



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ÇAĞDAŞ EĞİLİMLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Roshangul GULAMOVA

0000-0003-4100-4895

BURSA-2022



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ÇAĞDAŞ EĞİLİMLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Roshangul GULAMOVA

0000-0003-4100-4895

Danışman

Doç. Dr. Minara ALİYEVA ÇINAR

BURSA-2022

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Roshangul GULAMOVA

..../..../2022

TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK

“Yabancı Dil Öğretiminde Çağdaş Eğilimler” adlı Yüksek Lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Roshangul GULAMOVA

Danışman

Doç. Dr. Minara ALİYEVA ÇINAR

Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Gökhan ARI



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA BENZERLİK YAZILIM RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih:27/06/2022

Tez Başlığı / Konusu: Yabancı Dil Öğretiminde Çağdaş Eğilimler

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 121 sayfalık kısmına ilişkin, 27/06/2022 tarihinde şahsım tarafından *Turnitin*. adlı intihal (benzerlik) tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 7'dir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal (benzerlik) içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

27/06/2022

Roshangul GULAMOVA

Adı Soyadı: Roshangul GULAMOVA
Öğrenci No: 802073006
Anabilim Dalı: Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Programı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
Statüsü: * Y.Lisans Doktora

Danışman
(Adı, Soyadı, Tarih)
Minara ALİYEVA ÇINAR
27/06/2022

T. C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı'nda 802073006 numaralı Roshangul Gulamova'nın hazırladığı “**YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ÇAĞDAŞ EĞİLİMLER**” konulu Yüksek Lisans tezi ile ilgili tez savunma sınavı, 13/06/2022 günü 10.00-11.00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **başarılı** olduğuna **oybirliği** ile karar verilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı ve Sınav

Komisyonu Başkanı)

Doç. Dr. Minara ALİYEVA ÇINAR

Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye

Prof. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ

Mersin Üniversitesi

Üye

Prof. Dr. Gökhan ARI

Bursa Uludağ Üniversitesi

Ön Söz

Yabancı dil öğretimi diğer bilim dallarıyla iç içe olmasından dolayı kapsamlı ve çok yönlüdür. Bu alanda yapılan çalışmalar ülkeden ülkeye değişiklik göstererek belli bir zaman içerisinde dil öğretimi sürecindeki güncel tutumları oluşturabilmektedir. Bu süreç, hem ülkelerin dil politikalarını hem de dünyada üstünlük kazanmış eğitim paradigmalarını etkilemektedir. Öncelikle alanyazında geçen yabancı dil olarak Türkçe öğretim yaklaşım ve yöntemlerinin incelenmesiyle başlayan bu araştırma, tez hazırlama süreci içerisinde dil öğretiminde çağdaş yönelimler, dil öğretimi yöntemleri ve ülkelerin dil öğretim özellikleri bakımından ele alınmıştır. Araştırmanın bulguları yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sahası ve bu sahada yapılabilecek ileriki araştırmalara katkıda bulunacağı beklenmektedir. Tez konusunun seçimi, öğretmenlik deneyiminin zenginleştirilmesi amacıyla farklı dillerde araştırdığım mesleki alanyazından kaynaklanmıştır.

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde en büyük katkısı olan, öğrencisi olduğum için kendimi her zaman çok şanslı hissettiğim danışman hocam Doç. Dr. Minara Aliyeva Çınar'a teşekkürlerimi bir borç bilirim. Türkiye'de kaldığım süre boyunca benim en büyük destekçim olan, her koşulda sevgi ve yardımını esirgemeyen, hem tez yazmama yardımcı olup hem aile sığacağı ve sevgisini daima hissettiren değerli hocama çok minnettarım. Profesyonelliği ve hayatın her alanında hocamın bana göstermiş olduğu örnek, mesleki ve kişisel gelişimin en büyük ilham kaynağı olarak kalacaktır.

İçtenliği, merhameti ve pozitifliğiyle yüksek lisans sürem boyunca beni destekleyen, tanıştığımız günden beri sevgi ve yardımını her zaman gördüğüm ve hissettiğim Aziza Aliyeva'ya çok teşekkür ederim. Hayata bakış açısı, dürüstlük, kibarlık ve hoşgörülüğüyle beraber geçirdiğimiz her an ablalık desteğini hissettirmesi benim için çok kıymetliydi.

Bana Türkiye'de yüksek lisans yapma şansı tanıyan Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar ve Türkiye Bursları programına çok teşekkür ederim. Türkiye'de bulunmak, Türk dili ve kültürünü yakından tanımak ve Bursa Uludağ Üniversitesinde yüksek lisans derecesi alma imkânı yıllarca hayalini kurduğum ve çalıştığım hedef olmuştur. YTB'nin destekleriyle bu deneyimi yaşamak büyük mutluluk ve onurdur.

Tezimi inceleyen ve değerli önerileriyle katkıda bulunan saygıdeğer Prof. Dr. Namık Kemal Şahbaz, Prof. Dr. Gökhan Arı ve Arş. Gör. Ozan İpek'e çok teşekkür ederim. Bu süreçte

gösterdikleri ilgi, bildirdikleri görüşler çok önemliydi ve ileriki çalışmalarımı şekillendirmemde büyük rol oynayacaktır.

Yüksek lisansta derslerini aldığım Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi hocalarıma ayırdıkları zaman, verdikleri emek ve paylaştıkları kıymetli bilgilerden dolayı çok minnettarım. Öğrendiğim tüm bilgi ve hocalarımla fikir alışverişi yaptığım, değerli tecrübelerini dinlediğim her ders çok değerliydi.

Çocukluğumdan beri beni destekleyen, kaliteli eğitimi öncelik bilen ve binlerce kilometre uzaklıkta olmalarına rağmen beni daima düşünen ve merak eden aileme en kalbi şükranlarımı sunarım. Sevgi ve saygı çerçevesinde büyüttükleri ve hayatın her anında ilgi ve desteklerini gördüğüm aileme çok minnettarım. Onların gösterdikleri sabır, benim için yaptıkları tüm fedakârlık, evde hissettiğim huzur ve güven duygusu bu günlere gelmemin en büyük etkenidir.

Roshangul GULAMOVA

Özet

Yazar	Roshangul Gulamova
Üniversite	Bursa Uludağ Üniversitesi
Ana Bilim Dalı	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı
Tezin Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	XVII+101
Mezuniyet Tarihi	.../.../2022
Tez	Yabancı dil öğretiminde çağdaş eğilimler
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Minara ALİYEVA ÇINAR

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ÇAĞDAŞ EĞİLİMLER

Yabancı dil öğretim sürecinin olabildiğince nitelikli ve uluslararası standartlarda yapılması için bu alandaki gelişmeler ve farklı bakış açıları değerlendirilmelidir. Bu çalışmanın amacı yabancı dil öğretiminde yaygınlaşmakta olan eğilimleri tespit etmektir.

Çalışmada bilimdeki paradigmaların tarihçesi, çağdaş eğitim- öğretim gereksinimleri, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanyazında yer alan yaklaşımlar ve yöntemler ve dünya üzerinde yaygınlık kazanmakta olan dil öğretimi yönelimleri incelenmiştir. Bulgular kısmında Asya, Avrupa Birliği, Kazakistan ve Rusya Federasyonu, Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye'nin dil öğretim politikaları ve özellikleri dile getirilmiştir. Elde edilen tüm veriler neticesinde dil öğretimi politikalarının benzerlik ve farklılıkları, öğretim yönelimleri ve dil öğrencilerinden beklenen yetkinliklere dair ülkelerarası karşılaştırma yapılmıştır.

Bu çalışmanın Rusça, İngilizce, Kazak ve Türkiye Türkçesinde alanyazın taramasına dayanması ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sahasının ileriki gelişimi için faydalı olacağı ümit edilmektedir. Türkçenin özellikle yabancı uyruklu kişilere öğretimi, hem Türkçenin dünya dilleri arasındaki konumunun güçlendirilmesi hem de Türk kültürünün değerleri ve tutumlarının

unutulmaması için oldukça önemlidir. Bu bağlamda dil öğretimini dil-kültür-insan üçgeni içinde değerlendirerek araştırmanın sonuçlarına göre öneriler getirilmiştir.

Anahtar kelimeler: pedagoji, Türkçe öğretimi, yabancı dil, yöntemler

Abstract

Author	Roshangul Gulamova
University	Bursa Uludag University
Field	Turkish and Social Sciences Education
Branch	Teaching Turkish as a Foreign Language
Degree Awarded	Master
Page Number	XVII+ 101
Degree Date	.../.../2022
Thesis	Modern trends in foreign language education
Supervisor	Ass. Prof. Dr. Minara ALİYEVA ÇINAR

MODERN TRENDS IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

To make the foreign language teaching process at international standards and as qualified as possible, innovation and different perspectives in this field should be evaluated. This study aims to determine the methods that are becoming widespread in foreign language teaching.

In the study, the history of paradigms in science, the needs of contemporary education, the approaches and methods used in teaching Turkish as a foreign language, and the trends in language teaching that are becoming more prevalent in the world are presented. The findings section examines language teaching policies and characteristics in Asia, the European Union, Kazakhstan, the Russian Federation, the United States of America, and Turkey. Based on all the data obtained, a cross-national comparison of similarities and differences in language education policies, instructional trends, and competencies expected of language teachers was made.

It is hoped that this study will be useful for the further development of the field of teaching Turkish as a foreign language, as it is based on a literature review in Russian, English, Kazakh, and Turkish. Teaching Turkish, especially to foreigners is vital both for strengthening the position of Turkish among the world languages and keeping Turkic values and attitudes. In

this context, foreign language teaching was evaluated within the language-culture-person triangle, and suggestions were made according to the results of the research.

Keywords: foreign language, methods, pedagogy, Turkish teaching

İÇİNDEKİLER

	SAYFA
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	i
TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK.....	ii
İNTİHAL RAPORU.....	iii
TEZ ONAY SAYFASI.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
ÖZET	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER	xi
TABLolar LISTESİ	xiv
ŞEKİLLER LISTESİ.....	xv
KISALTMALAR	xvi

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırma Soruları.....	2
1.3. Amaç.....	3
1.4. Önem.....	3
1.5. Varsayımlar.....	3
1.6. Sınırlılıklar.....	3
1.7. Tanımlar.....	4

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitim Paradigmalarının Dinamikleri.....	5
2.1.1. Çağdaş eğitim paradigması.....	7
2.1.2. 21. yüzyıl öğretmenin yetkinlikleri.....	8
2.2. Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi.....	9
2.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Çağdaş Durumu.....	12
2.3.1. Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.....	12
2.3.1.1 Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanyazında yer alan başlıca	

yöntem ve yaklaşımlar.....	14
2.4. Dünya Üzerinde Yabancı Dil Öğretiminde Çağdaş Eğilimler.....	19
2.4.1. Görev temelli ve proje tabanlı öğretim.....	19
2.4.2. Yabancı dil öğretiminde nörografi kullanımı.....	24
2.4.3. Dilsel-kültürel yöntem.....	28
2.4.4. Entegreli öğretim teknolojisi.....	29
2.4.5. Modüler öğrenme teknolojisi.....	32
2.4.6. Oyun teknolojileri.....	34
2.4.7. Bilgi ve iletişim teknolojileri.....	36
2.4.8. Probleme dayalı öğretim.....	38
2.4.9. Vaka çalışması yöntemi.....	40
2.4.10. Harmanlanmış öğretim.....	42
2.4.11. Yabancı dil öğretiminde STEAM kullanımı.....	45

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	48
3.2. İncelenen Dokümanlar	48
3.3. Verilerin Toplanması.....	53
3.4. Verilerin Çözümlemesi	54

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna Yönelik Bulgular.....	55
4.1.1. Avrupa Birliği'nde yabancı dil öğretimi.....	55
4.1.2. Asya ülkelerinde yabancı dil Öğretimi.....	58
4.1.3. Eski Sovyet Birliği ülkelerinde yabancı dil öğretimi.....	64
4.1.4. Türkiye'de yabancı dil öğretimi.....	69
4.1.5. Amerika Birleşik Devletleri'nde yabancı dil öğretimi.....	72
4.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular.....	75
4.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular.....	77
4.4. Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular	79

5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç.....	82
5.2. Öneriler.....	85
KAYNAKÇA.....	87

Tablolar listesi

<i>Tablo</i>		<i>Sayfa</i>
1.	Bilimde paradigmlar.....	5
2.	Eğitimde ana paradigmlar.....	7
3.	Sanayi toplumu eğitim paradigmasđ ve bilgi toplumu eğitim paradigmasđ.....	7
4.	2015-2020 yıllarına yönelik karşılaştırma olarak belirlenen öğretmenlerin 10 üst becerisi.....	8
5.	Nöro bilim ve bileşenleri.....	24
6.	İncelenen raporlar.....	48
7.	İncelenen yayınlar.....	51
8.	SSCB ve SSCB sonrası Rusya’da yabancı dil ğretimi: karşılaştırma genel zet.....	65
9.	Yabancı dil ğretiminde yeni eğilimler.....	76
10.	Farklı ülkelerin eğitim sistemindeki son değişimleri.....	78
11.	Yabancı dil öğreticilerinden beklenen yetkinlikler.....	79

Şekiller listesi

Şekil	Sayfa
1. 21. yüzyıl becerileri.....	9
2. Yabancı dil öğretiminde nörografi.....	26
3. Örnek nörografi çalışması.....	27
4. Dil ediniminde entegrasyon süreci.....	31
5. Probleme dayalı öğretimin yabancı dil dersinde kullanımının kuramsal çerçevesi.....	39
6. Harmanlanmış öğretimin bilişsel özellikleri.....	45
7. Cummins'in dil öğreniminde buzdağı analogu.....	58
8. Dünyanın 60 en yenilikçi ekonomisi	59
9. İngilizcenin 3 çemberi	60
10. Kazakistan okullarında öğretilen diller.....	67
11. EPG gelişim aşamaları.....	70
12. 21. yüzyıl Eğitim Bilimi.....	71
13. ABD'de Türkçe öğretimi.....	73
14. Avrupa (2016) ve ABD (2017) ilk ve ortaöğretimde dil öğrenci sayısı farkı.....	73
15. The Seal of Billiteracy kullanımı.....	75
16. Yabancı dil öğretiminde yeni eğilimler	77
17. Farklı ülkelerin eğitim sistemindeki son değişimleri.....	79
18. Yabancı dil öğretmenlerinin yetkinliklerine yönelik gereksinimler.....	81

