tercih edilmemelidir. Sadece iki seçeneği olan bu sorularda öğrenci hiçbir şey bilmeden soruyu yanıtlasa da doğru yanıt verme olasılığı yüksektir. Bu sebeple uygulanan sınav güvenilirliği düşük bir sınav olacaktır.

Okuma becerisi

Yabancılar Türkçe öğretiminde okuma becerisini Karatay, “Harf, sözcük, grafik ve resim gibi görsellerin, duyu organları yoluyla algılanması, önceki bilgilerden hareketle tanınması, anlamlandırılması ve yorumlanmasına dayanan duyuşal ve zihinsel etkinliklerin aynı anda iletilmesini gerektiren karmaşık bir süreç” olarak tanımlamıştır. (Karatay, 2009, s. :59)

- Kısa cevaplı sorular: Bu soru tarzında cevaplar bir kelime ya da rakamdan oluşmaktadır. Soru oluşturulurken açık ve net şekilde

sorulması önemlidir. Soruda ölçülen bilgi önemli ve tek bilgi bir bilgi olmalıdır. Sorunun cevabı kısa olduğundan tek bilgi ve beceri sınanmalıdır.

- Çoktan seçmeli sorular: Bilgiyi ölçmek amacıyla değil daha çok anlamayı ölçme amacıyla kullanılır. Sorular hazırlanırken öğrencinin okuma düzeyi dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Gerekirse öğrencinin okuma düzeyinden düşük olarak hazırlanabilir. Bu soru türüyle objektif sonuçlar elde edilir. Kontrol edilmesi daha kolaydır. Bir seçenekteki bilgi farklı soruların cevabını içermemelidir. Açık bir dille yazılan sorularda yorumlamaya imkân tanıyacak unsurlar bulunmamalıdır. Seçeneklerin uzunlukları birbiriyle aynı olmalıdır. Sorular yazılırken cevaplar birbirini kapsamamalıdır. Bu durumda sorunun birden fazla doğru cevabı olacaktır. Buna şu soruyu örnek olarak gösterebiliriz;

Ceyda dışarıda kar topu oynuyor. Ceyda şimdi hangi tarihtedir?

- A. Ocak
- B. Haziran
- C. Mayıs
- D. Kış mevsimi

Görüldüğü üzere bu soruda kış mevsimi ocak ayını da kapsadığı için 2 doğru cevap vardır.

- Doğru – yanlış soruları: bu soru türü tek cümleden oluşur. Yalnızca bir ana fikir bulunmalıdır. Soruların uzunlukları eşit olmalıdır. Sorunun cevabı iki seçenektan biri olduğundan verilen cevabın doğru olma ihtimali yüksektir. Bu nedenle sınavlarda tercih edilmemelidir. Uygulanırsa sınav güvenilirliği düşük olacaktır.
- Eşleştirme soruları: iki bölümde verilen unsurların eşleştirilmesinin istendiği soru türüdür. Bu unsurlar arasında anlam ilişkisi, görsel kelime ilişkisi olabilir. Sorularda istenilen şeyin çok açık ve net olarak yazılması gerekmektedir. Eşleştirmeli soruda çok fazla maddenin olması karışıklık yaratacağından 5-8 seçenektan oluşan soru sormak yeterli gelecektir. Seçenekler benzer uzunlukta ve benzer unsurlar kullanılarak sorulmalıdır. Birbirleriyle eşleştirilmesi için maddelere numaralandırma yapılması gerekir. Ok çıkararak seçenek eşleştirmesi yapılmamalıdır.
- Açık uçlu sorular: Sorunun cevapları çok uzun olmamalıdır. Okuma metninden bağımsız cevaplanacak sorular sorulmamalıdır. A1-A2

seviyelerinde bilgiyi seçmeye yönelik sorular sorulmalıdır. Yani öğrenci metinde gördüğü doğru bilgiyi seçip aynı şekilde yazmalıdır. B1 düzeyinden itibaren öğrenciye yorum yapmasını ve çıkarımda bulunmasını gerektirecek sorular sorulmalıdır. Sorular hazırlanan cevap anahtarına göre değerlendirilmelidir. Burada amaçlanan okuduğunu anlamasıysa yapılan yazım, noktalama ve gramer hataları dikkate alınmamalıdır.

Yazma becerisi

Yazma becerisi, en son gelişen beceri olarak bilinmektedir. Geçmişten bugüne hem ana dili öğretimi hem de yabancı dil öğretiminde gelişmesi zor olan beceridir. Bireyler konuşma ve dinleme becerisine erken yaşta sahip olurlar ve eğitim hayatına da bu beceriler ile başlarlar. Eğitim sürecinde de bu becerilerini geliştirmeye devam ederler. Fakat yazma ve okuma becerisi sonradan kazanılan beceriler olduğundan geliştirilmesi de daha zordur. Bunların yanı sıra yazma becerisi kişinin hem fiziksel hem de zihinsel gelişimi ile ilgilidir. Bu nedenle yazma becerisi ana dili kazanım sürecinde en son gelişen beceridir. Yabancı dil öğreniminde de aynı şekilde hem en son gelişir hem de en zor gelişen beceridir. (Boylu, 2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisi gelişimi sürecinde alfabe farklılıkları da oldukça etkilidir. Ana dilinde Latin alfabesi kullanmayan bireyler, diğer bireylere kıyasla Türkçe yazma becerisini geliştirmekte daha da zorlanırlar.

- Boşluk doldurma soruları: Gramer bilgisini ölçmede, dinleme ve konuşma etkinliklerinde de sıklıkla kullanılır. Bilgi ve dikkati ölçen boşluk doldurma sorularının öğretme niteliği yüksektir. İki şekilde oluşturulur. Test ve cümlede boş bırakılan alana uygun kelime, dil bilgisi veya kelime gruplarının yazıldığı sorulardır. Sorular sorulurken tek doğru cevabın olmasına dikkat edilmelidir.
- Yazma çalışması: Bu sorular kolay hazırlansa da puanlamanın zor olduğu sorulardır. Not verme esnasında nesnel puanlama yapılamadığından dolayı güvenilirliği düşüktür. Bu sebeple eleştirilere konu olan bir soru türüdür. Yabancılar Türkçe öğretiminde tek soruda birden fazla beceri ölçüldüğü için vazgeçilmezdir. Çünkü bu soru yönteminde öğrencilerin düşünceleri, fikirlerini açıklayan ifade ve sözcük seçmeleri gerekmektedir. Bunu yaparken dil bilgisi kurallarına da uygun cümle kurmaları beklenir. Bu soru tarzında *“Sizin ülkenizde bayram kutlamaları nasıl yapılır? Sağlıklı bir hayat için neler yapmalıyız?”* gibi sorular sorulabilir.

Konuşma becerisi

Bireylerin duygu ve dūřüncelerini anlatması için konuřma becerisine ihtiyaçları vardır. Konuřma becerisi, dinleme becerisinden sonra geliřen bir beceridir. (Boylu, 2019) dinleme becerisi ne kadar geliřmiřse konuřma becerisi de paralel olarak o kadar geliřebilir

- Sözlü sorular: Öğrenciye sözlü olarak sorulan ve öğrencinin de sözlü olarak cevap verdiği soru türüdür. Sözel dil ve konuşma becerilerinin ölçüldüğü sorulardır. Kalıplaşmış ifadelerin ölçülmesinde sıklıkla başvurulan soru türüdür. Sözlü anlatım; akıcılık, doğru telaffuz, doğru dil bilgisi, Türkçeye uygun vurgu ve tonlama gibi ölçütlere göre değerlendirilmelidir. Karşılıklı olarak diyalog kurulan öğrenciden kendisini ifade edebilmesi istenir. Konuşma ve dinleme becerileri birbirlerini tamamlayıcı unsurlardır. Sözlü sınavlarla öğrencinin dinleme becerisi de ölçülür. Dinlemenin geri bildirimini konuşma olacaktır. İki becerinin de ölçüldüğü bir soru türüdür.

Değerlendirme

Değerlendirme, “ölçme sonuçlarını bir ölçüte veya ölçütlere vurarak ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varma sürecidir.” (Turgut ve Baykul, 2019, s. :3) Eğitim Terimleri Sözlüğüne göre ise türlü öğretim amaçların gerçekleşme oranını değerlik yollarla ölçme ve ortaya çıkan sonuçlar üzerinden değer biçme şeklinde tanımlanmıştır.

Eğitim sürecinde belirlenen hedefe odaklı yapılan değerlendirme uygulamalarında tanılayıcı, biçimlendirici ve sonuç özetleyici olmak üzere üç madde bulunmaktadır. (Kilmen, 2019)

Tanılayıcı değerlendirme dil öğretimi sürecinin ilk unsurudur. Öğrencinin durumunun tespiti, seviyesinin anlaşılması ve geliştirilmesi gereken kısımların belirlenmesi tanılayıcı değerlendirmeye mümkündür. Bunların tespiti, öğreticinin doğru programlama yapmasını sağlar. Öğretim sürecinin doğru programlama ile başlaması hem öğrenci hem de öğretici açısından kolaylık sağlayacaktır. Bir kurumda dil öğrenmeye gelen öğrencinin öncelikli olarak seviye belirleme sınavlarına girmesi başlangıç noktasının belirlenmesi açısından önemlidir. Afrika kökenli öğrencilerin olduğu bir sınıf ile Türk kökenli öğrencilerin olduğu bir sınıfın başlangıç noktası aynı değerdir. Bir grup bazı harfleri telaffuz dahi edemezken Türki kökenli öğrencilerin rakamları bildiği görülmektedir. Bu öğrenciler aynı seviyede dil öğrenimine başlasalar bile sonraki süreçlerde sorunlarla karşılaşabilirler. Alfabe farlılığından kaynaklanan sorunlar da yaşanabilir. Latin alfabesiyle ilk kez tanışan bir öğrenci tespit edildiğinde öğretici bu sorunun giderilmesini

amaçlayan etkinlikler ve ödevler vererek öğrenciyi sonraki süreçlere hazırlar. Tüm eğitim çeşitlerinde ilk olarak öğrencilerin özelliklerinin öğretmenlerce belirlenmesi elzemdir. Öğrencilerin ülke dağılımı, öncesinde nasıl bir eğitim sisteminden geçtikleri, Türkçeyi daha önce öğrenip öğrenmedikleri eğer öğrendiyse hangi seviyede oldukları bunun yanı sıra başka dil bilip bilmedikleri, nasıl bir kültürden geldikleri gibi konuların tespitiyle tanılayıcı değerlendirme yapılmalıdır. Tanılayıcı değerlendirme yaparken öğrencinin karakter özelliklerine de dikkat etmek gerekmektedir. Sosyal bir öğrenciyle kurulan iletişimle aşırı utangaç ve içe kapanık bir öğrenciyle kurulan iletişim aynı olamaz. Bu sebeple tanılayıcı değerlendirme dil öğretiminde önemli bir unsurdur.

Biçimlendirici değerlendirme öğreticinin ve öğrencinin aktif olduğu süreçtir. Öğretici, öğrencinin hangi seviyede olduğunu ve istenilen hedefe hangi yolla gidilmesi gerektiğini tespit eder. Amaç süreci yönlendirmek olduğundan dolayı öğrenciye geri dönütler yapılır. Bu süreçte öğrenciye yöneltilen sorularda bir puanlama yapılmaz (Çetinkaya ve Şentürk, 2021: 313). Biçimlendirici değerlendirmede öğretici anlattığı konuların birbiriyle bağlantılarını hatırlatmalıdır. Aşamalılık bulunan konularda, öğrenci eski konuyu kavrayamamış ya da hatırlayamamış olabilir. Bu sebeple öğrenci yeni anlatılan konuyu da anlayamayacaktır. Böyle bir durumda öğreticinin “Ben bunu daha önce anlattım.” gibi söylemleri sağlıklı bir öğretim sürecine engel olur. Bu durumların önüne geçmek için her ders öncesi eski konuların tekrarının yapılarak hatırlatmalarda bulunulması gerekir.

Belirlenen hedeflere ne kadar ulaşıldığının test edildiği kısım sonuç özetleyicidir. Öğrenimin konu ünite ya da kur bitiminde gerçekleştirilen değerlendirme ile öğrencinin bir sonraki konuya ya da seviyeye geçip geçemeyeceği belirlenir. Puanlama sisteminin olduğu bu değerlendirme biçiminde öğrencinin öğrenme güdülemesi istemsizce olumsuz etkilenebilir. Bu süreçte öğrencinin öğrenim hevesinin kırılmaması için özen gösterilmelidir. Öğrenci yeni kura başladığında önceki kurdaki eksikliklerini tamamlaması için bir fırsat doğacaktır. Değerlendirme kriterleri buna göre oluşturulmalıdır. Yapılacak olan ölçme ve değerlendirme dört temel beceriyi de içerisine almalıdır. Ancak böyle olduğunda başarılı bir değerlendirme yapılmış olur (Dönder vd., 2012).

Öğretim sürecinde geçerli ve güvenilir sonuçlar elde etmek için yukarıda bahsedilen ölçme ve değerlendirme araçları kullanılır.

Sonuç

Eğitim ve öğretimde ölçme değerlendirme en önemli öğelerden birisidir. İstenilen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını yapılan ölçme ve değerlendirmeyle test edebiliriz. Öğretim kararlarını alabilmek, öğretimde yöntem ve materyallerin amaca uygunluğunu sağlamak açısından önemlidir. Öğretimin konu ihtiyaçlarına ve öğrenci niteliklerine uygun olmasını sağlamak, öğrencilere düzenli şekilde öğretim süreci hakkında bilgi verilmesi, öğrencilerin tüm sorunlarına ilişkin çözümler üretilmesi gibi etkenler ölçme ve değerlendirmeyi zorunlu kılar. Yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme için farklı zamanlarda farklı amaçlar ve farklı ölçütler kullanılır. Öğrencinin sınav dönemindeki başarısını ölçmekten ziyade öğretimin başlangıcından sonuna kadar tüm süreçteki kazanımların test edildiği ve değerlendirildiği bir uygulamadır. Farklı becerileri ölçmek ve geliştirmek için farklı yöntemlere başvurulur. Bu yöntemler geliştirmek istenen beceriye göre değişiklik gösterir. Türkçe öğretimi sürecinde yapılacak ilk iş seviye belirlemektir. Bu sonraki süreç olan öğretim açısından yararlı olur. Yapılan değerlendirme, dönem bitiminde öğrencilerin hangi seviyeye geldiklerini görebilmemiz açısından önemlidir.

Kaynakça

- Atalay, T. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme, *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*, ed. Durmuş, M. Okur, A. (Ankara: Grafiker Yayınları, 2018), 537-547.
- Atılğan, H. (2016). Test geliştirme. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (ss. 315-348). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Biol, C. ve Özbay, M. (Ed.). (2013). *Yabancılar Türkçe Öğretimi İçin Ölçme ve Değerlendirme Soruları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Boylu, E. (2019). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Ölçme Değerlendirme Uygulamaları ve Standart Oluşturma* (Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Çetinkaya, G. ve Şentürk, R. (2021). Dinleme eğitiminde ölçme ve değerlendirme. N. Bayat (Ed.). *Dinleme ve Eğitimi* (s. 313-364). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Derman, S. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme, *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*, ed. Durmuş, M. Okur, A. (Ankara: Grafiker Yayınları, 2018), 523-535.
- Dönder, A., Elaldı, Ş. ve Özkaya, Ö. M. (2012). Öğretim elemanlarının üniversite düzeyindeki temel İngilizce öğretiminde kullanılabilecek tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 7(1), 953-968.
- Gedik, E. (2017) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karatay, H. (2009). Okuma Stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 58-79.
- Kesici, S. (2022). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme: Öğretmen Algıları Üzerine Bir İnceleme. *Uluslararası Filoloji Bengü*, 2(2), 45-69.
- Kilmen, S. (2019). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar. R.N. Çıkrıkçı (Ed.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (s. 25-55). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2023). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araştırmaların Eğilimleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 537-559.
- Turgut, M. F., Baykul, Y. (2015). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. 7. Baskı. Ankara: Pegem Akademi
- Turgut, M.F., Baykul Y. (2019). *Eğitimde Ölçme Değerlendirme* 8. Baskı. Ankara: Pegem Akademi

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Öğretmenlerde Bulunması Gereken Yeterlilikler

Halil İbrahim Gemici¹⁵

Sevim Yılmaz Önder¹⁶

Giriş

Küreselleşme sürecinin ivme kazandığı ve mesafe kavramının önemini yitirdiği günümüzde etkili bir iletişim için en az bir yabancı dil bilmek bir ihtiyaç durumuna gelmiştir. Dünyada İngilizce haricinde çeşitli sebeplerden ötürü öğrenilmek istenen dillerden biri de Türkçedir. Türkiye'nin bulunduğu jeopolitik konum; coğrafi ve tarihi zenginliklere sahip olması; ekonomi, sanayi, uluslararası ilişkiler vb. alanlarda varlığını hissettirmesi gibi nedenlerden dolayı Türkçe de öğrenilmek istenen dillerden biri hâline gelmiştir. Bundan ötürü Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi ihtiyacı gündem güne artmakta ve bu konu gittikçe önem kazanmaktadır (Göçer ve Moğul, 2011, s. 808).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi köklü bir geçmişe sahiptir. Osmanlı döneminde Türkçenin hem yabancı uyruklu insanlar hem de Osmanlı ülkesinde yaşamını sürdüren azınlıklar tarafından öğrenilmeye gayret edildiği ifade edilebilir.

İstanbul'un fethinden sonra İstanbul ve imparatorluk topraklarında ticari hareketliliğin artması için yabancılara çeşitli imtiyazlar verilmesiyle Osmanlı'ya ve diline olan ilgi artmıştı. Venedik Cumhuriyeti'nin Osmanlı limanlarında artan faaliyetlerine bağlı olarak İstanbul'daki baylosluğunda tercüman yetiştirmek amacıyla 1550-51 yıllarında açılan ve 2 Venedikli gencin İtalya'dan İstanbul'a gönderildiği Venedik Dil Öğlanları Okulu

15 Öğr. Gör., Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Dil Eğitim-Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi, halilibrahimgemici@subu.edu.tr

16 Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, sevimyilmazonder.tde@gmail.com

(Giovani di Lingua=Dil oğlanları) isimli ilk Türkçe ve Osmanlıca tercüman okulu sayesinde ilk Türkçe tercümanları yetiştirilmiş oldu (Özkan Speelman ve Speelman, 2013, s. 57-59). Yine Venedik Cumhuriyeti'nin 17. yüzyılın sonlarında İstanbul'a gönderdiği yeni baylos Giovanni Battista Donado'nun bürokratik çabaları sonucunda elçilik himayesindeki dil oğlanlarının tercüme faaliyetleri artmıştır (Dökmeci, 2018, s. 29-32).

Venedik Dil Oğlanları Okulunu taklit eden Fransa hükümeti Fransız Dil Oğlanları Okulunu (1669-1873) kurmuştur. Fransa kralı XIV. Louis'nin bizzat seçtiği sekiz yaşlarındaki 10 Fransız uyruklu çocuk İstanbul'da Fransız Elçiliği binasında bulunan Kapüsen okuluna gönderilmişlerdir. İstanbul'da öğrenim gören Fransız öğrencilerin Türkçe derslerinden yine Fransız vatandaşı elçiler veya elçilik görevlilerinin yanı sıra Türkçe dersleri için Türk-Müslüman öğretmenlerin görevlendirildiği bilinmektedir (Ağıldere, 2010, s. 696-700).

Osmanlı toprakları dışında, Viyana Üniversitesinde kurulan Doğu Dilleri bölümünde ilk Türkçe dersleri 1674 yılında Giovanni Baptista Podesta tarafından verilmeye başlasa da bu dönem kısa sürmüştür. Bunun üzerine Habsburg yönetimi öğrencileri İstanbul'a göndermiş, bu öğrencilere elçilik himayesinde ve Türk hocaların gözetiminde Osmanlı Türkçesi öğretilmiştir. Elçilikte bulunan okul 1753 yılında kapatılmış ve yerine yalnızca bir yıl sonra, 1754 yılında Viyana'da *Avusturya İmparatorluk Şark Dilleri Akademisi* kurulmuştur (Procházka-Eisl, 2010, s. 681-682).

Osmanlı İmparatorluğu'nun fetih ve genişleme politikası sonucunda Polonya'da 16. yüzyılda başlayan soyluların Türkçe öğrenimi sürecinde 17. yüzyılda bir duraklama yaşansa da Fransa'nın dil oğlanları yetiştirme politikasını örnek alan Polonya hükümeti, İstanbul'da 1766-1793 yılları arasında faaliyetlerini sürdüreceği olan *Polonya Şarkiyat Okulunu* açmıştır (Lesiczka, 2016, s. 217-218).

18. yüzyılda Avrupa ve dünya ülkeleri arasındaki güçlü yerini korumak isteyen Rus çarı I. Petro'nun Doğu dilleri ve Türkoloji çalışmalarına büyük önem verdiği bilinmektedir. Dil oğlanları okulu modasına Çarlık Rusyası'nın da katılması ve 1724 yılında İstanbul'a gönderilen dört Rus öğrenci ile başlayan süreç Rus Çariçesi II. Katerina (1762-1796) devrinde de devam ettirilmiştir (Kapıcı, 2014, s. 75-77). Rus elçiliğindeki bu eğitim faaliyetlerinin yanı sıra 1819 yılında Rusya Hariciyesi'nde Asya Bölümünün açılması, Kazan Üniversitesinin (1804) Mirza Kazım Bey (1802-1870) önderliğinde Türkolojide parlak bir dönem geçirerek önemli araştırmalara imza atması, Moskova'da Lazarev Şark Dilleri Enstitüsünün (1829) ve yine Mirza Kazım Bey öncülüğünde Petersburg Üniversitesi bünyesinde

Şark Dilleri Fakültesinin kurulması (1855) ile Rus akademisi Türkoloji alanında dünya çapında bir yer edinmiştir. Hariciye Nezaretinde bulunan Asya Departmanında derslerde Türkçe gramer, Türk atasözleri çözümleme ve tercüme çalışmaları yapıldığı bilinmektedir (Kapıcı, 2014, s. 81-83; Atas ve Önder, 2022).

Gayrimüslim okul ve kurumlarının yanında Osmanlı topraklarında çok daha erken yüzyıllarda varlık göstermeye başlayan misyoner okullarının sayısı 19 ve 20. yüzyıllarda kontrolsüz ve hızlı bir şekilde artmıştır. Osmanlı Maarif Nezareti tarafından devlet sınırları içerisindeki misyoner okullarında eğitim dilinin Türkçe olmasına yönelik 1869 yılında Maarif Nizamnamesi hazırlansa da istenen sonuç alınamamıştır. Ayrıca II. Abdülhamid'in talimatıyla 1896 yılı itibarıyla vilayet maarif yöneticileri ile ilgili yeni düzenlemelere gidilerek gayrimüslim okullarında Türkçe derslerinin okutulması şartı getirilmiştir (Mutlu, 1999, s. 14-15).

Anadolu dışındaki Osmanlı topraklarında Almanlar tarafından kurulan ve müfredatlarında Türkçe derslerinin bulunduğu okullar da mevcuttur. Buna örnek olarak Halep'te bulunan *Alman Ali Mektebi* gösterilebilir. Benzer amaçlarla kurulan okullardan bir diğeri 20. yüzyılın ilk çeyreğinde Yunanistan'da faaliyet göstermiş olan *Selanik Alman İdadisi*dir. Bu iki okulda da Türkçe derslerinin okutulduğu müfredatlarından anlaşılmaktadır (Mutlu, 1999, s. 91-94).

15 ve 16. yüzyıllar itibarıyla başkent ve imparatorluğun diğer topraklarında etkin çalışmalarda bulunan Fransız misyoner ve laik okulları özellikle 19. yüzyıl ile I. Dünya Savaşı arasındaki süre içerisinde Beyrut, Edirne, Hayfa, İskenderiye, İstanbul, İzmir, Kahire, Kudüs, Lübnan, Mısır, Şam ve Yafa'da konumlanmıştır. Edirne'de bulunan *Mineur Conventuel Mektebi*'nde okuma, güzel yazı dersleri; Kağıthane'deki (İstanbul) okulda sarf-ı Osmanî, güzel yazı, kıraat; İstanbul'da bulunan *Notre Dame de Sion*'da Türkçe, edebiyat, okuma ve yazma dersleri verildiği bilinmektedir (Mutlu, 1999, s. 121; 126; 191).

1911 yılında kurulan *Edirne İngiliz Okulunda* bölgenin etnik gruplarından Türkler haricinde Rum, Ermeni, Yahudi ve Bulgarlar misyonun ana hedefini oluştururken okulun ders programında Türkçe de yer almıştır (Türk, 2009: 707; Mutlu, 1999: 239). *İzmir Bornova Özel Ticaret Okulunda* (1831) İngiliz kökenli gençlerin eğitimine ağırlık verilmekteyken okul müfredatında Türkçe derslerinin de bulunduğu görülmektedir. Yine İzmir'de bulunan *İngiliz Ticaret Okulunun* (1872) ders programında İngilizce ve Fransızca gibi zorunlu derslerin dışında Türkçe dersleri de bulunmaktaydı (Tutsak, 1996, s. 47).

American Board of Commissioners for Foreign Missions örgütü Ermeni tebaasına yönelik yoğun misyonerlik faaliyetleri içerisindeydi. Amerikalıların İstanbul'da 1834 yılında kurduğu ve Ermeni cemaatinin ileri gelenlerinin baskısı nedeniyle 1837 yılında kapatılan *Pera Erkek Okulunda* Türkçe dersleri okutulmaktaydı (Danacıoğlu, 2000: 136). İstanbul dışında *American International College* (Milletlerarası İzmir Koleji) 1878 yılında bölgede yaşayan çeşitli milletlerden öğrencilerin tercih ettiği bir okul hâline gelmiştir (Özeçoğlu, 2009, s. 271-274).

Amerikan misyonerlerin yardımıyla İstanbul'da kurulan meşhur *Robert Kolejde* (1861) 20 farklı ulustan talebe öğrenim görmektedir. Okulun 1896 ve 1911 yılları ders programlarında Türkçenin yer aldığı görülür (Acun ve Gürtunca, 2016, s. 3; 12; 28-31).

İstanbul'daki yabancı okullarından *Kadıköy Mikhitarist Papaz Okulunda* (1842) ve Fransız *Saint Euphémie Kız Okulunda* (1895) ders programlarında Türkçenin müstakil bir ders olarak okutulduğu arşiv kayıtlarında belirtilmiştir (Erkan, 2001: 149). Anadolu Demiryolu Şirketinin finansörlüğünde kuruluşundan yaklaşık 8 yıl sonra *Beyoğlu Alman Lisesinin* bir şubesi olarak faaliyet gösterecek olan *Haydarpaşa Alman Okulunun* (1894) ruhsatlı okul statüsünde olmalarının da etkisiyle Türkçe dersleri müfredatlarında yer almaktaydı (Erkan, 2001, s. 165-167).

İzmir Alman İdadisinde 1915 yılı itibarıyla Türk dili ve edebiyatı derslerinin Bezmi Nusret Kaygusuz tarafından verildiği tespit edilmiştir (Kaya, 2022, s. 3). Avusturyalıların 1856 yılında özellikle Katolik Ermeniler için kurmuş olduğu *Mikhitarist Kolejinde* aralarında Halit Ziya Uşaklıgil'in de bulunduğu farklı milletlerden öğrencilere Türkçe dersleri de verilmekteydi. Fransız Lazarist ve Frer cemaatlerinin kontrolünde temel düzeyde eğitim veren okullardan ve gayrimüslim tebaa haricinde Alman, Arap, Avusturyalı, Belçikalı, Fransız, İngiliz, İtalyan ve Yunan öğrencilerin gittiği *Saint Joseph Kolejinde* velilerin isteğiyle, İtalyanların *Ticaret Mektebinde* 1898 itibarı ile Yahudi tebaasından Hazan Efendi tarafından ve yine Avusturyalıların açmış oldukları okullardan *Elsine Mektebinde* 1913 yılı itibarıyla Süleyman Nazif tarafından Türkçe dersler verilmekteydi (Tutsak, 1996, s. 47-48, 240-244).

Selanik'te Romanya hükümetinin elçiliği kontrolünde *Romanya Ticaret Mektebinde* ve *Selanik Edebî ve Felsefî İlimler Fakültesinde* Türkçe müfredat da yer almaktaydı (Demirel, 2017, s. 51; 166). Birçok milletten öğrencinin eğitim gördüğü *Merzifon Anadolu Koleji'nden* Hovhannes Hagopyan ile John Manisacıyan gibi birçok tanıdık isim mezun olmuş ve bir kısmı yükseköğrenimlerini Amerika'da tamamlayıp öğretmen sıfatıyla bu okula geri dönmüştür (Maksudyan, 2013: 133-139; 149-151). O dönemki

adıyla Antep şehrinde kurulan *Merkezi Türkiye Kolejinin* ve yabancı öğrenci sayısı az sayıda olan (biri Rus ve Amerikan) *Merkezi Türkiye Kız Kolejinin* (Maraş) ders programına bakıldığında Türkçe derslerinin bulunduğu anlaşılmaktadır. Yine Maraş'ta bulunan *Alman Kız Rüşd-i İdadisinde* Türkçe dersleri okutulmaktaydı (Padem, 2020, s. 59-62; 65).

Cumhuriyet döneminde Mustafa Kemal Atatürk'ün 1 Kasım 1928 tarihinde Harf İnkılâbı'nı başlatması ve 12 Temmuz 1932'de yine Atatürk'ün liderliğinde Türk Dili Tetkik Cemiyetinin tesis edilmesi Türkçe için mühim gelişmeler olarak kayda geçmiştir. Cumhuriyet devrinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çeşitli üniversitelerin rehberliğinde ilerleme kaydetmiştir. Boğaziçi Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi bu konuda önde gelen kurumlar olup bu kurumlar Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin ilk kaynakların hazırlanmasında da öncü bir rol üstlenmişlerdir. Boğaziçi Üniversitesinden Hikmet Sebüktekin, Ankara Üniversitesinden ise Kenan Akyüz bu hususta önde gelen isimlerdir (Erdem, 2009, s. 890).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin kurumsallaşmasına dönük ilk adım 1984 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezinin (TÖMER) kurulmasıyla atılmıştır (Arslan, 2012, s. 181; Çelik, 2023, s. 354). Yönetmeliğine göre bu merkezin amacı yurt içi ve yurt dışında Türkçenin ve yabancı dillerin öğretimini sağlamak, dil eğitimi çalışmalarına destek vermek için Türkçenin ve Türk kültürünün tanıtımını yapmak ve bu maksatla ilgili mevzuat hükümleri çerçevesinde şubeler açmaktır. 1992'ye kadar bu merkezin hedef kitesini bilhassa diplomatlar ve Ankara'da eğitim görmekte olan yabancı öğrenciler oluşturmuştur. Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nin (SSCB) 1991'in aralık ayında dağılmasıyla beraber Türk cumhuriyetleri 1992'de bağımsızlıklarını ilan etmeye başlamışlardır. Bu yaşananlar karşısında Türkiye de harekete geçmiş ve ilk önce Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansını (TİKA) kurmuştur. Daha sonra *Büyük Öğrenci Projesi* kapsamında Türk cumhuriyetlerinden on bin öğrenci Türkiye'ye davet edilmiş ve bu öğrencilerin burslu olarak yükseköğrenim görmelerine imkân tanınmıştır. Gelen bu öğrencilere Türkiye Türkçesi öğretme vazifesini Ankara Üniversitesi TÖMER üstlenmiş, bu çerçevede Türkiye'nin çeşitli şehirlerinde şubeler açmıştır. On bin öğrenciden sonra ertesi yıl Ankara Üniversitesine yedi bin öğrenci daha gelmiştir. 1994 yılından itibaren Türk cumhuriyetlerinden gelen öğrenciler 1992 senesinde teşekkül eden Ege Üniversitesi TÖMER ve 1994 senesinde kurulan Gazi Üniversitesi TÖMER'e de yönlendirilmeye başlamıştır. Yıllar içerisinde Türkiye yabancı öğrenciler için bir cazibe merkezi hâlini almaya başlamıştır. 2022 yılı itibarıyla Türkiye'de 198 ülkeden gelen 300.000'den fazla yabancı öğrenci eğitim görmektedir. Bu öğrencilerin

Türkçe eğitimlerini sağlamak amacıyla neredeyse her üniversitede bir Türkçe öğretim merkezi faaliyet yürütmektedir (Çelik, 2023, s. 354-355; Kaya ve Aşar, 2024, s. 477; Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2023, s. 8). Söz gelimi 2018 yılında yapılan bir çalışmaya göre 89 devlet üniversitesi ve 36 vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 125 üniversitede “DİLMER, Rektörlüğe Bağlı Türk Dili Bölümü, TÖMER, Yabancı Diller Yüksekokulu” gibi çeşitli birimlerde Türkçenin yabancı dil olarak eğitimi verilmektedir. 63 devlet ve 9 vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 72 üniversitede “TÖMER” adındaki birimlerde Türkçe yabancı dil olarak öğretilmektedir (Erdil, 2018, s. 111). Bir başka araştırmaya göre ise 2018 yılındaki Türkçe öğretim merkezi sayısı 125’e çıkmıştır (Memiş, 2021a, s. 1).

Türkçenin yabancı dil olarak eğitimi sahasında uzman kişilerin yetiştirilmesi amacıyla yapılan ilk çalışmalar Gazi Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü bünyesinde açılan Türkçe Programında 1992 yılında okutulan “Yabancılar Türkçe Öğretimi” derslerinde ortaya konmuştur. Bu ders 2006 yılı itibarıyla Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde verilen zorunlu derslerden biri hâline gelmiştir. Günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzman öğretmen ihtiyacı Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları, Dil Bilimi, Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe Öğretmenliği ve yabancı dil bölümü mezunlarının çeşitli kurumlarda görevlendirilmeleriyle karşılanmaya çalışılmaktadır. Ayrıca çeşitli üniversitelerde bu alanda yüksek lisans ve doktora eğitimi de verilmektedir. Ancak bu üniversitelerin sayısının son derece sınırlı olduğunu belirtmek gerekir. Bu nedenle alandaki öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla pek çok merkezde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine dönük kısa süreli sertifika programları da düzenlenmektedir. 2021 yılı itibarıyla bu alanda on yedi üniversitede tezli yüksek lisans programı, iki üniversitede doktora programı, beş üniversitede ise Yurtdışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi yüksek lisans programı mevcuttur (Özbay ve Bahar, 2016, s. 6-7, 18-22; Aydın ve İlhan, 2021, s. 67). Ancak bu alanla ilgili çalışmalar ortaya koyan pek çok araştırmacı sahada daha yetkin öğretmenlerin işe koşulması için Türkçenin yabancı dil olarak eğitimi konusunda lisans düzeyinde bir program açılması gerektiğini savunmaktadır¹⁷ (örneğin Güzel, 2010, s. 381-382; İşcan, 2020, s. 122-123; Özbay ve Bahar, 2016, s. 22-23).

17 Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görev alacak öğretmen adaylarının profili ve bu öğretmenleri yetiştiren bölüm ve programlara ilişkin görüş ve öneriler bu çalışmanın sınırlarını aşmakta olup müstakil bir araştırma konusudur. Bu konuda hazırlanmış ve önemli görüşler sunan çeşitli çalışmalar vardır. Bk. (Çetin, 2020; Demir, 2023; Gültekin vd., 2018; Kırkkılıç ve Maden, 2010; Yıldız ve Tepeli, 2014).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi süreçleri yurt içinde yükseköğretim kurumlarının Türkçe eğitim merkezleri tarafından yürütülürken yurt dışında bu görevi Türkiye Maarif Vakfı ve Yunus Emre Enstitüsü üstlenmiştir. Yunus Emre Enstitüsü Türk dilini öğretmek ve Türk kültürünü tanıtmak amacıyla 2007 yılında kurulmuştur. Kurumun ilk merkezi 2009'da Saraybosna'da hizmet vermeye başlamıştır. Enstitü bugün Çin'den Arjantin'e 60 kadar ülkede çalışmalarını sürdürmektedir. Türkiye Maarif Vakfı 2016 yılında kurulmuş olan ve yurt dışında Türkiye Cumhuriyeti adına Millî Eğitim Bakanlığı haricinde doğrudan eğitim kurumu açma yetkisini taşıyan tek kuruluştur. Türkiye Maarif Vakfı tüm ülkelerde okul öncesinden yükseköğretim düzeyine kadar eğitimin her aşamasında etkin çalışmalarda bulunmak amacıyla kurulmuştur. Bugün Türkistan coğrafyası başta olmak üzere Afrika, Balkanlar ve Orta Doğu'da 50'den fazla ülkede faaliyetlerini sürdürmekte ve bu okullarda Türkçe seçmeli ders olarak verilmektedir. Türkiye Maarif Vakfının en önemli hizmetlerinden biri de uluslararası standartlarda *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*'nı hazırlaması olmuştur (Çelik, 2023, s. 355-356).

Öğretmen Yeterlilikleri¹⁸

Öğretmenlik mesleği eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biridir. Hangi düzeyde olursa olsun eğitim ve öğretimin temelinde daima bir öğretmen yer almaktadır. Dolayısıyla eğitim ve öğretim sürecinde bu denli önemli bir mevkide bulunan öğretmenlerde bulunması gereken yeterlilikler de oldukça kritik bir meseledir. Öğretmen yeterlilikleri, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar” şeklinde tanımlansa da (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017, s. 4) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmen profilinin daha geniş olduğunu söylemek mümkündür. Söz gelimi, bu alanda eğitim fakültesi mezunu olmayan ve pedagojik formasyon sertifikası olmayan pek çok öğretmenin de görev aldığı bilinmektedir. Dolayısıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanı söz konusu olduğunda öğretmen yeterliliklerine dair konuya daha farklı perspektiflerden bakılması gerekliliği doğmaktadır.

18 Çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görev alan kişileri karşılamak için “öğretmen” terimi tercih edilmiştir. Bu alanda görev alan kişiler kimi kaynaklarda “öğretici” şeklinde de adlandırılmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında kullanılan terimlerin standartlaşması hususunda bk. (Durmuş, 2018). Ayrıca bu konuyla ilgili alanda yapılan ilk kuramsal çalışma için bk. (Durmuş, 2019). Yine, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmen yeterlilikleri ile ilgili (Durmuş ve Doğan, 2023; Koyuncu ve Kocaman Gürata, 2023) gibi çalışmalar da incelenebilir.

Çalışmada öğretmenlerin yeterlilikleri “mesleki yeterlilik”, “iletişim ve iş birliği yeterliliği”, “teknoloji ve materyal kullanabilme yeterliliği” ve “ölçme ve değerlendirme yeterliliği” olmak üzere dört ana başlıkta incelenmiştir.

1. Mesleki Yeterlilik¹⁹

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sahasında görevlendirilecek öğretmenlerin sahip olması gereken olmazsa olmaz yeterliliklerden biri alan bilgisi yeterliliğidir. Bu yeterlilik pek çok araştırmacı tarafından da öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliliklerden biri olarak kabul edilmektedir. Ancak mevcut durumda bu alanda görev alan ve Almanca, Fransızca, İngilizce vb. yabancı dil bölümlerinden mezun olan öğretmenler kimi zaman Türkçe alan bilgisi bağlamında yetersiz kalmakta, Türkçe alanından mezun olan öğretmenler de yabancı dil öğretim yöntemleri hususunda yine bazı durumlarda yeterlilik gösterememektedirler. Bu sebeple öğretmenlerin alan bilgisi noktasında yeterli birikime sahip olmaları ve hedef dil Türkçenin dil bilgisine hâkim olmaları beklenmektedir. Ayrıca bu alanın “özel bir uzmanlık alanı” olduğu bilinmeli ve bu alanda çalışacak öğretmenler tıpkı İngilizce, Fransızca ve Almanca öğretmenleri gibi yabancı dil öğretmeni olarak eğitime tabi tutulmalıdırlar (Yağmur, 2006, s. 28). Bu minvalde alanıyla alakalı gerekli donanıma sahip bir şekilde yetiştirilecek öğretmenler kendi gayretlerini de ortaya koyarak profesyonelleşecek ve verimli bir dil aktarıcısı konumuna ulaşacaklardır.²⁰

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görev alan kişilerin alan bilgilerini geliştirebilmek ve daha profesyonel öğretmenler olabilmek için yapabilecekleri çeşitli çalışmalar vardır. Bu öğretmenler Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili alan yazını takip edebilir, alanıyla ilgili konferanslara, seminerlere ve mesleğinin değişen koşullarına ayak uydurabilmek için hizmet içi eğitim programlarına katılabilir (Durmuş ve Doğan, 2023; Sarıçoban ve Mengü, 2008, s. 73). Alan bilgisi konusunda kendini geliştiren ve profesyonelleşen öğretmenler ders içi uygulamalarından kuramsal bilgi üretebilir hâle gelerek çalışmalarını daha sistemli ve bilimsel bir hâle getirebilir (Durmuş, 2019, s. 109-113; Richards, 2011, s. 5). Öğretmenin alan bilgisi konusundaki yeterliliği onun kendine güven

19 Bu yeterlilikle ilgili bk. (Durmuş, 2019, s. 15-31; Richards, 2011, s. 3-4; Richards ve Farrell, 2005).

20 Dil öğretmenlerinin profesyonelleşmesi ve “öğretmen profesyonelliğinin kavramsallaştırılması”yla ilgili detaylı bilgi için bk. (Leung, 2009). Bu konuya ilişkin ayrıca bk. (Durmuş, 2019, s. 103-109; Richards, 2011, s. 6). Bu bağlamda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin de uygulama düzeyinde başarılı ve tecrübe sahibi öğretmenler görmek istemeleri öğretmen profesyonelliğine ilişkin önemli bir nokta olarak değerlendirilebilir (Yıldız ve Tepeli, 2014, s. 577).

duymasını ve sınıf yönetiminde daha etkin olmasını da sağlayacaktır. Bu hususta Mete (2012, s. 118), alan bilgisi konusundaki yeterliliğin öğretilmekte öz güven oluşturabileceğini ifade etmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi görevinde bulunan öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterliliklere ilişkin yaptıkları çalışmada Yıldız ve Tepeli (2014, s. 569) öğrencilerin konu alanı/alan bilgisi bağlamında Türkçenin yabancı dil olarak öğretim yöntemlerini/yabancı dil öğretim yöntemlerini bilen; sözlü ve yazılı anlatım becerileri gelişmiş; edebiyata ilişkin bilgi ve teorilere, halk edebiyatı, dünya edebiyatı ve çocuk edebiyatı sahalarına hâkim; kelime hazinesi zengin ve dil bilgisi konusunda yeterli öğretmen arayışında olduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler dil bilgisinin yanı sıra eğitim bilimlerinin temel kavramlarını; öğretimin öğrenme psikolojisi vb. alanları da bilirlerse bu onlara önemli bir avantaj sağlayacaktır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler öğretmenlerden öğrenme-öğretme ortamlarında dönüt verme, motive etme, soru-cevap tekniği gibi çağdaş öğretim yöntemlerini uygulamalarını beklemektedir (Yıldız ve Tepeli, 2014, s. 577). Öğretmenlerin iletişimsel yöntem ve drama gibi yabancı dil öğretim yöntemlerini bilmeleri de faydalı olacaktır (Karababa ve Çalışkan, 2013, s. 1551). Öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliliklerden biri de dil öğretiminin kimliğiyle ilgili bilgidir. Öğretmenler dil öğretmeni olmanın ne anlama geldiğini bilmelidir. Zira “dil öğretmenliğini öğrenmek yalnızca dil öğretimi becerileri ve bilgisi hakkında daha fazla şey keşfetmeyi değil, aynı zamanda bir dil öğretmeni olmanın ne anlama geldiğini öğrenmeyi de mündemiçtir” (Richards, 2011, s. 4-5)²¹. Yine, öğretmenin sahip olması gereken olmazsa olmaz yeterliliklerden biri genel kültür bilgisidir.

Öğretmenin öğrenciler için uygun kaynakları seçme ve kullanma becerisini gösterebilmesi gerekmektedir. Burada “bağlamsal bilgi” denilen bilgi türü devreye girmektedir. Her eğitim kurumunun müfredatı, dinamikleri ve öğretmenlere sunduğu imkânlar farklıdır. Dolayısıyla öğretmenin içinde bulunduğu eğitim kurumunun fiziksel ve sosyal koşullarının bilincinde olarak dil eğitimi verebilmesi önemlidir. Ayrıca öğretmenin hedef dilin yanı sıra ek dil bilmesi; söz gelimi öğrencilerin hedef dili öğrenirken yaşadığı zorlukları anlayabilmek için onların ana dillerini bilmesi faydalı olabilir. Öğretmenlerin araç dil olarak en az bir yabancı dil bilmeleri Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin de öğretmenlerden bekledikleri bir husustur (Durmuş, 2019, s. 37-39; 75-79; Pavesi, 2001, s. 87; 101; Richards, 2011, s. 4;

21 Ayrıca bk. (Durmuş, 2019, s. 75-79).

Yıldız ve Tepeli, 2014, s. 577). Öğretmenlerin derslerde okuma ve dinleme etkinlikleri esnasında ayrıntılı açıklamalar yapabilmesi gerekmektedir. Bilhassa alt düzeydeki öğrencilerle işlenen derslerde bu tip etkinlikler sırasında daha da hassas hareket edilmesi gerekebilir. Yine öğretmenler öğrencilerin sorularına doyurucu cevaplar verebilmeli, sorularla alakalı hiçbir karanlık nokta kalmamalıdır. Sınıftaki bazı öğrenciler daha fazla teşvik edilmeye ve açıklamaya ihtiyaç duyabilirler. Öğretmenler bu gibi durumlarda bu öğrencilere zaman ayırabilmelidir (Rovai ve Pfingsthorn, 2022, s. 11). Öğretmenler yaptıkları etkinliklerle öğrencilerin dikkatini Türkçenin dil bilgisine ilgili belirli özelliklere odaklayabilirler. Yine, öğretmenler dil bilgisini tümdengelim metoduyla öğretebilirler; söz gelimi dil bilgisi kurallarını örneklerden önce verebilirler. Son olarak öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle ilgili öz değerlendirme yapabilmeleri önemlidir (Karababa ve Çalışkan, 2013, s. 1551; Richards, 2011, s. 6).

2. İletişim ve İş Birliği Yeterliliği

Bu başlıkta Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi görevinde bulunan öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlilikler psikolojik yeterlilik, pedagojik yeterlilik, kültürel yeterlilik, sınıf yönetimi ve iletişim bilgisi, problem çözme ve öğrenciye psikolojik destek şeklinde altı alt başlığa ayrılmıştır.

2.1. Psikolojik Yeterlilik

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi görevinde bulunan öğretmenlerin işlerine ilgi duymaları son derece önemlidir. Zira öğretmenin mesleğini severek yapması öğrencilerin derse olan bakış açılarını da etkileyecektir. İşine karşı sorumluluk duygusuna sahip olan bir öğretmen her gün farklı yöntemler kullanarak dersini daha etkin kılacak ve öğrencilerinin öğrenmesi için gayret sarf edecektir (Zahmacıoğlu ve Avukatoğlu, 2023, s. 232). Öğretmenlerin derse karşı hevesli ve canlı olmaları, dersi motive olmuş bir şekilde işlemeleri öğrencilerin de derse ilgi ve katılım düzeylerini arttıracaktır. Zira “öğretmen motivasyonu eğitimin kalitesini ve standardını” arttırmada önemli bir faktördür (Sarıçoban ve Mengü, 2008, s. 72).

Ayrıca öğretmenlerin özgüvenli olmaları da önemlidir. Özgüvenli ve ne istediğini bilen bir öğretmen öğrencilerin ders için gereken hedeflere ulaşmasında etkin bir rol oynayacaktır. Öğretmenlerin öğrencilerden önce net hedefler belirlemeleri gerekmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi görevinde bulunan öğretmenlerin öğrencilerine saygı duymaları da dikkate değer bir konudur. Öğretmen öğrenci tarafından öne sürülen fikirleri dikkate almalı, gerekli gördüğü durumda bu fikirleri uygulamaya koymalı ve

geliştirmelidir (Rajagopalan, 2016, s. 12-13). Öğretmen her şeyden önce karşısındaki kişilerin birer birey olduğunu hatırlamalı, onlara değer verdiğini göstermelidir. Öğretmen şayet öğrencilerine değer verirse onlarla iyi bir iletişim kuracak ve yalnızca ders içinde değil ders haricinde de sosyal bir bağ geliştirecektir.

Öğretmenler öğrencilerin farklı becerilerine saygı duymalı, öğrencileri çalışmalarından ötürü takdir etmelidir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerine karşı anlayışlı olmaları da beklenmektedir. Öğretmen öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını ve duygularını anlayabilmeli ve bunları doğru analiz edebilmelidir. Yine öğretmen sınıftaki herkesin aynı miktarda ürün ortaya koyamayacağını kabul etmelidir. Öğretmenler “öğrencilerin yaşına, dil yeterliliğine, genel becerisine ve kazanım düzeyine uygun bir dizi öğretim yöntemi” kullanılmalıdır (Pavesi vd., 2001, s. 101).

Öğretmenin öğrenciye nazik ve arkadaş canlısı bir şekilde yaklaşması önemlidir. Öğretmen gerekli gördüğü durumlarda başka biri aleyhine olmamak koşuluyla gerginliği azaltmak için şakalar yapabilir (Rajagopalan, 2016, s. 12). Alışık olmadığı bir ülkede ve kültürel ortamda bulunan öğrenciye bu şekilde yaklaşmak hem öğrencinin sosyal uyumu hem de dil öğrenimi açısından faydalı olacaktır. Yine, öğretmen fikirlerini etkili bir şekilde iletme becerisine sahip olmalıdır. Düşüncelerini net bir şekilde ifade edebilen bir öğretmen öğrencilerin kafasında soru işareti kalmasına meydan vermeyecek ve dersini bütüncül bir şekilde işlemiş olacaktır.

2.2. Pedagojik Yeterlilik²²

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görev alan öğretmenler pedagojik yeterlilik bağlamında yeterli pedagojik eğitim almalı ve aldıkları eğitimi pratiğe dökabilmelidir. Ayrıca bu öğretmenler pedagojik yenilikleri de takip etmeli ve bunları derslerinde uygulamalıdır. Yine, öğrencilerin derse katılımlarının teşvik edilmesi ve öğrencilere gerekli motivasyonun sağlanması da gereklidir. Zira Türkiye’de eğitim görmekte olan yabancı öğrencilerin motivasyonları ailelerinden ve alışkın oldukları sosyal çevreden uzak kalmaları, hayat masrafları, coğrafya ve kültüre yabancı olmaları gibi sebeplerden dolayı bozulabilir. Bu öğrencilerin diğer öğrencilere nazaran daha izole bir yaşam sürdükleri de bilinmektedir. Tüm bu gerekçeler öğrencilerin dil öğrenme becerilerini de olumsuz etkileyebilir. Bu noktada öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri belirleyici olabilir. Öğretmenler bu gibi olumsuz durumlarda devreye girerek daha hassas davranmalı ve öğrencilere destek

22 Bu yeterlilikle ilgili bk. (Durmuş, 2019, s. 115-177; Richards, 2011, s. 5). Ayrıca bu konuda hazırlanmış müstakil bir doktora tezi için bk. (Demir, 2021).

olmalıdır (Karadoğan ve Uyumaz, 2022, s. 188). Öğretmenler öğrenme süreçlerinde öğrencilerin özgüvenlerinin artmasına yardımcı olmalıdır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi görevinde bulunan öğretmenlerin öğrenme süreci için “benzersiz bir ortam” oluşturma gibi bir görevleri olduğundan da söz edilebilir. Öğretmenler öğrencilere dili doğal bir ortamda konuşma ve kullanma olanağı sunmalıdır. Bu bağlamda öğretmenler öğrencilere yönelik grup tartışmaları vb. etkinlikler düzenleyebilir (Rajagopalan, 2016, s. 2).

Öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerine ilişkin hazırlanmış olduğu doktora tezinde Demir (2021, s. vii) öğretmen yetiştiren programların ve sürecin pedagojik yeterlilikler bağlamında işlevsel bir hâle getirilmesi ve öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri²³ ile yeterlilikleri hususunda desteklenmeleri gerektiğini ifade etmiştir.

2.3. Kültürel Yeterlilik²⁴

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi görevinde bulunan öğretmenlerin sahip olması gereken en önemli yeterliliklerden biri de kültürel yeterliliktir. Bilindiği üzere dil eğitimi kültür ile dil arasındaki bütünlük hesaba katıldığında, bir bakıma kültürel etkileşimi sağlayan bir vasıtaadır. Dil öğretiminin verimli bir biçimde gerçekleşmesi, dilin kültür unsurlarıyla ilişkilendirilmesine bağlıdır (Zeyrek, 2020, s. 165). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler de öğretmenlerden hedef kültürü anlatması ve kendi kültürleriyle ilgili soru sormasını ve Türk kültürünü en iyi bir şekilde sunmasını beklemektedirler (Tüm, 2019, s. 149). Bu nedenle öğretmenler öğrencilerin Türk dili ve kültürü hakkındaki bilgi ve anlayışlarını geliştirebilmeli ve öğrencilerin kendi kültürleri üzerine düşünmelerini sağlamalıdır (Atay vd., 2009, s. 131). Öğretmen kültürel aktarım konusunda yeterli olmalıdır. Türk kültürüne ve değerlerine hâkim olması gereken öğretmen öğrencilerine bu kültürü ve değerleri başarılı bir şekilde aktarabilmeli, öğrencileri Türk kültürüyle ilgili çeşitli kültürel etkinliklere katılmaya teşvik etmelidir. Böylece dil eğitimi yalnızca dil bilgisi boyutuyla sınırlı kalmayıp dil-kültür bütünlüğü içerisinde verilmiş olacaktır. Söz gelimi kahve kültürü vb. Türk mutfağı konusunda uygulamalar yapılabilir.

Yabancı bir dili öğrenmeye başlayan kişi kültürel etkileşim anlayışına uygun bir şekilde kendi kültürü ile yeni öğrendiği kültür arasında çeşitli mukayeseler yapar. Kültürel etkileşimin verimli bir biçimde sağlanması

23 Teknolojik pedagojik alan bilgisi konusunda ayrıca bk. “3. Teknoloji ve materyal kullanabilme yeterliliği”.

24 Bu yeterlilikle ilgili bk. (Durmuş, 2019, s. 51-75).

için en mühim gerekliliklerden biri kültürlerin bir araya geldiği ortam olan dil eğitim sınıflarında öğretmen ile öğrenci arasında olumlu bir iletişim kurulmasıdır. Bu noktada öğretmenin diğer kültürler hakkında bilgi sahibi olması ve yeni kültürleri öğrenmeye açık olması gerekmektedir. Türkiye'ye Türk dilini öğrenmek için gelen öğrenciler gerek insanlarla kurdukları ilişkilerinde gerek dil eğitim sınıflarında uyum problemleri ve kültür şoku yaşayabilir, yüz yüze geldikleri kimi mikro saldırganlıklar²⁵ karşısında sosyal ve akademik anlamda olumsuz etkilenebilirler (Er ve Durmuş, 2021, s. 1875). Bu gibi olumsuzluklar öğretmenlerin başarılı müdahaleleriyle aşılabılır. Öğretmen dil, din, etnik köken konusunda önyargısız düşünebilmeli ve kültürel etkileşime açık olmalıdır. Deardorff da geliştirdiği *Kültürlerarası Yeterlilik Piramidi* modelinde farklı kültürlerle ve kültürel etkileşime önem vermek; kültürlerarası öğrenmeye açık olmak ve farklı kültürlerden gelen insanlara önyargılı davranmaktan kaçınmak; muğlaklık ve kapalılığı hoş görmek gibi tutumlardan bahsetmektedir (Deardorff, 2004'ten akt. Durmuş ve Sumruk Ateşgöl, 2021, s. 119). Dil öğretim sınıfları çok kültürlü ortamlar olduklarından buralarda ulusal veya uluslararası siyasi tartışmalara girilmemelidir. Bu tarz tartışmalar daima olumsuz sonuçlara gebe olduğundan öğretmenler bu tip konuların açılmasına karşı teyakkuza olmalıdır. Sınıf içerisinde materyal tasarımından beden diline dek her ögede çok kültürlülük göz önünde bulundurulmalı; dinsel, ulusal ve kültürel niteliklere tolerans gösterilmeli; hiç kimse kimliğinden ötürü dışlanmamalıdır. Sınıf ortamı içindeki tüm öğrencilerin motive edileceği, öğrencilerin kalıp yargılarından sıyrılarak hedef dile yoğunlaşmalarının sağlanacağı, farklılıkların saygıyla karşılanıp empatik yöntemin en üst düzeyde sergileneceği biçimde tasarlanmalıdır (Er ve Durmuş, 2021, s. 1881-1882).

2.4. Sınıf Yönetimi ve İletişim Bilgisi²⁶

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi görevinde bulunan öğretmenlerin sınıf yönetimi ve iletişim bilgisiyle ilgili sahip olmaları gereken bazı yeterlilikler bulunmaktadır. Söz gelimi bu öğretmenler dakik olmalıdırlar. Öğretmenler ders vereceği sınıfın düzeyini dikkate almalı, derste kullanacağı yöntemleri önceden tayin etmeli, her sunum ve etkinlik için ne kadar zamana gereksinim duyduğunu planlamalıdır (Karimov ve Arslan, 2022, s. 262). Böylece zamanı iyi kullanarak dersi maksimum verim sağlayacak şekilde işlemelilerdir. Öğretmenlerin öğrencileri her zaman hedef dili kullanmaya

25 Mikro saldırganlıklar, görünüşte ön yargısız ve eşitlikçi olduğunu düşünen şahısların kimi zaman bilinçli olarak ancak genellikle bilinçli farkındalık düzeyinde olmadan sergilediği ayrımcı, dışlayıcı ve ırkçı tutum ve eylemleridir (Er ve Durmuş, 2021, s. 1881).

26 Bu yeterlilikle ilgili bk. (Durmuş, 2019, s. 35-37; Richards, 2011, s. 4).

teşvik etmesi gerekmektedir. Zira öğrencilerin hedef dil girdisine erişimi arttıkça dili öğrenmeleri kolaylaşacaktır. Öğretmenlerin ders işleyişi ve sınıf düzenini organize etmesi, derse ilişkin meseleleri açıklamaları ve netliğe kavuşturmaları da beklenmektedir.

Ayrıca öğretmenler öğrenciler nezdinde ilgi ve motivasyon uyandırma ve sürdürme becerisine sahip olmalıdır. Bu hususta teknoloji destekli çeşitli görsel-işitsel araçlardan yararlanılabilir. Öğretmen öğrencilerine karşı adil davranmalı, öğrencilere karşı kayırmacı veya önyargılı bir tutum sergilememelidir. Bu tip tutumlar sınıf içerisindeki güven ortamını zedeleyebilir. Yine öğretmenler ders içerisinde açık, bağlama uygun, teşvik edici ve etkileşimli bir dil kullanmalı, öğrencilerin dil ve iletişim becerilerinin gelişimine katkıda bulunmalıdırlar (Pavesi vd., 2001, s. 101).

Öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken bir diğer husus eğitimin öğrenci merkezli olmasıdır (Durmuş, 2019, s. 79-93; Richards, 2011, s. 5). Öğretmen sınıf zamanını akıllıca kullanmalı ve sınıf düzeninin korunmasına da dikkat etmelidir. Bu bağlamda öğretmenin yalnız öğrenme/öğretme sürecinde değil aynı zamanda sınıf düzenini ve disiplinini sağlamada, sınıf yönetiminde daha başarılı olabilmek için destekleyici kaynak ve imkânlarla sahip güvenli, sağlıklı ve mutlu bir sınıf ortamıyla muhatap olması önemlidir (Sarıçoban ve Mengü, 2008, s. 73).

Öğretmenler yalnızca öğrencilerle değil diğer öğretmenlerle kurdukları iletişime de dikkat etmelidir. Söz gelimi öğretmenler takım çalışmasına uyumlu kişiler olmalı, diğer öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunabilmeli ve iş birliği hâlinde çalışabilmelidir. Öğretmenler arasındaki bu iş birliği kendilerine pratik ve kişisel faydalar sağlayacaktır (Durmuş, 2019, s. 113-115; Pavesi vd., 2001, s. 87; Richards, 2011, s. 6; Rovai ve Pflingsthor, 2022, s. 11).

2.5. Problem Çözebilme

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi görevinde bulunan öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterliliklerden biri de problem çözebilme yeterliliğidir. Bu kapsamda öğretmenler ihtiyaç hâlinde öğrencilerine ders sonrası destek sağlayabilmelidir. Söz gelimi öğrencilerin sınırlı ders süresi içerisinde dil, sosyal yaşam veya kültürle ilgili yaşayabilecekleri olumsuz durumlara karşı öğretmenler teyakkuzda olmalı ve öğrencilerine yardımcı olabilmelidir.

Ayrıca, öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken hususlardan biri öğrencilerin dersle ilgili geri bildirimleridir. Öğretmenler öğrencilerin dersle ilgili talep, öneri ve şikâyetlerini dikkate alarak bu geri bildirimlere olabildiğince hızlı yanıt verebilmelidir. Bu şekilde öğrencilerin geri

bildirimlerini dikkate alan ve onların görüşlerini önemseyen öğretmenler demokratik bir sınıf ortamının oluşmasını sağlayacak, bu da ders içi ve ders dışında öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkilerinin daha yapıcı ilerlemesine yardımcı olacaktır. Öğretmenler konu sonu alıştırmaları, yazılı-sözlü sınavlar ve ödevlerin ardından öğrencilere bireysel veya toplu olarak dönüt verebilmelidir. Unutulmamalıdır ki tüm bu etkinlik ve sınavlar öğrencilerin hatalarını ve eksikliklerini görmeleri açısından bir fırsattır. Bu sebeple öğretmenler öğrencilerine dikkat etmeleri gereken hususları kimi zaman bireysel olarak kimi zaman da sınıf içerisinde toplu olarak verebilir. Söz gelimi öğretmen öğrencilere bir ödev verdiğinde öğrencilerin hazırladıkları ödevleri bireysel olarak tek tek kontrol edip dönüt verebilir veya bir konu sonu alıştırmasının cevaplarını toplu olarak tüm sınıfa açıklayabilir. Eğitim sürecinde öğrencilere verilecek dönütler oldukça önemlidir. Bu sebeple Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sertifika programlarında ve bu dalda açılan yüksek lisans programlarında dönüt türleri ve bunların önemine ilişkin öğretmen adaylarına gerekli bilgiler verilmelidir (Ata vd., 2018, s. 265).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi görevinde bulunan öğretmenlerin tıpkı diğer sahalardaki meslektaşları gibi dayanıklı, esnek ve öğretim sürecinde karşılaşılabilecek beklenmedik durumlara karşı çözüm üretebilme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Malum olduğu üzere 2019 yılının sonlarında küresel çapta ortaya çıkan COVID-19 salgını neticesinde tüm dünyada dil eğitimi de dâhil olmak üzere çevrimiçi öğretim yaygınlık kazanmıştır. Bu sebeple öğretmenlerin bu tip beklenmedik durumlara karşı dijital öğretim yöntem ve araçlarına hâkim olmaları öğretim sürecinin aksamadan devam etmesi noktasında ehemmiyet arz etmektedir (Gao ve Zhang, 2020, s. 1; 12).

2.6. Öğrenciye Psikolojik Destek

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görev alan öğretmenler öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonunu arttırabilme yeterliliğine sahip olmalıdır. Öğretmenler derslerde yaptıracakları etkinliklerle öğrencilere başarı zevkini tattırabilmelidir. Ders içerikleri anlamayı kolaylaştıracak bir şekilde eğlenceli bir ortamda işlenmelidir. Zira Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler de kendilerine interaktif ve zengin bir öğrenme ortamı sunan öğretmen profili istemektedirler (Yıldız ve Tepeli, 2014, s. 577). Öğrenciler kendilerini eğlendiren ve güzel zaman geçirmelerini sağlayan etkinliklerle motive olmaktadır. Gerek ders içinde gerek ders dışında yaptırılan etkinlikler öğrencilerin hem işlenen konuyu sevmesini hem de sıkılmadan uzun süre çalışabilmelerini sağlar. Türkçe öğretiminin öğrenciler için bir zorunluluk olmaktan çıkarak keyifle yapılan bir iş hâline dönüşmesiyle

başarı gelecektir. Bu noktada öğretmenlerin etkinlikleri çeşitlendirmeleri, tekrara düşmemeleri ve etkinliklere katılım konusunda öğrencileri teşvik etmeleri önemlidir (Biçer, 2016, s. 96-97). Öğretmenler öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu arttırabilmek için pek çok yola başvurabilir. Söz gelimi öğretmenler ders materyallerini daha ilgi çekici kılabilir, ders konularını öğrencilerin günlük hayatları ile ilişki kurarak anlatabilir, ödül sistemine dayanan çeşitli yarışmalar düzenleyebilir. Zaman zaman derslerin sınıf ortamı dışında; kantinde, kütüphanede, okul bahçesinde, parkta vs. işlenmesi öğrencilerin içsel motivasyonlarını yükseltmekte etkili olabilir. Yine, sınıf panolarında öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekecek nitelikte hikâye, resim, şiir ve yazılara yer verilebilir. Derste öğrencilere Türkçe videolar izletilebilir ve şarkılar dinletilebilir. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin kendilerine özgü motivasyon yöntemlerini fark ederek onların bu yönlerini desteklemelidir (Karimov ve Arslan, 2022, s. 261-262).

