

TÜRKİYE'DE TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN UYGULAMALARINA YÖNELİK NİTEL BİR ARAŞTIRMA*

Ali Göçer

Özet

Günümüz dünyasında ikinci dil / yabancı dil büyük bir önem kazanmıştır. İnsanlar hangi sektörde çalışıyor olurlarsa olsunlar bir yabancı dil hatta ikinci bir yabancı dil öğrenme ihtiyacını duymaktadırlar. Bir yabancı dil bilmenin ayrıcalık olmaktan çıkıp, herkesin sahip olması gereken bir özellik olduğu günümüzde yabancı dil eğitiminin önemi de artmıştır. Dil öğretiminde öğretmenin pedagojik yeterliliği, süreçte takip edilen strateji ve yöntemler, ortamın öğrenciler için ilginç kılınması vb. değişkenler büyük önem taşımaktadır. Çalışmalar ne kadar çok uyaranlı bir ortamda yürütülürse, o oranda kalıcı öğrenmeler gerçekleşir. Bu yüzden öğretmenler, öğrenen özelliklerini iyi bilmesi, çevre imkânları doğrultusunda öğrenme ortamını farklı teknik ve materyallerle zenginleştirmesi gerekir.

Bu çalışmada, Türkiye'de bulunan yabancı uyruklu öğrencilere, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin takip ettikleri dil öğretim stratejileriyle sınıf içi uygulamalarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla görüşme ve gözlem formu hazırlanmıştır. Görüşme ve gözlem formlarıyla elde edilen veriler nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde içerik analizi yapılmıştır.

Anahtar sözcükler: *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, dil öğretim strateji ve yöntemleri*

* Başkent Üniversitesi ve Türk Dil Kurumunun işbirliğiyle 20-21 Kasım 2008 tarihlerinde Ankara'da düzenlenen *I. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*'nda sunulan bildiri temel alınarak oluşturulmuştur.

A QUALITATIVE RESEARCH ON THE PRACTICES OF TEACHERS WHO TEACH TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN TURKEY

Abstract

In today's world, second language/foreign language has gained a great importance. Whatever sector people work in, they feel the need to learn one or even a second foreign language. The importance of the foreign language teaching has increased in our time in which knowing a foreign language has deviated from being a specialty and become a feature that everyone must have. In language teaching, variables such as the pedagogical competency of the teacher, strategies and methods implemented throughout the process, and making the environment interesting for the students hold great importance. The more the activity environment has stimuli, the more lasting the learning become. For that purpose, teachers must know the characteristics of the learners very well and must enrich the learning environment with different techniques and materials in accordance with the environment facilities.

In this study, it is aimed to determine the language teaching strategies and class practices of the teachers who teach students of foreign origin in Turkey Turkish as a foreign language. To that end, interview and observation forms have been prepared. The content analysis of the data obtained with interview and observation forms has been conducted in the scope of qualitative research approach.

Key words: *Turkish teaching as a foreign language, language teaching strategies and methods*

1. Giriş

Öğrencilere, belirlenen hedefler doğrultusunda dil becerilerini kazandırmada ortamın sosyal ve fiziksel boyutu, kullanılan materyallerin niteliği, öğretmenin pedagojik alt yapısı, aile ilgisi, öğrenci algısı vb. değişkenler büyük önem taşımaktadır. Bu değişkenlerden en önemlisi öğretmenin sahip olduğu nitelik yani öğrencilere dil becerilerini kazandırma yeterliğidir. Pedagojik bir bakış açısıyla ortamın tasarlanması, öğrenme ve öğretme sürecini öğrencileri etkin tutacak bir biçimde şekillendirilmesi, süreçte uygun materyal, strateji, yöntem ve tekniğin seçimini öğretmen yeterliğiyle ilgilidir. Kısacası, öğrenme ve öğretme sürecinin amaçlar doğrultusunda ilerlemesi ve öğrencilerde istendik davranış değişiklikleri meydana getirilmesi öğretmenin birikimine bağlıdır. Öğretmenin sahip olması gereken nitelikleri bir bakıma takip ettiği strateji, yöntem ve teknik bilgisi ile kendini gösterir.

Öğrenme ve öğretme sürecini şekillendiren ve belirlenen hedeflere ulaşmayı doğrudan etkileyen önemli unsurların birbirleriyle ilişkilerine ilk kez Edward Antony değinmiştir. Ona göre *yaklaşım*, dil ve dil öğrenimi hakkındaki varsayımların tanımlandığı düzeydir. Bir yaklaşım içinde pek çok yöntem olabilir. *Yöntem*, kuramın uygulamaya konulduğu ve öğretilecek becerilere, içeriğe ve içeriğin öğretilme sırasına ilişkin tercihlerin yapıldığı düzey; *teknik* de bir sınıfta gerçekte olan biten çeşitli uygulamalara yönelik düzeydir (Antony, 1963, s. 63-67). Tosun (2006, s. 80), Antony'nin birbiriyle ilişkili kavram sınıflaması ile ilgili olarak şunları söylemektedir: Yaklaşım, dilin doğası, öğrenim ve öğretime yönelik birtakım varsayımlardır. Yöntem, seçilmiş bir yaklaşıma dayalı sistematik dil sunumunun genel planıdır. Teknik, yöntemle tutarlı dolayısıyla yaklaşımla uyumlu olup sınıfta ortaya konan özel etkinliktir. Richards ve Rodgers (1986, s. 14-30) ise, Antony tarafından ortaya konulan üç düzeyli kavram düzenlemesi, hiyerarşik ve düzenleme sırasına göre tekniklerin bir yöntemi hayata geçirmesi ve bu yöntemin de bir yaklaşıma göre tutarlı olmasına dayandırmaktadır.

Dil öğretim çalışmalarında takip edilecek strateji, yöntem ve tekniği belirlemeye ışık tutabilecek bazı temel ilkeler vardır. Demirel, bu ilkeleri şu şekilde sıralamaktadır: Dört temel beceriyi geliştirme, basitten karmaşığa doğru öğretme, görsel-işitsel araçları kullanma, bir seferde bir tek yapıyı sunma, öğrencilerin derse daha etkin katılmalarını sağlama, bireysel farklılıkları dikkate alma vb. (Demirel, 1993, s. 23-26). Bu ilkelerden hareket edilerek yabancı dil öğretimi *yapısal, işlevsel, etkileşimsel dil kuramları* (Richards ve Rodgers, 1986, s. 14-30) çerçevesinde oluşturulur. Söz konusu ilke ve dil kuramları, bilişsel, iletişimci, sosyal, sosyal-duygusal, işitsel-dilsel, işitsel-görsel, işlevsel-kavramsal, doğal yaklaşım ve bu yaklaşımlarla uyumlu bazı teknikleri kullanmayı gerekli kılmaktadır (Oxford, 1990, s. 8-21; Chamot & Kupper, 1989, s. 14; Demirel, 1993, s. 31-84; Demircan, 1990, s. 192-240).