KISALTMALAR

- 4C** : Eleştirel düşünme (Critical thinking), işbirliği (Collaboration), yaratıcılık (Creativity) ve iletişim (Communication) becerileri
- 5C** : Communication (iletişim), communities (toplumlar), connections (ilişkiler), comparisons (karşılaştırmalar), culture (kültür) becerileri
- AAAS** : American Academy of Arts and Sciences (Amerikan Sanat ve Bilim Akademisi)
- AB** : Avrupa Birliği
- ABD** : Amerika Birleşik Devletleri
- ACTFL** : The American Council on the Teaching of Foreign Languages (Amerikan Yabancı Dil Öğretimi Konseyi)
- AKMEA** : Altın Sarın adındaki Kazak Millî Eğitim Akademisi
- AOÖÇ** : Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi
- BİT** : Bilgi ve İletişim Teknolojileri
- bk.** : bakınız
- CAL** : Center for Applied Linguistics (Uygulamalı Dilbilim Merkezi)
- CLIL** : Content and Language İntegrated Learning (Dil ve içerik temelli öğretim)
- CLT** : Communicative Language Learning (iletişimsel dil öğrenimi)
- DİLMER** : Dil Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi
- EPG** : European Profiling Grid (Dil Öğretmenleri için Avrupa Profil Tablosu)
- Euquals** : European Association for Quality Language Services (Avrupa Nitelikli Dil Hizmetleri Birliği)
- ISTE** : International Society for Technology in Education (Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği)
- K-12** : Kreşten ortaöğretim sonuna (on ikinci sınıf) kadarki öğretim
- MEB** : Millî Eğitim Bakanlığı
- PBL** : Project Based Learning (proje temelli öğretim)
- s.** : sayfa
- S.** : sayı
- SSCB** : Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği

- STEAM** : Science (Bilim), Technology (teknoloji), Engineering (mühendislik), Arts (sanat) ve Mathematics (matematik)
- STEM** : Science (Bilim), Technology (teknoloji), Engineering (mühendislik) ve Mathematics (matematik)
- TBLT** : Task based language learning (görev temelli dil öğrenimi)
- TEPAV** : Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı
- TÖMER** : Türkçe ve Yabancı Diller Araştırma ve Uygulama Merkezi
- TYS** : Türkçe yeterlik sınavı
- UNESCO** : Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü
- YEE** : Yunus Emre Enstitüsü
- YTB** : Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Birliği
- YTÖ** : Yabancılara Türkçe öğretimi

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bilgi alanındaki radikal dönüşümlerin yer aldığı bu dönemde, çevrimiçi eğitim, dijital eğitim içerikleri, psikodilbilimi ve nörolojinin de katkısıyla birçok eğitim dalı yeni eğilimler kazanmaktadır.

Eğitimle ilgili birçok görevin etkili çözümü, monolog paradigmasının aşamalı olarak reddedilmesini ve öğrenci ile öğretmen arasında bir diyalog iletişim şemasına geçiş yapılmasını gerektirmektedir. Bu diyalogun yapısı ve gerçekleştirme süreci ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. «Eğitim paradigmalarının değişimi, farklı ülkelerin dil öğretim yönelimlerini hangi yönde etkilemiştir?» sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

Bu tezde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini en hızlı ve kaliteli bir şekilde bir üst seviyeye çıkarmak amacıyla uluslararası alan eğitimcilerinin deneyimlerinin incelenmesi ve yeni öğretim tekniklerinin derlenmesi yapılacak ve altyapılarının analizi ortaya konulacaktır. Amaca ulaşabilmek ve konuyu olabildiğince kapsamlı bir şekilde ele alabilmek için çalışma üç açıdan ele alınmıştır: a. *ülkelerin dil politikaları*, b. *yabancı dil öğretimindeki yeni yöntemler*, c. *yabancı dil öğretmeniniin gereksinimleri*. Bu bağlamda, dil öğretimini doğrudan etkileyen *eğitim sistemi*, *eğitimdeki farklı yöntemler* ve *çağdaş öğretmen konuları* olmak üzere üç faktör incelenmiştir.

Her ülkenin dil politikası, tarihine ve gelecek vizyonuna bağlıdır. Araştırmanın odak noktası olarak Avrupa Birliği, Asya, Eski Sovyetler Birliği ülkelerinden Rus Federasyonu ve Kazakistan, ABD seçilmiştir. Bu coğrafyaların seçimi şu nedenlerden kaynaklanmıştır:

1. Avrupa Konseyi, Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesiyle yabancı dil öğretim standartlarını ve ilkelerini oluşturmuştur. AOÖÇ, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dâhil, dünya çapında yabancı dil öğretiminde kullanılmaktadır. AOÖÇ’de belirtilen dil öğretimi ilkelerinin altyapısını anlamak ve çokkültürlüğü tanımak amacıyla Avrupa Birliği’nin dil öğretimi açısından ele alınması önemlidir;

2. Asya ülkelerinden özellikle Doğu ve Güneydoğu Asya ülkeleri son dönemlerdeki hızlı ekonomik kalkınması ve eğitim, teknoloji alanlarındaki yenilikçilikleriyle ön plana çıkmaktadır. Özellikle Japonya, Güney Kore ve Singapur Millî Eğitim Bakanlıklarının yabancı dil öğretimine bakış açısı ve ülke genelinde uyguladıkları dil öğretimi projeleri ilgi çekmektedir;

3. Amerika Birleşik Devletleri hem yabancı dil olarak İngilizce öğretimi hem de pedagojiye olan bakış açısıyla oldukça önemlidir;

4. Türkiye genelinde dil öğretimi durumunu öğrenmek, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yöntemlerin ve bu alanın gelişmesindeki ana unsurları tespit etmeye yardımcı olacağı düşünülmüştür;

5. Bağımsızlıklarını kazanan Eski SSCB ülkelerinde otuz yıl içerisinde yabancı dil öğretimi alanında önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Çokkültürlü ve çokdilli halka sahip eski SSCB ülkeleri Kazakistan ve Rusya Federasyonu örneğiyle bu bölgedeki dil öğretiminin geçtiği evreler irdelenmiştir.

Bu ülkeler, tarihi geçmişi ve geleceğe dair planları doğrultusunda uyguladıkları yabancı dil öğretimi stratejileri ile uluslararası arenada yabancı dil öğretiminin izlediği yolunun görülmesine faydalı olacaktır.

“Dil nasıl öğretilir?” sorusuna evrensel bir cevap bulmak kolay değildir; zira bu yolda bize yardımcı olan eğitim sürecinin temel dayanağı yöntemlerdir. Konu içeriği her ne olursa olsun, doğru yöntem seçmeden dersin hedeflerine ulaşmak hayli zordur.

Öğretim yöntemi, belirli bir öğrenme hedefine ulaşmayı amaçlayan öğretmen ve öğrencilerin düzenli bir etkinliğidir (Babanskiy, 1985, s. 169). Yabancılar Türkçe öğretiminde mevcut yöntemleri inceleyerek yabancı dil öğretimi alanındaki değişimleri ele almak ve yabancı dil olarak Türkçe derslerine entegre etmek, şüphesiz ki alanın daima canlı ve güncel tutulmasına yardımcı olacaktır.

Son olarak da farklı ülkelerin öğretmen yetiştirme tutumlarını ve pedagojiye olan bakışlarını öğrenmek, yukarıda söz konusu olan dil politikası ve kullanılan öğretim yöntemlerinin mantığı ve altyapısının anlaşılmasında büyük rol oynayacaktır. Pedagoji; insan yetiştirme sanatıdır. Bu bağlamda bu sanatı ustaca uygulayan kişilerin vizyon ve değerlerini araştırmak, eğitimin nerede olduğu ve nereye evrildiğini gösterecektir.

1.2. Araştırma Soruları

1. İncelenen ülkelerde yabancı dil öğretimi nasıldır?
 - 1.1. Avrupa Birliği’nde yabancı dil öğretimi nasıldır?
 - 1.2. Asya ülkelerinde yabancı dil öğretimi nasıldır?
 - 1.3. Eski Sovyetler Birliği ülkelerinde yabancı dil öğretimi nasıldır?
 - 1.4. Türkiye’de yabancı dil öğretimi nasıldır?

- 1.5. Amerika Birleşik Devletleri'nde yabancı dil öğretimi nasıldır?
2. İncelenen ülkelerin yabancı dil öğretimindeki eğilimleri nelerdir?
3. İncelenen ülkelerin yabancı dil öğretim sistemindeki benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
4. İncelenen ülkelerde dil öğreticilerinden hangi yetkinlikler beklenmektedir?

1.3. Amaç

Bu tezde, günümüzdeki yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecini geliştirmek, her dört dil becerisini kazanmakta gerekli olan tüm imkânları sağlayabilmek amacıyla dünyada tercih edilen ve kullanılan son eğitim yönelimlerinin değerlendirilmesi hedeflenmektedir.

1.4. Önem

“Türkçenin derinliklerine dalınca gözüme on sekiz bin âlemden daha yüksek bir âlem gözüktü.” demişti Ali Şir Nevaî (Karaörs, 2011, s. 48). Türkçeyi ve Türk kültürünü öğrencilere daha etkili ve özgün bir şekilde aktarmak için günümüz bilimin talepleri dikkate alınmalıdır.

Eğitim, her toplumu özgür kılan, uygarlığa götüren tek yoldur. Bu yolda o toplumu oluşturan bireylerin azmi ve yeniliğe açık olması hayat standartlarını yükseltir. Kendini geliştirme, hayat standardını yükseltme isteği de zamanın şartlarına bağlıdır.

21. yüzyılın gereksinimi, küreselleşen ve ışık hızıyla değişen dünyaya yetişmek, sahip olunan meslekte yeni eğilimleri fark etmek ve öğrenmektir. Şu anki dünya eğitim sistemindeki değişimleri göz önünde bulundurarak Türkçe, Rusça ve İngilizce başta olmak üzere farklı kaynaklardan yabancı dil öğretiminin yeni ve çağdaş yönelimlerini araştırmak, yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki problemlerin çözümlenmesinde büyük önem taşımaktadır.

1.5. Varsayımlar

- Seçilen örneklemin araştırmanın evrenini temsil ettiği varsayılmaktadır;
- Kullanılan araştırma yöntemi, araştırmanın amacına uygundur;
- Yapılan doküman incelemesi güvenilirdir ve araştırma için gerekli bilgilere ulaşmayı sağlayacak niteliktedir.

1.6. Sınırlılıklar

1. Ülkelere dair veriler, açık erişimde bulunan 2017-2022 verileri ile sınırlıdır. Bazı ülkelerin güncel verilerine ulaşılamadığından, o ülkelere dair bilgi eklenmemiştir.
2. Yabancı dil öğretimi yöntemleri İngilizce, Rusça, Kazak ve Türkiye Türkçesi literatürüyle sınırlıdır.

3. Çalışma, yabancı dil olarak Türkçe, Rusça ve İngilizce öğretimi ile ilgili bilgi ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

4C Yöntemleri: Öğrencilerin eleştirel düşünme (critical thinking), işbirliği (collaboration), yaratıcılık (creativity) ve iletişim (communication) becerilerini teşvik eden ders yöntemleri (Muhametşina, 2021).

CLIL: İçerik ve dil bazlı eğitim. Hem dilin hem de konu içeriklerinin ortak bir role sahip olduğunun kabul edildiği ve dil dışı bir konunun öğrenilmesinde bir yabancı dilin araç olarak kullanıldığı bir yaklaşımdır (Brusse, 2011, s. 2).

Çokdilli eğitim: Eğitim-öğretim sürecinin iki veya daha fazla dilde yürütülmesidir (UNESCO, 2003: 17).

Dil çeşitliliği: Bölgedeki farklı dillerin yoğunluğunun ölçüsüdür (McCarty ve Chen, 2020).

Dil repertuarı: Bir kişinin bir veya daha fazla dile ve bu dillerin farklı lehçelerine dair sahip olduğu bilgi ve beceriler kümesidir (Finegan, 2004, s. 24).

Dilsel duyarlı pedagoji: Farklı dilsel geçmişe sahip öğrencilerin eğitimi ve gelişimini destekleyen öğretim uygulamalarıdır (Assaf vd., 2020, s. 1)

STEAM: İnsan hayatının beş ana alanı olan S-(Science) bilimi, T-(Technology) teknolojisi, E-(Engineering) mühendislik, A-(Arts) sanat, M-(Mathematics) matematiğinin kısaltmalarından türetilmiştir. Aynı ders içerisinde bu alanlarla ilgili becerilerin geliştirilmesini amaçlayan yöntemdir (Broderick, 2016, s. 1).

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitim Paradigmalarının Dinamikleri

Paradigma, bilimsel problemlerin çözümü için temel modeldir. Bir eğitim paradigması, eğitim sürecini oluşturmaya yönelik yaklaşım seçeneklerini belirleyen teoriler için bir ön koşul niteliğindedir. Bu tür paradigmanın öğretmenin kişisel felsefesini doğrudan yansıttığı unutulmamalıdır. Bir paradigma, öğretmenin çeşitli eğitim etkinliklerinde belirli eylemlerini belirleyen bir dizi teori ve metodolojinin ön koşuludur (Ledneva vd., 2020, s. 73).

Tablo 1

Bilimde paradigmalar (Baker vd., 2019, s. 2).