Yine sınıfın çok kalabalık olmaması ve sınıf ortamının rahat olması öğretmenin özen göstermesi gereken hususlar arasındadır (Karadoğan ve Uyumaz, 2022: 188). Zira Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıfların mevcudu ile öğrencilerin başarı düzeyi arasındaki ilişkinin ele alındığı bir çalışmada sınıf mevcudunun on beşin (15) altına düşürülmesi, bu hususta ideal sayının on (10) olduğu tavsiye edilmektedir (Memiş, 2021b, s. 57).

3. Teknoloji ve Materyal Kullanabilme Yeterliliği²⁷

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi görevinde bulunan öğretmenlerin yeniliklere açık olması gerekmektedir. Bu öğretmenler işledikleri dersleri materyallerden ve teknolojik imkânlardan yararlanarak zenginleştirmelidir. Zira materyallerin öğretim sürecindeki yeri ve önemi büyüktür. Materyaller çoklu öğrenme ortamı sağlamaları, öğrencilerin kişisel gereksinimlerinin giderilmesine katkı sunmaları, dikkat çekici olmaları, anımsamayı basitleştirmeleri, soyut unsurları somutlaştırmaları, zamandan tasarruf sağlamaları, sağlıklı gözlem yapma imkânı vermeleri, farklı zamanlarda birbirleriyle tutarlı muhtevanın sunulmasına yardımcı olmaları, defalarca kullanılabilmeleri ve konuyu kolaylaştırarak anlaşılmasını sağlamaları (Yalın, 2006, s. 82-90) gibi pek çok konuda hem öğretmene hem de öğrenciye avantaj sağlarlar. Yine, öğretmenlerin ders konularını görselleştirerek ve bütün duyulara hitap edecek şekilde vermeleri azami öneme sahiptir. Çünkü öğrenme işlemine dâhil olan duyu sayısı arttıkça “daha fazla ve kalıcı öğrenme” gerçekleşecektir (Yalın, 2006, s. 82). Söz gelimi öğretmenler dil bilgisi anlatımını görselleştirmek için zihin haritaları oluşturabilir (Rovai ve

27 Bu yeterlilikle ilgili bk. (Durmuş, 2019, s. 93-103).

Pfingsthorn, 2022, s. 15). Bu arada kullanılacak materyallerin takip edilen müfredata, öğrencilerin düzeylerine ve ihtiyaçlarına uygun olmasına da dikkat edilmelidir (Karababa ve Çalışkan, 2013, s. 1551).

Özellikle son yıllarda teknolojinin gelişimiyle birlikte derslerde kullanılabilecek *Edmodo*, *Moodle*, *Google Classroom* vb. pek çok uygulama ortaya çıkmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin Yunus Emre Enstitüsü'nün hazırlamış olduğu *Learn Turkish*, *Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Z Kitap*, *Yunus Emre Enstitüsü Türkçenin Sesi Radyosu*; *Anadolu Üniversitesi Anadil Türkçe sistemi*; T.C. Cumhurbaşkanlığı Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı'nın katkılarıyla ortaya konmuş bir proje olan *3 Dakikada Türkçe*, *Yaşar Üniversitesi Türkçenin Yabancı Dil Olarak Farklaştırılmış Uzaktan Öğretimi Projesi* gibi pek çok dijital araç mevcuttur (Şanlı ve Doğan, s. 97-104). Öğretmenlerin bu tip modern eğitim araçlarını bilmesi hem onlar hem de öğrenciler için büyük avantaj sağlayacaktır.

Bunun dışında son dönemlerde teknolojinin eğitim-öğretim sürecine entegre edilmesiyle ilgili Mishra ve Koehler'in alan yazınına kazandırdıkları "Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi" (TPAB) kavramı öne çıkmaktadır. Bu kavram muayyen bir konunun öğretilmesi amacıyla kullanılması gereken teknolojileri tespit edebilme ve teknolojiden faydalanarak uygun pedagojik metotlarla konuyu aktarabilme bilgisi biçiminde açıklanabilir. TPAB kısaca öğretim süreci ile teknolojiyi bütünleştirebilme bilgisidir (Mishra ve Koehler, 2006, s. 1029; Roig-Villa, Mengual-Andrés ve Quinto-Medrano, 2015, s. 152; Schmidt vd., 2009, s. 125'ten akt. Türker, 2020, s. 274). Öğretmenlerin bahsedilen bilgi türüne hâkim olmaları da öğretim sürecinin bütünselliği açısından oldukça mühimdir.

Teknoloji ve materyal kullanabilme yeterliliği bağlamında eğitimde oyun ve oyunlaştırma etkinlikleri de burada vurgulanmalıdır. Hadfield eğitsel oyunları "bir amacı ve kuralları olan eğlenceli etkinlikler" biçiminde tanımlamaktadır (Hadfield, 1990'dan akt. Mete, 2018, s. 233). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde eğitici oyunlara yer verilmesi öğrencilerin sosyalleşmelerine ve yaparak yaşayarak öğrenmelerine imkân tanımaktadır. Oyunlar dil öğreniminde öğrencilerin derse aktif katılım sağlamaları, konuşma becerilerinin gelişmesi, yanlış yapma kaygısı taşımadan hedef dili kullanmaları, kendilerini rahat hissetmeleri ve sınıf içerisinde olumlu ilişkilerin kurulması gibi pek çok amaca hizmet ettiğinden ötürü öğretmenler derslerinde bu etkinliklere yer verebilir. Burada dikkat edilmesi gereken şey oyunların öğretmenin ilgisine ve mesleki becerisine uygun bir şekilde seçilmesidir. Her oyun her öğretmenin beceri, ilgi ve tecrübesine uygun olmayabileceği için bu gibi durumlarda öğretmen oyun içeriğini tam olarak aktaramaz (Yılmaz, 2018, s. 241; 243).

4. Ölçme ve Değerlendirme Yeterliliği

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi görevinde bulunan öğretmenlerin öğretim sürecinin en önemli bileşenlerinden biri olan ölçme ve değerlendirme aşamasıyla ilgili de yeterli birikime sahip olmaları gerekmektedir. Çünkü öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği veya hangi oranda gerçekleştiğinin saptanabilmesi açısından ölçme ve değerlendirme süreçleri büyük öneme sahiptir. Ölçme ve değerlendirme yapılmadan sınıftaki öğretim etkinliklerinin cihetini, planlamasını, süresini ve yöntemini doğru bir şekilde tayin etmek olanaklı değildir. Bu sebeple öğretmenlerin ölçme araçlarının hususiyetlerini bilmesi, hedefe uygun ölçme aracını tayin etmesi, ölçümü sağlıklı bir şekilde gerçekleştirmesi ve ölçüm sonuçlarını değerlendirirken ölçütlerin farkında olması dil eğitiminin kalitesini arttıracaktır (Derman, 2018, s. 524; 534). Öğretmen değerlendirme neticesinde şayet ulaşılamamış hedefler varsa uyguladığı yöntemleri gözden geçirmeli, gerek gördüğü takdirde yeni eğitsel tedbirler almalıdır (Demir Atalay, 2018, s. 546).

Öğretmenler öğrencilerin derslerle alakalı bilgilerini ölçebilmek maksadıyla sık sık sözlü sınavlar yapabilirler. Kur sonunda yapılan sınavlarda öğrencilerin düzeyine uygun zorlukta soruların sorulması da önemlidir. Bittabii yapılacak ölçme ve değerlendirme işlemlerinde başta konuşma olmak üzere tüm beceriler vurgulanmalıdır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler de öğretmenlerden konuşma becerisinin öğretimi hususunda özel bir emek ve zaman harcamalarını istemektedirler. Ayrıca öğrenciler konuşma ve yazma gibi anlatma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen öğretmen profili arzu etmektedirler (Yıldız ve Tepeli, 2014, s. 577).

Bunların haricinde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliliklerine ilişkin başka hususlar da vurgulanabilir: Söz gelimi öğretmenler Türkçe öğretimi süreci için bir ölçme ve değerlendirme takvimi hazırlayabilir. Bu takvim sayesinde öğretmen süreç içerisinde becerilere ve zamana göre hangi araç ve yöntemle ölçme ve değerlendirme yapacağını tayin edebilir. Bu husus öğretimin sistematik bir biçimde ölçülüp değerlendirilmesini sağlayacak, ölçme ve değerlendirme sürecine bütüncül bir anlayışla yaklaşılmasına yardımcı olacak ve öğretim sürecinin çoklu değerlendirilmesine imkân tanyacaktır (Demir Atalay, 2018, s. 546).

Günümüzde eğitim alanında yaşanan yeni gelişmeler neticesinde süreç değerlendirme temeline dayanan alternatif bir ölçme ve değerlendirme anlayışı ortaya çıkmıştır. Bu anlayış çerçevesinde öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki her türlü birikim ve kazanımın içerisinde toplandığı ürün dosyaları (portfolyö) önem kazanmıştır. Ödevlerin ve performans ödevlerinin de değerlendirildiği bu portfolyö yaklaşımına göre öğrenme sürecinin tüm

aşamaları hesaba katılarak genel bir kanaate ulaşılmaya çalışılmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki değerlendirme aşamasında da bu yeni yaklaşıma uygun bir şekilde hareket etmek yerinde olacaktır (Derman, 2018, s. 534-535).

Öğretmenlerin alan uzmanları tarafından hazırlanan ölçme ve değerlendirme eğitimlerine katılmaları da daha anlamlı ölçme ve değerlendirme süreçlerinin ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Yine yurt içi ve yurt dışında Türkçe eğitimi veren kuruluşlar ele alındığında buralarda farklı ölçme ve değerlendirme ölçütleri kullanıldığı, bu durumun da Türkçe öğretiminin kurumsallığı açısından olumsuz bir husus olduğu ifade edilebilir (Karadoğan ve Uyumaz, 2022, s. 190). Bu sebeple Türkçe öğreten kurumlar arasında ölçme ve değerlendirme ölçütlerine ilişkin çeşitli çalışmalar da yapılabilir.

Sonuç

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine geçmişten günümüze birçok çalışma yapılmış ve bu çalışmalar hâlihazırda yapılmaya devam etmektedir. Araştırmacılar mezkûr alana çeşitli yönlerden eğilmekte ve bu öğretimin verimliliğini arttırmak için görüşlerini sunmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi görevinde bulunan öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikler “mesleki yeterlilik”, “iletişim ve iş birliği yeterliliği”, “teknoloji ve materyal kullanabilme yeterliliği” ve “ölçme ve değerlendirme yeterliliği” olmak üzere dörde ayrılmaktadır.

Mesleki yeterlilik, öğretmenlerin alan bilgisi yeterliliği, okuma ve dinleme etkinlikleri sırasında ayrıntılı açıklama yapabilme ve öğrencilerin sorularına doyurucu cevaplar verebilme becerisine sahip olmaları olarak tanımlanabilmektedir.

İletişim ve iş birliği yeterliliği, öğretmenlerin sahip olmaları gereken psikolojik yeterlilik, pedagojik yeterlilik, kültürel yeterlilik, sınıf yönetimi ve iletişim bilgisi, problem çözebilme ve öğrenciye psikolojik destek şeklinde altı alt başlık altında toplanmaktadır. Psikolojik yeterlilik, öğretmenin işine karşı ilgi ve sorumluluk duygusu hissetmesi; hevesli, canlı, özgüvenli, nazik ve arkadaş canlısı olması; öğrencilerine saygı duyması ve fikirlerini etkili bir şekilde iletme becerisine sahip olmasıdır. Pedagojik yeterlilik, öğretmenlerin yeterli pedagojik eğitim almaları, söz konusu alandaki yenilikleri takip etmeleri ve bunları uygulama gücüne sahip olmalarıdır. Ayrıca öğretmenlerin öğrenci katılımını teşvik etmeleri, öğrencilerde motivasyon yaratmaları ve öğrenme sırasında öğrencilerin özgüvenlerinin artmasına yardımcı olmaları gerekmektedir. Kültürel yeterlilik, dil-

kültür ilişkisinden hareketle öğretmenlerin öncelikle Türk kültürüne ve değerlerine hâkim olmaları, bu değerlerin aktarımı konusunda beceri sahibi olmaları olarak tanımlanabilir. Ayrıca öğretmenler; dil, din, etnik köken ayrımı gözetmemeli, diğer kültürler hakkında bilgi sahibi olmalı, kültürel etkileşime ve yeni kültürleri öğrenmeye açık olmalıdır. Sınıf yönetimi ve iletişim bilgisi, öğretmenlerin dakik olmaları, öğrencileri daima hedef dil olan Türkçeyi kullanmaya teşvik etmeleri, öğrencileri organize edebilmeleri, ders konularını mufassal bir biçimde açıklayabilmeleri, belirgin olmayan hususları netleştirebilmenin yanı sıra öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu uyandırabilmeleri ve bunu sürdürebilmeleri, kayırmacılık veya önyargıdan kaçınarak öğrencilere adil bir şekilde yaklaşabilmeleri, açık ve anlaşılır bir dil kullanabilmeleri, öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı tatbik etmeleri, sınıf zamanını akılcıca kullanabilmeleri ve sınıf düzenini koruyabilmeleri gibi sınıf yönetimi ve öğrenci ile kurulan iletişime dair pek çok beceri olarak ifade edilir. Problem çözebilme yetisi, öğretmenlerin sınırlı ders süresi içinde çözülemeyen sorunlarla ilgili ders sonrasında öğrencilere destek sunması, öğrencilerin dersle ilgili talep, öneri ve şikâyetlerini dikkate alması, konu sonu alıştırmaları, yazılı-sözlü sınavlar ve ödevlerin ardından öğrencilere bireysel veya toplu olarak dönüt verebilmesi gibi becerileri kapsar. Öğrenciye psikolojik destek ise öğretmenlerin dersi öğrenci psikolojisine uygun bir şekilde işlemeleri gerektiği, bu bağlamda öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonunu arttırabilme, öğrencilere başarı zevkini tattırabilme gibi becerilere sahip olmaları ve dersin öğrenmeyi kolaylaştıracak eğlenceli bir ortamda işlenmesi konularından oluşmaktadır.

Teknoloji ve materyal kullanabilme yeterliliği, öğretmenlerin yeniliklere açık olması, söz gelimi modern eğitim araçlarını ve materyallerini kullanması, derslerde kullanılan materyallerin hem eğitim programına hem de öğrenci düzeyine uygun olması, ders anlatımının görselleştirilmesi ve dersin bütün duyulara hitap edecek şekilde verilmesi gerektiği şeklinde tanımlanabilir.

Son olarak ölçme ve değerlendirme yeterliliği öğretmenlerin yapacakları sınavlarda başta konuşma olmak üzere tüm becerileri vurgulamaları, sınavlarda öğrenci düzeyine uygun zorlukta sorular sormaları ve sık sık sözlü sınavlar yapmaları olarak ifade edilmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi görevinde bulunan öğretmenlerin ve öğrencilerin sayısındaki artış kamu sektörü ve özel sektörde yapılan akademik ve uygulamalı çalışmaların artmasını sağlamıştır. Bu durumun bir sonucu olarak gelecekte yapılacak iyileştirmelerle çok daha iyi sonuçlar alınacağı kesindir.

Kaynakça

- Acun, F. ve Şencan Gürtunca, E. (2016). “Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Robert Kolejde eğitim”, *Tarih İncelemeleri Dergisi*, XXXI(1), 1-34.
- Ağıldere, S. T. (2010). “XVIII. yüzyıl Avrupa’sında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin önemi: Osmanlı İmparatorluğu’nda İstanbul Fransız dil okulları okulu (1699-1873)”, *Turkish Studies: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 693-704. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1416>
- Arslan, M. (2012). “Tarihi Süreçte Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi-Öğrenimi Çalışmaları”, *Kabramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 167-188.
- Ata, S. vd. (2018). “Yabancı Dil Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde Kullandıkları Dönüt Türleri: Erken Çocukluk Dönemi Yabancı Eğitiminde Bir Mikro-Analiz”, *Turkish Studies*, 13(11), 247-268.
- Ataş, O. ve Önder, S. Y. (2022). “Mirza Kazım Bey’in ‘Türk-Tatar Dilinin Umumi Grameri’ adlı eseri ve Julius Theodor Zenker’in Almancaya çevirisi”, *IX. YILDIZ Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi*, 26-27 Aralık 2022, İstanbul: 213. https://sbe.yildiz.edu.tr/media/files/9_YSBK_Bildirir%200%CC%88zetleri%20Kitab%C4%B1%20v9.pdf
- Atay, D. vd. (2009). “The Role of Intercultural Competence in Foreign Language Teaching”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 123-136.
- Aydın, G. ve İlhan, E. (2021). “Türkçe ve İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik yüksek lisans programlarının karşılaştırmalı incelemesi”, *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 65-86.
- Biçer, N. (2016). “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Motivasyona İlişkin Öğrenci Görüşleri ve Sınıf İçi Gözlemler”, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 84-99.
- Çelik, M. E. (2023). “Yabancılar Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi”, *Yurt Dışında Türkoloji ve Türkçe Öğretimi 2: Yabancılar Türkçe Öğretimi*, ed. Yılmaz, Y. ve Ö. Çangal, Kırklareli ve Erzurum: Fenomen Yayıncılık ve RumeliYA Yayıncılık Publishing.
- Çetin, O. (2020), “Yabancılar Türkçe Öğretimi Sertifika Programlarında Gözlenen Eksiklikler ve Çözüm Önerileri”, *XV. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı Bildiri Kitabı*, Gürcistan-Tiflis.
- Danacıoğlu, E. (2000). “Osmanlı İmparatorluğunda Amerikan Board okulları ve Ermeniler”, *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 3(10), 131-145.
- Demir Atalay, T. (2018). “Türk Dillilere (Soylulara) Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme”, *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı* ed. Durmuş, M. ve A. Okur. 537-579, Ankara: Grafiker Yayınları.

- Demir, T. (2021). *Yabancılar Türkiye Türkçe öğretiminde öğreticilerin pedagojik yeterliliklerine yönelik bir inceleme*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiye Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Demir, T. (2023). "Türkçe Öğretim Merkezi Olarak Türkoloji Bölümleri ve Öğreticilerin Taşınması Gereken Yeterlilikleri", *Yurt Dışında Türkoloji ve Türkçe Öğretimi 1* ed. Yılmaz, Y. ve Ö. Çangal. 185-203, Kırklareli ve Erzurum: Fenomen Yayıncılık ve RumeliYA Yayıncılık Publishing.
- Derman, S. (2018). "Yabancılar Türkiye Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme", *Yabancılar Türkiye Türkçe Öğretimi El Kitabı* ed. Durmuş, M. ve A. Okur. 523-535, Ankara: Grafiker Yayınları.
- Dökmeci, V. (2018). *İstanbul'daki Venedik dragomanları ve dil oğlanları (1551-1797)*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Durmuş, M. (2018). Dil Öğretiminin Temel Kavramları Üzerine Düşünceler: Yabancılar Türkiye Türkçe Öğretimi Mi, Yabancı Dil veya İkinci Dil Olarak Türkiye Türkçe Öğretimi Mi?. *Türkbilgi*, (35), 181-190.
- Durmuş, M. (2019). *Dil öğretiminde öğretici yeterlilikleri ve pedagojik muhakeme becerisi*. Grafiker.
- Durmuş, M. ve Doğan, S. (2023). Yabancı/ikinci dil olarak Türkiye Türkçe öğretiminde öğretici eğitimi ve gelişimi. içinde *Dünyada yabancı/ikinci dil politikaları ve Türkiye Türkçe öğretim süreci*. (Bahadır Gülden ve Kadir Kaplan, Ed.), Nobel Akademik. ss. 95-112.
- Durmuş, M. ve Sumruk Ateşgöl, H. (2021). "Yabancılar Türkiye Türkçe öğretiminde kültürel içeriklerin seçimi, sunumu ve öğreticilerde kültürlerarası yeterlilik geliştirme", *Yabancılar Türkiye Türkçe Öğretimi* ed. Özkan, E. 111-133, Konya: Eğitim Kitabevi.
- Emiroğlu, Ö. (2016). "Polonya'da Türkiye Türkçe öğretiminin tarihi gelişimi", *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 64(2), 203-214.
- Er, M. ve Durmuş, M. (2021). "Yabancılar Türkiye Türkçe öğretiminde öğreticilerin sınıf içi iletişim yaklaşımları ve mikro saldırganlık", *Turkish Studies*, 16(3), 1874-1883.
- Erdem, İ. (2009). "Yabancılar Türkiye Türkçe öğretiliyle ilgili bir kaynakça denemesi", *Turkish Studies*, 4(3), 888-937.
- Erdil, M. (2018). "Türkiye Cumhuriyeti Yükseköğretim Kuruluna Bağlı 209 Üniversitede Yabancılar Türkiye Türkçe Öğretimi", *The Journal of International Social Research*, 11(60), 93-112.
- Erkan, P. (2001). Tanzimat'tan günümüze İstanbul/Kadıköy ve Üsküdar'daki yabancı okullar ve azınlık okulları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gao L.X. ve Zhang L.J. (2020). "Teacher Learning in Difficult Times: Examining Foreign Language Teachers' Cognitions About Online Teaching to

- Tide Over COVID-19”, *Frontiers in Psychology*, 11, 1-14. doi: 10.3389/fpsyg.2020.549653
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ile İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış”, *Turkish Studies*, 6(3), 797-810.
- Gültekin, İ. vd. (2018). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde ‘Öğretici’ Sorunu ve Bir Lisans Programı Önerisi”, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*, ed. Şahin, A. ve A. Kılınc. 683-703, Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel, A. (2010). “Türkçe Eğitimi Bölümlerinde Kurulması Gerekli Görülen Ana Bilim Dalları”, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 371-383.
- İşcan, A. (2020). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Sorunlarına İlişkin Bir Değerlendirme”, *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 5(1), 119-138.
- Kapıcı, Ö. (2014). “18. yüzyıldan 19. yüzyıla Rus hariciyesinde Türkolojiya, Osmanistika ve Oryantalistika”, *Toplumsal Tarih*, (247), 74-85.
- Karababa, Z.C. ve Çalışkan, G. (2013). “Teacher competencies in teaching Turkish as a foreign Language”, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 1545-1551.
- Karadoğan, A. ve Uyumaz, F. (2022). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretici yeterliklerinin belirlenmesi”, *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 174-196.
- Karimov, S. ve Arslan, M. (2022). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Temel Dil Becerilerinin Öğretiminde Öğrenci Motivasyonun Sağlanmasında Kullanılan Yöntemler”, *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 8(15), 250-265.
- Kaya, M. (2023). “Bezmi Nusret Kaygusuz (1890-1961)”, *Atatürk Ansiklopedisi*. <https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/bezmi-nusret-kaygusuz-1890-1961/?pdf=6804>
- Kaya, M. ve Avcı, A. (2024). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Sadeleştirme Üzerine Yapılan Çalışmalar Üzerine Bir İnceleme”, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 476-492.
- Kırkkılıç, A. ve Maden, S. (2010). “İlköğretim ve Lisans Programlarındaki Değişiklikler Sonrasında Türkçe Öğretmenliği Mesleğinin ve Türkçe Eğitimi Bölümlerinin Durumu”, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 477-502.
- Koyuncu, İ. ve Kocaman Gürata, E. (2023). Yabancı/ikinci dil öğretiminde öğretici eylemliliği. içinde *Dünyada yabancı/ikinci dil politikaları ve Türkçe öğretim süreci*. (Bahadır Güliden ve Kadir Kaplan, Ed.), Nobel Akademik. ss. 113-146.
- Kutalmış, M. (2014). İlk dönem (1700-1917) Rus Türkolojisinin temel özellikleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, C. 7, 31(7), 193-198.

- Lesiczka, A. E. (2016). "XVIII. yüzyılda İstanbul'da Polonyalılara Türkçe öğretim projesi (1766-1793)", *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten*, 64(2), 215-222.
- Leung, C. (2009). Second language teacher professionalism. In A. Burns and J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 49-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Maksudyan, N. (2013). "Amerikan kaynaklarında Merzifon Anadolu Kolejinin kısa tarihçesi", *Kebikeç Dergisi*, (36), 131-154.
- Memiş, M. (2021a). *Yabancılar Türkçe öğretiminin güncel sorunları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Memiş, M. (2021b). "Yabancılar Türkçe Öğretimi Yapılan Sınıflardaki Öğrenci Sayısının Türkçe Öğrenme Başarısına Etkisi", *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 57-73.
- Mete, F. (2012). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlilikleri Üzerine Bir Araştırma*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mete, F. (2018). "Dil Öğretiminde Eğitsel Oyunlar", *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı* ed. Durmuş, M. ve A. Okur. 233-240, Ankara: Grafiker Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*, Ankara: MEB.
- Mutlu, Ş. (1999). *Osmanlı İmparatorluğu'nda yabancı okullar*, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özbay, M. ve Bahar, M. A. (2016). "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uzmanlık Sorunu", *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 1(1), 1-29.
- Özeçoğlu, H. (2009). *Modernleşme sürecinde İzmir'de müslim ve gayrimüslimlerin eğitimine karşılaştırmalı bir yaklaşım (1856-1908)*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özkan, N. ve Speelman, R. (2013). "I Dragomanni - Studi turchi e ottomani 3: Il Palazzo di Venezia a Istanbul e i suoi antichi abitanti / Dragomanlar: İstanbul'daki Venedik Sarayı ve eski yaşayanları", düz. Maria Pia Pedani, Venezia: Edizioni Ca'Foscari, 53-72.
- Pavesi, M. vd. (2001). *CLIL Guidelines for Teachers*. TIE-CLIL. Milan: M.I.U.R.
- Procházka-Eisl, G. (2010). "Viyana Üniversitesinde Türkçe öğretimi: Dünü - bugünü - yarını", 3. *Uluslararası Türkiyat Araştırmaları Sempozyumu: Orhon Yazıtlarının Bulunuşundan 120 Yıl Sonra Türklük Bilimi ve 21. Yüzyıl*, Hacettepe Üniversitesi, 26-29 Mayıs 2010, Ankara. <https://orhondan-21yuzyla.hacettepe.edu.tr/bildiriozetleri.pdf>

- Rajagopalan, S. (2016). "Features of Foreign Language Teaching", *Shanlax International Journal of English*, 4(2), 1-14.
- Richards, J. (2011). Exploring teacher competence in language teaching. *Language Teacher*, 35(4), 3. Erişim: <https://jalt-publications.org/files/pdf-article/plen1.pdf>
- Richards, J. C., and Farrell, T. S. C. (2005). Professional development for language teachers. New York: Cambridge University Press.
- Rovai, A. ve Pflingsthor, J. (2022). "Good Foreign Language Teachers Pay Attention to Heterogeneity": Conceptualizations of Differentiation and Effective Teaching Practice in Inclusive EFL Classrooms by German Pre-Service Teachers", *Languages*, 7, 162. <https://doi.org/10.3390/languages7030162>
- Sarıçoban, A ve Mengü, G. (2008). "Motivational Characteristics of Foreign Language Teachers", *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi*, (9), 65-74.
- Şanlı, C. ve Doğan, R. S. (2023). "Türk Dili ve Edebiyatı Eğitiminde Güncel Yaklaşımlar", *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi El Kitabı (Çağdaş Öğretim Modelleri)* ed. Küçük, S. ve S. Zeyrek. 77-107, Gaziantep: Özgür Yayınları.
- Tutsak, S. (1996). İzmir'de eğitim ve eğitimciler (1850-1950), Doktora tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tüm, G. (2019). "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Profili", *Schriften zur Sprache und Literatur / Dil ve Edebiyat Yazıları III*, ed. Balcı, T., Ali Osman Öztürk, Ergün Serindağ, 145-152, Londra: Ijopeç Publication.
- Türk, F. (2009). "Edirne Bulgar cemaati ve Polonya azınlık okulu Polak Mektep", *Belleten*, 73(268), 705-720.
- Türker, M. S. (2020). "Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi", *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(1), 271-292.
- Yağmur, K. (2006). "Batı Avrupa'da Türkçe Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri", *Dil Dergisi*, 134, 26-41.
- Yalın, H. İ. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldız, Ü. ve Tepeli, Y. (2014). "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yeterlilikleri Üzerine Bir Çalışma", *International Journal of Language Academy*, 2(4), 564-578.
- Yılmaz, M. Y. (2018). "Dil Bilgisi Oyunları", *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı* ed. Durmuş, M. ve A. Okur. 241-246, Ankara: Grafiker Yayınları.

Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2023). *Yükseköğretimde Uluslararasılaşma ve Türkiye'deki Üniversitelerin Uluslararası Görünürlüğü Çalıştay Raporu*. Ankara: YÖK.

Zahmacıoğlu, F. ve Avukatoglu, M. (2023). "Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Öğretmenlerde Bulunması Gereken Yeterlikler ve Aday Profili", *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi El Kitabı (Çağdaş Öğretim Modelleri)* ed. Küçük, S. ve S. Zeyrek. 215-236, Gaziantep: Özgür Yayınları.

Zeyrek, S. (2020). "Dil-Kültür İlişkisi Doğrultusunda Yabancı Dil Öğretimi", *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(2), 165-186.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Güncel Sorunları

Ayşe Ceren Gündüz²⁸

Feyza Prayuga²⁹

Giriş

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, son yıllarda dünya genelinde giderek artan bir ilgi görmektedir. Türkiye'nin uluslararası arenadaki etkinliğinin artması, kültürel ürünlerinin dünya çapında yaygınlaşması ve özellikle eğitim turizminin gelişmesi, Türkçe öğrenme taleplerini artırmıştır. Bununla birlikte, bu artış çeşitli sorunları da beraberinde getirmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan bu güncel sorunların çözümü, hem öğretim kalitesini artırmak hem de öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini kolaylaştırmak açısından büyük bir önem taşımaktadır.

Bu bağlamda, bir öğreticinin bu sorunları tanınması ve bu doğrultuda hareket etmesi, ona alana yönelik farklı bakış açıları kazandırarak daha etkili bir eğitim süreci yürütmesine olanak tanıyacaktır. Bu çalışma Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan güncel sorunları ele alarak, bu alanda yapılan çalışmaların daha verimli hale getirilmesi için öneriler sunmaktadır. Böylelikle, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan bu sorunların kapsamlı bir analizi yapılacak ve çözüm yolları tartışılacaktır.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Önemi

Dil, toplumsal varlığın en temel ögesidir. Gelişen dünyada ticaret, sanayi ve eğitimin önem kazanmasıyla birlikte yabancı dil öğretimi de artan bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, Türkçe'nin öğrenilmesine yönelik ilgi de çeşitli sebeplerle artmaktadır. “Türkçe, günümüzde pek çok bölgede kalabalık

28 Öğr. Gör., Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Dil Eğitim-Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi, aysecerengunduz@subu.edu.tr

29 Öğr. Gör., Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Dil Eğitim-Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi, feyzaerol@subu.edu.tr

bir nüfus tarafından konuşulan bir dildir. Yaygın olarak kullanılan bir dilin, yabancılar tarafından öğrenilmesi doğal bir hadisedir. Türkçeyi öğrenmek isteyen yabancıların bunu öğrenmekteki amaçları çeşitlilik gösterir. Akademik çalışmalar, ticari faaliyetler, diplomatik temaslar, Türklere olan sevgi, Avrupa Birliği'ne üyelik aşamasındaki bir Türkiye'yi tanıma vb. amaçlarla Türkçe öğrenilmek istenmektedir." (Erdem, 2009, s. 889).

1950'lerden itibaren ilk akademik anlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin adımları atıldıktan sonra 1990'ların sonlarında küreselleşme süreciyle birlikte Türkçe öğretimi daha yaygın hale gelmiş ve yapılan çalışmalar sonucunda bugünkü halini almıştır. Bugünkü halini almasında ticari ilişkilerin gelişmesi ve küreselleşen dünyada Türk iş piyasasının büyümesi, Türkçe öğrenimini cazip kılmak, eğitim gibi faktörler rol oynamıştır. Türk dizi ve film sektörünün uluslararası alanda popülerleşmesi, kültürel etkileşimi artırarak Türkçeye olan ilgiyi pekiştirmektedir. Ayrıca, Türkiye'ye karşı duyulan sempati ve Türk eğitim sisteminin uluslararası alanda gösterdiği başarılar da bu ilginin artmasında önemli rol oynamaktadır.

Dil Öğretim Metodolojileri: Geleneksel Yöntemler ve Modern Yaklaşımların Sınırlılıkları

Dil öğrenimi, insanlık tarihi boyunca önemli bir yere sahip olmuştur ve bu önem, zamanla daha da artmıştır. İkinci bir dil öğreniminin kökeni, eski medeniyetlere kadar uzanmakta ve bu süreç, iletişim ihtiyaçları doğrultusunda gelişmiştir. Tarihsel olarak dil öğrenimi, savaşlar, ticaret ve diplomasi gibi hayati alanlarda önemli roller oynamıştır. Örneğin, antik Yunan ve Roma medeniyetlerinde, farklı dillerin bilinmesi askeri stratejilerde avantaj sağlarken, ticarete ve siyasi ilişkilerde de büyük bir gereklilik haline gelmiştir.

a. Tarihi Kapsamda Dil Öğretimi

Savaş zamanlarında, farklı dilleri bilmek casusluk, düşman stratejilerini anlamak ve müzakerelerde başarılı olmak açısından büyük bir öneme sahipti. Askeri liderler ve casuslar, yabancı dilleri öğrenerek, düşmanların içlerine sızmış ve savaşın gidişatını değiştirebilecek kritik bilgilere ulaşmışlardır. Bu durum, dil bilmenin sadece iletişim değil, aynı zamanda stratejik üstünlük sağlama açısından da ne kadar önemli olduğunu gösterir.

Ticaret alanında ise dil öğrenimi, özellikle tüccarlar için vazgeçilmez bir beceri haline gelmiştir. Antik dönemdeki İpek Yolu gibi büyük ticaret yollarında, tüccarlar farklı milletlerle iletişim kurabilmek için birden fazla dil öğrenmek zorunda kalmışlardır. Dil bilmek, ticari ilişkileri güçlendirmiş,

ekonomik büyümeyle desteklemiş ve kültürel etkileşimlerin artmasına zemin hazırlamıştır. Orta Çağ'da, Venedik ve Ceneviz gibi ticaret merkezlerinde dil öğrenimi, ticaretin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmiştir.

Rönesans dönemine gelindiğinde ise dil öğrenimi bilimsel ve entelektüel çalışmaların temel bir unsuru haline gelmiştir. Latin ve Yunanca gibi klasik dillerin öğrenilmesi, antik metinlere ulaşmayı sağlamış, bu metinlerin çevrilmesi de bilimsel bilgi birikiminin genişlemesine katkıda bulunmuştur. Rönesans insanları, dil aracılığıyla bilim ve kültür dünyasında yeni ufuklara açılmışlardır.

b. Dil Öğretim Yöntemlerinin Tarihi Gelişimi

Dil öğrenimi yıllar boyunca değişim göstermiş ve buna bağlı olarak çeşitli yöntemler ortaya çıkmıştır. 20. yüzyılın ortalarına kadar en yaygın kullanılan yöntemlerden biri olan *Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi*, dil öğretiminde dilbilgisi kurallarına odaklanan ve metinlerin çevrilmesine dayanan bir yaklaşımdı. Bu yöntemde, öğrenciler dilin dilbilgisi yapıları üzerinde yoğunlaşır ve yazılı dil becerileri ön planda tutulurdu. Konuşma ve dinleme becerilerine ise çok az yer verilirdi. Özellikle Avrupa'da ve dünyanın bazı bölgelerinde uzun yıllar boyunca kullanılan bu yöntemde, dilin doğru yapısının öğrenilmesi esas alınmış, dilin pratik kullanımı geri planda kalmıştır.

Direkt Yöntem ise Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi'ne tepki olarak geliştirilmiş ve dilin tamamen hedef dilde öğretilmesini savunmuştur. Bu yöntemle dil öğretimi daha doğal ve bağlamsal hale getirilmiştir. Öğrencilerin, dili gerçek yaşamla bağdaştırarak öğrenmesi ve dilbilgisel kuralları içselleştirmesi amaçlanmıştır. *Doğal Yöntem* de bu düşünceye benzer bir yaklaşım benimsemiş ve dilin iletişimsel ortamda öğrenilmesi gerektiğini savunmuştur.

1950'li yıllarda geliştirilen *İşitsel-Dilsel Yöntem*, öğrencilerin dili dinleyerek ve tekrar ederek öğrenmelerini öngörmüştür. Bu yöntemde diyaloglar ezberlenir ve öğrencilere dilbilgisi açıklamaları yapılmadan bu yapılar uygulanır. Telaffuz ve dil yapıları üzerinde sıkı bir şekilde durulurken, anlam ve içeriğe fazla odaklanılmaz.

c. Geleneksel Yöntemler ve Modern Yaklaşımların Sınırlılıkları

Dil öğretim metodolojileri, tarihsel süreçte geleneksel yöntemlerden modern yaklaşımlara doğru bir dönüşüm geçirmiştir. Geleneksel yöntemlerin başında gelen Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi, dil öğreniminde kuralların öğretilmesine odaklanmış, ancak bu yöntem, öğrencilerin dili aktif bir şekilde kullanmasını engelleyerek özellikle konuşma ve dinleme becerilerini geri plana atmıştır. Bu eksiklik, dilin teorik olarak öğrenilmesine ağırlık verildiği,

ancak gerçek hayat bağlamında kullanılmasının göz ardı edildiği eleştirilerini beraberinde getirmiştir. Benzer şekilde, İşitsel-Dilsel Yöntem de öğrencilere dil yapısını öğretirken, anlam ve içeriğe yeterince odaklanmaması nedeniyle sınırlı bir öğrenme deneyimi sunmuştur. Bu tür geleneksel yaklaşımlar, öğrencilerin dili mekanik bir şekilde öğrenmesine neden olurken, dilin sosyal ve iletişimsel doğasını yeterince dikkate almamıştır.

Modern dil öğretim yöntemleri, geleneksel yaklaşımların bu sınırlılıklarını kapatmayı amaçlamış ve dili bir iletişim aracı olarak ele alan yöntemler geliştirmiştir. İletişimsel Yöntem, dili öğretirken konuşma, dinleme, yazma ve okuma gibi tüm becerilerin bir arada kullanılmasını öne çıkararak dil öğrenimini daha bütünsel ve gerçekçi hale getirmiştir. Bu yöntem, öğrencilerin dili günlük hayatta nasıl kullanacaklarına odaklanarak dilbilgisel yapıların öğrenilmesini daha doğal bir süreç haline getirir. Ayrıca, teknoloji entegrasyonu sayesinde modern yöntemler, öğrencilere daha etkileşimli ve öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Örneğin, Fizz Yöntemi ve K-W-L Tekniği gibi yaklaşımlar, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini daha aktif bir şekilde yönetmelerine olanak tanır. Bu yöntemler, geleneksel pasif öğrenme modellerinin aksine, öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yöneliktir.

Modern dil öğretim yöntemlerinin, geleneksel yaklaşımların sınırlılıklarını kapatmayı amaçladığı bir gerçek olsa da, bu yeni yaklaşımlar üzerine bazı eleştiriler de mevcuttur. Özellikle teknolojiye dayalı yöntemlerin, dil öğrenimini doğal bağlamdan uzaklaştırarak dijital araçlara fazla bağımlı hale getirdiği öne sürülmektedir (Stockwell, 2013). Ayrıca, İletişimsel Yöntem gibi öğrenci merkezli yaklaşımların, her öğrenciye uygun olmadığı ve sınıf ortamında disiplin sorunlarına yol açabileceği eleştirileri de bulunmaktadır (Richards & Rodgers, 2014). Bu durum, modern yöntemlerin uygulanmasında öğretmenlerin daha dikkatli ve esnek olmaları gerektiğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, ideal bir dil öğretimi modeli, geleneksel yöntemlerin yapılandırılmış yapısını modern yaklaşımların etkileşimli ve öğrenci merkezli doğasıyla dengelemeyi hedeflemelidir.

Dil Becerileri

Dil becerileri, dört ana kategoride incelenir: konuşma, yazma, dinleme ve okuma. Her bir beceri, dil öğreniminde kritik bir öneme sahiptir ve kendi içinde belirli sorunlar barındırabilir. Bu sorunlara yönelik çeşitli çözüm önerileri geliştirilebilir.

Konuşma becerisi, dil öğrenen bireylerin kendilerini sözlü olarak ifade etme becerisidir ve bu beceri, anında ve doğru tepki verme yetisini gerektirir.

En yaygın sorunlar arasında dilbilgisi hataları, telaffuz problemleri ve özgüven eksikliği yer alır. Çözüm olarak, öğrencilerin pratik yapabilecekleri konuşma etkinlikleri düzenlemek, dilbilgisi ve telaffuz üzerine odaklanmak ve güvenli, destekleyici bir öğrenme ortamı yaratmak önemlidir. Dil değişim programları ve dil partnerleri ile yapılan konuşma pratikleri de bu beceriyi geliştirmek için etkili olabilir. “Konuşma becerisinde motivasyon önemli bir yer tutar. Motivasyonu sağlamak ve bu beceriyi geliştirmek için de ders içerisinde sürekli Türkçe konuşmak gerekmektedir. Gramer öğretimi yabancı dil öğrenmede çok önemli olsa da gramer ağırlıklı giden bir yabancı dil eğitiminde konuşma becerisi çok zor gelişmektedir. Bu durum özellikle yetişkinlerde görülmektedir, yetişkinler öğrendiği dilin gramerini öğrenince artık konuşabileceğini düşünmektedir ama işin aslı bu şekilde değildir. Dil konuşarak öğrenilir. Küçük bir çocuk, yabancı bir dil konuşan yaşlılarının içerisine bırakıldıktan bir müddet sonra o çocuk hiçbir eğitim almadan o dili konuşmaya başlar. Bu sebeple Çelik, (2019)’e göre konuşma becerisi için yabancı dil eğitimi sadece Türkçe olmalıdır. Fakat bu görüş ile beraber özellikle başlangıç seviyelerinde öğrencilerin tamamen Türkçe konuşmasının zorlukları göz ardı edilmemelidir. Bilimsel kaynaklar, başlangıç seviyesindeki öğrenciler için öğretim sürecinde yalnızca hedef dili kullanmanın, etkili bir iletişim kurmayı zorlaştırabileceğini öne sürmektedir. Bu aşamada, asıl önemli olan soru, “başlangıç seviyelerinde hedef dilin dışında başka bir dilin ne ölçüde kullanılacağıdır. Selinker(1972)’in “interlanguage” (ara dil) kavramı da bu süreci açıklamaktadır; öğrencilerin, kendi dillerinden etkilenecek hedef dil ile arasında bir köprü kurdukları ve bu süreçte hata yaparak dil becerilerini geliştirdikleri vurgulanır. Bu nedenle, öğretim sırasında tamamen hedef dil kullanımı yerine, öğrencilerin ana dillerinden yararlanarak, bir geçiş dilini oluşturmalarına olanak sağlamak, onların hedef dili daha iyi kavramalarına yardımcı olabilir.

İleri seviyelerde ise, tamamen hedef dilde eğitim yapılması öğrencilerin dil becerilerini pekiştirmek için daha uygun olabilir. Özellikle konuşma becerisinin gelişmesi için öğrencilerin hedef dile tamamen maruz kalmaları önemlidir. Ancak, derslerde ana dilin sınırlı ve stratejik kullanımı, öğrencilerin anlamadıkları konuları daha iyi kavramalarına yardımcı olabilir. Durmuş’a göre, “Yabancı dil öğretimi sınıflarında ana dilin belirli bir ölçüde kullanılması, özellikle karmaşık dil bilgisi yapılarını açıklamada ve öğrencilerin anlama sürecini kolaylaştırmada etkili olabilir” (Durmuş, 2019). Dolayısıyla, ana dilin tamamen dışlanması yerine, öğretim sürecinde uygun oranlarda kullanılmasının daha faydalı olacağı söylenebilir.

Yazma becerisi, dil öğrenenlerin düşüncelerini yazılı olarak ifade etme becerisidir. Bu beceri, dilbilgisi kurallarına uygun cümleler kurmayı ve doğru

kelime seçimini gerektirir. Yaygın sorunlar arasında dilbilgisi ve kelime dağarcığı eksiklikleri, fikirlerin organize edilmesindeki zorluklar ve yazma pratiği eksikliği bulunmaktadır. Çözüm olarak, öğrencilerin düzenli olarak yazma pratikleri yapmaları, yazı çalışmaları üzerinde geri bildirim almaları ve farklı yazma türleri (makale, mektup, hikâye vb.) üzerinde çalışmalar yapmaları teşvik edilmelidir. “Yazma becerisi etkinlikleri için hazırlanan kazanımların ifade gücü yanında dili işlevsel olarak da kullanılmaya, kurum ve kuruluşlar için yazılar yazabilmeye yönlendirmesi öğrenen ihtiyaçları açısından faydalı olacaktır.” (Şimşek ve Erdem, 2021)

Dinleme becerisi, dil öğrenen bireylerin duyduklarını anlama ve yorumlama yeteneğidir. Bu beceri, ana dili farklı olan kişilerle yapılan iletişimde ve çeşitli medya kaynaklarını kullanırken özellikle önemlidir. Sorunlar arasında hızlı konuşulan dili takip edememe, aksan farklılıkları ve anahtar bilgileri kaçırma yer alır. Çözüm olarak, öğrencilerin farklı aksanlar ve hızlarda konuşmaları dinleyebileceği kaynaklar sunmak, dinleme egzersizleri yapmak ve not alma tekniklerini öğretmek etkili olabilir. Ayrıca, gerçek yaşam senaryolarında dinleme pratikleri yapmak da faydalıdır. “Yabancılar Türkçe öğretiminde dinleme becerisinin kazandırılmasında temel amaç, öğrencinin dinlediklerinde geçen kelimeleri tanıması, telaffuz biçimini ayırt etmesi ve verilen iletiyi doğru anlamasını sağlamaktır. Bu şekilde günlük yaşamlarında karşılaşabilecekleri dil kalıplarını öğrenen ve anlayan öğrenciler, bu öğrendiklerini sözlü ve yazılı anlatımlarında uygulama aşamasına geçeceklerdir. İleri düzeyde ise, dinlediklerinde geçen ayrıntıları anlama ve yorumlama becerisi gelişir.” (Uslu Üstten, 2019, s.131)

Okuma becerisi, yazılı metinleri anlama ve yorumlama yeteneğidir. Bu beceri, kelime dağarcığının genişliği ve metinlerin içeriğine göre anlam çıkarma yetisini gerektirir. Yaygın sorunlar arasında kelime dağarcığı yetersizliği, uzun ve karmaşık metinleri anlama zorluğu ve okuma hızının düşüklüğü bulunmaktadır. Çözüm olarak, öğrencilerin düzenli olarak farklı türde metinler okuması, okuma stratejileri (örneğin, skimming ve scanning) öğrenmeleri ve okuma sonrası tartışma ve analiz yapmaları teşvik edilmelidir. “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma becerisinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Çünkü okuma becerisinin gelişmesiyle diğer becerilerinin gelişimine de bir zemin hazırlanacaktır. Yabancı dil öğretiminde okuma becerisinin geliştirilmesi için öncelikle bireylerin hedef dildeki metinleri doğru biçimde anlamaları gerekmektedir. Bu okuduğunu anlama işleminde kişinin kelime hazinesinin yeterli düzeyde olması, cümle yapısının ve dilbilgisi özelliklerinin öğrenci tarafından belirli bir düzeyde bilinmesi gerekir. Ayrıca, okunan metinlerdeki içeriğin de öğrencilerin ön bilgilerine uygun olması önemlidir.” (Başkan ve Ustabulut, 2020).

Bu dört temel dil becerisinin her birinde karşılaşılan sorunlara yönelik çözümler, dil öğrenme sürecinin daha verimli ve etkili olmasını sağlar. Öğrencilerin bu beceriler üzerinde dengeli bir şekilde çalışmaları, dil öğrenme hedeflerine ulaşmalarında büyük rol oynar.

Dilbilgisi öğretimi beşinci temel beceri olarak ele alınmasa da dördüyle bağlantılı olarak dil öğreniminde çok önemli rol oynar.

Dilbilgisi öğretimi, dil öğrenme sürecinin temel bir bileşenidir ve dört ana dil becerisinin (konuşma, yazma, dinleme ve okuma) etkin bir şekilde gelişimini destekler. Dilbilgisi öğretiminde, dilin kurallarının ve yapısının öğrenilmesi, dil öğrenenlerin dili doğru ve etkili bir şekilde kullanabilmelerini sağlar. Ancak, dilbilgisi öğretiminde bazı yaygın sorunlar mevcuttur. Bunlar arasında kuralların ezberlenmesi, motivasyon eksikliği ve dilbilgisi konularının karmaşıklığı yer alır. Bu sorunların üstesinden gelmek için çeşitli çözüm yolları önerilmektedir. Örneğin, dilbilgisi kurallarını bağlam içinde öğretmek, öğrencilerin bu kuralları anlamalarına ve gerçek dil kullanımı ile ilişkilendirmelerine yardımcı olur. İletişimsel yaklaşım, öğrencilerin dilbilgisi kurallarını kullanarak anlamlı iletişim kurmalarını teşvik ederken, teknolojinin entegrasyonu öğrencilere etkileşimli ve eğlenceli öğrenme deneyimleri sunar. Etkileşimli etkinlikler ve adım adım öğretim gibi yöntemler, öğrencilerin dilbilgisi kurallarını aktif bir şekilde kullanmalarını ve karmaşık konuları daha iyi anlamalarını sağlar. Dilbilgisi öğretiminde kullanılacak yöntemler arasında Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi, Doğrudan Yöntem, İletişimsel Yöntem, Görev Temelli Yöntem ve İçerik Merkezli Yöntem yer alır. Bu yöntemler, dilbilgisi öğretimini daha etkili ve öğrenci odaklı hale getirmeyi amaçlar. Dilbilgisi öğretiminde, öğrencilerin motivasyonunu yüksek tutmak ve dilbilgisi kurallarını gerçek dil kullanımı ile ilişkilendirmek önemlidir. Bu şekilde, öğrenciler dili sadece kurallar bütünü olarak değil, anlamlı ve iletişimsel bir araç olarak öğrenirler. “Türkçenin anlam ve anlama bağlı yapısı açısından dilbilgisine uygun cümleleri diğerlerinden ayırma dilbilgisine uygun bu cümlelerin anlam ve yapısını ortaya koyma durumundan araç olarak yararlanılmalıdır. Böylece Türkçenin anlam boyutundan hareket edilmiş ancak yapıda ihmal edilmemiş olur. Dil öğretiminde çağın geçerli yaklaşımlarından biri olan yapılandırıcı yaklaşım uygulanmalıdır.” (Avcı ve Küçük , 2017)

Türkçe Öğretiminde Politika ve Standart Eksikliği

Yabancı dil öğretiminde etkili ve sürdürülebilir bir eğitim süreci için dil politikalarının varlığı son derece önemlidir. Ancak, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bu alanda belirli bir politika eksikliği ve standartların

yetersizliği, öğretim sürecinde ciddi aksaklıklara yol açmaktadır. Yabancı dil öğretiminde politikaların eksikliği, dil öğretiminin sistematik bir çerçevede yürütülememesi ve dolayısıyla öğrencilerin hedef dilde yeterlilik kazanma süreçlerinin rastlantısal bir yapıya dönüşmesine neden olmaktadır (Bayram, 2019).

Dil öğretiminde politikaların varlığı, öğretmenlerin mesleki gelişimi, müfredat hazırlığı ve öğrenci ihtiyaçlarına yönelik öğretim yöntemlerinin belirlenmesi açısından oldukça kritik bir rol oynar. Politikaların ve standartların net bir şekilde tanımlandığı bir eğitim sisteminde, öğretmenler mesleki olarak kendilerini geliştirme fırsatı bulur ve müfredatın öğrenci merkezli bir yapıda şekillendirilmesi kolaylaşır (Çelik, 2017). Yabancı dil politikalarının eksik olduğu bir durumda ise, öğretmenlerin hangi yöntemlerle eğitimi sürdürmeleri gerektiği konusunda bir belirsizlik doğar ve bu durum, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde geri kalmalarına yol açabilir.

Mevcut durumda, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmenlerin niteliklerine yönelik belirlenmiş ulusal bir standart bulunmamaktadır. Bu da öğretmenler arasında farklı yaklaşımların ve uygulamaların oluşmasına, dolayısıyla eğitimde bir birlik sağlanamamasına neden olmaktadır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmek isteyen öğretmenler için belirli bir eğitim sürecinin olmaması, onların yeterli pedagojik bilgiye ve beceriye sahip olmadan sınıf ortamına girmelerine neden olabilir (Köksal, 2021). Aynı zamanda, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyici programların yetersizliği de dil öğretiminde karşılaşılan sorunları artırmaktadır.

Sonuç olarak, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretici politikalarının oluşturulması, öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerini artıracak ve dil öğretiminin daha sistematik ve verimli bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlayacaktır. Bu politikaların oluşturulması hem öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunacak hem de öğrencilerin hedef dile daha kısa sürede hâkim olmasına olanak tanıyacaktır. Yabancı dil öğretimi süreçlerinde net politikaların olmaması, eğitim sürecinde verimsizlik yaratmakta ve öğrencilerin hedef dile erişiminde gecikmelere neden olmaktadır. Bu nedenle, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hem öğretmenlerin niteliklerini geliştiren hem de standartları belirleyen politikaların oluşturulması gerekmektedir.

Öğrenci Çeşitliliği ve Motivasyonu

a. Farklı Dil Arka Planlarından Gelen Öğrenciler

Farklı dil arka planlarından gelen öğrenciler, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenme süreçlerinde çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Öğrencilerin ana

dilleri, Türkçe öğrenme hızlarını ve öğrenme stillerini önemli ölçüde etkiler. Türkçeye benzer dil yapıları içeren bir ana dile sahip bir öğrenci, dilbilgisi ve telaffuz konularında daha az zorlanırken, tamamen farklı bir dil ailesine mensup bir öğrenci daha fazla mücadele edebilir. Örneğin, Ural-Altay dil ailesine ait bir dil konuşan öğrenci, Türkçenin eklemeli yapısını ve ses uyumunu daha kolay kavrayabilirken, Hint-Avrupa dil ailesinden gelen bir öğrenci için bu yapılar oldukça yabancı ve karmaşık olabilir.

Öğrencilerin dil arka planları sadece dilbilgisel farklılıkları değil, aynı zamanda fonolojik, morfolojik ve sözdizimsel farklılıkları da içerir. Türkçede mevcut olan seslerin bazıları, diğer dillerde bulunmayabilir veya farklı şekillerde kullanılabilir. Örneğin, Arapçada *p* sesi bulunmadığı için ana dili Arapça olan öğrencilerin *p* sesi telaffuzunda zorlandığı, aynı şekilde Kore alfabesinde *f* sesi bulunmadığı için ana dili Korece olan öğrencilerin *f* sesi telaffuzunda zorlandığı görülür. Bu durum, öğrencilerin telaffuz ve bununla beraber dinleme becerilerinde zorluklar yaşamalarına neden olabilir. Benzer şekilde, Türkçenin özgün sözdizimi ve cümle yapısı, özellikle konu-sonuç ilişkisi gibi özellikler, öğrencilerin anlam yapılarında zorluk çekmesine ve cümleyi tamamlayamamasına yol açabilir.

Kültürel geçmişler de öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini etkiler. Bazı kültürlerde dil öğrenme stratejileri daha görsel ve işitsel olabilirken, diğerlerinde daha fazla okuma ve yazma odaklı olabilir. Bu nedenle, dil öğretmenlerinin öğrencilerin dil ve kültür arka planlarını dikkate alarak, kişiselleştirilmiş ve esnek öğretim stratejileri geliştirmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine uygun öğretim materyalleri ve yöntemleri kullanılması, dil öğrenme sürecinin daha etkili ve verimli olmasını sağlar. Bununla beraber kendi ülkesinde kullandığı ana dilini farklı bir dil ile karışık şekilde kullanılıyorsa, örneğin Afrika ülkelerinde yerel dil ile Fransızca ve İngilizce karışık konuşulması gibi, o zaman öğrenci kendi ana dilinde de belirli bir sistemi tanımıyor demektir. Bu da başka bir dili sistemli bir şekilde öğrenmesini zorlaştırır.

Ayrıca, dil öğrenme sürecinde motivasyon ve tutum da önemli faktörler arasındadır. Farklı dil arka planlarından gelen öğrencilerin motivasyon kaynakları ve dil öğrenmeye yönelik tutumları farklılık gösterebilir. Öğrencilerin kültürel ve dilsel çeşitliliklerine duyarlı bir öğrenme ortamı oluşturmak, onların motivasyonunu artırabilir ve dil öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyebilir. Öğretmenlerin bu çeşitliliği anlaması ve buna göre öğretim stratejileri geliştirmesi, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde başarılı olmalarına yardımcı olabilir.

b. Motivasyon Kaynakları ve Sorunları

Dil öğrenme sürecinde motivasyon ve tutum da önemli faktörler arasındadır. Öğrencilerin motivasyon kaynakları ve bu alanda karşılaşılan sorunlar, dil öğrenme sürecinin başarısını doğrudan etkileyen önemli faktörlerdir. Öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik tutumlarını, çabalarını ve başarılarını belirler. Sınıflarda görülen derse ilgi ve katılımı etkileyen en önemli etkenlerden biri motivasyondur. Öğrencinin dil öğrenme sürecini etkileyen iki farklı motivasyondan söz etmek mümkündür.

Dil öğrenme sürecinin kendisinden zevk almayı, öğrenme faaliyetlerinden tatmin duymayı ve dil öğrenmeyi kişisel bir hedef haline getirmeyi sağlayan motivasyon içsel motivasyondur. “Öğrencinin, hedef dile karşı olumlu duygular geliştirmesi öğrenme isteğini artırır ve öğrenme işlemini kolaylaştırır” (Ekmekçi, 1983; Gardner, 1968). İçsel motivasyonun yüksek olduğu durumlarda öğrenciler, dil öğrenmeye karşı daha olumlu bir tutum sergiler ve daha uzun süreli ve kalıcı öğrenme gerçekleştirir. Örneğin, Türkiye’ye olan kültürel ilgisi veya Türkçe edebiyatına duyduğu merak nedeniyle dil öğrenmeye başlayan bir öğrenci, yüksek içsel motivasyona sahip olacaktır. İçsel motivasyona sahip olamayan bir öğrencinin dil öğrenme sebebi eğitim veya iş nedeniyle olabilir bu da dışsal motivasyondur.

Dışsal motivasyon, öğrencinin dil öğrenmeye olan ilgisinin dışsal ödüller, beklentiler ve zorunluluklar tarafından tetiklenmesidir. Bu tür motivasyon, genellikle dil öğrenmenin kariyer fırsatlarını artırması, akademik gereksinimleri karşılaması veya sosyal çevrede daha iyi iletişim kurma ihtiyacından kaynaklanır. Örneğin, Türkçe öğrenerek Türkiye’de çalışmayı planlayan bir mühendis, dışsal motivasyonla dil öğrenmeye başlayabilir. Dışsal motivasyon, öğrencinin dil öğrenme sürecine başlamasını sağlayabilir ancak bu motivasyonun kalıcı ve sürdürülebilir olması için içsel motivasyonla desteklenmesi gerekmektedir.

Motivasyon, sabit ve değişmez bir özellik olmayıp, çeşitli faktörlerden etkilenerek zaman içinde dalgalanma gösterebilir. Öğrencinin sınıf içi etkileşimleri, öğretmenlerden aldığı geri bildirimler, dersteki başarı durumu ve kişisel yaşamındaki diğer unsurlar, motivasyon seviyesini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir. Bunlarla beraber özellikle başlangıç seviyesinde olan öğrenciler, dilin karmaşık yapısı ve farklı fonetik özellikleri karşısında motivasyon kaybı yaşayabilirler. Ayrıca, dil öğretim materyallerinin yetersizliği veya uygun olmayan öğretim yöntemleri de öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilerinin motivasyon düzeylerini sürekli olarak gözlemlmeleri ve gerektiğinde müdahale etmeleri gerekmektedir. “Öğretmen, sınıf atmosferi, ders içeriği, materyaller ve

olanaklar ile öğrencinin kişisel özellikleri (çalışkanlık gibi) bireyin sınıf içi öğrenme motivasyonu üzerinde etkilidir.” (Gardner, 2007) Öğretmenler öğrencinin yanında olduğunu hissettirmeli ve motivasyon kaybı yaşadığında, öğrenciyi tekrar motive edici etkinlikler sunmalıdır. Motivasyon sorunlarının çözümünde, dil öğretmenlerinin öğrencilere kişiselleştirilmiş ve ilgi çekici öğretim materyalleri sunmaları, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun öğretim stratejileri geliştirmeleri ve öğrenme ortamını destekleyici ve teşvik edici hale getirmeleri önemlidir. Örneğin, öğrencinin ilgi alanlarına yönelik bir proje veya etkinlik düzenlemek, onun motivasyonunu artırabilir.

Eğer motivasyon düşüklüğü daha geniş bir öğrenci kitlesini etkiliyorsa, bu durumda dil eğitim kurumunun öğretmenlerle iş birliği yaparak, kurumsal çapta motivasyon artırıcı stratejiler geliştirmesi gerekmektedir. Kurum içi etkinlikler, yarışmalar, kültürel geziler ve dil pratiği yapma fırsatları, öğrencilerin motivasyonlarını artırmada etkili olabilir. Bu tür kurumsal destekler, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde daha enerjik ve istekli olmalarını sağlar ve dil öğreniminin daha verimli geçmesine katkıda bulunur.

Öğretim Programı ve Materyal Geliştirme

Dil öğretiminde materyal kullanımı, öğrencilerin dil öğrenme sürecini zenginleştirir, derinleştirir ve kalıcılığı sağlar. Materyaller, öğrencilere gerçek hayata dair dil örnekleri sunarak dilin kullanımını daha anlamlı ve bağlam içinde kavramalarını sağlar. Ayrıca, çeşitli öğrenme stillerine hitap eden görsel, işitsel ve interaktif materyaller, öğrencilerin dikkatini çekerek dil öğrenme motivasyonlarını artırır. Örneğin, görsel destekler, kelime öğrenimini pekiştirmede etkili olurken, dinleme materyalleri, öğrencilerin duyduğunu anlama becerilerini geliştirir. Bu sayede öğrenciler, dilin dört temel becerisinde (okuma, yazma, dinleme, konuşma) dengeli bir şekilde ilerleme kaydedebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan materyallerin niteliği, öğrenme sürecinin etkinliğini doğrudan etkiler. Materyallerin etkili olabilmesi için belirli özelliklere sahip olmaları gerekir. Ancak, mevcut materyallerin birçoğu öğrencilerin dil seviyelerine uygun, ilgi çekici ve güncel içeriklerden yoksundur. Bu durum, öğrencilerin dil öğrenme motivasyonunu azaltabilir ve öğrenme sürecini monoton hale getirebilir. Öncelikle, materyallerin öğrencilerin dil seviyesine uygun ve ilgi çekici olması önemlidir; bu, öğrencilerin derse olan katılımını artırır. Ayrıca, kültürel olarak zengin ve çeşitli içerikler, öğrencilere dilin sosyal ve kültürel boyutunu tanıtarak, daha geniş bir perspektif kazandırır. Bu sebeple materyaller Türk kültürünü etkili

yansıtabak şekilde tasarlanmalıdır. Kültür aktarımı gözetmeyen materyaller sadece dilbilgisi öğretimine odaklı materyallerdir. Dili öğrenirken kültürünü de tanıyarak öğrenmek en önemli faktördür. Materyallerin otantik, yani gerçek dünyada kullanılan dil örneklerinden oluşması, öğrencilerin öğrendiklerini günlük hayatta nasıl kullanacaklarını görmelerine yardımcı olur. Gerçekçi olmayan materyaller sınıf içi motivasyon düşüklüğüne neden olur. İçerik materyal üreten öğreticiler tarafından iyi belirlenmeli, öğrencinin ihtiyacını karşılar nitelikte olmalıdır. Esnek ve yenilikçi materyaller, öğretmenlerin ders planlarını öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlamalarına imkân tanır, bu da öğrenme sürecini daha kişisel ve etkili hâle getirir.