Bir eğitim sisteminde öğrenenlerin rolleri, öğretmenin konumu ve işlevi ile yakından ilişkilidir. Öğretmenin rolleri, yaklaşım düzeyindeki dil öğrenimine ilişkin varsayımlarla bağlantılıdır. Bazı yöntemler öğretmene bilgi ve yönetme kaynağı, bazıları öğretmenin rolünü danışman, katalizör ve rehber olma, daha başkaları öğretmenin inisiyatifini sınırlandırarak eğitsel içeriğe ağırlık verme niteliğindedir (Richards ve Rodgers, 1986, s. 14-30). Öğretmenler *yapısal, işlevsel, etkileşimsel dil kuramları* ışığında hareket etmeleri yanında öğrencilerin istekliliği, çevre imkânları, okul idaresinin desteği vb. bileşenlerin katkılarıyla öğrencilerine temel dil becerilerini edinme ve öğrenme fırsatı sunabilirler. Bu çerçevede *öğrenme, bir bilgi sağlama aracı olarak değil yapılmakta olan çalışmalarda daha yetkin bir öğrenen hâline gelmenin yolu olarak görülmelidir* (Gattegno, 1972, s. 89). Bu bakımdan öğretmenler, öğrencilerden aldıkları dönüt ve etkinliklerin genel verimliliğine bakarak öğrenme ve öğretme sürecini sürekli olarak dinamik tutması, etkinlikleri çeşitlendirmesi önemlidir. Hedef kitlenin bireysel farklılıklarını dikkate alan bir yaklaşımla biçimlendirilen öğrenme ve öğretme ortamında verimlilik üst düzeyde gerçekleşebilecektir. Öğretmenin strateji geliştirme yeterliği ile çevre imkânları, öğrencilerin derse ilgileri, verilen mesajları algıları vb. kullanabilme yeterliği ile şekillenen yöntem ve teknikleri uygulama biçimi, dil becerilerini kazandırmada önemlidir.

Yabancı dil dersinde sadece bir metodolojik yaklaşımın yeterli olduğu düşünülmemeli, metodun yanında materyal zenginliği de sağlanmalıdır (Arak, 2006, s. 208). Ortamın farklı materyallerle zenginleştirilmesi, öğrencilerin dikkatlerini çekme ve derse motive edilmesi yanında öğretilecek konunun da tam olarak kavranmasına yardım edecektir.

Yabancı dil öğretmenleri ya hedef dilin yerli konuşmacıları ya da o dilde uzmanlaşmış öğretmenlerden oluşmaktadır (Day, 1993, s. 1-13). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini üstlenen öğretmenlerin tamamı ana dili Türkçe olan öğretmenlerdir. Yani hedef dilin yerli konuşmacılarıdır. Yerli konuşmacı da olsa ana dili farklı olan uzmanlaşmış iyi bir öğretmen hedef dilin tüm özelliklerini öğrencilerine öğretir. Peyton'a göre iyi bir yabancı dil öğretmeni şu nitelikleri taşımalıdır (aktaranlar: Altan, 2006, s. 51; Aydoğan & Cilsal, 2007, s. 181):

- ✓ Hedef dilin okuma, dinleme, konuşma, yazma becerilerinde üst düzey yeterliğe sahip olması.
- ✓ Hedef dili hem sosyal hem de profesyonel amaçlar için günlük yaşamda kullanabilmesi.
- ✓ Hem sözlü hem de yazılı basından yabancı dili anlayabilmesi.
- ✓ Sanatta ve akademik alanlarda iyi bir birikiminin olması.
- ✓ Öğrettiği dilin konuşulduğu alanın sosyal, politik, tarihî ve ekonomik gerçeklerini bilmesi.

- ✓ Bireyin gelişimi, öğrenme ve yabancı dil kazanım teorilerinin oluşturduğu pedagojik bir alt yapıya sahip olması.

Bilgi teknolojilerinden haberdar olması ve dil öğretiminde kullanması.

Türkiye’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi bazı kurum ve üniversiteler tarafından yürütülmektedir. Bu kurum ve üniversiteler arasında ilk akla gelenler MEB, TİKA, Ankara Üniversitesi TÖMER ve Gazi Üniversitesi TÖMER’dir.

2. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecinde kullandıkları strateji, yöntem ve tekniklerle yararlı görülen sınıf içi uygulamalarını belirleyerek dil öğreticilerinin kullanımına sunmaktır.

3. Problem cümlesi

Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalar çerçevesinde öğretim yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanma durumları nasıldır?

3.1. Alt problemler

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenler öğrenme ve öğretme sürecinde çağdaş öğretim stratejileri kullanmakta mıdır?
2. Dil öğretim çalışmalarının gerçekleştiği fiziksel ortam ile ortamın sosyal boyutu (sınıf içi etkileşim ve dilin kullanımı) dil becerilerinin geliştirilmesine uygun mudur?
3. Öğretmenler, öğrencileri etkin kılarak öğrenme durumlarını (ilgi, istek, soru sorma, konuşma, tartışmalara katılım, sorumluluk alma vb. yönlerden) yeterli düzeyde tutabilmekte midir?

4. Yöntem

4.1. Evren ve örneklem

Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme görevini yürüten öğretmenler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Ortaöğretim sonrası ülkelerinden gelerek Türkiye’de, YÖS - Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavını kazanan öğrencilere *yükseköğretim öncesi* Türkçe öğretilmektedir. Bu amaçla üniversiteler bünyesinde açılan kurs merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi gerçekleştirilmektedir. Bu merkezler arasında ilk akla gelenler, Ankara Üniversitesi TÖMER ve Gazi Üniversitesi TÖMER’dir. Araştırmada yabancı uyruklu öğrencilere *yükseköğretim öncesi* Türkçe öğreten söz konusu merkezlerde görevli öğretmenler arasından seçkisiz yöntemle dokuzu örneklem olarak belirlenmiştir.

4.2. Sınırlılıklar

Araştırma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten dokuz öğretmen, veri toplama araçlarından *görüşme formu soruları* ve gözlem formunda belirtilen *gözlem boyutları* ile sınırlı tutulmuştur.

4.3. Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmada, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde görüşme ve gözlem yöntemleri kullanılmıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten dokuz öğretmene *görüşme formunda* yer alan 11 soru yöneltilmiş ve alınan cevaplar not edilerek içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma kapsamında iki öğretmen sınıf ortamında gözlemlenmiştir. *Gözlem formunda* yer alan beş gözlem boyutunda gözlemlenen öğretmenlerin nitelik ve uygulamalarına yönelik bulgular not edilmiştir. Görüşme ve gözlem yoluyla elde edilen kayda değer veriler, ilk önce tablolarda ilgili bölümlere işlenmiştir. İşlenen veriler içerik analizi anlayışıyla kodlanarak bazı temalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Analizin son aşamasında da kod ve temalara göre verilerin tanımlama ve yorumlaması yapılmıştır.

İçerik analizinde birbirine benzeyen verileri belli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları anlaşılabilir bir düzene sokarak yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 227). Dokümanların içeriğinin anlaşılması, metinlerdeki kelime ve cümlelerin içerik analiziyle belirlenmesine bağlıdır (Yaman ve Erdoğan, 2007, s. 242). Nitel çözümlemede verilerin içeriklerini keşfetmeye yönelik çözümleme için kodlama ilk ve aslî bir işlemdir (Punch, 2005, s. 193).