Öğretimin amacı	İstenen sonuç	Temel ilkeler	Kullanım örnekleri	Anahtar araştırmacılar
Davranışçılık				
Arzu edilen davranışları şekillendirmek.	Gözlemlenen davranışın biçim ve sıklığının değişimi	Gözlemlenebilir ve ölçülebilir sonuçlara dikkat edilir, öğretmenin öğrencinin davranışını şekillendirir.	Yeterlilik kontrol listeleri; ezbere dayalı çoktan seçmeli sınavlar; tekrar ve pekiştirme	Pavlov, Skinner
Bilişselcilik				
Öğrencilerin bilgileri hatırlaması ve uygulaması	Bilginin algılanması, işlenmesi, depolanması ve bu bilgilerin hatırlanarak uygulanması (aktarılması)	Zihinde bilgiyi yapılandırmak, düzenlemek ve sıralamak.	Test destekli öğrenme, aralıklı uygulama	Neisser Sweller

Bilişsel yapılandırıcılık

Öğrencilerin yeni bilgi edinmesini ve birlikte oluşturmasını sağlamak	Önceki bilgilere dayanarak yeni bilgi edinmek	Öğretmen, öğrencilerin verilen bilgilerin ötesine geçmesini sağlayan problem çözme becerilerinin kullanımını etkinleştirir.	Bağlama ve probleme dayalı öğrenme	Piaget Vygotsky
---	---	---	------------------------------------	-----------------

Sosyal yapılandırıcılık (sosyokültürel)

Kişiliklerin gelişmesi ve bilgi üretebilmesi	Sosyal etkileşim yoluyla bilgi ve normları öğrenciyle birlikte inşa etmek	İnsan ilişkileri üzerine vurgu; sosyal çevreye aktif katılım yoluyla öğrenme	Bilişsel çıraklık; işyeri temelli öğrenme; uygulama toplulukları	Lave & Wenger Brown and Duquid
--	---	--	--	--------------------------------------

Dönüştürücü

Toplumsal yapıları geliştirecek bireyleri yatıştırma	Görme yollarını değiştirme (dönüşüm)	Eşitlik ve toplum adaleti üzerine vurgu; öğrenciler toplumsal gelişim aracıdır.	Kritik düşünme, diyalog; hikâyeler, öz değerlendirme	Freire Kincheloe
--	--------------------------------------	---	--	------------------

Tabloda belirtildiği gibi önce öğreticinin öğrencinin davranışlarını şekillendirmesinden problem temelli öğrenime, sonra da aşamalı olarak öz değerlendirme ve kritik düşünmeye önem vermeye başlanmış, öğrenci merkezli sisteme geçiş yapılmıştır.

2.1.1. Çağdaş Eğitim Paradigması:

Tablo 2

Eğitimde ana paradigmlar (Institute for personalised learning, 2017).

Eğitimde ana paradigmlar

Öğretici merkezli	Öğrenci merkezli
Öğrenme teorisi	
Bilgi, öğreticiden öğrenciye aktarılır.	Öğrenme; öğrencinin ilgi alanlarına, güçlü yönlerine ve hazırlık düzeylerine dayanan bir süreçtir.
Odak noktası	
Kapsamlı müfredat ve önceden belirlenmiş öğrenme hızı	Öğrenmek
Öğrenme ve öğretme	
Talimat odaklı tasarlanmıştır. Öğrencilerin yönlendirmeleriyle hareket eder.	Öğrenciler ve eğitimciler öğrenmenin nasıl gerçekleşeceğine ve neye benzeyeceğine karar verme amacıyla işbirliği yapar.
Başarı ölçüleri	
Verilen talimatların kalitesine bağlıdır.	Ölçme ve değerlendirme araçları, öğrenmenin doğası ile uyumludur ve öğrenci performansı ve bireysel araştırmasına bağlıdır.

Söz konusu olan çağdaş eğitim paradigması, dönüştürücü paradigmadır ve öğrenci merkezli sistemi esas alır. Eğitimdeki ana paradigmları öğrenci ve öğretmen merkezli olmak üzere ikiye ayrılmakta ve sanayi ve bilgi toplumunu simgelemektedir.

Tablo 3

Sanayi Toplumuna Eğitim Paradigması ve Bilgi Toplumuna Eğitim Paradigması (Hesapçioğlu, 2001, s. 42).

Sanayi Toplumuna Eğitim Paradigması	Bilgi Toplumuna Eğitim Paradigması
Sınıflarda yapılan ders	Bireysel araştırma
Pasif özümseme	Çıraklık
Yalnız çalışma	Ekiple öğrenme

Her şeyi bilen öğretmen
Değişmeyen içerik
Homojenlik

Rehber olan öğretmen
Esnek içerik
Çeşitlilik

2.1.2. 21. Yüzyıl Öğretmeninin Yetkinlikleri:

Education Technology dergisinde 2021 yılı yayımlanan “21. yüzyıl öğretmenin yetkinlikleri” listesi yukarıda belirtilenleri en iyi şekilde özetlemiş bulunmaktadır.

Çağdaş öğreticinin yetkinlikleri:

1. Öğretim materyallerini araştırır ve paylaşır;
2. Hem görsel hem içerik açısından kaliteli öğretim materyallerini oluşturur;
3. Öğrenciler için sanal öğrenim platformları oluşturabilir: blog, internet sitesi, wiki-platformlar vb.;
4. Gereken bilgiye internetten nasıl ulaşılacağını bilir;
5. Mesleki gelişimi adına sosyal medya ağlarından faydalanır;
6. Öğrenme kaynaklarını tavsiye eder ve paylaşır;
7. Dijital portföyler düzenler;
8. Multimedya içeriği oluşturur, düzenler ve paylaşır;
9. Modern öğretim yöntemlerini uygulamak için çevrimiçi araçlarını kullanır: *döndürülmüş sınıf, harmanlanmış öğrenme, çevrimiçi öğrenme, proje tabanlı öğrenme* ve daha fazlası;
10. Meslektaşlarıyla iletişim içinde olur (Education Technology, 2021).

Buradan hareketle, öğreticilerin dijital ortamlarda aktif olmaları, gerektiğinde içerik üretip paylaşmaları, modern eğitimin gereksinimlerine duyarlı olmaları beklenmektedir. Bu yetkinlikler, üzerinde istikrarlı çalışıldığı sürece birbirini etkileyebilir ve güçlendirebilir.

WEF’in 2016 yılı yayınladığı “Mesleklerin Geleceği (The Future of Jobs)” raporunda yakın gelecekte iş ve profesyonel beceri kriterleri incelenmiştir. Aşağıdaki on üst becerinin 2015-2020 yılları arasında ne derecede değişim sağladığı görülebilir:

Tablo 4

2015-2020 yıllarına yönelik karşılaştırmalı olarak belirlenen öğretmenlerin 10 üst becerisi (Soffel, 2016, aktaran Erten, 2019, s. 42).

2015

2020

1. Karmaşık sorunları çözme

1. Karmaşık sorunları çözme

- | | |
|--------------------------------------|--|
| 2. Çevreyle uyum içinde hareket etme | 2. Eleştirel düşünme |
| 3. İnsan yönetimi | 3. Yaratıcılık |
| 4. Eleştirel düşünme | 4. İnsan yönetimi |
| 5. Müzakere | 5. Başkalarıyla uyum içinde hareket etme |
| 6. Kalite kontrolü | 6. Duygusal zeka |
| 7. Hizmet sektörüne uyum | 7. Muhakeme ve karar verme |
| 8. Muhakeme ve karar verme | 8. Hizmet sektörüne uyum |
| 9. Etkin dinleme | 9. Müzakere |
| 10. Yaratıcılık | 10. Bilişsel esneklik |

Dünya Ekonomik Forumu'nun (World Economic Forum [WEF]) 2015 raporunda, yirmi birinci yüzyıl öğrencilerinin alışlagelmiş yetkinliklerinin yanı sıra aşağıdaki temel karakter nitelikleri ve becerilerle yetiştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır:

Şekil 1

21. yüzyıl becerileri (WEF, 2016, aktaran Erten, 2019, s. 41).



2.2. Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi

Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (İngilizce kısaltmasıyla CEFR, Türkçe AOÖÇ), 2001 yılında yayınlanmış olan dil öğretimi, öğretimi ve değerlendirmesi için kapsamlı

bir belgedir. AOÖÇ, Avrupa Konseyi'nin dil öğretimi ilkelerini uygulanması ve öğretici ile öğrencinin bireysel gelişimi için katkıda bulunmaktadır (CEFR, 2020, s. 13).

AOÖÇ, 1970-1980 yıllarında Avrupa Konseyi'nin dil öğretimi çalışmalarının neticesinde geliştirilmeye başlamıştır. AOÖÇ ve Avrupa Dil Portföyü, 1991'de İsviçre'de önerilmiştir. 1996 ve 1998 yıllarında hazırlanan taslak versiyonlarından sonra 2001'de İngilizce ve Fransızca olarak yayınlanmış ve kısa bir sürede 40 dile çevrilmiştir (CEFR, 2018, s. 25). Belge, yabancı dil öğreticilerinin mesleki gelişimi ve farklı eğitim sistemlerindeki problemleri aşmaya yardımcı olmak için tasarlanmıştır. AOÖÇ, ölçme ve değerlendirme kurumları ve öğreticilerin faaliyetlerini koordine etmek ve sorumlulukları altındaki öğrencilerin gerçek eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için etkili olacağı düşünülmüştür (CEFR, 2001, s. 1). Çerçeve metni, dillerin karmaşık doğasını ele alarak, dil becerilerini yazma, okuma, sözlü iletişim (konuşma) ve dinleme olarak sınıflandırmaya çalışmaktadır. Bu süreç, dil öğretimindeki pedagojik ve psikolojik etkenleri içerir ve aynı zamanda bir bireyin kişisel gelişim yolunu kapsar (CEFR, 2001, s. 1).

AOÖÇ, Avrupa genelinde dil müfredat yönergelerinin, sınavların, ders kitaplarının vb. hazırlanması için ortak bir temel niteliğindedir. Bu metin, dil öğrencilerinin dili bir iletişim aracı olarak kullanmaları için yapılması gerekenleri tasvir eder, her dil seviyesine özgü bilgi ve becerileri sıralar. Dil seviyeleriyle ilgili açıklamalar, dil ve kültür ilişkilerini incelemeyi kapsamaktadır (CEFR, 2013, s. 1). AOÖÇ, dil seviyelerini Temel (A1 ve A2), Orta (B1 ve B2), İleri (C1 ve C2) olmak üzere altıya ayırır, fakat bu sınıflandırmanın mutlak olmadığını da dile getirir (CEFR, 2020, s. 36).

2001'de yayınlanan AOÖÇ ve mevcut uzantıları (2013, 2018, 2020), Avrupa Konseyi ülkelerinin tüm vatandaşlarının hakkı olan kaliteli eğitimi sağlamayı amaçlamıştır. 2001'de yayınlanan AOÖÇ, Türkçe de dahil olmak üzere 40 dile çevrilmiştir. Belgenin mevcut uzantıları ilk yayınlanan 2001 versiyonunun yerine geçmez, ek materyal niteliğinde kalır (CEFR, 2018, s. 23).

AOÖÇ'nin ana amacı, öğrencilerin gerçek hayat durumlarında kendilerini ifade edebilmeleri ve farklı sorunları çözebilmeleridir (CEFR, 2020, s. 29). AOÖÇ, kitap setlerinin müfredatındaki bütünleşik yaklaşıma dikkat çekmektedir. Dil öğreticileri, yeni çerçeve metnindeki işbirlikçi öğrenim, çevrimiçi dil öğretimi ile ilgili yenilikleri kabul etmekte, dil politikacıları da çokkültürlülük ve çokdilliliğe önem vermeye başlamıştır. Bu durumlar, Avrupa

Konseyi'nin farklı dil, kültür ve inançlara sahip insanların görüşlerine açık demokratik kültür inşa etmeye çalışmalarıyla kanıtlanmaktadır (CEFR, 2020, s. 14).

AOÖÇ, iletişimsel dil becerileri ve eylem odaklı yaklaşım üzerine detaylı açıklamalar içermektedir. Dil öğretimi ve öğrenimi süreçlerinin şeffaf ve tutarlı olması gerektiğini dile getiren belge, bu süreçte dil kullanıcılarının birer sosyal varlık olduklarının unutulmaması ve sadece dil öğrenimi ile ilişkili olmayan gündelik görevleri de yerine getirmeye yardımcı olabilecek öğrenim ortamının geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu görevleri temel alan öğrenim eylem odaklıdır (CEFR, 2001, s. 29).

İletişimsel dil becerilerinin önemini vurgulayan belge, bu becerinin dilbilimsel, toplumdilbilimsel ve pragmatik olmak üzere üç bileşenden oluştuğunu söylemektedir. Bu bileşenlerin her birinin dil öğrenim sürecindeki bilgi ve becerileri içerdiği varsayılmaktadır. Her bileşenin dil becerilerine ilişkin bilgiye erişim, edinim ve kullanımına olan katkısı yadsınmaz (CEFR, 2001, s. 13).

2020 AOÖÇ metninde arabuluculuk kavramı irdelenmektedir. 2001 metninde ise bu kavram kullanılmamış, fakat dilin toplum ve birey arasındaki etkileşim ve hareketliliği ele alınmıştır. Bu kavram yalnızca diller arası arabuluculuğu değil, sosyal, kültürel ve iletişimsel arabuluculuğu da kapsamaktadır.

CLİL'in (İçerik ve Dil Temelli öğrenim) yaygınlaşmasıyla arabuluculuk, tüm eğitim dallarının ama özellikle de dil öğreniminin parçası olmuştur. AOÖÇ'de verilen arabuluculuk tanımlayıcıları, küçük gruplar halinde yapılan derslere oldukça uygundur. Bu tanımlayıcılara verilen ders etkinlikleri, öğrencilerin bir amaç doğrultusunda işbirliği halinde çalışarak bilgi alışverişi yapmalarına yardımcı olacağı düşünülmüştür (CEFR, 2020, s. 36).