Günümüzde dil öğretimi, teknolojinin sunduğu imkanlarla daha etkileşimli ve dinamik hale gelmiştir. Dil öğrenenlerin çoğu teknoloji ve interneti hayatının merkezine konumlandırmıştır. Bunu bir avantaj göyerek derste dikkati toplama, öğrenci merkezli eğitimi desteklemek adına teknolojik materyaller üretilmelidir. Ancak, Türkçe öğretiminde kullanılan birçok materyal, teknolojinin sunduğu bu fırsatları tam anlamıyla değerlendirememektedir. Teknolojiye entegre olmayan materyaller, özellikle dijital çağda öğrenmeye alışkın olan öğrenciler için yeterince çekici ve etkili olmayabilir. Bu eksiklik, dil becerilerinin özellikle dinleme ve konuşma gibi üretken alanlarda gelişimini olumsuz etkileyebilir. Bu durumu iyileştirmek için, materyal geliştirme sürecine dijital araçlar, interaktif uygulamalar, çevrimiçi platformlar ve oyun tabanlı öğrenme yaklaşımları dahil edilmelidir. Böylece öğrenciler, dil öğrenme sürecini daha eğlenceli ve verimli bir şekilde deneyimleyebilirler.

a. Akademik Türkçe

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir öğrenci akademik Türkçe seviyesinde o dilin sadece temel iletişim becerilerinde değil, aynı zamanda daha karmaşık ve ileri düzeydeki dil kullanımlarını, bilimsel yazma yeterliliği, akademik dil yeterliliği, belirli bir dilde uzmanlaşmış bilgi ve becerilere sahip olmayı, gelişmiş kelime bilgisini, eleştirel düşünmeyi, araştırma becerilerini de geliştirmiş olur. “Akademik Türkçe alanının; sınırlarının net bir şekilde çizilmemesi, bu alandaki ihtiyaçların belirlenmemesi, belli bir programın olmaması birer eksiklik olarak öne çıkmaktadır.” Bu seviyede hedeflenen niteliklere ulaşmak için ise yine bu nitelikleri kapsayacak materyaller gereklidir. Her ne kadar akademik Türkçe için ders kitapları geliştirilmeye çalışılsa da bir sınıfta farklı bölümlerden öğrenciler olduğu göz önünde bulundurulduğunda sadece güncel konular üzerinden dersler yapılması gerektiği görülür. Akademik Türkçe için de ders kitaplarında eklenen metinler de buna göre hazırlanmalıdır. Bununla beraber öğrencilerin yazma

ve konuşmasını üst düzeye taşıyacak yazma etkinlikleri ve dilbilgisi kuralları da gereklidir.

Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Sorunlar

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten kurumlarda genel itibariyle kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının başında seviye belirleme sınavları, ara sınavlar ve kur sonu sınavlarıdır. Bunlardan ilki öğrencinin hazırbulunuşluğunu ölçecek olan seviye belirleme sınavlarıdır. Burada karşılaşılan en önemli sorun ise kurumların aynı ölçütler ve aynı konuları ön plana çıkaracak şekilde soruları düzenlememesidir. Bir öğrenci bir kurumun seviye belirleme sınavı sonucunda B1 seviyesinde gözükürken diğer bir üniversitenin seviye belirleme sınavında A2 seviyesinde olabilmektedir. Tüm Türkiye’de geçerli bir yeterlilik sınavı belirlenmelidir. Bu sayede öğrenci dil öğrenimine başlarken de motivasyonu olumsuz yönde etkilenmemiş olacaktır.

Seviye belirleme sınavları ile öğrencilerin buldukları seviyelere göre sınıfları belirlendikten sonra, belirlenen seviyede kurum tarafından belirlenen dil öğretim materyalleri kullanılır. Kurumun programlamasına göre kur içi sınavlar da yapılabilmektedir. Kur içi sınavlar ise öğrencinin başlangıçtan gelen noktaya kadarki girdilerini test etmek için yapılmaktadır. “Bu kapsamda öğrenme başarısı düşük olan öğrencilere ek dersler veya birebir dersler yapılmalı, öğrencilerin bireysel öğrenme durumları tekrar gözden geçirilmelidir. Eğer ilgili süreçte çoğu öğrencide öğrenme başarısı tam olarak sağlanamamış ise bu durumda öğretmenlerin öğretim durumlarının (dersin nasıl anlatıldığı, hangi yöntem ve tekniklerin kullanıldığı vb.) incelenmesi gerekmektedir” (Boylu, 2019) Bu sınavlar öğrencinin dil öğrenmede ve sınıfta daha aktif olmasını sağmada yararlıdır fakat ölçütlerin yeterli olması gerekmektedir. Sadece dilbilgisi veya sadece kelime bilgisi gibi çok sınırlı ölçüde yapılan ara sınavlar öğrencinin tüm girdisini ölçmede yetersiz kalacaktır. Bu tür spesifik konuları ölçmek ve süreci takip etmek için daha çok kurumun belirlediği materyallerin ünite veya konu sonu testleri kullanılabilir.

Öğrencinin bir sonraki seviyeye geçmesini sağlayan, kur dönemi boyunca tüm girdilerini bu girdiler ve Türkçedeki dört temel dil becerisi yeterliliğini ölçmek, kullanılan yöntemlerin ve ders içi materyallerin yeterli olup olmadığını ölçmek adına yapılan kur sonu sınavları bulunmaktadır. Her beceri için de kurumlara göre asgari bir puan belirlenmektedir. Asgari puanı almayı başarabilen öğrenciler kuru tamamlayıp diğer seviyeye geçme hakkı kazanmış olacaktır.

Her kurum kendi öğretmenleri tarafından hazırlanan kur sonu sınavlarını kullanmaktadır. “Yabancılara Türkçe öğretiminde yapılan sınavları inceleyen bir akreditasyon kurumu yoktur. Dolayısıyla kurumların kendi içinde sınavlarının geçerlik ve güvenilirliklerini belirlemeleri gerekmektedir. Fakat birçok kurumda ölçme ve değerlendirme açısından uzmanlaşmış öğretmenlere ihtiyaç vardır. Bu durumda öğrencilerin geçerliği ve güvenilirliği düşük sınavlara girme ihtimali ortaya çıkmaktadır.” (Özbek 2023) Bunun sonucu olarak da kur sonu sınav sonuçlarının sadece kurum içi kabulü ortaya çıkmaktadır. Kurum değiştirmek isteyen öğrenci aldığı kur sonu sınav sonucu başka kurumlarda kabul edilmediği için tekrar sınava girmek durumunda kalmaktadır. Duruma kalıcı bir çözüm getirilmesi açısından atılacak adımlardan ilki kurumlara yapılan sınavların tayini bu alanda uzaman kişiler tarafından yapılmalı bununla beraber öğretmenlere de ölçme ve değerlendirme eğitimleri verilmelidir. Hazırlana sınavlar geçerlik ve güvenilirlik durumlarını analiz edilmeli ve buna göre sınavlar belirlenmelidir. Bu şekilde sadece kur içi kabulü olan sınavlar ortadan kalkacaktır.

Dijitalleşmenin Getirdiği Teknik ve Pedagojik Sorunlar

Son yıllarda, teknoloji entegrasyonunun dil öğrenimine dahil edilmesi önemli rol kazanmıştır. Teknoloji Destekli Dil Öğrenimi'nin kökleri, 19. yüzyıla kadar uzanmakta olup, fonograf makineleri kullanarak dinleme ve konuşma pratiği yaptıran dil laboratuvarlarının tanıtılmasıyla başlamıştır (Richards & Rodgers, 2014). Ancak, 20. yüzyılın ortalarına kadar, teyp kaydediciler ve video oynatıcılar gibi görsel-ışitsel teknolojideki önemli ilerlemeler, daha etkileşimli dil öğrenme deneyimlerinin yolunu açmıştır (Warschauer, 1996). 21. yüzyıldan itibaren etkileşimli, online öğrenme tüm dünyaya hâkim olmuştur.

Teknolojinin hayatımıza hızlıca adapte olması, pandemi dönemiyle üniversitelerin online eğitim fırsatlarını değerlendirmeleri, Türkçe öğrenmek isteyenlerin hızlıca artmasıyla birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğretimini de etkilemiştir. Çevrim içi platformlar, öğrencilere otantik dil girdisi sağlamak ve aktif katılım fırsatları sunmak videolar, ses kayıtları ve etkileşimli egzersizler gibi multimedya açısından zengin ortam, öğrencilerin motivasyonunu ve katılımını artırmakta ve böylece dil edinimini kolaylaştırmaktadır. Fakat online dil öğrenmenin getirdiği bazı zorluklar ve sınırlıkları da mevcuttur.

Teknoloji destekli dil öğreniminin sınırlıklarından biri teknik zorluklar ve altyapı gereksinimleridir. Teknoloji her ne kadar herkese eşit fırsatları verdiği görüşünü yansıtsa da dünyada hala gerekli altyapıya sahip olmayan ve internet erişimi problemi yaşayan yerler vardır. Bununla beraber öğrenme

sırasında yaşanan erişim sorunları da teknolojik öğrenmede dikkati dağıtan en önemli sebeplerdendir. Teknolojinin dikkat dağıtıcı olması fazla katılım fakat sınırlı öğrenme doğurmaktadır.

Teknolojinin dil öğrenimine etkili bir şekilde entegrasyonu, dijital araçları etkili bir şekilde kullanmak için gerekli beceri ve bilgiye sahip, yetkin ve kendine güvenen eğitimciler gerektirir (Ortikov, 2023). Öğreticinin ders sırasında kullandığı araçlarla ilgili sorunlar yaşamaması veya hiç kullanamaması dil öğrenmeyi büyük oranda olumsuz etkilemektedir. Özellikle A1 Türkçe kurunda en temel bilgi alfabe öğretimidir ve geleneksel sınıflarda öğretmen öğrenciler ile birebir alfabe sesletimini çalıştırırken online derslerde hem mikrofon hem de kullanılan programların getirdiği dezavantajlar sesletimi öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir. Öğretmen online platformu hangi derste hangi şekilde kullanması gerektiğini bilmeli ve dersi ona göre planlamalıdır. Bununla beraber güncel online kaynakları ya da özel geliştirilmiş teknolojik materyalleri de derse katılımın ve anlama oranının artması için kullanmaya özen göstermelidir.

Çevrim içi eğitimde ölçme ve değerlendirme de en güncel sorunlardan biridir. Teknolojik destekli dil öğrenmenin etkisini ölçmek, öğrenme sonuçlarının hem niceliksel hem de niteliksel göstergelerini dikkate alan kapsamlı değerlendirme ölçütleri gerektirir. Bağlamlarına uygun geçerli ve güvenilir değerlendirme araçlarının geliştirilmesi, öğrenci ilerlemesini doğru bir şekilde değerlendirmek için gereklidir.

Geleneksel sınıf ortamında farklı arka planlarından gelen öğrenciler ve dil becerilerinin kullanıma seviyeleri, kültürel farklılıkları ne kadar farklı olsa da öğretmenin yönlendirmesi ve akran desteği ile öğrenmeyi olumsuz etkileyecek büyük bir faktör değildir. Fakat online derslerde halihazırda yavaş bir öğrenme gözlemlenirken bunun yanında farklı dilsel yeterlilikler, kültürel normlar da sınıfı olumsuz etkileyebilmektedir. Bu tür çeşitlilikler göz önünde bulundurularak kapsayıcı bir program hazırlanması gerekmektedir.

Sonuç

Bu çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan çeşitli sorunlar kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır. Özellikle motivasyon kaynakları ve sorunları, öğretim materyallerinin yetersizliği ve kalitesizlik gibi genel sorunlar üzerinde durulmuş, bu problemlerin eğitim süreçlerine olan olumsuz etkileri tartışılmıştır. Ayrıca, teknolojinin dil öğretiminde etkin bir şekilde kullanılmaması ve öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına yönelik materyal eksiklikleri gibi özel sorunlar da incelenmiştir.

Bu alanda çalışacak olan araştırmacıların, güncel çözüm örnekleri sunarak mevcut sorunlara katkıda bulunmaları, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki zorlukların aşılmasına önemli bir destek sağlayacaktır. Ayrıca, eğitim teknolojilerinin etkin bir şekilde kullanımı ve bireysel öğrenme ihtiyaçlarına yönelik materyal geliştirme çalışmaları, öğretim sürecinin daha etkili hâle gelmesine yardımcı olabilir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan bu sorunların çözümü, sadece öğretim sürecini iyileştirmekle kalmayacak, aynı zamanda Türkçe öğrenen öğrencilerin dil becerilerini de önemli ölçüde geliştirecektir. Bu nedenle, bu alandaki araştırmaların ve yenilikçi yaklaşımların önemi, her geçen gün daha da artmaktadır.

Kaynakça

- Abu-Melhim, A. (2009, December). Re-evaluating the effectiveness of the audio-lingual method in teaching English to speakers of other languages. In *International Forum of Teaching and Studies* (Vol. 5, No. 2, pp. 39-45). American Scholars Press, Inc..
- Avcı, Y., & Küçük, S. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisi Öğretimi. *Turkish Studies (Elektronik)*
- Başkan, A., & Ustabulut, M. Y. (2020). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Anlama Becerileri (Dinleme Ve Okuma). *Rumelide Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 39-55.
- Bayram, Z. (2019). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi: Sorunlar ve Çözümler. *Anadolu Eğitim Dergisi*, 3(2), 45-63.
- Çelik, F. (2019). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisini. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 32-41.
- Çelik, S. (2017). Yabancı Dil Eğitimi Politikaları ve Öğretmenlerin Rolü. *Dil Eğitimi ve Politikaları Üzerine Çalışmalar*, 1(1), 23-38.
- Durmuş, M. & Koyuncu, İ. S. A. (2023). İkinci/Yabancı Dil Öğretiminin Temel Kavramları. *Cumhuriyetin Yüzüncü Yılında Türkçemiz*. Paradigma Akademi. Çanakkale
- Ekmekçi, Ö. (1983). Yabancı Dil Eğitimi Kavram Ve Kapsamı. *Türk Dili/Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 379-380, 106- 115.
- Eroğlu, S. (2022). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerdeki Akademik Türkçe Söz Varlığı İle Akademik Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığı= *Academic Vocabulary Of Students Who Learn Turkish As A Foreign Language And Vocabulary İn Academic Turkish Textbooks*.
- Gardner, R. C. (1968). Attitudes And Motivation: Their Role İn Second-Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 2(3), 141-150.
- Gardner, R. C. (2007). Motivation And Second Language Acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9-20
- Köksal, O. (2021). Yabancı Dil Öğretiminde Öğretmen Yeterlilikleri: Türkçe Öğretmenlerinin Durumu. *Türk Dili Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 102-118.
- Ortikov, U. (2023). Practical Uses Of Corpus Analysis İn Designing Language Teaching Materials. *Oriental Renaissance: Innovative, Educational, Natural And Social Sciences*, 3(7), 304-309.
- Ortikov, U. (2023). Time Allocation For Vocabulary Training İn ESP Classrooms. *Oriental Renaissance: Innovative, Educational, Natural And Social Sciences*, 3(11), 364-370.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches And Methods İn Language Teaching*. Cambridge University Press.

- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209-231.
- Stockwell, G. (2013). Technology and Motivation in English-language Teaching and Learning. In M. Thomas, H. Reinders, & M. Warschauer (Eds.), *Contemporary Computer-Assisted Language Learning* (pp. 156-175). Bloomsbury Academic.
- Şimşek, R., & Erdem, İ. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Ve Kazanım İlişkisi. *Rumelide Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (22), 280-289. <https://doi.org/10.29000/Rumelide.895762>
- Uslu Üstten, A. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ölçme Ve Değerlendirme. Ü. Şen (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İçinde* (Ss. 119-138). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız, Ü., & Tepeli, Y. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yeterlilikleri Üzerine Bir Çalışma. *International Journal Of Language Academy*, 2(5), 564-578.
- Warschauer, M. (1996). Computer-Assisted Language Learning: An Introduction. In S. Fotos (Ed.), *Multimedia Language Teaching* (Pp. 3-20). Logos International.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Filmlerden ve Şarkılardan Yararlanma

Sedanur Kılıçaslan³⁰

Sevde Kılıç³¹

Giriş

Dil bir toplumun anlaşma aracı ve kültür aktarıcısıdır. “Dil ile kültür birbirine eşdeğer, iki bağımsız birim değil, tek bir varlığın birbirinden ayrılamayan iki parçasıdır. Kültürde ne varsa dilde vardır. Dildeki her şey kültürden gelir. Kültür diliyle yaşar, gelişir, birikir. Dil kültürün hazinesi, ruhudur.” (Güvenç, 2004, s. : 45)

Dünyaya gelen insanoğlu maddi ve manevi kavramları, kendi anadilinin kalıp ve değerleriyle algılamakta, içinde yer aldığı toplumun kültür öğelerini, dünya görüşünü, yaşam biçimini, inanç ve geleneklerini içeren kavramları diliyle edinmektedir (Aksan, 2011, s. : 21). Aynı durum yabancı bir dili öğrenirken de geçerlidir. Yabancı bir dil öğrenmek aynı zamanda yabancı bir kültürü de öğrenmektir. Öğrenilen dili daha iyi anlayabilmek için o dilin kültürel özelliklerini de bilmek gerekir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür aktarımının ve kültürel öğelerin kullanımının yeri oldukça büyük ve önemlidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretilirken kültür aktarımını sağlayan birden fazla unsurdan yararlanılmalıdır. Fakat yalnızca bu alanda kullanılan ders kitapları ve dil öğretiminde faydalanan yazılı materyaller hedef dilin kültürel özelliklerinin anlaşılmasında tam olarak yeterli olmayacaktır. Çünkü dil öğrenmek yalnızca dil bilgisi kurallarını öğrenmekle mümkün değildir. Bu nedenle farklı zekâ türleri de önemsenmeli ve öğretim materyalleri zenginleştirilmelidir. Bunun

30 Öğr. Gör., Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Dil Eğitim-Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi, sedanuradiyaman@subu.edu.tr

31 Öğr. Gör., Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Dil Eğitim-Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi, sevdekilic@subu.edu.tr

için farklı materyallere gereksinim vardır. İşitsel ve görsel araçlar bu alanda aktif olarak kullanılmakta ve dil öğrencilerinin temel dil becerilerinin tümünün gelişmesine katkı sağlamaktadır.

İşitsel ve görsel araçlara bakıldığında film, dizi ve şarkılardan fazlaca yararlandırdığı gözlemlenmektedir. Filmler ve diziler hem görsel hem de işitsel araçlara örnek verilebilirken şarkılar işitsel araçlara örnek teşkil eder.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Film Kullanımı

Görsel ve işitsel araçların özellikle kelime öğretiminde kullanılması oldukça etkilidir. Hem görsel hem işitsel araç olan filmler bir çeşit kültürel konuşma araçlarıdır. Bu nedenle hedef dildeki toplumun kültürünü, geleneklerini ve toplumsal özelliklerini yansıtan materyallerdir.

İşitsel ve görsel bir materyal olan film kişilerin duygu ve düşüncelerini, toplumun kültürel yapısını gerçekçi bir şekilde yansıtır. Toplumsal ve kültürel öğeler bakımından zengin olan Türk filmleri birçok açıdan Türk kültürünü ve yaşantısını aktaran araçlardır.

Öğrencilerin hedef dili öğrenmelerindeki etkili yöntemlerden biri o toplumun kültürüyle ilgili film izlemeleridir. Öğrenciler film izleyerek hem hedef dili kavrama becerilerini geliştirir hem de kültürü oluşturan diğer unsurlara ilgileri artar. Her öğrenci farklı öğrenme stillerine sahiptir. Bazıları görsel öğrenirken, diğerleri işitsel öğrenmeyi tercih edebilir. Film materyalleri, bu farklı öğrenme stillerine hitap ederek daha geniş bir öğrenci kitlesine ulaşabilir.

Görsel ve işitsel araçlar birden fazla duyu organına hitap ettiği için çoklu öğrenme ortamı oluşturur ve öğrencilerin farklı dil becerilerinin gelişmesini sağlar. Aynı zamanda öğrencilerin derse ilgisini artırır, kelime ve kavramların daha kolay öğrenilmesini sağlar. Filmler kazandırılacak olan konu ve kavramların daha pratik ve kalıcı olabilmelerini sağlar. Öğrencilerin dinleme, izlediğini anlama ve konuşma gibi yeteneklerini geliştirmesinde film materyali önemli bir yere sahiptir. Yabancı dildeki telaffuz öğretimi bakımından da oldukça önemlidir.

Filmler sesli, sessiz, alt yazılı, alt yazısız olacak şekilde sınıflandırılabilir. Kısa eğitsel filmler, belgesel filmler, sessiz filmler, Türk kültürü ile ilgili filmler gibi materyaller yabancı dil öğretiminde ders kitaplarını destekleyici rol oynamaktadır.

Yabancı dil öğretiminde film materyali kelime öğretimi açısından oldukça önemlidir. Örneğin altyazılı bir şekilde izletilen filmlerle öğrencinin hem duyarak hem de yazılışını görerek kelimeleri daha kalıcı halde öğrenmeleri

sağlanabilir. Bundan farklı olarak sessiz filmler, söze dayalı değildir ve bu filmlerin içindeki hikâyelerin anlatımı hareketlere dayalı olduğu için kelime öğretirken ders materyali olarak kullanılması yarar sağlayacaktır. Sessiz filmlerdeki oyuncuların jest ve mimikleri, hareketleri, kelimelerin özellikle fiillerin öğrencilerin hafızasında daha da kalıcı olmasını sağlamaktadır. Örneğin, sınıfta üzülme fiilini öğretirken üzülebiliriz ama düşmek fiilini öğretirken düşmek zor olabilir. Ama bir Charlie Chaplin sessiz filmleriyle çok daha kalıcı olacak şekilde düşmek, sendelemek gibi fiiller kolayca öğretilir. Bu filmler dil öğretiminin bir parçasıdır. Sessiz filmlerin A1 ve A2 başta olmak üzere tüm seviyelerde kullanılması öğrenciler için etkin ve faydalı olacaktır.

Yabancı dil öğrencileri filmlerdeki karakterler aracılığıyla konuşma dilinde kullanılan mimik ve jestleri görme imkânına sahip olur. Öğrencilerin dilin uyumuna ve ritmine alışmasına katkı sunan alt yazılı filmler okuma becerisi ve telaffuz üzerinde oldukça etkilidir. Filmlerde geçen deyim, atasözü ve kalıp ifadeler daha kolay öğrenilebilir.

Kültür Taşıyıcısı Olarak Film Materyali

Film, kültürleri ve toplumları anlamak için güçlü bir araçtır. Kültür taşıyıcısı olarak film materyali, kültürel etkileşimlerin, anlayışın ve değişimin önemli bir parçasıdır ve birçok açıdan önemli katkılar sağlar. Filmler, bir ülkenin veya toplumun günlük yaşamını, tarihini, geleneklerini ve değerlerini izleyiciye aktarır. Örneğin, Türk sineması üzerinden Türk kültürünü, Japon sineması üzerinden Japon yaşam tarzını veya Afrika sineması üzerinden kıtanın zengin kültürel çeşitliliğini keşfetmek mümkündür. Bu sayede, farklı kültürler hakkında bilgi edinmek ve kültürel çeşitliliği anlamak kolaylaşır.

Film materyali, önemli dil ve iletişim araçlarındandır. Bir dilin ve iletişim tarzının yanı sıra, belirli bir topluluğun değerlerini, inançlarını ve dünya görüşünü yansıtır. Örneğin, Türkçe bir film, Türk kültürünün ve dilinin özelliklerini izleyiciye taşır. Filmler, kültürler arası anlayışı artırmaya da yardımcı olur. Farklı toplulukların yaşam biçimlerini, sorunlarını ve başarılarını anlamak için güçlü bir araçtır.

Son olarak film materyali, bir toplumun tarihini ve geçmişini koruma aracı olarak işlev görür. Örneğin, belgesel filmler tarihsel olayları veya önemli kişileri hatırlatır ve gelecek nesiller için bir kaynak sağlar.

Teknolojiyle Gelişen Film Materyali

Teknolojinin hızla gelişmesi, film materyallerinin eğitimde kullanımını oldukça etkilemiştir. Geleneksel öğretim yöntemlerine göre, film ve diğer

görsel medya araçları, öğrencilere konuları daha etkili bir şekilde öğretme ve anlama imkânı sunar. Örneğin geçmiş teknolojiyle hazırlanmış filmler sınıf ortamında tercih edilmezken gelişen teknolojiyle birlikte hazırlanan filmler daha etkili, canlı ve dikkat çekicidir.

Film, öğrencilere görsel ve işitsel olarak zengin bir deneyim sunar. Karmaşık konuları görsel efektlerle anlatmak, soyut kavramları somut örneklerle göstermek mümkündür. Bu, öğrencilerin konuları daha hızlı ve kalıcı bir şekilde kavramasına yardımcı olur. Öğrenciler, dersleri film ve video yoluyla öğrenmekten daha fazla keyif alabilirler. İyi hazırlanmış film materyalleri, öğrencilerin motivasyonunu artırabilir ve derslerin daha ilgi çekici hale gelmesini sağlayabilir. İnternetin yaygınlaşmasıyla birlikte, film materyallerine kolay erişim sağlanmaktadır. Öğretmenler, derslerinde kullanacakları film veya video materyallerini çevrimiçi platformlardan kolayca bulabilir ve paylaşabilirler.

Sonuç olarak, teknolojiyle gelişen film materyalleri, derslerde öğretim yöntemlerini zenginleştirir ve öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerine olanak tanır. Bu nedenle, eğitimcilerin bu materyalleri doğru şekilde kullanmaları ve öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlamaları önemlidir.

Film Materyalinin Önemi ve Kazanımları

Türkçenin doğru biçimde kullanıldığı filmleri öğrencilere izletmek yabancılarla Türkçe öğretiminde fayda sağlayacaktır. Bunun yanında filmleri izledikten sonra yapılan etkinliklerle öğrencilerin bilgileri pekiştirilecektir. Türkçe filmlerin izletilmesi öğrencilerde; Türkçeye karşı dil bilincinin oluşmasına, dinleme ve konuşma yeteneklerinin gelişmesine, kelime dağarcığının zenginleşmesine katkı sağlayacaktır.

Filmler görsel ve işitsel araçlar olduğu için dil ediniminde kalıcılığı sağlar ve daha kolay hatırlanmasına da yardımcı olur. İyi bir şekilde yürütülen film aktiviteleri sınıf ortamında kaliteli bir tartışma ortamı sunar. Bu sayede öğrencilerin izlediklerini anlamlandırarak yorumlamasına imkân tanınmış olur. Filmler aynı zamanda işitsel materyaller olduğu için öğrencilerin doğru telaffuzları duymalarına ve kullanmalarına yardımcı olur. Türk filmleri, Türk kültürü, tarih ve gelenekleri hakkında bilgi edinmek için etkili bir kaynaktır. Öğrencilerin Türk toplumunu ve yaşam tarzını anlamalarına yardımcı olur.

Tüm bunların neticesinde öğrenciler Türkçe öğrenmeye daha istekli hale geleceklerdir.

Derslerde film materyali kullanımında film öncesi, sırası ve sonrası dikkat edilmesi gereken hususlar vardır.

Film Öncesi

Derste izletilecek filmin öğrencilerin dil seviyesine, yaşına ve ilgi alanlarına uygun olmasına dikkat edilmelidir. Filmin konusu açık ve anlaşılır olmalıdır. Film eğitmen tarafından önceden mutlaka izlenmeli ahlaki yapıya ters düşen sahneler kesilerek öğrencilere uygun şekilde izletilmelidir. Filmde argo ifadelerin ve ağız özelliklerinin bulunmamasına dikkat edilmelidir. Filmden önce filmin fragmanı öğrencilerle paylaşarak film ve ders için ilgi uyandırılmalıdır. Eğitmen hedeflere, kazanımlara ve dersin konusuna uygun doğru filmi seçerek doğru etkinliklerle dersi planlamalıdır. Sınıf ortamını film izlemeye uygun hale getirmelidir. Öğrencilerin “geçmiş bilgileri hatırlatılarak, filmin konusuna ilgi artırılarak ve yeni sözcüklere karşı duydukları endişe azaltılarak” film izleme aşamasına hazır bir ortam yaratılabilir (Stempleski, 2002, ss. : 366-367).

Film Sırası

Eğitmen, yöneltceği sorularla öğrencileri hedefe yönlendirebilir. Öğreticinin tercihine göre film sessiz ve sakin bir ortamda izletilebilir. Bu dikkat dağınıklığını engelleyecektir. Ya da film izletilirken belirli aralıklarla durdurularak öğrencilere sorular sorularak aktif bir ortam oluşturulabilir.

Film Sonrası

Film izletildikten sonra öğrencilerle filmde geçen olayları tartışarak aynı şeyleri yaşama hissi uyandırılabilir. Filmler yalnızca zaman geçirme aktivitesi olarak görülmemelidir. Öğrencilerin geçmişte öğrendikleri bilgi, kelime ve deneyimlerini bu etkinlik zinciriyle birleştirerek konuşma, tartışma, yazma, okuma ve canlandırma etkinlikleriyle kullanabilmelerine yardımcı olmaktadır. Bu, materyalin daha uygun, anlaşılır ve etkili bir şekilde sunulması olumlu geri dönüşleri artıracaktır.

Etkinlik Örneği

İlk olarak Türk kültürünü, tarihini veya günlük yaşamı yansıtan, Türkçe dilini anlaşılır bir şekilde kullanan bir film veya dizi seçilir. Örneğin, Türk aile yapısını konu alması ve Türk kültüründen izler taşıması sebebiyle *Seksenler* dizisi izletilebilir.

Öğrencilere film veya dizi izletmeden önce konusu hakkında kısa bir özet veya temel bilgiler verilir. Ana karakterler tanıtılır.

Öğrencilerle birlikte film izlenir. Türkçe altyazıları kullanarak anlamalarına yardımcı olunabilir. Tercihen film sırasında ara vererek öğrencilerin anlamadıkları kısımları açıklamak için duraklama yapılabilir.

Film veya dizi izletildikten sonra şu etkinlikler yaptırılabilir:

- **Karakter Analizi:** Öğrencilerden filmdeki ana karakterler hakkında düşünceleri ve konuşmaları istenir.
- **Olay Örgüsü Haritası:** Filmdeki olayların sırasını ve ilişkilerini gösteren bir harita oluşturmaları istenir.
- **Kültürel ve Dil Bilgisi İncelemesi:** Filmde geçen kültürel öğeler ve dil yapıları incelenir. Örneğin, sahnelerde geçen Türk yemekleri, gelenekler veya dilde kullanılan deyimler, kalıp ifadeler öğrencilerle tartışılır ve ne derecede akılda kaldığı ölçülür.
- **Tartışma ve Yorumlama:** Öğrencilerden film veya diziyi ilgili düşüncelerini paylaşmaları istenir. Filmin mesajı veya teması hakkında ne düşündüklerini sorulur. Bu şekilde farklı bakış açılarını tartışmaları amaçlanır.
- **Yazma Çalışması:** Öğrencilere film hakkında bir kompozisyon yazdırılır. Bu sayede yazma becerilerinin gelişmesi sağlanır.

Bu etkinlikler, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine ve aynı zamanda Türk kültürü hakkında daha derinlemesine bilgi edinmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca, film izleme etkinlikleri öğrencilerin motivasyonunu artırabilir ve derslerin daha eğlenceli geçmesini sağlayabilir.

Yabancılar Türkçe Öğretimi İçin Film Tavsiyeleri

1. Evliya Çelebi – Ölümsüzlük Suyu
2. Hacivat Karagöz Neden Öldürüldü?
3. Cingöz Recai
4. Dedemin İnsanları
5. Bizim Aile
6. Mavi Boncuk
7. Neşeli Günler
8. Hababam Sınıfı
9. Ayla
10. Rafadan Tayfa

11. Seksenler
12. Türk İşi Dondurma
13. KORO filmi
14. Yerdeki Yıldızlar
15. Her Çocuk Özeldir
16. Kelebeğin Rüyası
17. Kış Uykusu

Not: Bu filmler öneri amaçlı verilmiştir. Sınıf içerisinde izletilecek filmler öncesinde öğretmenler tarafından mutlaka izlenmeli ve sınıfa uygunluğu değerlendirilmelidir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Şarkı Kullanımı

Yabancı dil öğretiminde işitsel araçların rolü oldukça fazladır. İşitsel araç ve gereçlerle verilen eğitimde öğrenilen bilginin daha kalıcı olması ve kolay hatırlanması hedeflenir. İşitsel materyallerin başında da şarkılar gelir. Şarkılar, dilin doğal kullanımını ve kültürel bağlamını öğrencilere aktarırken aynı zamanda dil becerilerini geliştirmelerinde büyük rol oynar. Bu nedenle Yabancılar Türkçe öğretiminde de şarkıların etkili bir araç olduğu söylenebilir.

Yeni bir dil öğretilirken müzikli eğitimden yararlanılmaktadır. Müzikli eğitimle hedeflenen, kelime ya da dil bilgisi kurallarının bir melodi yani şarkı eşliğinde öğretilmesidir. Şarkıların dil eğitiminde kullanılmasının çok fazla önemli etkisi ve sonucu mevcuttur.

Şarkıların temel özelliklerinden birisi, dinleyicilerde psikolojik, algısal ve kültürel olarak tek bir metni okumanın yapabileceğinden çok daha fazla etki bırakmasıdır. Yabancı dilde kelime öğretimi ve öğrenilenlerin hatırlanması üzerine yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde, şarkıların kelime öğretiminde büyük fayda sağladığı görülmektedir (Batdı ve Semerci, 2012, s. : 127)

Dil öğretiminde şarkı kullanımının ritim, vurgu ve telaffuz gibi unsurları geliştirmek için etkili bir yol olduğu söylenebilir. Ayrıca şarkı sözleri günlük dilin gerçek örneklerini içerdiğinden öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşacakları dil örneklerini ve kalıp ifadeleri deneyimlemelerine yardımcı olabilir. Şarkılar aynı zamanda Türkçe öğrenme sürecinde eğlenceli ve etkili bir araçtır. Öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyelerine uygun şarkılar seçilerek,

dil öğrenme motivasyonları artırılabilir ve dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olunabilir.

Şarkıların yabancı dil öğretiminde, özellikle dil becerilerinin geliştirilmesinde çok önemli olduğu ortaya konulmuştur. Derslerdeki müzik/şarkı etkinliklerinde, öğrencilerin kendini ifade etme ve işbirliği içinde çalışma gibi pozitif tarafları ile konuşma becerilerini; yaratıcılık ve hayal gücünü geliştirmesi ile yazma becerilerini; metinlerin kolay öğrenilmesi ve hatırlanmasını sağlayarak okuma becerilerini, dikkat çekici ve yoğun dinleme ortamı ile dinleme becerilerini geliştirdiği saptanmıştır.

Çoklu zeka kuramında müzikal zeka dikkate alındığında, çok iyi planlanmış şarkılarla dolu bir dersin, dilsel becerileri harekete geçirerek olumlu öğrenme sonuçları doğurduğu görülmektedir (Batdı ve Semerci, 2012, s. : 127).

Müzik ve Kültür İlişkisi

Şarkı dinlemek belirli bir ülkenin kültürü hakkında bilgi sahibi olmanın en etkili yollarından biridir. Kültür belirli bir coğrafyada yaşayan insan topluluğunun oluşturduğu yerleşik kurallar ve uygulamaların bütünüdür. Bu tanımdan hareketle şarkıların ürettikleri toplumların kültürlerinin yansımaları olduğu gerçeği de kabul görmektedir (Ataseven, 1988 s.189; Karaağaç, 2013, s. : 579, Kusnierek, 2016, s. : 25).

Müzik, bireylerin ve toplulukların kültürel kimliğini ifade etmenin güçlü bir yoludur. Her kültürün kendine özgü müzik türleri, enstrümanları ve müzik anlayışları vardır. Bu müzik biçimleri, kültürel mirası yansıtır ve yaşatır. Örneğin, Türk halk müziği dinleyen biri, Anadolu'nun zengin tarihi ve kültürel çeşitliliği hakkında müzik aracılığıyla bilgi sahibi olur.

Müzik, aynı zamanda toplumun geleneklerini yansıtan bir araçtır. Örneğin, düğünlerde, cenazelerde veya kutlamalarda çalınan müzikler, bu etkinliklerin toplumsal bağlamını gösterir. Türk kültürünün geleneklerini, çeşitli müzik türleriyle ifade etmek mümkündür ve bu müzikler kültürel sürekliliği sağlar. Müzik ve dil arasındaki ilişki de kültürel bağlamda önemli bir rol oynar. Şarkı sözleri, bir kültürün dili ve anlatım tarzı hakkında bilgi verir. Aynı zamanda, müzik diliyle, kültürel hikâyeler ve değerler aktarılabilir. Geleneksel müzik formlarının öğretilmesi, kültürel mirası korumanın ve sürdürmenin bir yoludur.

Yabancılar dil olarak Türkçe öğretiminde ders içinde dinletilen bir türkiyle öğrencilere dönem hakkında, Türk adetleri, gelenekleri, enstrümanları hakkında bilgi vermek aktarımı eğlenceli bir hale getirebilir. Bu farklı müzik türlerinde de yapılabilir. Örneğin Barış Manço gibi toplumsal

değerleri şarkılarında yansıtan sanatçıların şarkılarından yararlanarak gündelik hayattan bahsetmek de mümkündür.

Şarkı Kullanımının Yabancı Dil Öğrenimine Etkileri

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde farklı araçlar kullanılarak ve farklı etkinlikler yapılarak sıradan öğretimin dışına çıkılması dil öğrenimini kolaylaştıracaktır. Şarkıların bu alanda sağladığı faydalar aşağıda sıralanmıştır:

Dilin Doğal Kullanımını Öğretme

Şarkılar, günlük konuşma diline daha yakın olduğundan öğrencilere dilin gerçek hayattaki kullanımını öğretme konusunda büyük ölçüde yardımcı olur. Şarkı sözleri, günlük dilde kullanılan ifadeleri ve deyimleri içerebilir. Böylece öğrencilerin dilbilgisini öğrenirken aynı zamanda dilin duygusal ve kültürel boyutlarını da deneyimlemeleri sağlanır.

Dilbilgisi ve Sözcük Dağarcığını Geliştirme

Şarkılar, dilbilgisi yapılarını öğrencilere hatırlatmanın yanı sıra yeni kelime dağarcığı kazanmalarına da yardımcı olabilir. Ritmik yapısı ve tekrar eden kalıplarıyla, öğrencilerin kelime ve ifadeleri kolayca hatırlamalarını sağlar. Ezberlenecek kelimelerin, kalıpların klasik öğrenme tekniklerine göre bir melodi eşliğinde öğrenilmesi çok daha kalıcı olmaktadır. Müziğin bu gücü, yüzlerce yıldır kullanılmaktadır.

Öğrenciler beğendikleri şarkıları tekrar tekrar dinleyebilir böylelikle kelimeleri kolayca öğrenebilirler ve hedeflenen beceriyi kazanmış olurlar. Şarkıların nakarat bölümlerinde tekrarlar bulunur. Bu tekrarlar, hızlı öğrenmeye ve öğrenilen ifadeyi akılda tutmaya yardımcı olur.

Sosyal Etkileşim Sağlama

Türkçe şarkılar, Türk kültürünü ve toplumsal değerleri aktarmak için zengin bir kaynaktır. Uygun şarkılar seçilerek şarkı sözlerindeki geleneksel motifler, güncel konular ve duygusal ifadeler aracılığıyla öğrencilerin Türk kültürü hakkında fikir sahibi olmaları sağlanabilir. Şarkılar öğrenilen yeni dilin kültürü hakkında bilgi verir ve yeni öğrenilen dili sevdirebilir. Müzikli Öğretim, sınıf ortamı için günlük yaşantılardan izler taşır ve Türk kültürünün hissedilmesini sağlar.

Dinleme ve Telaffuz Becerilerini Geliştirme

Şarkı dinlemek, öğrencilerin dilin ses yapısını ve telaffuzunu anlamalarına yardımcı olur. Şarkıları takip etmek, doğru telaffuz ve vurgu konusunda

pratik yapmalarının bir yoludur. Yabancı dil öğretiminde müzik kullanımı, yalnızca kelimelerin öğretilmesini değil; doğru telaffuzu da sağlar. Dili duraksamadan, hızlı ve akıcı bir şekilde kullanmayı sağlayan şarkılar, bu sebeple dili geliştirme sürecini de hızlandırır (Hisar, 2006, s. : 26). Şarkıların ritmik ve melodik yapısı, yabancı dil öğrenen kişilerin hızlı ve akıcı konuşabilmelerine yardımcı olur. Dil bilgisi kurallarının, yeni kelimelerin öğretimini kolaylaştırır. Ayrıca öğrencilerin doğru telaffuza sahip olabilmesi için de şarkılardan faydalanılması önemlidir.

Öğrenme Basamaklarını Harekete Geçirme

Öğrenmede aktif olan duyu organlarının sayısı attıkça, öğrenmenin kalıcılığı da artmaktadır. Şarkılar; konuşma, dinleme, okuduğunu anlama, kültür edinimi, uygulama yapmak gibi birden fazla dil öğrenme basamaklarını aktif hâle getirebilir. Şarkı dinletildikten sonra farklı etkinliklerle öğrencilerin bu aktiviteden kazanımlarının sayısı artırılabilir.

Motivasyonu Artırma ve İletişimi Kuvvetlendirme

Şarkı dinletimi, öğrencilerin derslere karşı motivasyonlarını artırabilir ve sınıf içinde iletişimi kuvvetlendirebilir. Özellikle öğrencilerin sevdikleri şarkılar sayesinde dil öğrenme süreci daha keyifli hale getirilebilir. Dinletilen şarkılar sayesinde öğrencilerin dikkati çekilmiş olur ve öğrenme sürecine eğlence katılmış olur. Ritim ve melodi, öğrencilerin dil bilgisi kurallarını hatırlamasına yardımcı olabilir. Şarkılar sessiz ve çekingen öğrencilerin de derslerde aktif olmasını sağlar.

Müzikli eğitim, sosyal becerilerin gelişmesi açısından son derece önemlidir. Şarkı ile öğrenme rahat ve endişesiz bir ortam sağlayarak, öğrencilerin öğrenmeye engel olan kaygı ve korku duygularından kurtulmalarını sağlamaktadır (Berk, 2008, s. : 45).

Şarkıların olumlu psikolojik etkisi, yabancı dildeki kelimeler öğrenilirken hissedilebilen engellenmişlik duygusunun gerilimini ortadan kaldırır; beğeni ve zevk duygusunu artırır (Zengin ve Kurbanov, 2003, s. : 202). Müzikle öğretimde kendisini daha mutlu ve rahat hisseden kişinin dil öğrenimi de daha iyi olmaktadır. Şarkılar hayatı eğlenceli hale getirdiği gibi, dil öğrenimini de daha keyifli hale getirebilmektedir (Brewer, 1995, s. : 2). Müzikli öğretim, ders içinde pozitif bir hava oluşturur. Bu da bireyin öğrenme isteğini, verimini olumlu şekilde etkiler.

Şarkılar aracılığıyla hem dil öğrenme süreci zenginleştirilmiş olur hem motivasyon artar hem de öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine katkı sağlanır. Fakat bu faydaları elde edebilmek için doğru şarkılar seçilmelidir.

Öğrencilerin seviyelerini gözetmek çok önemlidir. Kendi seviyelerine uygun kelimelerin yer aldığı şarkıları dinlemeleri daha etkili olacaktır.

Şarkı Seçiminde Dikkat Edilmesi Gerekenler

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde şarkı seçilirken gözetilmesi gereken başlıca unsurlar; dil seviyesi, yaş, uygun kelime içeriği ve müzik zevkidir. Öğrencilerin seviyelerine bağlı olarak, farklı türlerde şarkılar seçmek önemlidir. Şarkılar özellikle dil öğretiminin başlangıç aşamasında dili tanıtmak için mutlaka kullanılmalıdır. Başlangıç seviyesinde olanlar için, basit ve tekrar eden sözleri olan şarkılar tercih edilebilir. Örneğin çocuk şarkıları veya halk şarkıları gibi. Daha ileri seviyedeki öğrenciler için popüler müzik veya daha derin anlamlara sahip şarkılar seçilebilir.

Elbette öğrenciler kendi zevklerine uygun şarkılarla dinleme ve telaffuz becerilerini geliştirebilirler. Fakat sınıf ortamında öğreticinin seçtiği şarkılar ile dil bilgisinin farkında olmak, telaffuzu kuvvetlendirmek, kelime dağarcığını geliştirmek adına daha kontrollü ve bilinçli bir şekilde bu materyallerden faydalanılabilir.

Dili öğrenen kişi ya da öğrencilerin yaşı göz önünde bulundurulmalıdır. Seçilen şarkılar, melodiler öğrencilerin beğeni düzeylerine uygun olarak seçilmelidir.

Melodinin akılda kalıcılığı dikkat edilmesi gereken önemli bir husustur. Çünkü şarkıların, melodilerin kolay akılda kalması, tekrar edilmesini sağlayacak önemli bir araçtır. Sık tekrar da yabancı dilde aktarılması hedeflenen kelimelerin öğrenilmesini kolaylaştıracaktır. Seçilen parçanın güzel melodili olması, öğrencilerin öğrenmeyi engelleyen olumsuz filtreleme yapmalarına engel olur (Nişancı, 2013, s. : 177).

Kısaca doğru şarkının seçimi, başarılı bir dil öğretimi için büyük öneme sahiptir. Şarkıların öğrencilerin dil seviyelerine, yaş gruplarına ve kültürel arka planlarına uygun olması gerekmektedir. Şarkı sözlerinin anlamı açık olmalı ve öğrenme hedeflerine uygun olmalıdır. Örneğin, dilbilgisi yapılarını vurgulayan şarkılar veya günlük yaşamda sıkça karşılaşılan ifadeleri içeren şarkılar tercih edilebilir. Ayrıca, şarkının melodisi ve ritmi de öğrencilerin ilgisini çekmeli ve dil öğrenme sürecine katkıda bulunmalıdır.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İçin Önerilen Şarkı Etkinlikleri

Dil öğretiminde müzikten yararlanırken sadece şarkı dinletilebilir. Fakat faydasını artırmak için sadece şarkıyı dinletmekle kalınmayıp farklı

etkinliklerle bu aktivite desteklenmelidir. Bunun için önerdiğimiz bazı etkinlikler şu şekildedir:

- **Şarkı Sözü Çalışması:** Sınıfta şarkı sözleri çalışmaları yapılabilir. Öğrencilere bir şarkının sözleri verilerek öğrendikleri dil bilgisi yapıları üzerinde çalışmaları sağlanabilir. Türk şarkıları üzerinden şarkının konusu, içinde yer alan sözlerin anlamı, şarkı sözleri doğrultusunda boşluk doldurma çalışmaları bir etkinlik örneğidir.
- **Sıralama Çalışması:** Bir şarkının dizeleri parçalara ayrılarak öğrencilerden bunları anlamlı bir bütün olacak şekilde birleştirmeleri istenir. Bu etkinlik ile okuma becerilerinin de gelişmesi hedeflenmektedir.
- **Karaoke Günleri:** Karaoke günleri düzenleyerek belirli aralıklarla sınıfta karaoke etkinliği yapılabilir. Bu etkinlik dinleme ve telaffuz becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacaktır.
- **Doğru/Yanlış Etkinliği:** Öğrencilerden dinledikleri şarkıdaki ifadelerden oluşan kurallı cümleler verilerek doğru veya yanlış olduklarını işaretlemeleri istenir.
- **Hareketlerle Destekleme:** Alfabe, sağ-sol, yönler, sayılar, vücudun bölümleri gibi konular hakkında şarkı dinletilirken ritme göre fiziksel hareketler yaparak öğretmek kalıcılığı sağlayacaktır.
- **Resimlendirme:** Özellikle başlangıç seviyesindeki öğrencilere şarkı dinletildikten sonra şarkıda geçen kelimelerin resimlerinin olduğu bir çalışma kâğıdı verilerek resimlerin altına kelimeleri yazmaları istenir.
- **Tartışma ve Yorumlama:** Kültürel Analiz yeteneği edinebilmeleri için özellikle halk müziğinden, türkülerden yararlanılarak bir şarkının kültürel içeriği öğrencilerle tartışılabilir. Bu sayede öğrencilere Türk kültürü hakkında bilgi vermek daha eğlenceli bir hal kazanmış olur.

Günümüzde dil öğretimi yöntemleri, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek ve motivasyonlarını artırmak amacıyla sürekli olarak yenilenmektedir. Bu bağlamda, müzik ve şarkılar, özellikle yabancı dil öğreniminde etkili bir araç olarak değerlendirilmektedir. Türkçe öğretiminde de şarkıların kullanımı, dilin anlamını ve kültürel bağlamını anlamak için önemli bir kaynak olarak öne çıkmaktadır.

Tagliatela (2012) şarkı etkinliklerinde kelime kazanımını öne çıkaran tekniklerden boşluk doldurma, metinde yanlış verilen kelimenin doğrusunu yazma, eş anlamlı ve zıt anlamlı kelimeleri bulma ve kelimelerle sesleri eşleştirme olarak bahseder. İsimler, sıfatlar, fiiller ya da edatlar gibi kazanımı hedeflenen sözcük türleri farklı cümlelerde boş bırakılıp öğrencilerden bu

boşlukları doldurmaları da istenebilir. Böylelikle öğrenciler dinleme sırasında karşılaşacakları kelimelerle, dinleme öncesinde karşılaşılarak önemli bir beceri sayılan tahmin yürütme yetkinliğini geliştirmiş olacaktır.

Nil Karaibrahimgil'in Kek Adlı Şarkısı – Boşluk Doldurma Çalışması

Üç yumurtayı önce

Portakal dilimledim

Göz kararı da süt kattım

....., sana kek yaptım

İnsan neler isteyince

Bu bir şey değil düşününce

Ben de öğrenince

Kalktım, sana kek yaptım

....

Unla sütü iyice

Tereyağı ekledim eriyince

Fırın da yüz seksen derece

Attım, sana kek yaptım

İnsan neler yapar isteyince

Bu bir şey değil,

Ben de tarifi öğrenince

Kalktım, sana yaptım

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yararlanılabilecek Şarkılar

1. Ajda Pekkan – Boş vermişim Dünyaya
2. Ajda Pekkan – Kimler Geldi Kimler Geçti (belirli geçmiş zaman/ soru eki)
3. Ajda Pekkan – Resim (A2 seviyesi)

4. Ajda Pekkan - Yakar Geçerim (kalıp ifadeler)
5. Ali Babanın Çiftliği (başlangıç seviyesi)
6. Barış Manço – Arkadaşım Eşek (geçmiş zaman)
7. Barış Manço – Dağlar Dağlar (sıfat fiil)
8. Barış Manço – Kazma (B1-B2 kalıp ifade)
9. Barış Manço - Mançoloji
10. Bulutsuzluk Özlemi – Ekmek Aslanın Ağzında (kalıp ifadeler)
11. Candan Erçetin – Elbette (-İp/şart kipi)
12. Candan Erçetin – Kırık Kalpler Durağı (sıfat fiil)
13. Cem Adrian – Elbet Bir Gün Buluşacağız (gelecek zaman)
14. Cem Karaca - Resimdeki Gözyaşları (B1/B2)
15. Cem Özkan – Bir Başka Sevgiliyi Sevemem (A2)
16. Demet Akalın - evli mutlu çocuklu (-II)
17. Duman - Senden Daha Güzel
18. Erkin Koray – Sevince
19. Erol Evgin – Söyle Canım (İle edatı / A2-B1 seviyesi)
20. Emircan İğrek –Beyaz
21. Fikret Kızılok – Gönül (A2/B1)
22. Füsun Önal – Ah Nerede (A2)
23. Mor ve Ötesi – Cambaz (B2)
24. Haluk Levent – Elfida
25. Haluk Levent – Mapushane (Şart kipinin hikayesi)
26. Hande Yener – Bodrum (sıfat fiil)
27. Kazım Koyuncu – İşte Gidiyorum (mAdAn)
28. Kıracı – Kan ve Gül (Şimdiki zaman)
29. Mazhar Alanson & Fuat Güner - Bu Sabah Yağmur Var İstanbul'da
30. Mor ve Ötesi - Bir Derdim Var
31. Nil Karaibrahimgil – Kek (A2 fiiller/B1 –IncA)
32. Orhan Hakalmaz – Kara Tren (A2 geniş zaman)

33. Selçuk Ural – Güle Güle Sana
34. Sezen Aksu - Unuttun mu Beni (B1/B2)
35. Simge – Miş Miş
36. Soner Arıca & Kuzey Köker – Neler Oluyor Hayatta (A1A2/B2)
37. Aşık Veysel – Uzun İnce Bir Yoldayım (Şimdiki zaman)
38. Tarkan – Geççek (kalıp ifadeler)
39. Tarkan – Şıkıdım
40. Yeni Türkü – Fırtına (A1/A2)
41. Yeni Türkü – Telli Telli
42. Zeki Müren / Cem Adrian – Nasıl Geçti Habersiz

Sonuç

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin en geniş kaynaklarından biri Türk kültürü, en önemli amaçlarından biri ise Türk toplumunun kültürel unsurlarını tüm yönleriyle öğrencilere aktarmaktır. Günümüzde bu amaca hizmet eden araçların başında da filmler ve şarkılar gelir. Özellikle şarkı sözleri ve film altyazıları, öğrencilerin sözcük bilgisini zenginleştirmede önemli bir kaynak olarak öne çıkmaktadır. Bu araçların tercih edilmesinin nedenleri çalışmada belirtilmiştir. En önemli nedeni de öğrenme motivasyonunun yüksek olmasıdır.

Film ve şarkı kullanımı öğrenme sürecini hızlandırır, öğrenmenin kalıcılığını artırır, akılda kalma süresini uzatır. Kelimelerin doğru şekilde telaffuz edilmesini sağlar, konuşmanın akıcılığını artırır, öğrencilerin sınıf içinde kendilerini rahat ifade etmelerini sağlar.

Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretiminde geleneksel yöntemin dışına çıkılarak öğrencilere dersleri sevdirebilecek hem öğretici hem de eğlendirici kaynaklara başvurulmalıdır. Bu kaynakların en etkilileri de filmler ve şarkılardır.

Dil öğrencilerinin aynı etkinlikte dört temel dil becerilerini, kelime öğrenimlerini, dil bilgilerini ve telaffuz becerilerini geliştirmeleri bakımından pratik ve etkilidir. Şarkılar işitme duyusuna hitap ederken filmler, hem görme hem de işitme duyularını hareket geçirir. Bu bakımdan çoklu zekâ kuramını destekler. Farklı zekâ türüne sahip öğrenciler için iyi bir tercihtir.

Dersin akışını etkilemeden belli aralıklarla öğrencilerin derse olan motivasyonlarını artırmak için film ve müzikten yararlanılır. Fakat çok fazla kullanılmaları öğrencilerde ters etkiye sebep olabilir. Öğrenciler odaklarını kaybederek dersten kopabilirler.

Kaynakça

- Ataseven, F. (1988). “Değişen sınıf içi öğretim ortamları ve şarkılarının yabancı dil öğretiminde araç olarak kullanılması”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 189 – 198.
- Delen, M. (2016). “*Yabancılar Türkçe Öğretiminde Filmlerin Kullanımı (Selvi Boylum Al Yazmalım Filmi Örneği)*”, Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Demirci, E. Ö. (2019). “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Şarkı Kullanımı Seviye A1*”, Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Dinçer, B. K. ve Savur, H. (2019). “Yabancılar Türkçe Deyim ve Atasözü Öğretiminde Kullanılabilecek Bir Araç: Tarkan Şarkıları”, *International Journal of Language Academy*, Sayı:27, ss. 39-55.
- Göher Vural, F. (2019). “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Müziğin Önemi*”, 9. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi: Bölüm II: Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Çalışmaları, Kültür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Gürel, N. (2019). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Bir Materyal Çalışması: Temalara Uygun Şarkılar Oluşturma”, *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 4(2), 305-321.
- İnal, S. (2018). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Şarkıların Önemi ve Seçimi”, A. Okur, M. Durmuş (Ed.). *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*, ss. 417-429, Ankara: Grafiker Yayınları.
- İşcan, A. (2017). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarım Aracı Olarak Filmlerden Yararlanma”, *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi* (58), 437-452.
- İşcan, A. & Maden, M. N. (2020). “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Türkçe Söz Varlığının Geliştirilmesinde Şarkıların Kullanımı”, *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences*, 2(2), 630-650.
- Kaptan, Z. (2022). “Yabancı Dil Öğretiminde Türk Halk Ezgilerinin Kullanımı: Âşık Veysel Örneği”, *İnönü Üniversitesi Kültür Ve Sanat Dergisi*, 8(1), 193-207.
- Karadağ, B. F. ve Dinçer, M. (2022). “Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Telaffuz Becerisi Açısından Karaokenin Kullanılması”, *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 7(1), 91-116.
- Saraçoğlu, H. (2021). “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sessiz Filmlerle Fül Öğretimi*”, Yüksek lisans tezi, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

- Tanrıkulu, L. ve Koyuncu, A. (2020). “Erken Yaşta Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çocuk Şarkılarının Değerler Öğretiminde Kullanımı”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(2), 221-230.
- Uysal, Y. ve Karakuş, S. (2023). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Atasözleri Ve Deyimlerin Kültür Aktarımı Aracı Olarak Şarkılarla Kullanımı”, *Asya Studies*, 7 (100. Yılda Dünya Dili Türkçe Özel Sayısı 3), 109-118.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Teknoloji Kullanımı

Fatih Çakmak³²

Giriş

Geleneksel sınıf anlayışının sanal sınıflara, basılı kitapların ise e-kitaplara evrildiği günümüzde, ders materyallerinin dijital platformlara aktarılmasının ötesinde, bireylerin dijital ortamda ve hatta gerçek bir öğretmen olmaksızın kendilerini eğitip geliştirmeleri de mümkün hale gelmiştir. Teknolojinin hızla gelişmesiyle eğitim alanında sağladığı yeni imkânlar, öğretim yöntemlerini köklü bir şekilde değiştirmektedir. Özellikle Web 2.0 sonrasında Web 3.0 araçları, eğitimin dinamik yapısına yenilikler katmakta ve öğretmenler ile öğrenciler arasında etkileşimi artırmaktadır. Yabancı dil öğretiminde, bu araçların kullanımı, dil öğrenimini daha erişilebilir, etkileşimli ve öğrenci merkezli hale getirmektedir. Kahoot, Padlet, Quizlet, Voki vb. gibi Web 2.0 uygulamaları dil öğrenenlerin gerçek dünya ile bağlantı kurmalarını sağlarken; öğretmenlerin de eğitim süreçlerini zenginleştirmelerine olanak tanımaktadır. Aynı zamanda geleceğin teknolojisi denilen sanal gerçeklik gözlüklerinin de dil öğretiminde kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Bu kitap bölümünde, teknoloji (Web 2.0 – 3.0) araçlarının yabancı dil öğretimindeki etkileri, sağladığı avantajlar ve karşılaşılan zorluklar ele alınacak, öğretim sürecine entegre edilme biçimleri üzerinde durulacaktır.

Bu çalışmayla üniversitelerde ve çeşitli eğitim kurumlarında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini gerçekleştiren kişilere eğitimin yapıldığı süreç için teknolojiyi etkin kullanabilmeleri noktasında bilgi aktarılması amaçlanmaktadır. Bu bilgiler ışığında uluslararası öğrencilere Türkçenin yabancı dil olarak daha etkili öğretilmesi amaçlanmaktadır.

32 Öğr. Gör., Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Dil Eğitim-Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi; Doktorant, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, fatihcakmak@subu.edu.tr (ORCID:0000-0001-6772-0705)

A. Web 1.0 - 2.0 - 3.0 ve 4.0 Nedir?

Web 1.0, Web'in ilk sürümü olarak 1990'lı yılların sonlarına kadar varlığını sürdürmüştür. Bu sistemler, kullanıcılara yalnızca pasif bir şekilde Web'e erişim sağlama olanağı sunmuş ve kullanıcıların yalnızca okuyucu konumunda kalmalarına neden olmuştur. Bu döneme ait tüm Web sayfaları, kullanıcıların etkileşimde bulunamadığı, yalnızca bilgiye ulaşabildikleri yapılar olarak nitelendirilebilir. Web 1.0 evresinde öğretimde çevrimiçi kaynaklar kullanılırken öğrencilerin sistemle olan etkileşimleri ve sisteme katılımları oldukça sınırlıdır (Hörküç, 2023, s. 328).

2004 yılından itibaren, Web 1.0'ın tek yönlü yapısına alternatif olarak Web 2.0'in ortaya çıktığı bilinmektedir. Bu yeni dönemde, kullanıcılar yalnızca metin okuyucusu olmanın ötesine geçerek, içerikleri yorumlayabilen, değiştirebilen ve geliştirebilen aktif katılımcılar haline gelmiştir. Veri paylaşımına ve etkileşime olanak tanıyan araçların (sosyal medya platformları, bloglar, Vikipedi, forumlar, vb.) bu dönemde geliştiği gözlemlenmiştir. Eğitim alanında ise Kahoot, Quizlet, Padlet ve Plickers gibi çift yönlü etkileşime olanak tanıyan arayüzler geliştirilmiştir. Bu arayüzler, kullanıcıların içerikleri kontrol etmelerine olanak tanır. "Karşılıklı etkileşim" kavramı, içerik üreticisinin hazırladığı sorulara kullanıcıların yanıt vermesi, sistemin bu yanıtları değerlendirip sonuçları hem yanıt veren kişiye (öğrenciye) hem de içerik sağlayıcısına (öğreticiye) geri bildirim olarak sunması sürecini ifade etmektedir.

2010 yılından bu yana, Web 3.0 teknolojisi devreye girmiştir. Web 2.0'in sunduğu olanakların ötesine geçen Web 3.0, bulut bilişim teknolojisi aracılığıyla mevcut verilere anlambilimsel (semantik) bir bakış açısı getirebilmekte ve kendiliğinden yeni bilgiler üretebilmektedir. Bu süreçte yapay zekâ kullanımı da ön plana çıkmaktadır. Web 3.0, kullanıcıların bilgisayar, telefon gibi cihazlar üzerinden gerçekleştirdikleri kişisel tercihler ve aramalara dayalı içerikler üretebilme kapasitesine sahiptir. Web 2.0 bir "bilge" olarak nitelendirilirse, Web 3.0, sistemin "kâhin bir bilge" hâline geldiği şeklinde ifade edilebilir.

Web 4.0 2016'dan itibaren Web evriminin geldiği son noktadır. Evrimin bu halkasında bulut teknolojilerinin de üzerine oturan sistem zinciri makinelerin birbiriyle haberleşebilmesine ve de en önemlisi yeni öğrenmelere olanak tanır. Ses direktifleriyle harekete geçen Siri, Google Now gibi sistemler burada yer alır. Daha önceden girilmiş verilere ulaşılabilen bir Web'den çözümlene yapabilen bir Web anlayışına geçilmiştir. Akıllı bir kol saati, sahibinin kalp ritmini aralıklarla kontrol etmesi sayesinde kişinin kalp krizi geçirdiğini anlar ve bağlı bulunduğu

akıllı telefon üzerinden acil çağrı merkezine haber verip ambulans çağırır. Akıllı kol saati, sahibinin hayatını bu şekilde kurtarır. Bir film sahnesini andırırsa da aslında bu, şu an yaşanmakta olan gerçekliğin kendisidir. Yine bu sistem vasıtasıyla (varış noktası, saati ile) uçak, otobüs, tren biletleri alınabilmesi mümkün olmuştur. Kişi yakın vadeden uzun vadeye planlarına göre farklı varış noktaları ile ilgili bilgileri girdiği zaman sistem ona en uygun biletleri tarihlere göre sıralar ve bununla da yetinmeyip aktif şekilde oluşan değişiklikleri gün gün bildirip en uygun zamanı, fiyatı tercih eder. Rezervasyonu gerçekleştirir.

B. Web 2.0 Araçları ve Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanımı

1970'lerden bu yana bilgisayar destekli dil öğrenimi üzerine çalışmalar devam etmektedir. Özellikle ABD'de bu alanda önemli çalışmalar yürütülmektedir. Yabancı dili bilgisayar aracılığıyla öğretmeyi amaçlayan bu yöntemde, öğrenci bilgisayarla etkileşim kurar. Teyp kasetleri, disketler, CD'lerle başlayan bu süreç sırasıyla etkileşimsiz Web sitelerini ve ardından etkileşimli Web 2.0 araçlarını getirmiştir. Web 1.0 teknolojisi daha kolay kullanıp daha işlevli duruma getirmek için bazı geliştirmeler yapılmıştır. Yapılan bu geliştirmelerin neticesinde kullananlarının mevcutta içerik üretebildiği ve (ya) değiştirebildiği yeni bir sürüm olan Web 2.0 terimi ortaya çıkmıştır (Karaman, Yıldırım ve Kaban, 2008, s. 35). Web 2.0 araçları, eğitim alanında çokça kullanılmaları önerilen ve bireylerden bilgi olarak etkileşim fırsatları sunan araçlardır. İkinci nesil araçlar olarak nitelendirilen bu teknolojiler, iş birliği ve paylaşım imkânı sağlar. Daha geniş kitlelere hitap ederek, bilginin kullanıcılar tarafından oluşturulmasına olanak tanır. Ayrıca, yorum yapma ve kaydetme imkânı sunarak açık kaynak niteliği taşırlar. Alanda bir literatür taraması yapıldığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sahasında en çok kullanılan Web 2.0 uygulamalarının aşağıda sıralandığı biçimde olduğu görülmüştür.