Araştırmada, veri toplama aracı olarak kullanılan *kişisel bilgi, görüşme ve gözlem formları* ile elde edilen bulgular iki kategoride tasnif edilmiştir. Birincisi, *kişisel bilgilerle ilgili bulgular* ikincisi de *görüşme ve gözlem formları* ile elde edilen bulgular.

4.3.1. İstatiksel analiz

Kişisel bilgilerle ilgili bulgular: Öğretmenlerin cinsiyet, meslekî kıdem, mezun oldukları eğitim kurumu, öğretim programı vb. değişkenlerle ilgili tanımlayıcı analiz yapılmıştır. Analizde sosyal bilimler için hazırlanmış SPSS paket programının 11.0 versiyonu kullanılmıştır.

4.3.2. Nitel veri analizi (Görüşme ve gözlem formları ile elde edilen verilerle ilgili bulgular)

4.3.2.1. Görüşme sorularıyla elde edilen bulguların nitel yaklaşımla yapılan içerik analizinde şu süreç takip edilmiştir: Görüşme formundaki sorulara kaynak kişilerden alınan cevaplardan elde edilen verilerin işlenmesi, kayda değer

cevaplardan hareketle kodlayarak temalandırma, kod ve temalara göre tanımlama ve yorumlama.

Görüşme ile elde edilen verilerin analiz işlemlerinde;

A₁, A₂, A₃...: Araştırmacının sorularını,

Ö₁, Ö₂, Ö₃...: Görüşüne başvurulmuş kaynak kişileri (Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenleri),

[¹], [²], [³]...: Kaynak kişilerin kayda değer cevaplarını (kelime, cümle ya da paragrafın numarasını) göstermektedir.

4.3.2.2. Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin öğretim stratejileriyle sınıf ortamında sergiledikleri uygulamaları ortaya çıkarmak için yapılan gözlem veri analiz süreci şu şekildedir: Gözlem boyutları ile ilgili niteliklerin işlenmesi, kayda değer niteliklerden hareketle kodlayarak temalandırma, kod ve temalara göre tanımlama ve yorumlama.

Gözlemle elde edilen verilerin analiz işlemlerinde;

B₁, B₂, B₃...: Dikkate alınan gözlem boyutlarını,

Ö₁, Ö₂, Ö₃...: Gözlemlenen kaynak kişileri (Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenleri),

[¹], [²], [³]...: Kayda değer nitelik ve uygulamaları belirten kelime, cümle ya da paragrafın numarasını göstermektedir.

4. 4. Kısaltmalar

TÖMER 1: Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi (Ankara Üniversitesi)

TÖMER 2: Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (Gazi Üniversitesi)

YÖS: Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı

TİKA: Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı

5. Bulgular ve Yorum

5.1. Kişisel bilgilerle ilgili bulgular

Tablo 1

Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	f	%
Kadın	6	67.00
Erkek	3	33.00
Toplam	9	100.00

Tablo 1’de de görüldüğü gibi araştırmaya 6’sı kadın, 3’ü erkek toplam 9 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılanların % 67’sini kadın, % 33’ünü ise erkek öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 2

Öğretmenlerin Meslekî Kıdemleri (Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme görevini kaç yıldır yürütmektedirler?)	f	%
1-5 yıl	4	44.00
6-10 yıl	5	56.00
11-15 yıl	-	-
16- 20 yıl	-	-
21 yıl ve üzeri	-	-
Toplam	9	100.00

Tablo 2’de öğretmenlerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme görevini kaç yıldır yürüttüklerinin dağılımı görülmektedir. Dağılım incelendiğinde 1-5 yıl aralığında bu görevi yürütenlerin oranı % 44 ve 6 - 10 yıl aralığındaki öğretmenlerin oranı ise % 56’dır. 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip hiç öğretmenin olmaması da dikkat çekmektedir.

Tablo 3

Mezun Olunan Eğitim Kurumu (Fakülte)	f	%
Eğitim Fakültesi	1	11.00
Fen - Edebiyat Fakültesi	6	67.00
Dil ve Tarih, Coğrafya Fakültesi	2	22.00
Diğer	-	-
Toplam	9	100.00

Öğretmenlerinin mezun oldukları eğitim kurumuna göre dağılımlarına bakıldığında Eğitim Fakültesi mezunu 1 kişinin oranı % 11, Dil ve Tarih, Coğrafya Fakültesi mezunu 2 kişinin oranı % 22 ve 6 kişi ile en fazla Fen - Edebiyat Fakültesi mezununun oranı % 67 olduğu görülmektedir.

Tablo 4

Mezun Olunan Bölüm / Öğretim Programı	f	%
Türkçe Öğretmenliği	-	-
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	-	-
Türk Dili ve Edebiyatı	5	56.00
İngiliz / Fransız Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	1	11.00
İngiliz / Fransız Dili ve Edebiyatı	1	11.00
Dilbilim	2	22.00
Diğer	-	-
Toplam	9	100.00

Türkçenin yabancı dil olarak öğretim görevini yürüten öğretmenlerin hiç biri Türkçe ya da Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği mezunu değildir. Türk Dili ve Edebiyatı mezunu 5 öğretmen (% 56), İngiliz / Fransız Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği mezunu 1 öğretmen (% 11), İngiliz / Fransız Dili ve Edebiyatı mezunu 1 öğretmen (% 11) ve 2 öğretmen de (% 22) Dilbilim mezunudur.

5. 2. Görüşme ve gözlem formları ile elde edilen bulgular

5.2.1. Görüşme sorularıyla elde edilen verilerin nitel yaklaşımla içerik analizi

Tablo 5

A ₁ : Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme görevini yürütmeye karar verirken sizi etkileyen faktörler nelerdi?	<i>Kodlayarak Temalandırma</i>
Ö ₇ : Tesadüfen bu işe başladım. Bilinçli bir tercih değildi [1].	<i>Tesadüfen</i>
Ö ₆ : Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme işini istekle ve gönüllü olarak seçtim [2].	<i>Bilinçli seçim</i>
Ö ₅ : Bu göreve başlarken asıl amacım akademik kariyer yapmaktı [3].	<i>Kariyer yapma</i>
Ö _{8, 9} : Benim zevkle yapabileceğim bir işti ve Türk kültürünü tanıtmak, başka kültürleri tanımak çekici geldi [4].	<i>Kültürleri tanıma ve tanıma</i>

Verileri kod ve temalara göre tanımlama ve yorumlama

Öğretmenlerin çoğu Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme görevine, tesadüf sonucu, zevkle yapabileceği bir iş olarak düşünme, kariyer yapma, kültürleri tanıma amacıyla başladıklarını belirtmiştir. Sadece bir öğretmen Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme işini istekle ve bilinçli olarak seçtiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin mezun oldukları bölüm ve öğretim programına bakıldığında (Tablo 4) Türkçe eğitimi bölümünden mezun olan öğretmen yoktur. Bunun sonucunda öğretmenlerin bu görevi öğrenim süreçlerinin doğal bir sonucu olarak seçmedikleri anlaşılmaktadır. Halbuki *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi özel bir uzmanlık alanıdır. Türkçe yabancı dil öğretmenleri de aynı Almanca, Fransızca ve İngilizce öğretmenleri gibi yabancı dil öğretmeni olarak yetiştirilmelidir. Ana dilin Türkçe olması veya sadece Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun olmak Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmeye yetmez* (Yağmur, 2006, s. 33).