2013 AOÖÇ metninin altıncı bölümü dil öğretimi yöntemlerine dikkat çekmektedir. Öğrenim sürecini kolaylaştırmak için yapılması gereken, doğru yöntemi seçmek olarak görünse de, AOÖÇ, belirli bir yöntemi önermemektedir. Metnin amacı, öğretmenlere rehber olmak ve mevcut öğretim uygulamalarının analizine teşvik etmektir. Öğreticinin daima gelişmesi ve kullanacağı yöntemlere kendisinin karar vermesi gerekmektedir. Dil öğrenimi ve öğretimi inceleyen AOÖÇ, yöntem sorunlarını da ele alarak, yabancı dil öğretim yöntemlerinin hepsinin incelenmesi, fakat bu yöntemlerin belirli bir yaklaşıma bağlı kalmadan doğrudan ortaya konulmasının taraftarıdır (CEFR, 2013, s. 7).

Dil öğrencilerinin öğrenim hedefleri ve kullanacakları yöntemleri belirlemenin AOÖÇ'nin görevi olmadığı metnin başında doğrudan belirtilmektedir (CEFR, 2013, s. 4). Yöntemlerle ilgili metinde geçen en temel ilke, dil öğrencilerinin sosyal yaşamda hedeflerine ulaşmasında yardımcı olabilecek etkili yöntemlerin kullanılması yönündedir. Bu metodolojik ilke, öğrencilerin kişilikleri ve dil öğrenim hedeflerine dayalı dil öğretim yöntemlerinin artmasını sağlamış bulunmaktadır. AOÖÇ, bir yöntemin öne çıkarılmasından ziyade, yöntem seçeneği ve öğretim uygulamaları odaklıdır. AOÖÇ aracılığıyla dil öğrencilerinin deneyim paylaşımında olmaları ve derslerini bir üst düzeye çıkarmaları beklenir (CEFR, 2013, s. 142).

Avrupa Konseyi'nin dil politikalarıyla ilgili amaçları da oldukça dikkat çekicidir. Dil politikalarının temel amacı, öğrencilerin düşünce, karar verme ve eylem bağımsızlığıyla beraber sorumluluk bilincini artıracak eğitim yöntemlerini geliştirmektir (CEFR, 2013, s. 4). Bu doğrultuda, Avrupa genelinde çokdillilik çalışmalarına dikkat çekilmesi ve dil öğrenim sürecinin gelişimi ve çeşitlendirilmesi adına bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanılması gerektiği vurgulanmaktadır (CEFR, 2013, s. 4).

Avrupa Konseyi'nin dil politikalarıyla ilgili bir diğer maddesi ise tüm dil seviyelerindeki öğrenci ve çalışmalarını teşvik etmektir. Buna bağlı olarak AOÖÇ, aşağıdaki maddeleri ele almaktadır:

1. Dil öğretiminin öğrencilerin ihtiyaç, amaç ve gereksinimleri yönünde şekillenmesi;
2. Öğrenim hedeflerinin gerçekçi ve uygun olup mümkün olduğunca net belirlenmesi;
3. Uygun ders materyali ve yöntemlerin geliştirilmesi;
4. Ders programlarının değerlendirilmesi için gerekli yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi (CEFR, 2013, s. 3).

2.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Çağdaş Durumu

2.3.1. Türkiye'de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi:

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çok yönlü ve kapsamlı bir konudur. Konunun araştırılması, tarihçesinden günümüze kadarki gelişimi ve problemlerini gözlemleme ve derinden incelenmesini teşvik etme amacıyla birçok bilim adamı, özel ve kamu kuruluşlar tarafından çaba sarf edilmektedir. Yabancılar Türkçe öğretimi Türkiye'nin önde gelen üniversiteleri tarafından yabancı uyruklu öğrencilere Türkiye Türkçesi öğretimiyle başlamış ve 1984 yılında TÖMER'in kurulmasına kadar Robert Koleji Yüksekokulunda (sonraki adıyla Boğaziçi Üniversitesi), İstanbul Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Ankara Üniversitesinin Türkçe öğretimi

bölümlerinde yapılmıştır (Köse ve Ersoy, 2021). O dönemlerde alandaki akademik araştırma sayısının kısıtlı olmasına rağmen yukarıda adı geçen her üniversitenin yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki yaklaşımlar ve dil becerilerinin kazanımı ile ilgili kitapları hazırlanmıştır ve böylece alandaki araştırmaların sağlam temelini oluşturmada önemli katkıda bulunmuşlardır.

Dr. Mehmet Hengirmen, Türkiye ve Türkçenin tanıtılması için Almanya'nın Goethe Enstitüsü tarzında dil öğretim merkezinin açılması fikri ile Türkçe öğretimi yöntemleri üzerine kitap yazmış ve 1984'te Ankara Üniversitesi Rektörü Tarık Galip Somer ile birlikte TÖMER'lerin kuruluşuna öncülük etmiştir (Köse ve Ersoy, 2021). İlk öğrencileri Büyük Öğrenci Projesi kapsamında Türk Cumhuriyetlerinden gelen öğrenciler olmuş ve karşılaşılan zorluklara rağmen kısa bir süre içerisinde TÖMER şube sayıları artarak hem yurtiçi hem yurtdışında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi başlatılmıştır. Ankara TÖMER, Türkçe, İngilizce, Rusça dâhil olmak üzere toplam 20 dilden eğitim vermektedir (TÖMER, 2022). Şu an Ankara Üniversitesi TÖMER'in şubeleri ve her ildeki yükseköğretim kurumlarının Türkçe öğretim merkezlerinin toplam sayısı 101'e ulaşmış bulunmaktadır. Bu durum, Türkçe öğretiminin gelişmekte olduğunu ve evrensel hal almaya başladığının önemli bir işaretidir. TÖMER'lerin Yabancılar için Türkçe kitap setleri ve Türkçe Yetkinlik Sınavı da mevcuttur.

Türkçe eğitimi veren bir diğer kurum ise Yunus Emre Enstitüsü (YEE)'dür. Enstitü, uluslararası arenada Türkçe eğitimi vermekte ve düzenlediği çeşitli etkinliklerle Türk kültürünü tanıtmaktadır. Türkçe öğretiminde kullanılan kitap setlerinden biri olan Yedi İklim, farklı yaştaki öğrencilere yönelik Türkçe öğretimi materyalleri ve yabancı dil olarak Türkçe öğretici adaylarına sertifika programları hazırlamaktadır.

Ayrıca hem klasik sınav şeklinde hem uzaktan eğitim olarak uygulanan YEE'nin TYS (Türkçe Yeterlilik Sınavı) Türkiye'de ve dünyanın birçok ülkesinde düzenlenmektedir. Bu sınav, hem hâlihazırda Enstitü öğrencileri tarafından hem de diğer eğitim kurumlarında Türkçe öğrenen ya da Türkçe bilgisini ölçmek isteyen herhangi bir birey için uygundur ve olabildiğince enternasyonal standartlara uymaya çalışmaktadır.

Enstitü, yurtdışındaki birkaç yükseköğretim kurumuyla Türkoloji Projesi İşbirliği Protokolü imzalamış ve bu kurumlarda Türk Dili ve Edebiyatı derslerine materyal desteği vermektedir (YEE, 2022). YEE, toplam 62 şubesiyle 52 ülkede faaliyetlerine devam etmektedir (YEE, 2022).

2010'da kurulan Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB), Türkiye dışında ikamet eden Türkler ve kardeş halkları desteklemekte, Türkiye Bursları programıyla 160'a yakın ülke vatandaşına Türkiye'de tüm yükseköğretim kademelerinde kaliteli eğitim alma fırsatı sunmaktadır.

YTB, yurtdışında yaşayan akraba toplulukların gündemini daima takip etmekte ve elinden geldiği destekle Türk tarihi ve kültürünün yaşatılması, güçlendirilmesi ve tanıtılması için önemli çalışmalara imza atmaktadır. Büyük Öğrenci Projesi'nin devamı niteliğinde oluşturulan Türkiye Bursları programı, ön lisans, lisans, yüksek lisans, doktora ve doktora sonrası araştırma düzeylerinde burslandırmak üzere kendi ülkelerinde üstün başarıya ulaşmış öğrencileri birkaç aşamalı süreçle seçmekte ve üniversite harcı, aylık burs, sağlık sigortası, konaklama ve Türkçe öğrenimi konularında desteklemektedir. Bu destekler sayesinde her yıl tüm dünyadan 3000'e yakın öğrenci kaliteli eğitim alma ve Türkiye'yi tanıma fırsatı kazanmaktadır. Türkiye Burslusu olarak eğitim gören öğrenciler daha sonra hem kendi ülkelerinde hem uluslararası düzeyde ilmi çalışmalar yürütmekte, ülkelerin siyasi ve iktisadi kalkınmasında önemli görevler üstlenmektedir. YTB'nin çabalarıyla Türkiye Burslusu öğrenciler Türkiye'de geçirdikleri süre boyunca Türk dili ve kültürünü tanımakla birlikte düzenlenen çeşitli etkinliklerle kendi kültürünü de tanıtmaya fırsat bulmaktadır. Böylece, büyüdüğü kültürü unutmayan ve aynı zamanda Türkiye'yi de bilen, Türkçeye hâkim bireyler yetiştirilmektedir. Bu değerli kültür mozağında bulunma şansı kazanan her öğrenci mezun olduktan sonra birer gönüllü Türkiye elçisi olmaktadır. Türkiye Mezunu dernekleri de 20'den fazla ülkede bulunmakta ve çevrimiçi ortamda da websiteleri aracılığıyla tüm öğrencilerle ülkelerindeki istihdam imkânlarını paylaşmakta, çevrimiçi seminerler vermekte ve Türkiye ile ilişkilerin devam ettirilmesi için etkinlikler organize etmektedir.

YTB'nin destekleriyle yurtdışında yaşayan Türklere Türkçe dersleri verilmekte, YTB Çocuk programı yürütülmekte, YTB Türkçe Ödülleri düzenlenmektedir (YTB, 2022). YTB'nin Türkiye Bursları programı kapsamında eğitim alan yabancı uyruklu öğrenciler, burs kazandıkları ilin TÖMER'lerinde tüm seviyelerde Türkçe eğitimi ve en son olarak akademik Türkçe eğitimi görmektedir.

2.3.1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanyazında Yer Alan Başlıca Yöntem ve Yaklaşımlar:

Günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda birçok değerli çalışma yayınlanmış ve Türkçe öğretimi sahasındaki bu önemli boşluk aşama aşama doldurulmuştur.

Aşağıda listelenen yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki yaklaşım ve yöntemlerle ilgili alanyazındaki şu problemleri görmek mümkündür:

1. Literatürde geçen yaklaşım ve yöntem kavramları birbirinin yerine geçmekte ve bu konuda tutarsızlık yaratmaktadır. Bazı yöntemler aynı tanımlarla yaklaşım olarak da verilmektedir;
2. İçerik ve tanımları büyük oranda benzerlilik göstermekte fakat alanyazında ayrı terimler olarak sınıflandırılan yöntemler mevcuttur;
3. Bazı yöntemlerin birkaç farklı adlandırılmasına rastlamak mümkündür;
4. Aynı tanımlar farklı adlarla yöntem ve yaklaşım olarak birkaç kez sıralanmaktadır.

Yöntemler:

1. Dil bilgisi çeviri yöntemi:

Ana dile çeviri yoluyla öğretim sürecini tasarlayan bu yöntem, günümüz yabancı dil literatüründe eskimiş sayılmakta fakat yabancı dil derslerinde hala kullanılmaktadır. Yöntem eskimesine dil öğretimindeki çevirinin rolünün dezavantaj ve avantajları tartışılması gereken bir husus olduğu belirtilmiştir (Edmondson ve House, 2006, aktaran Aktaş, 2005, s. 93).

2. Doğrudan yöntem (Düzvarım yöntemi, Berlirtz yöntemi):

Ana dili kullanılmadan doğrudan günlük konuşma becerileri üzerine yoğunlaşır (Uzuntaş ve Yıldız, 2017: 214). Yöntemin diğer ismi Berlirtz yöntemidir (Richard ve Rodgers, 1987, aktaran Güzel ve Barın, 2016: 184). Diğer yöntemlere kıyasla ek ders malzemeleri gerektiren keşfetmeye dayalı bir yöntemdir (Demirekin, 2016, s. 57).

3. İşitsel-dilsel yöntem:

Dil öğrenimi süreç olarak kabul edilir. Bu yöntemin yoğun kullanılması yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımı dönemini başlatmıştır. Verilen her bilgi analogi yapılarak öğretilir (Edmondson ve House, 2006, aktaran Aktaş, 2005, s. 95). Konuşma dili daha üstün tutularak doğru telaffuza önem verilir (Uzuntaş ve Yıldız, 2017, s. 216). Materyal, diyalog şeklinde sunulduğundan öğretim süreci sözdizimi ve bağlam temellidir (Demirekin, 2016, s. 53).

4. İşitsel- görsel yöntem:

Öğrencinin motivasyonunu artırmak için çok sayıda video ve resimlere ihtiyaç duyulur. Sunulan alıştırmaların daha açıklayıcı olması için mutlaka resim konulur (Güzel ve Barın, 2016, s. 193). Öğrenilen dilin bağlam temelli, hızlı, akıcı olması amaçlanır (Doğan, 2012, ss. 189-191).

5. Sessizlik yöntemi (Sessiz yol yöntemi):

Bu yöntem verilen komutlar üzerine çalışmaktadır. Öğretici, öğrenilen konu ve dil becerisi doğrultusunda emir verir, derse gözlemci şeklinde katılır. Bu yöntemle öğrencilerin bilişsel süreçleri esas alınır ve ana dili kullanımı olabildiğince kısıtlanır (Durmuş, 2013, s. 70).

6. Grupla dil öğrenme yöntemi (Toplulukla dil öğrenme yöntemi, danışarak öğrenme yöntemi, işbirlikli yaklaşım):

Alıştırmalar grup şeklinde yapılır, öğretmen grup çalışmalarını yönetir. Öğrenciler, toplumda iletişim ve problem çözüme becerilerini geliştirir ve sınıftan ziyade danışmanlık isteyen grup şeklinde nitelendirilmesi gerekmektedir (Demircan, 2013, akt. Durmuş, 2013, s. 74).