1. Google Drive

Çeşitli dosyaların ortak bir alanda paylaşılabilirdiği bulut depolama aracıdır. Maksimum 15 GB yükleme alanı verse de eğitim alanında kolaylık sağlamaktadır. Büyük ebatlı dosyaları oluşturulan paylaşım grubuna ulaştırabilmeyi sağlamaktadır. Aynı zamanda (yöneticinin izniyle) öğrencilerin de ödevlerini yükleyebileceği bir sistem olmaktadır. Çevrimiçi sistemde eğitim verilen sınıflarda ödev paylaşımı bu sistem üzerinden yapıp yüklenen ödevler kontrol edilebilir.

2. Google Dokümanlar

Google Dokümanlar, iş ve eğitim alanlarında çevrimiçi olarak ortak çalışmaya olanak tanıyan bir kelime işlemci aracıdır. Bu platform, birden fazla kullanıcının aynı doküman üzerinde yorum ekleyerek etkileşimli bir çalışma yürütmelerine imkân sağlar. Ayrıca, sesle yazma, çevrimiçi çeviri yapma, yazarların ekleme ve düzeltme zamanlarını görme ve internet üzerinden medya ekleme gibi çeşitli yararlı özellikler sunmaktadır.

3. Google Keep

Google Keep, eğitim, iş alanlarında kullanılabilen çevrimiçi bir ajanda uygulamasıdır. Bu araç, bireysel olarak yapılacaklar listeleri ve notlar oluşturmanın yanı sıra, ortak planlamalar gerçekleştirme imkânı da sunar. Sesli not alma özelliği ile kullanıcılar, sesli notları metne dönüştürme işlevinden de yararlanabilirler. Türkçe'yi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerden doğru telaffuzla metin yazımı için kullanılabilir. Ayrıca öğretmenin öğrencilere göndereceği ödev metninin yazımını kolaylaştırıyor. Öğrenci Google Keep'i çevrimiçi olarak ya da ücretsiz program olarak bilgisayarında kullanabilir. Böylelikle yazdığı metinler telefon ve bilgisayar arasında senkronize olarak ulaşılabilir duruma geçecektir.



4. Kahoot

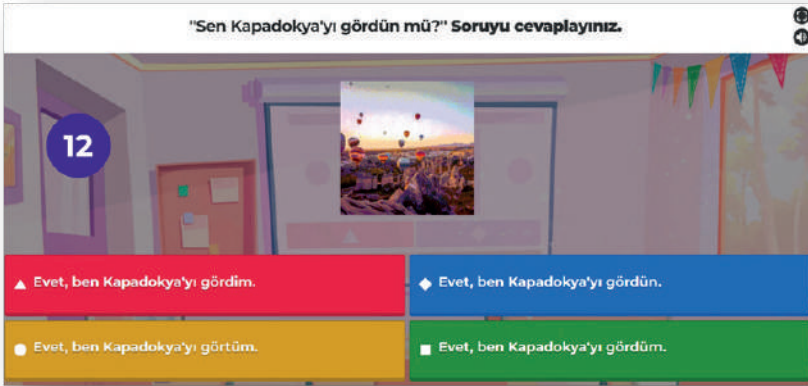
Yabancı dil öğretiminde üç ana değerlendirme türü mevcuttur: tanılayıcı, biçimlendirici ve belirleyici. Günümüzde, her bir değerlendirme türüne özgü ya da bu üç türü bir arada uygulama imkânı sunan çevrim içi ölçme ve değerlendirme araçları kullanılmaktadır. (Aksu Dünya, 2022, s.181) Kahoot bu araçlardan biridir. Kahoot, etkileşimli çoktan seçmeli küçük sınavlar, anketler ve oyunlar oluşturmayı sağlayan bir eğitim platformudur. Bu sahada en çok kullanılan Web 2.0 araçlarının başında gelmektedir. Türkçenin

yabancı dil olarak öğretiminde Kahoot'u kullanmanın çeşitli yolları vardır ve bu araç, öğrenmeyi eğlenceli ve interaktif hâle getirebilir.

Dilbilgisi kurallarını pekiştirmek için çoktan seçmeli küçük sınavlar düzenlenebilir. Örneğin, öğrenciler doğru cümle yapılarını veya zamanları seçebilirler. Aynı zamanda kelime bilgisi çoktan seçmeli, görüntülü sorularla test edilebilir.

Dinleme becerisi için öğretmenler, öğrencilere bir ses kaydı/ Türkçe şarkı dinletip ardından sorular sorabilir. Bu, öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini test etmek için kullanılabilir.

Kültürel bilgi testleri oluşturulabilir. Öğrenciler, Türk kültürüne dair bilgiler öğrenebilir ve bu bilgileri çoktan seçmeli küçük sınavlar aracılığıyla test edebilirler. Örneğin, ülke bayrakları, yemekler veya gelenekler hakkında sorular sorulabilir.



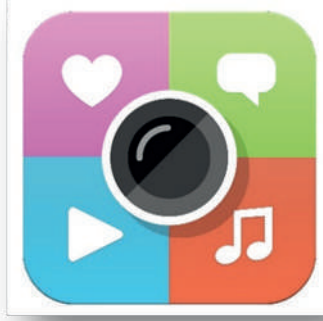
Şekil 1: Kahoot uygulamasındaki oyunlardan bir görüntü. (Web 1)

Sınıf içi yarışmalar düzenlenebilir. Kahoot ile sınıf içi yarışmalar düzenlenerek öğrencilerin motivasyonu artırılabilir. Öğrencilere klasik tarzda sınav yapmak yerine oyun şeklinde sınavlar uygulandığında kişi, sınavların sıkıcı ortamın havasından uzaklaşıp rekabet hisleri daha da güçlenir (Coşkun, 2017, s. 310). Öğrenciler bireysel veya grup olarak yarışabilir ve puan toplayabilirler. Kahoot sisteminde daha önceden hazırlanmış oldukça fazla hazır oyun bulunmaktadır. Öğretici önceden denetleyip bunları kullanabileceği gibi, kendi testlerini de oluşturabilir.



5. Plickers

Plickers, ders veya ünite sonrasında öğrencilerin konuyu öğrenip öğrenmediğini ölçmek için kullanılacak uygulamalardandır. Uygulamanın kullanımında öğreticide Plickers'in kurulu olduğu bir akıllı telefon olması ve sınıfta projeksiyon cihazıyla buna bağlı internetli bir bilgisayar bulunması yeterlidir. Uygulama bütün öğrencilere cevap hakkı tanıdığı için (her öğrencide internete bağlı bir akıllı telefon gerekmediğinden) bütün öğrencilerden dönüt alınabilir. Telefon ya da tablet gerektirmemektedir. Öğretmen önceden hazırladığı öğrenci sayısı kadar farklı (şekildeki gibi) karekodlu kâğıtları öğrencilere dağıtır. Karekodlar öğrenciyle ilişkili olup sistemdeki her bir karekod orijinal olmaktadır. Ayrıca dörtgen şeklindeki kâğıdın her bir tarafı bir cevabı gösterir niteliktedir. Öğrenciler hangi şıkkı söylemek istemekteyse o şıkkın bulunduğu tarafı yukarı kaldırıp öğretmenin kamerası açık olan telefonuna gösterir. Öğretmenin telefonundaki sistem kamera vasıtasıyla bunu algılar. Öğrencilerin doğru veya yanlışlarını hızlı bir şekilde sisteme işleyip başarı sırasına göre öğretmenin telefonunda ve sınıf bilgisayarında sonuçlar ortaya çıkarır. Öğretmen hangi öğrencilerin yanlış/doğru yaptığını görüp buna göre dönütlerde bulunabilir. Bu noktada dersliğin ne kadar büyük olduğu ya da öğrencilerin bazılarının arkada, bazılarının önde bulunması önem arz etmez. Sistem hepsini kolaylıkla algılayabilmektedir.



6. Thinglink

Thinglink, resimlere video, ses, bağlantı ve metin gibi etiketler ekleyerek bu görselleri interaktif hale getiren bir platformdur. Bu araçla, örneğin, tarihi bir mekânın fotoğrafı üzerine o mekânı tanıtan bir video entegre edilebilir. Ayrıca, etkileşimli infografikler veya bilgilendirici haritalar oluşturma imkânı da sunar. Bu uygulama da yine Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilen, bu uygulama üzerinden hazırlamaları için öğrencilere ödevler verilebilmektedir.



7. Powtoon

Powtoon, eğitim alanında eğlenceli animasyon slaytlar oluşturabileceğimiz bulut tabanlı Web 2.0 aracıdır. Özellikle eğitim alanında öğrencilerin uzaktan eğitimlerinde kullanılabilecek veya sınıf içinde öğrencilerin derse katılımlarını artıracak etkili bir araçtır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenci tarafından ödevler/ eğlenceli sunumlar oluşturulabilir. Powtoon uygulaması ile öyküleri animasyonlar vasıtasıyla anlatarak dil öğrenimini etkili hale getirmek mümkün olur. Ayrıca metinler sesli şekilde okutulabilir. Bu da dinleme becerisinin geliştirilmesi için yararlı olur.



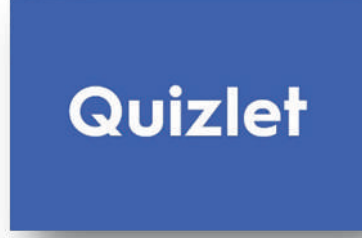
8. Padlet

Padlet, dijital panolar oluşturarak beraber etkinlikler yapmaya yarayan bir Web 2.0 aracıdır. Padlet, öğrenci ve öğretici açısından kullanımı kolay ve derslerde de etkili bir araçtır. Padlet değerlendirme etkinliklerinde veya sunum yapmak için kullanılabilir.

Padlet'te kelime duvarı oluşturulabilir. Öğrenciler öğrendikleri yeni kelimeleri Padlet'te paylaşabilirler. Kelimeler, anlamları, örnek cümleler ve hatta görsellerle desteklenebilir. Bu, kelime dağarcığını genişletmeye ve kelimeleri hatırlamaya yardımcı olabilir.

Yüz yüze derslerde kullanılabileceği gibi çevrimiçi eğitim zamanlarında da öğrencilerin ve öğretmenlerin karşılıklı paylaşım, etkileşim içinde bulunmasına imkân verir. Yüz yüze ya da çevrimiçi dil eğitiminde şu şekillerde faydalanılabilir:

- Öğrencilere belirli bir konu verilerek Padlet üzerinde yazmaları istenebilir. Bu, yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek için etkili bir yöntemdir. Diğer öğrenciler tarafından da yazılar okunabilir ve geri bildirimde bulunulabilir. Hatta paylaşımlar üzerinden tartışılabilir.
- Öğrenciler tarafından Padlet'e video veya ses kayıtları eklenerek konuşma pratiği yapılabilir. Bu, öğrencilerin telaffuzlarını geliştirmek ve konuşma becerilerini pekiştirmek için kullanılabilir. Burada kültürel paylaşımlarda da bulunulabilir. Türkçe öğrenmeleri sebebiyle Türk kültür unsurları (Türk yemeklerinden tarifler, Türk müziği, gelenekleri veya festivallerinden örnekler vb.) hakkında paylaşımlar yapabilirler.
- Öğrenciler, her kur sonunda tüm öğrendiklerini ve genel anlamda kendilerini nasıl geliştirdiklerini bu dijital pano vasıtasıyla görebilirler. Bu da öğrenciye kendi ilerlemesini takip etme imkânı sağlar.



9. Quizlet

Quizlet, çevrimiçi bir kelime kartı (flash card) uygulamasıdır. Kartlar, çalışma soruları, interaktif görseller ve aktivitelerle öğrencileri etkili öğrenme ortamı sağlamaktadır. Çevrimiçi sınıflar oluşturup öğrencilerinizi bu sınıflara kaydedebilir ve onlara tanımladığınız kelimeleri çalıştırabilirsiniz. Örneğin her gün için belirlediğiniz onar kelimeyi her bir öğrenci kendi hesabından girip çalışabilir. Bu kelimeler ilk gösterimden sonra öğrencilere çeşitli interaktif oyunlarla hafızada kalıcılığı sağlanır. Bilemedikleri, yazamadıkları kelimeler belli bir süreç dahilinde tekrar tekrar karşlarına çıkarılır. Bu tekrarlar sayesinde öğrenmeler kalıcı hâle getirilir. Öğretici hangi öğrencinin sisteme girdiğini ve ne kadar çalıştığını, sonuçlarını görebilir. Öğrencilerin gelişimleri öğreticileri tarafından takip edilebilir.

Quizlet, sesli kelime kartı oluşturmaya da izin vermektedir. Öğrenciler, kelimelerin telaffuzlarını dinleyerek konuşma becerilerini geliştirebilir ve doğru telaffuz pratiği yapabilirler.



10. Voki

Voki, çevrimiçi ortamda oluşturulan karakterler veya avatarların yazılı metinleri seslendirmesine olanak tanıyan bir Web 2.0 aracıdır. Voki'nin 'Classroom' seçeneği, öğrencilerin derse olan motivasyonlarını artırmak

amacıyla kullanılabilir. Öğrenciler, bu araçla oluşturdukları karakterlerle eğitim materyallerini daha eğlenceli ve etkileşimli hale getirebilirler. Öğrenciler kendi seslerini kaydedebilir veya Voki'nin metin okuma özelliğini kullanarak telaffuzlarını kontrol edebilirler.

Voki, öğrencilerin diyaloglar oluşturmasına ve canlandırmasına olanak tanır. Öğrenciler farklı karakterler için sesler kaydedebilir ve böylece bir dildeki çeşitli sosyal durumlarla alakalı pratik yapabilirler. Voki'yi kullanarak yine projelerini veya sunumlarını sesli bir şekilde hazırlayabilir ve sunabilirler. Voki, Vocaroo gibi uygulamalarda seslendirme çalışmaları yapmak öğrencilerin derse karşı alakalarını yükseltip bununla beraber sözlü anlatım ve sunum yapabilme becerilerini de geliştirebilir (Özdemir, 2021: 592).

Voki, dil öğretiminde eğlenceli ve interaktif bir araç olarak öne çıkar. Öğrencilerin yaratıcı düşünme ve dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine de katkıda bulunur.

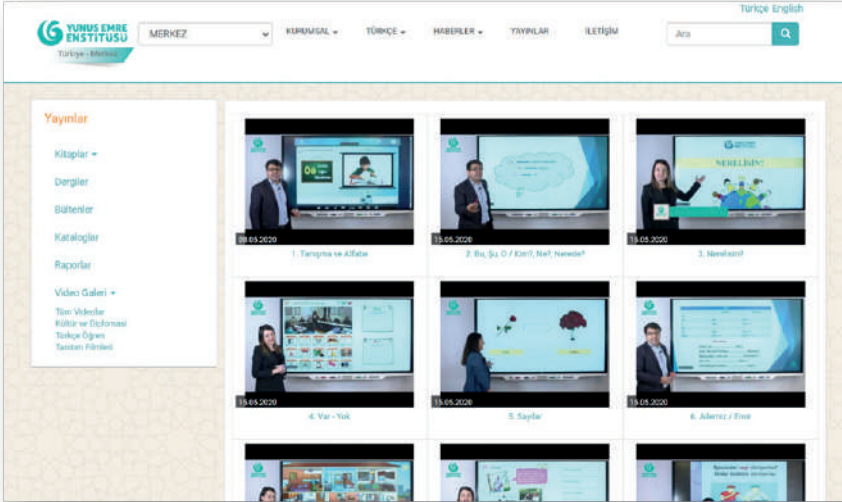
C. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İçin Web Siteleri

1. Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Eğitim Portalı ve Türkçenin Sesi Radyosu

Kültür ve Turizm Bakanlığına bağlı bulunup yurt dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında seksenden fazla şubeye sahip enstitünün yine bu alanı desteklemek için hazırladığı Türkçe eğitim portalında (turkce.yee.org.tr) A1 kur düzeyinden B2 düzeyine kadar farklı kur seviyeleri bulunmaktadır. Bu kur seviyelerindeki dil bilgisi ve kelime bilgisi için (Yine Yunus Emre Enstitüsüne ait olan) Yedi İklim Türkçe kitap setlerindeki sıralama takip edilmiştir. Dinleme, okuma, yazma ve konuşma (telaffuz açısından) dört beceride alıştırmalar ve dil bilgisi anlatımları mevcuttur. Ücretsiz olarak kaydolunulabilen sitede ünite ünite giderek her bir kurda ilerleme sağlanabilir. Diğer yandan video derslerle çeşitli konularda açıklamalar içeren videolar da izlenebilmektedir. Sistemin arayüzü Türkçenin dışında İngilizce, Arapça, Boşnakça, Fransızca, Almanca, İtalyanca, İspanyolca ve Çince olarak da kullanılabilir.



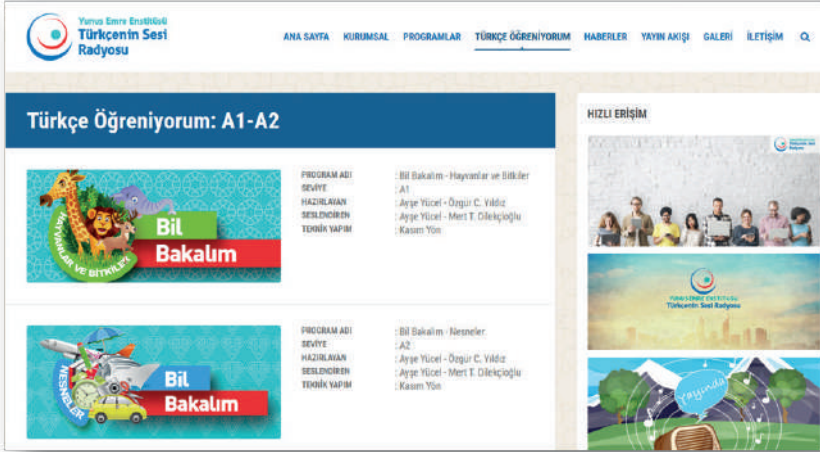
Şekil 2: YEE Türkçe eğitim portalından bir görüntü. (Web 2)



Şekil 3: YEE "Videolarla Türkçe Öğren!" bölümünden bir görüntü. (Web 3)

Yunus Emre Enstitüsünün Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere destek olacak bir başka dijital Web platformu: Türkçenin Sesi Radyosu'dur. Bu radyo, internet üzerinden (turkceninsesi.yee.org.tr adresinde) tüm dünyaya seslenmektedir. Devamlı yayının yanında A1-A2 (temel), B1-B2 (orta) ve C1-C2 (ileri) düzeylerde çok sayıda ses kayıtlarına "Türkçe Öğreniyorum"

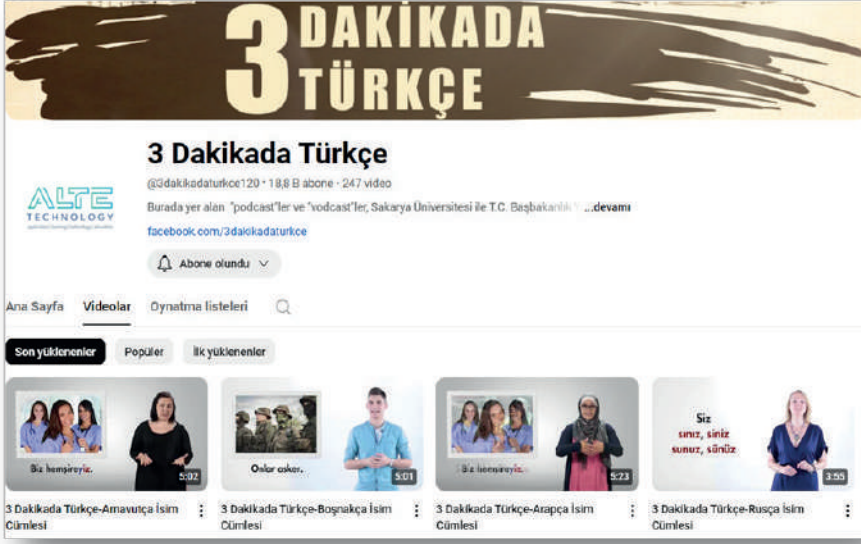
sekmesi altından ulaşmak mümkündür. Mevzu bahis ses kayıtlarının yanında deşifreleri de mevcut olup bu şekilde platform, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilere dinleme becerisinde destek olabilmektedir.



Şekil 4: YEE "Türkçenin Sesi Radyosu" bölümünden bir görüntü. (Web 4)

2. 3 Dakikada Türkçe Kanalı

Sakarya Üniversitesi ile Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının (YTB) ortaklaşa gerçekleştirdiği bir projenin ürünü olan 3 Dakikada Türkçe Kanalı, Youtube platformunda A1 düzeyindeki öğrencilere ücretsiz olarak destek sunmaktadır. Bu kanalda Türkçedeki birçok temel konu Türkçe, Arapça, Uygurca, Farsça, Fransızca, Rusça, Arnavutça, Boşnakça, İspanyolca ve Çince ile örneklenerek açıklanmaktadır. A1 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin anlamadıkları ya da pekiştirmek istedikleri noktaları okul dışında da dinleyip çalışabilecekleri videoları içermektedir. Videoların uzunluğu üç ile beş dakika arasında olmasından ötürü pasif izleyici konumunda olan öğrenci sıkılmadan bilgisini pekiştirmiş olmaktadır.



Şekil 5: “3 Dakikada Türkçe” kanalından bir görüntü. (Web 5)

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında YouTube platformunda çok sayıda kanal bulunmaktadır. Öğrencilere bunların bazıları önerilebilir.

D. Yeni Teknoloji Ürünlerinin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılması

1. Sanal Gerçeklik Gözlüklerinin Kullanımı

Teknolojinin geldiği son nokta olan sanal gerçeklik alemi eğitimin farklı dallarında kullanılmaya başlandı. Sanal gerçeklik gözlükleri, barındırdıkları yazılımlar temelinde Web 2.0 özelliklerine sahip olabileceği gibi yapay zekâ entegrasyonu seviyesine göre Web 3.0 teknolojilerine de dayanabilir. Kullanıcıyı 360 derecelik bir sanal ortama yerleştiren bu gözlükler, birçok akademik disiplinde kullanılıyor ancak yabancı dil eğitimi alanında oldukça sınırlı kullanılmaktadır (Küçük ve Çakmak, 2022, s. 15). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi gibi daha özel bir alanda da Türkiye’de yalnızca bir kurumda sanal gerçeklik gözlükleri kullanılmaktadır. Sanal gerçeklik teknolojisi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Dil Eğitim-Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi (SADEM) bünyesinde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi amacıyla ilk kez kullanılmıştır.

Öğreticinin elindeki tablet cihazı yardımıyla kontrol edilen sanal gerçeklik gözlükleri öğrencilere 360 derecelik yeni bir dünya sunmaktadır. Bu dünya içinde market, kütüphane, sinema, çarşı ve pazar gibi farklı mekânlarda

bulunup oralardaki diyalogları izleyip bağlamsal açıdan öğrenmelerini sağlamaktadır.



Şekil 6: Sanal gerçeklik gözlüğü dersinden bir görüntü. (Web 6)

Animasyon şeklinde tasarlanmış 360 derecelik bir dünya içerisinde (özellikle A1 ve A2 düzeyindeki öğrencilere dönük) gündelik yaşama dair konuşmaların gerçekleştiği hikayeler oluşturulmuştur. Öğrenci konuşmayı dinleyerek dinlemesini, konuşma balonlarının içindeki yazıları okuyarak da okuma becerisini geliştirmektedir. Her diyalogun sonunda o diyalogla alakalı çoktan seçmeli küçük sınavlar bulunmaktadır. Bu sınav sorularını öğrenci elindeki sanal gerçeklik gözlüğü kumandasıyla çözmektedir. Sınavını bitiren öğrencinin sonucu (kaç doğru ve yanlış yaptığı) yönetici konumundaki öğretmenin elinde bulunan tablette görünür. Öğretmen hangi öğrencinin diyalogu anlamada daha iyi/kötü olduğunu öğrenir ve buna göre harekete geçebilir.

Öğrencinin teknolojinin son ürünlerinden biri olan sanal gerçeklik gözlüğünü birebir kullanabilmesiyle genel mânâda öğrencinin derse olan ilgisinde artış gözlenmiştir. Derse aktif olarak katılmada daha hevesli olmuşlardır.



Şekil 7: Kullanılan sanal gerçeklik gözlükleri. (Web 7)

Sonuç

Tüm bunlardan görülebileceği üzere Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılacak çok sayıda etkili teknolojik araç bulunmaktadır. Bu teknolojik araçların öğrencinin kendisini eğitim sürecinde olabildiğince geliştirebilmesi için çok etkili olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda öğrenmenin ne derece gerçekleştiği test edilebileceği gibi kalıcı hâle getirilmesi de bu araçlar kullanılarak gerçekleştirilebilir.

21. Yüzyılın öğreticisi tüm bu araçları iyi bilip kullanarak öğrencilerine başarılı bir rehber olacaklardır. Bu teknolojik araçları iyi kavramış, mesleki anlamda yeterli yüksek olan bir öğretici; çalışmada bahsedilen araçları sınıf içinde ya da dışında etkili bir biçimde kullanarak öğrencinin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenme yolculuğunda hızla ilerlemesine yardımcı olacaktır.

Kaynakça

- Aksu Dünya, B. (2022). Yabancı dil becerilerinin ölçülmesinde teknoloji kullanımı. E. Şimşek ve A. B. Üstün (Ed.), **Yabancı dil öğretiminde teknoloji uygulamaları** içinde (s. 181-197). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Coşkun, O. (2017). Ders araç ve gereçleri, materyal tasarımı, dil eğitiminde bilişim teknolojileri ve sosyal medya kullanımı. H. Develi, C. Yıldız, M. Balcı, İ. Gültekin ve D. Melanlıoğlu (Ed.), **Uygulamalı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı** içinde (Cilt II, s. 237-324). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). **Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi**. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hörküç, İ. (2023). Eğitimde Web 3.0 kullanımı: Potansiyel ve zorlukları. **International Journal of Social Sciences Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi**, 7(30), 326-335.
- Karaman, S., Yıldırım, S., ve Kaban, A. (22-23 Aralık 2008). Öğrenme 2.0 yaygınlaşıyor: Web 2.0 uygulamalarının eğitimde kullanımına ilişkin araştırmalar ve sonuçları. **inet-tr'08 - XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri** içinde (s. 35-40). Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Küçük, S., ve Çakmak, F. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sanal gerçeklik gözlüğü kullanımının imkânları ve sınırlılıkları. **8. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresi - Balkan Coğrafyası ve Türkoloji** içinde (s. 12-18). Üsküp (K. Makedonya): ICOTFL22.
- Özdemir, O. (2021). Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı. E. Kolaç ve S. Dal (Ed.), **Etkinliklerle Türkçe öğretimi** içinde (s. 589-627). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tatlı, Z. (2020). **Ölçme Değerlendirmede Web 2.0**. Ankara: Pegem Yayınları.
- Elektronik Kaynaklar
- Web 1: <https://kahoot.it/challenge/?quiz-id=d8730948-86af-48ed-83e5-652f9c1194bf&single-player=true> Erişim tarihi: 04.08.2024
- Web 2: <https://learnturkish.com/doys/Ogrenci> Erişim tarihi: 06.08.2024
- Web 3: <https://www.yee.org.tr/tr/yayinlar?k=1618&cyk=192> Erişim tarihi: 06.08.2024
- Web 4: <https://turkceninsesi.yee.org.tr/turkce-ogreniyorum/a1-a2> Erişim tarihi: 06.08.2024
- Web 5: <https://www.youtube.com/@3dakikadaturkce120/videos> Erişim tarihi: 06.08.2024
- Web 6: https://haber.subu.edu.tr/sites/haber.subu.edu.tr/files/2021-05/4_1.jpg Erişim tarihi: 06.08.2024
- Web 7: <https://haber.subu.edu.tr/tr/node/645> Erişim tarihi: 06.08.2024

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Oyun

Mücahit Koç³³

Salih Gençer³⁴

1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Oyun

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi önemli bir alan hâline gelmiştir. Dil öğretiminde kullanılan birçok yöntem, teknik ve yaklaşım bulunmaktadır. Yabancılarla Türkçe öğretiminde oyun tabanlı öğrenme yaklaşımı ise özellikle dikkat çekmektedir.

Son yıllarda gerek ana dilin öğretiminde gerekse yabancı dil öğretiminde kullanılmaya başlanan, öğrenci merkezli ve aktif bir öğretim yöntemi olan oyunla dil öğretimi, yapılandırmacı öğretim örneği (modeli) içinde gittikçe yaygınlaşmaktadır (Kara, 2010, s.409).

Eğitimin daha kalıcı ve etkili olabilmesi için sınıf içerisinde kullanılan oyunlar oynanırken öğrencilerin duyu organlarının birçoğu devrede olacağı için oyunlardan yeterli düzeyde yararlanmak yabancı dil öğretiminde önemli bir yer tutmaktadır (Yürümez ve Özer, 2022, s.34). Oyunlar, dil öğretim sürecini hem eğlenceli hem de etkili hâle getirerek, öğrencilerin derse karşı güdülenme seviyesini artırmakta ve dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Yabancılarla Türkçe öğretiminde kullanılan oyunların eğitim sürecini kolaylaştıran ve eğlenceli hale getiren yapısı da bulunmaktadır (Kalfa, 2014, s.86). Oyunlar, eğitici amaçlarla kullanıldığında, öğrenme sürecini zenginleştirir ve öğrencilerin aktif katılımını sağlar. Aynı zamanda ders konuları öğretici oyunlarla öğretilmeye çalışılır ve temel olarak öğrencinin

33 Öğr. Gör., Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Dil Eğitim-Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi, mucahitkoc@subu.edu.tr

34 Öğr. Gör., Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Dil Eğitim-Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi, salihgencer@subu.edu.tr

öğrendiği bilgileri tekrar etmesi ve öğrenmesi hedeflenir (Aslan ve Coşkun, 2016, s.224). Eğitimde öğrenilen konulara koşut olarak kullanılan oyun yönteminin kullanılmasıyla eğitim öğretim sürecinin üst seviyede gerçekleştiği, öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etme, özgüven kazanma ve eğlenerek öğrenme yönlerinin geliştiği gözlemlenmiştir.

Yabancılar Türkçe öğretiminde oyun seçilirken kültürel miras öğelerinden de yararlanması dil öğretiminin daha verimli ve etkin olmasını sağlayacaktır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve kültür aktarımı çalışmalarında Karagöz oyunları gibi geleneksel somut olmayan kültür mirası ürünlerinin kullanımı hem dil öğretimine ilgiyi arttıracak hem de kültürün öğrenilmesine katkı sağlayacaktır (Akpınar vd., 2023, s.750).

Yapılan çeşitli araştırmaların sonuçları, Türkçe derslerinde kullanılan eğitsel oyunların; öğretim sürecinde verimliliği, ilgiyi ve anlamlandırmayı arttırdığını, Türkçe dersi dışındaki derslerle ve günlük hayatla ilişkilendirmenin sağlanmasına ve öğrenme ortamının tekdüzelikten çıkarılmasına yardımcı olduğunu göstermektedir (Ersoy, 2021, s.525).

Dersin genel amaçlarına uygun olarak sınıf içerisinde oynanan oyunların, öğrencilerin derslere olan ilgisini artırmasına ve onları etkin katılımcılar hâline getirmesine olanak tanır. Özellikle sadece anlatıma dayalı dil bilgisi kurallarını ve ezberlemeye dayalı kelime ezberlemeyi oyunlar sayesinde eğlenceli hâle getirmek mümkündür. Öğrenciler, oyunlar aracılığıyla kendilerini daha rahat hisseder ve öğrenme sürecine daha çok dahil olurlar. Bu etkileşim sayesinde öğrencilerin öğrenmeye karşı isteklerinin artmasına neden olmasının yanı sıra dil kullanım alanındaki becerilerini daha etkin bir şekilde geliştirmelerine olanak tanır.

Oyunların başka önemli özellikleri arasında dilin doğal kullanımını teşvik etmesi de yer almaktadır. Öğrenciler, oyunlar aracılığıyla dilin günlük hayatta nasıl kullanıldığını öğrenirler. Dilin doğal kullanımı, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur ve dilin uygulamalı kullanımını teşvik eder. Oyunlar, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde daha rahat ve doğal bir şekilde alıştırma yapmalarını sağlar.

1.1. Oyun Tabanlı Öğrenme Yaklaşımlarının Dil Öğrenmeye Etkisi

Oyun tabanlı öğrenme yaklaşımları, dil öğretiminde çeşitli faydalar sağlamaktadır. Ayrıca oyunlar, öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerini ve dil öğrenme sürecinde daha etkin rol almalarını sağlamaktadır.

Öğrenme sürecine ne kadar fazla duyu organı dâhil olursa öğrenmenin de o kadar doğru gerçekleşmesi sağlanır ve öğrenilenlerin hafızada kalıcılığı arttırılır. Bu nedenle tüm uyarıcıları harekete geçiren etkinliklere ve oyunlara yabancılara Türkçe öğretiminde yeterince yer verilmelidir (Gürsoy ve Arslan, 2011, s.184). Dersin daha etkin ve güzel gerçekleşmesi için sınıfta oynanacak oyunların eğitim sürecini desteklemesi ve farklı duyu organlarını harekete geçirerek eğitimin kalıcı olmasını sağladığı görülmektedir. Sınıf içerisinde oynanan oyunların çağdaş eğitime uygun olması sebebiyle, eğitim sürecinde sınıfta kullanılan oyunların, yabancı dil öğretiminde geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu görülmektedir (Yavuz ve Okur, 2021, s.263). Derste anlatılan konuya koşut olarak seçilen oyunun öğrencilerin dikkatini çeken ve birden fazla duyu organını harekete geçiren oyunlar olması gerekmektedir. Ders sırasında işlenen konuya ek olarak oynanan ve bu durumu göz önünde bulunduran oyunların, eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin derse karşı güdülenme seviyesinde artışa sebep olmasının yanında Türkçeyi daha iyi öğrenmelerini sağlayacaktır.

2. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Oyunlar

2.1. KELİME ÖĞRETİMİNDE OYUNLAR

Kelime bilgisi, dil öğreniminin temel taşlarından biridir. Kelime öğretiminde kullanılan oyunlar, öğrencilerin yeni kelimeleri öğrenmesini ve bu kelimeleri etkin bir şekilde kullanmasını sağlar. Örneğin:

2.1.1. Kelime Bulmaca

Öğrencilere, öğrendikleri kelimeleri içeren bulmacalar verilerek, bu kelimelerin tekrar edilmesi sağlanır. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirirken aynı zamanda hafızalarını güçlendirir.

2.1.2. Kelime Kartları

Kelime kartları kullanılarak oynanan hafıza oyunları, öğrencilerin kelime bilgilerini pekiştirir. Kartlarda yazılı kelimeleri eşleştirmek veya tanımlamak, öğrencilerin öğrenmeyi eğlenceli ve kalıcı bir şekilde deneyimlemelerine olanak tanımaktadır.

2.1.3. Tabu Oyunu

Öğrenciler, belirli bir kelimeyi açıklamak için kartta yazılı diğer kelimeleri kullanmadan ana kelimeyi arkadaşlarına anlatmaya çalışır. Bu, öğrencilerin

kelime bilgisini genişletirken, konuşma becerilerini de geliştirir. Aynı zamanda, dildeki üretici ve yapıcı düşünme yeteneklerini de teşvik eder.

2.2. Dilbilgisi Öğretiminde Kullanılabilecek Örnek Oyun

Dilbilgisi, dilin doğru ve etkili kullanımı için önemlidir. Dilbilgisi öğretiminde kullanılan oyunlar, öğrencilere kuralları eğlenceli bir şekilde öğretir. Örneğin:

2.2.1. Kahoot Oyunu

Yabancılar Türkçe öğretiminde, dilbilgisi öğretiminden sonra oynanabilecek bir oyundur. Bilgisayar üzerinden öğrencilerin katılımıyla oynanmaktadır. Öğrencilerin seyerek ve eğlenerek oynadıkları gözlemlenmiştir.

2.3. Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Öğretiminde Kullanılabilecek Örnek Oyunlar

Dinleme ve konuşma, dil öğreniminde dört temel beceri alanlarından. Bu becerileri geliştiren oyunlar, öğrencilerin dilin doğal akışını anlamalarını ve etkili iletişim kurmalarını sağlar. Örneğin:

2.3.1. Tekerlemeler

Öğrencilere Türkçe tekerlemeler öğretilerek, dilin ritmini anlamaları sağlanır. Bu etkinlikler, dinleme ve telaffuz becerilerini geliştirmede etkilidir. Tekerlemeler, dil öğrenme sürecini eğlenceli hale getirir.

2.3.2. Kulaktan kulağa oyunu

Bu oyunda bir öğrenci topluluğu yan yana sıraya geçer. Oyun yöneticisi birinci sıradaki öğrencinin kulağına bir cümle söyler. Yan yana dizilmiş öğrenciler birinci öğrenciden son sıradaki öğrenciye kadar kulaktan kulağa sessizce bu cümleyi söyleyerek cümlenin doğru olmasına önem verir. En sondaki öğrenci oyun yöneticisinin söylediği cümleye ne ölçüde benzeyip benzemediğini denetler. Bu oyunla öğrencilerin dinleme, konuşma ve telaffuz yeteneklerinin gelişime katkıda bulunulmaya çalışılır.

2.4. Yazma ve Telaffuz Öğretiminde Kullanılabilecek Örnek Oyun

2.4.1 İsim-şehir Oyunu

Bu oyun daha çok orta seviye dediğimiz B1 ve B2 kurları ve ileri seviye olan C1 kuru için uygundur. Bu oyunda isim, şehir, bitki, eşya ve hayvan bölümlerine alfabedeki herhangi bir harfe uygun isimler yazılarak oynanır. Böylelikle öğrencilerin kelime bilgilerinin gelişmesine ve bu isimleri doğru yazmaları sağlanır. Bu oyun en az iki kişi ile oynanmaktadır. Öğrenciler süre bittikten sonra yazdıkları isimleri karşılaştırarak telaffuz ederler. Böylelikle hem yazdıkları isimlerin doğru olup olmadığına hem de telaffuz yeteneklerinin gelişmesi sağlanmaya çalışılır.

3. Oyun Önerilerimiz

Yabancılara Türkçe öğretiminde oyunun öneminden bahsettik. Oynanan oyunların çeşitliliği de bu süreçte büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle biz de büyük çoğunluğunu kendimizin ürettiği aşağıdaki oyunları, alandaki öğretim görevlilerinin kullanımına sunuyoruz. Kendi derslerimizde de kullandığımız bu oyunların faydalı olmasını umuyoruz.

3.1. Seç Oluştur

Hazırlık:

1. Öğretmen veya oyuncular, bulunulan kur seviyesine kadar öğrenilen çeşitli kelimelerin yazılı olduğu kartları bir kutuya yerleştirir.

2. Oyun ikiyeşerli gruplar halinde oynanır. Eğer oyun turnuva şeklinde oynanacaksa öğretmenin belirleyeceği kişi sayısınca da oynanabilir.

Kurallar:

1. Oyun en az iki kişiyle oynanır. İkili mücadeleler şeklinde turnuva formatında da oynanabilir.

2. Her iki oyuncu da sırayla kutudan üçer kelime seçer. Seçilen toplam 6 kelime ortaya konur.

3. Kelimeler açıldıktan sonra öğrencilere cümle kurmaları için 30 saniye süre verilir. Bu süre kur seviyesine göre arttırılabilir veya azaltılabilir.

4. 30 saniyenin sonunda her iki öğrenciden de açılan kelimelerden en az birinin yer aldığı bir cümle yazmaları istenir. Öğrenciler, cümlelerinde açılan kelimelerden ne kadar çok kullanırlarsa o kadar fazla puan kazanırlar. Her kullanılan kelime için 1 puan verilir. Öğretmen burada istediği dilbilgisi

kuralını da söyleyerek ekstra puanlar verebilir. Örneğin; cümle içinde edilgen yapıyı kullanırsanız puanınız ikiyle çarpılacaktır diyebilir.

Oyun 5 el boyunca tekrarlanır ve her el sonunda puanlar toplanır. Beş elin sonunda en çok puanı alan öğrenci oyunu kazanır. El sayısı öğretmen tarafından arttırılabilir veya azaltılabilir.

Ek öneriler: Oyun ikili mücadeleler şeklinde turnuva formatında da oynanabilir. Turnuva şeklinde oynandığında, iki kişi arasındaki el sayısı 3'e düşer. Üç el sonunda en yüksek puanı alan oyuncu üst tura çıkar. Turnuva boyunca eşleşmeler bu şekilde devam eder. Final oyununu kazanan öğrenci turnuvanın şampiyonu olur.

Örnek Oyun:

Oyuncular kutudan şu kelimeleri seçer: “Kitap”, “Masa”, “Yazmak”, “Kalem”, “Okul”, “Kütüphane”.

Öğrenciler 30 saniye içinde bu kelimelerle cümleler kurar.

- Oyuncu 1: “Ben kütüphanede kitap yazıyorum.” (Çıkan kelimelerden 3 kelime kullanır ve 3 puan alır).

- Oyuncu 2: “Masa üzerinde kalem ve kitap var.” (Çıkan kelimelerden 3 kelime kullanır ve 3 puan alır).

Her iki oyuncu da 3 puan alır. Oyun 5 el boyunca tekrarlanır.

Beş el sonunda en çok puanı alan oyuncu oyunun galibi olur.

Bu oyunla öğrencilerin yazma becerilerinin gelişeceği, kelime bilgilerinin ve cümle kurma kabiliyetlerinin artacağı düşünülmektedir.

3.2. Kelime Zinciri

Gereksinimler:

- Yazı tahtası veya büyük bir kağıt
- Kalem

Hazırlık:

1. Öğrenciler beşer kişiden oluşan iki gruba ayrılır. Gruptaki kişi sayısı veya grup sayısı öğretmen tarafından değiştirilebilir.

2. Her grubun başındaki öğrenciye öğretmen tarafından aynı kelime verilir. Ve oyun başlar.

Kurallar:

1. Öğretmen her iki grubun ilk öğrencisine aynı kelimeyi verir. (Örneğin, “kalem”)

2. İlk öğrenci verilen kelimenin yanına mantıklı bir şekilde ekleyebileceği bir kelime ekler. (Örnek: Kalem yazmak)

3. Her öğrenci sırası geldiğinde, cümlenin anlamlı ve mantıklı olması için yanına bir kelime ekler. (Örnek “kalem yazmak için”, “kalem yazmak için kullanılır”)

4. Her iki grup da sırayla kelime ekleyerek cümleyi uzatmaya çalışır. Gruplar sırayla kelime eklemeye devam eder, ta ki cümleyi daha fazla uzatamaz hale gelene kadar. Oyundaki düşünme süresinin uzamasının önüne geçmek için öğretmen oyunun başında bir süre belirleyebilir.

5. Öğretmen cümleleri değerlendirir. En uzun ve mantıklı cümleyi oluşturan grup en çok puanı kazanır. Her kelime için 1 puan verilir. Cümle mantıklı ve anlamlı değilse puan kesilebilir. Oyun birkaç kez tekrarlanabilir. Her oyunda yeni bir kelime ile başlanır. En çok oyunu ve puanı kazanan grup oyunun galibi olur.

Örnek Oyun:

1. Öğretmen kelimeyi verir: “kalem”

2. 1. grup: “kalem yazmak

3. 2. grup: “Tükenmez kalem”

4. 1. grup: “kalem yazmak için”

5. 2. grup: “Tükenmez kalem mavi “

6. 1. grup: “Kalem yazmak için kullanılır.”

7. 2. grup: “Tükenmez kalem mavi renkli bir eşyadır.”

İkinci grup daha uzun ve anlamlı bir cümle kurduğu için en fazla puanı alır ve oyunun galibi olur.

Bu oyun öğrencilerin kelime bilgisi ve cümle kurma becerilerinin gelişmesinde faydalı olacaktır. Ayrıca bir grup çalışması olduğu için öğrencilerin konuşma becerilerine de katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

3.3. Boşluğu Doldur

Gereksinimler:

- Yazı tahtası

- Kalem

Hazırlık:

1. Öğretmen, sınıfı gruplara ayırır. Grup sayısı ve gruptaki öğrenci sayısı öğretmen tarafından belirlenir. Oyun sadece iki grupla ya da turnuva şeklinde dört veya daha fazla grupla oynanabilir. Öğretmenin isteğiyle oyun bireysel olarak da oynanabilir.

Kurallar:

1. Öğretmen, sınıfı iki veya daha fazla gruba ayırır. Örneğin, dört grup varsa, her grupta eşit sayıda öğrenci olmalıdır.

2. Öğretmen, her grup için belirli dil bilgisi eklerini seçer. Bu bulunulan kur seviyesine göre belirlenir. Örneğin, bulunma eki (-de, -da), ayrılma eki (-den, -dan), hal durumu ekleri ve şimdiki zaman eki (-yor).

3. Her grup, öğretmenin belirlediği ekleri kullanarak en az beş kelimedenden oluşan bir cümle oluşturur. Bu cümle grupta tartışılarak belirlenir.

4. Gruplar, oluşturdukları cümleleri tahtaya yazar ancak dil bilgisi eklerinin olduğu yerleri boş bırakır. Örneğin, “Kitap masanın üstün ___ duru ___.”

5. Öğretmen, zamanı başlatarak yarışmayı başlatır. Gruplar, rakip grubun yazdığı cümledeki boşlukları doldurarak eksik dil bilgisi eklerini tamamlamaya çalışır.

6. En hızlı ve doğru şekilde cümleyi tamamlayan grup 1 puan alır. Öğretmen, adil bir yarış olmasını sağlamak için cümle uzunlukları ve dil bilgisi eklerinin sayısının eşit olmasına dikkat eder.

7. Öğretmen, oyunları belirli bir set halinde oynatabilir. Örneğin, beş cümlelik bir set. Eğer turnuva usulü oynanıyorsa, gruplar arasında eleme yapılır.

8. Oyunun süresi ortalama 15-20 dakika arasında olmalıdır. Öğretmen, süreyi uzatabilir.

Örnek Oyun:

1. Öğretmen, gruplara iyelik eki, ad durum eklerini ve şimdiki zaman ekini kullanarak bir cümle yazmalarını söyler.

2. Grup 1: “Kitap masanın üstünde duruyor.” Grup 2: “Çocuk bahçede oynuyor.”

3. Gruplar cümlelerini tahtaya yazar ancak eklerin olduğu yerleri boş bırakır. Grup 1: “Kitap masanın üstün ___ dur___.” Grup 2: “Çocuk bahçe ___ oyna___.”

4. Gruplar, rakip grubun cümlesindeki boşlukları en hızlı şekilde doldurmaya çalışır.

5. En hızlı ve doğru şekilde dolduran grup 1 puan kazanır.

Bu oyun, öğrencilerin dil bilgisi eklerini kullanma becerilerinin artmasında faydalı olacaktır.

3.4. Metin Dinleme ve Anlama Yarışı

Gereksinimler:

- Yazı tahtası veya büyük kağıt
- Kalem
- Metin

Hazırlık:

1. Öğretmen, sınıfı iki gruba ayırır ya da öğrencileri bireysel olarak yarıştırmaya karar verir.

2. Öğretmen, metinleri hazırlar. Bu metinler isimler, fiiller veya belirli bilgileri içerebilir.

Kurallar:

1. Öğretmen, sınıfı iki gruba ayırır veya bireysel yarışacak şekilde ayarlama yapar.

2. Öğretmen, metni okumadan önce öğrencilere neyi dinlemeleri gerektiğini söyler. Örneğin, “Metindeki isimleri yazın” ya da “Metindeki fiilleri yazın”.

Öğretmen, metni sınıfta yüksek sesle okur.

3. Öğretmen, metni sınıfta yüksek sesle okur.

4. Öğrenciler, öğretmenin okuduğu metni dikkatlice dinler.

5. Öğretmen, metni dinledikten sonra öğrencilere yazma görevini verir. Örneğin, “Metindeki isimleri tahtaya yazın” veya “Metindeki fiilleri yazın”.

6. Her iki grup ya da bireysel öğrenciler, belirlenen görev doğrultusunda tahtaya yazma işlemini en hızlı ve doğru şekilde tamamlamaya çalışır.

7. En hızlı ve en doğru şekilde yazan grup veya öğrenci 1 puan alır. Doğru sayıda isim veya fiil yazan kişi veya grup kazanır.

8. Öğretmen, bu oyunu birkaç el oynatabilir. Her el farklı bir metin ve farklı bir görev içerebilir. Ya da aynı metinden farklı öğeleri bulmaları öğrencilerden istenebilir. İstenen bu öğeler bulunan kur seviyesine göre belirlenir.

9. Oyun ortalama 15-20 dakika arasında sürer. Öğretmen, süreyi uzatabilir veya kısaltabilir.

Örnek Oyun:

1. Öğretmen, sınıfı iki gruba ayırır.

2. Öğretmen, “Bu metindeki fiilleri yazın” talimatını verir ve metni yüksek sesle okur:

“Ali markete gitti. Oradan ekme aldı. Eve dönerken arkadaşlarıyla karşılaştı ve sohbet etti.”

3. Gruplar, metindeki fiilleri yazmaya başlar.

4. Grup 1 ve Grup 2, tahtaya yazma işlemini tamamlar.

5. En hızlı ve doğru şekilde fiilleri yazan grup 1 puan alır (örneğin, “girmek”, “almak”, “dönmek”, “karşılaşmak”, “sohbet etmek”).

Bu oyunun öğrencilerin dinleme ve anlama becerilerini geliştirmekle beraber yazma becerilerine de katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

3.5. Anahtar Kelime Avı

Gereksinimler:

Öğretmen tarafından hazırlanmış, seviyeye uygun bir metin (Örneğin, A1 için 40 kelime, A2 için 70 kelime, B1 için 100 kelime vb.)

Her seviyeye uygun olarak gizlenmiş anahtar kelimeler (5-10 anahtar kelime).

Hazırlık:

1. Öğretmen, seviyeye uygun uzunlukta bir metin hazırlar ve metin içinde 5 anahtar kelimeyi gizler.

2. Anahtar kelimeler, öğrencilerin metni okurken bulmalarını sağlayacak şekilde tanımlamalarla belirlenir (Örnek: “Geceleri üstünde uyumak için kullandığımız bir eşyadır. Rahat olması önemlidir.” -> “Yatak”).

Kurallar:

1. Oyun bireysel ya da grup halinde oynanabilir. Öğrenciler iki gruba veya ikili eşleşmelere ayrılabilir.
2. Öğretmen, seviyeye uygun bir metni hazırlar ve her gruba ya da bireysel oyuncuya aynı metni dağıtır.
3. Öğretmen, metinde gizlenmiş olan anahtar kelimelerin sayısını açıklar.
4. Öğrencilere metni okumaları ve anahtar kelimeleri bulmaları için belirli bir süre verilir.
5. Süre dolduğunda, öğrenciler ya da gruplar buldukları anahtar kelimeleri bir kağıda yazar ve öğretmene verir.
6. Belirlenen süre içinde en çok anahtar kelimeyi doğru şekilde bulan öğrenci ya da grup oyunun galibi olur.
7. Oyunun süresi, öğretmen tarafından belirlenen metin uzunluğu ve anahtar kelime sayısına bağlı olarak değişebilir.

Örnek Oyun:

1. Öğretmen, 100 kelimelik bir metin dağıtır. Metinde şu tanımlara uygun 5 anahtar kelime gizlidir:
 - “Geceleri üstünde uyumak için kullandığımız eşyadır. Rahat olması önemlidir. Tek kişilik veya çift kişilik olanları vardır.” -> Yatak
 - “Yazı yazmak için kullanılan bir alettir. Bazıları pilot, tükenmez şeklinde adlandırılır. “ -> Kalem
 - ...
2. Öğrenciler 2 dakika içinde metni okuyup anahtar kelimeleri bulmaya çalışır.
3. Süre dolduğunda, en çok anahtar kelimeyi bulan grup veya birey oyunu kazanır.

Bu oyun, öğrencilerin okuma becerilerini ve kelime bilgilerini geliştirmek için faydalı olacaktır.

Sonuç ve Öneriler

Oyunların dil öğretiminde uygulanması, öğretmenlerin zaman yönetimini ve sınıf yönetimini iyi ayarlamaları gerektiği hususunu da beraberinde getirmektedir. Öğretmenler, oyunları ders izlencelerine (programlarına) eklerken öğrencilerin yaş, dil seviyesi ve öğrenme hedeflerini göz önünde

bulundurulmalıdır. Aşağıda, oyunların dil öğretiminde uygulanmasına yönelik bazı öneriler yer almaktadır.

Öğretmenler, öğrencilerin dil seviyelerine ve öğrenme hedeflerine uygun oyunları seçmelidir. Oyunlar, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine ve öğrenme sürecine etkin ve düzenli olarak katılmalarına yardımcı olmalıdır. Öğretmenler, oyunları seçerken öğrencilerin ilgisini çekecek ve motivasyonlarını artıracak oyunlara öncelik vermelidir.

Oyunlar, ders izlencesine (programına) entegre edilirken dersin hedefleriyle uyumlu olmalıdır. Öğretmenler, oyunları dersin belirli noktalarında kullanarak öğrencilerin dil becerilerini pekiştirmelerini sağlamalıdır. Oyunlar, dersin doğal akışına uygun olarak yerleştirilmeli ve öğrenme hedeflerine ulaşmada etkili bir araç olarak kullanılmalıdır.

Oyunlar, öğrencilerin dil becerilerini değerlendirmede ve geri bildirim sağlamada etkili bir araç olarak kullanılabilir. Öğretmenler, oyunlar aracılığıyla öğrencilerin dil becerilerini değerlendirerek, onların güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilecektir. Bu değerlendirmeler, öğretmenlerin öğrencilerin gelişimini izlemelerine ve gerekli yönlendirmeleri yapmalarına olanak tanıyabilecektir. Aynı zamanda sınıf içerisinde oynanan oyunlar dilin doğal kullanımını teşvik etmektedir. Böylece öğrenciler, oyunlar aracılığıyla dilin günlük hayatta nasıl kullanıldığını öğrenme imkânı elde ederler. Dilin doğal kullanımını, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur ve dilin uygulamalı kullanımını teşvik eder. Oyunlar, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde daha rahat ve doğal bir şekilde alıştırma ve uygulama yapmalarını sağlamaktadır.

Eğlenceli oyun seçimine önem verilmelidir. Bu sayede, sınıf içerisinde eğitim-öğretim sürecinin daha sağlıklı olması sağlanır. Bu da öğrenme sürecine olumlu yansır. Öğrenciler arasında dayanışma ve işbirliğinin artmasına, sınıf içi ders akışının güçlenmesine sebep olabilir. Bu bağlar, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde daha az kaygı hissetmelerine ve daha özgüvenli olmalarına yardımcı olabilir.

Ders içinde kullanılacak oyunların, dilin doğal kullanımını teşvik edici ve öğrencilerin konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini geliştirici nitelik taşımasına önem verilmelidir. Oyunlar aracılığıyla öğrenciler, dil bilgisi ve kelime dağarcığını daha etkin bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olunmalıdır. Örneğin, rol oynama oyunları, öğrencilerin konuşma alıştırması yapmalarına ve iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.

Oyunlar, öğrencilerin toplumsal becerilerini geliştirmelerine de yardımcı olur. Topluluk oyunları, öğrencilerin işbirliği yapmalarını, takım çalışmasını

öğrenmelerini ve iletişim becerilerini geliştirmelerini sağlar. Toplumsal becerilerin gelişimi, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde daha başarılı olmalarına katkıda bulunur. Oyunlar, öğrencilerin iletişim yeteneklerini artırır ve dil öğrenme sürecini daha keyifli hale getirir.

Sonuç olarak, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde oyunların kullanılması, dil öğretim sürecini daha eğlenceli ve daha etkili hale getirmektedir. Oyunlar, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine, güdülenme seviyesinde artışa ve dil öğrenme sürecine etkin katılmalarına yardımcı olur. Bu nedenle, Türkçe öğretiminde oyun tabanlı öğrenme yaklaşımlarının yaygınlaştırılması ve bu alanda yapılan araştırmaların sayısının önemli ölçüde artması güzel olacaktır.

Kaynakça

- Kara, M. (2010). OYUNLARLA YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, XXVII, (s.407-411)
- YÜRÜMEZ, R.; ÖZER, M. Şirin. (2022). YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİNDE EĞİTSEL OYUNLARIN KULLANILMASI. *Türk Dünyası Ve Türkçe Öğretimi*, 1(1), (s.34)
- Kalfa, M. (2014). YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TEMEL DÜZEYDEKİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTSEL OYUNLARLA YAZMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), (s.86-90)
- Aslan, E.; Coşkun, O. (2016). YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE OYUN YAZILIMLARI İLE SÖZCÜK ÖĞRETİMİ. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 11/3 (s.224-225)
- Akpınar, Ş., Harmankaya, H. & Haşimoğlu, H. (2023). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Unsurları: Günümüz Karagöz Oyunları Örneği. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), (s.747-750)
- Genç, B.E. (2021). Türkçe Öğretiminde Eğitsel Oyun Kullanımı: Bir Meta-Tematik Analiz Çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), (s.520-525)
- Gürsoy, A.; Arslan, M. (2011). Eğitsel Oyunlar ve Etkinliklerle Yabancılara Türkçe Öğretim Yöntemi. *1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics* May 5-7 2011 Sarajevo. (s.184)
- Yavuz, G.; Okur, A. (2021). Yabancılara Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların konuşma Becerisindeki rolü. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), (s.261-263)

Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Öğretimi

Elif Akar³⁵

Ayşegül Arslan³⁶

Giriş

Günümüzde, küreselleşme ve uluslararasılaşma süreçlerinin hız kazanmasıyla birlikte, farklı ülkelerden öğrencilerin Türkiye’de eğitim almayı tercih etmeleri giderek artmaktadır. Bu öğrenciler, Türkiye’deki eğitim kurumlarında başarılı olabilmek için yalnızca günlük iletişim dilinde değil, aynı zamanda akademik düzeyde de Türkçe ‘ye hâkim olmalıdırlar. Bu bağlamda, yabancılara akademik Türkçe öğretimi, onların akademik kariyerlerinde karşılaşacakları çeşitli zorlukları aşmalarına yardımcı olmak ve başarılı bir akademik deneyim yaşamalarını sağlamak açısından büyük bir önem taşımaktadır.

Bu bölümde, yabancılara akademik Türkçe öğretiminin önemi, temel ilkeleri ve uygulama yöntemleri üzerinde durulacaktır. Ayrıca, akademik Türkçe öğretiminde karşılaşılan zorluklar ve bu zorlukları aşmak için önerilen çözümler ele alınacaktır. Bu süreçte, öğrencilerin akademik başarılarını artırmak ve Türkçeyi etkin bir şekilde kullanmalarını sağlamak için dikkat edilmesi gereken önemli noktalar ve kullanılacak öğretim materyalleri de tanıtılacaktır. Bu sayede öğrencilerin alandaki bilgi ve becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak amaçlanmaktadır.

1. Akademik Dil

Akademik dil, genel olarak okullarda ve akademik konuların öğretiminde kullanılan bir dil türü olarak tanımlanır (Richards & Schmidt, 2010, s. 2).

35 Öğr. Gör., Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Dil-Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi, elifcelikakar@gmail.com

36 Öğr. Gör., Sakarya Üniversitesi, Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, aysegularslan9911@gmail.com

Bu dilin temel amacı, karmaşık fikirleri, ileri düşünme süreçlerini ve soyut kavramları ifade etmektir (Zwiers, 2014, s. 22). Bu kapsamda, Goldenberg ve Coleman (2010, s. 62), akademik dilin bilişsel açıdan zorluğuna ve bağlamdan bağımsız öğeler içermesine dikkat çeker. Çünkü akademik dil, konuşma diline göre daha resmi, kesin ve kanıt temelli bir yapıya sahiptir. Dahası, belirli bir disiplinin bilgi ve düşüncelerini ifade eden, karmaşık ve teknik terimleri içeren bir dil türü olarak kabul edilir. Bu dil, akademik yazıların, araştırma makalelerinin, ders kitaplarının ve bilimsel tartışmaların temel iletişim aracıdır. Bu nedenle, akademik dil günlük dilde kullanılan ifadelerden farklıdır; daha resmi, yapılandırılmış ve disiplinler arası terminoloji ile zenginleştirilmiştir. Bu yüzden, öğrencilerin akademik dilde yetkinlik kazanması, akademik başarıları açısından kritik bir öneme sahiptir.

Bununla birlikte, akademik dilin yalnızca terimlerden oluştuğu yönünde yanlış bir algı mevcuttur (Zwiers, 2014, s. 1). Bu algı, akademik dilin karmaşıklığını yeterince yansıtmaz; çünkü bu dil sadece belirli terimlerden ibaret değildir. Aksine, bu dilin zenginliği, gramer yapıları, söylem stratejileri ve derin anlam katmanlarıyla belirlenir. Bu nedenle, akademik dil, yüzeyde görülen terimlerin ötesinde çok daha geniş bir yapıyı ifade eder. Zira bu dil, karmaşık düşünce süreçlerini ve soyut kavramları etkili bir biçimde ifade etme işlevine sahiptir.

Bu noktada, akademik dilin temel amaçlarından biri de nesnellik ve var olan durumu olduğu gibi yansıtabilmektir. Demir (2020b, s. 9), akademik dilin bu özelliğini şu örnekle açıklar: “Hız sınırı ellidir.” cümlesi, hukuk dilinde emredici bir anlam taşıırken, akademik söylemde aynı cümle yalnızca bir olguyu ifade eder ve herhangi bir yasak ya da ceza içermez. Dolayısıyla bu örnek, akademik dilin nesnel, betimleyici ve bilgiye odaklanan yapısını açık bir şekilde gösterir. Aynı zamanda, Demir (2020a, s. 3), akademik Türkçenin öğrenilmesinin lisans eğitimiyle başladığını ve bir akademisyen adayının en geç doktora aşamasında akademik dili yetkin bir biçimde kullanmasının beklendiğini ifade eder. Ancak, araştırma dünyasındaki yeni gelişmeler, yeni terimler, teknik sözcükler ve üslup biçimleri ortaya çıkardığı için akademik Türkçe öğrenimi, akademisyenler için yaşam boyu süren bir çabadır.

Öte yandan, akademik dilin ölçünlü dilden farklılıkları da dikkat çekicidir. Gillett (2015), akademik yazı dilinin resmi olduğunu ve günlük konuşma diline ait ifadelerin akademik yazıda nadiren kullanıldığını vurgular. Örneğin, Türkçede günlük dilde devrik ve fiilsiz cümleler kullanılabilirken, akademik yazıda bu tür yapılar tercih edilmez (Cavkaytar & Zenci Çalışır, 2013, s. 145). Bunun yanı sıra, akademik dilde kullanılan kelime ve cümlelerin anlamları açık ve anlaşılır olmalıdır; yazar ya da konuşmacı, kavramlarını net

bir biçimde ifade etmelidir (Zwiers, 2014, s. 41). Kesinlik, akademik dilin bir diğer önemli özelliğidir; bu nedenle, veriler kesin rakamlarla sunulmalı ve belirsiz ifadelerden kaçınılmalıdır (Gillett, 2015). Ayrıca akademik dilde nesnellik ön plandadır; kişisel duygu ve düşünceler geri planda tutulur ve mesajın kendisi vurgulanır (Valdes, 2004, s. 108; Kuo, 1998, s. 122). Son olarak, akademik söylemde ortaya konulan bilgi ve fikirlerin doğruluğunu göstermek amacıyla kanıtlar, örnekler ve veriler kullanılır (Zwiers, 2014, s. 33).

2. Akademik Dilin Öğretilmesi ve Önemi

Türkiye'ye eğitim amacıyla gelen uluslararası öğrenciler, ilk olarak üniversitelerin Türkçe öğretim merkezlerinde dil eğitimi alırlar. Bu merkezlerde eğitimini tamamlayan öğrenciler, lisans ve lisansüstü programlarına başlarlar. Ancak, genel Türkçe eğitimi yeterli olmayabilir ve öğrenciler akademik ortamda daha ileri düzeyde Türkçe kullanmak zorundadırlar. Akademik Türkçe eğitimine geçişte yaşanan sorunlar, öğrencilerin dil yeterliliğini olumsuz etkileyebilir. Bu ihtiyaçtan dolayı, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB), 2016-2017 eğitim yılından itibaren burslu öğrenciler için akademik Türkçe eğitimi zorunlu hale getirmiştir. Ancak, burslu olmayan öğrencilerin bu eğitimi alması, üniversitelerin inisiyatifindedir.