Tablo 6

A ₂ : Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme amacına yönelik özel bir eğitim aldınız mı? Bu amaçla herhangi bir kurs ya da seminere katıldınız mı?	<i>Kodlayarak Temalandırma</i>
Ö _{1, 2, 3, 4, 8} : Evet, Ankara TÖMER’de 6 ay staj yaptım. Bu alanda uzman öğretmenleri izledim [1].	<i>Staj</i>
Ö ₅ : Özel bir eğitim almadım [2].	<i>Oryantasyon</i>
Ö _{6, 7} : Göreve başladığımda kurum içi oryantasyon seminerine katıldım [3].	<i>semineri</i>
Ö ₉ : Lisans eğitimim sırasında hem <i>Yabancılar Türkçenin Öğretimi</i> hem de <i>Türkiye Dışındaki Türklere Türkçenin Öğretimi</i> derslerini aldım [4].	<i>Lisans eğitimi</i>

Verileri kod ve temalara göre tanımlama ve yorumlama

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme amacına yönelik özel bir eğitim aldınız mı? sorusuna beş öğretmen staj eğitimi aldığını, bir öğretmen oryantasyon seminerine katıldığını, 1 öğretmen lisans eğitimi sırasında *Yabancılar Türkçenin Öğretimi* dersini aldığını belirtmiştir. Diğer öğretmenler bu konuda özel bir eğitim almamıştır. Pedagojik bir alt yapı gerektiren yabancı dil eğitimi vereceklerin o alanla ilgili en az lisans eğitimi görmeleri gerekir.

Tablo 7

A ₃ : Derslerinizi özel düzenlenmiş dil sınıflarında mı, yoksa normal sınıflarda mı yapmaktasınız?	<i>Kodlayarak Temalandırma</i>
Ö _{1, 2, 3, 4} : Derslerimi özel olarak hazırlanmış bir sınıfta yapmaktayım [1].	<i>Normal sınıf</i>
Ö _{7, 9} : Derslerimi normal sınıflarda yapıyorum [2].	
Ö _{5, 8} : Derslerimizi 15 kişilik sınıflarda yapıyoruz [3].	
Ö ₆ : Derslerimizi normal sınıflarda yapmaktayım. Dil laboratuvarında ders yapmanın yararına inanmamaktayım [4].	<i>Özel tasarlanmış dil laboratuvarı</i>

Verileri kod ve temalara göre tanımlama ve yorumlama

Öğretmenlerin dördü derslerini özel düzenlenmiş dil laboratuvarında, diğerleri ise normal sınıflarda yaptıklarını belirtmişlerdir. Derslerin özel tasarlanmış sınıflarda yapılması öğrencilerin motivasyonu ve öğretimin verimliliği açısından önem taşımaktadır. Tüm öğretmenlerin derslerini özel tasarlanmış sınıfta yapması gerekir.

Tablo 8

A ₄ :Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için özel hazırlanmış ders ve öğrenci çalışma kitapları takip ediyor musunuz?	Kodlayarak Temalandırma
Ö _{1, 2, 3, 4} : Evet. Hitit Yayınevinin kitap seti ve küçük sözlük kitaplar [1].	<i>Özel hazırlanmış Türkçe kitap setleri</i>
Ö _{5, 6, 7, 8, 9} : TÖMER (2) olarak hazırladığımız <i>Yabancılar İçin Türkçe</i> setini kullanıyoruz [2].	

Verileri kod ve temalara göre tanımlama ve yorumlama

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özel hazırlanmış ders ve öğrenci çalışma kitapları takip edilmektedir. TÖMER 1 *Hitit Yabancılar İçin Türkçe*, TÖMER 2 *Yabancılar İçin Türkçe* kitap setleri takip edilmektedir. Öğrenme ve öğretme sürecinin vazgeçilmez materyali olarak özel hazırlanmış ders kitaplarının kullanılıyor olması olumlu bir durum olarak değerlendirilmektedir.

Tablo 9

A ₅ : Uyguladığınız programda gramer konularını, dil becerilerini geliştirilmesine engel olacak yoğunlukta buluyor musunuz?	Kodlayarak Temalandırma
Ö _{1, 4, 6, 7, 8, 9} : Hayır bulmuyorum. Hatta az olduğunu bile düşünüyorum. Gramer konuları, dil becerilerinin gelişimine katkı sağlıyor [1].	<i>Temel dil becerilerinin gelişiminde</i>
Ö ₅ : Bazı konularda gramer ağır. Ama YÖS vb. sınavlarda gramer sorusu soruluyor. Biz, gramer yanında dil becerilerine de ağırlık veriyoruz [2].	<i>gramerin önem</i>

Verileri kod ve temalara göre tanımlama ve yorumlama

Görüşüne başvuru alan öğretmenlerin büyük bir kısmı gramer konularının yoğun olmasını olumlu karşılamaktadırlar. Temel dil becerilerinin gelişiminin sağlanmasında dilbilgisi kurallarının önemli yeri vardır. Ancak, dilin kurallarının uygulamada (günlük yaşamda konuşurken, yazarken) işlevsel olarak kullanılması gerekir. Dilbilgisi kuralları öğretmenin ve bu kuralları bilip bilmediklerini belirlemenin ötesinde, bilgiyi beceriye dönüştürme uygulamalarına fazla yer verilmemektedir. Tosun (2006, s. 85), bu konuda şunları söylemektedir: Öğrenciler, yeterli dilbilgisine sahip olmalarına karşın bu bilginin nasıl kullanılacağını bilmiyorlar. Onlara bu bilgilerinin iletişim amaçlı olarak nasıl kullanabilecekleri konusunda yardım etmek için doğrudan dil öğretim ve öğrenimine yönelik yeni yaklaşımlara gereksinim vardır. Dilin yalnızca gramer kalıpları ve sözcük

listesinden ibaret olmadığı anlaşılmalıdır. Öğretmenler, öğrenmenin, bilginin kazanılması, düzenlenmesi ve saklanması yoluyla gerçekleştiği (Sezer, 1988, s. 148) görüşünün yanında dil becerilerini edindirme çalışmalarında kazanılan bilgilerin uygulanması ve bu şekilde kalıcılığının sağlanmasını da hedeflemelidirler.