7. Telkin yöntemi:

Dil öğretiminde en çok eleştirilen yöntemlerden biridir. 1960'ta Rus dilbilimci Lozanov tarafından sunulan bu yöntem daha sonra dünyada hızlı bir şekilde yaygınlaştırılmıştır. Yöntemin temelinde insan gücü ve bilgi kavrama yetkinliklerinin bilindiğinden daha yüksek olduğu fikrine dayanır. Bu yöntemle, dil öğretimi müzik eşliğinde uygun dekorasyon yapılmış sınıflarda yapılır (Durmuş, 2013, s. 27).

8. Göreve dayalı öğretim yöntemi (Göreve dayalı yaklaşım):

Öğrencilere dersin ilk aşamasında görev tanınır. Stratejik çalışmalarla öğrencinin özerk çalışması, bilgiyi keşfetmesi beklenir (Güzel ve Barın, 2016, s. 178). Yabancı dil öğretiminde koyulan hedefler etkinlikleri şekillendirir. Ana dili kullanımı yasaklanmaz, verilen örnekler gerçek hayattan alıntılanır. Ders esnasında tek bir yöntemin seçilmesini savunur (Doğan, 2012, ss. 384-385).

Bu yöntemin kullanımı iyi planlanması ve diğer yöntemlerle sentez içinde uygulanması, öğrenci ve öğretici ilişkilerini olumlu etkileyebileceği belirtilmektedir (Vargelen Akçin ve İnan, 2021, s. 88).

9. Toplu fiziksel tepki yöntemi:

Sessizlik yöntemine benzer yöntemdir. Dil becerilerini edinme süreci dinlemeye dayalıdır. Öğrenciye komutlar verilir fakat konuşmaya hazır olduğunda konuşabilir (Freeman, 1986, aktaran Durmuş, 2013, s. 80). Yabancı dil öğretiminde koyulan hedefler etkinlikleri şekillendirir. Ana dili kullanımı yasaklanmaz, verilen örnekler gerçek hayattan alıntılanır. Ders esnasında tek bir yöntemin seçilmesini savunur (Doğan, 2012, ss. 384-385).

10. Okuma yöntemi (Okumalı yöntem):

Yabancı dil öğretimi ana dil öğretim yöntemleriyle yapılır. Alıştırmalar kelime dağarcığını zenginleştirme ve farklı okuma tekniklerini öğrenmeye dayalıdır (Güzel ve Barın, 2016, ss. 186-187). Akademik yabancı dil öğreniminde kullanılması önerilen yöntem türüdür (Doğan, 2012, s. 162).

11. Seçmecî yöntem (Seçmecî yaklaşım):

Öğreticinin tüm dil öğretimi yöntemlerine hâkim olması gerektiğini vurgular. Ders esnasında birkaç yöntem kullanılabilir. Yaratıcılık, özellikle dramatizasyon gerektiren ders etkinlikleri tercih edilir. Öğretim süreci hedef dilde yapılır (Güzel ve Barın, 2016, s. 187). Oldukça dinamiktir, öğrenci ve öğreticinin dersteki sorumluluk seviyesini eşitler (Altun, 2019, s. 541).

12. TÖMER yöntemi:

TÖMER yöntemi, TÖMER’lerde yıllarca kullanılmış yöntemdir ve bağımsız yöntemden daha çok alanda kullanılan yöntemlerin birleşimi halindedir. Bu yöntemle konuyu bağlı kalarak uygun yöntemlerin sistemli kullanılması lazımdır (Hengirmen, 2006, akt. Aykaç, 2015, s.11).

Yaklaşımlar

1. İletişimsel yaklaşım:

İletişimsel yaklaşım, dil öğreniminin grup çalışmalarıyla birkaç yöntem kullanılarak yapılmasını önerir. Öğrenilen dil ve beyin ilişkisi, dil ve sosyete ilişkisine önem verilir. Öğrencilerin neyi ve nasıl söyleyeceğine kendilerinin karar vermesi ile iletişimsel yeti kazandırılır (Durmuş, 2013, ss. 91-94). Öğrencilerin amaçları ve planları tespit edilerek öğretim sürecinin oluşturulmasına dikkat edilir (Doğan, 2012, s. 142).

2. Kültürlerarası yaklaşım:

Kültürlerarası yaklaşımla okuma becerisine yoğunluk gösterilir. Öğrencilerin büyüdüğü kültür ve öğrendiği dilin halkının kültürünü karşılaştırabilmesi şarttır (Uzuntaş ve Yıldız, 2017, s. 219). Öğrenciler kültürü her yönden tanımalı ve tanıdığı kültürleri ilişkilendirebilmelidirler (Buttjes, 1991, akt. Güzel ve Barın, 2016, ss. 179- 180).

3. Doğal yaklaşım:

Anlama becerilerine öncelik verilir. Öğrenme kavramı yerine edinme kavramı öne çıkar. Öğrencilerden ana dili ve hedef dil arasındaki ilişkiyi kurması beklenir (Güzel ve Barın, 2016, s. 172).

4. Sözel yaklaşım (Durumsal dil öğretimi yaklaşımı, durumsal yaklaşım):

Bu yaklaşım öğrenme kuramına dayanmaktadır. Tümevarım yoluyla dil yapıları cümle içerisinde öğretilir. Düzvarım (dolaysız) yönteme benzer (Durmuş, 2013, ss. 84-89). Temel dil becerilerinden dinleme ve konuşmaya yönelik bir yaklaşımdır, okuma ve yazma egzersizleri arka plana çekilir. A1-A2 düzeylerinde dil öğrenenlerle kullanılması önerilmektedir. Tüm dillerin aynı mantığa dayandığı savunularak metinlerdeki çekirdek kelime listesi üzerinden dil öğretimi şekillenir (Güzel ve Barın, 2016, ss. 187, 194). Öğrencinin yabancı dil seviyesi ve öğrenim hedeflerine göre dersler şekillenir. Öğreticinin ardından tekrarlamayla yeni sözcükler ezberlenir (Doğan, 2012, s. 131).

5. Gövde temelli yaklaşım (Yapı temelli yaklaşım):

Dil öğeleri esas alınarak alıştırmalarda geçen cümlelerin düz ve alt anlamlarının tespit edilmesi öğretilir. Çeviri çalışmalarında kullanılan bir yaklaşımdır (Güzel ve Barın, 2016, s. 180).

6. Bilişsel yaklaşım:

Bu yaklaşım gestalt teorisine dayanmaktadır ve tümevarım yoluyla yapılır. Konuşmada taklit tekniklerine başvurulur. Öğretim sürecinin psikolojik yönü göz önünde bulundurularak öğrencinin derse üretici konumunda katılması beklenir (Doğan, 2012, s. 181).

7. İşlevsel kavramsal yaklaşım:

Yabancı dil öğretimindeki konuları sınıflandırmasıyla müfredat konumunda değerlendirilir. Anlama becerileri ön planda tutularak konular kolaydan zora ilerletilir (Doğan, 2012, s. 221).

8. Danışmanlı yaklaşım:

Öğretmen öğrenci ilişkileri tam bağımlı, yarı bağımlı, bağımsız, rol değiştirme ve tam bağımsızlık olarak çeşitlendirilir. Öğretici danışmanlık rolünü üstlenir. Öğrencilerin, çalışmalarlarıyla ilgili aldığı eleştirilere karşı hoşgörülü yaklaşması gerekmektedir (Doğan, 2012, s. 288).

9. Çoklu zekâ (Bilişsel zekâ yaklaşımı):

IQ testlerine ek olarak sekiz farklı zekâ tipi sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma yabancı dil öğretimine getirilerek çoklu zekâ yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Problem çözme yeteneklerini geliştirmek için tasarlanan etkinliklerle kültür aktarımının daha kolay gerçekleşeceği savunulur (Doğan, 2012, ss. 322-324).

10. İçerik merkezli yaklaşım (Konuya dayalı yaklaşım, içerik temelli yaklaşım)

Dil öğrenimi süreci doğal, soyut ve içerik tabanlıdır. Dilin ezbere başvurmadan öğretilmesi gerektiği belirtilir (Doğan, 2012, s. 421).

11. Sinirdilbilimsel yaklaşım:

Dil öğretiminde sinirdilbiliminin gelişmesinden faydalanır. Dil öğrenimi bir süreç olarak algılanır. Ders esnasında da farklı yöntemlerin kullanımına açık bir yaklaşımdır (Doğan, 2012, s. 353).

12. Sözcüksel yaklaşım:

Kelime dağarcığını zenginleştirme, dil bilgisi kurallarını öğretmeye dayanır. İletişimsel yetkinliklerin gelişimi amacıyla sözcükler bağlam temelli verilir (Doğan, 2012, ss. 429-430).

13. Metin temelli yaklaşım (Tür temelli yaklaşım):

Çeşitli metinlerin nasıl üretildiğini ve kullanıldığını inceleyen bir yaklaşımdır. Öğrencilere bilinçli okuma, analiz etme, eleştirme ve değerlendirme yetkinlikleri kazandırmayı amaçlar (Altun, 2019, ss. 532-533).

14. Eylem odaklı yaklaşım:

Öğretici, öğrencilerin ilgi alanları ve yeteneklerine bağlı olarak görevler planlar, özerk çalışmayı ve akran değerlendirmesini teşvik eder. Öğrenilecek bilgi ve beceriler görevlere bağlıdır (Altun, 2019, ss. 534-536).

2.4. Dünya Üzerinde Yabancı Dil Öğretiminde Çağdaş Eğilimler

2.4.1. Görev Temelli ve Proje Tabanlı Öğretim:

Uzaktan eğitim ve çevrimiçi öğrenmenin gelişmesiyle elektronik sınıf dergileri, sanal konferanslar ve uluslararası projeler artık insanoğlunun vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Herkese açık alanda istediğimiz yabancı dilde ve herhangi bir konuda çeşitli video içeriği bulunabilecek sayısız YouTube kanalı ve web platform mevcuttur. Fakat aynı zamanda, ilkokuldan neredeyse lisans eğitiminin sonuna kadar alınan yabancı dil derslerinden sonra çeşitli yaklaşım ve yöntemlerin varlığına rağmen, ne yazık ki gençlerin sadece çok az bir kısmının yabancı dil yetkinlikleri profesyonel düzeydedir. Bu nedenle, hem öğrencilerin dil düzeylerini yükseltme ihtiyacı hem de yabancı dil öğretiminde etkili yöntemlerin uygulanması konusunun araştırılması yetersiz durumda olduğu söz konusudur. Öncelikle, birbirleriyle bağlantılı olan görev temelli (tabanlı) öğretim ve proje temelli öğretimin incelenmesinde fayda vardır.

Görev, öğrencilerin belli bir sonuca ulaşmak için amaca yönelik yaptıkları aktivitedir (Willis, 1996, s. 3). Bu yöntemle, yabancı dil öğretimi bilişsel yetkinlikleri artırma, amaçlı iletişim ve yorumlara faaliyetlerine dayanır. Görev temelli öğretimle öğrenciler, otantik yolla dili

karşılıklı etkileşim halinde öğrenir. Öğrenciler sürekli görev arkadaşlarını anlama, dili kullanma ve kendilerini ifade etme durumundalar (Göçer ve Karadağ, 2018, s. 5).

Dil becerilerinin gelişimi, öğrencilerin bir görevi (alıştırma/etkinlik) hazırlamaları/hazır verileri yerine getirmeleri için yeterli zaman verilmesiyle gerçekleşir. Ders başında öğrencilere işlenecek konu tanıtılır. Yeterli zaman ve araç (kitap, e-destek vb.) yardımıyla görev yerine getirilir. Öğrenciler, yaptıkları çalışmayla ilgili rapor verir ve grup/ sınıf içinde sonuçları tartışır. İhtiyaca göre aynı görev birkaç kez tekrarlanabilir (M. Rodríguez-Bonces ve J. Rodríguez-Bonces, 2010, s. 4).

Görevler çeşitli esaslara dayanabilir: yazılı metin, ses kaydı, görseller, öğrencilerin kişisel deneyimleri, dijital ya da fiziksel oyunlar (Willis, 1996, s. 4).

Görevleri yerine getirirken amaç temelli olmalarında fayda vardır. Öğrenciler amaca ulaşmak için dili anlamlı kullanır, yeni sözcük/ dil bilgisini kavrama ve anlama sürecini olabildiğince otantik şekilde gerçekleştirir. Kullanılan görseller ve tüm alıştırmalar aynı amaç ve bağlama bağlı kalmalıdır (Willis, 1996, s. 24).

Görev temelli dil öğretimi yöntemi, pedagojinin aşağıdaki ilkelerini desteklemektedir:

- ✓ İçerik seçimine dikkat;
- ✓ Ders esnasında iletişimi olabildiğince hedef dilde yürütmek;
- ✓ Otantik metinler kullanmak;
- ✓ Öğrencilerin sadece yabancı dil ediniminde değil, öğrenim sürecine odaklanması;
- ✓ Öğrencilerin kişisel dil edinim tecrübelerini zenginleştirmek;
- ✓ Hedef dili hem sınıfta hem de sınıf dışında kullanmak (Nunan, 2004, s. 14).

Görevin özellikleri:

- ✓ anlam birincildir
- ✓ öğrencilere özeldir
- ✓ gerçek dünya ile ilişkilidir
- ✓ tamamlanması gerekir
- ✓ ders sonunda mutlaka değerlendirilmelidir (Skehan, 1996, ss. 62-65).

Bu yöntemin katı ve esnek (güçlü ve zayıf) olmak üzere iki türü vardır. Birincisi, temelinde gerçek hayatla ilişkilendirilen iletişime dayalıdır. İkincisi ise alıştırmaların iletişimsel yönüne daha esnek bakar (Hu, 2013, akt. Ahmed ve Bidin, 2016, s. 5).