Akademik dilin ne zaman öğretilmesi gerektiği de ayrı bir tartışma konusunu oluşturmaktadır. Örneğin, akademik Türkçe için açılan bazı özel kurslara bakıldığında katılımcılardan belirli bir seviyede olmaları beklendiği görülmektedir. Scarcella'ya (2003) göre akademik dil öğretiminin, günlük dil özellikleri edinilmeden de yapılabilmesi mümkündür. Ama akademik dilin ilerletilmesi için, öğrencilerin temel dilde belirli bir yeterlilik seviyesine ulaşmış olmaları gereklidir (Scarcella, 2003). Dudley-Evans ve St. Johns'a (1998) göre akademik dil öğretiminde genel dil öğretiminden ayrı bir yöntem izlenebilir fakat bu zorunluluk ifade etmemektedir. Genel dil öğretiminde olduğu gibi çok disiplinli alanlardan içerikler kullanılabilir veya belirli bir disiplin ile ilişkilendirilebilir. Birçok araştırmacının önerisinde olduğu üzere genel dil öğretimine sıfırdan başlanabilirken, akademik dil eğitimi için öğrenenlerin hedef dilde belirli bir yetkinlik seviyesine ulaşmış olmaları ön koşuldur. Genel dil eğitimi her yaşta başlayabileceği gibi, akademik dil öğretiminde böyle bir durum söz konusu değildir. Dudley-Evans ve St. Johns (1998), akademik dil eğitimi için yetişkinlerin hazır bulunmuşluk durumlarının öğretim için uygun olduğunu ifade etmektedir. Bu yüzden, yabancı dil öğrenenlerin önce iletişim amaçlı dil yeterliliğini tamamlamaları ve ardından akademik dil eğitimine geçmeleri faydalı olacaktır.

Akademik dil eğitimini Türkçe okutmanları vermektedir. Bu öğretmenler yalnızca dilsel öğeler, cümle yapıları ve metin biçimi konularında rehberlik edebilirler. Ancak, alan uzmanları terimler, kavramlar ve akademik metinler hakkında detaylı bilgi sunabilirler. Bu sebeple, alan uzmanları ve Türkçe hazırlık okutmanlarının birlikte eğitim vermesi gerekmektedir. Öğrencilerin Türkçe hazırlık eğitimi sonrası genel akademik programlar ve ders materyalleri, Türkçe öğretim merkezleri veya fakülteler tarafından uygulanabilir. Shih (1986, s. 638-639), akademik dil eğitiminin farklı çalışmalarda dört şekilde ele alınabileceğini belirtmiştir: alan öğretim elemanları tarafından eğitimin verilmesi (Spack, 1988, s. 40), belirli alanlarda uzmanlaşmış dil öğreticilerinin ders vermesi (Jordan, 1998, s. 7), hazırlık okutmanları ve bölüm öğretim elemanlarının birlikte eğitim vermesi ve farklı alanlara hitap eden genel akademik eğitim verilmesi.

Akademik dilin önemini ve kullanım alanlarını anlamak, öğrencilerin başarılı olmaları açısından kritiktir. (Dalton-Puffer, 2007, akt. Demir, 2017) Akademik dilin işlevlerini analiz yapma, sınıflandırma, karşılaştırma, tanımlama, betimleme, sonuç çıkarma, değerlendirme, açıklama, varsayımında bulunma, bilgi verme, anlatma, ikna etme, tahmin yapma ve bilgi isteme/verme şeklinde sıralamıştır. Chamot ve O'Malley (1994) ise akademik dilin fonksiyonlarını bilgi aramak, bilgiyi anlayıp sentezlemek, karşılaştırma yapmak, sıralamak, sınıflamak, analiz etmek, çıkarım yapmak, kanıtlamak, ikna etmek, problem çözmek ve değerlendirmek olarak ifade etmiştir. Bu işlevler, akademik dilin farklı alanlarda nasıl kullanıldığını ve ne tür amaçlara hizmet ettiğini ortaya koymaktadır. Akademik dili etkin bir şekilde kullanabilen öğrenciler, sadece kendi disiplinlerinde daha başarılı olmakla kalmaz, aynı zamanda uluslararası akademik topluluklarda da kendilerini ifade edebilir ve bilimsel çalışmalarına katkıda bulunabilirler. Ayrıca, akademik dilde yetkinlik, öğrencilerin mezuniyet sonrası kariyerlerinde de onlara avantaj sağlar, zira birçok profesyonel alan akademik bilgi ve becerilerin etkin bir şekilde kullanılmasını gerektirir.

Flowerdew ve Peacock'un (2001) perspektifine göre, akademik amaçlı dil öğretiminin temel hedefi, uluslararası öğrencilerin akademik materyalleri anlamalarını, bilimsel araştırmalar yapmalarını ve akademik yazılar üretmelerini desteklemek amacıyla bu öğrencilerin karşılaştığı dil zorluklarına yönelik yardım sağlamaktır (Akt. Demir, 2017). Bu sürecin temel amaçları şunlardır: öğrencilerin bilimsel metinleri okuma, anlama ve değerlendirme becerilerini geliştirerek bilimsel okuryazarlık kazanmalarını sağlamak; bilimsel araştırma yapma, veri toplama ve analiz etme becerilerini kazandırarak araştırma becerilerini geliştirmek; makale, tez, proje raporu gibi akademik metinleri yazma ve akademik sunumlar yapabilmeleri için gerekli

olan dil ve retorik becerilerini artırmak; ve akademik tartışmalara katılabilmek, eleştirel düşünme ve kendi görüşlerini savunabilme becerilerini geliştirerek kritik düşünme ve tartışma becerilerini kazandırmaktır. Bu nedenle, yabancı öğrenciler için akademik Türkçe öğretimi, onların akademik ve profesyonel yaşamlarında başarılı olmaları için kritik bir adımdır. Bu süreçte, öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik stratejik ve destekleyici bir öğretim yaklaşımı benimsemek, onların dil yeterliliklerini ve akademik performanslarını önemli ölçüde artıracaktır.

Öğrenci hedefleri bağlamında, yabancılara akademik Türkçe öğretimi kapsamında dört dil becerisi üzerine kapsamlı bilgi verilmelidir. Bu becerilerin her biri, akademik başarı için kritik öneme sahiptir ve öğrencilerin akademik ortamda etkili iletişim kurabilmelerine olanak sağlar. Öğrencilerin akademik Türkçe öğretiminde ulaşmaları gereken dil becerileri; okuma, dinleme, yazma, konuşmadır. Bu beceriler, öğrencilerin akademik başarılarını artırmalarını ve akademik topluluk içinde aktif bir şekilde yer almalarını sağlar (Hyland, 2009; Scarcella, 2003).

3. Akademik Yazma

Dudley-Evans ve St John'a (1998) göre, akademik yazma, belirli bir söylem topluluğunun normlarına ve beklentilerine uyan, makaleler, raporlar ve özetler gibi çeşitli yazma türlerini içeren önemli bir iletişim yoludur. Yazarlar, akademik yazmanın bir problem çözme süreci olduğunu ve okuyucu kitesinin ihtiyaçlarını göz önünde bulundururken net ve etkili bir anlatımın önemli olduğunu belirtirler. Ayrıca akademik yazmada hem ürün (sonuç) hem de süreç (yazma süreci) odaklı yaklaşımların dikkate alınması gerektiğini savunurlar. Curry ve Hewings (2005) ise akademik yazmanın önemli noktalarını şu şekilde sıralamaktadır: bir görüş ortaya koymak, bir bakış açısına sahip olmak, belirli bir görüşü savunmak veya eleştirmek, farklı bakış açılarına yer vermek ve bir fikri destekleyecek kanıtlar sunmak. Akademik yazma, günlük dilde yazmaya göre daha resmi bir dil ve üslup gerektirir. Sorumluluk, karmaşıklık, resmîlik, nesnellik ve doğruluk akademik yazmanın ayırt edici özellikleridir (akt. Tolaman ve Karakaş, 2021). Whitaker (2009), ikna etmek, analiz etmek ve bilgilendirmek amacıyla akademik yazmaya başvurulduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Bailey (2018), akademik yazmanın araştırma bulgularını ve fikirleri açık, mantıklı ve akademik standartlara uygun şekilde sunmayı amaçladığını vurgular.

Akademik yazma, bireylerin hem günlük yaşamlarında hem de akademik hayatlarında başarılarını belirleyen önemli bir dil becerisidir. Tok (2012), yazma becerisinin hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından birçok zorluk

barındırdığını belirtir. Yabancı öğrenciler, üniversiteye başladıklarında ders materyallerini anlama, ödev ve projeler yapma, araştırma ve tez yazma, bilimsel makale yayınlama, konferans bildirimleri sunma, akademik tartışmalar ve münazaralara katılma, burs ve başvuru yazıları yazma gibi durumlarda akademik yazma becerilerine ihtiyaç duyarlar. Özellikle lisans ve lisansüstü eğitim amacıyla Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler, günlük dili öğrendikten sonra akademik Türkçe öğrenmeye ihtiyaç duyarlar.

Uluslararası öğrenciler, Türkçe hazırlık programlarını tamamladıktan sonra akademik yazma konusunda çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Bu zorluklar arasında dil yeterliliği, akademik dilde yazma becerileri ve kültürel farklılıklar yer almaktadır. Hyland'ın (1997) çalışması, uluslararası öğrencilerin özellikle akademik yazma ve konuşmada zorlandıklarını, en az sorunun dinleme becerisinde yaşandığını göstermiştir. Öğrenciler, uygun akademik üslup kullanma ve fikirlerini doğru bir dil ile ifade etmede sıkıntılar yaşamaktadırlar. Flowerdew (1999), ana dilleri dışında başka bir dilde akademik yayın yapan öğrencilerin sınırlı kelime bilgilerinden dolayı dili daha sınırlı kullandıklarını, yazma sürecinde daha uzun zamana ihtiyaç duyduklarını belirtir. Ses-harf farkındalıklarının yeteri düzeyde gelişmemesi, dilbilgisi ve söz diziminde yapılan hatalar, yanlış kelime kullanımı ve yazıda bütünlüğün sağlanamaması, bu hataların yapılmasında önemli etkenlerdir. Bu sorunların en aza indirilmesi için akademik yazma eğitimi, rastgele metinler oluşturmak yerine, metin oluşturma için gerekli alt becerileri kazandırmayı hedeflemelidir (Troike, 2012).

Yabancı öğrencilerin Türkiye'deki üniversitelerde karşılaştığı başlıca sorunlar dil yeterliliği, akademik yazma, terim ve kavramların anlaşılması, kelime dağarcığı ve motivasyon, yazma eğitimi ve öğretim programı geliştirme alanlarında yoğunlaşmaktadır. Öğrenciler okuduğunu anlamada ve yazmada güçlük çekmekte, başlık yazma, akademik sözcük kullanımı, yazım ve paragraf yapılarında sorunlar yaşamaktadırlar (Karababa, 2009; Tok, 2013; Kara, 2010; İşcan, 2015; Demir, 2017). Eleştirel yazma ve tartışmacı yazma öğretimi gereksinimi vurgulanmakta, terim ve kavramların anlaşılması için alan uzmanlarıyla iş birliği yapılması önerilmektedir (Karabayır ve Derzinevesi, 2015; Yahşi ve Güngör, 2015; Ekmekçi, 2017). Kelime ağı yöntemi gibi tekniklerle kelime dağarcığı ve motivasyon artırılabilirken, yazma derslerinin niteliği ve içeriği yeterli bulunmamaktadır (Hamarathı, 2015; Kara, 2010). Akademik yazma sorunlarının çözümü için öğrenci odaklı müfredatlar geliştirilmeli ve bu kapsamda akademik sözcük ve terim listeleri oluşturulmalıdır (Karababa, 2009; Demir, 2017; Tüfekçioğlu, 2018).

Akademik yazma, uluslararası öğrencilerin bilimsel düşünme ve analiz becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu süreç, öğrencilerin elde ettikleri bilgileri paylaşmalarına ve bilimsel topluluğa katkıda bulunmalarına olanak tanır. Ayrıca, akademik yazma becerileri, öğrencilerin akademik sunumlar yapmalarına, konferanslarda bildiriler sunmalarına ve akademik yayınlarda makale yayımlamalarına yardımcı olur. Akademik yazma, öğrencilerin yeni bir akademik kültüre ve dil ortamına adapte olmalarına da yardımcı olarak kültürel ve dilsel entegrasyonu destekler. Bu nedenle, akademik yazma, uluslararası öğrencilerin akademik ve profesyonel yaşamlarında başarılı olmaları için vazgeçilmez bir beceridir. Etkili akademik yazma becerilerini geliştirmek, öğrencilerin akademik performanslarını artırır, bilimsel topluluğa katkıda bulunmalarını sağlar ve onları profesyonel hayata hazırlar. Bu süreçte, öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik destekleyici bir öğretim yaklaşımının benimsenmesi büyük önem taşır.

4. Akademik Metin Türleri ve Yapıları

4.1. Araştırma Makaleleri

Araştırma makaleleri, genellikle bilimsel araştırma sonuçlarını sunmak amacıyla yazılır. Bu makaleler, giriş, literatür taraması, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç bölümlerinden oluşur. Leki ve Carson'a (1997) göre, bilimsel bir makalede özet, giriş, literatür taraması, sonuçlar ve tartışma bölümleri yer alır. Araştırma makalelerinde resmi bir dil kullanılır ve bilimsel doğruluk ile nesnellik ön plandadır.

4.2. Tezler ve Proje Raporları

Tezler ve proje raporları, akademik derecelerin tamamlanması için gereklidir ve kapsamlı bir araştırma çalışmasını yansıtır. Bu metinler, genellikle bir araştırma sorusu veya hipotez üzerine odaklanır ve detaylı literatür taraması, metodoloji, bulgular, tartışma ve sonuç bölümlerini içerir. Shih (1986) ve Leki ve Carson (1997) tez yazımında içeriğin yanı sıra şekil ve yapının da önemine vurgu yapmışlardır.

4.3. Konferans Bildirileri

Konferans bildirileri, akademik konferanslarda sunulan araştırma özetlerini içerir. Bu bildiriler, genellikle kısa ve özdür, ancak yapılan araştırmanın temel bulgularını ve bunların önemini açıkça ifade eder. Hyland (2003), konferans bildirilerinin bilimsel topluluk içinde bilgi paylaşımı ve tartışma için önemli bir araç olduğunu belirtir.

4.4. Akademik Sunumlar

Akademik sunumlar, belirli bir konuda yapılan araştırma veya literatür taramasının sözlü olarak sunulmasıdır. Bu sunumlar, genellikle görsel materyallerle desteklenir ve dinleyici kitlesiyle etkileşimli bir şekilde yapılır. Bu tür sunumlar, akademik iletişim ve bilgi paylaşımının etkin bir yoludur (Hyland, 2003).

4.5. Literatür Taramaları

Literatür taramaları, belirli bir araştırma konusundaki bilgi ve çalışmalarını sistematik bir şekilde özetler ve analiz eder. Bu metin türü, yeni araştırma alanlarını belirlemek ve mevcut araştırmalar arasındaki boşlukları doldurmak için kullanılır. Literatür taramaları, genellikle giriş, yöntem, bulgular ve tartışma bölümlerinden oluşur ve detaylı kaynakça içerir.

Akademik yazılarda kullanılan dil, resmi ve nesnelidir. Akademik metinlerde kişisel ifadelerden kaçınılır ve pasif yapıların kullanımı yaygındır. Leki ve Carson (1997) akademik yazının resmi bir dil ve üslup gerektirdiğini belirtir. Ayrıca, metnin içeriği kadar şekil ve yapının da değerlendirme aşamasında önemli olduğunu vurgularlar.

Akademik metin türleri ve yapıları, bilimsel bilginin etkin ve doğru bir şekilde iletilmesi için belirli standartlara göre şekillendirilir. Bu metinler, akademik topluluk içinde bilgi paylaşımını, eleştiriyi ve ilerlemeyi destekler. Öğrencilerin ve araştırmacıların bu türleri ve yapılarını anlaması, akademik başarılarını artırmada kritik öneme sahiptir.

5. Akademik Yazma Süreci

Akademik yazma, sadece dil bilgisi ve kelime dağarcığı bilgisiyle değil, aynı zamanda sistematik bir süreçle elde edilen bir beceridir. Bu süreç, özel bir çaba ve metodik bir yaklaşım gerektirir. Aydın (2015: 10), akademik yazmanın bir sorunun tespitiyle başlayıp, planlama, teknik kuralları uygulama, sürekli araştırma yapma ve konuyu işleyişte yaratıcılık ortaya koyma aşamalarından oluştuğunu belirtir. Yazı hazırlandıktan sonra yayınlanır veya sözlü olarak sunulur (Seyedi, 2019). Bu sürecin her aşaması, yazının kalitesini artırmak ve bilimsel standartlara uygun hale getirmek için önemlidir.

Murray (1987; akt. Tok, 2012, s. 25), akademik yazma sürecini daha ayrıntılı bir şekilde açıklar ve bu süreci birkaç aşamada ele alır:

Yazma Öncesi: Bu aşama, fikirlerin üretimi, farklı fikirlerin anlaşılması, bilgi toplama, not alma, serbest yazma ve beyin fırtınası gibi faaliyetleri içerir. Bu aşamada öğrenciler, yazacakları konu hakkında geniş çapta bilgi

toplara ve çeşitli perspektifleri değerlendirir. Fikirlerin organize edilmesi ve ana hatların belirlenmesi de bu aşamanın önemli bir parçasıdır.

Planlama: Fikirlerin organize edilmesi, zihin haritası oluşturma, kümeleme, listeleme ve ana hatları belirleme gibi faaliyetleri içerir. Bu aşama, yazının genel yapısını ve mantıksal akışını belirler. Öğrenciler, hangi fikirlerin hangi sırayla sunulacağını ve her bir bölümde hangi argümanların yer alacağını planlarlar.

Taslağın Oluşturulması: Bu aşamada, fikirler ayrıntılı, planlı ve geliştirmeye odaklı olarak metnin ilk yazımı gerçekleştirilir. Öğrenciler, planlama aşamasında belirlenen ana hatları takip ederek, metni oluşturmaya başlarlar. Bu süreçte, düşüncelerin açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmesi önemlidir.

Yansıtma: Yazının belirli bir zaman aralığından sonra yeniden dikkatlice okunması ve bazen akran ya da öğretmenle birlikte değerlendirilmesi yapılır. Bu aşama, yazının gözden geçirilmesi ve ilk yazımda gözden kaçan hataların düzeltilmesi için fırsat sağlar.

Akran ve Öğretmen Değerlendirilmesi: Farklı kişilerin geri bildirimini alınır. Bu aşamada, akranlar ve öğretmenler yazıyı değerlendirir ve geri bildirim sağlar. Bu geri bildirimler, yazının kalitesini artırmak ve eksiklikleri gidermek için önemlidir. Herrell ve Jordan (2008) bu şekilde iş birliği yazmanın yazma atölyesi şeklinde olmasının öğrencilere düşüncelerini tartışma, akran düzeltmesi ve geri bildirimde bulunma ile sözel etkileşim sağlama fırsatı sunmasını savunmuştur.

Gözden Geçirme: Metnin yapısı, fikirlerin sınıflandırılması ve niteliğinin artırılması üzerine çalışılır. Bu aşamada, yazının mantıksal akışı ve tutarlılığı gözden geçirilir ve gerekli düzeltmeler yapılır.

Ek Araştırmalar ve Fikir Üretimi: Yeni fikirler ve eklenecek araştırmalar ortaya çıktığında yazma süreci yeniden işletilir. Bu aşama, yazının daha derinlemesine ve kapsamlı hale getirilmesi için önemlidir.

Son Okuma ve Yayınlanma: Yazıya son şekli verilir. Bu aşamada, dil bilgisi ve yazım hataları düzeltilir, metin düzenlenir ve son haliyle yayıma hazır hale getirilir.

Akademik, yazı üretme sürecinde bir metnin üretimi ve işlenmesinde okuyucu ve yazar arasındaki karşılıklı iletişim olmasa da bir ilişki bulunmaktadır. Bu nedenle akademik yazı üretim sürecinde yazar, okur ve akademik söylem arasındaki iletişim oldukça önemlidir. Çünkü Ülker'in (2019, s. 77) de belirttiği gibi yazarlar seslendirdikleri olası okur kitlesinin

özelliklerini bilmeli, onları etkilemeli, onların gereksinimlerini ne olacağını belirlemelidir. Bu nedenle akademik metin üretiminde ilgili yazının okur kitlesinin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olmasının yanı sıra okumaya devamlılığının sağlanması noktasında da üslup açısından hedef kitleye uygun olmalıdır. Çünkü okuyucu akademik metinlerin doğal değerlendircisidir. Thompson'a (1995) göre de yazma üslubu başarılı bir akademik yazının temel öğesidir (akt. Başkan, 2021). Bu nedenle akademik yazın ürüne dönüşmesi, süreci yazma gelişiminin nasıl olduğunun anlaşılması, anlaşılması bakımından oldukça önemlidir.

Bu süreçlerin her biri, akademik yazmanın kalitesini artırmak ve yazının bilimsel standartlara uygun olmasını sağlamak için kritik öneme sahiptir. Öğrencilerin bu süreci adım adım takip etmeleri, etkili ve başarılı akademik metinler yazmalarına yardımcı olur.

5.1. Akademik Yazmada Kullanılan Yaklaşımlar

Akademik yazma, belirli stratejiler ve yaklaşımlar çerçevesinde ele alınan, kompleks ve çok aşamalı bir süreçtir. Bu yazmada kullanılan yaklaşımlar, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur ve onların bilimsel düşüncüyü etkili bir şekilde ifade etmelerini sağlar. İşte akademik yazmada kullanılan başlıca yaklaşımlar:

5.1.1. Ürün Odaklı Yaklaşım

Ürün odaklı yaklaşım, yazma eğitiminde odak noktasını ortaya çıkan nihai metnin kalitesine veren geleneksel bir yöntemdir. Bu yöntemde, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirirken ürettikleri metinlerin dilbilgisel doğruluğu, yapısal tutarlılığı ve genel anlaşılabilirliği ön planda tutulur. Sun ve Feng (2009), bu yöntemin amacının öğrencilerin belirlenen standartlara uygun, hatasız ve anlaşılır metinler yazmalarını sağlamak olduğunu belirtir. Yazma eğitimi esnasında öğrencilere model metinler sunulur ve bu metinlerin özellikleri hakkında bilgi verilir. (akt. Sertoğlu, 2021; Steele (2004), ürün odaklı yaklaşımın dört aşamadan oluştuğunu ifade etmektedir. Bu aşamalar şöyledir:

- **Model Metin Analizi:** Öğrencilere model olarak sunulan metin okunur ve bu metnin türü hakkında bilgi verilir. Öğrenciler, resmi bir yazı yazacaklarsa, dikkatlerini yazının planlanmasına ve resmi taleplerde kullanılan dile çekmeleri sağlanır. Öyküleyici bir metin yazacaklarsa, yapısına, kurgusuna ve tekniklerine dikkat etmeleri istenir. Bu aşamada, öğrencilerin model metindeki dil kullanımı, yapısal özellikler ve içeriğe dair ayrıntıları anlamaları amaçlanır.

- **Kontrollü Etkinlikler:** Öğrencilere metinle ilgili açıklanan özelliklere uygun kontrollü etkinlikler yaptırılır. Resmî bir metin üzerinde çalışıyorlarsa, kullandıkları dilin uygun olmasına dikkat edilir. Bu etkinlikler, öğrencilerin yazma sürecinde doğru dil yapılarını ve kelime kullanımını pekiştirmelerine yardımcı olur. Örneğin, öğrenciler belirli cümle yapılarını tekrar ederek veya belirli kelimeleri kullanarak alıştırmalar yapabilirler.
- **Düşüncelerin Organize Edilmesi:** Düşüncelerin organize edilmesi aşamasında, dilin kontrolü ve düşüncelerin düzenlenmesi gerçekleştirilir. Bu süreç en önemli aşama olarak görülür çünkü öğrencilerin yazma sürecinde düşüncelerini mantıklı ve tutarlı bir şekilde ifade etmeleri sağlanır. Öğrencilere, metinlerini planlarken dikkat etmeleri gereken noktalar ve bu noktaların nasıl organize edileceği konusunda rehberlik edilir.
- **Kendi Yazma Ürünlerini Oluşturma:** Öğrenciler, verilen yazma konularından birini seçerek kendi yazma ürünlerini oluştururlar. Bu aşamada, öğrencilerin özgün metinler üretmeleri ve öğrendikleri dil yapıları ile kelimeleri kullanarak kendi düşüncelerini ifade etmeleri beklenir. Öğrencilerin yazdıkları metinler, öğretmenler tarafından değerlendirilir ve geri bildirim verilir.

Ürün odaklı yaklaşımda, öğrencilere örnek metin sunulması ve bu metin üzerinde yapılacak küçük yapı ve kelime değişiklikleri ile kendi metinlerini üretmeleri, öğrencilerin hedef dilde yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu yöntem, davranışçı yaklaşımın yaygın olduğu dönemlerde kontrollü yazma ve serbest yazma ile yazma hatalarının azaltılması ve yazmada otomatiklik sağlanması amacıyla tercih edilmiştir. Ancak, bu tür uygulamalar öğrencilerin dil yapılarını farklı durumlarda kullanmalarını sağlamakta yetersiz kalabilir. Bu nedenle, ürün odaklı yaklaşım temel düzeyin ilk haftalarında tercih edilse de özellikle akademik Türkçe yazma becerisinin geliştirilmesinde kullanılmaması önerilmektedir.

Ürün odaklı yaklaşım, dil öğrenme sürecinde öğrencilere dil bilgisi ve yapı konusunda güven sağlar. Ancak, öğrencilerin dilin yaratıcı ve esnek kullanımı konusundaki becerilerini geliştirmeleri için süreç odaklı yaklaşımlar veya diğer yazma yöntemleri ile desteklenmesi önemlidir. Bu sayede, öğrenciler hem dil bilgisi açısından doğru hem de içerik açısından zengin ve anlamlı metinler üretebilirler.

5.1.2. Süreç Odaklı Yaklaşım

Süreç odaklı yaklaşım, yazmanın belirli aşamalardan oluştuğunu ve bu aşamaların her biri tamamlandığında ortaya nitelikli bir yazılı ürün çıktığını vurgular. Bu yöntem, sadece nihai ürüne odaklanmak yerine, ürünün oluşturulma sürecinde yapılan eylemleri de dikkate alır. Bu nedenle, metinlerin özelliklerinden ziyade, bu metinlerin nasıl yazıldığını önemser. Süreç odaklı yaklaşım, yazı taslağının oluşturulmasına, gerektiğinde düzenlenmesine ve nihai ürünün oluşturulmasına odaklanır.

Nunan (1999), bu yaklaşımı takip eden aşamaları doğru şekilde uygulayarak nitelikli metinler oluşturmayı amaçlar. Bu süreç, tutarsız ve hatalı metinlerin kabul edileceği anlamına gelmez; aksine, tutarlı ve hatasız metinler oluşturmak istenen amaçlardan biridir. Ancak nihai amaç, düşüncelerin sistemli ve bağlantılı bir şekilde verildiği, içeriği iyi oluşturulmuş metinler elde etmektir. Seow (2002), yazma aşamalarını planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzeltme olarak dört başlıkta toplamıştır. Planlama aşamasında, yazma sürecine başlamadan önce konunun belirlenmesi ve sınırlandırılması gerçekleştirilir. Öğrenciler, bu aşamada konu hakkında ön bilgi toplar ve yazının ana hatlarını belirler. Taslak oluşturma aşamasında ise, öğrenciler topladıkları bilgileri kullanarak yazının ilk taslağını oluşturur ve bu aşamada yazının yapısına ve içeriğine odaklanılır. Gözden geçirme aşamasında, oluşturulan taslak tekrar gözden geçirilir ve gerekli düzenlemeler yapılır. Bu aşamada dil bilgisi, yapı ve içerik hataları düzeltilir. Son olarak düzeltme aşamasında, gözden geçirme sürecinde tespit edilen hatalar düzeltilir ve metin son haliyle yazılır.

Süreç odaklı yaklaşım, yazma becerisinin sadece dil bilgisi kurallarına uygun metinler üretmekten ibaret olmadığını, aynı zamanda düşüncelerin organize edilmesi ve ifade edilmesi sürecini de kapsadığını vurgular. Hyland (2003), bu yöntemin öğrencilerin üst bilişsel becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtir. Öğrenciler, yazma sürecinde bir problemi tanımlama, bu probleme ilişkin çözüm önerileri geliştirme ve bunları değerlendirme gibi beceriler kazanır. Akademik yazma eğitimi alan öğrencilerden, içerik ve biçim açısından hatasız metinler üretmeleri beklenir. Bu nedenle, öğretim ortamlarında hem ürün hem de süreç odaklı yaklaşıma ihtiyaç duyulur. Yabancı dil öğretiminde, her yazma yaklaşımının düzeylere göre ele alınması, öğrencinin öğretim sürecinin daha nitelikli olmasını sağlar. Yazma eğitiminde süreç odaklı yaklaşım, yazarın bağımsız bir metin üreticisi olduğunu vurgular ve öğretmenler, öğrencilere yazma görevini yerine getirirken rehberlik eder. Süreç odaklı yaklaşımın her bir aşamasının tamamlanması zaman alıcı olabilir (Tangpermpoon, 2008). Ancak bu süreç,

öğrencilerin yazma becerilerini derinlemesine geliştirmeleri için gereklidir. Her aşamada verilen dönütler ve rehberlik, öğrencilerin hedef dilde yazma becerilerinin gelişmesini sağlar.

Süreç odaklı yazma yaklaşımları, öğrencilerin sadece dil bilgisi yeterliliklerini değil, aynı zamanda düşüncelerini organize edebilmelerini, yazma sürecinde karşılaştıkları sorunlara çözüm bulabilmelerini ve yazılarını etkili bir şekilde ifade edebilmelerini önemser. Bu yaklaşım, orta ve üzeri seviyedeki öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkilidir ve öğretim sürecinin daha nitelikli olmasını sağlar. Süreç odaklı yaklaşımın yazma eğitiminde kullanılması, öğrencilerin hem akademik hem de kişisel yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.

5.1.3. Tür Odaklı Yaklaşım

Tür odaklı yaklaşım, ürün odaklı yaklaşımla birçok benzerlik taşımakla birlikte bazı farklı özelliklere de sahiptir. Badger ve White (2000), tür odaklı yaklaşımı, ürün odaklı yaklaşımın genişletilmiş bir formu olarak görmektedirler. Bu yöntemde, yazma öğretimi ürün odaklı yaklaşımda olduğu gibi örnek metinler üzerinden yapılır. Ancak, tür odaklı yaklaşımda, örnek metinleri taklit etmek yerine, bu metinlerin dilsel ve yapısal özelliklerini analiz etmek esastır. Öğrenciler, öğretici ile birlikte örnek metin üzerinde çalışarak, o türde bir metin yazarken kullanılacak kelime, kelime grupları ve üslubu incelerler. Bu süreç, sosyal durumlara göre yazma türlerinin değiştiği gerçeğinden yola çıkar ve bireylerin farklı durumlarda hangi türü nasıl kullanacaklarına dair bilişsel farkındalık kazanmalarını amaçlar.

Özdemir'e (2019) göre, tür temelli yazma yaklaşımına uygun bir dersin aşamaları model alma, birlikte yazma, serbest yazma ve yansıtma olarak sıralanabilir. Bu çalışmada yansıtma aşaması, yayınlama olarak değiştirilmiştir. Akademik yazma derslerinde tür temelli yaklaşım, öğrencilere öğrendikleri yazı türlerini nerede kullanmaları gerektiğini öğretmeyi de amaçlar. Ürün odaklı yaklaşım gibi sadece taklide dayalı olmaması, aynı zamanda metnin karşılaşılan durumlara göre yapılandırılmasını hedeflemesi açısından akademik yazma derslerinde yararlanılabilir. Ancak süreç odaklı yaklaşım gibi öğrencilerin yaratıcılıklarını ön plana çıkarmaması ve beyin fırtınası gibi tekniklerden yararlanılmaması, bu yaklaşımın eksik yönleri olarak kabul edilebilir.

Tür temelli yaklaşımda öğretmenin merkezde olması, bu eksikliğin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Öğretmenin, türle ilgili bilgisi zayıfsa, öğrencilere bu tür hakkında yeterli bilgi verememesi, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir. Ancak, öğrenciler

model aldıkları metinlere yakın metinler üretmeye başladıkça öğretmenin rolü, onların yazmalarını kolaylaştırıcı bir göreve dönüşür ve bağımsız yazmaya başlayabilirler. Süreç ve tür odaklı yaklaşımlar, her iki yaklaşımın eksik kalan yönlerinden dolayı yazma derslerinde birbirlerini tamamlayacak şekilde kullanılabilir.

Bu bağlamda, tür odaklı yaklaşım, öğrencilere sadece belirli metin türlerini tanıtmakla kalmaz, aynı zamanda bu türlerin nerede ve nasıl kullanılacağını da öğretir. Öğrenciler, örnek metinler üzerinde çalışarak, metinlerin dilsel ve yapısal özelliklerini detaylı bir şekilde analiz ederler. Bu analizler, onların kendi yazılarında bu özellikleri kullanmalarına ve böylece yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.

Tür odaklı yaklaşım, akademik yazma öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin belirli metin türlerinin dilsel ve yapısal özelliklerini öğrenmelerine, bu bilgileri pratik yazma alışmaları ile pekiştirmelerine ve farklı sosyal durumlara uygun metinler üretmelerine yardımcı olur. Ancak, bu yaklaşımın eksik kalan yönlerinin de farkında olunmalı ve gerektiğinde süreç odaklı yaklaşımla tamamlanarak uygulanmalıdır.

6. Akademik Metinlerde Dil Bilgisi

Akademik metinlerde dil bilgisi, metinlerin anlaşılabilirliğini ve tutarlılığını sağlamak için kritik bir rol oynar. Akademik dil öğretiminde, öğrencilerin hedef dilde yeterli dil bilgisine sahip olmaları büyük önem taşır (Cook, 1996, s. 177). Doğru cümle yapıları ve eklerin kullanımı, akademik başarıyı doğrudan etkiler. İşlevsel dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin dilsel öğeleri iş veya akademik ortamlarda etkili kullanmalarını sağlar. Akademik yazmada, cümle yapılarının anlamını ve hangi durumları ifade ettiğini bilmek esastır. Ancak, hazırlık derslerinde sadece dil bilgisi kuralları öğretilip, yeterli yazma alıştırmaları yapılmadığından, bu yapıların bağlam içinde kullanımı vurgulanmalıdır.

Tüfekçioğlu (2021), akademik metinlerde giriş bölümünde literatür taraması yapıldığını ve bu tarama sonucunda üretilen bilgilerin aktarımında kesinlik bildiren kipliklerin kullanıldığını belirtmiştir. Yöntem bölümünde uygulanan analiz yöntemi hakkında bilgi verildiğinden, geçmiş zaman ve kesinlik bildiren kipler kullanılmaktadır. Bulgular bölümünde, verilerin analiz sonuçları ortaya konulduğu için kesinlik kiplikleri tercih edilirken, tartışma ve sonuç bölümünde daha genellenebilir ve elde edilen bulgularla sınırlı bilgilerin aktarıldığı olasılık içeren yeterlilik kipleri yaygındır. Ayrıca, Tüfekçioğlu (2018), akademik Türkçe metinlerinde kesinlik ve olasılık kipliklerini içeren “-mAktA[dİr]”, “-mİştİr”, “-(y)Abil”, “-(I/A)

r”, “-(y)AcAk”, “-(y)AcAktır”, “-(I)yor”, “-(I/A)rdı”, “-DI”, “-mİş”, “-mİştİ” dil bilgisi yapılarının kullanıldığını belirtmiştir. Karagöl (2020), akademik metinlerde en çok kullanılan kip eklerinin belirsiz geçmiş zaman, şimdiki zaman (-mAktA), geniş zaman, gelecek zaman ve gereklilik kipi olduğunu vurgular. Ayrıca, bildiri özetlerinde sıklıkla “analizi”, “araştırılması”, “belirlenmesi”, “değerlendirilmesi”, “etkisi”, “geliştirilmesi”, “ilişkisi”, “incelenmesi”, “karşılaştırılması”, “kullanımı”, “rolü”, “tespiti”, “uyarlanması” gibi sözcüklerin kullanıldığını belirtmiştir. Bu sözcükler, yapılan işin niteliğini ifade eder.

Kahraman ve Bölükbaşı Kaya (2024) çalışmalarında, akademik yazma becerisinin gelişmesi için bazı sözcükleri belirlemiştir. Bu sözcükler arasında “bir şeye inanmak”, “-mAsI gerekmek”, “bir şeye sebep olmak / -e neden olmak / - yol açmak”, “bir şeyi sağlamak” yer almaktadır. Akademik metin üretiminde sıkça kullanılan kalıp ifadeler, yazının yapılandırılmasını ve argümanların net bir şekilde sunulmasını sağlar. Bu ifadeler konuya giriş yapmak, bir fikri belirtmek, konuyu değiştirmek, sebepleri belirtmek, adımlar ve önlemler sunmak, aktarma ve alıntı yapmak, sonuç ifade etmek gibi kategorilerde toplanmıştır.

Örneğin, “Son araştırmalar (kaynak), _____ göstermektedir.” veya “Bu duruma çözüm olarak şu öneri(ler) sunulabilir: _____.” gibi kalıplar akademik metinlerde yaygın olarak kullanılır. Akademik yazmada cümle yapılarının doğru ve etkili kullanımı, metnin anlaşılabilirliğini ve bilimsel değerini artırır. Kahraman ve Bölükbaşı Kaya (2024) çalışmalarında, Türkçe akademik yazma becerisini geliştirmek için sıkça kullanılan 17 cümle yapısını belirlemiş ve ders modeline eklemiştir. Öne çıkan yapılar arasında geniş zaman, gereklilik kipi, yeterlilik fiili ve edilgen yapı bulunmaktadır.

Akademik metinlerde bağlayıcılar, metnin akışını sağlamak ve düşünceleri bağlantılı bir şekilde sunmak açısından büyük önem taşır. Kahraman ve Bölükbaşı Kaya (2024), bağlayıcıları sıralama, sebep-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma, ekleme, örneklendirme, yeniden ifade etme ve koşulluk olarak kategorize etmişlerdir. Sebep-sonuç bağlayıcıları cümle içi ve cümle başı olarak ikiye ayrılır. Cümle içi bağlayıcılar arasında “-dığından / -acağından”, “-dığından dolayı”, “-acağı için”, “-IncA”, “sebebiyle / nedeniyle”, “dolayısıyla” yer alırken, cümle başı bağlayıcılar “çünkü”, “zira”, “bu yüzden / bu nedenle / bu sebeple / bundan”, “böylelikle / böylece”, “nitekim”, “bunun sonucu olarak / bunun sonucunda”, “dolayısıyla” şeklindedir. Bu bağlayıcılar, metinlerin anlam bütünlüğünü sağlamak ve okuyucunun metni kolayca takip edebilmesini sağlamak amacıyla kullanılır.

Dağ Tarcan (2017), tarih, felsefe, psikoloji, sosyoloji, turizm ve eğitim bilimleri alanlarında yazılmış Türkçe makalelerdeki etkileşimli üst söylem belirleyicilerini incelediği çalışmasında önemli bulgulara ulaşmıştır. Bağlayıcı kullanımı, felsefe metinlerinde daha yoğun olup (dolayısıyla, bununla birlikte vb.), çerçeve belirleyiciler psikoloji alanında sıkça kullanılmaktadır (bu çalışmanın amacı, sonuç olarak). Metin içi düzenleyiciler tarih alanında yaygındır (aşağıda belirtileceği gibi, tablo altında belirtildiği gibi vb.), açılımlayıcılar felsefe metinlerinde yoğun olarak tercih edilmektedir (başka bir ifade ile, yani vb.) ve tanımlayıcılar turizm metinlerinde öne çıkmaktadır (İlkkaracan'ın (2005) da aktardığı gibi, Ersoy (2005) tarafından geliştirilen vb.).

Demiriz ve Okur (2019) çalışmalarına göre, dil öğrencileri oluşturdukları akademik metinlerde sıklıkla dilbilgisel hatalar yapabilmektedir. Öğrencilerin ses bilgisel, eylem ve ad çekimi, sözdizimsel, eylem çatısı ve anlatım bozuklukları konularında sıkıntılar yaşadıkları belirtilmiştir. Özellikle, ad ve önad tamlamalarının oluşturulmasında, tümce öğelerinin sıralanmasında ve özne-yüklem uyumunun sağlanmasında zorluk çektikleri vurgulanmıştır. Bu durum, öğrencilerin akademik yazılarının anlaşılabilirliğini ve profesyonelliğini olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle, dilbilgisel yapıların doğru ve etkili kullanımının öğretilmesi, akademik yazma eğitiminin temel hedeflerinden biri olmalıdır. Öğrencilere bu becerilerin kazandırılması, onların daha tutarlı ve akıcı metinler üretmelerine olanak tanıyacaktır.

7. Akademik Yazma İçin Etkinlikler

7.1. Yazma Öncesi Etkinlikler

7.1.1. Beyin Fırtınası ve Fikir Üretme

Etkinlik: Belirli bir konu hakkında beyin fırtınası oturumu düzenleyin. Örneğin, “Küresel Isınmanın Etkileri” konusu hakkında öğrencilerden düşündükleri tüm fikirleri yazmalarını isteyin. Daha sonra bu fikirleri sınıf içinde tartışarak geliştirilmelerini sağlayın. Bu etkinlik, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmekte ve konuyu geniş bir perspektiften ele almalarını sağlamaktadır.

7.1.2. Zihin Haritası Oluşturma

Etkinlik: Öğrencilerden zihin haritası oluşturmalarını isteyin. Örneğin, “Sürdürülebilir Enerji Kaynakları” konusunu merkezde tutarak, anahtar kavramlar ve alt başlıkları dallar halinde çizmelerini sağlayın. Bu etkinlik,

öğrencilerin fikirlerini organize etmelerine ve konuyu derinlemesine anlamalarına yardımcı olur.

7.2. Literatür Taraması ve Kaynak Kullanımı

7.2.1. Kaynak Bulma ve Değerlendirme

Etkinlik: Akademik veri tabanlarında kaynak arama etkinliği düzenleyin. Örneğin, “Yapay Zekâ Uygulamaları” hakkında kaynak aramalarını isteyin. Belirli anahtar kelimeleri kullanarak akademik makale, kitap ve diğer kaynakları bulmaları için rehberlik edin ve buldukları kaynakları sınıfta tartışarak değerlendirin. Bu etkinlik, öğrencilerin güvenilir ve akademik kaynakları nasıl bulacaklarını öğrenmelerini sağlar.

7.2.2. Özetleme ve Parafraz Yapma

Etkinlik: Öğrencilerden buldukları akademik makaleleri özetlemelerini ve parafraz yapmalarını isteyin. Örneğin, “İklim Değişikliği ve Tarım Üzerindeki Etkileri” başlıklı bir makaleyi seçerek özetlemelerini ve daha sonra kendi cümleleriyle yeniden yazmalarını sağlayın. Bu, öğrencilerin bilgi sentezi yapma ve kaynakları doğru şekilde kullanma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.

7.3. Yazma Süreci ve Taslak Oluşturma

7.3.1. Planlama ve Ana Hat Oluşturma

Etkinlik: Öğrencilere, yazacakları metin için bir ana hat oluşturmalarını isteyin. Örneğin, “Siber Güvenlik Tehditleri” konusunu ele alarak giriş, literatür taraması, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç bölümlerinin başlıklarını belirleyip, her bir bölümde ele alınacak ana noktaları listelemelerini sağlayın. Bu etkinlik, öğrencilerin yazma sürecini planlamalarına ve yapılandırmalarına yardımcı olur.

7.3.2. Taslak Yazma ve Geri Bildirim

Etkinlik: Öğrencilere taslak yazma ödevi verin ve akran değerlendirmesi yaptırın. Örneğin, “Eğitimde Teknoloji Kullanımı” hakkında bir taslak yazmalarını isteyin. Daha sonra taslaklarını sınıf arkadaşlarıyla paylaşarak geri bildirim alır ve düzeltmeler yaparlar. Bu, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerini ve geri bildirim yoluyla yazılarını iyileştirmelerini sağlar.

7.4. Gözden Geçirme ve Revizyon

7.4.1. Dilbilgisi ve Yazım Kontrolü

Etkinlik: Dilbilgisi ve yazım hatalarını bulma etkinliği düzenleyin. Örneğin, içinde çeşitli hatalar bulunan kısa metinler verin ve bu metinlerdeki hataları bulmalarını isteyin. Bu etkinlik, öğrencilerin dilbilgisi ve yazım kurallarını pekiştirmelerini sağlar.

7.4.2. Geri Bildirim Türleri

Etkinlik: Yazıların farklı kişiler tarafından tekrar tekrar gözden geçirilmesini sağlayın. Örneğin, öğrencilerin yazılarını sınıftaki birkaç farklı öğrenciye göstererek her birinden geri bildirim almalarını sağlayın. Geri bildirimler doğrultusunda yazılarını revize etmelerini isteyin. Bu, yazının farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesini sağlamak ve kapsamlı geri bildirim almak için önemlidir.

7.5. Akademik Dil ve Üslup

7.5.1. Akademik Kelime Listesi Kullanma

Etkinlik: Öğrencilere akademik kelime listesi verin ve bu kelimeleri kullanarak cümleler kurmalarını isteyin. Örneğin, “Küresel Ekonomi” ile ilgili belirli akademik kelimeleri içeren bir liste hazırlayın. Öğrencilerden bu kelimeleri kullanarak kendi konuları ile ilgili cümleler yazmalarını isteyin. Bu etkinlik, öğrencilerin akademik kelime dağarcıklarını genişletmelerine ve bu kelimeleri doğru kullanmalarına yardımcı olur.

7.5.2. Akademik Üslup Çalışmaları

Etkinlik: Akademik üslubu geliştirme çalışmaları yapın. Örneğin, günlük dilde yazılmış cümleleri verin ve öğrencilerden bunları akademik üsluba dönüştürmelerini isteyin. Daha sonra, resmi ve akademik üslupta yazılmış örnek metinler gösterin. Bu, öğrencilerin akademik üslubu anlamalarını ve bu üslubu yazılarında kullanmalarını sağlar.

8. Akademik Konuşma

Yabancılara akademik konuşma öğretimi, uluslararası öğrencilerin akademik başarılarında ve profesyonel yaşamlarında kritik bir rol oynar. Bu beceri, sadece bilgi aktarımını değil, aynı zamanda ikna kabiliyetini, akademik topluluklara aktif katılımı ve profesyonel iletişimi de kapsar. Yabancı öğrencilerin akademik konuşma becerilerini geliştirmeleri, akademik performanslarını artırmanın yanı sıra sosyal uyumlarını da kolaylaştırır.

Akademik konuşmanın temelinde dil ve söz varlığı, doğruluk, akıcılık, etkileşim, tutarlılık ve sesbilimsel yönler yatar. CEFR (2021), bu unsurları belirleyerek yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin nasıl geliştirilmesi gerektiğine dair standartları ortaya koymuştur. Köksal ve Pestil (2014), ses tonu ve tonlama, vurgu ve ritim, telaffuz ve ahenk, üslup, akıcılık, anlaşılabilirlik, söz dizimi, doğruluk, kelime zenginliği, konu ve cümle vurgusu, bütünlük ve uygunluk gibi konuşma becerisinin özelliklerini sıralamaktadır.

Yabancı dilde konuşma becerisi, yazma becerisinden sonra öğrencilerin en zorlandığı alanlardan biridir (Şen ve Boylu, 2015). Tuomaité ve Zajankauskaité (2017), yabancı dilde konuşmanın üniversite öğrencileri için iki kat daha zor olduğunu belirtmiştir. Uluslararası öğrenciler, bu görevlerle başa çıkmakta zorlandıklarını ve bu konuda endişe duyduklarını dile getirmiştir (Franks, Spezzini ve Prado, 2018). Ayrıca, yabancı dilde akademik konuşma becerisinin en zorlandıkları birinci veya ikinci beceri olduğunu belirtmişlerdir (Christison ve Krahnke, 1986; Hyland, 1997). Göçer (2015), kelime haznesinin zayıf olması, konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olunmaması, vurgu ve telaffuz hataları, ses tonu veya konuşma hızını iyi ayarlayamamak gibi unsurların konuşmanın başarısını olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir.

Yabancı öğrenciler, üniversiteye başladıklarında çeşitli akademik konuşma durumlarıyla karşı karşıya kalırlar. Bu süreç, onların akademik başarılarını ve sosyal uyumlarını doğrudan etkiler. Uluslararası öğrenciler, okul ve sınıf ortamında dili yalnızca iletişim amaçlı değil, soru sormak, grup çalışmalarına ve tartışmalara katılmak, topluluk önünde konuşmak, sunum yapmak gibi akademik amaçlarla da kullanmaya ihtiyaç duymaktadırlar (Göçen, 2021). Üniversite sınıflarında, derslerin önemli bir kısmı tartışmalar ve soru-cevap seansları şeklinde gerçekleşir. Öğrenciler, ders konularını tartışarak ve öğretim üyelerine sorular sorarak aktif bir şekilde katılım göstermelidirler. Demir'in (2017) belirttiği gibi, uluslararası öğrenciler için sınıfta dersle ilgili sorular sormak ve bu sorulara cevap vermek en önemli akademik etkinliklerden biridir. Ancak, birçok öğrenci bu görevleri yerine getirirken zorlanmakta ve kendilerini yetersiz hissetmektedir (Ferris, 1998; Ostler, 1980).

Akademik dünyada, sunumlar ve projeler öğrencilerin bilgi ve becerilerini sergilemelerine olanak tanır. Ferris (1998), uluslararası öğrencilerin en çok sunum yapma konusunda sorun yaşadıklarını ve bu beceriyi geliştirmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin araştırma yapma, bilgiyi organize etme ve sunma becerilerini geliştirir. Sukma, Nurkamto ve Drajeti (2018), sunum yapma fırsatlarının öğrencileri seminer

ve konferanslarda sunum yapmaya hazırladığını ifade etmişlerdir. Özellikle lisansüstü eğitimde, tez savunması ve akademik mülakatlar öğrencilerin akademik yetkinliklerini değerlendiren önemli etkinliklerdir. Ekmekçi (2017), öğrencilerin tez savunması, hazırlıksız konuşma yapma ve danışmanlarıyla iletişim kurma konularında genellikle zorlandığını belirtmiştir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin derinlemesine bilgi sahibi oldukları konularda kendilerini ifade etmelerini gerektirir.

Üniversite ortamında sıkça düzenlenen akademik konferanslar ve seminerler, öğrencilerin bilgi paylaşımı ve akademik topluluklarla etkileşim kurma fırsatları sunar. Bu etkinlikler, öğrencilerin hem dinleyici olarak katılımını hem de sunum yaparak katkıda bulunmalarını teşvik eder. Bu süreç, öğrencilerin akademik iletişim becerilerini ve ağ kurma yeteneklerini geliştirir. Akademik başarı için öğretim üyeleri ve danışmanlarla etkili iletişim kurabilmek önemlidir. Öğrenciler, ders dışı zamanlarda öğretim üyelerinden yardım istemek, danışmanlık almak ve akademik konularda geri bildirim almak için iletişim becerilerini kullanmalıdırlar. Bu iletişim, öğrencilerin akademik gelişimlerini destekler ve üniversite yaşamına uyumlarını kolaylaştırır.

“Global Scale of English Learning Objectives for Academic English” (Pearson, 2015) başlıklı metin incelendiğinde, yabancı dilde konuşma becerisine yönelik yeterliliklerle birlikte B1 seviyesinden itibaren yabancı dilde akademik konuşma becerisine yönelik yeterliliklerin de yer aldığı görülmektedir. Bu metinde yer alan seviyelere yönelik akademik konuşma yeterlilikleri şu şekildedir (Pearson, 2015: 22-33’ten aktaran Göçen, 2020: 234-237):

B1 Seviyesi: Kısa bir sunumu planlamak için basit söylem işaretçilerini kullanabilir ve basit akademik tartışmalarda sorular sorabilir. Grafiklerdeki önemli bilgileri açıklayabilir ve grup tartışmalarına katılabilir. Sunumlar sonrası daha fazla bilgi talep edebilir.

B1+ Seviyesi: Genel bir dinleyici kitlesine hitap eden sunumlar yapabilir ve basit akademik metinleri özetleyebilir. Akademik tartışmalara etkili bir şekilde katılabilir ve sorulara yanıt verebilir.

B2 Seviyesi: Birden fazla basit akademik metinden alınmış bilgileri ifade edebilir, tartışmalarda fikirlerini açıkça açıklayabilir ve sunumlar yapabilir. Tartışmalarda farklı seçenekleri değerlendirir ve akademik konuları derinlemesine tartışabilir.

B2+ Seviyesi: Karmaşık sunumlar yapabilir, panel tartışmalarına katılabilir ve bilimsel çalışmaların sonuçlarını tartışabilir. Farklı konular hakkında karmaşık sorular sorabilir ve tartışmalarda aktif rol alabilir.

CI Seviyesi: Soyut konular hakkında detaylı cevaplar verebilir ve akademik tartışmalarda etkin bir şekilde yer alabilir. Farklı kaynaklardan gelen bilgileri yeniden yapılandırarak özetleyebilir ve kuramsal önerilere alternatifler sunabilir.

Sonuç olarak, yabancı öğrenciler, üniversiteye başladıklarında çeşitli akademik konuşma durumlarıyla karşılaşır. Bu süreç, onların akademik başarılarını ve sosyal uyumlarını doğrudan etkiler. Sınıf içi tartışmalar, sunumlar, tez savunmaları, akademik konferanslar ve öğretim üyeleriyle iletişim gibi etkinlikler, öğrencilerin akademik konuşma becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Öğrencilerin bu tür etkinliklere katılımı, onların akademik ve profesyonel yaşamlarında başarılı olmalarına katkı sağlar. Öğretim üyeleri ve danışmanların, öğrencilere destekleyici ve yapıcı geri bildirimler vererek onların bu süreçte başarılı olmalarına yardımcı olmaları büyük önem taşır.

8.1. Akademik Türkçe Konuşma Etkinlikleri:

8.1.1. Akademik Panel Tartışması

Amaç: Öğrencilerin belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinmelerini ve bu bilgiyi tartışma ortamında etkili bir şekilde sunmalarını sağlamak.

Süreç:

1. Öğrenciler, farklı rolleri (örneğin, uzman, eleştirmen, moderatör) üstlenirler.
2. Her öğrenci, konuyla ilgili araştırma yapar ve kendi perspektifini hazırlayarak tartışmaya hazır hale gelir.
3. Moderatör, tartışmayı yönetir ve her katılımcıya söz hakkı verir.
4. Tartışma sırasında öğrenciler, kendi argümanlarını sunar, diğer katılımcıların görüşlerine yanıt verir ve sorular sorarlar.
5. Tartışma sonunda, moderatör özet yapar ve ana noktaları vurgular.

Değerlendirme Kriterleri:

- Konuya hakimiyet ve bilgi derinliği
- Argümanların mantıksal tutarlılığı
- Etkileşim ve diğer katılımcılara verilen yanıtlar
- Moderatörün tartışmayı yönetme becerisi

8.1.2. Akademik Poster Sunumu

Amaç: Öğrencilerin araştırma bulgularını görsel ve sözlü olarak etkili bir şekilde sunmalarını sağlamak.

Süreç:

1. Öğrenciler, belirli bir araştırma konusu seçer ve bu konuyla ilgili detaylı bir araştırma yapar.
2. Araştırma bulguları, poster formatında organize edilir (grafikler, tablolar, resimler vb.).
3. Öğrenciler, posterlerini sınıfta sergiler ve kısa bir sunum yapar.
4. Diğer öğrenciler, posterleri inceleyip sorular sorar ve geri bildirim verir.

Değerlendirme Kriterleri:

- Araştırmanın kalitesi ve derinliği
- Poster tasarımı ve görsel düzenleme
- Sunum becerileri ve sorulara verilen yanıtlar
- Etkileşim ve geri bildirim alma becerisi

8.1.3. Simülasyon ve Rol Oynama

Amaç: Öğrencilerin belirli bir akademik veya profesyonel bağlamda etkileşimde bulunarak pratik yapmalarını sağlamak.

Süreç:

1. Öğrenciler, belirli bir senaryo veya duruma göre rol alırlar (örneğin, bir konferans oturumu, iş mülakatı, akademik danışmanlık toplantısı).
2. Her öğrenci, kendi rolüne uygun olarak hazırlanır ve gerekli materyalleri hazırlar.
3. Simülasyon sırasında, öğrenciler rollerini oynar ve senaryoya uygun şekilde etkileşimde bulunur.
4. Etkinlik sonunda, öğrenciler birbirlerine geri bildirim verir ve deneyimlerini tartışır.

Değerlendirme Kriterleri:

- Rolüne uygunluk ve gerçekçilik
- İletişim ve etkileşim becerileri

- Hazırlık ve materyal kullanımı
- Geri bildirim alma ve verme yeteneği

8.1.4. Akademik Münazara

Amaç: Öğrencilerin eleştirel düşünme, argüman geliştirme ve ikna edici konuşma becerilerini geliştirmek.

Süreç:

1. Öğrenciler, belirli bir konuda iki karşıt takıma ayrılır.
2. Her takım, kendi argümanlarını hazırlayarak destekleyici kanıtlar toplar.
3. Münazara sırasında, her takım sırayla argümanlarını sunar ve karşı takımın argümanlarına yanıt verir.
4. Münazara sonunda, bir jüri veya öğretmen, her iki takımın performansını değerlendirir ve kazananı belirler.

Değerlendirme Kriterleri:

- Argümanların mantıksal tutarlılığı ve ikna ediciliği
- Karşı argümanlara verilen yanıtların kalitesi
- Takım çalışması ve koordinasyon
- İletişim ve sunum becerileri

9. Akademik Dinleme

Akademik ortamlarda en sık kullanılan beceri dinlemedir. Krahnke ve Christison (1986) bu bilgiye yaptıkları çalışmalarda ulaşmışlardır. Gillet'e (1996, s.18) göre öğrencilerin dinleme dersinde kazanmaları gereken önemli beceriler vardır. Bunlar; derslerin yapısını idrak edebilmek, derste not tutabilmek, anlatılan konular arasındaki bağlantıyı anlayabilmek, yeni sözcüklerin anlamlarını tahmin edebilmek, gözden geçirmek ve tarama yapabilmektir. Richards (1983, s. 230) da tüm bunlara ek olarak öğreticinin konuşma hızında ve aksanında farklılık olsa bile öğrencinin dersi takip edebilmesinin gerekliliğine vurguda bulunmuştur.

İnsanların tabiatından dolayı dinleyerek elde edilen bilgilerin kalıcılığı azdır. Tekrar dinleme imkânı yoksa dinleme sırasında not almak çok önemlidir. Bu sebeple dinlemenin etkili olması için dinleme eğitiminde not alma stratejilerinin iyi bir şekilde kullanılabilmesi gerekmektedir. Akademik dinleme ile ilgili yapılan birçok çalışmada not tutmanın çok önemli bir

beceri olduğu vurgulanmıştır. (Ferris ve Tag, 1996; Ferris 1998; Johnson ve Parrish, 2010) Jordan (1997, s.179) ise not tutmanın basit bir beceri olmadığını söyler ve bununla alakalı bazı süreçlerden bahseder:

- Önemli ve önemsiz bilgileri ayırt edebilme becerisi
- Yazma anına karar verebilme becerisi
- Dinleyicinin kendine göre kısaltma ve semboller geliştirip bunları kullanabilmesi
- Sonraki süreçte bu kısaltma ve semboller sayesinde dersin önemli bölümlerini hatırlayabilmesi

Öğrencinin dinlediği şeyi anlamlandırabilmesi için dinlediğiyle alakalı bir algısının olması gerekir ki dinleme becerisi istenilen seviyeye gelsin. Dinleyicinin algı dünyasında dinledikleriyle alakalı bir bilgi yoksa anlamının gerçekleşmesi zaman alabilmektedir. (Karakuş ve Tayşi, 2017, s.324) Bu bilgiden yola çıkarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin akademiye geçmeden önce bölümleriyle ilgili terminolojinin ve akademik dilin belli başlı ilkelerini bilmeleri gerekir. Bunun yanı sıra iyi bir dinleyici olmak için iyi bir motivasyona ve konsantrasyona da sahip olunmalıdır. Dinleyicinin anlatılan konuya karşı ilgisi yoksa veya çok fazla yabancı olduğu bir konuya ya da dinlemeye odaklanmada problem yaşıyorsa dinleme başarısız olabilmektedir. (White, 1998, s.13)

Vandergrift ve Goh (2012, s.59/75) tarafından dinleme başarısını etkileyen unsurlar 3 başlıkta açıklanmaktadır:

- Bilişsel Unsurlar:
 - Sözcük bilgisi
 - Sözdizimsel bilgi
 - Edimsel bilgi
 - Söylem bilgisi
 - Ön bilgi
 - Ana dilde dinleme becerisi
 - Anlamlı ayırım becerisi
- Duyuşsal Unsurlar:
 - Kaygı
 - Motivasyon

- Öz yeterlilik
- Bağlamsal Unsurlar:
- Etkili dinleme
- Örgün ve örgün olmayan öğrenme bağlamında dinleme

9.1. C2 Seviyesinde Dinleme Becerisine Yönelik Yeterlilikler

Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesine göre dinleme becerisinde C2 seviyesinin yeri aşağıdaki gibidir:

Bu seviyedeki bir öğrenici, hızlı konuşulsa dahi canlı veya medyada konuşulan dili anlamakta zorlanmaz. Yalnızca farklı konuşma türü veya aksana alışmak için zamana ihtiyaç duymaktadır. (AOÖÇ, 2013, s.32)

Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinin 2018 senesinde yayımlanan Yeni Açıklamalar Metninde, farklı amaçlarca dinlediğini anlama becerisi dört bölüme ayrılmıştır:

Farklı konuşmacılar arasındaki konuşmaları anlamak, canlı bir seyirci kitlesinin üyesi olarak dinleme, duyuruları ve talimatları dinlemek, işitsel kitle iletişim araçları ve kayıtları dinleme.

Bu bölümden *canlı bir seyirci kitlesinin üyesi olarak dinleme*, bir ders veya konferans, bir seminer veya toplantı, rehberli bir tur veya kutlama gibi seyircilere seslenen bir konuşmacıyı dinlemekle alakalıdır.

Aşağıda AOÖÇ Yeni Açıklamalar Metni'nde bu bölümle ilgili C2 seviyesindeki kazanımlara yer verilmiştir:

- Bölgesel kullanıma göre değişen konuşma dilini veya alışılmadık terminolojiyi kullanan özel dersleri ve sunumları takip edebilir.
- Bağlantılar veya sonuçlar açık olmadığında uygun çıkarımlarda bulunabilir.
- Bir sunumda esprilerin veya ima edilen şeylerin amacını anlayabilir.

The Global Scale of English (GSE) Küresel İngilizce Ölçeği, öğretmenlerin, öğrencilerinin gelişmelerini doğru ve basit bir şekilde ölçmelerine imkân sağlayan bir dil ölçme standardıdır. Dört becerinin ölçümü hususunda belirlenen ölçek ile standart bir İngilizce ölçümü sağlanmaktadır. Bu ölçek kendi içerisinde; genel dil yeterliliği, akademik dil yeterliliği gibi çeşitli beceri amaçlarının olduğu kısımlara ayrılmıştır.

Aşağıda GSE'ye göre C2 seviyesi için belirlenen öğrenme hedeflerine yer verilmiştir:

- Geniş kapsamlı ve dilsel açıdan karışık bir akademik sunumda karmaşık teknik ve mesleki konuların ayrıntılarını anlayabilir.
- Çok sayıda özel terminoloji veya mecaz anlamlı dil içeren ve dilsel olarak karışık bir dersi veya tartışmayı takip edebilir.

(Pearson, 2019, s.19)

9.2. Yabancı Dilde Akademik Dinleme

Akademik dil, gündelik dilden farklı olarak belirli bir alana ait terimleri içinde barındıran gündelik dildeki sözcükler kullanılsa dahi kendine özgü karmaşık bir yapıdır. Son yıllarda uluslararası öğrencilerin sayısındaki artış akademik dilin önemini artırmaktadır. Akademik dinleme de bu zaman zarfında öğrencilerin en çok kullandığı becerilerden biri olmuştur. (Güven, Us, 2020, s.206)

Akademik dinleme, genel dinlemeden birçok yönden ayrılmaktadır. Akademik amaçlar için dinleme çoğu zaman dinleyicinin girdiyi dinlerken (örneğin; ders) aynı zamanda başka bir görevi (örneğin; not alma) yerine getirmesini gerektirir. (Becker, 2016, s.2) Bu açıdan bakacak olursak akademik dinleme genel dinlemeye göre daha fazla yetenek gerektirmektedir.