Tablo 10

A ₆ : Öğrencileri daha özgür davranmaları ve dil becerilerini geliştirebilmeleri için hangi yaklaşım ve yöntemler takip edilmelidir? (Sonda: Sunuş, buluş, etkileşimli, yapılandırmacı yaklaşım ve işitsel-dilsel, işitsel-görsel, bilişsel, doğal ve eklektik vb. yöntemler)	Kodlayarak Temalandırma
Ö ₂ : Grup merkezli öğrenme - öğretme ortamı oluşturmaya çalışıyorum. Öğrenci katılımıyla dersin daha verimli ve eğlenceli geçeceğini düşünüyorum [1].	<i>Grup çalışması</i>
Ö ₃ : Okuma ve yazma etkinliklerini eşgüdüm içerisinde yürütüyorum. Şiir yazma, hikâye tamamlama, yazılı, sözlü anlatım, dikte ve telaffuz vb. çalışmalar yapıyorum [2].	<i>Dikte ve Telaffuz egzersizleri</i>
Ö ₄ : Öğrenci merkezli eğitime ağırlık veriyorum. Öğrencilerin hedef dili öğrenmeleri için dinleme yanında konuşma ve yazma becerilerini geliştirici etkinlikler yapıyorum [3].	<i>Hedef dil - ana dili</i>
Ö ₅ : En çok etkileşimli öğrenmeyi kullanıyorum. Güncel konulardan ve görsellerden yararlanıyorum. Öğrencilerin etkin olduğu uygulamalar yapıyorum [4].	<i>ilişkilendirmeli, öğrenci merkezli - uygulamalı eğitim</i>
Ö ₆ , 7, 8: Öğretmen ve öğrenci sevgi bağı ile sınıfta samimi bir ortam oluşturmamalı [5].	<i>Etkileşimli öğrenme</i>

Verileri kod ve temalara göre tanımlama ve yorumlama

Temel dil becerilerinin kazandırılmasına yönelik olarak öğretmenlerin sistemli bir strateji, yöntem ve teknik uygulaması yapmadıkları anlaşılmaktadır. Her öğretmen aldığı eğitimin doğal bir sonucu olarak ve kendi yaratıcılığı doğrultusunda dikte, telaffuz egzersizleri, hedef dil ile ana dili ilişkilendirerek etkileşimli öğrenme ve uygulamalı çalışmalara ortam hazırlama vb. şekillerde ders işlemekte ve öğrencilere dil becerilerini kazandırmaya çalışmaktadır. Hedef dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin konu ve sözcükleri kendi dilleri ile ilişkilendirerek öğrenmelerine ortam hazırlamak yerinde bir uygulamadır. Yabancı dil öğretmeni süreçte geçen yeni kelimelerin öğrencilerce öğrenilebilmesi için hedef dil-ana dil eşleştirmesi yaptırabilir. Daha sonra telaffuz, dikte vb. çalışmalarla kalıcı öğrenme sağlayabilir. Bu tür çalışmalarla *yabancı dil öğretmenleri birçok sebepten dolayı ana dilden yararlanmaktadır* (Tercanlıoğlu, 2000, s. 326). Bu konuda Mehmedoğlu (2000,

s. 155), yabancı dilin eğitiminde ana dil ile yapılan bu tutuşturma veya mukayese ile öğrenciler yabancı dili ezberleme yolu ile değil, bilinçli bir şekilde anlama yolu ile öğrenirler, demektir. Sınıfta farklı dilleri konuşan öğrencilerin olması, birçok yöntemi bir arada kullanmayı gerekli kılar. Öğrencilerin ilgisini çekecek güncel konular üzerinde konuşma ve yazma çalışmaları dil becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olur. Konunun biçim ve işlevi öğretildikten sonra uygulama çalışmalarına geçilmesi yararlı bir uygulamadır.

Tablo 11

	<i>Kodlayarak Temalandırma</i>
A ₇ : Dil becerilerini kazandırma çalışmalarınız sırasında öğrencilerinizin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenmeye karşı ilgi ve yeteneklerini nasıl buluyorsunuz?	
Ö _{1, 6} : Öğrencilerin temel amacı sınıf geçmek, bir yabancı dil öğrenmek değil. Bunun için ilgileri yetersiz. Birçok öğrenci dersi geçmek amacıyla ilgi gösteriyor. Ancak ilgili öğrenciler Türkçeyi ana dilleri gibi kullanabiliyorlar [1].	<i>Dil öğrenme amacı: Sınavda başarılı olmak Günlük yaşamda kullanmak</i>
Ö _{2, 4} : Türkçeyi günlük yaşamda kullanmak amacını taşıyorlar [2].	
Ö _{3, 7, 8} : Öğrencilerin çoğu sınav geçme kaygısı taşıyor [3].	
Ö _{5, 9} : Hem Türkçeyi günlük yaşamda kullanma hem de sınav geçme ön planda [4].	

Verileri kod ve temalara göre tanımlama ve yorumlama

Öğretmenlere göre öğrencilerin bir kısmı yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenmek ve günlük yaşamda kullanmak amacındalar. Ama bir o kadarı da sınavlarda başarılı olma, ders geçme amacını taşımaktalar. Yine öğretmenlere göre çok az öğrenci sınav geçme kaygısı, başaramama korkusu gibi stresli tutum sergilemektedir. Öğrencilerin temel amacı sınavı geçme amacından çok yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenmek ve sosyal yaşamında kullanmak olmalıdır. Öğrencilerin bu anlayışa sahip olmaları öğretmenlerin onlara kazandıracığı ufukla mümkün olabilecektir. Bunun yanında eğitim görülen ortam, öğrencilerin geldikleri ülke, aile yapısı, beklentiler vb. birçok değişken de bu konuda önem taşımaktadır.

Tablo 12

	<i>Kodlayarak Temalandırma</i>
A ₈ : Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken takip ettiğiniz öğrenme stratejileri, dersle ilgili kazanımlar vb. konularında öğrencilerinizi önceden bilgilendiriyor musunuz?	
Ö _{1, 4, 7} : Hayır bilgilendirmiyorum [1].	<i>Hedeflerden haberdar etmenin önemi</i>
Ö _{2, 6, 9} : Evet bilgilendiriyorum [2].	
Ö _{3, 5, 8} : Bazı özel durumlarda bilgilendiriyorum [3].	

Verileri kod ve temalara göre tanımlama ve yorumlama
Tablo 12’de de görüldüğü gibi üç öğretmen çalışmalarla ilgili olarak öğrencilere bilgi vermediğini üç öğretmen bilgi verdiğini, üç öğretmen de özel durumlarda öğrencilerini bilgilendirmektedir.

Tablo 13

A ₉ : Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde temel dil becerileri (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) ile dilbilgisi öğrenme alanına yönelik derslerin hepsini siz mi veriyorsunuz yoksa bunlardan ihtisaslaştığınız bir alanı var mı?	<i>Kodlayarak Temalandırma</i>
Ö _{1, 3} : Tüm becerilere yönelik dersleri ben veriyorum. Ancak, her kur sonunda sınıfların öğretmenleri değişiyor [1]. Ö ₂ : Her beceriye yönelik tüm derslere ben giriyorum. Fakat her öğretmenin ayrı beceride ihtisaslaşmasının yararlı olacağını düşünüyorum [2].	<i>Dört temel dil becerisi</i>
Ö _{4, 9} : Tüm dil becerilerini ve gramer öğrenme alanını ben veriyorum [3]. Ö _{5, 6} : Gramer derslerine o alanda uzman öğretmen giriyor. Diğer becerilere yönelik tüm derslere ben giriyorum [4]. Ö ₇ : Yalnızca gramer derslerine giriyorum [5].	<i>Gramer öğrenme alanı</i>

Verileri kod ve temalara göre tanımlama ve yorumlama
Tablo 13’te de görülebileceği gibi öğretmenlerin bir dil becerisinde uzmanlaşma durumları söz konusu değildir. Öğretmenlerin belli alanlarda uzmanlaşmadıkları, sadece 1 öğretmenin gramer derslerine girdiği görülmektedir. Okuma, dinleme, konuşma ve yazma dil becerileri ile dilbilgisi öğrenme alanına yönelik derslerin hepsine bir öğretmen girmekte ve ders vermektedir. Normalde her öğretmenin bir dil becerisinde uzmanlaşması ve o alanda derse girerek öğrencilerine yararlı olması gerekir.