Yöntemin iletişimsel yönetime bağlı geliştiği söylenebilir. Fakat sadece konuşma aktiviteleri değil, öğrencilerin dikkat ve bilişsel süreçlerine de önem verilmesi gerekmektedir (Robinson, 2011, akt. Révész, 2014, s. 91).

Derste verilen görevlerin üç hedefi vardır:

1. *Anlam odaklı*: Öğrenciler, verilen konu ve sözcüklerle çalışırken dil bilgisi yapılarıyla karşılaşır, dil bilgisi kurallarını keşfeder.
2. *Form odaklı*: Öğrenciler karşılıklı iletişim halinde olarak, seçilen iletişim biçimi ve konu bağlamına odaklanır.
3. *Formlar odaklı*: Öğrenilecek konu önceden belirtilir. Öğrenciler derse hazırlıklı gelerek çeşitli ders etkinlikleri yapar. İletişim odağı azdır (Oxford, 2006, s. 99).

Görev temelli dil öğretim yöntemi, yapısından dolayı iletişimsel ve öğrenci merkezlidir. Öğrenciler ders esnasında hem yazarlar hem de birbirlerini dinler ve konuşurlar (Göçer ve Karadağ, 2018, s. 3).

Yabancı dil öğretimi sahasındaki çağdaş bilimsel literatürün ana tartışma konusu, dil öğretiminde etkileşimli yöntemlerin kullanılmasıdır. Kurişeva (2009, s. 4) ve Gráf (2015, s. 17) etkileşimli öğretim yöntemlerinin ana türlerini öğrencinin kendini gerçekleştirme bağlamında sınıflandırmıştır. Gluhov, Yermakova ve Kapustina (2018, s. 5) tarafından ise bir iktisat üniversitesi öğrencilerinin yabancı dil derslerinde video oyunlarının kullanımı incelenmiş, avantajları ve dezavantajları sıralanarak bu tür oyunların sınıflandırılması yapılmıştır.

2016-2017 eğitim-öğretim yılında Gluhov, Yermakova ve Kapustina tarafından Samara Devlet İktisat Üniversitesinde örnekleme 1. sınıf öğrencilerinden 150 kişi oluşturan bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırma kapsamında, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, araştırmacılar tarafından hedef ve proje yöntemleri kullanılarak yabancı dil öğretimi gerçekleştirilmiştir. Başlangıçta fakülte müfredatında belirtilen yabancı dil test ve sınav sonuçlarının yanı sıra kontrol gruplarından 150 öğrenciye bir anket çalışması uygulanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın sonuçlarını incelemeyen önce proje tabanlı dil öğretim yönteminin temellerinin aktarılması gerekmektedir.

Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin müfredata bağlı olarak, disiplinlerarası görevleri çözmek için gruplar halinde çalışmasıdır. Projede talep edilen bilgi ve beceriler birkaç disiplini kapsar ve öğrencilerin analiz ve sentez yetkinliklerini test eder. Öğrenciler bir probleme nasıl yaklaşacaklarına ve hangi aktiviteleri takip edeceklerine karar verirler. Çeşitli kaynaklardan bilgi

toplarlar ve bu bilgileri sentezler, analiz eder ve türetirler. Bu süreç boyunca öğretmenin rolü, öğrenci çalışmalarını yönlendirmek ve yönetmek yerine rehberlik etmek ve tavsiyede bulunmaktır (Solomon, 2003, s. 1).

Öğrencileri projeyi tamamlamaya iten sorulardır. Öğretici proje sonucunda cevaplanması gereken soruyu belirtir, öğrenci ise yardımcı olabilecek bilgiye ulaşmaya çaba sarf eder. Bu çabalar doğal olarak dil kullanımını artırır (Krajcik ve Blumenfeld, 2006, s. 321).

Proje tabanlı öğrenme, öğrenci merkezlidir ve öğrencilerin özerk çalışmalarına yardımcı olur. Bu yöntemle kazanılan beceriler:

1. Hedef belirleme;
2. Araştırma yapma;
3. Özerk çalışma;
4. İşbirliği yapma;
5. Doğru bilgiyi seçebilme (Kokotsaki vd., 2016, s. 267).

Bu yöntem, ne öğretildiği, nasıl öğretildiği ve öğrencilerin nasıl değerlendirilmesi gerektiği ile ilgili temel ilkelere dayanmaktadır. Bu ilkeler:

1. Dersin öğrenci merkezli olması;
2. Öğrencilerin aktif çalışmalarına fırsat verilmesi, işbirlikli çalışmayı teşvik etmesi;
3. Ders süresine uyulması;
4. Öğretmenin verilen konuya bağlı olarak değerlendirme kriterlerini iyi bilmesidir (Condliffe, 2017, s. 3).

Yöntemin uygulanabilmesi için gerekenler:

- ✓ Analitik ve eleştirel düşünme becerileri;
- ✓ Problem çözme becerileri;
- ✓ Eleştirel geri bildirimine açık olmak;
- ✓ Olası başarısızlıklara açık olmak;
- ✓ İkna edici yazılı ve sözlü ifade;
- ✓ Bağımsız olarak çıkarımlarda bulunmak ve sonuç oluşturmak;
- ✓ Etkili zaman yönetimi becerilerini geliştirmek (Corner, 2005, akt. Larmer vd., 2015, s. 41).

Proje tabanlı öğrenme yöntemi de günlük hayata bağlı ve süreç merkezli olmalıdır. Öğrenciler, yaptıkları aktivitenin başkalarının hayatını etkileme ve değişim getirebilme şansına sahip olduğunu kavrayarak çalışma motivasyonlarını artırmış bulunurlar (Solomon, 2003, s. 3).

Proje konusu ve kapsamı öğretmene ve öğrenciye bağlıdır, sınırlandırılmaz, fakat en önemlisi araştırılan konunun öğrencinin deneyimleme, gözleme ve çıkarım yapmalarına yardımcı olmaktır (Kaya, 2020, s. 77). Yöntemin avantajı, proje içeriğinin gerçek hayata bağlı olması ile birlikte öğrencilere sorumluluk sahibi olma, bilgi ve birikimlerini aktif olarak uygulayabilme, hem yazma hem konuşma becerilerini geliştirmede yardımcı olmasıdır (Acarol, 2019, s. 17).

Yukarıda verilen bilgiden yola çıkarak şu sonuca varılabilir:

1) Mevcut yabancı dil öğretim yöntemlerine rağmen, öğrencilerin dil yeterliliklerinin oluşum düzeyi son derece düşük kalmaktadır;

2) Önerilen yöntemler, öğretmenin hemen hemen her derste benzersiz bir yabancı dil öğrenme deneyimi yaratmasına yardımcı olur ama aynı zamanda bu araçları nasıl kullanacağını ve bunları kendi öğrenme durumunda nasıl özelleştireceğini bilmesi gerekmektedir;

3) Dil öğretimindeki tüm modern yöntemlerin seçiminde önceliğimiz öğrencinin ihtiyaçları olmalıdır.

Bu durumdan yola çıkarak öğrencinin ihtiyaçlarına en çok odaklanan hedefli eğitim ve proje tabanlı eğitim olmak üzere iki yöntemin uygulamasındaki sonuçların incelenmesinde fayda vardır.

Yukarıda bahsettiğimiz 2016-2017 eğitim-öğretim yıllarında yapılan araştırma sonucunda yabancı dil öğretiminde hedef ve proje yöntemlerinin kullanımından önce ve sonra yapılan karşılaştırmalı analize 150 öğrencinin oluşturduğu kontrol grubu anketinin sonuçları şu şekildedir:

- ciddi bir dil analizi yapmadan önce gerçek iletişime odaklanma (%31 artış);
- özgün iletişim durumlarında dil ihtiyaçlarına odaklanma (%37 artış);
- tüm dil kaynaklarını kullanma (%42 artış);
- ihtiyaçların farkında olmak ve dil öğrenmesi için sorumluluk alma (%28 artış) (Gluhov vd., 2018, s. 9).

Ancak, bu yöntemin birtakım dezavantajlarının olduğuna dikkat edilmelidir:

- 1) Programa/müfredata uymayan ders durumları;

2) Dili yanlış kullanma durumlarına öğretmenin doğrudan düzeltmemesi;

3) Daha yetkin dil kullanımı talep edildiğinden bu yöntemin A1/A2 seviyesi için uygun olmaması.

Böylelikle hedef ve proje yöntemleri, otantik dil öğretimi için birçok fırsat ve öğrencilerin sahip olduğu dil kaynaklarını kullanma özgürlüğü sağlar. Dersi eğlenceli hale getirmesiyle birlikte proje çalışması analiz, karar verme, düzenleme, reddetme, organize etme, yetkilendirme gibi disiplinlerarası yetkinlikler kazandıran yöntemlerdir.

Bir yabancı dil öğretmeni paradigması doğası gereği eklektik olduğundan, dilbilgisi veya kelime dağarcığı ile ortaya çıkan sorunları çözerken, hedef ve proje yöntemlerini geleneksel yöntemlerle birleştirmek mümkündür. Her durumda, hem öğretmen hem de öğrenciler için en iyi sonucu veren yöntemi kullanmak önemlidir.

2.4.2. Yabancı Dil Öğretiminde Nörografi Kullanımı:

Günümüz dil öğretimi alanyazında yaygınlık kazanmaya başlayan nörobilim, birkaç bilim dalını kapsadığı görünmektedir. Aşağıdaki Tablo 5'te nörobilimin bileşenleri, ana araştırmacılar ve dönemleri belirtilmektedir.

Tablo 5

Nörobilim ve bileşenleri (Kirillova, 2018, s. 232).

Nörobilim ve bileşenleri	Ana araştırmacılar	Dönemi
Nörodilbilimi (Sinirdilbilimi):	I.A. Baudouin de Courtenay T.V. Chernigovskaya	XIX yüzyılın ikinci yarısı 1993
Priskoloji		
Nöroloji		
Dilbilimi		
Nörodidaktik:	Gerhard Price	XIX yüzyılın ikinci yarısı
Didaktik		
Pedagoji		
Psikoloji		
Nöropsikoloji:	L.S. Vygotsky	XX yüzyılın 20'li-40'lı
Psikoloji	A.R. Luria	yılları

Fizyoloji

Tıp

Nörografi:

P. Piskarev

XIX yüzyılın birinci yarısı

Grafik sanatlar

2014

Psikoloji

Tablodan hareketle, nörobilimin birkaç bilim dalıyla iç içe olduğu ve sonucunda nörodilbilimi, nörodidaktik, nöropsikoloji gibi bileşenlerden oluştuğu görünmektedir. En son olarak da nörografi ortaya çıkmıştır. Sinirbilimlerin dil öğretiminde kullanımı sıradılı gözükmese de günümüz araştırmacılar tarafından dil ve beyin ilişkisini irdeleyen araştırmalar da yapılmaktadır. Tabloda belirtilen bilim dallarının öğretim alanında birleşimi de nöropedagojiyi ortaya koymaktadır. Nörodidaktik, sinirbilimler (nöropsikoloji, nörofizyoloji, nörobiyoloji), didaktik ve psikoloji arasındaki ilişkiyi temsil etmektedir. Nörodidaktik, öğrencinin kişilik tipine ve motivasyonunun derecesine odaklanarak öğretimin çeşitli yönlerine yeni bir bakış açısı getirir. Nörolingüistik programlamaya dayalı özel bir metodoloji kullanarak dil öğretimi, öğrencilerin kültürlerarası iletişim yetkinliğine mümkün olan en kısa sürede hakim olmasını sağlayacaktır (Dzyatkovskaya, 2018, s. 78). Dil becerilerinin edinimi ve beyin fizyolojik özellikleri hakkında araştırmalar devam etmektedir. Arı (2017, s. 487), okuma becerisinin edinim sürecini araştırarak beyin ve dil ilişkilerine değinmektedir.

Eğitim sürecinin geliştirilmesi ile ilgili birçok nörodidaktik sorun hâlâ çözülmeyi beklemektedir. “Geleneksel” öğretim ve yetiştirme psikolojisinin mevcut potansiyeli, öğrenciler için etkili bir eğitim süreci düzenlemek için yeterli değildir. Özellikle de dil öğretimi sürecine bilişsel ve duygusal-kişisel alanlarının nasıl geliştiğini dikkate alarak, öğrencinin zihinsel gelişiminin “güçlü” ve “zayıf” yönlerini bilmek, öğrenciyi eğitmek ve geliştirmek için bireysel bir yaklaşıma odaklanmamız gerekmektedir. Bu nedenle, ders kitabının içeriği ve metodolojisi, öğrencilerin yaşa ve dil seviyesine bağlı psikolojik ve pedagojik özellikleri dikkate alınarak bağımsız yaratıcı çalışma için eğitim materyalleri ve koşulları sağlanmalıdır.

Bu sorunları en hızlı çözüme potansiyeline nörodidaktiğin bir kolu olarak nörografi sahiptir. Nörografi (Rusça adıyla *Neyrografika*), Piskarev tarafından keşfedilmiş ve 2014 yılından itibaren kullanılmaktadır. Özel çizim teknikleri ve psikoloji temelli olmasından dolayı,

öğrenilmesi gereken bilgi ile ilgili yeni sinirsel bağlantılar oluşturulur. İlk başlarda sadece stres yönetimi ve özel kişisel gelişim sorularına yanıt ararken kullanılan bu yöntem, yakın zamanlarda eğitim amaçlı kullanılması hakkında araştırmalar çoğalmış, hatta bazı Rusya şehirlerinde yabancı dil öğrenimi konusunda da kullanılmaktadır.