Akademik dinlemede dikkat edilmesi gereken bir diğer husus mecazlı söylemlerdir. Mecazlı söyleyişler yabancı dil öğrencileri için yanlış anlaşılabilir. Littlemore (2001), yabancı öğrencilerin hedef dilde kullanılan metaforları anlayıp anlamadıklarına dair bir çalışma gerçekleştirmiş ve öğrencilerin; hocalarının söylediği bazı metafor ve deyimleri bazen anlamadıklarını tespit etmiştir. Littlemore, yanlış anlaşılmanın hiç anlaşılmandan daha büyük bir problem olduğunun ve yanlış anlaşılmanın düzeltilmesi güç öğrenmelere sebep olabileceğinin üzerinde durmuştur. İngiltere'deki bir üniversitede eğitim alan ve anadili İngilizce olmayan 20 öğrenci ile metaforlarla alakalı Barnden, Chen, Koester ve Littlemore (2011) çalışma yapmışlardır. Yapılan çalışmada öğrencilerin bildikleri kelimelerin ne derece mecazlı olduklarını ve kullanılan mecazlı dilde ne derece güçlükle yaşadıkları belirlenmiştir. Çalışmanın neticesinde öğrencilerin kelime olarak aşına oldukları fakat zorlandıkları öğelerin %41 – 42'sinin mecazlı olduğu, puanlamada cömert davranıldığında dahi öğrencilerin tespit etmeye çalıştıkları mecazlı öğelerin yaklaşık olarak %26'sının geçerli bir yorum yapamadıkları kanısına varılmıştır. Bu çalışmaların tamamına bakıldığında öğretmenlerin metafor kullanımının uluslararası öğrenciler nezdinde zor

olduğunun farkına varmaları ve derslerde kullanılan metaforların tüm öğrenciler tarafından anlaşıldığından emin olmak için tedbirler almaları yararlı olacaktır. (Littlemore, Chen, Koester, Barnden, 2011, s.428)

Akademik dinlemenin etkili olmasında önemli noktalardan birinin de görsel girdiler olduğu söylenebilir. Konuşmayı destekleyici nitelikteki bakış, duruş, jest ve mimikler, el ve kol hareketleri, video ve slayt gibi araçlar dinlemede görsel girdi olarak sayılabilir. (Güven, Us, 2020, s.209) Görsel girdiler, dinleyicinin dinlediğini anlaması için işitsel öğelerle beraber çalışan tamamlayıcı unsurlar olarak görülürler. (Gruba, 2004, s.52)

Aşağıdaki tabloda Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yukarıda bahsi geçen hedefler de göz önünde bulundurularak dinleme becerisinin geliştirilmesi için etkinlik örneği sunulmuştur.

Tablo-1. Akademik dinleme etkinliği örneği

Dinleme Metni: Kitap Okumak Beynimizi Nasıl Etkiliyor?
Kaynak: Youtube / Barış Özcan (https://www.youtube.com/watch?v=O04_SXPuIv4)
Not Alarak Dinleme
Etkinlik: 1. “Kitap Okumak Beynimizi Nasıl Etkiliyor?” metnini dinleyiniz. Dinlerken önemli bulduğunuz yerleri not alınız.
Sözlü Olarak Özetleme
Etkinlik: 2. Dinlediklerinizden ve aldığınız notlardan yola çıkarak metni sözlü olarak özetleyiniz.

10. Akademik Okuma

Dil becerileri içerisinde okuma, en önemli becerilerdendir. Çünkü okuma becerisi ile bireyin sadece okuma değil yazma, dinleme ve konuşma becerileri de gelişir. Birey okudukça yeni kelimelerle karşılaşır ve bu kelimelerin çeşitli anlamlarının farkına varır. Sözcük dağarcığı zenginleştikçe de anlam noktasında zorluk yaşamaz. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin akademik okuma becerisine sahip olmaları akademik başarılarını büyük oranda etkileyecek önemli bir unsurdur. Öğrencilerin öğrenim düzeyi yükseldikçe okuması gereken metin sayısı ve türü de artar. Öğrencilerin kısıtlı zamanda birçok akademik metin okumaları gerektiği için okuma strateji ve tekniklerinden yararlanmaları elzemdir. Ayrıca öğrencilerin akademik metinleri sadece basit bir şekilde anlamaları değil bu metinleri değerlendirmeleri, eleştirmeleri ve öğrendiklerini uygulamaları da gerekir. (Çelik, 2020)

Öğrencilerin bağımsız ve etkili bir akademik okuma yapabilmeleri için öğreticilere, öğrencilerin okuma ödevlerini daha net ve dikkat çekici hale getirmek, onları belirli hedeflere odaklamak, okuma stratejilerini bu hedeflere göre belirlemelerine yardımcı olmak gibi görevler düşer. (Hyland, 1989, s.14) Bu noktada öğrencilere okuma yöntemlerini öğrenmede rehberlik edilmelidir.

10.1. Etkili Okuma Teknik ve Yöntemleri

Lisans ve lisansüstü öğrencilerinin ders kitabı, makale, tez, deney raporu gibi birçok akademik okuma yapması gerekmektedir. Akademik dille yazılan bu metinleri okuyup anlamak, çıkarımda bulunmak, özetlemek ana dili Türkçe okurları için bile zorken tüm bunları uluslararası öğrencilerin yapması çok daha zor olacaktır. Öğrenciler bu güçlükleri aşmak için bazı okuma teknik ve stratejilerinden faydalanabilirler.

10.1.1. Kaymağını Alarak Okuma Tekniği (Skimming)

Bu tekniğin amacı metnin en gerekli bölümlerini okumaktır. “Bu okuma tekniğinde önemli olan (1) Metnin ana fikrini hızlı bir şekilde bulmak, (2) Önemli cümleleri bütünüyle okumak (3) Ayrıntı cümlelerini hızla geçmektir” (Ruşen, 2012). Kaymağını alma tekniği, metni hızlı bir şekilde gözden geçirmek için kullanılır. “Okunan yazı ile ilgili kısa sürede bilgi edinme yöntemidir. Bu şekilde okunarak metnin konusu, ana düşüncesi ve yazarın amacı tespit edilebilir” (Dilligil, 2004). Kaymağını alarak okuma tekniğiyle dakikada 1000 sözcük görülebilmektedir. Bu yöntem sayesinde okumaya devam edilip edilmeyeceğine, hangi bölümün daha dikkatli okunacağına,

okumaya başlamak için en iyi bölümün neresi olacağına karar verilir. Akademik bir yazıyı dikkatlice okumadan hemen önce kaymağını almak okuma amacının geliştirilmesine katkıda bulunur. (Çelik, 2020, s.138)

Bu tekniği sınıf içinde aşağıda belirteceğimiz şekillerle uygulayabiliriz:

- Öğrencilere her bir cümlesi numaralandırılmış paragraf verilerek yanlış yerleştirilmiş cümleyi bulmaları istenebilir.
- Öğrencilere kısa metinler verilerek başlıkları eşleştirmeleri istenebilir.
- Öğrencilerden kısa bir metne başlık bulmaları istenebilir.
- Öğrencilerden paragrafta boş bırakılan yerlere uygun cümlelerin yerleştirilmesi istenebilir.

(Karl, 1995, s.107)

10.1.2. Tarayarak Okuma Tekniği (Scanning)

Tarayarak okuma tekniği kaymağını alarak okumayla benzerlik gösterse de okuma amacı farklılık gösterir. Kaymağını alma tekniğindeki gibi metnin önemli kısımlarının okunmasını değil, metin içerisinde aranan bir sözcük ya da bölümün taranarak bulunmasını içerir. (Soysal, 2021, s.134) Tarayarak okuma uygulamaları öğrencilerin hızlıca cevap vermelerini gerektirdiği için süreye dayalı rekabet içermelidir. Bu uygulama öğrencilerin hızlı okuma konusunda gelişmelerine katkı sağlamaktadır. Tarayarak okumada dakikada 1500 kelime görülebilmektedir. Akademik metinlerde bu teknikten faydalanmanın en önemli sebebi anahtar terimleri tespit etmektir. (Çelik, 2020, s.139)

10.1.3. Kapsamlı Okuma Tekniği

Okuyucu, kapsamlı okumada sözcük ve cümlelerin anlamlarıyla birebir ilgilenmez, metnin tamamındaki anlamla ilgilenir. (Brown, 2001) Yabancı dil öğretiminde kapsamlı okuma “keyif alarak çok sayıda metni hızlı okuma” anlamındadır. (Richards, Platt, 1992, s.8) Kapsamlı okuma türü yabancı dil öğrenenler için hedef dildeki okuma sevgilerini geliştirmelerine ve dilbilgilerini artırmalarına yardımcı olması beklenen bir türdür. (Çelik,2020, s.140)

10.1.4. Yoğun Okuma Tekniği

Yoğun okuma, metnin bütün özelliklerini kelime ve kelime yapılarını anlamaya yönelik itinalı ve metnin derinine inerek yapılan okumadır. Okuyucu metnin tamamından en yüksek verimi alacak şekilde metnin tüm

ayrıntılarını anlamaya gayret ederek bir okuma yaparsa ancak bu yoğun okuma olur. Kapsamlı okumadan farklı olarak yoğun okumanın amacı birçok metni akıcı bir şekilde değil kısa bir metni derinlemesine anlayarak okumaktır. Akademik anlamda başarıyı yakalayabilmek için yoğun okuma yapmak en büyük gerekliliklerden biridir. Yoğun okuma yavaş olması gereken bir süreçtir ve diğer okuma türlerine göre daha yüksek düzeyde anlama beceri gerektiren bir okuma türüdür. (Richards ve Schmidt, 2002, s.194)

Akademik yoğun okumada öğrencilerin akademik kavramların tanımlarını, açıklamalarını yapabilmeleri ve bu kavramlara örnek verebilmeleri hedeflenmektedir. (Lolino, 2014, s.14)

10.2. Okuma Hızı, Okuma Akıcılığı ve Okuduğunu Anlama

Akıcı okuma, akademik anlamda okuma yetkinliğine sahip her okuyucu için temel bir araçtır. Şu dört özellik akıcı okumaya özgüdür: (1) Rahat bir ortamda uzun süre okuma performansı gösterebilme, (2) dakikada 250- 300 kelime okuyabilme, (3) sözcükleri otomatik olarak tanıma, (4) hızlı okuma ve okuduğunu doğru anlama. (Grabe, 2009, s.289) Tüm bu özellikler Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ve dili akademik ortamlarda kullanmaya gereksinim duyan öğrencilerde nadiren görülmektedir. İleri seviye (C1, C2) öğrencilere bakıldığında kendilerine yeterli zaman verildiği takdirde okuduğunu anlama testlerinde başarı göstermektedirler. (Grabe, 2009, s.290) Akıcı okuma, okuduğunu anlama ile doğrudan alakalıdır. Okunan metindeki anlam bütünlüğüne hâkim olunması okumanın akıcılığına bağlıdır. Dolayısıyla öğrencinin akademik başarıyı yakalayabilmesi için akıcı okuma becerisine sahip olması gerekmektedir. (Çelik, 2020, s.141) Bu başarıyı yakalamak için de öğrencilerin adillerinde sahip oldukları bilgi, beceri ve tecrübeleri Türkçe okumaya aktarmalı ve akıcı okumadaki eksikliklerini giderme çalışmaları yapmalıdırlar. Bu noktada eğitimcilerin, öğrencilerini istenilen akademik seviyeye ulaştırmaları için bol bol okuma ödevine maruz bırakmaları gerekmektedir. Bu ödevler verilirken yukarıda bahsi geçen etkili okuma teknik ve yöntemleri ayrıca aşağıda bahsedeceğimiz eleştirel okuma becerileri öğrencilere tanıtılabilir.

10.3. Eleştirel Okuma Becerileri

Eleştirel okuma, akademik amaçla okunan metindeki kavramları, tezleri anlamlandırmada çok önemlidir. Bu tür okuma okuyucunun henüz öğrenmiş olduğu bilgilerini, eski bilgileri, tecrübeleri, değerleri, tutum ve inançlarıyla karşılaştırıp bunların uygunluğunu süzgeçten geçirerek okuduğu metne eleştirel tepki vermesini kapsamaktadır. (Richards, Schmidt, 2002, s.134)

Öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini kullanıyor olmaları, şüphesiz okuduklarını daha iyi anlamalarını ve anladıklarından en iyi şekilde istifade etmelerini sağlayacaktır.

10.3.1. Ön İzleme

Akademik okumada ön izleme, metnin ana faktörlerine dikkat ederek metin hakkında genel bir bilgilenmeyi kapsamaktadır. Metnin detaylarına girmeden okuma ihtiyacını karşılayıp karşılamadığına bakmak için bu yöntemden yararlanılabilir. Metnin ön izlemesini yapmak için Başlıklar, alt başlıklar, giriş, görseller, sonuç, özet gibi unsurlara bakılmalıdır. Okuyucunun okumaya başlamadan önce bu sayılan unsurlara dikkat etmesi okuduğunu anlamada daha etkili olmaktadır ayrıca metne odaklanmayı da kolaylaştırmaktadır. (Çelik, 2020, s.143)

10.3.2. Ana Düşünceyi ve Yardımcı Düşünceleri Bulma

Akademik metin okumalarında eleştirel düşünme için vakit kazanma ve içeriği anlamada ana düşünce ve yardımcı düşünceleri bulmak oldukça önemli bir yöntemdir. Metnin ana fikri genellikle paragrafın başında ya da sonunda verilmektedir. Okuyucu metnin ana fikrini anladıktan sonra detaylara bakmalıdır. Tek paragraftan oluşan bir metinde ilk ve son cümlelere; birden fazla paragraftan oluşan metinlerde ise ilk ve son paragraflara bakmak ana fikri bulurken okuyucunun verim almasını ve zaman kazanmasını sağlar.

10.3.3. Özetleme

Öğrencilerden zaman zaman ödev olarak özetleme yapmaları istenmektedir. Özetleme, öğrencilerin herhangi bir metnin ana hatlarını anlamalarına yardımcı olmaktadır.

Özetlemede üç teknik kullanılır: Seçme ve silme, not alma ve küçültme. Seçme ve silmede metinde kuvvetli bir bilgi taşımayan detaylar görmezden gelinir, metin özetlenir ve ana fikir çıkarılmaya çalışılır. Not alma tekniğinde metindeki önemli fikirler yazılır ve birbirleriyle olan alakalarını görmek için mantıksal bir sıra oluşturulur. Küçültme tekniğinde ise metnin orijinal hali bozulmadan metindeki bilgiler düzgün bir şekilde azaltılır. (Bazerman, 2010, s.50)

Özetleme kuralları:

- Ana fikri belirlemek
- Yardımcı fikirleri belirlemek
- Gereksiz anlatımları çıkarmak

10.3.4. Sonuç Çıkarma ve Sonuçları Tahmin Etme

Yazarlar her zaman açık bir ifadeyle yazmayabilirler. Yazarlar, okuyucunun tecrübelerini, bilgilerini ve kültürel birikimlerini kullanarak metnin içinde gizlenmiş anlamları tahmin etmeye yönlendirmek için metinde belirli bilgilere yer vermeyebilirler. Böyle durumlarda okuyucu metinden kendi sonucunu çıkarmak durumunda kalmaktadır. Sonuçları tahmin etme ise belirli okuma yapılarak sahip olunan bilgilerle sonraki kısım veya metnin sonu hakkında doğru tahminde bulunabilmeye alakalıdır. İyi bir akademik okumanın gerçekleşebilmesi için okuyucunun okuduklarını yorumlayabilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda öğrencinin yaratıcı düşünme becerisinin gelişebilmesi için okuduklarından sonuç çıkarabilmesi ve okuduğu metinlerin sonuçlarını tahmin edebilmesi gerekmektedir. (Çelik, 2020, s.148)

10.3.5. Genelleme Yapma

Bu strateji akademik okuma yapanların bilgiyi yorumlamasına yardımcı olur. Genellemeler genellikle kapsamlı ifadelerdir. Örnek verecek olursak; “Türkçede durum ekleri yalnızca isimlere gelir” cümlesi bir genellemedir. Bunu **okul-u, bahçe-y-e, ev-den, yol-da** gibi örneklerle açıklayabiliriz. İyi okuyucular, dikkatli olmalarıyla birlikte yazarın yaptığı genellemeleri tespit edebilir ve değerlendirebilirler.

Genelleme ifadeleri genellikle, çoğu, daima, asla, her zaman, hiçbiri, genel olarak gibi sözcüklere bakarak tespit edilebilir. Okuyucular okuma sırasında bu ipuçlarına bakarak kendi genellemelerini yapabilirler. (Wiener, Bazerman, 1994, s. 261)

10.4. Stratejik Okuyucu Olma

Stratejik okuyucular okuma hedeflerine bağlı olarak etkili ve doğru okuma yöntemlerini alışkanlık haline getirebilen okuyuculardır. Ayrıca stratejik okuyucular okumalarını yaparken kendilerini ölçebilir, değerlendirebilir, zor metinleri iyi anlayabilmek için kendilerini devamlı olarak geliştirirler. (Grabe, 2009, s.220)

Stratejik davranan okuyucunun hedefi okuduğu metni anlamaksa düşünerek yavaş yavaş okur eğer amacı metin içinden bir bilgiyi tespit etmekse metin üzerinde göz gezdirir. Kısacası stratejik okuyucu daha önce de bahsettiğimiz etkili okuma yöntem ve tekniklerini kullanmayı iyi bilen okuyuculardır.

Öğrencilere akademik Türkçe öğretim etkinlikleri yaptırırken vereceğimiz ödevlerle bölümlerine yönelik metinler üzerinde yoğun okuma yapımları ve okumaları neticesinde bilgiyi keşfetmeleri beklenir.

10.5. Okuma Sürecinin Aşamaları

Okuma etkinliklerinde asıl amaç genellikle öğrencinin okuma becerisini geliştirmek değil dil bilgisini pekiştirmek, kelime hazinesini zenginleştirmek, sözlük kullanma alışkanlığı edinmesini sağlamaktır. Bu alt beceriler, okuma becerisinin gelişimi ile bütünlük sağlamaktadır. (Çelik, 2020, s.149) Okuma süreci; (1) okuma öncesi, (2) Okuma anı, (3) okuma sonrası olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır.

Okuma öncesi aşamada öğretmen, okunması planlanan metin üzerinde nasıl çalışılması gerektiği hususunda öğrencileri bilgilendirir. Öğrencilerden metinle ilgili öngöründe bulunmaları istenir, öngörülerini paylaşan öğrenciler için buradaki ana amaç metne ısınma, odaklanma ve metni ön incelemeden geçirmektir. (Ülper, 2010, s.37) Okuma anı aşaması öğrencilerin hali hazırdaki bilgileri ve tecrübeleri ile okuma metnindeki bilgilerin harmanlandığı süreçtir. Bu aşamada öğrencilerin çıkarımda bulunmaları gerekmektedir. Bu aşamada öğretmen, öğrencilerden metnin kenarına kısa notlar alma, her paragraf için ana fikir bulma, metnin her bölümü için soru hazırlama, varsayımda bulunma gibi görevler isteyebilir. Okuma sonrası aşama ise öğrencilerin okuduklarını hatırlayıp anladıkları, eleştirel düşünme sürecine girdikleri aşamadır. Düşünceleri değerlendirme, özetleme, sonuç çıkarma bu aşamada gerçekleşmektedir. Bu süreçler öğrencilere verilecek ödevlerle pekiştirilebilir. Öğrencilerden incelenen materyalle ilgili soruları yanıtlamaları, bazı bölümleri yeniden yazmaları veya farklı kelimeler kullanarak yeniden oluşturmaları istenebilir.

10.6. Öğretmenin Öğrenme Ortamındaki Rolü

Öğrenciler için öğretmen desteği ve yönlendirmesi olmadan okuma görevlerinde başarılı olmaları oldukça güçtür. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde ise bu güçlük derecesi daha da fazla olacaktır. Bu sebeple bu noktada öğretmene bazı görevler düşmektedir.

Ding (2012) okuma faaliyetlerinde öğrencilerin etkili ve akıcı okuma yapabilmeleri için öğretmene düşen beş görevden bahsetmektedir.

- Yönetici ve düzenleyici olarak öğretici: Ders süresince farklı faaliyetlerin yapılabilmesi için yönergeler hazırlar, öğrenciler için gerekli içeriğe sahip metinler seçer ve öğrencilerin kolay öğrenebilmelerine olanak sağlayan ortamı oluşturmak için çaba gösterir.

- Tasarımcı olarak öğretici: Öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik materyalleri şekillendirir. Sınıf ortamında etkileşimi ve motivasyonu artırmak için etkinlikler tasarlar.
- Kaynak olarak öğretici: Öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını kaybetmemek ve onları öğrenmeye teşvik etmek adına seviyelerine uygun materyaller hazırlar. Materyalin içeriğiyle ilgili öğrencilerin ön bilgilerinin ortaya çıkartmak için öğrencilere sorular sorar ve öğrencilerin konuyla alakalı tecrübelerini paylaşmaları için olanak verir.
- Araştırmacı veya danışman olarak öğretici: Öğretmen sınıfta gerçekleştirdiği faaliyetlerde öğrencilerin birbirleriyle nasıl etkileşimde bulduklarını ve bu faaliyetlere yönelik tutumlarını gözlemler.
- Teşvik eden olarak öğretici: Öğrencilerin okuma becerilerini ve eleştirel becerileri daha aktif bir şekilde kullanmalarını sağlar. Böylelikle bu becerileri daha aktif kullanan öğrencilerde başarı ve motivasyon artışı gözlemlenebilir.

10.7. Akademik Okuma Gereksinimleri

Akademik okuma ve yazma arasında kuvvetli bir bağ vardır. Çünkü çoğu zaman akademik bir okuma yapan öğrenciden okuduğu metni özetlemesi, metne dair notlar alması yahut eleştirmesi istenmektedir. Bu sebeple öğrenciler akademik okuma yaptıkça tüm bu becerileri geliştirecektir.

Stone' a göre (2013) bazı *akademik okuma görevleri* aşağıdaki gibidir:

- Okuduğu bölümleri anlama
- Çoktan seçmeli sınavları cevaplandırma
- Kısa cevaplı testleri cevaplandırma
- Kompozisyon yazabilme
- Etkinlik kâğıtlarını doldurma
- Kısa yanıtlar yazma
- Not alma
- Deneme yazma
- Rapor yazma
- Uzun araştırma yapıp makale yazma
- Sınıf içi ve sınıf dışı yazma görevlerini yerine getirme

- Literatür inceleme yazısı yazma
- Analiz yazma
- Sunum hazırlama
- Tartışmalara hazırlanıp aktif katılım sağlama
- Bilgileri özetleme ve açıklama
- Yeni fikir ve kelimeler öğrenme
- Birden çok bilgiyi kıyaslama
- Bilgileri sentezleyip birleştirme
- Metni eleştirme ve analiz etme

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler akademik okuma görevlerini yerine getirmede aşağıdaki nedenlerden dolayı güçlük çekmektedirler.

Yabancı dilde akademik okuma zorlukları:

- Not alma becerisindeki sınırlılık
- Yerli akranlarıyla kısıtlı iletişim kurma
- Dersleri dinlemede ve akademik okuma yapmada hazırlıksız olma
- Okuma stratejilerini uygulamada güçlük çekme
- Akademik kelime dağarcığı ve kelimeleri bağlamlarına göre kullanma eksikliği
- Okuma akıcılığında eksiklikler
- Etkili okuma yapmak için zamanı verimli kullanmada eksiklik
- Genel olarak anlama ve kavrama eksikliği (Shelyakina, 2010 s.25)

Akademik okuma eğitimi verilirken öğrencilerin bu eksiklikleri göz önünde bulundurularak okuma materyallerinin seçilmesi ve derslerin işleyişinin sağlanması gerekmektedir.

10.8. Akademik Okuma Hedefleri

The Global Scale of English (GSE), Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde (Avrupa Konseyi, 2013) öne sürülen ilkelere uygun olarak akademik İngilizce öğrenmek isteyenler için hazırlanmış detaylı bir ölçektir. Bu ölçeğin temel hedefi öğretilenleri ölçmede öğretmene kolaylık sağlama, ölçmede ortak bir standart oluşturmaya çalışma ve öğrenciyi izlemedir. GSE'de (2019) özellikle yükseköğretim seviyesindeki öğrencilere yönelik

akademik bazı okuma hedefleri belirlenmiştir. C2 seviyesindeki bu hedeflere aşağıda yer verilmiştir.

- Akademik veya teknik dergilerde yayımlanmış karmaşık tezleri anlayabilir.
- Dilsel bağlamda karmaşık bir akademik metindeki parodinin kullanımını tespit edebilir ve anlayabilir.
- Uzun ve dilbilimsel olarak karmaşık akademik metinlerdeki ince farkları yakalayabilir. (GSE, 2019, s.13)

Akademik Türkçe öğretiminde okuma becerisinin en birincil amacı öğrencilerin üst düzey bilişsel ve duyuşsal tarafları ağır basan metinleri okuyup anlayabilmeleri ve bu metinlerden akademik çalışmalarında faydalanabilmelerini sağlamaktır. Öğretmenlerin bu hedefleri göz önünde bulundurarak öğrenme esnasında kullanacakları materyalleri tasarlamaları ve öğrencilere akademik okuma becerisinde yeterlilik kazandırmalarında önemli bir işlev sağlayacaktır.

Aşağıdaki tabloda Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yukarıda bahsi geçen hedefler de göz önünde bulundurularak okuma becerisinin geliştirilmesi için bazı etkinlik örnekleri sunulmuştur.

Tablo 1. Akademik okuma etkinliği örneği - I

Hedef: - Çeşitli dergi ve gazeteleri okuyup bir konuyu araştırabilir. - Tezini desteklemek üzere akademik bir yazıdaki örnekleri tespit edebilir.
Metin: Çöpten Gıda Mustafa Kutlu
Televizyonda bir belgesel izledim. Bir araştırmacı çift ABD'nin veya Avrupa'nın büyük şehirlerinde çöp kutularını dolaşiyor. Sebep? Sebep şu: Acaba çöpe ne kadar gıda atılıyor? Koca koca bidonların içinde neler var neler? Seyretseniz küçük dilinizi yutarsınız. Bu şehirlerin marketlerinde satılan gıdalar yüzde doksan paketlenmiş olduğundan, hiç açılmadan, olduğu gibi çöpe atılmış. Sebep? Sebep şu: Üzerlerindeki “son kullanım tarihi”ne göre ömürleri bitmiş. Ama nasıl olur? Eldeki konserve, mantar, salça, mısır gevreği, et, süt, peynir, zeytin vb. gibi aklınıza gelen bütün gıdaların “son kullanım” tarihi dolmamış. Kiminde bir ay, kiminde iki ay var. Peki neden atılıyor bunlar? Tüketici psikolojisine göre “bayat” sayılıyor. Tüketici “daha taze” gıda istiyor.

Yahu arkadaş; bu zaten paketlenmiş, sen üstündeki tarihe bak. Elleyip, koklayarak taze mi, bayat mı olduğunu nereden anlayacaksın? Üstündeki tarihe ve bu tarihin titizlikle denetlendiğine inan, güven.

“Gıda endüstrisi” bu inancı ve güveni sana verir, tasalanma.

Marketlere mahkûm yaşamaya alış, kabul et. Çöpten gıda toplayan çift, araştırmalarının gerçek olduğunu kanıtlamak için bu gıdaları evlerine taşıdılar.

Açılmamış kutular, paketinden çıkmamış gıdalar. Aylarca bunları yiyerek geçindiler.

(Bunlar gibi binlerce aile çöpten topladıkları ile geçinebilir. Ülkemizde de zaman zaman yetkililer dudak uçuklatan ekmeğe israfını açıklamıyorlar mı?)

Belgesel şunu demek istiyor: Gıda endüstrisi “israf” üzerine bina edilmiştir. Endüstri olmaz ise “dünya aç kalır”.

Bu hurafeye inanmamız için her şey yapılıyor. Endüstrinin finanse ettiği laboratuvarlar, bilim adamları, dergiler, kongreler, hatta üniversiteler var.

Eh, bilim böyle diyorsa yapacak bir şey yok.

Emir ilahî yerden geliyor.

Sıkıysa karşı çık.

Seni anında bilim karşıtı, çağ dışı, geri zekalı hatta terörist ilan ederler. Seni sosyal medyaya verirler. Anadan doğduğuna pişman olursun.

İlaç endüstrisi de böyledir. Otomotiv de.

Gün geçmiyor ki televizyonda bir gıda programına, sağlıklı yaşam tartışmasına şahit olmayalım.

Ne yiyelim?

Ne yemeyelim.

Tereyağı yararlı mı, zararlı mı?

Bana sorun arkadaş bana!

Ben bu yağla büyüdüm.

Ama hangi tereyağı?

İzin verin anlatayım.

Yaylada otlayan hayvan (koyun, keçi inek). Onun sütü kaynatılır, yoğurt yapılır. Yoğurt yayılda yayılır.

Yayıldıkça tereyağı üste çıkar, kaşıkla alınır. İşte gerçek tereyağı budur. Geride kalan şeye “ayran” denir. Bu ayrıntı bulsak da içsek. Plastik kutularda satılanlar katıyken ayran değildir. Hatta yoğurdu bir tasa koyup üstüne su ilave ederek çalkalaya çalkalaya yapılan şey de ayran değildir. Ona “çalkalama” derler.

Peki bu yağı nereden bulacağız, madem şifa imiş biz de yiyelim.

Ben onu bundan elli yıl önce Munzur yaylalarında sürü besleyip, yağı Erzincan, Kemah, Tunceli pazarlarına indiren aşiretlerden alırdım.

Gıda tartışmalarından birinde, bir biyokimyacı hanım şöyle dedi: Temiz toprak, temiz hava, temiz su, doğal gübre ile yetişen, ıslah ve başka yollardan doğasına müdahale edilmemiş gıda. Mümkün ise çiğ yenilmeli. Hücrenin ihtiyacı olan “enerji” bu yoldan gelmeli.

Ben işi daha da romantize edeceğim.

Dağda otlayan hayvanın duyduğu su sesi, rüzgâr sesi, kuş sesi, arı sesi; havanın kokusu, çiçek kokusu, kekik kokusu, toprak kokusu, hasılı hayvanın etrafını saran milyonla unsur ve bunların sağladığı atmosfer. Et budur işte.

Beslenme konusu “nazik” bir mesele. Dünyada her gün açlıktan milyonla çocuk ölüyor. Beri yanda gıda israfı ve obezite. Ne yapmak lazım?

Zor soru.

Kaynak: <https://www.yenisafak.com/yazarlar/mustafa-kutlu/copten-gida-2061802>

Etkinlik: Çöpten gıda isimli metnin ana düşüncesi nedir? Siz bu düşünceye katılıyor musunuz? Görüşe katılıp katılmadığınızı sebepleriyle birlikte açıklayınız.

Tablo 2. Akademik okuma etkinliği örneği - II

<p>Hedef: Sorularla Yönlendirildiği takdirde dilbilgisel olarak karışık bir akademik metinden anahtar kelimeleri çıkarabilir.</p>
<p>Metin: Bulutların Azalması Küresel Isınmayı Arttırabilir Dr. Özlem Kılıç Ekici</p>
<p>Nature Geoscience dergisinde yayımlanan çalışmanın sonuçları küresel iklim değişikliği nedeniyle zamanla gökyüzünü kaplayan bulutların azalacağını ve bu durumun yüzey sıcaklığını yaklaşık 8 derece kadar yükseltebileceğini gösteriyor.</p> <p>Bulutlar gezegenimizin yaklaşık üçte ikisini tıpkı bir kılıf gibi kaplar. Özellikle subtropik bölgelerdeki alçak seviye (deniz seviyesinden 0-2 km yukarıda) stratokümlüs bulutları aşağı enlemlerdeki (Ekvator'a yakın) okyanusların üzerini yaklaşık %20 oranında kaplayarak tıpkı bir gölgelik gibi Dünya'yı güneş ışınlarına karşı korur ve yüzey sıcaklığının artmasını engeller. Gri tonlarda ya da beyaz renkte olan stratokümlüs bulutları, katmanlı ve yuvarlak kütlelerden oluşur ve geniş bir alana yayılır. Genellikle yağışa neden olmazlar.</p> <p>Süper bilgisayarlar geliştirilen simülasyonlara göre, okyanuslar üzerindeki stratokümlüs bulutları önümüzdeki yüz yıl içinde sera gazları yüzünden hızla azalarak yok olacak (https://doi.org/10.1038/s41561-019-0310-1).</p> <p>Atmosferdeki CO₂ düzeyinin yükselmesi neticesinde, katmanlı bir biçimde okyanusların üzerinde yayılarak geniş alanları kaplayan bu bulutların üst katmanlarının zayıflayacağı ve giderek dağınık ve seyrek görünümlü bulutlara dönüşeceği tahmin ediliyor. Bu durumun özellikle atmosferdeki karbondioksit miktarının 1200 ppm seviyelerine çıktığında hızla gerçekleşmesi bekleniyor. Günümüzde bu oran yaklaşık 410 ppm seviyelerinde. Araştırma ekibi bu senaryoyu günümüzden 56 milyon yıl önce Eosen jeolojik dönemi sonunda yaşanan küresel yok oluş durumuna benzetiyor.</p>  <p>Gezegenimizin en çok ısındığı Paleosen-Eosen Termal Maksimum (maksimum ısınma) (PERM) döneminde atmosfere bir şekilde salınan karbon, küresel sıcaklıkta 5-8°C kadar ani bir yükselişe neden oldu. Bu durum özellikle deniz canlıları üzerinde çok yıkıcı etkilere ve birçok canlı türün aynı zaman aralığı içinde neslinin tükenmesine neden oldu.</p> <p>Peki, kaygılanmalı mıyız?</p> <p>Atmosferdeki karbondioksit miktarının bu derece yüksek seviyelere çıkmadan çok önce birtakım kalıcı tedbirler alınarak insanların doğada bıraktığı karbon ayak izinin azaltılmasını umuyoruz.</p> <p><i>Kaynak: https://bilimteknik.tubitak.gov.tr/system/files/makale/617_nisan_2019_bilim_ve_teknik_8_1.pdf</i></p> <p>Etkinlik: Okuduğunuz metnin anahtar kelimeleri nelerdir?</p>

11. Akademik Türkçe Alanında Hazırlanmış Ders Kaynakları

Akademik Türkçe alanında hazırlanmış 11 adet ders kitabı listesi aşağıdaki gibidir:

- Akademik Türkçe I (Okuma) Ed. Nezir Temur, Gazi Üniversitesi Yayınları, 2017.
- Akademik Türkçe II (Yazma), Ed. Nezir Temur, Gazi Üniversitesi Yayınları, 2017.
- Akademik Türkçe 1 (Sosyal Bilimlerde), Ed. Mehmet Yalçın Yılmaz, İstanbul Kültür Yayınları, 2018.
- Akademik Türkçe 2 (Sosyal Bilimlerde), Ed. Mehmet Yalçın Yılmaz, İstanbul Kültür Yayınları, 2018.
- Akademik Türkçe 3 (Fen ve Sağlık Bilimlerinde), Ed. Mehmet Yalçın Yılmaz, İstanbul Kültür Yayınları, 2018.
- Akademik Türkçe, Ed. Halit Karatay, Pegem Yayınları, 2019.
- Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe Fen Bilimleri Vedat Halitoğlu, Yasemin Acar, Emre Gökdoğan, Gürkan Moralı, Kayseri: CAN OFSET, 2018
- Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe Sağlık Bilimleri Vedat Halitoğlu, Yasemin Acar, Emre Gökdoğan, Gürkan Moralı, Kayseri: CAN OFSET, 2018
- Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe Sosyal Bilimler Vedat Halitoğlu, Yasemin Acar, Emre Gökdoğan, Gürkan Moralı, Kayseri: CAN OFSET, 2018
- Akademik Türkçe C2 Anadolu Üniversitesi
- Dereli, B., Kocaman-Gürata, E., Demirel-Aydemir, G., Güral, M. ve Sayar, E. (2024). Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe dil becerileri. Ed. M. Durmuş ve E. Kocaman-Gürata. Ankara: Blackswan Publishing House.
- Dereli, B., Kocaman-Gürata, E., Demirel-Aydemir, G., Güral, M. ve Sayar, E. (2024). Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe dil becerileri. Ed. M. Durmuş ve E. Kocaman-Gürata. Ankara: Blackswan Publishing House.

Sonuç ve Öneriler

Akademik Türkçe dersleri öğrenci merkezli ve öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak planlanmalıdır. Buna göre yabancı öğrencilerin TÖMER'i bitirdikten sonra lisans veya lisanüstü eğitimlerine başlamadan evvel genel akademik dile vakıf olabilmeleri için birtakım akademik çalışmalar yapılmalıdır. Bunun için eğitim – öğretim hayatları süresince karşılaşacakları akademik dil problemlerinin altından kalkabilecekleri nitelikte bir akademik Türkçe eğitim programı düzenlenmelidir. Ayrıca yabancı öğrencilere, bu kapsamda akademik dili etkin bir biçimde kullanarak iletişim kurma ve bilgi aktarma çalışmaları yaptırılması gerekmektedir. Böylelikle öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonu artacaktır. Aksi düşünüldüğünde yabancı öğrenciler Türkçe hazırlık eğitimi programları kapsamlı olsa dahi akademik dil eğitimleri eksik olacağı için akademik metinleri anlamakta, analiz etmekte, şekillendirmekte ve akademik dildeki terimleri kullanarak etkin bir iletişim kurmakta zorluklar yaşayacak ve akademik Türkçe 'de yetersiz kalacaklardır. Öğrencilerin ihtiyaçları öğrenci hedef kitlesine göre değişkenlik göstereceği için materyal seçimi, öğretim teknik ve yöntemleri de hedef öğrenci kitlesinin ihtiyaç ve özelliklerine uygun olacak şekilde tercih edilmeli ve uygulama yapılmalıdır. Uluslararası öğrencilere öğretilen akademik Türkçe dersleri çok yönlü olduğu için bilimsel ve kuramsal çalışmalar ile bölümdeki uygulama çalışmalarının koordineli bir şekilde ilerlemesi çözüme yönelik başarı elde edilebilmesi için elzemdir. Bu bölümde C2 seviyesindeki öğrencilerin akademik dilde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini nasıl kullanmaları gerektiğine ve akademik dilbilgisinin neleri barındırdığına örneklerle birlikte değinilmiştir. Bu çalışmada bahsettiğimiz her bir konu bağımsız araştırma olacak niteliktedir.

Bu çalışmaların yanında öğrenciler bölüme başlamadan önce kendi alanlarına yönelik terminolojiyi tanımaları için çeşitli disiplinlere göre oluşturulmuş sözcük listeleri de hazırlanmalıdır. Böylelikle öğrencilerin alana giriş yaptıklarında daha az problemle karşılaşacağı ve kendilerini çok daha iyi ifade edebilecekleri öngörülmektedir. Akademik Türkçe eğitimi alan öğrencilerin akademik bir metni okuyup/dinleyip anlaması hâlihazırdaki bilgileriyle yeni edindiği bilgileri sentezleyebilmesi ve bu becerileri konuşma/ yazma becerileriyle uygulayabilmesi amaçlanmaktadır.

Kaynakça

- Aydın, G. (2015). Türk dili ve edebiyatı hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı öğretim uygulamalarının akademik yazma becerilerine etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Aydın, G. (2017). Türk Dili ve Edebiyatı Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Yansıtıcı Öğretim Uygulamalarının Akademik Yazma Becerilerine Etkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 276-300.
- Badger, R. G. & G. White. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), 153-160.
- Bailey, S. (2011). *Academic Writing: A handbook for International Students*. 3rd Ed. London & NY: Routledge.
- Başkan, A. (2021). Türk Dili 2: Akademik Yazma Eğitimi.
- Chamot, A. U.; J. M. O'Malley. (1986). *A Cognitive Academic Language Learning Approach: An ESL Content-Based Curriculum*. Washington DC. ERIC Number: ED338108.
- Christison, M. A., & Krahnken, K. J. (1986). Student perceptions of academic language study. *TESOL Quarterly*, 20(1), 61-81. <https://doi.org/10.2307/3586389>
- Cook, V. (1996). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold.
- Demir, D. (2017). Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçları. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- DEMİR N. Akademik Türkçe ve Temel Sorunları içinde *Akademik Amaçlar İçin Türkçe Öğretimi Kuram ve Uygulama*, Burak Tüfekçioğlu, Editör, Pegem Akademi, Ankara, ss.1-21, 2020
- Demirtaş Tolaman, T.; Karakaş, N. (2021). Akademik yazma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 447-460. DOI: 10.29000/rumelide.1012461.
- Deniz, K. ve Karagöl, E. (2019). Akademik yazma açısından akademik türkçe ders kitapları. XI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu (Tam Metin Bildiri).
- Dudley-Evans, T., and M.J. St John. (1998). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ekmekçi, V. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde akademik okuryazarlık öğretimine yönelik bir eylem araştırması. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

- Evans, S., & Green, C. (2007). Why EAP is necessary: a survey of hong kong tertiary students. *Journal of English for Academic Purposes*, 6, 3-17. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2006.11.005>
- Ferris, D. (1998). Students' views of academic aural/oral skills: a comparative needs analysis. *TESOL Quarterly*, 32(2), 289-318. <https://doi.org/10.2307/3587585>
- Franks, S., Spezzini, S., & Prado, J. (2018). Role of speaking in academic language. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-6. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0865>
- Göçen, G. (2020). Akademik Türkçe öğretiminde konuşma eğitimi. B. Tüfekçi-oğlu (Ed.), *Akademik Amaçlar İçin Türkçe Öğretimi -Kuram Ve Uygulama-* (ss. 225-269). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Göçen, G. (2021). Uluslararası Öğrenciler için Hazırlanan Akademik Türkçe Ders Kitaplarındaki Konuşma Görevleri ve Yeterlilikleri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 6(1), 43-84.
- Göçer, A. (2015). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 21-36.
- Hamarathı, E. (2015). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Öğrencilerin Yazma Becerisi ve Motivasyonuna Etkisi (MISIR Örneği)-Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü- Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.
- Herrell, A. L., & Jordan, M. (2008). *Fifty Strategies for Teaching English Language Learners*, (3rd ed.) Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Hyland, K. (1997). Is EAP necessary? A survey of hong kong undergraduates. *Asian Journal of English Language Teaching*, 21(4), 385-395.
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. City University of Hong Kong: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2009). *Academic Discourse: English in a global context*. London: Continuum International Publishing Group.
- Hyland, K. (2009). *Academic Discourse: English in a Global Context*. Continuum.
- İşcan, A. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Kaygısı Üzerine Bir İnceleme (Ürdün Üniversitesi Örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 14, 135-152.
- Jordan, R. R., & Mackay, R. (1973). A Survey of the Spoken English Problems of Overseas Postgraduate Students at The Universities of Manchester and Newcastle upon Tyne. *Journal of the Institutes of Education of the Universities of Newcastle upon Tyne and Durham*, 25(125).

- Kahraman, F., & Kaya, F. B. Türkçe Akademik Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Uygulamalar. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 7(2), 250-279.
- Kara, M. (2010). Gazi Üniversitesi TÖMER Öğrencilerinin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunların Çözümüne Yönelik Öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Yaz 2010, 8 (3), 661-696.
- Karababa, C. Z. (2009). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Ve Karşılaşılan Sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi Cilt 42 (2)*, 265-277.
- Karabayır, M. ve H. Derzinevesi. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Tartışmacı Metinlerin Kullanımı. *Avrasya İncelemeleri Dergisi (AVID)*, IV/1 (2015), 104-120.
- Karagöl, E. (2018). Akademik yazma açısından lisansüstü tezler. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Köksal, D., & Pestil, A. D. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Öğretimi (ss. 295-316)', *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler* (Editör: A. Şahin). Ankara: PegemAkademi Yayınları, Ankara.
- Leki, I., & Carson, J. (1994). Students' perceptions of EAP writing instruction and writing needs across the disciplines. *TESOL Quarterly*, 28, 81-101.
- Nunan, D. (1999). *İkinci Dil*
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Harlow: Longman.
- Scarcella, R. (2003). *Accelerating Academic English: A focus on the English Learner*. Oakland, CA: Regents of the University of California.
- Sertoğlu, G. (2021). Öz-düzenlemeli strateji geliştirme eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma sürecinde gözden geçirme-düzeltilme becerileri üzerine etkisi (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Seyedi, G. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma öğretimi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Shih, M. (1986). Content-based Approaches to Teaching Academic Writing. *TESOL Quarterly*, 20, 617-648.
- Spack, R. (1988). Initiating ESL Students into Academic Discourse Community: How far should we go. *TESOL Quarterly*, 22, 29-51.
- Steele, V. (2004). Product and Process Writing: A Comparison. *TESL-EJ*, 8(3).
- Sukma, D. M., Nurkamto, J., & Drajati, N. (2018). Designing multimedia-based presentation in academic speaking. *International Journal of Language*

- Teaching and Education, 2(3), 227-237. <https://doi.org/10.22437/ijolte.v2i3.5753>
- Sun, C ve Feng, G (2009). Process Approach to Teaching Writing Applied In Different Teaching Models. *English Language Teaching*, 2,1,ss.29-51.
- Sun, C., & Feng, G. (2009). Process Approach to Teaching Writing Applied in Different Teaching Models. *English Language Teaching*, 2(1), 150-155.
- Swales, J. M., & Feak, C. B. (2004). *Academic Writing For Graduates Students*. Michigan: University of Michigan Press.
- Tangpermpoon, T. (2008). İngilizce anadal öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmek için bütünlük yaklaşım. *ABAC dergisi*, 28(2).
- Tarcan, Ö. D. (2017). Türkçe bilimsel metinlerde etkileşimli üstsöylem belirleyicileri. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 176-194.
- Tok, M. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma ihtiyacı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 1-25.
- Tuomaité, V., & Zajankauskaité, Z. (2017). Oral communication in a foreign language competence development in academic contexts. *Research Journal Studies about Languages*, 31, 113-129. <https://doi.org/10.5755/j01.sal.0.31.19049>
- Tüfekçioğlu, B. (2018). *Yabancı Dil Olarak Akademik Türkçe: Sosyal Bilimlerde Akademik ve Teknik Söz varlığı*. Ankara, Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Yayınlanmamış doktora tezi.
- Ülper, H. (2019). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel.
- Whitaker, A. (2009). *A step-by-step guide to writing academic papers* [E-kitap]. City University of Seattle <http://www.vsm.sk/Curriculum/academic-support/academicwritingguide.pdf>
- Yahşi C., Özlem & C. Güngör. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Türkçenin Önemine İlişkin Uygulamalı bir Araştırma: Türk dili öğretimi uygulama ve araştırma merkezi örneği*. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. 2267-2274.
- Krahnke, K. J. ve Christison, M. A. (1986). Student perceptions of academic language study. *TESOL Quarterly*, 20 (1)
- Gillet, A. J. (1996). What is EAP? *IATEFL ESP SIG Newsletter*, 6, 16 – 22
- Richards, J. C. (1983). Listening comprehension: approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, 17 (2)
- Ferris, D. ve Tagg, T. (1996). Academic listening/ speaking tasks for ESL students: Problems, suggestions and implications. *TESOL Quarterly*, 30 (2)
- Ferris, D. (1998). Student's views of academic aural/oral skills: A comparative needs analysis. *TESOL Quarterly*, 32 (2)

- Johnson, K. A. ve Parrish, B. (2010). Aligning instructional practices to meet the academic needs of adult ESL students. *TESOL Quarterly Special Topics Issue: Migration and Adult Language Education*, 44 (3)
- Jordan, R. R. (1997). *English for Academic Purposes: A Guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Karakuş – Tayşi, E. (2017). Dil becerileri- anlama (dinleme ve okuma becerileri). *Uygulamalı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* (Ed. Hayati Develi vd.) 1. Cilt. İstanbul: Kesit Yay.
- White, G. (1998). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Vandergrift, L. ve Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. New York: Routledge.
- Pearson, (2019). *Global scale of English learning objectives for academic English*. UK: Pearson Education.
- Güven, A. E. ve Us, R. G. (2020). Akademik Türkçe öğretiminde dinleme eğitimi. (Ed. Burak Tüfekçioğlu vd.) *Akademik Amaçlar İçin Türkçe Öğretimi Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Becker, A. (2016). L2 student's performance on listening comprehension items targeting local and global information. *Journal of English for Academic Purposes*, 24.
- Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi, öğrenim, öğretim ve değerlendirme (2013). Almanya: telc.
- Littlemore, J. (2001). The use of metaphor in university lectures and the problems that it causes for overseas students. *Teaching in Higher Education* 6 (3)
- Littlemore, J., Chen, P. T., Koester, A. ve Barnde, J. (2011). Difficulties in metaphor comprehension faced by international student's whose first language is not English. *Applied Linguistics* 32 (4)
- Gruba, P. (2004). Understanding digitized second language videotext. *Computer Assisted Language Learning*, 17.
- Çelik, M. E. (2020). Akademik Türkçe Öğretiminde Okuma Eğitimi. (Ed. Burak Tüfekçioğlu vd.) *Akademik Amaçlar İçin Türkçe Öğretimi Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hyland, K. (1989). *Purpose and Strategy: Teaching Extensive Reading Skills*.
- Ruşen, M. (2012). *Hızlı Okuma*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Dilligil, İ. R. (2004). *Yöntemleriyle Hızlı Okuma ve Anlama Teknikleri*. Ankara: Piramit Yayıncılık.
- Soysal, T. (2021). *Okuma ve Anlama Bağlamında Hızlı Okuma Teknikleri*. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*.
- Karl, T. (1995). *Selected articles from the creative English teaching forum classroom: 1989 – 1993 activities*. Washington: English Language Programs Division.

- Brown, H.D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.), New York: Longman.
- Richards, J. C., Platt, J. ve Platt, H. (1992). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (2nd ed.). Harlow, Essex: Longman.
- Richards, J. C. ve Schmidt, R. (2002). *Dictionary of language teaching and applied linguistics* (3rd ed.). Essex: Longman.
- Lolino, A. (2014). *Reading for academic purposes: Techniques and atrategies to help Angolan ELT students at ISCED – Benguela enhance their reading skills. İngilizce Didaktik Proje Çalışması*. Lizbon: Sosyal ve İnsani Bilimler Fakültesi.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bazerman, C. (2010). *The informed writer : Using sources in the disciplines* (5th Ed). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Ülper, H. (2010). *Okuma Süreci: Bilişsel İşlemler, Kıvrak ve Okuma Stratejileri*. Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama.
- Wiener, H. S. ve Bazerman, C. (1994). *Reading skills handbook*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Ding, H. (2012). *Teacher’s Role in Students – Centered English Intensive Reading Class in China*. Canadian Social Science.
- Stone, R. J. (2013). *A teacher’s guide to academic reading: Focusing on the academic reading demands of ESL learners* (Master’s thesis). Department of Linguistics and English Language Brigham Young University.
- Shelyakina, O. K. (2010). *Learner perceptions of their ESL training in preparation for university reading tasks* (Master’s thesis). Department of Linguistics and English Language Brigham Young University.
- GSE, (2019). *Global scale of English learning objectives for academic English*. London: Pearson.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültürel Unsurların Önemi

Senem Demir³⁷

Gülay Erbaş³⁸

Giriş

Dil insanlar arasında iletişimi sağladığı için en temel araçtır ve var olduğu toplumun bakış açısına, kültürüne, yaşayış ve düşünce tarzına ilişkin ipuçlarını içeren geniş bir kavramdır. Dil, aynı zamanda bir iletişim aracı olmanın ötesinde, toplumun değerlerini, yaşam biçimini ve geleneklerini yansıtan bir ayna gibidir. Kültürel unsurların dil öğretimine dahil edilmesi, dil öğrencisinin hem dili daha derinlemesine kavramasını sağlar hem de o dilin kültürel zenginlikleriyle daha güçlü bir bağ kurmasına yardımcı olur. Dil öğrenme süreci sadece dil bilgisiyle sınırlı kalmaz, aynı zamanda o dilin kültürel bağlamını da anlamayı kolaylaştırır.

Var oluşundan itibaren insan, çevreye uyum sağlamaya, gelişmeye ve sosyalleşmeye başlar. Geçmişten ünümüze koloni halinde yaşayan insanlar, sosyal bir varlık haline gelmek için yaşamda bazı değerleri, inançları, alışkanlıkları ve sanatları öğrenirler. Bu kültürel unsurlar, önceki kuşaklardan aktarılan ve toplum üyeleri tarafından değerli bulunan unsurlardır.

Dünyada oluşan her dil, çeşitli yaşam tarzlarının ve düşünce biçimlerinin benzeridir. İki bir dil öğrenmek, iki bir kültürü anlamak anlamına gelir çünkü dil, kültürün taşıyıcısıdır. Dil aracılığıyla kültürel miras, gelecek nesillere aktarılır ve dil, kültürel sürekliliği sağlar. Kültürel sistem içinde yer alan din, devlet ve yönetim, üretim ve tüketim, çevre, insanlar, gelenekler, aile ilişkileri, sağlık, sanat ve eğitim gibi unsurlar birbirleriyle etkileşim

37 Öğr. Gör., Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Sakarya Dil Eğitim Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER), snm.rmd@gmail.com, Orcid: 0000-0002-4647-993X

38 Öğr. Gör., Bingöl Üniversitesi, Bingöl Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER), gulayerbas.43@gmail.com, Orcid: 0000-0002-5496-5137

içindedir ve bir bütünü oluştururlar. Bu temel unsurlar, her toplumda farklı biçimlerde var olsa da bir kültürün yapı taşlarını oluştururlar.

Kültür, insanın doğuştan getirmediği ancak yaşadığı çevreye ve deneyimlediği süreçlere dayalı olarak ürettiği her türlü üründür. Son yıllarda, halkbilimcilerin odaklandığı alanlardan biri, toplumdaki bireylerin rolünün ve kültürel geleneklerle ilişkilendirilmiş olarak kişilik gelişiminin önemidir. Dilbilim, dilin toplumdaki rolüne, kültürler arası iletişime ve kuşaklar arası aktarımına, insan doğasına, kişilik gelişimine ve dilin öğrenilmesi ve öğretilmesi süreçlerine odaklanır. Dilbilimciler, dilin kökeni, yapısı ve gelişimiyle ilgilenirken, aynı zamanda dilin toplum içindeki kültürel unsurlarla nasıl ilişkilendirildiğini de anlamaya çalışırlar. Bu bilinçle, bir dilbilimci, belirli bir toplumun kullandığı dilin o toplumdaki statüsü veya sosyal sınıfıyla nasıl ilişkili olduğunu, dini ritüellerde kullanılan dilin günlük konuşmadan nasıl farklılaştığını, bir dilin kelime dağarcığının değişen kültüre nasıl yansıdığını, dilin bir kuşaktan diğerine nasıl aktarıldığını ve bu süreçlerin ardışık nesillere nasıl inançlar, idealler ve gelenekler ilettiğini inceler.

İnsan, doğumundan itibaren gelişmeye başlar ve çevresine uyum sağlamaya çalışırken sosyalleşir. Toplum içinde yaşayan bireyler, yaşamları boyunca çeşitli değerler, inançlar ve sosyal ilişkiler öğrenirler, böylece sosyal varlıklar haline gelirler. Bir toplumun kültürü, önceki kuşaklardan gelen ve toplumun çoğunluğu tarafından değerli bulunan dil, inançlar, gelenekler, alışkanlıklar ve sanat gibi unsurları kapsar. Kültür aynı zamanda insanların eylemlerini, düşüncelerini şekillendirir ve toplumun diğer toplumlar arasında etkileşim kurmalarına fırsat sunar. Her sosyal ve kültürel yapıda bireyler ve kurumlar arasındaki ilişkiler dil aracılığıyla kurulur ve sürdürülür.

Dil, kültürün oluşumunda rol oynar ve birbirleriyle sıkı etkileşim halinde bulunan kültürel unsurları birbirine bağlar. İkinci bir dil öğrenmek, yeni bir düşünce tarzını, yaşam biçimini ve kültürü öğrenmeyi de beraberinde getirir. Kültürel etkileşim alanını aktif hale getiren dil güvenilir ve zengin bir kültürün mimarı olur. Tarihi ve kültürel miras olan dil gelecek nesillere iletilir.

1. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil ve Kültür

“Dil, bir toplumu oluşturan kişilerin düşünce ve duygularının o toplumda ses ve anlam bakımından ortak öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir sistemdir” (Korkmaz, 2009, s. 3). Dil, kültürün yaşayan bir yansımasıdır ve toplumu oluşturan bireylerin düşünce, duygu ve deneyimlerini ifade etme, iletişim kurma ve aktarma

aracıdır. Kültür, dilin sunduğu çok yönlü ve gelişmiş sistem sayesinde toplumda ortak bir anlam ve ses bulur. Dil, insanların birbirleriyle etkileşim kurmasını sağlar ve kültürel değerleri, normları, inançları ve gelenekleri kuşaktan kuşağa aktarırken şekillendirir. Toplumsal normlar, değerler ve ritüeller dilin içinde işlenir ve bu sayede toplumun bir parçası olan bireyler arasında bağlar oluşturur. Dolayısıyla, dil ve kültür arasındaki ilişki derin ve karşılıklıdır; birbirlerini şekillendirir ve birlikte evrimleşirler.

“Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerde örülmüş içtimaî bir müessesedir” (Ergin, 2013, s. 3). İçinde belli kurallar ve yapılar barındıran dil, bu kuralların çerçevesinde gelişir. Bunun yanı sıra, dil insanların ortak bir anlayışa ve iletişime ulaşmalarını sağlayan bir toplumsal yapıdır. Dil, insanların fikirleri, duyguları ve bilgileri paylaşmasını kolaylaştırır, böylece toplumsal bağlar güçlenir. Kültürle ilişkilendirildiğinde, dilin kültürel bir fenomen olduğu görülür. Dil, bir toplumun değerleri, inançları, gelenekleri ve yaşam tarzını yansıtan bir aynadır. Her dil, kendi kültürel bağlamında şekillenir ve bu kültürel bağlam, dilin kullanımında ve anlamında önemli bir rol oynar. Dil, kültürel ifade biçimlerinin iletişim aracıdır. Şiir, edebiyat, müzik ve diğer sanat formları, dil aracılığıyla kendini bulur ve bu süreçte kültürel mirasın etkileşiminde rolü vardır. Ayrıca, dil, toplumun normlarını, değerlerini ve sosyal ilişkilerini yansıtan kültürel kodların paylaşımında da aktiftir. Dolayısıyla, dil ile kültür arasında karşılıklı ilişki vardır. Dil, kültürün taşıyıcısı ve ifadesidir; kültür de dilin şekillenmesinde ve kullanımında belirleyici bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, dil ve kültür arasındaki ilişki, insanların kimliklerini, ilişkilerini ve toplumsal yapılarını anlamak için önemli bir anahtardır.

Kapsamı oldukça geniş olan kültür kavramı, uzun yıllar boyunca; felsefe, edebiyat, antropoloji, kültürel çalışmalar, folklor, sosyoloji, dilbilim, halk bilimi ve eğitim bilimleri gibi çeşitli akademik alanlarda, her bir disiplinin kendine has özellikleri ve bilim insanlarının farklı perspektiflerine göre farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Kültüre dair tanımlamalar, benzerlikler ve farklılıklar üzerinden ele alınmakta, kültürlerin ayırt edici özelliklerine vurgu yapılmakta ve genellikle kültür olgusu betimleyici yaklaşımlarla açıklanmaktadır. Brooks (1968) ve House'un (2008) çalışmalarında da vurgulandığı üzere, literatürdeki tanımlamalar arasında antropolojik ve hümanist olmak üzere iki temel yaklaşım öne çıkmaktadır. Antropolojik yaklaşım, kültürü bir toplumun genel yaşam tarzı olarak ele alırken, hümanist yaklaşım kültürü, o toplumun güzel sanatlar, edebiyat, müzik gibi alanlardaki en seçkin eserlerini, yani kültürel mirasını temsil eden bir kavram olarak

değerlendirir. (House, 2008, s. 8). Etnografik ve antropolojik yaklaşımlar, kültürü insanın tüm davranışlarını, ürettiklerini ve doğaya kattıklarını kapsayan, “genler aracılığıyla aktarılamayan” (Eagleton, 2005, s. 46) her şeyi içine alan geniş bir kavram olarak değerlendirir. Kültürün kapsamının genişliği ve tarihsel süreçteki dönüşümleri, tanımlamalarında belirsizliklere, sınırlı bir bakış açısına ve aynı zamanda tarih, edebiyat, folklor, coğrafya, mimari ve yaşam tarzı gibi disiplinlerin öne çıkan ürünleriyle sınırlı kalmasına yol açmaktadır. Kültür, bilim insanları tarafından tanımlanması zor kavramlar arasında yer almaktadır (Delanoy, 2020, s. 17). Antropoloji ve diğer sosyal bilimlerde önemli bir etkiye sahip olan Clifford Geertz, kültürün Tylor gibi hazır teorilerle açıklanmaya çalışılmasının kavramsal bir çıkmaza yol açtığını ifade eder (2020, s. 19). Öte yandan, Güvenç de kültür teorisi ile kültür kavramı arasındaki farkların göz ardı edilmesinin kültür tartışmalarında sorunlara yol açtığını vurgular (2019, s. 57). Kültürün tanımı, bireylerin ve toplulukların kimliklerini anlamak ve sosyal ilişkilerini şekillendirmek açısından da önemlidir. Ancak, kesin bir tanım oluşturulamadığı için bu süreç karmaşık bir hâl alır. Sonuç olarak, kültür, çok boyutlu ve dinamik bir kavramdır; bu da farklı yorumlar ve bakış açıları arasında belirsizlikler yaratmaktadır. Bu sebeple, kültürün net bir tanımı yoktur.

2. Kültürel Bağlamda Dil Öğrenimi ve Öğretimine Yansımaları

İnsanlar, kullandıkları dilin içeriği ve yapılarıyla sadece iletişim kurmazlar, aynı zamanda kendi düşünce tarzlarını, değerlerini ve dünya görüşlerini de yansıtır. Bir dilin zenginliği ve karmaşıklığı, onu kullanan toplumun kültürel ve tarihsel derinliğinin bir yansımasıdır. “Şüphesiz dil insanların hükmettiği zihinsel ve ruhsal bir güçtür aynı zamanda onu konuşan toplumun bilincini yansıtmaktadır” (Dağabakan, 2019, s. 12). Bir insanın kullandığı dil, kimliğinin ve değerlerinin bir parçasıdır. Dil, kişinin aidiyet duygusunu ve kimliğini güçlendiren bir unsurdur. İnsanlar, kullandıkları dille kendilerini ifade ederken aynı zamanda toplumsal statülerini ve değerlerini de ortaya koyarlar. Bir dilin kullanımı, o dilin konuşanlarının yaşam tarzları, düşünce yapıları ve sosyal ilişkileri hakkında da ipuçları sunar. Toplumun bireyleri, kendi ruhsal özelliklerini ve çeşitli gereksinimlerini karşılamak için dilin esnekliğinden ve zenginliğinden yararlanarak onu sürekli olarak şekillendirirler. Dil, toplumsal değişim ve dönüşümün bir yansımasıdır ve zamanla evrildikçe, toplumun ihtiyaçlarına ve değerlerine uyum sağlar. Dolayısıyla, dilin evrimi, toplumun ruhsal ve sosyal dinamiklerinin bir yansımasıdır ve dilin kullanımı, toplumsal yapıların ve ilişkilerin derin bir göstergesidir.

Yabancı dil öğreniminde kültürel yeterlilikleri kazanmak, dili daha etkili bir şekilde anlamak ve konuşmak açısından öneme sahiptir. Bu aşamada kelimelerin hangi vakitte, nerede, neden, kim tarafından ve hangi bağlamda kullanıldığını kavramak ve anlamak gereklidir. Dil öğrenimi, sadece dil bilgisi ve kelime hazinesiyle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda dilin ifade ettiği kültürel ve sosyal bağlamları da içermelidir. Çünkü her dil, kendine has bir dünya görüşü ve yaşam tarzı sağlar. “Kültürlerarası iletişimi genel olarak kültür ve iletişim kavramlarının bir araya gelmesiyle oluşan sosyal bir olgu ve farklı kültürler arasındaki iletişim olarak tanımlamak mümkündür” (Demir & Açık, 2011, s. 55). Yabancı dil öğretiminde, öğrencilerin bu tür kültürlerarası etkileşimlerde bulunabileceği ortamların yaratılması son derece önemlidir. Bu ortamlar, öğrencilerin dil becerilerini geliştirirken aynı zamanda kültürel anlayışlarını da derinleştirir. Böylece, yabancı dil öğrenimi kültürel bir köprü işlevi görür.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde değerlerin gelişimi, kültür konusuyla sıkı sıkıya ilişkilidir. Bir öğrenci, Türkçe öğrenirken sadece dilin kendisini değil, aynı zamanda Türk kültürünü de öğrenir. “Değerler hem kişide gelişir hem de kişi onları geliştirir. Çünkü kişi yaşadığı çevre ve atmosferde kültürü ve değerleri öğrenirken bir taraftan onların devamına katkı yapar” (Güngör, 2022, s. 7). Bu süreç, öğrencinin yaşadığı çevre ve atmosferin bir yansımasıdır. Öğrenci, dil dersleri sırasında sadece kelimeleri ve dilbilgisini öğrenmekle kalmaz, Türk kültürünün ayrılmaz unsuru olan değerleri de keşfeder. Örneğin, Türk misafirperverliği, aile değerleri, saygı ve hoşgörü gibi kavramlar dil derslerinin içinde sıklıkla vurgulanır. Bu değerler, dilin kullanımıyla birlikte öğrencinin zihninde canlanır ve kendi değer sistemini şekillendirir. Ancak, öğrenci sadece Türk kültürünü pasif bir şekilde öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda bu değerlere katkıda bulunur. Dilin kullanımıyla, öğrenci bu değerleri günlük yaşamında uygular ve etrafındaki insanların da benimsemesi için teşvik eder. Örneğin, bir öğrenci Türkçe konuşurken saygılı bir iletişim tarzı benimseyerek, dilin sadece bir iletişim aracı olmaktan öte, kültürel bir araç olduğunu gösterir. Öğrenci, dil öğrenirken bahsedilen değerlere katkıda bulunarak kendi benzersiz dil kimliğini oluşturur. Bu süreç, dil öğreniminin sadece kelime dağarcığını artırırken aynı zamanda kültürel bir deneyim haline gelmesini sağlar.