Tablo 14

A ₁₀ : Tüm dil becerilerine aynı değerde önem veriyor ve etkinliklerde her birine eşit zaman ayırabiliyor musunuz?	<i>Kodlayarak Temalandırma</i>
Ö ₁ : Hepsine aynı önem vermeye çalışıyorum ama etkinliklerde her birine eşit zaman ayıramıyorum [1]. Ö _{2, 6, 8, 9} : Etkinliklerde her beceriye önem veriyorum [2]. Ö _{3, 5, 7} : Gramer konularına daha fazla önem veririm [3]. Ö ₄ : Yazma becerisi ihmal ediliyor. Konuşma becerisi öne çıkıyor [4].	<i>Dil becerilerine verilen önem</i>

Verileri kod ve temalara göre tanımlama ve yorumlama

Öğretmenlerin yarıdan fazlası dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerde her beceriye eşit zaman ayıramadığını, gramer konularına daha fazla zaman ayırdıklarını, yazma ve dinleme becerisini ihmal ettiklerini söylemektedirler. Dil becerilerini edindirme çalışmaları biri diğerine tercih edilmeden ve eşgüdüm içerisinde yürütülmesi gereken çalışmalardır. Öğrenme ve öğretme sürecinin başlarında dilbilgisi kurallarını kavratmak amacıyla biraz daha fazla zaman ayrılabilir ve üzerinde daha fazla durulabilir. Ama zaman ilerledikçe anlama ve anlatma becerileriyle dilbilgisi öğrenme alanına eşit önem verilmesi gerekir.

Tablo 15

A ₁₁ : Öğrencilerin dil becerilerini edinme ve geliştirme düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığınız ölçme ve değerlendirme çalışmaları nelerdir?	Kodlayarak Temalandırma
Ö ₁ : Ara sınavlar yapıyoruz. Gözlem yoluyla kanaat oluşturuyoruz. Ara sınav sonuçlarıyla belirlenen eksiklikleri gidermek amacıyla telafi edici dersler yapıyoruz [1].	Gözlem
Ö _{2, 5} : Temel, orta ve yüksek seviyedeki her kur sonunda öğrencilerin konuşma becerilerini ölçmek amacıyla sözlü, dilbilgisini kullanabilme, dikte çalışması, kompozisyon yazabilme, okuduğunu ve dinlediğini anlayabilme becerilerini ölçmek için de yazılı sınav yapıyoruz [2].	Kur sonlarında öğrenci beceri edinimlerinin belirlenmesi
Ö _{3, 4, 8} : Konu anlatımı sırasında okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerine yönelik alıştırmalarla dikte çalışmasına yönelik başarımlarını değerlendiriyoruz [3].	Sözlü, ödev ve yazılı sınav
Ö ₆ : Yazılı sınav, ödevler ve sözlü yoklama çalışmaları yapıyorum [4].	Kur içi - kur sonunda çoktan seçmeli ve
Ö _{7, 9} : Her kurda (temel, orta ve yüksek) iki vize, bir final sınavı yapıyoruz. Final sınavı çoktan seçmeli test, diğerleri klasik yazılı sınavlardır [5].	klasik sorulu vize ve final

Verileri kod ve temalara göre tanımlama ve yorumlama

Öğretmenler öğrencilerin dil becerilerini edinme durumlarını belirlerken sözlü yaptıkları, ödev verdikleri, yazılı ve test türü sınav yaptıkları anlaşılmaktadır. Hangi ölçme aracını kullanırlarsa kullansınlar öğretmenlerin aradıkları en önemli şey, öğrencilerin, bilgileri hatırlama düzeyleridir. Tablo 9'da da görülebileceği gibi öğretmenlerin tamamına yakın bir kısmı bilişsel alanla ilgili olan gramer kuralı bilgisine büyük önem vermektedirler. Önemli olan bilgiye sahip olmak değil, sahip olunan bilgiyi kullanarak etkin dil kullanıcısı niteliğini kazanabilmektir.

Öğretmenler, öğrencilerine bilgiye ulaşma yollarını öğretme yanında edinilen bilgiyi yorumlama, sebep sonuç ilişkisi kurma, analiz ve değerlendirmede bulunma gibi zihinsel süreçleri de işlevselleştirmesi gerekir. Bu işlevsellik, zihinsel yeterliliklerini anlama, konuşma, yazma gibi dil yeteneklerini uygulama ve davranışa dönüştürme biçiminde kendini gösterir. Bu uygulamayla edinilen kazanım her ne kadar YÖS gibi sınavlarda doğrudan işe yaramıyor gibi görünse de iletişimde ve kişinin sosyal yaşamında işine yarayacaktır.

5. 2. 2. Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin öğretim stratejileriyle sınıf ortamında sergiledikleri uygulamaları ortaya çıkarmak için yapılan gözlem veri analizi

Tablo 16 Gözlemlenen öğretmenlerin nitelik ve uygulamalarına yönelik bulgular

Ö_{1, 2}: Kurs Merkezi: Ankara Üniv TÖMER Kayseri Şubesi Ders: Türkçe Tarih: 05-06 / 06 / 2007 Kur: 1/2	Kodlayarak Temalandırma
B₁: Fiziksel ortam Ö _{1, 2} : Sınıfın duvar rengi, ısı ve ışık durumu gayet iyi, ses ve gürültü yok [1]. Ö _{2, 3} : Sınıf normal sıra düzeninde, materyal kullanımı için teknik alt yapı yetersiz. Ö ₁ : Sınıftaki sıralar U düzeninde, bilgisayar, data show vb. materyal kullanılıyor [2]. Ö ₁ : Duvarlar resim, levha, öğrenci çalışmaları vb. materyallerle düzenlenmiştir [3].	<i>Motivasyon</i> <i>Teknik donanım</i> <i>Sınıfın tasarımı</i>
B₂: Ortamın sosyal boyutu ve etkileşim Ö _{1, 2} : Öğretmenin derse girişi, öğrencilerine seslenişi, öğrencileri derse motive edişi ve beden dilini kullanması yeterli seviyededir [1]. Ö _{1, 2} : Öğrencilerin derse etkin katılımı için demokratik bir ortam oluşturmaktadır [2]. Ö _{1, 2} : Öğrenciler soru sormakta, yurt ve dünya sorunları ile ilgili konuşmaktadırlar [3]. Ö _{1, 2} : Öğretmen ve öğrenciler sözlü ve sözel olmayan davranışlarla iletişim kurmakta, duygu ve düşüncelerini ifade etmektedirler [4].	<i>Öğretmen tutumu</i> <i>Demokratik sınıf ortamı</i> <i>Sözel olmayan</i> <i>davranışlar ve iletişim</i>
B₃: Sınıf içi etkinlikler ve dilin kullanımı Ö _{1, 2} : Dil becerilerini edindirme çalışmaları metin aracılığıyla yapılmaktadır [1]. Ö _{1, 2} : Öğretmen derste okuma, dinleme, konuşma ve yazma etkinliklerine yeterli düzeyde yer vermektedir [2]. Ö _{1, 2} : Öğrencilerin söz varlığını geliştirmek için metinde geçen yeni sözcük, sözcük grubu, deyim, atasözü, özdeyiş vb. ile ilgili uygulama çalışmaları yapılmaktadır [3]. Ö ₂ : Öğrencilerin yapılan etkinliklerle ilgili kazanımları edinme durumu ölçülmektedir [4]. Ö ₁ : Öğrencilere sorular sorulmakta, cevaplar doğrultusunda işleyişe yön verilmektedir [5].	<i>Metin aracılığıyla</i> <i>öğretme çalışmaları</i> <i>Söz varlığını geliştirme</i>