Nörografinin temellerini incelemekte de fayda vardır. Nörografi, birkaç geometrik şekil (yuvarlak, üçgen ve kare) ve nörografik çizgiden oluşmaktadır:

- Yuvarlak, olumlu mesajları simgeler. Bir şey öğrenildiğinde ve anlaşıldığında kullanılır.
- Üçgen, keskin uçları ile problemi daha da ön plana çıkarma ve güncellemeyi ifade eder. “Öğrenemedim.”, “Henüz bilmiyorum.”, “Çözmem/anlamam gerek.” ifadeleri üçgenle işaretlenir.
- Kare, her tarafının eşit olması ve yerde sağlam durması nedeniyle problemi çözmedeki güven ve sakinliği ifade eder. “Sakinim.”, “Çözeceğim.” demektir.
- Nörografik çizgi ise, her aşamasında kendisini tekrar etmeyen, beyin dokusuna benzer çizgidir. Yukarıda belirtilen yuvarlak, üçgen ve kare, kendi aralarında nörografik çizgi ile bağlanır. Kesişme yerleri özel teknikle mutlaka yumuşatılır (neurograff.com, 2022).

Nörografinin özellikle de dinleme ve okuma etkinlikleri üzerinde etkili olacağı düşünülmektedir. Bu tür araştırmaların öncesi ve sonrası öğrenilen sözcüklerin, kelime gruplarının, veya etkinlikteki ana fikrin ortaya konulması için nörografinin temel elementleri kullanılabilir. Elementlerin sayısı, boyuyu, kâğıt üzerinde yerleştirildiği alan öğrenilmekte olan materyalle ilgili özet/ ana fikir niteliğinde değerlendirilebilir.

Yöntemle ilgili detaylı bilgiye Piskarev’un resmi sitesi www.piskarev.ru, nörografi web sitesi www.neurograff.com ve YouTube aracılığıyla ulaşmak mümkündür.

Şekil 2

Yabancı dil öğretiminde nörografi



Şekil 3

Örnek nörografi çalışması (neurograficfuture.com, 2022)



Nörografi, dil öğretimindeki mevcut yöntem ve teknikleri daha da etkili hale getirebilecek güçlü bir unsurdur. Bilim adamları, beynin potansiyelinin entelektüel zorlukların üstesinden gelmek yoluyla geliştiğini, bu nedenle hazır bilgilerin kabulüne güvenmenin beynin dinamik gelişimine katkıda bulunmadığını belirtti. Bu anlamda, öğrenme etkinliklerine yönelik farklılaştırılmış bir yaklaşım, bir dersin başarılı tasarımında en önemli nöropedagojik faktördür.

2013 yılı ABD’de The Brain Initiative projesi açıklandı. Projenin amacı, nörobilim dallarının incelenmesi için ülkenin önde gelen teknoloji firmaları, akademisyen ve eğitim kurumlarının katkılarıyla insan beyininin imkânlarını incelemek ve ülkenin eğitimine katkıda bulunmaktı. En iyi akademisyenler ayrıca girişimin hedeflerine ulaşması adına Ulusal Sağlık Enstitüleri için 12 yıllık bir araştırma stratejisi geliştirdiler (The White House, 2013). Bu girişim, son yıllardaki beyin üzerine araştırmaların çoğaldığını ve nörobilim yönünde ciddi adımlar atılmaya başladığını göstermektedir.

Nöropedagoji araştırmaları beynin sağ ve sol yarımkürelerinin gelişimi üzerine değinmektedir. Bir ders tasarlanırken öğretmenin öğrencinin etkinliklerini sol ve sağ yarımkürenin eşit şekilde çalışacağını dikkate alarak düzenlemesi gerekmektedir (Klemantoviç vd., 2016, s. 6).

Bilişsel psikoloji alanındaki gelişmeler, insanların bilgiyi farklı algıladığını, bilgiye farklı tepki verdiğini ve farklı şekilde ezberlediğini ortaya koymuştur. Özellikle de nörobilim ve nöropedagojinin başarılarını kullanarak, bir dil öğreticisi çalışmalarının metodolojisi ve stilini

geliştirebilmekte, öğrencinin yaratıcı yeteneklerini ve öğrenim sürecinin etkinliğini artırabilmektedir.

Nöropedagojinin hâlâ genel olarak tanınan bir bilim olmadığını, ancak dünya bilim camiasının bir kısmının bu yönde çalışmaya başladığını göstermektedir. İnsanların bireysel-kişisel özellikleri, bilginin özümsemesi ve uygulanması konusundaki araştırmalar devam ettikçe nöropedagoji metodolojisinin daha net bir şekilde zamanla oluşacağını kanaatindeyiz.

Nörografi bazlı Türkçe öğretiminde O.L. Podlinyaev ve K.A. Mornov'un (2015, ss. 186-191) belirttiği farklı dil seviyelerindeki öğrencilerin şu özelliklerinin dikkate alınmasında fayda vardır:

- a) bireysel profil;
- b) cinsiyet farklılıkları;
- c) mizaç türü;
- d) dil öğrenimi deneyiminin duyuşsal-algısal hususları;
- e) yüksek zihinsel işlevlerin gelişim düzeyi.

2.4.3. Dilsel-Kültürel Yöntem:

İletişimsel yaklaşımı geliştirenlerin karşılaştığı engel, tüm potansiyeline ve gerekçesine rağmen, yaklaşımın başarılı kullanımının iletişim özelliklerini ve çeşitlerini gösterebilecek pratik ve işlevsel öğretim kaynaklarının eksikliğidir (Kunanbayeva, 2013, s. 30). Bu nedenle iletişimsel becerilerin dil-kültür-insan bağlamında gerçekleşmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, kültürel öğeleri barındıran öğretim materyalini seçmek öğrencilerin dil becerilerinde önemli katkıda bulunacaktır.

Dilsel-kültürel yöntemle öğrencilerin öğrendiği dilin kültürüyle yakın ilişkide bulunarak dilsel-kültürel yeterlilik oluşturulmaktadır. Yöntemin temeli, öğrencinin kültürel ve dilsel kişiliklerinin oluşması ve yabancı dili başka bir kültürü tanıma aracı olarak anlayarak bilinçli bir şekilde öğrenmesidir (Zaytseva, 2012, s. 2).

Kültürlerarası iletişim aşağıdakileri içeren karışık bir yapıdır:

1. İletişimsel faktörler (durum, dilin tarzı ve türü, iletişim biçimi, sözlü olmayan iletişim araçlarının varlığı, davranış biçimleri);
2. Psikolojik faktörler (kabullenme, tepki verme, klişeleştirme, empati; yabancılaşma, asimilasyon, kültürleşme gibi yabancı bir kültüre karşı çeşitli tepki türleri);

3. Kültürel faktörler (temel bakış açısı, normlar, değerler, deneyim) (Kunanbayeva, 2013, s. 63).

Dilbilimsel ve kültürel çalışmaların en önemli görevi, kültürün ulusal özelliklerini en belirgin şekilde yansıtan dil birimlerinin incelenmesidir:

1. Kültüre özgü olan ve başkasında bulunmayan özelliklerin tanımları;
2. Temel anlamı aynı olan, ancak kültürel ve tarihi çağrışımları farklı olan kelimeler;
3. Karşılaştırılan kültürlerin her birinde olan, ancak nesnelere işleyişinin, biçiminin, amacının ulusal özelliklerinde farklılık gösteren öğeler (Saytımova, 2014, s. 3).

Dilsel-kültürel yöntem beş temel fonksiyona sahiptir: gelişimsel, eğitimsel, akademik, bilişsel ve profesyonel. Bu yöntemle, yabancı dil öğrencileri öğrendikleri kültürü direkt ya da uygulanan ders etkinlikleri aracılığıyla tanır ve kendi kültürüyle karşılaştırır (Yersultanova vd., 2018, s. 3).

Kazakistan gibi çokkültürlü ülkelerde dillerin birinci/ikinci/yabancı dil olarak ayrımı ve öğrenilme süreci farklılaşabilmekte ve sosyo-kültürel, psikodilbilimsel, dilsel-kültürel faktörlere bağlıdır. Bu durum, dilsel-kültürel yöntem bağlamında çokboyutlu öge olarak kültürün dil öğrenimindeki önemini vurgulamaktadır (Kunanbayeva, 2013, s.126).

Bu yöntem, bazı alanyazında yaklaşım olarak da geçmektedir. Örneğin; Ladika ve Levçuk'a göre (2020: 6), dilsel-kültürel yaklaşım, yabancı dil öğretiminin modern gereksinimlerini yansıtır ve öğrencilerin bir dizi kültürel bilgi ile birlikte dil bilgisi ve iletişim becerilerinde ustalaşmasını sağlar.

Yabancı uyruklu bir öğrencinin kelime öğrenmesi ve dil-kültürel açıdan dile hakim olması, ikinci dil kişiliğini oluşturur, özgür ve yeterli bir şekilde iletişim kurma yeteneğini geliştirir (Kutbiddinova, 2020, s. 410). Bu nedenle dil öğretiminde kültür aktarımının gerçekleştirilmesi sadece ders esnasında kullanılan dil becerileri değil, temel olarak dil kişiliğini oluşturmadaki faydalı olduğu unutulmamalıdır.

2.4.4. Entegreli Öğretim:

Entegrasyon, belirli bir alandaki geliştirilmiş bilginin tek bir eğitim materyalinde mümkün olduğu kadar birleştirme, derin bir iç içe geçmedir. Bütünleşik derslerin ortaya çıkması ihtiyacı birtakım nedenlerle açıklanmaktadır. Öğrencileri çevreleyen dünya, onlar tarafından tüm çeşitliliği ve birliği ile tanınması gerekir, fakat genellikle okuldaki dersler çok az bir sıklıkla birleştirilmektedir. Özellikle yabancı dil öğreniminde, öğrenilen dilin konuşulduğu ülkenin/

ülkelerin yaşamının tüm yönlerini pratik bilgilerle öğrenmek daha etkili olacaktır. Entegreli yöntem, disiplinlerin içeriğinin bütünleştirilmesinden oluşur ve eğitim sürecinin tüm seviyelerinde disiplinlerarası bağlantılardan faydalanır. Bu yöntemin, mesleki amaçlarla dil öğrenenler için de en uygun bir yöntem olacağı düşünülmektedir.

Entegreli yöntemin özelliği, önemli yabancı dil bilgileri üzerinde derinlemesine çalışarak dili profesyonel anlamda kullanmaya yardımcı olarak kelime dağarcığını kazandırma, akademik metinleri okuma ve yazma usüllerinin incelenmesi, araştırmaların öğrenilen dilde yapılması ve tartışılmasına yeterli dil becerilerini geliştirmekle yükümlüdür (Serova ve Kırlov, 2015, s. 1).

Kültürü tanımak ve başarılı mesleki becerilere sahip olmak, bütünsel bir dünya görüşünün esasıdır. Entegreli yöntem, sadece öğrenilen disiplinlerin değil, aynı zamanda mevcut dil öğretimi yöntemlerinin birleştirilmesidir. Entegrasyon, pedagojik sürecinin bütünlüğünü amaçlar ve öğrencilerin gerekli yetkinliklerinin oluşumunda eğitim sürecinin kalitesinin artışına katkıda bulunur (Tenişeva, 2008, s. 69).

Entegreli öğretim, dil öğretimindeki klişelerden uzak, çeşitli konuların entegrasyonu ile öğrencilerin yaratıcılığını teşvik etmektedir.

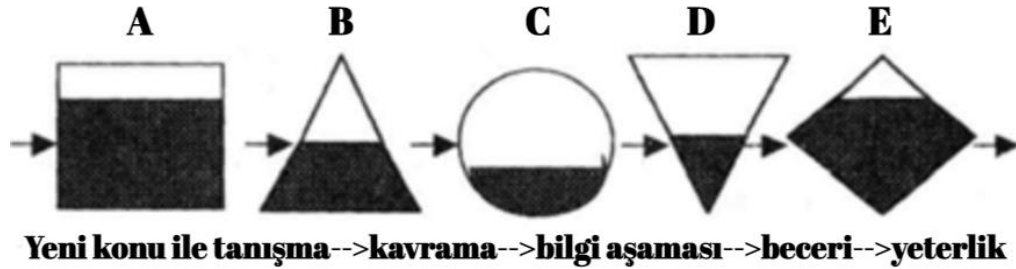
Entegreli öğretimin prensiplerinin arasında şu maddeler yer almaktadır:

- ✓ kültürel uygunluk;
- ✓ yaratıcılık;
- ✓ kendini geliştirmeye ve kendi kendini eğitebilme
- ✓ çokkültürlü benlik oluşturma;
- ✓ hoşgörü;
- ✓ kültürlerarası diyalog (Borşeva, 2011, s. 3).

Miftahova (2011) tarafından yapılan şema, entegrasyon sürecinin yapısını ve mekanizmasını görselleştirmiştir. Şemadaki çeşitli geometrik şekiller, öğrencilerin bilişsel etkinliklerinin geçmesi gereken ardışık aşamaları semboller. Şekillerin gölgeli kısımları bilinçli aktiviteyi, gölgesiz kısımları ise bilinçsiz aktiviteleri simgelemektedir.

Şekil 4

Dil ediniminde entegrasyon süreci (Miftahova, 2010, s. 4)



- A- yeni konu ile tanışma;
- B- kavrama;
- C- bilgi aşaması;
- D- beceri;
- E- yeterlik.

Süreç soyuttan somuta doğru ilerler. Öğrenci önce yeni bilgiye tanıklık eder, sonra soyut düşünme aşamasından öğrendiği bilgiyi daha önce edindiği bilgilerle karşılaştırarak kavrar ve konuyla ilgili daha somut olan beceri ve yeterlilikleri geliştirir (Miftahova, 2010, s. 4).

Öğrenime; bilinçli yaklaşım, aktif öğrenme, erişebilirlik, tutarlılık ve bilimsellik ilkeleriyle disiplinlerin iç içe geçmesi mümkündür. Entegreli öğrenme, öğrencilerin yaratıcılıklarıyla birlikte seçicilik, duyarlılık, sosyal sorumluluk ve kişisel gelişim gibi yetkinliklerin gelişiminde katkı sağlar (Komarova ve Bagramova, 2009, s. 3).