3. Dil Öğretiminde Kültürel Etkileşim

Türkçe öğretiminde kültürel temelli dil öğretimi, Türk kültürüne ve toplumuna ilişkin derinlemesine bir dikkat oluşturmalarını sağlar. Öğrencilerin dilin kullanıldığı gerçek yaşam durumlarını anlamalarına, etkili iletişim kurmalarına ve farkındalık kazanmalarına katkı sağlar. Ayrıca,

kültürel temelli dil öğretimi, öğrencilerin dilin içsel yapısını anlamalarını sağlarken, dili o kültürün gerçek yaşamında nasıl kullanacaklarını da gösterir.

Dil ve kültür ilişkisini anlamak için alışkanlıkların, inançların, kurumların ve değer yargılarının ele alınması önemlidir. Bu unsurların dil öğretiminde göz ardı edilmesi, öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşacakları kültürel etkileşimlere hazırlıklı olmamalarına neden olabilir. “Dil öğretimi, kültürün bütünlüğünü oluşturan parçalar olan dil ve dil dışı sembolik sistemler, yerler, alışkanlıklar, inançlar, kurumlar ve değer yargıları bir bütün olarak ele alınmadan, ancak ve ancak görüntüden ibaret yapay bir gerçekliği teşkil edebilir” (Durmuş & Sumruk Ateşgül, 2021). Dil ve kültür öğretimi arasında bağ kurmak önemlidir. İki alan birlikte düşünülmesi gereken ve birbirini tamamlayan unsurlardır. Dil öğretimi, sadece iletişim becerileri ve dil bilgisi değil, dilin içinde yaşadığı kültürü de içermelidir.

Kültürel etkileşim temelli dil öğretimi, dilbilgisini ve iletişim becerilerini güçlendirirken bunun yanı sıra öğrencilere Türk toplumunu ve kültürünü kavramaları için bir imkân sağlar. Bu yaklaşım, dil öğrenme sürecini sadece dilsel yapılarla sınırlı kalmaktan çıkararak, dilin kültürel bağlamda gerçek hayattaki kullanımını da içerir. Öğrenciler, etkinlik ve projeler aracılığıyla Türk kültürünü keşfederken iletişim becerilerini geliştirirler ve farklı kültürlerle tanışma fırsatı bulurlar. Byram (2002), bahsedilen kültür bağlantılarını kültürlerarası boyut olarak ele alır. Byram’a göre iki kişi karşılıklı iletişim halindeyken sadece konuşmaz aynı zamanda kişi muhababını bir sosyal guruba ait olarak düşünür. Örneğin bir öğrenci ve öğretmen iletişim halindeyken bu aitlik hususunda ne konuştukları, nasıl konuştukları, hangi yanıtı beledikleri üzerinde ait olduğu gurubun etkisi vardır. Bu da gösterir ki insanların etkileşim sürecinde sosyal kimliklerinin de etkisi vardır. Yabancı dil öğretiminde de bahsedilen durum geçerlidir. İki öğrenci farklı ülkelerden geliyor ve öğreniyor oldukları dili konuşuyorsa ulusal kimliklerinin bilincinde olarak iletişim gerçekleşir. Fakat en az biri yabancı dil konuşuyor diğeri kendi dilini konuşuyorsa bu durum konuşmanın seyrini değiştirir. Kendi dilini konuşan kişi ülkesinin temsilcisi haline gelebilir. Kültürler arası boyutta bahsedilen nüanslara dikkate alınmalıdır. Dil öğretiminde kabul edilir bir yaklaşım olmayıp pedagojik açıdan da uygun değildir. Byram’ın Kültürlerarası boyut kavramı öğrencileri çoklu kimliklerle ilişki kuran konuşmacılar ve arabulucular olarak geliştirmeyi hedefler.

Kültürler arası boyut öğrencinin konuşma ve yazma yetilerini artırırken bunun yanı sıra farklı sosyal kimliklere sahip olan insanlarla etkileşim yeteneklerini geliştirir. Kültürel farklılıkların içinde kendi bireysel kimliğini koruyarak çoklu kimliklerle iletişim ve etkileşim kurma becerilerini artırır.

Kültürler arası boyuta ulaşarak etkileşim sağlayan kişi bir kişide bir kimlik görmez. Etkileşim halinde olduğu kişinin kimliğinin altında farklı kimliklerinin olduğunun idrakine varmış, kültürler arası boyuta geçmiştir. Bu kazanım sayesinde diğer insanların da kendi kültürleri hakkındaki farklı bakış açılarını öngörebilecek boyuta da ermiştir. Dil öğretiminde kültürler arası boyutun kazandırılıp geliştirilebilmesi için öğrencilere dil ile kültürler arası yeterlilik kazandırılmalı ve geliştirilmelidir. Onları diğer kültürlerden insanlarla etkileşim fırsatı sunulmalı, diğer kültürlerden gelen değer, davranış ve farklı bakış açılarını tanımalarına imkân sağlanmalıdır. Bahsedilen imkân öğrencinin farklı kültürlerle karşı bakış açısını zenginleştirerek farkındalığını artırır. Bu bağlamı desteklemek adına etkinlikler düzenlenebilir. Karşılaştırmalı kültür analizleri ve iletişim odaklı etkinlikler, öğrencilere dil ve kültür arasındaki bağlantıları idrak etmelerine yardımcı olur. Böylece, dil öğretiminde kültürel içeriklerin bütünleştirilmesi ve çeşitli öğrenme yöntemlerinin kullanımıyla, öğrencilerin dil ve kültür becerileri bütünsel bir şekilde geliştirilir, onları kültürler arası boyut hususunda daha bilinçli hale getirir. Bahsedilen yaklaşım, dil öğrenme tecrübeleri artarken, öğrencilerin kültürel çeşitliliği tanımalarına ve küresel topluma daha etkili katılımlarına olanak tanır.

Sonuç olarak; yabancılara Türkçe öğretiminde yalnızca hedef dil değil farklı kültürel türlerde yer almalıdır. Koyuncu (2022) tezinde bu türleri kaynak kültür, uluslararası kültür, kültürel farkındalık olarak sınıflandırır. Yalnızca hedef kültüre dil öğretiminde yer verilmesi kabul edilecek bir yaklaşım değildir. Bir kültürün baskın olması kültürün tanımında oransal dengesizliği ortaya çıkararak öğrenme sürecini olumsuz yönde etkiler.

4. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültürel Unsurların Önemi

Yabancılara Türkçe öğretiminde, dilin yanı sıra o dile ait kültürel unsurlarını da tanıtmak, öğrenme sürecini zenginleştirir. Kültür, dilin doğal bir parçası olduğu için, bu unsurlara yer vermek öğrencilerin dili daha bütüncül bir şekilde anlamalarına yardımcı olabilir. Lee (2009) ve Peterson (2004) bahsedilen hususta yabancılara Türkçe öğretiminde dil ve kültür bağlamında araştırmalar yapmışlardır. Lee (2009) ve Peterson (2004) kültürü iki temel başlık altında inceler; büyük “K kültürü ve küçük “k” kültürü. Büyük “K” kültürünü, toplumun genel kabul gören unsurlarını ve kültürel değerlerini içerir. Bu bağlamda, büyük “K” ve küçük “k” kültürü, hedef, kaynak ve uluslararası kültür kavramları ekseninde ele alınmalıdır. Bu incelemeler hususunda hazırlanan çalışmada Büyük “K” kültürünü tarihi ve coğrafi unsurlar, sanat ve edebiyat, müzik ve dans, geleneksel el sanatlarını kapsamaktadır. Küçük ‘k’ kültürü ise daha günlük ve pratik unsurlar olan

yaşam ritüelleri, halk inançları, atasözleri, yemek kültürü, dil ve konuşma kalıpları, mizah ve halk anlatılarını içerir. Bu iki kültürel katmanın aktarılması, öğrencilerin dili daha anlamlı bir şekilde öğrenmelerine olanak tanır.

4.1. Tarihi ve Coğrafi Unsurlar

Büyük “K” kültürü, bir toplumun tarihi ve coğrafi unsurlarını kapsayan, kültürel kimliğin şekillenmesinde rol oynar. Türkiye’nin zengin tarihi, Osmanlı, Selçuklu ve Bizans gibi büyük medeniyetlerin izlerini taşır. Bu medeniyetlerin bıraktığı anıtlar, tarihi şehirler ve doğal güzellikler, öğrencilere ülkenin kültürel köklerini anlamaları için bir temel sunar. Kapadokya’nın peri bacaları ve Pamukkale’nin travertenleri, doğa ve tarih arasındaki etkileşimi gözler önüne serer. Öğrenciler, bu zenginlikler aracılığıyla Türkçenin kültürel derinliğini keşfederken, kaynak kültür ile hedef kültür arasında köprü kurma fırsatı bulurlar. Örneğin, orta düzeyde öğrenciler “Kapadokya’nın peri bacalarını tanıtın ve orada ne tür aktiviteler yapılabileceğini anlatın” gibi sorularla bu unsurları keşfeder, “Pamukkale’nin tarihi ve coğrafi özelliklerini açıklayın. Burası neden önemli?” sorusuyla daha derinlemesine bilgi sahibi olabilirler. “Osmanlı İmparatorluğu’nun mimari eserlerinin Türk kültürü üzerindeki etkilerini tartışın” şeklinde bir analiz yaparak, tarihsel ve kültürel bağları daha kapsamlı bir biçimde inceleyebilirler. Bu unsurlar, dil öğreniminde bağlam oluşturarak, Türkçenin kültürel derinliğine dair bir anlayış geliştirilmesine yardımcı olur.

4.2. Sanat ve Edebiyat

Sanat ve edebiyat bir toplumun sanatsal ve edebi zenginliklerini yansıtır. Kültürün estetik yönlerini yansıtan geleneksel Türk sanatı, hat, tezhip ve ebru gibi zanaatları içerirken, divan ve halk edebiyatı ile zenginleşir. Bu eserler aracılığıyla öğrenciler, kültürel bağlarını güçlendirirken, uluslararası alanda farklı edebi gelenekleri tanıma fırsatı bulurlar. Orta düzeydeki bir öğrenci “Ebru sanatını tanıtın ve nasıl yapıldığını kısaca anlatın” gibi sorularla temel bilgileri öğrenirken, “Divan edebiyatında en çok bilinen şairlerden birinin eserlerini ve etkilerini tartışın” gibi daha detaylı analizler yapabilir. “Türk halk edebiyatının evrensel temaları ve bunların dünya edebiyatındaki yansımalarını analiz edin” şeklinde bir derinlemesine çalışma gerçekleştirebilir. Bu unsurlar, öğrencilerin kültürel kimliklerini anlamalarına ve evrensel temalarla bağ kurmalarına olanak tanır.

4.3. Müzik ve Dans

Müzik ve dans, bir toplumun tarihini, estetik anlayışını ve sosyal yapısını yansıtır. Müzik, tarih boyunca farklı kültürlerin etkileşimiyle zenginleşmiş, sanatsal ifadelerin etkili yollarından biri haline gelmiştir. Örneğin, klasik müzik eserleri, belirli dönemlerin ve toplulukların duygularını ve düşüncelerini yansıtırken, geleneksel danslar da kültürel kimliğin korunmasında önemli bir rol oynamaktadır. Dans, sadece eğlence aracı değil, aynı zamanda ritüel ve toplumsal bağların güçlendirilmesi için de kullanılan bir ifadedir. Bu unsurlar, kültürel mirasın aktarılmasını sağlar. Öğrenciler, halk oyunları gibi etkinlikler aracılığıyla kültürel mirası deneyimlerken, müziğin dil öğrenimindeki sosyal bağları güçlendirdiğini de fark ederler. Orta düzeyde “Türk halk müziğinden en sevdiğiniz bir parçayı dinleyip, hislerinizi anlatın” şeklinde bir etkinlikle başlayabilirler. Bu düzeyde “müziğin ve dansın önemi hakkında bir sunum hazırlayın” gibi görevler üstlenerek, kültürel miraslarını daha iyi kavrayabilirler. Orta düzeyde “Türk müziğinin farklı türlerini ve bu türlerin kültürel bağlamlarını derinlemesine inceleyin” şeklinde bir analiz yaparak, müzikle olan ilişkilerini derinleştirebilirler. Müzik ve dans, hedef kültürde Türkçe öğrenen öğrencilerin dilin konuşulduğu toplumun değerlerini ve sosyal dinamiklerini anlamalarına yardımcı olur. Kaynak kültürde, öğrenciler kendi kültürel kimliklerini yansıtarak Türk kültürü ile karşılaştırma yapabilirler. Uluslararası kültürde ise müzik ve dans, farklı kültürlerin etkileşimini göstererek öğrencilerin daha geniş bir anlayış geliştirmelerine olanak tanır.

4.4. Geleneksel El Sanatları

Büyük “K” kültürünün önemli bir parçasını oluşturur. Halı dokuma, çini yapımı ve bakırcılık gibi el sanatları, Türk kültürünün inceliklerini ve zenginliğini gösterir. Bu el sanatları, öğrencilerin hem dil pratiği yapmalarına hem de kültürel becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Orta düzeydeki bir öğrenci “Halı dokuma sürecini anlatın ve hangi malzemelerin kullanıldığını belirtin” gibi temel bilgilerle başlayabilir, “Çini sanatının tarihsel gelişimini ve günümüzdeki yerini tartışın” gibi sorularla bilgileri derinleşebilir. “Türk el sanatlarının uluslararası sanat dünyasındaki etkilerini ve bu etkilerin kültürel değişimlere nasıl yol açtığını analiz edin” şeklinde anlamlandırabilirler. Geleneksel el sanatları, öğrencilerin kültürel anlayışlarını uluslararası sanat alanında tanınmalarına da katkıda bulunur.

4.5. Günlük Yaşam Ritüelleri ve Gelenekler

Küçük “k” kültürü, bireylerin günlük yaşamındaki pratik ve sosyal alışkanlıkları kapsar. Türk kültüründeki bayram kutlamaları, düğünler ve

sünnet törenleri, sosyal ilişkilerin temeli niteliğindedir. Temel düzeyde öğrenciler, “Bayramda neler yaparsınız?” gibi basit sorularla bu ritüelleri öğrenebilir, “Düğünlerde hangi gelenekler vardır?” sorusuyla daha derin bir tartışma yaparak kaynak ve hedef kültür arasındaki bağlantıları keşfedebilirler. Bu ritüeller, Türkçenin günlük hayattaki kullanımını artırırken, kültürel farkındalık kazandırır. Ancak bu süreçte yalnızca Türk kültürü değil, öğrencilerin kendi kaynak kültürleri de önemlidir. Öğrencilerin kendi kültürel değerlerini tanımaları ve bunları Türk kültürüyle karşılaştırmaları, dil öğrenme sürecine zenginlik katarak kültürel farkındalıklarını artırır. Ayrıca, uluslararası kültürel etkileşimler, Türk kültürünün diğer kültürlerle nasıl bir araya geldiğini anlamalarına olanak tanır ve öğrencilerin dünya görüşlerini genişletir.

4.6. Halk İnançları ve Atasözleri

Küçük “k” kültürü, günlük yaşamın pratik yönlerini ve toplumun kültürel dokusunu yansıtan unsurları içerir. Halk inançları ve atasözleri, bu kültürel dokunun önemli parçalarından biridir. Türk kültüründe halk inançları, toplumun köklü geleneklerinden ve tarihsel birikiminden beslenir. Nazardan korunmak için mavi boncuk takmak, evde ayna kırılmasının kötü şans getirdiğine inanmak gibi batıl inançlar, öğrencilerin dil öğrenimi sırasında kültürel bir bağ kurmalarına yardımcı olur. Atasözleri ise, dilin en özlü ve anlamlı ifadelerinden biridir. Her bir atasözü, toplumsal değerleri, tecrübeleri ve öğretileri kısa ve etkili bir şekilde yansıtır. “Damlaya damlaya göl olur” ya da “Ne ekersen, onu biçersin” gibi atasözleri, Türkçeyi öğrenen öğrencilerin hem dil becerilerini geliştirir hem de bu dilin kültürel arka planını anlamalarını kolaylaştırır. Atasözlerinin öğretimi, öğrencilere sadece yeni kelime ve ifadeler kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda dilin kültürel ve sosyal temellerini de keşfetme fırsatı sunar. Temel düzeyde öğrenciler, “Bir atasözü söyle” gibi basit ifadelerle başlayabilir, “Bir atasözünün anlamını açıklayın” şeklinde derin bir anlayış geliştirebilirler. Bu unsurlar, dilin sosyal bağlamını anlamada kritik bir rol oynar. Öğrenciler, bu öğeleri öğrenerek Türk kültürünün köklerini keşfederken, kendi kültürleriyle de karşılaştırma yapma fırsatı bulurlar. Bu karşılaştırmalar, öğrencilerin uluslararası kültürle olan bağlarını güçlendirir.

4.7. Yemek Kültürü

Türk mutfağı, zengin yemek çeşitleri ve gelenekleri ile dikkat çeker. Yemek kültürü, bu bağlamda önemli bir yer tutar çünkü yemek, sadece fizyolojik bir ihtiyaç olmanın ötesinde, bir toplumun değerlerini, geleneklerini ve sosyal etkileşim biçimlerini yansıtır. Türk yemek kültürü, zengin çeşitliliği ve köklü

gelenekleriyle öne çıkar. Türk mutfağı, öğünlerin hazırlanışı ve sunumu sırasında kullanılan dilin de öğrenilmesi açısından önemli bir fırsat sunar. Temel düzeyde bir öğrenci, “En sevdiğin yemeği tanı” gibi ifadelerle Türk mutfağına giriş yapabilir, “Türk mutfağındaki bazı yemekleri ve bunların nasıl yapıldığını anlatın” gibi sorularla bilgi sahibi olabilirler. Yemek kültürü, sosyal etkileşimlerin temelini oluşturur ve Türkçe öğreniminde önemli bir bağ kurar. Ayrıca, yemeklerin kültürel anlamları üzerinden Türk toplumunun değerlerini anlamaya yönelik önemli bir pencere sunar. Öğrenciler, uluslararası düzeyde farklı mutfaklarla karşılaştırma yaparak, kültürel alışverişin zenginliğini artırır ve bu süreçte kaynak ve hedef kültür arasındaki etkileşimi keşfederler.

4.8. Dil ve Konuşma Kalıpları

Günlük yaşamda sık kullanılan ifadeler, dilin akıcılığını artırır. Bu kalıplar, sosyal etkileşimlerin akışını kolaylaştırırken, dilin günlük hayatta nasıl kullanıldığını anlamaya yardımcı olur. Öğrenciler, bu kalıpları öğrenerek, dil pratiği yapma ve çeşitli sosyal durumlarla başa çıkma becerilerini geliştirirler. Aynı zamanda, kültürel bağlam içinde anlam kazanan ifadeler, Türkçe'nin zenginliğini ve derinliğini keşfetme fırsatı sunar. Öğrenciler temel düzeyde, “Selamlaşma ifadelerini öğren” gibi görevlerle başlayabilir, “Farklı sosyal ortamlarda nasıl konuşmalıyız?” gibi sorularla dil yetkinliklerini geliştirebilirler. Bu süreç, öğrencilerin kendi kültürel bağlamlarını anlamalarına yardımcı olurken, hedef ve uluslararası kültürle etkileşimi artırır. Dil ve konuşma kalıpları, öğrencilerin sosyal durumlarla başa çıkmalarını sağlarken, kültürel ifadelerin anlaşılması dilin sosyal bağlamda daha etkin kullanılmasını sağlar.

4.9. Mizah ve Halk Anlatıları

Mizahi anlatılar, kültürün eğlenceli ve sosyal yönlerini sergiler. Mizah, insanların bir araya gelmesini sağlayan evrensel bir dil olarak, toplumların ortak deneyimlerini, değerlerini ve sosyal normlarını yansıtır. Türk kültüründe mizah, Nasreddin Hoca gibi karakterlerle somutlaşır; bu karakterler aracılığıyla, toplumsal eleştiriler, akıllıca gözlemler ve yaşam dersleri verilir. Mizahi anlatılar, öğrencilerin dil becerilerini geliştirirken, Türkçe'nin günlük konuşma dilindeki kullanımını da pekiştirir. Ayrıca, bu anlatılar, öğrencilerin kendi kültürleriyle karşılaştırmalar yapmalarına olanak tanır. Öğrenciler temel düzeyde, “Nasreddin Hoca'nın bir fıkrasını anlat” gibi basit bir görev alabilir. Mizah, evrensel bir iletişim aracı olduğu için, öğrencilerin farklı kültürler arasındaki benzerlikleri anlamalarına yardımcı olur. Halk anlatıları, toplumsal değerleri ve gelenekleri aktaran önemli araçlardır. Bu anlatılar, kültürel mirası korurken, nesiller arası bağların güçlenmesine de katkı

sağlar. Öğrenciler, halk hikayeleri ve masallar aracılığıyla dilin zenginliğini keşfederken, kültürel bağlamda anlam kazanmış ifadelerle de tanışır. Bu unsurlar, dil öğreniminin yanı sıra kültürel bağların kurulmasında da katkı sağlar. Mizah ve halk anlatıları uluslararası kültürel etkileşimi desteklerken, öğrencilerin kendi kültürel kimliklerini de keşfetmelerine fırsat sunar.

Sonuç

Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel unsurların önemi, dil öğrenme sürecinin daha verimli ve derinlemesine olmasını hedefler. Kültürel unsurlar, dilin sadece kelime ve gramer kurallarından ibaret olmadığına vurgu yaparak, bununla birlikte o dili konuşan insanların tarihi, yaşam biçimi, değerleri, alışkanlıklarıyla bütünleştiğini gösterir. Yeni bir dil öğreniminde öncelikle dilin bağlamını ve anlatımını iyi kavramak gerekir. Örneğin “Güle güle” ifadesi sadece uğurlama ifadesi değil aynı zamanda hoşnutluğu ve güler yüzü içinde barındıran samimi hisler oluşturan bir vedalaşma kelimesidir. Kültürel unsurlar dilin sosyal ve faydacı unsurlarını öne çıkarır. Bu vesileyle yabancılarla iletişimde daha etkili ve doğal biçimde iletişim kurmayı sağlar. Türk kültüründe tokalaşma, selamlaşma gibi unsurlar sosyal etkileşimde samimi ve uygun davranışın temellerini atar.

Kültürel unsurların dil öğreniminde bir diğer yararı ise kültürel farkındalıktır. Kültürel unsurlar farklı kültürlerle olan farkındalığı artırır. Bu durum yabancılarla Türkçe öğretiminde öğrenme sürecinde motivasyonu ve ilgiyi dinamik hale getirir. Türk yemek kültürü, düğün – cenaze gibi gelenekleri hakkında bilgi sahibi olmak yabancı öğrencinin Türk kültürü hakkında ilgisini körükler. Öğrenme sürecini daha cazip hale getirir.

Dil ve kültür ayrılmaz iki unsurdur. Kültürel unsurlar dilin yapısal ve anlamsal özelliklerini pekiştirir. Örneğin dilin zenginliğini ve kültürel derinliği ifade eden atasözü ve deyimler dil öğreniminde ve kültürel etkileşimde yararlı unsurlardır. “Etekleri zil çalmak, etekleri tutuşmak, dili yanmak” gibi deyimler ya da “Damlaya damlaya göl olur, Ak akçe kara gün içidir” gibi atasözleri dilin içinde var olan kültürel değerlere ışık tutar.

Kültürel unsurlar dil öğrenimi daha eğlenceli ve zevkli hale getiren halk hikâyeleri, masallar, geleneksel oyunlar, şarkılar, danslar dil öğreniminde aktifliği etkileyerek öğrenme sürecine hareketlilik eğlence katar. Bununla birlikte filmler, diziler, edebî eserler hedef dil olarak öğretiminde dinleme ve okuma yetilerini geliştirir.

Sonuç olarak, her dil, kendine özgü bir yaşam ve düşünce tarzını içinde barındırır. Yeni bir dil öğrenmek, aslında yeni bir kültürü, yeni bir düşünme biçimini ve yeni bir yaşam tarzını keşfetmeye başlamak anlamına gelir. Yabancı

dil öğrenimi, öğrencinin düşünce yapısı ve kişiliği ile sosyal yaşamı ve doğduğu andan itibaren çevresinden edindiği kültürle sıkı bir ilişki içindedir. Diğer bir söyleyişle, dil öğretimi bir kültürel etkileşim sürecidir. Anlatmak istediğimiz duygu ve düşünceler hedef dilde yalnızca dilbilgisi kurallarının öğretimiyle sınırlı kalmamalı, dilin kültürel boyutunu da içermelidir. Kültürel kavramları anladığımızda, farklı kültürlerin ve bu kültürlerde yaşayan insanların dünyayı nasıl gördüklerini ve diğer insanlara nasıl tepki verdiklerini daha kolay fark edebiliriz. Kültürel anlayış, dil öğreniminin ayrılmaz bir parçası olarak, insanların birbirlerini daha iyi anlamalarını sağlar ve iletişimi güçlendirir.

Güçlü ve etkili bir yabancı dil eğitimi programında, öğrencinin kendi kültürel özellikleri kadar, öğrenilen dilin kültürünün de öğretilmesi büyük önem taşır. Bir yandan öğrencinin dili daha derinlemesine ve etkili bir şekilde öğrenmesini sağlarken, diğer yandan öğrencinin bir dünya görüşü geliştirmesine katkıda bulunur. Öğrencinin, farklı kültürel perspektifleri anlaması, onu daha hoşgörülü ve açık fikirli bir birey yapar.

Kültürel verilerden yararlanmak, dil öğretiminde başarıyı artırmada kilit rol oynar. Kültürel unsurların ve geleneklerin dil üzerindeki etkilerinin incelenmesi, dil öğretiminin daha zengin ve etkili olmasını sağlar. Öğrenciler, dilin sadece sözcüklerden ve gramer kurallarından ibaret olmadığını, aynı zamanda bir halkın yaşam tarzını, değerlerini ve dünyayı algılama biçimini yansıttığını öğrenirler. Bu da dil öğrenimini daha anlamlı ve motive edici hale getirir.

Yabancı dil öğrenimi, yalnızca yeni bir iletişim aracını değil, aynı zamanda yeni bir kültür ve yaşam biçimini öğrenmeyi de içerir. Dil ve kültür arasındaki bu güçlü bağ, dil öğreniminin başarısı için vazgeçilmezdir. Dil öğrenme sürecini daha kapsamlı, etkili ve anlamlı kılar. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kesim, Türk kültürünü ve yaşam biçimini tanıyarak dili sadece kurallar çerçevesinde değil duygusal ve sosyal boyutlarıyla öğrenerek Türkçeyi daha akıcı ve doğal bir biçimde günlük yaşamında kullanır. Bu nedenle, dil öğretiminde kültürel unsurları göz ardı etmemek, öğrencilerin hem dil becerilerini hem de kültürel anlayışlarını geliştirmeleri için önemlidir.

Kaynakça

- Özdemir, C. (2013). Dil-Kültür İlişkisi: Folklor Ürünlerinin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yeri ve İşlevi. *Milli Folklor*, 25(97), 157-166.
- Akkoyunlu, B. (2019). *Yedi iklim yabancı dil olarak Türkçe setindeki kültürel varlığın incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]*. Hacettepe Üniversitesi.
- Aktaş, T. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 89-100.
- Bölükbaş, & Keskin. (2010). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metinlerin Kültür Aktarımındaki İşlevi. *Journal of Turkish Studies*, 5(4), 221-235.
- Brooks, N. (1968). Teaching culture in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 1(3), 204-217.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe.
- Dağabakan, F. Ö. (2019). *Toplumdilbilim*. Ankara: Çizgi Kitabevi.
- Delanoy, W. (2020). What is culture? (G. Rings, & S. Rasinger Ed.), *The Cambridge Handbook of Intercultural Communication*, içinde (s. 17-34). Cambridge University Press .
- Demir, A., & Açıık, F. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım ve Seçilecek Metinlerde Bulunması Gereken Özellikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*(30), 51-72.
- Durmuş, M., & Sumruk Ateşgöl, H. (2021). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültürel İçeriklerin Seçimi, Sunumu ve öğreticilerde Kültürlerarası Yeterlilik Geliştirme. E. Özkan (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi*, içinde (s. 111-133). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Durukan, Ş. (2022). Modern Türk Edebiyatı Metinlerinin Yabancılara Türkçe Öğretimi Kitaplarına Yansıması. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 223-235.
- Eagleton, T. (2005). *Kültür Yorumları*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Ergin, M. (2013). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Eğinli, A. T. (2011). Kültürlerarası Yeterliliğin Kazandırılmasında Kültürel Farklılık Eğitimlerinin Önemi. *Öneri Dergisi*, 9(35), 215-227.
- Güngör, Ö. (2022). *Değerler ve Toplum*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güvenç, B. (2019). *Kültürün ABC'si*. İstanbul: YKY.
- House, J. (2008). What is an 'Intercultural speaking'? *Intercultural Language Use and Language Learning*, (s. 7-21). Springer, Dordrecht, Dordcht: Springer.

- Kafesoğlu, İ. (2021). *Türk Milli Kültürü*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Kaplan, M. (2021). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Koca, S. (2019). *Türk Kültürünün Temelleri*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri: Şekil Bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Koyuncu, İ. (2022). *İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında kültür konusuna yönelik araştırmalar: Bir meta-sentez çalışması [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]*. Hacettepe Üniversitesi.
- Lee, K. Y. (2009). Treating culture: what 11 high school EFL conservation textbooks in South Korea do? *English Teaching: Practice and Critique*, 8(1), 76-96.
- Mete, F. (2020). Türkçe Öğretiminde Görsel Kültür Ürünleri: Halk Oyunlarının Yeri. *Uluslararası Türkçe Edebiyet Kültür Eğitim Dergisi*, 9(2), 736-749.
- Peterson, B. (2004). *Cultural intelligence a guide to working with people from other cultures*. Yarmouth, Maine: Intercultural press.
- Sekitmen, R. (2021). *Kültürel aktarım bağlamında yabancılara Türkçe öğretiminde halk anlatılarından yararlanma [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]*. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Uğureli, A. (2022). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yaşayan Kültürel Mirasın Aktarım Aracı Olarak Türk Yemek Kültürü: Yedi İklim Türkçe Ders Kitapları Örneği. *Medya ve Kültürel Çalışmalar Dergisi*, 4(1), 71-83.
- Yazıcı, N., & Kaygısız, Ç. (2020). Dil Öğretiminde Kültürel Yaklaşımlar. G. Aydın (Ed.), *Yabancı/ikinci dil öğretiminde kültür ve kültürel etkileşim*, içinde (s. 155-172). Ankara: Pegem Akademi.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Temel Dil Becerileri ve Öğrenme Alanları

Hilal Nalçacıoğlu Özcan³⁹

Emel İ. Kuvel Masacı⁴⁰

Giriş

Dil öğretimi sürecinde, dört temel beceri olan dinleme, yazma, konuşma ve okuma becerilerinin kazandırılması esastır. Bu becerilerin etkin bir şekilde öğretilmesi, dil öğrenme sürecini kolaylaştırmakta ve dilin kullanımını daha akıcı hale getirmektedir. Son yıllarda dil öğrenme ihtiyacının artmasıyla birlikte, bu temel becerilerin kazandırılmasına yönelik birçok akademik çalışma yapılmıştır. Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin etkinliği, bu dilin öğrenilme motivasyonunun yüksek olduğu günümüzde büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, dört temel dil becerisinin kazandırılması, dil öğretim sürecinin başarısını belirleyen en önemli faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Uluslararası öğrenciler, öğrenim süreçlerinde dört temel dil becerisini farklı kullanım alanlarında çeşitli sıklıkta kullanmaktadır. Bu nedenle, önceden yapılmış ihtiyaç analizleri doğrultusunda dört temel dil becerisinin akademik alanların yapısına uygun biçimde kullanılmasının sağlanması gerekmektedir.

Dil eğitimi sürecinde dört temel beceri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma, birbirleriyle bağlantılı ve birbirlerini tamamlayıcı özellikler taşıyan önemli bileşenlerdir. Bu becerilerin öğretiminde doğru sıralama ve yeterli sıklık büyük bir önem arz etmektedir. Öğrencilere verilmek istenen dil becerilerinin hangi sırayla ve hangi sıklıkla verileceği dikkatle planlanmalıdır.

39 Öğr. Gör., Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Dil-Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi, hilalnalcacioglu@subu.edu.tr

40 Öğr. Gör., Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Dil-Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi, emelkuvel@subu.edu.tr

Bu planlama, öğrencilerin her bir dil becerisinde dengeli ve yeterli bir gelişim göstermelerini sağlar ve böylece bir beceride ileri seviye başarı sağlarken diğer becerilerde geride kalma problemini ortadan kaldırır.

Sonuç olarak, dört temel dil becerisinin dengeli ve eşit bir şekilde öğretilmesi, öğrencilerin dilde tam bir yetkinlik kazanmalarını sağlar. Bu yaklaşım, dil öğrenim sürecinin etkinliğini artırır ve öğrencilerin dil becerilerini her alanda geliştirmelerine olanak tanır. Bu bağlamda, hem eğitim materyallerinin hem de öğretim stratejilerinin bu hedef doğrultusunda tasarlanması gerekmektedir.

1. Dinleme Eğitimi

Dinleme, iletişimin temel bir bileşeni olarak, duyuşsal algılama sürecinin ötesine geçen ve anlama, yorumlama ve tepki verme becerilerini içeren karmaşık bir bilişsel süreçtir. Dinleme, sadece seslerin duyulmasıyla sınırlı kalmayıp, bu seslerin anlamlandırılması, bağlam içerisinde değerlendirilmesi ve verilen mesajın doğru bir şekilde anlaşılması sürecini de kapsar. Dinleme süreci, beyin tarafından işlenmek üzere sinir sinyallerine dönüştürülen ses dalgalarının algılanması ile başlar. Bu aşamada, seslerin fiziksel olarak algılanmasının ardından, dinleyici belirli seslere ve mesajlara dikkat ederek önemli bilgileri seçer ve geri kalanları filtreler. Seçici dikkat, dinleyicinin ilgisine, ihtiyaçlarına ve beklentilerine bağlı olarak değişir. Filtrelenen bilgiler, beyinin ilgili bölgelerinde işlenir ve anlamlandırılır; bu aşamada, dinleyici duyduğu kelimeleri, cümle yapılarını ve bağlamsal ipuçlarını kullanarak mesajın anlamını çözer. Anlama sürecinin ardından, dinleyici mesajı kendi bilgi ve deneyimleri çerçevesinde yorumlar ve nihayetinde uygun bir tepki verir. Tepki verme, dinleyicinin mesajı ne kadar doğru anladığını ve yorumladığını gösterir.

Dinleme becerisinin gelişimi, anlama ile doğrudan ilişkilidir. Dinleme ve anlama bir bütündür; yalnızca duymak, anlama becerisini otomatik olarak geliştirmez. Dinleme becerisinin etkin bir şekilde geliştirilmesi için kelime bilgisinin artırılması kritik öneme sahiptir. Dil işleme ve anlama sürecinde, dinleme becerisi duyulan bilgiyi işleme ve anlamlandırma sürecini kapsar. Bu anlamlandırma süreci, öğrencinin kelime dağarcığı ile doğrudan ilişkilidir. Bir kelimenin anlamını bilmek, o kelimenin geçtiği cümle veya konuşmanın anlaşılmasını sağlar. Bu bağlamda, dinleme becerisi stratejik bir şekilde yapılandırılmalıdır. Öğrencilerin kelime bilgisi yetersizse, duydukları bilgiyi anlamlandırmakta zorlanacakları için dinleme becerisinin gelişimi olumsuz etkilenir.

Kelime bilgisi, dinleme becerisinin geliştirilmesinde temel bir faktördür. Daha geniş bir kelime dağarcığına sahip öğrenciler, duydukları bilgiyi daha hızlı ve doğru bir şekilde işleyebilirler. Bu durum, anlama sürecini hızlandırır ve dinleme etkinliğini artırır. Öğrencilerin kelime bilgisi arttıkça, duydukları metinlerdeki bağlamı daha iyi kavrayabilirler. Bu, sadece kelimelerin anlamlarını bilmeleri değil, aynı zamanda bu kelimeler arasındaki ilişkileri ve cümle yapılarını anlamalarını içerir. Dolayısıyla, daha derin bir anlama ve etkili bir dinleme becerisi sağlar. Çeşitli akademik çalışmalar, kelime bilgisinin dinleme ve anlama üzerindeki etkisini ortaya koymuştur. Örneğin, Nation (2001) tarafından yapılan çalışmalar, geniş bir kelime dağarcığının, dil öğrencilerinin dinleme ve anlama becerilerini önemli ölçüde artırdığını göstermiştir. Aynı şekilde, Laufer ve Ravenhorst-Kalovski (2010) kelime bilgisinin anlama becerisi üzerindeki etkisini vurgulamış ve öğrencilerin geniş bir kelime dağarcığına sahip olmalarının, anlama performanslarını artırdığını belirtmişlerdir.

Pratik uygulamalarda, öğrencilerin kelime dağarcığını artırmaya yönelik stratejilerin, dinleme becerisini geliştirmede etkili olduğu gözlemlenmiştir. Bu stratejiler arasında kelime listeleri, kelime oyunları, okuma ve dinleme etkinlikleri gibi yöntemler bulunmaktadır. Bu yöntemler, öğrencilerin hem kelime bilgilerini artırmakta hem de dinleme becerilerini geliştirmektedir.

Dil öğreniminde teknolojinin kullanımı, dinleme becerilerini geliştirmek için etkili bir yöntemdir. Dil öğrenme uygulamaları, online dinleme alıştırmaları ve sesli kitaplar, öğrencilerin farklı konular ve seviyelerde dinleme pratiği yapmalarını sağlar. Teknoloji destekli uygulamalar, öğrencilere kendi hızlarında çalışma ve dinleme becerilerini geliştirme fırsatı sunar. Teknoloji derse entegre edilirken öğrencinin aktif rol oynamasına önem verilmelidir. “Dinleme eğitimini geliştirme sürecinde öğrencilerin dikkatlerinin dağılması, motivasyonlarının bozulması adına Türkçe öğretim sürecinde sunulan video materyaller, onların seviyelere uygun ve yine uygun tür ve ses+görüntü+altyazı kombinasyonunda seçilmelidir. Öğretmenler sınıf ortamında gerçek hayattan kopuk, yapay dinleme çalışmalarından ziyade orijinal materyallerden yardım alarak etkinliklerini tasarlamalıdır. Öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmek için her zaman olduğu gibi dinlemede kullanılan uyarılarda da dengeyi sağlamalı ve tek ya da birden fazla uyarılı videoları alternatifli bir şekilde öğrencilerin motivasyonlarını bozmadan, onları tembelleştirmeden, doğru kaynak, video ve uyarılarla doğru şekilde sunmalıdır.” (Gümüş Mattussı ve Baş, 2020).

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere dinleme becerisi kazandırmanın temel amacı, Türk dilinde etkili bir iletişim becerisi kazanmalarını sağlamaktır.

Dinleme becerisi, dil öğreniminde merkezi bir öneme sahiptir çünkü etkili bir iletişimin temeli, konuşulan dili doğru ve tam olarak anlayabilmekten geçer. Türkçe konuşulan ortamlarda konuşulanları doğru bir şekilde anlayabilmek, iletişim sırasında karşılaşılan sözel ifadeleri, deyimleri ve kültürel referansları kavrayabilmek ve bu doğrultuda uygun tepkiler verebilmek için dinleme becerisi hayati bir rol oynar. Dinleme becerisini geliştirmiş olan öğrenciler, Türkçe dilinde daha rahat ve kendine güvenli bir şekilde iletişim kurabilirler. Bu da onların dilin doğal akışını yakalama, sosyal ve akademik ortamlarda etkin bir şekilde etkileşimde bulunma becerilerini artırır. Dolayısıyla, dinleme becerisinin geliştirilmesi, öğrencilere Türkçe’de etkin ve akıcı bir iletişim kurma becerisi kazandırmayı hedeflemektedir. Bu süreç, öğrencilerin dilde yeterlilik kazanmaları ve Türkçe’yi anadili gibi kullanabilmeleri açısından büyük bir öneme sahiptir (Güneş, 2018).

Sonuç olarak, yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde dinleme becerisinin geliştirilmesi, öğrencilerin dil becerilerini kapsamlı bir şekilde artıracak ve Türkçe dilinde etkili iletişim kurma becerilerini güçlendirecektir. Dinleme becerisinin geliştirilmesi, kelime bilgisinin artırılması, çeşitli stratejilerin ve teknolojik araçların kullanılması yoluyla desteklenmelidir. Bu bütüncül yaklaşım, öğrencilerin dil girdisine maruz kalmalarını ve dil becerilerini etkili bir şekilde geliştirmelerini sağlayacaktır.

2. Yazma Eğitimi

Yazmak eylemi çok karmaşık ve güçlü bir eylemdir. İletişim kurmayı ve düşünceleri tutarlı bir metne dönüştürmeyi sağladığı gibi aynı zamanda öğrenmek için de önemli bir yöntemdir. Yazmak, bilgiyi dönüştüren, biçimlendiren ve yeniden sunmaya yarayan bir araçtır. (Taşdemir, 2017:11)

Yazılı anlatım çalışmaları öğrencilerin bilgi, duygu, düşünce ve hayallerini doğru ve etkili bir şekilde anlatmalarını amaçlamaktadır. (Ungan, 2007 s.461). Yazma becerisi iletişim yolları arasında en yüksek etkinliğe sahip olabilir. Yazılı anlatımda amaçlanan kendi dillerindeki bağlantılarını ve anladıklarını, öğrendikleri başka bir dilde de aynı şekilde ifade edebilme yeteneğine, sahip olunmasıdır. Öğrencilerden, kendi hislerini, duygu ve düşüncelerini sadece kendi dillerinde değil, aynı zamanda öğrendikleri dilde de doğru ve etkili bir şekilde yazmaları istenir. Bu beceri, dilsel gelişimin yanı sıra kültürel ve duygusal aktarımı da içerir.

“Dil becerilerinden olan yazma; anlatma becerileri içerisinde yer almaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmede amaç bireyin duygu ve düşüncelerini Türkçenin dil özelliklerine uygun ve planlı bir biçimde yazıya aktarmalarını sağlamaktır. Yazma

becerisi, uygulamalı olduğu için birey, kazanılmış bilgileri somut bir biçimde gösterebilmektedir. Kişiy e dil ile ilgili dönüt vermede, dilin eksikliklerini tespit etmede önemli bir unsurdur. Bu beceri kişinin bilgisi, konuyu kavrama düzeyi, sunmadaki düzeni, amacı ve konu hakkındaki fikirlerini yazıya dökmek için gerçekleştirdiği bir zihinsel faaliyeti gerektirir.” (Tiryaki, 2013: 38)

Buna bağlı olarak öğretmenlerin öğrencilerin yaşını, kültür yapısını, ana diller ve diğer durumları dikkate alması gerekmektedir. Mesela Endonezyalı ve Kazakistanlı bir bireyin dil özellikleri farklıdır. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrencilerin yaş, kültürel yapılar, ana diller ve diğer bireysel özelliklerini dikkate alması önemlidir, zira örneğin Endonezyalı veya Kazakistanlı bireylerin arka plan bilgisi birbirlerinden farklıdır. Öğretmenlerin, öğrencilerin dilsel farklılıklarından kaynaklanabilecek olumsuz etkilerin önüne geçmek amacıyla motivasyonu sürekli olarak yüksek tutmaları gerekmektedir.

Öğrenciler yazma becerisini genellikle en zor beceri olarak görürler, çünkü öğretmenlerin beklentileri net olmayabilir. Yabancı dil öğretmenlerinin sık yaptığı bir hata, öğrencilerden tek başlarına eksiksiz bir kompozisyon yazmalarını beklemektir. Ancak, dil öğretim sürecinde, öğrencinin seviyesine uygun olarak cümle, paragraf, listeleme veya not alma gibi etkinlikler de yazma becerisi olarak kabul edilebilir.

Yazma, sadece teknik bir beceri değil, aynı zamanda düşüncelerin organize edilmesi ve etkili bir şekilde ifade edilmesi gereken bir süreçtir. Bu nedenle, öğrenciler yazma sürecinde motivasyon eksikliği yaşayabilir ve zorluklarla karşılaşabilirler. Öğrenciler yazma sürecine ne kadar çok dâhil olursa, yazma konusunda o kadar yetkin hale gelirler. Bu da hem akademik başarılarına katkı sağlar hem de yazma becerisinin daha kalıcı bir şekilde gelişmesine yardımcı olur.

Çakır’a (2010: 167) göre, yazma becerisinin şu hedeflerin elde edilmesine,

- Öğrenme sürecini kontrol etmeye,
- Öğrencilerin seviyelerini belirlemeye,
- Öğretilen yapıların veya kelimelerin pekiştirilmesine,
- Dil yanlışlarının görülmesine,
- Noktalama işaretlerinin öğretilmesine,
- Diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesine,
- Öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesine,

- Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine,
- Öğrenilen konuların kısa dönem bellekten uzun dönemli belleğe aktarılmasına,
- Öğrencilerin yetilerini (competence) performansa dönüştürmelerine, yardımcı olduğu söylenebilir.

Hyland (2004), ikinci dilde yazma eğitiminde temel olarak dil yapısına odaklanırken dört aşamalı bir süreç izlemiştir: Alıştırma, kontrollü yazma, güdümlü yazma ve serbest yazma.

Alıştırma: Öğrencilere genellikle bir metin üzerinden kelimeler ve belirli dil bilgisi kuralları öğretilmektedir. Bu yöntem, öğrencilerin hem kelime hazinelerini genişletmelerini hem de dilin gramatikal yapılarını kavramalarını hedefler. Metin kullanımı, öğrencilerin terimlerin ve dil bilgisi kurallarının bağlam içindeki uygulamalarını anlamalarını sağlar ve dil bilgisi kurallarının gerçek kullanım senaryolarında nasıl işlediğini görmelerine yardımcı olur. Bu yaklaşım, dilsel bilgi ve becerilerin hem kuramsal hem de uygulamalı bir şekilde öğrenilmesini sağlayarak, öğrencilerin dil yetkinliklerini daha etkili ve kalıcı bir biçimde geliştirmelerine olanak tanır.

Kontrollü Yazma: Her düzeyde kontrollü yazma çalışmasına yer verilebilir. Bu çalışmayla verilen sözcükleri ve tümce yapılarını aynen ya da istenilen değişiklikleri yaparak yazmaları istenir. Kontrollü yazma çalışmalarıyla amaç dildeki sözcükleri ve yapıları doğru şekilleriyle yazma olanağı verilmektedir (Demirel, 1999:142)

Güdümlü Yazma: Güdümlü yazmanın amacı, öğrencilerin bir konu hakkındaki bilgilerini, duygularını ve düşüncelerini etkili bir şekilde anlatma becerilerini geliştirmektir (Özbay, 2007: 130).

Serbest Yazma: Serbest yazma yaklaşımının temel prensibi öğrencilerin mümkün olduğunca çok yazı yazmaya teşvik edilmesini sağlamaktır. Burada nitelikten daha çok nicelik vurgulanmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencileri hata yapma endişesi olmaksızın yazı yazmaya karşı cesaretlendirir (Temizkan, 2010: 627)

a. Alfabe Eğitimi

İnsan, düşünebilen, gelişebilen, üretebilen ve karmaşık yapıya sahip olan bir varlıktır. Bu özellikler, insanın dili kullanma ve geliştirme sürecinde de belirgin bir şekilde ortaya çıkmıştır. Tarih boyunca insanoğlu, kendisini ifade etme çabası içinde olmuştur. İlk olarak mağara duvarlarına ve taşlara çizilen şekillerle başlayan bu süreç, zamanla alfabenin icadıyla daha sistematik bir hale gelmiştir. Ancak insanların coğrafi olarak birbirlerinden uzak olması

ve medeniyetlerin farklı yönlerde gelişmesi, dillerin de çeşitlenmesine yol açmıştır. Bu bağlamda, siyasi, kültürel ve ekonomik sebeplerle birbirleriyle iletişim kurma gereği duyan topluluklar, farklı dilleri öğrenmek zorunda kalmıştır. İnsanlar, yeni bir dili öğrenme sürecinde genellikle kendi dillerindeki alfabe ile öğrenmek istedikleri dilin alfabetesini karşılaştırarak benzerlikleri ve farklılıkları belirlemeye çalışmışlardır. Bu, dil öğrenme sürecinin ilk adımlarından biri olmuştur.

Yabancılara Türkçe öğretimi aşamasında hedef kitleye öncelikle alfabe tanıtılır. Türkçede bulunan sesleri 29 harf öğretildikten sonra ünlü ünsüz sert yumuşak düz yuvarlak ayrımları verilerek hedef kitlenin alfabe eğitimini daha net öğretilmesi sağlanır. Uzun süre harflerin sesletimi üzerine durulur ve bu konuda tekrarlar yapılarak özellikle ünlü sesler hedef kitleye verilir. Hedef kitlenin de sesletim yapması istenir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde telaffuzun önemi vurgulanmalı ve bu konunun eğitim süreçlerinde nasıl ele alınacağı belirlenmelidir. Bu çerçevede, öğrencilerin belirli bir sistematik içinde aynı kelime ve cümlelerin doğru telaffuzlarına maruz kalmaları, kendi seslerini dinleyerek telaffuz farklılıklarını ayırt edebilmeleri ve geri bildirim alabilmeleri için uygun stratejilerin geliştirilmesi gerekmektedir. Türkçe öğretiminde harflerin sesletimi bireysel olarak gerçekleştirilmelidir; zira kalabalık sınıf ortamlarında harflerin doğru bir şekilde telaffuz edilmesi ve kalıcı öğrenmenin sağlanması güç olabilir. Bu sebeple, harflerin sesletimi bireysel ve kontrollü bir şekilde öğretilmelidir.

Öğrenciler, yeni bir dili ana dillerinden hareketle öğrenmeye çalışırken, her dilde bazı harflerin mevcut olmayabileceği veya sesletimlerinin farklı olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda, dil öğretim sürecinde öğretmenlerin hem hedef dilin hem de öğrencilerin ana dilinin özelliklerini kapsamlı bir biçimde kavramaları elzemdir. Öğretmenlerin iki dil arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları belirlemeleri önem arz etmektedir. Bu benzerlik ve farklılıkların analizi, öğretmenlere öğrencilerin hangi dil öğelerini daha kolay veya daha zor kavrayabileceklerine dair önemli bir öngörü sağlar.

b. Kelime Öğretimi

Türkçe, sondan eklemeli bir dil yapısına sahip olup, bu özellik dilin cümle yapısını ve anlamını belirlemede kritik bir rol oynamaktadır. Sondan eklemeli yapının temel prensibi, kök kelimelere eklerin eklenmesi yoluyla yeni kelimeler ve anlamlar türetilmesidir. Bu yapı, dilin morfolojik esnekliğini artırarak, kelime türetme ve anlam genişletme süreçlerini kolaylaştırır.

“Eklerin çeşitliliği ve bu çeşitli eklerin değişik görevler yüklenerek yeni sözcükler oluşturabilmeleri, Türkçeyi çok geniş anlatım olanaklarına kavuşturmuş, yeni beliren kavramların karşılanmasını, yabancı kavramlara karşılıklar bulunmasını kolaylaştırmıştır.” (Aksan, 2009:106) Bu dil yapısı, öğrencilerin yeni kelimeleri ve dil bilgisel yapılarını öğrenmelerini daha erişilebilir hale getirir.

Türkçede tipik cümle yapısı özne-nesne-yüklem sıralamasını takip eder, bu da dilin sözdizimsel özellikleri açısından belirgin bir karakteristik oluşturur. Türkçedeki sondan eklemeli özellik ve özne-nesne-yüklem sıralaması, dilin yapısal tutarlılığını destekler ve dilin genel öğrenimini sistematik hale getirir. Bu bağlamda, Türkçenin morfolojik ve yapısal özellikleri, hem dilin kendisi hem de bu dili öğrenen bireyler açısından önemli avantajlar sunar.

Kelimelerin anlamlarının öğrenilmesi, bağlam içinde kullanıldıklarında daha etkili hâle gelmektedir. Örneğin, bir hikâye veya diyalog bağlamında sunulan kelimeler, öğrencilerin bu kelimeleri daha doğru anlamlandırmalarına ve kalıcı bir şekilde hatırlamalarına katkıda bulunur. Yabancılar Türkçe öğretirken, dil öğrenme sürecinin en etkili şekilde ilerlemesi için öncelikle öğrencilere günlük hayatta sık karşılaşılabilecekleri ve çevrelerinde görebilecekleri kelimelerden başlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin çevreyle daha rahat iletişim kurabilmelerini ve öğrendikleri dili pratikte kullanabilmelerini sağlar. Örneğin, ev eşyaları, yiyecekler, renkler veya günlük ifadeler gibi somut kavramlar, öğrencinin dil öğrenme sürecine aşinalık kazandırarak dili daha kolay kavramasına yardımcı olur.

Somut bilgiler öğretilmeden soyut düşüncelerin tam olarak anlaşılmayacağı gerçeğinden yola çıkarak, dil öğretiminde tümevarım yönteminin önemine dikkat çekilmektedir. Tümevarım, öğrencinin küçük, somut bilgileri edinerek bu bilgilerden genel kurallara ulaşmasını sağlar. Bu şekilde öğrenci, dilin işleyişini daha doğal bir şekilde öğrenir.

Ancak sadece tümevarıma dayalı bir öğretim süreci yeterli değildir. Dil öğreniminde belirli kalıplaşmış ifadeler, diyaloglar ve cümle yapıları da öğretileceği için, bu süreçte tümdengelim de yer verilmelidir. Yani, öğrenciye önce genel bir dil kuralı veya yapı verilir ve ardından bu yapının günlük dilde nasıl kullanıldığını anlaması sağlanır. Böylece, öğrenci hem somut hem de soyut kavramlar arasında bağlantı kurarak dil becerilerini daha dengeli bir şekilde geliştirir.

Yabancı dilde kelime öğretiminde, hangi seviyede hangi tür kelimelerin öğretileceği dikkate alınması gereken bir unsurdur. Özellikle başlangıç

düzeyinde, somut anlamı olan ve sınıf ortamında ya da görsellerle desteklenebilen kelimelerin öğretimi, soyut kelimelere kıyasla daha basittir. Somut kelimeler, öğrencinin zihninde bir imgeyle ilişkilendirildiği için daha çabuk kavranır. Örneğin, “defter” kelimesini öğretirken defterin gösterilmesi, öğrenme sürecini hızlandırır. Görsellerle desteklenen kelimeler de soyut kavramlardan daha kolay anlaşılır. İleri düzeylerde ise, öğrencinin genişleyen kelime dağarcığı hem somut hem de soyut kelimelerin öğrenilmesini kolaylaştıracaktır.

Bir yabancıya, Türk kültürünü dikkate almadan, bir Türk’e öğretiyormuş gibi Türkçe öğretmek yanlıştır. Yabancılara yönelik Türkçe ders ve çalışma kitapları hazırlanırken, özellikle temel ve orta seviyede kullanılacak temel kelime dağarcığının titizlikle belirlenmesi büyük önem taşır.

Özellikle sınıf ortamında, öğrenciler kelimeleri öğrenirken somut nesnelere ve çevresel materyallerden yararlanmak, öğrenme sürecini daha etkili hale getirebilir. Örneğin, sınıftaki eşyalar, araç ve gereçler kullanılarak kelimelerin somut referansları sağlanabilir, böylece öğrenciler kelimelerin anlamlarını görsel ve dokunsal yollarla kavrayabilirler. Bu yöntem, dil öğrenimini destekleyici bir bağlam sunarak öğrencilerin yeni kelimeleri daha hızlı ve kalıcı bir şekilde öğrenmelerine katkıda bulunur. Resimler, videolar, ses kayıtları gibi görsel ve işitsel materyaller, kelime öğretiminde etkili araçlardır. Sık kullanılan kelimelerin öğretimi, hedef dilin öğrenilmesinde daha fazla başarı sağlar çünkü bu kelimeler günlük hayatta en sık karşılaşılanlardır. Bu kelimelerin bilinmesi, yazılı ve sözlü iletişimde dil öğrenenlerin ilerlemesine önemli katkı sunar.

“Kelimelerin anlamlarının tam olarak öğrenilmesi onların yazılı ve sözlü iletişimde etkili bir şekilde kullanılmasını sağlar. Türkçede kelimeler birbirinden farklı anlamları taşıyabilmektedir.” (Kara Özkan, 2020:130) Örneğin, “yaz” kelimesi hem bir mevsimi ifade ederken “Yaz aylarında hava sıcak olur.”, hem de yazma eylemini anlatır “Her gün günlük yazarım.”. Bu tür çok anlamlı kelimelerin doğru bir şekilde anlaşılması ve kullanılması, dil becerilerinin geliştirilmesinde kritik bir rol oynar. Bir başka örnek olarak, “kol” kelimesi hem vücudun bir parçasını ifade ederken “Kolum ağrıyor.”, hem de bir cihazın uzantısını anlatabilir “Vinç kolu kırıldı.”. Son olarak, “ak” kelimesi de çeşitli anlamlar taşıyan bir kelimedir. Hem “beyaz renk” anlamında “Saçlarına ak düşmüş.”, hem de “temiz” anlamında “Bu insanın kalbi ak.”, hem de “akıntı” anlamında “Dere suyu akıyor.” kullanılabilir. Bu tür örnekler, kelimelerin bağlamlarına göre nasıl farklı anlamlar kazanabileceğini ve bu anlamların doğru bir şekilde öğrenilmesinin iletişimi nasıl etkilediğini göstermektedir.

Yabancı dil öğrenenlerin kelime hazinesi öğrenmesini büyük ölçüde kolaylaştırır. “Bireyin kendini ifade edebilmesinde ve iletişimde bulunduğu kişileri anlayabilmesinde sahip olduğu kelime bilgisinin önemi büyüktür. Bir kişinin kazandığı kelimelerin hepsine kelime hazinesi denir.” (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008) “Yani yabancı dil öğretiminin en önemli bileşenlerinden biri olan kelime hazinesi olmadan dil becerilerinin gelişimi de gerçekleşmemektedir. Yabancı bir dilde kelime hazinesi gelişmeden iletişimin çeşitliliği arttırmak ve iletişimin düzeyini geliştirmek de imkânsızdır. Bu bakımdan da dil öğrenme sürecinde öğrenenlerin dil becerilerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri ile sahip oldukları kelime hazineleri arasında bir orantı olduğu ifade edilebilir.” (Taşkın,2023:90)

“Yabancılar Türkçe öğretiminde öğrencilerin ders kitaplarındaki ünitelerde yer alan metinlerde karşılaştıkları kelimelerin sıklığıyla kelime hazinelerini oluşturmaları arasında pozitif yönlü bir ilişkiden söz edilebilir. Dil öğretiminde kelimenin önemi dikkate alındığında çalışma sonuçları doğrultusunda ders kitaplarının öğrencilerin kelime hazinesine katkı sunmada önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğrencilerin kelime hazinesini geliştirmede ders kitapları hazırlanırken kelime öğretim stratejilerinin dikkate alınması ve özellikle de ders kitaplarındaki metinlerin bu doğrultuda seçilmesi önerilmektedir. Öğrencilere öğretilmesi hedeflenen kelimelerin ders kitaplarındaki ünitelerde yer alan metinlerde kullanılması, kelime öğrenim sürecini olumlu yönde destekleyeceği düşünülmektedir.” (Taşkın,2023:100)

“Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ders ve çalışma kitaplarındaki etkinlikler: Kelime Çalışması, Yazma, Okuma, Dinleme-Tekrar Etme, Eşleştirme, Boşluk Doldurma, Yerleştirme, Tamamlama, Sınıflandırma, Sıralama, Kelimelerin Eş /Zıt Anlamlarını Bulma, Tabu, Kelime Listeleri, Sözlük Anlamlarını Bulma, Görseller, Cümle Oluşturma. Kelime kartarı, Ses CD’leri.” (Oduperk, 2018:389)

Oyunlar, öğrencilerin dil öğrenme sürecine olan ilgilerini artırır ve motivasyonlarını yüksek tutar. Eğlenceli ve etkileşimli bir ortam sunarak, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlar. Bu katılım, dilin doğal bir şekilde öğrenilmesine katkıda bulunur ve öğrencilerin dili kullanma becerilerini geliştirir. “Yabancı dil öğretiminde oyunlarla her yaş grubundaki bireylere kelime öğretilir ancak farklı yaş grupları için farklı yöntemler kullanılmalıdır. Genel olarak bu oyunlar telaffuz ve sözcük bilgisini daha iyi pekiştirmek için sınıf içinde uygulanan etkinliklerdir.” (Demirel, 2008).

“Arslan ve Gürdal ‘a göre kelime öğretimi için sınıf içinde uygulanabilecek oyun türleri şunlardır: Adam Asmaca, Bilen Oturur, Son Harften Kelime

Türetme, Kelime Türetme, Eşini Bul, Meslek Bulma, Hadi Anlat Bakalım, Nazlı'nın Kedisi, Baş Harfleri Birleştir, Kelimelerle Beyin Fırtınası, Nesi Var?, Kulaktan Kulağa, Zıddını Söyle, Evet-Hayır, Bingo, Tombala, İsimlere Sıfat Bulma, Alfabe Çorbası, Bak ve Yaz.”

Bulmacalar, kelime bilgisini geliştirmek için etkili bir yöntemdir. Bulmacaları çözerken öğrenciler, kelimeleri doğru şekilde yazmayı ve anlamlarını hatırlamayı öğrenirler. Arslan ve Gürdal ‘a göre bulmaca çeşitleri şunlardır: “Kare Bulmaca,Soldan sağa, Yukarıdan aşağıya, Sarmal Bulmaca, Kelime Avı, Sözcük Yerleştirme, Nesne Bulmaca, Resimli Bulmaca, Piramit Bulmaca, Resimli Kare Bulmaca, Bu Nedir? Hatırlatmaca. ”Bulmacalar, kelime bilgisini geliştirmek için etkili bir yöntemdir. Bulmacaları çözerken öğrenciler, kelimeleri doğru şekilde yazmayı ve anlamlarını hatırlamayı öğrenirler. “Kare Bulmaca,Soldan sağa, Yukarıdan aşağıya, Sarmal Bulmaca, Kelime Avı, Sözcük Yerleştirme, Nesne Bulmaca, Resimli Bulmaca, Piramit Bulmaca, Resimli Kare Bulmaca, Bu Nedir? Hatırlatmaca. .”

Oyunlar ve bulmacalar, öğrenenlerin öğrendiklerinin uzun süreli bellekte kalıcı olmasını destekler ve öğrendikleri kelimeleri gerçek hayat bağlamlarında kullanma fırsatı sunar, böylece dil öğrenimini daha anlamlı ve etkili kılar. Ders ve çalışma kitaplarında oyun ve bulmaca bölümlerine mutlaka yer verilmelidir. Bu bölümler, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri pekiştirmeleri ve dil öğrenme süreçlerine olan ilgilerini artırmaları açısından önemlidir. Eğitim materyallerine entegre edilen oyunlar ve bulmacalar, öğrenmeyi daha çekici hale getirir ve sürekli kılar.

c. Cümle Öğretimi

Cümleler, dilin anlamlı ve işlevsel birimlerini oluşturur. Türkçe öğrenen bireylerin etkili iletişim kurabilmeleri için cümle yapılarını doğru bir şekilde kullanmaları gerekmektedir.

Kelime öğretiminin ardından sağlam yapılı bir metin oluşturabilmek için cümle öğretimine geçilmelidir. Söz dizimi kuralları dillerde farklılık gösterebilir. Örneğin, İngilizcede“özne+yüklem+nesne” şeklinde olan söz dizimi yapısı Türkçede “özne+nesne+yüklem” şeklindedir. Bu durum karşısında, bu düzeyde yabancı dilde yazma eğitimi verilirken kelimelerin söz dizimi kurallarına göre sıralanmasını sağlamak gerekir. Yazının amacını bireyler doğru kelimelerle doğru cümleler kurarak gerçekleştirebilir. Öğrencilere bir konu hakkında kelimeler vererek anlamlı cümleler kurmaları veya onlardan görseli bir cümleyle anlatmaları istenebilir. Bireyler kelimelerin anlamlarını veya söz dizimi kurallarını kavrayamadıklarından cümlelerini anlamsız, karmaşık bir biçimde kurabilirler. (Tiryaki, 2013: 40-41)

Cümle düzeyinde yazma eğitimi, dil öğrenen bireylerin yazılı ifade becerilerini geliştirmeleri amacıyla çeşitli teknikler ve etkinlikler kullanılarak kapsamlı bir şekilde verilmelidir. Bu süreçte, dil bilgisi kuralları, sözdizimi ve anlam bilgisi gibi temel unsurların öğretilmesi büyük önem taşır. Öğrencilere, doğru ve etkili cümleler kurabilme becerisi kazandırmak için yapılandırılmış yazma alıştırmaları, yaratıcı yazma etkinlikleri ve geri bildirim odaklı düzeltme yöntemleri gibi pedagojik yaklaşımlar kullanılmalıdır. Böylelikle, öğrenciler hem akademik hem de günlük iletişim bağlamlarında ihtiyaç duydukları yazılı ifade yetkinliğine ulaşabilirler.