B₄: Değerlendirme

Ö_{1, 2}: İşlenen konulara yönelik sorular genellikle bilişsel alanda yoğunlaşmakta, duyuşsal ve psikomotor alana yönelik yeteri kadar soru sorulmamaktadır [1]. Ö₁: Öğrenme ve öğretme sürecinde öğretmen soru sormaktadır. Öğretmenin soruları ilk söyleyişte anlaşılmalıdır [2]. Ö_{1, 2}: Öğrencilere sorular sohbet havası içerisinde samimi bir tavır ile sorulmaktadır [3]. Ö₁: Sorular sınıftaki tüm öğrencilere sorulmaktadır. Sorulara cevap almak için ortalama 20-40 saniye beklenmektedir [4].

B₅: Öğrenen özellikleri

Ö_{1, 2}: Öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenciler soru sormaktadır [1]. Ö_{1, 2}: Öğrenciler duygu, düşünce ve tasarılarını doğru bir şekilde anlatabilmektedirler [2]. Ö_{1, 2}: Öğrenciler ders akışı içerisinde okuma, dinleme, konuşma, yazma, soru sorma, sorulara cevap verme vb. etkinliklere katılmaktadır [3]. Ö_{1, 2}: Öğrenciler sosyal etkinliklere katılmada isteklidirler [4]. Ö_{1, 2}: Genel olarak öğrenciler ortamda rol ve sorumluluk bilinciyle hareket etmektedirler [5].

*Edebî ürünler
Becerileri edinme
durumu ölçme
Bilişsel alan
Soru sorma*

*Soruların söyleyiş biçimi
ve anlaşılabilirliği
Soru sorulan hedef kitle*

*Etkin öğrenci
Ders dışı sosyal
etkinlikler*

Verileri kod ve temalara göre tanımlama ve yorumlama

Fiziksel ortam: Duvarlar resim, levha, dünya haritası, hâl ekleri tablosu, etkinliklerle oluşturulan öğrenci çalışma kâğıtları ve teknik donanım bakımından zenginleştirilmiş olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencileri motive etmede ve hedeflenen dil becerilerini kazandırmada önemlidir. Dersliklerde motivasyon bozucu ses ve gürültü hissedilmemektedir.

Ortamın sosyal boyutu ve etkileşim: Sınıflarda demokratik bir ortam oluşturulmaya çalışılmaktadır. Genel olarak sınıf ortamında öğrencilerin soru sorma ve düşüncelerini paylaşma, sözel olmayan davranışlar sergileme vb. durumlarda cesaretlendirilmeye çalışıldığı gözlemlenmiştir.

Sınıf içi etkinlikler ve dilin kullanımı: Derste konu ile ilgili olarak günlük yaşamla ve diğer dillerle ilişkilendirmeler yapılmaktadır. Özellikle söz varlığını geliştirme çalışmaları sırasında hedef dildeki sözcüğü ana dildeki eşdeğeriyle özdeşleştirerek öğretilmesi kalıcı öğrenmeyi sağlamaktadır. Tüm öğrencilerin derse katılımları ve hedef dili kullanma istekleri açık bir şekilde gözlemlenmiştir.

Değerlendirme: Gerek öğrencilerin dikkatlerini toplamak gerekse öğretilen konuların kalıcılığının sağlanması için sorular sorulup cevaplar alınmaktadır. Soruların kişisel duygu ve düşünceden çok bilgi ağırlıklı olduğu gözlemlenmiştir. Soruların sorudan sonra ipuçları verilerek veya farklı biçimde tekrarlanarak öğrencilerin anlamaları sağlanmaktadır.

Öğrenen özellikleri: Bu özellik, öğrencilerin yaptıkları etkinlik tipleri, öğrenenlerin öğrenme üzerindeki denetimlerinin seviyeleri, öğrenenler arasındaki etkileşim

düzei ve öğrencilerin işleme koyma, uygulama, problem çözme vb. rolleri üstlenip üstlenmediğine bakılarak anlaşılabilir (Richards ve Rodgers, 1986, s. 14-30). Öğrencilerin hedef dili öğrenmede istekli oldukları gözlemlenmiştir. Sınıf ortamında öğretmene soru sormaları, açılan tartışmalara katılmaları, sosyal etkinliklere katılmada istekleri, duygu, düşünce ve tasarılarını doğru bir şekilde anlatma gayretleri, ders kitabı dışında kitap okuma istekleri etkin öğrenci niteliğini taşıdıklarını göstermektedir. Öğrencilerin Türkçeye karşı ilgileri sınavda başarılı olma çerçevesinde olduğu öğretmenleri tarafından söylene bile dil öğrenme istek ve yetenekleri her etkinlikte gözlemlenmektedir. Bunun için öğretmenler, *öğrencilerinin en iyi çalışma ve öğrenme şeklinin ne olduğunu ortaya çıkarabilir. Bu özellikler kavratıldığında onlar kendi başlarına çalışırken, öğrenmelerini planlama, düzenleme ve değerlendirme yaparak başarılı olabilirler* (Hansen, 2006, s. 34). Öğrencilerde gözlemlenen seviyeye uygun küçük öykü kitabı okuma istekleri mutlaka karşılanmalıdır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmeye başlayan öğrenciler için özel derlenmiş metinler ve metinlerle ilgili alıştırmalar yapılmalıdır. Bunun yanında zaman ilerledikçe *yabancı dil öğretimi sürecinde bireysel okuma becerisini geliştirmek için özgün yazınsal metinler de kullanılmalıdır* (Ay, 2006, s. 56).