3. Konuşma Eğitimi

Yabancılar dil öğretiminde dört temel beceri okuma, yazma, dinleme ve konuşma her biri kendine özgü öneme sahiptir ve birbirleriyle etkileşim halindedir. Konuşma becerisi de bu temel becerilerden biridir ve diğer becerilerden bağımsız düşünülmemelidir. Konuşma becerisinin geliştirilmesi, anlama ve dinleme becerileriyle birlikte ele alınmalıdır.

Konuşma eğitimi, genellikle alfabe ve sesletim (fonetik) çalışmalarıyla başlar. Dil öğrenen bireylerin doğuştan gelen sesletim özelliklerini geliştirmek, konuşma becerilerinin temelini oluşturur. Bu süreçte, öğrencilerin hedef dilin sesletimine özgü olarak çalışmaları gerekmektedir. Sesletim çalışmaları, öğrencilerin dilin fonolojik yapısını kavramalarına ve doğru telaffuz etmelerine yardımcı olur.

Konuşma becerisi, aynı zamanda vücut fizyolojisiyle de ilgilidir. Her öğrencinin ses telleri, ağız yapısı ve dil hareketleri farklıdır. Bu nedenle, öğrencilerin bireysel fizyolojik özelliklerine göre özel çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalar, öğrencilerin hedef dildeki sesleri doğru ve akıcı bir şekilde üretmelerini sağlar.

Konuşma becerisinin geliştirilmesi, dil öğreniminde oldukça önemli bir yere sahiptir. Öğrenciler, hedef dilde iletişim kurabilme becerilerini geliştirdikçe, dil bilgisi ve kelime dağarcığı konusundaki bilgilerini de pratikte uygulama fırsatı bulurlar. Ayrıca, konuşma becerisi, öğrencilerin özgüvenlerini artırır ve dil öğrenme motivasyonlarını yükseltir.

Bu nedenle, yabancı dil öğretiminde konuşma becerisine özel bir önem verilmesi gerekmektedir. Konuşma eğitimi, dinleme ve anlama becerileriyle entegre bir şekilde yürütülmeli ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlanmalıdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin dilde ustalaşmalarını ve etkili iletişim kurmalarını sağlar.

“Konuşma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesinde işlenecek konunun içeriği, öğrencilerin seviyeleri, sınıf ortamının uygunluğu vb. özelliklere bakarak en uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekir. Uygulamalar içerisinde yöntem ve tekniklerin verimliliğini artırabilecek etkinliklere yer vermek, hedef dili etkin kullanabilmenin önemli gereklerindedir.” (Göçer, 2015)

Konuşma becerisinin geliştirilmesinde en önemli faktörlerden biri, öğrencinin kaygısının yönetilmesidir. Kaygı, dil öğrenme sürecinde önemli bir engel teşkil edebilir ve özellikle girişken olmayan öğrenciler için bu engel daha da belirgin hale gelebilir. Kaygının yüksek olduğu durumlarda, öğrencinin kendini ifade etmesi ve konuşma becerisini geliştirmesi zorlaşır. Bu nedenle, dil öğretiminde kaygı yönetimi büyük bir önem taşır.

Öğrencilerin kaygılarını yönetebilmek için öğretmenlerin, onların psikolojik durumlarına dikkat etmeleri gerekmektedir. Dil öğrenme sürecinde, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri ve hata yapma korkusundan arınmaları sağlanmalıdır. Bu, öğrenme ortamının destekleyici ve teşvik edici olması ile mümkündür. Öğretmenler, öğrencilerin kabuklarının dışına çıkmalarını teşvik etmeli ve onları konuşmaya yönlendirmelidir.

Bu teşvik, çeşitli etkinliklerle sağlanabilir. Oyunlar ve drama, bu süreçte oldukça etkili araçlardır. Oyunlar, öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlar ve kaygılarını azaltır. Drama etkinlikleri ise, öğrencilerin farklı roller üstlenerek kendilerini ifade etmelerini kolaylaştırır. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin dili kullanma konusunda daha özgüvenli olmalarına yardımcı olur.

Yabancı bir dili öğrenmek isteyen herkes, ana dilindeki rahatlıkla o dili kullanmak ister. Teorik bilgilerin pratikte etkili olabilmesi için tüm duyu organlarının aktif katılımı önemlidir; bu sayede öğrenme daha doğru gerçekleşir ve unutma riski azalır. Bu nedenle, Türkçe öğretiminde oyunların kullanılması önemlidir.

4. Okuma Eğitimi

Okuma, yazılı veya basılı metinlerin göz aracılığıyla algılanması ve anlaşılması sürecidir. Bu süreç, harflerin, kelimelerin ve cümlelerin tanınması ve anlamlandırılması yoluyla gerçekleşir. Okuma, dil öğreniminin ve iletişimin temel becerilerinden biridir ve bilgi edinme, eğlenme, düşünme ve kendini geliştirme gibi çeşitli amaçlar için kullanılır.

Yabancı dil öğretiminde okuma, ana dil öğretiminde olduğu gibi, öncelikle anlamaya yönelik bir aktivitedir. Okumanın amacı, yalnızca metni

şifrelemek ve çözmek değil, aynı zamanda okuyucunun metinle etkileşimde bulunarak anlam oluşturmasını sağlamaktır. Okuma, hem bilgi birikimi hem de mekanik beceriler gerektirir. Okuyucu, metnin anlamına ulaşmak için mevcut bilgi birikimini kullanmalı ve okudukları ile önceden bildikleri arasında bağlantılar kurabilmelidir. Bu süreçte, anlamı oluşturmak için gerekli bilişsel stratejileri etkin bir şekilde kullanması da önemlidir. Dolayısıyla, okuma, sadece sözcüklerin ardı ardına sıralandığı pasif bir etkinlik değildir; aksine, okuyucunun metindeki bilgileri alıp bunları kendi bilgi, düşünce ve amaçlarına göre işleyerek aktif bir şekilde anlam oluşturduğu yaratıcı bir süreçtir. Bu etkileşim, dil öğreniminde derinlemesine bir kavrayış ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkıda bulunur.

Yabancılar Türkçe öğretiminde okuma eğitimi, dil becerilerini geliştirmek ve kültürel entegrasyonu sağlamak amacıyla yapılandırılmış bir süreci içerir. Bu eğitim, çeşitli stratejiler ve yöntemler kullanılarak planlanmalı ve uygulanmalıdır. Okuma eğitiminin temel amacı, öğrencilerin Türkçe metinleri anlama, yorumlama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektir. Bu süreçte, öğrencilerin hem akademik hem de günlük yaşantıda karşılaşacakları metinleri etkin bir şekilde okuyabilmeleri hedeflenir. Okuma materyalleri, öğrencilerin dil seviyesine uygun olarak seçilmelidir. Başlangıç seviyesindeki öğrenciler için daha basit ve kısa metinler, ileri seviyedeki öğrenciler için ise daha karmaşık ve uzun metinler tercih edilmelidir. Materyaller, güncel konuları içermeli ve öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde çeşitlendirilmelidir. Okuma eğitimi sürecinde öğrencilerin performanslarını düzenli olarak değerlendirmek ve geri bildirimde bulunmak gereklidir. Bu, öğrencilerin eksiklerini görmelerine ve kendilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Okuma materyalleri, Türk kültürünü tanıtan ve öğrencilere kültürel bir perspektif sunan içerikler içermelidir. Bu, öğrencilerin dili daha iyi anlamalarına ve kültürel bağlamda kullanmalarına yardımcı olur.

Yabancı dil öğretiminin temel hedefi dil öğrencilerini hedef dili dilsel, kültürel, toplumsal ve bağlamsal açıdan farkındalığı yüksek bireyler hâline getirmektir. Bu süreçte farkındalığı artırmanın yollarından birisi de bilgiye ulaşma ve kullanma noktasında teknolojiden faydalanmaktır. Gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin teknolojik farkındalıklarının yükselmesi öğretim ve öğrenim sürecinde karşılaşılan problemlerin üstesinden gelmede bireyleri daha stratejik hâle getirecektir. (Kaya ve Kocaman, 2024: 61)

Dijital okuma materyalleri, interaktif okuma uygulamaları ve çevrimiçi kaynaklar, okuma eğitiminde kullanılabilir. Bu, öğrencilerin farklı kaynaklardan faydalanmalarını ve okuma becerilerini çeşitli şekillerde geliştirmelerini sağlar. Yabancılar Türkçe öğretiminde okuma eğitimi,

dikkatle planlanmış bir süreç olup, öğrencilerin dil becerilerini ve kültürel anlayışlarını geliştirmeyi amaçlar. Bu süreçte, uygun materyallerin seçilmesi, etkili okuma stratejilerinin kullanılması ve düzenli değerlendirme yapılması önemlidir. Teknolojik araçların ve kültürel içeriklerin entegrasyonu, okuma eğitiminin başarısını artırabilir.

5. Dilbilgisi Eğitimi

Türkçe ünlü, ünsüz uyumu ve eklenmeden kaynaklı çok sayıda kuralı olan bir dildir. Ancak dilbilgisi kurallarının sadece formüller biçiminde öğrenciye sunulması, “atıl bilgiler” oluşmasına neden olmakta; öğrenci dilbilgisi kuralları sorulduğunda yanıt verebilmekte ancak konuşurken ve yazarken bu bilgileri kullanamamaktadır. Bu nedenle içerik geliştirme sürecinde öğrenme malzemelerindeki etkileşim noktasının yaşamla bağlantılı olmasına özellikle dikkat edilmelidir. Öğrencilere Türkçe dilbilgisinde hangi yapılar olduğunun öğretilmesine değil; her bir düzeyde ve her bir beceri alanında hangi yapıları kullanabileceği fark ettirmeye ve pekiştirmeye çalışılmalıdır. (Pilancı ve Saltık, 125)

Dilbilgisi, “Bir dili ses, şekil ve cümle yapıları ile dilin çeşitli öğeleri arasındaki anlam ilişkileri açısından inceleyerek bunlarla ilgili kuralları ve işleyiş özelliklerini ortaya koyan bilim” olarak tanımlanmaktadır (Korkmaz, 1992). Dilbilgisi öğretimi, yabancılara Türkçe eğitiminde önemli bir yere sahip olup, bu öğretimin hangi seviyede ve nasıl olması gerektiği konusu hala tartışmaya açıktır.

Dört temel dil becerisinden (dinleme, konuşma, okuma, yazma) biri olarak kabul edilmeyen dil bilgisi öğretimi, bu dört beceriden bağımsız olarak düşünülemez. Dilbilgisi kurallarını bilmeyen bir öğrenci, dinlediği cümleyi veya okuduğu metni tam olarak anlayamaz ve konuşma sırasında kelimeleri doğru bir şekilde bir araya getiremez. Bu nedenle, dilbilgisi öğretimi, dilin doğru ve etkili kullanımının temelini oluşturmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dilbilgisi öğretimi, ana dili öğretiminden farklı bir yaklaşımla ele alınmalıdır. Ana dildeki gibi sezgisel bir öğrenme süreci mevcut olmadığından, yabancı dil öğreniminde daha yapısal ve bilinçli bir öğretim yöntemi benimsenmelidir. Bu bağlamda, dilbilgisi öğretimi edinimsel yollarla gerçekleştirilir. Edinimsel yöntemler, dilin doğal kullanımını teşvik eden, iletişimsel ve etkileşimsel öğretim tekniklerini içerir.

Dilbilgisi öğretiminde kullanılacak yöntem ve teknikler, öğrencilerin dil seviyelerine ve öğrenme hedeflerine göre çeşitlendirilmelidir. Başlangıç seviyesindeki öğrenciler için daha temel ve yapılandırılmış kurallar öğretirken, ileri seviyedeki öğrenciler için dilin daha incelikli ve karmaşık

yapıları üzerinde durulmalıdır. Öğretim sürecinde, dilbilgisi kuralları, gerçek yaşam bağlarıyla ilişkilendirilerek sunulmalı ve öğrencilerin bu kuralları pratikte nasıl uygulayacakları gösterilmelidir.

Dilbilgisi öğretimi, etkili bir dil öğrenim sürecinin vazgeçilmez bir bileşenidir ve çeşitli yöntemler ve stratejiler kullanılarak gerçekleştirilebilir. Geleneksel yöntemler, dilbilgisi kurallarının doğrudan ve açık bir şekilde öğretilmesini içerir; bu yöntemler genellikle kural açıklaması, örnekler, alıştırmalar ve testlerden oluşur. İletişimsel yaklaşım ise dilbilgisinin gerçek yaşam bağlarında kullanılarak öğretilmesini hedefler ve bu yöntemde dilbilgisi kuralları, öğrencilerin iletişim kurarken karşılaştıkları dilsel ihtiyaçlara dayalı olarak sunulur.

Görev temelli öğrenme, öğrencilerin dilbilgisi kurallarını belirli görevleri yerine getirirken öğrenmelerini sağlar. Bu yaklaşımda öğrenciler, dilbilgisi kurallarını uygulamayı gerektiren görevler ve projeler üzerinde çalışırlar. Etken ve edilgen öğretim yöntemleri de dilbilgisi öğretiminde önemli bir rol oynar.

Etken öğretim, dilbilgisi kurallarının doğrudan ve açık bir şekilde açıklanmasını içerirken, edilgen öğretim ise dilbilgisi kurallarının fark ettirilmeden, doğal bağlamlar içinde öğretilmesini hedefler. “Dilbilgisi öğretiminin etken ya da edilgen yolla sürdürülmesi konusunda bir yöntemden diğerine farklılıklar görülmektedir. Geçmişte Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi tamamen edilgen yolla dilbilgisi kurallarının ezbere öğrenilmesini ön görürken, günümüzde en son yöntem olarak ortaya çıkan Eylem Odaklı Yaklaşım dil bilgisi öğretiminin ağırlıklı olarak etken yolla sözlü ve yazılı üretime dönük etkinlik ve eylemler aracılığı ile öğrenilmesini uygun bulmaktadır.” (Günday, 2018) Tekrar ve pekiştirme, dilbilgisi kurallarının düzenli olarak tekrarlanması ve pekiştirilmesi ile öğrencilerin bu kuralları daha iyi öğrenmelerini ve hatırlamalarını sağlar.

Görsel ve işitsel araçlar, dilbilgisi öğretiminde etkili bir şekilde kullanılabilir ve özellikle karmaşık dil bilgisi yapılarını öğretirken büyük bir fayda sağlar. Teknoloji destekli öğrenme, dijital kaynaklar ve dil öğrenme uygulamaları kullanılarak dilbilgisi öğretimini daha interaktif ve etkili hale getirebilir. Online alıştırmalar, interaktif dilbilgisi testleri ve dil öğrenme platformları, öğrencilerin dilbilgisi kurallarını pratik yaparak öğrenmelerine olanak tanır. Son olarak, geri bildirim, öğrencilerin dilbilgisi hatalarını fark etmelerine ve bu hataları düzeltmelerine yardımcı olur. Öğrencilere düzenli ve yapıcı geri bildirim vermek, dilbilgisi öğrenim sürecinin önemli bir parçasıdır. Bu yöntemlerin ve stratejilerin bir kombinasyonu kullanılarak, dilbilgisi öğretimi etkili bir şekilde gerçekleştirilebilir ve öğrencilerin dilbilgisi

kurallarını anlamaları ve uygulamaları sağlanabilir. Bu sayede, öğrenciler dilbilgisi kurallarını sadece ezberlemekle kalmaz, aynı zamanda bu kuralları dilin tüm becerilerinde (dinleme, konuşma, okuma, yazma) etkin bir şekilde kullanılabilir.

Dilbilgisi öğretimi ile anlam arasında güçlü ve ayrılmaz bir bağ vardır. Dilbilgisi, dilin yapı taşlarını oluşturan kuralları ve ilkeleri kapsayarak, cümlelerin nasıl oluşturulacağını, sözcüklerin nasıl birleştirileceğini ve bu yapıların nasıl anlam ifade edeceğini belirler. Bu bağlamda, dilbilgisi, dilin anlamını doğrudan etkiler ve şekillendirir. “Düşünce dil öğretiminin temelini oturtulmalı ve düşüncenin oluşturduğu anlam esas alınmalıdır. Böylece yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dilde yapının arkasına atılmış olan anlam boyutunun öne çıkartılması sağlanmış olur. Türkçenin anlam ve anlama bağlı yapısı açısından dil bilgisine uygun cümleleri diğerlerinden ayırma dil bilgisine uygun bu cümlelerin anlam ve yapısını ortaya koyma durumundan araç olarak yararlanılmalıdır.” (Avcı ve Küçük, 2017)

Öncelikle, dilbilgisi kuralları cümlelerin doğru ve tutarlı bir şekilde oluşturulmasını sağlar. Dilbilgisi kurallarını bilmeyen bir öğrenci, cümleleri yanlış kurabilir ve bu da anlamın yanlış iletilmesine neden olabilir. Örneğin, özne-fiil uyumunu bilmeyen bir öğrenci, anlam karmaşası yaratabilir. Dilbilgisi, karmaşık cümle yapılarını anlamayı ve bu yapıların anlamını çözmeyi kolaylaştırır. Bağlaçlar, zamirler ve diğer dilbilgisel unsurlar, cümleler arasındaki ilişkiyi ve metin bütünlüğünü anlamada kritik rol oynar. Ayrıca, dilbilgisi, dört temel dil becerisinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) geliştirilmesinde temel bir rol oynar. Bu becerilerin her biri, dilbilgisi kurallarının doğru uygulanmasına dayanır.

Dilbilgisi, metin okuma ve anlama becerilerini, doğru ve etkili konuşma yetisini, yazılı anlatım becerilerini ve dinleme-anlama yetisini geliştirir. Bunun yanı sıra, dilbilgisi öğretimi, öğrencilerin dil yapısını daha iyi anlamalarını ve bu yapıları bilinçli bir şekilde kullanmalarını sağlar. Bu bilinç, dilin daha etkin ve yaratıcı kullanılmasına olanak tanır. Dilbilgisi kurallarını öğrenmek, ikinci bir dili öğrenirken anlamı daha hızlı ve doğru bir şekilde kavramayı sağlar.

İkinci dildeki dilbilgisi yapıları, öğrencilerin ana dil bilgisi ile karşılaştırılarak daha kolay öğrenilebilir ve anlaşılabilir hale gelir.

Dilbilgisi öğretimi, dilsel doğruluk ve akıcılığı artırır. Dilbilgisi kurallarını bilen bir öğrenci, doğru ve akıcı cümleler kurabilir ve bu da anlamın net ve etkili bir şekilde iletilmesini sağlar. Sonuç olarak, dil bilgisi öğretimi, anlamın doğru ve etkili bir şekilde iletilmesi için vazgeçilmez bir unsurdur. Dilbilgisi

kurallarını öğrenmek, dilin yapı taşlarını anlamayı ve bu yapıları bilinçli bir şekilde kullanmayı sağlar. Bu da dilin tüm becerilerinde (dinleme, konuşma, okuma, yazma) daha başarılı olmayı ve dilin zenginliğini daha iyi kavramayı mümkün kılar. Bu bağlamda, dilbilgisi öğretimi ile anlam arasında kuvvetli ve ayrılmaz bir bağ olduğu söylenebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisi, dilin dört temel becerisi olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma ile bütünlük bir biçimde ele alınmalıdır. Bu bağlamda dilbilgisi, yalnızca kuralların ezberlenmesi ve uygulanması amacıyla değil, dilin işlevsel olarak kullanılmasını destekleyecek şekilde öğretilmelidir. Dilbilgisi, dilin doğru ve etkili kullanımını açısından merkezi bir role sahip olup, yabancı dil öğrenen bireylerin iletişimsel yeterliliklerini artırmada kritik bir unsur olarak karşımıza çıkar.

Dolayısıyla, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bütüncül bir yaklaşım benimsenmelidir. Bu yaklaşım, dilbilgisinin soyut kurallar bütünü olmaktan ziyade, öğrencilerin dilin çeşitli bağlamlarda nasıl kullanıldığını anlamalarına ve bu doğrultuda dil yetilerini geliştirmelerine yönelik bir araç olarak kullanılmasını gerektirir. Özellikle dilbilgisi ile diğer dil becerileri arasındaki ilişkiyi güçlendiren, anlamlı ve bağlam içerisinde sunulan etkinlikler aracılığıyla öğretim süreci zenginleştirilmelidir. Bu sayede, öğrencilerin dilsel farkındalıkları artar ve Türkçeyi hem doğru hem de akıcı bir şekilde kullanma yetileri gelişir.

Bu çerçevede, dilbilgisi öğretimi yalnızca dilsel doğruluğa değil, aynı zamanda anlam ve iletişime de odaklanan bir yöntemle gerçekleştirilmelidir. Özellikle yapılandırmacı öğrenme teorisi, dilin bir iletişim aracı olarak işlev gördüğü gerçek yaşam durumlarını içeren etkinliklerin dilbilgisi öğretiminde kullanılmasını savunur. Bu doğrultuda, dilbilgisi kurallarının öğrencilere izole bir şekilde değil, dilin doğal akışı içerisinde sunulması ve dilin kültürel bağlamlarla ilişkilendirilerek öğretilmesi önem taşır. Böylece, öğrenciler sadece dilbilgisi kurallarını öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda bu kuralları gerçek iletişim ortamlarında nasıl uygulayacaklarını da öğrenirler.

Sonuç olarak, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dilbilgisi öğretimi, dilin farklı becerileriyle bütünlük bir şekilde ele alınmalı ve öğrencilerin dilsel ve iletişimsel becerilerini güçlendirmeye yönelik bir yaklaşımla yürütülmelidir. Bu yaklaşım, dilbilgisi kurallarının dilin işlevsel ve anlam temelli kullanımını destekleyecek şekilde öğretilmesi gerektiğini vurgular. Bu sayede öğrenciler, Türkçeyi daha etkili, doğru ve anlamlı bir şekilde kullanma becerisi kazanırken, dil öğrenme süreçleri de daha verimli hale gelecektir.

Kaynakça

- Aksan, D. (2009). “Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim”, TDK Yayınları, Ankara
- Alperen, N. (2001). “Türkçe Okuma ve Yazma Eğitim Rehberi”, Ankara: Alperen Yayınları.
- Arslan, M., & Gürdal, A. (2012). “Yabancılar Görsel ve İşitsel Araçlarla Türkçe Kelime Öğretim Yöntemi”, *Kastamonu Education Journal*, 20(1), 255-270.
- Arslan, M. (2017). “Ana dili olarak Türkçe öğretimi ve temel dil becerilerinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar”, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (46), 63-77.
- Avcı, Y. & Küçük, S. (2017). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisi Öğretimi”, *Turkish Studies*, 12(35), 49-67.
- Barın, E. (2003). “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Temel Söz Varlığının Önemi”, *Türklük Bilimi Araştırmaları*.
- Barın, E. (2004). “Yabancılar Türkçe Öğretiminde İlkeler”, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD) (1), 19-30.
- Batur, Z., Erkek, G., Kaplan, K., & Ercan, E. (2017). “Türkçe eğitimi ve yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisinin edinimine ilişkin öğretmen görüşleri”, *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 42-75.
- Çakır, İ. (2010). “Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur? ”, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı: 28*, 165-176 s.
- Çiftçi Ö. Ve Demirci R. (2019).“Alfabe Farklılıklarının Yabancılar Türkçe Öğretimindeki Etkisi”, *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 7, (101-102)
- Demirel, Ö. (1999). “Yabancı Dil Öğretimi”, *Milli Eğitim Bakanlığı Yay.*
- Demirel, Ö. (2008). “Yabancı Dil Öğretimi”, *Pegem Akademi*.
- Göçer, A. (2015). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılması”, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 21-36.
- Gümüş Mattiussi, R., & Baş, B. (2020). “Yabancılar Türkçe öğretiminde dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak kullanılan görsel-işitsel materyallerin etki durumu”, *International Journal of Language Academy*, 8(3).
- Günday, R. (2018). “Yabancı dil eğitiminde etken (aktif) ya da edilgen (pasif) yolla dilbilgisi öğretimi”, *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(1), 436-445.
- Güneş, F. (2017). “Türkçe öğretiminde etkinlik yaklaşımı”, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(1), 48-64.

- Güneş, H. (2018). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dinleme Eğitimi”, *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(3), 198-207.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge UK: Cambridge University Press
- İlgün K. ve İltar L. (2022). “Uluslararası Öğrencilere Yönelik Akademik Türkçe Öğretiminde Temel Dil Becereleri”, *4. Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Bilimler Kongresi Bildiriler Eğitim Bilimleri 2*
- İşcan, A. (2016). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisi Kazandırmada Filmlerin Kullanımı”, *Journal of Turkish Studies* 11\21
- Kara Özkan, N. (2020). “Yabancı Dil Olarak Türkçede Kelime Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme”, *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 3(2) 130
- Kaya, S. ve Kocaman, Gürata E. (2024). “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Teknoloji Kullanımı Üzerine Yapılan Bilimsel Çalışmaların Betimsel Analizi”, *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 4(1); 45-67
- Korkmaz, Z. (1992). “Gramer Terimleri Sözlüğü”, Ankara: TDK Yayınları 575.
- Kurudayıoğlu, M., & Potur, Ö. (2015). “Temel dil becerilerinin kazandırılması açısından tekerlemeler”, *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (15)
- Memiş, M. (2019). “Yabancılar Türkçe Öğretenlerin Başvurdukları Kelime Öğretim Stratejilerinin Belirlenmesi”, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(28), 275-300.
- Oduperk T. (2018). “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kelime Öğretimi Ve Kelime Öğretiminde Kullanılan Etkinlikler Yöntemlerle Uygulamalar”
- Özbay, M. (2007). “Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II,” Öncü Kitap, Ankara
- Özbay, P. D. M., & Melanhoğlu, A. G. D. (2008). “Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi”, *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Pılancı, H. ve Saltık, O. (2013). “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dilbilgisi İçeriğini Etkileyen Faktörler: A1, A2 Düzeyleri”, *International Journal of Humanities and Education*
- Taşkın, Y. (2023). “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kelime Hazinesi Bakımından A1 Seviyesi Üzerine Bir Durum Tespiti”, *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 90- 100.
- Temizkan, M. (2010). “Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi”, *Türklük Bilimi Araştırmaları XXVII*, s.621-643.
- Tiryaki, E. (2013). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi”, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.

- Ungan, S. (2007). “Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi”, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,
- Ünsal, G. (2008). “Yazma Öğretimi”, *Dil Dergisi*, Sayı: 142
- Yalap H. ve Ünsal M. (2019). “Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretimi Hizmeti Veren Kurumlarda/Merkezlerde Alfabe Öğretimi”, *The Journal of International Civilization Studies Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*
- Yazar, İ. (2019). “Türkçe öğretiminde ve temel dil becerilerinin kazanımında dijital teknoloji uygulamalarının yeri ve önemi”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(64).

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Tutumlar

Şeyma Aydıntepe⁴¹

Funda Kılıçoğlu⁴²

Giriş

Yabancı dil öğretimi; küreselleşmenin hız kazanması, kültürlerarası etkileşimin artması ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte günümüzde büyük bir önem taşımaktadır. Türkçe de dünya genelinde giderek daha fazla ilgi görmeye başlayan diller arasında yer almaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde, dil öğrencilerinin ve öğreticilerinin tutumları öğrenme sürecindeki motivasyonu doğrudan etkileyen kritik bir faktör olarak öne çıkmaktadır.

Tutum için farklı birçok tanım yapılmıştır. Tutumlar genel olarak bireyleri hedefe yaklaştıran veya hedeften tamamen uzaklaştıran olumlu, olumsuz davranışlardır. Tutum, kişinin belli bir konuya karşı anlayış ile duygularının bir göstergesi olan ve onu olumlu ya da olumsuz bir davranış göstermeye yönelten bir özellik olarak açıklanmaktadır (Aksoy, 1989; Kağıtçıbaşı, 1988; Triandis, 1971; Kardaş, 2013). Bireyler aile, çevre, eğitim alanında çeşitli tutumlar sergiler. Tavşancıl (2018, s. 71) tutumların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç ögesi olduğunu ifade etmektedir. Tavşancıl (2018) tutumların özelliklerini şu şekilde açıklamaktadır:

1. Tutumlar doğuştan gelmez, sonradan yaşanarak kazanılır. Birey toplumsallaşırken kültürel olarak kazanır. Diğer bir anlatımla, tutumlar yaşantılar yoluyla öğrenilmiştir.

41 Öğr. Gör., Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Dil-Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi, seymaaydintepe@subu.edu.tr

42 Öğr. Gör., Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Dil-Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi, fundakilicoglu@subu.edu.tr

2. Tutumlar geçici değillerdir, belli bir süre devamlılık gösterirler. Yani bireyler yaşamlarının belli dönemlerinde aynı düşünceye sahip olurlar.
3. Tutumlar, birey ve obje arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlarlar. Öğrenme süreci içinde derece biçimlendiğinden, insanın çevresini anlamasına da yardımcı olurlar.
4. İnsan-obje ilişkisinde, tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar. Birey bir objeye ilişkin bir tutum oluşturduktan sonra, ona yansız bakamaz.
5. Bir objeye ilişkin olumlu veya olumsuz bir tutumun meydana gelmesi ancak o objenin başka objelerle karşılaştırılması sonucu mümkündür.
6. Kişisel tutumlar olduğu gibi toplumsal tutumlar da mevcuttur.
7. Tutum bir tepki şekli değil, daha çok bir tepki gösterme eğilimidir. Bir başka deyişle, tutumlar tepkide bulunmaya ilişkin bir eğilimdir.
8. Tutumlar olumlu ya da olumsuz şekilde gelişir.

Bu tanımlardan hareketle eğitimde tutum için uzun süre kalıcı olan, süreç içinde kazanılan, yaşanmışlıklardan doğan, olumlu veya olumsuz sonuçlanabilen becerilerin kazanılmasında etkili bir eğilimdir demek mümkündür.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, öğrenci tutumları; motivasyon, dil öğrenme stratejileri ve genel öğrenme başarıları üzerinde belirleyici rol oynamaktadır. Bu sebeple eğitim materyallerinin ve dil öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin Türkçeye karşı olumlu tutumlar geliştirmesine katkı sağlaması büyük önem arz etmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğreticilerin ilk hedefi dört temel dil becerisini öğrenciye kazandırmaktır. Bu dil becerilerinin kazandırılmasında öğrencinin ve öğreticinin edindiği tutum öğrenme sürecini etkilemektedir. İnceoğlu (2011, s. 26) durum, olay, nesne veya bireye yönelik bir tepki, davranış ortaya çıktığı zaman bu durum zaman içinde istikrarlı şekilde devam edecektir diye ifade etmektedir. Tutumların zaman içinde değişmesinin zor olması da eğitimde tutumun önemini kanıtlar niteliktedir.

Yazma Tutumu

Yazma, kişinin düşüncelerini, duygularını, bilgilerini yazılı bir biçimde ifade etme sürecidir. Güneş (2017, s. 158) yazmayı insanın zihnindeki bilgileri, düşünceleri, istekleri bir düzen gözeterek anlatma çabası olarak değerlendirmiştir. Güngör'e (2020, s. 10) göre yazmanın asıl amacı, fikirleri,

düşünceleri doğru şekilde ifade edip verilmek istenilen mesajları okuyucuya doğru heceleme, noktalama, dil bilgisi yapısı ve kelime seçimi ile aktarmaktır.

Yazma, dört temel dil becerisinden biri olup karmaşık bir zihinsel süreç gerektirdiği için edinilmesi zor bir beceridir. Yazma becerisinin diğer dil becerileri ile karşılaştırıldığında daha zor öğrenildiği düşüncesini destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Bağcı ve Başar 2018; Demirel, 2003; Göçer ve Şentürk, 2019). Yazma becerisinin zor olması yazma kaygısını da beraberinde getirmektedir.

Yazma becerisindeki zorlukların farklı sebepleri vardır. Bu zorluklardan bazıları dilbilgisinin yazıda kullanılması, gramer yapısının konuşma dilinden çok farklı olması, öğrencilerin yazma becerisine yeterli zaman ayırmamaları, aynı tür yöntemlerle yazma öğretilmeye çalışılması, öğreticilerin metinlere geç geri bildirim vermesi diye sıralanmaktadır. Yazmanın belirli bir plan gerektirmesi öğrencilerin yazmaya karşı öz güvensiz olmasına sebebiyet vermektedir (Akbulut, 2016; Bağcı ve Başar 2018). Yazma becerisindeki zorluklar öğrencilerde olumsuz tutumlara neden olmaktadır.

Yazma becerisi birçok dil becerisinin kurallarını içinde barındırdığı için sarmal bir yapıda ilerler bu yüzden genellikle öğrencilerin yazma kaygısı yüksektir. Farklı şekilde düşünme metotları gerektirmesi, diğer dil becerilerine nazaran daha uzun zaman alması öğrencilerin kaygılarını arttırmaktadır (Büyükkız, 2022; Özdemir ve Erdem, 2011; Viau, 2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisine karşı da öğrenciler olumsuz bir tutum sergilemektedir. Bakdemir ve Süğümlü'nün (2023, s. 90) yaptığı çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinde öğrencilerin zorlanmalarının sebepleri araştırılmıştır. Yapılan çalışmada öğreticiler öğrencilerin genel olarak yazma kaygısının yüksek olduğunu, yazmaya karşı isteksiz olduklarını, ana dilinde yazma kaygısının devam etmesinden ötürü yazmada olumsuz tutum oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Bu da olumsuz tutum sergileyen öğrencilerin yazma becerisini geliştirmekte zorlanmakta olduğunu bir kanıttır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin olumsuz tutum sergilemelerinin diğer faktörlerini Melanlıoğlu (2021, s. 185) şu şekilde açıklamaktadır:

- Kelime bilgisindeki yetersizlik,
- Hedef dilin ses yapısı ve farklı alfabesi olması,
- Dil bilgisi yapılarına aşına olmamama,
- Yazma amacı,

- Yazma pratiği yapmama/ ezbere yazma/ çeviri uygulamaları kullanma,
- Yazma etkinliğine az yer verme,
- Ana dildeki yazma kaygıları,
- Yazma sınavı,
- Yazma serüveni ve öğretici tutumu,
- Öğreticinin yeterli geri bildirim vermemesi.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, öğreticinin öğrencinin kazandırılmaya çalışılan dil becerilerine karşı olumlu bir tutum geliştirmesine katkıda bulunması önemlidir. Öğretici öğrencinin yaptığı etkinliği sevmesini, yazma becerisine karşı kaygısının azalmasını sağlamalıdır çünkü bunlar öğrencinin öğrenme sürecini de etkilemektedir. Hedge'ye (1991, s. 6) göre zaten yazmanın doğası gereği öğrenci kendini yazma etkinliklerine motive edecek gücü bulamamaktadır. Öğretici derste yazmaya gereken zamanı ayırmalı bunu yaparken de öğrencinin yazma amacını belirlemesine yardım etmelidir. Graham ve Harris (2003), öğrencilerin yazmada zorlanmalarının nedenlerinden birinin, öğreticilerin yazma becerisine yönelik tutumları olduğunu savunmuşlardır.

Öğreticiler öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde değiştirebilmek için geri bildirimde önem vermelidir çünkü tutumlar uzun süreli duyu ve inanç sistemlerinden oluşur değişmesi oldukça uzun zaman almaktadır (Cüceloğlu, 1998, s. 521). Ariyanti (2016, s. 264) geri bildirim vermenin öğreticinin en büyük sorumluluğu olduğunu ifade etmektedir. Yanlış pekişmeden doğrusunu öğrenen öğrenci yazmaya karşı hevesi kırılmadan süreci yönetebilmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğreticiler öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarına olumlu katkı sağlamak için geleneksel yöntemlerden ziyade farklı metotlardan yararlanmalı gelişen teknolojiye ayak uydurarak öğrencilerin kendini rahat hissedeceği ortamlarda yazı yazmalarını sağlamalıdır. Phinney (1991, s. 25) çalışmasında teknolojiden yararlanan durumlarda yazma etkinliklerini yabancı öğrencilerin hedef dilde daha uzun yazdıklarını ve zaman içinde yazmaya karşı tutumlarının olumluya dönüştüğünü ifade etmiştir. Aydın (2005, s. 301) araştırmasında, yazma becerilerini geliştirmek için yalnızca bilgisayar kullanan öğrencilerin tutumlarında olumlu değişiklikler gözlemlendiğini belirtmiş ve öğrencilerin kendilerini rahat ve güvende hissettiklerini ifade etmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tutumlarda sadece öğretici değil öğrencinin kendi ana dilinde yazma ile ilişkisi de etkilidir. Kendi

ana dilinde yazmayı sevmeyen öğrenci hedef dilde de yazı yazmakta zorlanabilmektedir. Bu durum da yazmaya karşı olumsuz tutumun devam etmesine yol açabilmektedir. Bu tür durumlarda yazma tutumu ölçüğü kullanmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin yazmaya karşı geliştirdikleri tutumların olumlu mu olumsuz mu olduğunu görebilmek öğreticinin işini kolaylaştıracaktır. Etkili bir yazma eğitimi için, öğrencilerin yazma becerilerine yönelik tutumlarının, nitelikli ölçme ve değerlendirme çalışmalarıyla birlikte ele alınması öğretmenlere yol gösterecektir. Bu şekilde, öğretmenler öğrencilerin hedef dilde yazmaya karşı sahip oldukları tutumları anlayarak yazma etkinliklerini daha bilinçli bir şekilde planlayıp uygulayabileceklerdir.

Okuma Tutumu

Okuma becerisi, yazılı metinleri anlamayı, yorumlamayı ve değerlendirmeyi içeren bir dil becerisidir. Öncül'e (2000, s. 820) göre okuma, iletişim ve anlaşma amacıyla yazılı, basılı veya oyulmuş sembollerin algılanması ve anlamlarının kavranması sürecidir. Er (2005, s. 210) ise okumayı yazılı yahut basılı sembolere hafızada önceden bulunan bilgilerden hareketle anlamlandırma ve bu anlamı mesajın yorumlanabilmesi yeteneği olarak ifade etmiştir. Bu beceri, kelime dağarcığını, dilbilgisi kurallarını ve metin yapısını anlama gibi unsurları kapsar. Okuma becerisi, kişinin bilgiyi etkili bir şekilde almasını ve analiz etmesini sağlar.

Okumaya karşı ilk olarak edindiğimiz alışkanlıklarımız aileden gelmektedir. Araştırmalar anne ve babanın davranışları ile çocukların davranışları arasında büyük bir bağlantı olduğunu göstermektedir (Munn, Fernald ve Fernald, 1969, s. 610). Bununla birlikte Elley (2000) öğrencilerin okuma tutumlarının okuma alışkanlıkları ile bağlantılı olduğunu söylemekte bunun da öğrencinin hedef dilde okuma alışkanlığı kazanmasına ve yabancı dil öğretiminde okuma tutumuna etki ettiği görüşünü savunmaktadır. Buradan hareketle ailesinde okuma alışkanlığı kazanan bir bireyin hedef dilde de okumaya karşı olumlu tutum sergileyebileceğini söylemek mümkündür.

Okumaya yönelik tutum, özellikle psikolojik ve sosyolojik açıdan incelenebilecek önemli bir faktördür ve okuma üzerinde oldukça etkilidir (Başaran ve Ateş, 2009, s. 76). Yabancı dil öğretiminde okuma tutumunu etkileyen faktörleri Melanlıoğlu (2021, s. 137) şu şekilde sıralamaktadır:

- Hedef dilin yazı sisteminin ana dilinden farklı olması
- Hedef dildeki kişisel söz varlığının kısıtlı olması

- Hedef dildeki dil yapılarına aşinalık sağlayamama veya bunlar hakkında bilgi eksikliği
- Okuma materyalinin niteliği
- Ana dilinden farklı bir dilde okuma deneyimi
- Ana dilindeki okuma durumu
- Arka plan bilgisi
- Hedef dilde bir okuma rehberinin bulunmaması
- Okuma amacını belirleyememe
- Yeterli okuma pratiğine sahip olamama
- Çevresel koşullar
- Öğretici tutumu
- Okuma sınavları
- Okuma kaygısı taşıma

Bu faktörlere bakıldığında genelinin olumsuz tutum sebebi olduğu görülmektedir. Bunların hangisinin ön planda olduğu kişiden kişiye göre değişmektedir. Olumlu tutumlar öğrenciyi okumaya hedef dilini geliştirmeye yönlendirirken olumsuz tutum tam tersi sonuçlara yol açmaktadır.

Türkçede yazı dilinin konuşma dilinden farklı olması okuma becerisine karşı öğrencinin tutumuna da yansımaktadır. Örneğin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap bir öğrenci alfabedeki farklılıklardan, konuşma ile yazı dilinin farklı olmasından kaynaklı okuma becerisinde sorun yaşayabilmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenciler okuma becerisindeki zorluklardan dolayı bu beceriye karşı olumsuz tutum geliştirebilmektedirler. Öğrencinin okuma tutumunun şekillenmesinde öğretmenlere düşen görevler vardır. Bunlardan ilki okuma metinlerini çeşitlendirmektir. Aygüneş (2007) okuma metinlerinin sadece sınıf ortamı ile sınırlandığını dile getirmiştir. Jeon (2017, s. 48) Türkçe okuma derslerinde okutulan metinlerin öğrencinin ilgisini ve ihtiyacını karşılayacak şekilde olması gerektiğini aksi takdirde öğrencinin okumaya olan merak ve sevgisinin azalacağını saptamıştır. Günlük hayatla bağlantılı, öğrencinin ilgisi çekecek metinler okutmak öğrencinin okumaya karşı ilgisini arttıracak ve hedef dilde öğrencinin okuma becerisinde olumlu bir tutumunun oluşmasını sağlanacaktır.

Öğreticiler okuma metinlerinin dil seviyelerine uygun olup olmadığına da dikkat etmelidir. Melanlıoğlu (2017) çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma metinlerinin taşınması gereken önemli özelliklerden

birinin seviyeye uygunluk olduğunu savunmuştur. Okuma da güçlük çeken bir öğrenci kendini okuma becerisinde yetersiz hissedecek bu da öğrencinin hedef dilde okuma becerisine karşı olumsuz tutum sergilemesine sebep olacaktır.

Öğrencilerin okuma tutumunu çevre de etkilemektedir. Geleneksel bir sınıf ortamında sadece okuma yaptırılarak okuma tutumunun olumlu olması beklenmemelidir. Türker (2010, s. 17) pek çok öğrencinin hedef dil olarak Türkçe öğretiminde sınıf ortamında ders kitabı takip ederek olumlu bir okuma tutumu sağlayamayacağını tek başına bunun yeterli bir etken olmadığını dile getirmiştir.

Okuma tutumunun olumlu olarak gelişmesi için farklı materyallerden ve gelişen teknolojiyen yararlanmak gerekmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sadece kitaplardan yararlanılması, öğrencilerin alışkanlıklarını tek yönlü hâle getirebilmekte ve onları 21. yüzyıl teknolojilerinden tam anlamıyla faydalanma fırsatından mahrum bırakabilmektedir. Türker (2018) çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde blog kullanımının öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde değiştirdiğini ve okuma başarısını arttırdığını ortaya koymuştur. Buradan hareketle teknolojiyen faydalanmanın öğrenci açısından okuma tutumuna etkisinin olumlu olduğu söylenebilmektedir.

Konuşma Tutumu

Yabancılara Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisinden biri olan konuşma, öğrencilerin geliştirmeleri aşamasında zorlandıkları becerilerden biridir. Bu durumu İşisağ ve Demirel (2010, s. 193) dili kullanma becerileri arasında konuşma becerisinin her zaman en önemli beceri olarak göze çarpmasının sebebi olarak açıklamışlardır. Konuşma, hem eğitimde hem de sosyal hayatta sıkça kullanılan bir beceridir. Bireyin günlük yaşamının önemli bir bölümünü dinlemeyle birlikte konuşma oluşturur. Emiroğlu (2013, s. 277) çalışmasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, dili kullanırken özellikle konuşma becerisine odaklanmaları, bu süreçte ilgili, dikkatli ve sosyal bir yaklaşım sergilemelerinin önemli olduğunu ayrıca, konuşma becerisinin diğer dil becerilerine kıyasla dil öğreniminde daha büyük bir rol oynadığını anlamaları konusunda teşvik edilmeleri gerektiğini belirtmiştir.—Buradan hareketle öğrenciler konuşma becerisine gereken ehemmiyeti vermeli ve bu beceri için daha fazla zaman ayırmalıdır demek mümkündür.

Konuşma anlık gerçekleşen bir eylemdir. Bu bağlamda dili öğrenme aşamasında öğrencinin aktif olması yani dile maruz kalması önemlidir.

Polat (2003, s. 62-63) yaptığı çalışmasında yabancı dil öğrenmenin yalnızca dilbilgisi ve sözcük öğrenmekten ibaret olmadığını, aynı zamanda farklı bir kültürel ve düşünsel çerçeveye uyum sağlamayı da gerektirdiğini vurguluyor. Ayrıca kişinin, kendi kültürüne ve toplumsal değerlerine dayanan düşünme biçimini bir kenara bırakıp, başka bir toplumun düşünce yapısını hemen benimsemesinin zorluğundan da bahsediyor. Bu nedenle, dil öğreniminde sabır, süreklilik ve pratik yapmak kritik öneme sahiptir. Bu da öğrencilerin konuşma becerisinde olumsuz tutum sergilemelerine yol açmaktadır.

Konuşma becerisinin geliştirilmesi için dil ile ilgili kuralları yani dilbilgisi ve söyleyişi iyi öğrenmek, bunları birbiri ile ilişkili şekilde öğretmek oldukça önemlidir. Yabancı dil öğretiminde telaffuz öğretiminin özünü; bir modeli dinleme, ses düzeniyle ilgili farkındalık geliştirme, modelin dediklerini sesli olarak söyleme ve farklılıkları kontrol etme, alıştırmaya yapma ve sınıf aktiviteleri dışında dinlemeyle ilgili ödevler verme oluşturmaktadır (Yates ve Zielinski, 2009; Beare, 2019). Telaffuz ve tonlamanın eğitimi gerektiği kadar önemsenmezse, dil öğrenen kişinin bu konularda eksikliklerini ilerleyen aşamalarda düzeltmesi oldukça zor hâle gelecektir. Konuşma sırasında telaffuzunda problem yaşayan öğrenci konuşma becerisinde eksikliği olduğunu düşünerek olumsuz bir tutum edinebilmektedir.

Bireyler arasında iletişim kurmada sözel olmayan davranışlar da önemli bir yer tutmaktadır. Konuşma becerisini kazanan kişilerin sadece dilin kurallarını ve sözcüklerin doğru telaffuzunu öğrenmesi de yeterli olmamakta; sözel olmayan kimi davranışları da öğrenmeleri gerekmektedir. Bu sözel olmayan davranışlara da beden dili denilmektedir (Köksal ve Varışoğlu, 2014; Göçer, 2015). Konuşma dilinin temel özelliklerini öğrenip uygulamak, bu beceriyi iyi bir şekilde kazanmak açısından yararlı olacaktır. Bu özelliklerden birinin eksikliği, konuşmada hatalara neden olabilir. Sunel'e (2010, s. 85) göre bir dili ana dili ve yabancı dil olarak öğretirken, seslerin doğru telaffuz edilmesinin ve bu ses farklılıklarının yazıya tam olarak yansıtılması oldukça önemlidir. Beden dilinin evrensel olmaması ve bunun konuşma becerisine etkisinin olması öğrencinin konuşma becerisine karşı tutumunu etkilemektedir. Yapılan araştırmalarda (Horwitz, 2010) konuşmaya karşı edinilen kaygının hata yapmaktan kaynaklı olduğunu öne sürmüştür.

Bu becerinin nihayetinde ulaşılmaması istenen amaç olarak düşünüldüğünde en kapsamlı ele alınması gereken dil becerisi olduğu söylenebilir. Öğrencinin konuşma tutumunun olumlu olması için yapılacak etkinliklerde de çok yönlü ve kolay ulaşılabilmek için aranmalıdır. Böylece öğrenci istediği zaman materyallerle pratik yapma imkân bulacak ve konuşma kaygısının önüne geçebilecektir.

Öğrenici “ana dili” gibi konuşmak isteyeceği bir öğrenme bekler. Okul ortamında öğrenilmiş olan dilin günlük hayatta etkili bir şekilde kullanılabilmesi, tüm duyuvarın dil öğretimine aktif olarak dahil edilmesiyle sağlanabilir. Öğrenme sürecine katılan duyu organları sayı olarak arttıkça, öğrenme eylemi daha sağlam olur ve öğrenilen bilgilerin unutulması önlenir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinde olumsuz bir tutum gelişmemesi için buna dikkat edilmeli, farklı materyaller ve yöntemlerden yararlanarak hedef dilde de bu sağlanmalıdır.

Arslan ve Gürsoy, (2008, s. 124) birden fazla uyarının kullanıldığı sahne oyunlarına daha fazla yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Kara ise (2013, s. 223-225) drama yönteminin dil öğretimi için etkin bir araç olduğunu ve öğrencilerin dili yaparak, yaşayarak öğrenmelerini sağladığını vurguluyor. Ayrıca dramının öğrencilerin yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini geliştirirken, ders sırasında aktif katılım sağlayarak öğrenme sürecinin bir parçası hâline gelmelerine olanak tanıdığını, dil öğrenenlerin gerçek yaşam senaryolarında pratik yapmalarını mümkün kıldığını bunun da öğrencilerin hedef dili daha etkin bir şekilde öğrenmelerini ve gerçek hayatta kullanırken nasıl ifade edeceklerini bilmeleri gerektiğini sağladığını belirtmiştir. Bu teknik, dil öğretiminde öğrencilere güven kazandırarak, dili doğal bir ortamda kullanma yetilerini geliştirir. Bu durum da konuşma tutumunun olumlu olarak gelişmesine katkı sağlamaktadır.

Tüm bu etkinlikleri verimli olarak sürdürecekt en önemli etkenin öğretici olduğu düşünüldüğünde yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğreticilerin aldıkları eğitim ve sahip oldukları deneyimler, dersin işleyişini etkiler. Dil öğretim sürecinde, mesleki açıdan yeterli öğretmenlerle başarılı bir öğretim süreci gerçekleştirilebilir. Peyton (1997) yabancı dil öğretiminde görev alan öğreticilerde bulunması gereken nitelikleri şöyle sıralamaktadır:

- Öğreticilerin öğrenilecek dildeki okuma, dinleme, konuşma ve yazmaya karşı hazır bulunuşluklarının yüksek bir düzeyde olması,
- Sosyal ve profesyonel bağlamlarda hedef dili kullanabilmesi,
- Yabancı dildeki sözlü ve yazılı kaynakları anlayabilmesi, ayrıca hem yurt içinde hem de yurt dışında ana dili konuşanlarla etkili bir şekilde iletişim kurabilmesi,
- Sosyal bilimlerde derinlemesine bilgiye sahip bir öğretmen olması,
- Öğrenilen dilin konuşulduğu ülkelerdeki sosyal, siyasi ve ekonomik koşulları kavrayabilmesi,

- Eğitim bilimleri, ikinci dil öğrenimi ve kültürel anlayışı geliştirecek metotlara sahip olması,
- Bilgi teknolojilerinden eğitim için faydalanma ve bilgi teknolojilerinin kullanabilme.

Melanhoğlu (2021, s. 107) öğretmenlerin öğrencilere karşı yaklaşımları öğrencilerin konuşma becerisine karşı kaygılarını olumlu veya olumsuz olarak etkileyeceği görüşünü belirtmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmenlerin konuşma tutumları öğrencilerin bu dildeki tutumlarına etki etmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin kazandırılması hedeflenen beceriler açısından bütüncül bir şekilde ele alınmalı, ancak konuşma becerisinin dil öğretiminde özel bir yeri olduğu unutulmamalıdır. Konuşma becerisi ne kadar iyi olursa, yabancı dil öğrenme motivasyonu ve isteği de o kadar artar ve konuşma becerisine karşı azalır. Bu da öğrencinin konuşmaya karşı hedef dilde olumlu bir tutum sergilemesine olanak sağlayacaktır.

Sonuç olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma tutumunda telaffuz, vurgu, öğretici, öğrenci, beden dili, kullanılan yöntem ve materyallerinin etkili olduğu söylenebilmektedir.

Dinleme Tutumu

İnsan sosyal bir varlıktır ve bunun doğal sonucu olarak diğer canlılarla iletişim hâlinindedir. Sözlü ve yazılı ifadeleri anlama isteği ile dört temel beceriyi kullanır. Dinleme ise anlama becerisi kapsamına girer. Öğrencinin dil becerilerini iyi şekilde geliştirebilmek için, temel olarak dinleme yeteneğinin ilerlemesi büyük önem taşır.

Dinlemeyle ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. Özbay (2005), dinleme becerisini konuşan veya sesli okuma yapan kişinin iletmek istediği sözlü mesajları doğru bir şekilde kavrayabilme yeteneği şeklinde tanımlarken; Ergin ve Birol (2000), ses ve konuşma görüntülerinin farkında olmakla ve onlara dikkati vermek ile başlayan, belirli olan işitsel işaretlerin bilinmesi ve hatırlanması ile süren ve anlamlandırılması ile son bulacak olan psikolojik süreç olduğu şeklinde ifade etmişlerdir. Tanımlarda da görüldüğü gibi dinleme becerisinin iletişimde anlama sürecinin önemli bir parçası olduğunu söylemek mümkündür.

Dinleme becerisinin kazanılması çok yönlü ele alınabilir. Bu noktada öğrencinin içinde bulunduğu değişkenler önem arz etmektedir. Mendelson (1994) çalışmasında dinlemenin bağımsız bir dil becerisi olarak ele alınmaması, öğretici yeterliliklerinin dinleme boyutunda zayıf kalması,

dinleme materyallerinin öğretim açısından uygun olmaması, öğrencinin beceriye yaklaşımı hedef dilde dinleme becerisinin yeterince öğretilmemesi nedenleri arasında gösterildiğini belirtmektedir. Bu nedenler incelendiğinde öğrencinin beceriye karşı yaklaşımı dil öğretim süreci ile ilgili tutumunu da etkileyeceğinden önemli olduğu söylenebilir.

Öğrencinin Türkçe dil becerilerini ne kadar iyi geliştirebileceği, sadece teknik bilgi ve pratikle değil, aynı zamanda dil öğrenme ve iletişim sürecine karşı sahip olduğu olumlu veya olumsuz tutumla da yakından ilişkilidir. Tutumların, öğrencilerin eylemleri ve bilgi edinme süreleri boyunca etkili olduğu söylenebilir. Öğrencinin tüm becerilerde olduğu gibi dinlemeye karşı da olumlu bir tutum geliştirmesi beklenmektedir.

Öğrenci dinleme boyunca duyduklarını anlamlandırma sürecine girmemektedir. Bu süreçte dinlemeye dair sorunlar yaşayabilir ve çeşitli tutumlar geliştirebilirler. Kimi öğrenciler “dinleyiciyi/kendisini suçlayıcıdır” (Lynch, 2006); kimileri ise aksan ve konuşma hızı gibi dış faktörleri anlamadaki başarısızlıklarının suçlusu olarak gösterebilmektedirler (Goh, 2002). Buradan hareketle öğrencilerin dinleme eğitiminde duygusal olarak yaşadıkları süreçleri anlamasının, bu konuda daha dengeli bir perspektif geliştirmelerine katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Dinleme soyut bir süreç olduğundan öğrencinin hangi noktalarda nasıl hatalar yaptığını fark etmek de güç olabilecektir. Bunun sonucunda da eğer anlamada zorlandığı yerler oluyorsa bu da kaygıyı beraberinde getirebilecektir. Scovel’a (1991) göre kaygının öğrenmeye karşı olumlu veya olumsuz etkileri bulunmaktadır. Bu bağlamda kaygının iki yönü olduğu ve bunu dengede tutmanın dinlemeye olumlu yansıtacağını söylemek mümkündür.

Doğan’a (2007, s. 25) göre dinleme yeterliliklerinin öğrencilere kazandırılması ve dinleme becerilerindeki eksikliklerin giderilmesi için öğretici önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, her beceri de olduğu gibi dinleme becerisinde de öğreticinin etkili bir model olma sorumluluğu vardır. Öğretecek kişilerin alana hâkimiyet kullanılan materyaller, jest ve mimikler ile dil öğrenim süreci hızlanacaktır. Bu sayede öğrenci kendini daha çok dinlediği bölümün içinde bulabilecektir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisiyle hedeflenen temel amaç, öğrencinin duyduğu kelimeleri tanıyabilmesi, telaffuzları ayırt edebilmesi ve iletilen mesajı doğru bir şekilde anlayabilmesidir.

Rost’a (1994) göre ise yabancı dil öğretiminde dinleme becerisinin geliştirilmesi oldukça önemlidir. Başkan ve Ustabulut (2020), hedef dilin daha kolay öğrenilmesinin dinleme ile olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Tüm bunlardan hareketle öğrencinin kaygısını iyi yönetmesi, dinlemeye karşı olumlu tutum geliştirmesi sadece bu beceriyi değil diğer dil becerilerini de olumlu etkileyecektir.

Sonuç

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tutumlar, öğrenme sürecinin temel dinamiklerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Tutumlar, öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarını doğru bir şekilde belirlemek, onların dil öğrenme motivasyonlarını anlamak ve etkili öğrenme ortamları oluşturmak adına kritik bir öneme sahiptir. Bu noktada tutum ölçekleri, dil öğreticileri için önemli bir araç olarak ortaya çıkmaktadır. Ölçekler, öğrencilerin bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerini ölçerek öğrenmeye karşı geliştirdikleri tutumların boyutlarını daha net bir biçimde ortaya koymaktadır.

Tutumlar, bireylerin psikolojik yapılarıyla yakından ilişkili olup öğrenme süreçlerini etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır. Bir öğrenci, öğrenme sürecine olumlu bir tutumla yaklaştığında daha motive olurken, olumsuz tutumlar öğrenme sürecini zorlaştırabilmektedir. Bu bağlamda, psikolojik yapılar içinde tutumlar, bireyin kendine olan güveni, kaygı düzeyi ve öğrenme stratejileri gibi faktörlerle bağlantılıdır. Öğrenme süreçlerini daha verimli hâle getirebilmek için, öğrencilere yönelik tutum ölçekleri kullanarak onların ihtiyaçlarına ve bireysel farklılıklarına uygun öğrenme stratejileri geliştirmek büyük önem taşımaktadır.

Sonuç olarak, yabancılara Türkçe öğretiminde tutumları ölçmek, dil öğrenim sürecinin başarısını artırma potansiyeline sahip olup öğreticilere öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik daha bilinçli ve etkili bir yaklaşım sunar. Dört temel dil becerisinin kazandırılmasında olumlu öğrenci tutumu ders içindeki başarı düzeyini de arttırmaktadır. Öğreticilerin, öğrencilerin tutumlarını anlamaları ve bu tutumları dikkate alarak öğretim süreçlerini şekillendirmeleri hem öğretim kalitesini hem de öğrencilerin dil öğrenimindeki başarılarını olumlu yönde etkilemektedir.

Kaynakça

- Aksoy, M. E. (1989). *Bilgisayar kursundan geçen öğretmenlerin bir eğitim aracı olarak bilgisayara ilişkin tutumları*. Ankara: Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Ariyanti, A. (2016). The teaching of EFL writing in Indonesia. *Dinamika Ilmu*, 16(2), 263-277.
- Arslan, M., & Gürsoy, A. (2008). Rol yapma ve drama etkinlikleriyle yabancı-lara Türkçe öğretiminde motivasyonun sağlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 109-124.
- Aydın, S. (2005). İngilizce öğrenenlerin yazma etkinliklerinde bilgisayar kul-lanmaya yönelik tutumları ve bilgisayarın yazma becerilerindeki başarıya olan katkısı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 295-310.
- Ayguşeş, M. (2007). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde okuma becerisini geliştirme yolları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniver-sitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bağcı, H., & Başar, U. (2018). Yazma eğitimi. M. Durmuş, & A. Okur içinde, *Yabancı-lara Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 132). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Başkan, A., & Ustabulut, M. Y. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlama becerileri (dinleme ve okuma). *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştı-rmaları Dergisi*(21), 39-55.
- Büyükkikiz, K. K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma beceri-leri ve öz yeterlilik alguları arasında ilişki üzerine araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık .
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki dil becerisi olarak dinlemeyi geliştir-me çabaları*. . Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Emiroğlu, S. (2013). Konuşma eğitimi. M. Durmuş, & A. Okur içinde, *Yaban-cılara Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 277-291). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Er, A. (2005). Yabancı dil öğretiminde okuma. *Atatürk Üniversitesi Kazım Ka-rabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(12), 208-218.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2000). Eğitimde iletişim. Anı
- Ergin, A., & Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı.
- Goh, C. M. (2002Singapore). *Teaching listening in the language classroom*. Sin-gapore: Regional Language Centre.
- Göçer, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma bece-risinin kazandırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 21-36.

- Göçer, A., & Şentürk, R. (2019). Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinde kullandıkları geribildirim türlerine yönelik bir araştırma. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(31), 40-92.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies. H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham içinde, *Handbook of learning disabilities* (s. 323-344). New York: Guilford Press.
- Güngör, A. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir izlençe önerisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Hedge, T. (1991). *Writing*. Hong Kong: Oxford University.
- Horwitz, A. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43, 154-167.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum algı iletişimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- İşisığ, K. U., & Demirel, Ö. (2010). Diller için Avrupa ortak başvuru metni'nin konuşma becerisinin gelişiminde kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 156, 190-204.
- Jeon, K. (2017). *Güney Kore Üniversitelerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma becerisinde karşılaştıkları sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Basım Yayın Dağıtım.
- Kara, Ö. T. (2013). Drama. M. Durmuş, & A. Okur içinde, *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 223-225). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Kardaş, M. N. (2013). İş birlikli öğrenme yönteminin öğretmen adaylarının yazılı anlatım dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 152-163.
- Köksal, D., & Varışoğlu, B. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler. A. Şahin içinde, *Yabancı dil öğretiminde yaklaşım, yöntem ve teknikler* (s. 81-111). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Lynch, T. (2006). Studies on language acquisition, current trends in the development and teaching of the four language skills. E. U. Juan, & A. Martinez içinde, *Academic listening: Marrying top and bottom*. (s. 91-110). Berlin: Walter de Gruyter.
- Melanlıoğlu, D. (2021). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde gizil güç: tutumlar*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Mendelson, D. J. (1994). *Learning to listen: A strategy-based approach for the second-language learner*. San Diego: Dominic Press.
- Munn, N. L., Fernald, L. D., & Fernald, P. S. (1969). *Introduction to Psychology*. Boston: Houghton.

- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*, . Ankara: Akçağ.
- Özdemir, N. H., & Erdem, İ. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 101-125.
- Peyton, J. K. (1997). *Professional Development of Foreign Language Teachers*. Washington DC: Eric.
- Phinney, M., & Mathis, C. (1991). ESL student responses to writing with computers. *TESOL Newsletter*, 24(1), 30-31.
- Polat, Y. (2002). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma öğretimi ve edim sözler. *Anadili Dil Kültürü ve Eğitim Dergisi*(26), 62-75.
- Rost, M. (1994). *Introducing listening*. London: Penguin.
- Saracaloğlu, A. S. (2000). Öğretmen adaylarının yabancı dile yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 25(115), 65-72.
- Scovel, T. (1991). *The effect of affect on foreign language learning: a review of the anxiety research*. . New York: Prentice Hall.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık .
- Sunel, H. (2010). Türkçenin ana dil ve yabancı dil olarak öğretilmesinde telaffuz ve imlanın önemi. *V. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı Bildirileri* (s. 85-90). Ankara: Bilkent Üniversitesi Yayınları.
- Süğümlü, Ü., & Bakdemir, S. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi sürecinin değerlendirilmesi: öğretici deneyimleri ve görüşleri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 6(1), 82-100.
- Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Triandis, H. (1971). *Attitude and attitude change*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Türker, M. S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde blog kullanımının okuma becerisine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Türker, S. (2010). *The effectiveness of audio books on the reading comprehension of selected texts by university EFL students at different proficiency levels*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Viau, R. (2015). *Okulda motivasyon*. (Y. Budak , Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yates, L., & Zielinski, B. (2009). *Give it a go : teaching pronunciation to adults*. Sydney: Macquarie University.

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ EL KİTABI

Editörler:

Serhat KÜÇÜK

Fatih ZAHMACIOĞLU

 **ÖZGÜR**
YAYINLARI

ISBN 978-975-447-869-3



9 789754 478693