6. Sonuç ve Öneriler

6. 1. Sonuçlar

Öğretmenler Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme görevine görevlendirme sonucu, kariyer yapma, kültürleri tanıma ya da tesadüfen başlamışlar ve bu görev için özel bir eğitim almamışlardır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özel hazırlanmış ders ve öğrenci çalışma kitapları takip edilmektedir. Eğitim, normal sınıflar yanında özel tasarlanmış dil laboratuvarında sürdürülmektedir.

Öğretmenlerin büyük bir kısmı gramer konularının yoğun olması gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmenler, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretim çalışmalarında geleneksel yöntemlere yanında çağdaş strateji, yöntem ve teknik uygulamaya çalışmaktadırlar.

Öğretmenlerin yarısı yapılacak çalışmalarla ilgili olarak öğrencilere önceden bilgi vermekte, hedeflerden haberdar etmektedir.

Dil becerilerinin her birine alanında uzmanlaşmış öğretmenin girmediği görülmektedir. Durum böyle olunca da öğretmenler her beceriye eşit önem verememekte ve yeterli zaman ayıramamaktadır.

Öğretmenler öğrencilerin dil becerilerini edinme durumlarını sözlü yoklama, performans ödevi, yazılı ve test türü sınavla ölçmektedirler. Hangi ölçme aracı kullanırlarsa kullansınlar öğretmenlerin aradıkları ilk şey, öğrencilerin öğretilen bilgileri ne derece hatırladıklarıdır (bilişsel yeterlilik).

Sınıf içi etkinlikler, dilin kullanımı, etkileşim vb. değişkenlere bakıldığında genel olarak demokratik bir anlayışla sosyal ortamı oluşturulmaktadır. Öğrenen özelliklerine bakıldığında öğrencilerin derse etkin katılımı da bunu doğrulamaktadır.

6. 2. Öneriler

Yabancı dil eğitiminde yapılacak ilk iş, hedef kitleyi yabancı dil öğrenmenin avantajları konusunda bilinçlendirmektir. Öğrenciler, sınav geçme amacından çok öğreneceği yabancı dilin iletişim gücünü kuvvetlendireceği ve sosyal yaşamını zenginleştireceği bilinciyle hareket etmeli ve bu bakış açısıyla bir yabancı dil öğrenmeyi kendilerine hedef olarak koymalıdır. Öğrencilerin bu anlayışa sahip olmaları öğretmenlerin onlara kazandıracığı ufukla mümkün olabilecektir. Bu bağlamda, öğrencilerin hedef dili daha iyi öğrenebilmeleri için sınıf ortamında etkin olmaları, ders dışı sosyal etkinliklere katılma, ders kitabı dışında kitap okuma vb. alışkanlıkları edinmeleri sağlanmalıdır.

Yapılan bu araştırmayla yabancı dil öğreten öğretmenlerin genel olarak bu görevi yürütecek gerekli eğitime sahip olmadıkları ve derslerini genellikle teknik donanıma sahip dil laboratuvarlarında yapmadıkları görülmüştür. Dil öğretiminde hedef dil ana dili arasında ilişkilendirmeler yapılarak iletişimci, sosyal-duygusal öğretim tekniklerini kullanmaya dayanır çağdaş strateji ve yöntemlere daha fazla yer verilmelidir. Bu bağlamda, dikte çalışmaları, telaffuz egzersizleri, öğrencilerin ilgisini çekecek güncel konular üzerinde konuşma, yazma vb. çalışmalarına daha fazla ağırlık verilebilir.

Çağdaş ülkelerin aksine bizde okuma, dinleme, konuşma, yazma becerileri ve dilbilgisi öğrenme alanına yönelik derslerin hepsini bir öğretmen vermektedir. Olması gereken, her öğretmenin uzmanlaştığı bir beceri alanında derse girmesi; işleyecekleri konu, takip edecekleri yöntem, kullanacakları materyal ve ulaşmayı hedefledikleri kazanımlar konusunda öğrencileri önceden bilgilendirmeleridir. Değerlendirmede öğrencilerin bilgiyi hatırlama düzeylerini belirleme yanında edinilen bilgiyi yorumlama, sebep sonuç ilişkisi kurma, analiz ve sentez yapma gibi zihinsel süreçlerin de işlevselliği yoklanmalıdır.

Türkiye’de yabancı dil eğitiminin uluslararası normlara uygun yürütülebilmesi için yabancı dil olarak Türkçeyi öğretecek nitelikli dil öğretmeni yetiştirilmesine önem verilmelidir. Bu amaçla üniversitelerde lisans ve yüksek lisans düzeyinde verilecek eğitime yönelik gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesiyle ilgili araştırmaların yapılmasına daha fazla önem verilmesi gerekmektedir.

7. Kaynakça

- Altan, M. Z. (2006). Türkiye’de Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme. *Dil Dergisi* 134, 49-54.
- Antony, E. M. (1963). Approaches Method and Techniques. *English Language Teaching* 17, 63-67.
- Arak, H. (2006). The Role of English and Comparative Grammar in Learning German as a Second Foreign Language, Erciyes University *Journal of Social Sciences Institute* 21, 205-216.
- Ay, S. (2006). Dialogue Journals in Foreign Language Teaching *Language Journal* 134, 55-68.

- Aydoğan, İ. ve ılsal, Z. (2007). Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yetiştirilme Süreci (Türkiye ve Diğer Ülkeler). Erciyes Üniversitesi *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 22, 179-197.
- Chamot, A. U. and Kupper, L. (1989). Learning Strategies in Foreign Language Instruction. *Foreign Language Annals*, Vol. 22, 13-14.
- Day, R. (1993). Models and The Knowledge Base of Second Language Teacher Education. *Second Language Studies* Vol 11 no 2 p 1-13.
- Demircan, Ö. (1990), *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Can Offset.
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler, Yöntemler, Teknikler* (3. Baskı). Ankara: Usem Yayıncılık.
- Gattegno, C. (1972). *Teaching Foreign Languages for English in Schools The Silent Way*. (2th Edition) New York: Educational Solutions.
- Hansen, I. F. (2006). How to Become a Successful Language Learner Anatomy, Styles and Strategies Revisited *Language Journal* 133, 29-59.
- Mehmedoğlu, A. (2000). Yabancı Dil Öğretiminin Ana Dili ile Karşılaştırmalı Eğitimi Üzerine, Atatürk Üniversitesi *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* (Özel Sayı) 4, 153-165.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Punch, K. F. (2005). Sosyal Araştırmalara Giriş: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar (Çevirenler: D. Bayrak, B. Aslan ve Z. Akyüz), Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Richards, J. C. and Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sezer, A. (1988). Yabancı Dil Öğretiminde Üretken - Dönüşümlü Dilbilgisinin Yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 3, 141-151.
- Tercanlıoğlu, L. (2000). Using Turkish in the EFL Classroom. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* (Özel Sayı) 4, 153-165.
- Tosun, C. (2006). Yabancı Dil Öğretim ve Öğreniminde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış. *Journal of Arts and Science* 5, 79-88.
- Yağmur, K. (2006). Batı Avrupa’da Türkçe Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Dil Dergisi* 134, 31-48.
- Yaman, H. ve Erdoğan, Y. (2007). İnternet Kullanımının Türkçeye Etkileri: Nitel Bir Araştırma. *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol. 3, No. 2.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.