Entegre dersler öğrencilerin kendi potansiyellerini geliştirir, çevreleyen gerçekliğe ilişkin güncel bilgiyi bulmaya teşvik eder, neden-sonuç ilişkilerini kavramak ve bulmak, mantık, düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmeye yardımcı olur. Entegreli yöntem aracılığıyla dil öğrencilerin kendilerini tanımlamaları, alışlagelmiş kriterlerden uzak öğrenim deneyimi yaşamalarına yol açar. Bilgi entegrasyonu modern toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilecek yeni dil öğretimi kurslarının düzenlenmesi mümkündür (Borşeva, 2011, s. 4).

Entegre dersler alışlagelmiş ders türleri değildir. Ders sırasında çeşitli etkinliklerin kullanılması, öğrencilerin dikkatini üst düzeyde tutar, bu da derslerin kalitesini artırmakta önemli bir unsurdur. Entegre dersler öğretmenlerin kişisel gelişimi, meslektaşlarıyla deneyim paylaşımı açısından da oldukça faydalıdır.

Entegrasyon, kendini gerçekleştirme, kendini ifade etme, öğretmenin yaratıcılığı için bir fırsat sağlar, yeteneklerin keşfedilmesini teşvik eder.

Entegre derslerin avantajları:

- ✓ Öğrenme motivasyonunun artmasına, öğrencilerin bilişsel ilgilerinin oluşmasına, bilimsel olguların çeşitli yönlerden değerlendirilmesine katkıda bulunurlar;
- ✓ Sıradan derslere kıyasla daha büyük ölçüde konuşmanın gelişimine, öğrencilerin karşılaştırma, genelleme, sonuç çıkarma yeteneklerinin oluşumuna katkıda bulunurlar;
- ✓ Sadece konunun fikrini derinleştirmekle kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin entelektüel gelişimine de teşvik ederler;
- ✓ Entegre dersler, bilinen gerçekler arasında yeni bağlantılar bulma kaynağıdır (Hisamutdinova, 2017, ss. 180-182).

Entegreli derslerin hazırlık aşaması şu adımları içerir:

1. Planlama;
2. Yaratıcı ekibin toplanması;
3. Dersin/sınıfın içeriğinin tasarlanması;
4. Provalar (Adamko, 2016, s. 5).

Amaç, öğrencilerin dersin konusuna, içeriğine olan ilgisini uyandırmaktır. Dersin son bölümünde ise derste söylenenleri özetlemek, öğrencilerin yanıtlarını analiz etmek, net sonuçlar çıkarmak gerekir. Ders analizinde tüm avantajlar ve dezavantajlar sıralanır.

2.4.5. Modüler Öğrenme:

Son yıllarda öğrenme sürecini kişiselleştirme amacıyla öğrencilerin bilişsel aktivitelerini etkinleştirmesine imkân tanıyan modüler öğrenme teknolojisi yaygın olarak uygulanmaktadır. Öğretici ve öğrenci, eğitim materyali üzerinde günlük çalışmaya teşvik edilir, yaratıcı gelişimleri ve her birinin kendisini ifade etmesi için koşullar yaratılmasıyla bu eğitim türü ortaya çıkmıştır.

Bu yöntem, 1960-1970’lerde ABD’de işsiz vatandaşların mesleki eğitimleri için ilk kez kullanılmıştır. Bu kavram, eğitim materyalinin nispeten küçük bir bölümünün ayrı bir konu olarak alınması ve bu tür özerk konulardan bir eğitim kursu oluşturmanın üzerine kurulmuştur. Önceleri “mikro kurslar” olarak adlandırılırken daha sonra “modül” terimi kullanılmaya başlanmıştır (Sidakova, 2016, s. 213). Terimin eşanlamlısı, günümüz yabancılara İngilizce ve Türkçe öğretiminde kullanılan “ünite” kavramıdır.

Modüler öğrenme, öğrencilerin önemli niteliklerinin oluşumu için en rasyonel yöntem olarak görülmektedir. Aşağıdaki koşulların sağlanmasında bu tür eğitimin en etkili uygulamasını bulacaktır:

- ✓ Derslerde kişisel ve gerektiği zaman mesleki yönelimin olması;
- ✓ Bağımsız çalışma;
- ✓ Öz kontrol becerileri;
- ✓ Dil öğrenimindeki amaçlara ulaşmadaki motivasyon (Sidakova, 2016, s. 215).

Modüler öğrenmenin temel ilkeleri aşağıdaki gibidir:

- 1) Modülerlik. Her modül, ayrı tasarlanmış konular bloğudur.
- 2) Sunulan materyal aynı amaca yöneliktir ve bütünseldir.
- 3) Eğitim materyali dinamiktir, tek tür etkinliklerden kaçınılır.
- 4) Materyal probleme dayalıdır, etkin ve dil becerilerini kazandırma açısından verimlidir.
- 5) Modüllerin yapısı ve içeriği öğretici tarafından kolayca öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanmasına uygundur.
- 6) Her modül kapsamlı amaç ve net sonuç içerir.
- 7) Öğrenci merkezlidir. Öğreticinin temel fonksyonu danışmanlıktır (Konışeva, 2007, akt. Abdullayeva ve Samadova, 2014, s. 68).

Modül içeriği şu şekilde olmalıdır:

1. Çalışılan bilgi bloğu hakkında teotik tanıtım;
2. Öğrencilerin bilgi ve becerilerinin giriş kontrolü;
3. Öğrenilen materyalin tekrarı;
4. Kontrol;
5. Bağımsız kontrol. Özetleme (Lopuhova, 2017, s. 197).

Modüler öğrenme, öğrencilerin bilişsel ve yaratıcı yeteneklerini geliştirme amaçlarının ders müfredatına en iyi şekilde uyarlandığı öğretim yöntemidir. Önceden planlanmış, amaç ve konusuna göre gruplandırılmış öğretim setleriyle modüler öğrenim sürecini bireyselleştirmek oldukça elverişlidir.

Modüler öğrenmeye geçiş aşağıdaki hedeflerle yapılmaktadır:

- ✓ Eğitimin devamlılığının sağlanması;
- ✓ Eğitimin bireyselleştirilmesi;
- ✓ Eğitim materyallerinin bağımsız çalışılabilmesi için yeterli koşulların yaratılması;

✓ Konunun etkin bir şekilde kavranması (Umarova, 2019, s. 58).

Her modülün hem temel (değişmeyen) hem de değişken bileşenleri, farklı gelişim seviyeleri ve bir dizi gerekli öğretim materyali vardır. Eğitim sürecinde daha iyi hakim olmak, öğretmenler için bir ders veya konuyu çalışmanın özellikleri ve yöntemleri hakkında kılavuzlar geliştirmek ve öğrencilerin bağımsız mesleki ve araştırma çalışmalarını ayrıntılı olarak açıklamak için modüler program tavsiye edilmektedir.

Modüler öğrenme teknolojilerinde, eşitlik ilkesine uymak için öğrenci ve öğretici arasındaki etkileşimin doğru organize edilmesi gerekmektedir. Öğrenci bireysel olarak çalışmaya başlayabilmekte, çalışma süresince öğretmenden destek alabilmektedir. Yöntem, özellikle yükseköğretim kurumlarında kullanılmaya uygundur. Modüler öğrenme eğitim sürecini yoğunlaştırmada etkilidir; öğrencilerin akademik başarı derecesine ve pedagojik destek ihtiyacına göre farklılaşmalarına izin verir, öğretmenlerin ileriye dönük bilimsel ve metodolojik çalışma alanlarını belirlemelerini sağlar (Panfilova, 2012, s. 2).

2.4.6. Oyun Teknolojileri:

Oyun, çalışma ve öğrenme ile birlikte, insan varlığının ana faaliyet türlerinden biridir. Tanım olarak, oyun, davranışın öz yönetiminin oluşturulduğu ve geliştirildiği, sosyal deneyimi yeniden yaratmayı ve özümsemeyi amaçlayan bir tür etkinliktir.

Oyunların temel ilkeleri:

- ✓ Sınıftaki tüm öğrenciler için kullanılabilirliği;
- ✓ Estetik çekiciliği;
- ✓ Oyuna katılanların hata yapma hakkı ve seçim özgürlüğü;
- ✓ Hareketler;
- ✓ Oyunun rekabetçi doğası (Anisimova, 2012, s. 50).

Eğitsel oyunların sınıflandırılması:

1. Kapsamına göre:

- Fiziksel
- Entelektüel
- İş gücü
- Sosyal
- Psikolojik (Semenov, 1984, akt. Filimonova, 2006, s. 76).

2. Pedagojik doğasına göre:

- Eğitim
- Kontrol
- Genelleme
- Bilişsel
- Yaratıcı
- Geliştirici (Dudarev, 2000, s. 30).

3. Oyun teknolojisine göre:

- Ders
- Rol yapma
- Taklit
- Dramatizasyon (Frolova ve Lopatinskaya, 2010, ss. 48-50).

Oyun teknolojisinin avantajları:

- Bilginin daha özgür, psikolojik olarak özgürleştirilmiş kontrolünü gerçekleştirir;
- Öğrencilerin başarısız cevaplara verdiği olumsuz tepkiyi ortadan kaldırır;
- Öğrencilerin öğretime olan yaklaşımlarını daha hassasiyetli ve bilinçli hale getirir (Sivuhin, 2015, ss. 97-99).

Oyunla öğrenme yöntemlerinin uygulanması sonucunda aşağıdaki hedeflere ulaşılır:

- Bilişsel aktiviteyi teşvik eder;
- Bilginin kendiliğinden ezberlenmesini sağlar;
- Öğrenilenleri ilişkilendirebilir;
- Öğrenme motivasyonunu artırır (Manvelova ve Şirogalina, 2016, s. 207).

Böylece, oyunlarla dil öğretimi şu hususları sağlar:

- Tanımlamak;
- Karşılaştırabilmek;
- Tasvir etmek;
- Kavramları ortaya çıkarmak;
- Gerekçelendirmek;
- Uygulayabilmek.

Bütün bunlar, hem öğrenme hem de çalışma özelliklerine sahip profesyonel bir aktivite olan oyun sürecinde öğrenmenin etkililiğini gösterir.

Dil öğretiminde oyunlar, dil materyalinin kullanımında maksimum güç ve esneklikle maksimum iletişim hedeflerine ulaşmaya yardımcı olan unsurlardır. Oyunlar, gerçek iletişim durumlarını en iyi şekilde temsil eder, öğrenilen dilde farklı duyguları ifade etmeye alan tanır. Oyunlar, öğrencilerin kendi aralarında ve öğreticisiyle iletişim kurmasına, fikir bildirme ve savunmasına, çeşitli duyguları hem fiziksel hem dilsel olarak ifade etmesine yardımcı olur (Gulmamedova ve Loginova, 2020, s. 182).

Oyunlarla telaffuz geliştirilebilir, dil bilgisi konuları anlatılabilir, yeni kelimeler öğretilir. Oyunda dinleme ve konuşma becerileri de gelişir. Oyun, öğrencide yaratıcılık, empati ile birlikte zihinsel yetenekleri ve hızlı karar verme becerisini geliştirebilmektedir (Anisimova, 2012, s. 49).

Oyunda edinilen bilgi, duygusal olarak renklendirilmiş olup her öğrenci için kişisel önem kazanır. Böylece, çalışılan konu daha iyi anlaşılır ve hissedilir. Bu da öğrencinin tüm becerileri harekete geçirmesini gerektirir, onu yeni bilgi edinmeye ya da bildiklerini derinleştirmeye teşvik eder, ufku genişletir ve en önemlisi iletişim becerilerini güçlendirir (Filimonova, 2006, s. 75).

2.4.7. Bilgi ve İletişim Teknolojileri:

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) düzenli olarak kullanılması, yalnızca müfredatın çeşitli konularında kapsamlı bilgilere erişime izin vermekle kalmaz, aynı zamanda farklı dijital araçları kullanma becerisinin oluşumunda da katkıda bulunur (Mansurova, 2016, s. 204).

Göktaş vd. (2008) yaptıkları araştırmada Eğitim Fakültelerinde öğretmenlerin BİT kullanımının artırılması ve bu yönde ek araştırma ve derslere ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Günlük hayatta modern teknolojiye yararlanılan çağda dil öğretiminde de bu teknolojilerin kullanılması öğrenme sürecine birçok katkıda bulunacaktır. Dil öğretiminde bilişim teknolojilerinden faydalanmak yeni yöntemlerin uygulanması ve öğretim ortamlarının gelişimi için oldukça faydalıdır (Birinci, 2020, s. 2).

Birinci (2020), yaptığı araştırmada yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılacak web-siteleri, mobil uygulamaları, podcast, YouTube kanalları ve blogların listesini oluşturmuştur. Aynı araştırmada sosyal medya ve mesajlaşma ağlarının Türkçe öğretimi üzerindeki etkisi irdelenmiştir.

BİT kullanımının avantajlarını şu şekilde listelemek mümkündür:

- ✓ Öğrenme materyallerinin öğrencilerin özel durumlarına ve ihtiyaçlarına göre uyarlanmasına izin verir;

- ✓ Birincil kaynaklarından en son haberlere ve uygun materyallere erişimi sağlar;
- ✓ Temel becerileri geliştirme yöntemlerini birleştirir ve birleştirmeyi (metinler, resimler, ses ve video klipler vb. kullanarak) mümkün kılar;
- ✓ Öğrenci katılımını artırır vb. (Mansurova, 2016, s. 205).

Adıyaman ve Adıyaman'ın (2020, s. 2) makalesinde nicel araştırma yöntemiyle uluslararası öğrencilerin Türkçe öğreniminde BİT'den yararlanması üzerine veriler paylaşılmıştır ve aşağıdaki BİT kullanımındaki avantajlar sıralanmıştır:

1. Öğrencilere dil pratiği;
2. Ders dışında bilgi paylaşımı;
3. Dil becerilerine yönelik farklı etkinlikler;
4. Dil öğretim sürecini eğlenceli yapma;
5. Öğrencilerin motive olması;
6. Dikkat çekici görsel ve işitsel öğeler (Adıyaman ve Adıyaman, 2020, s. 2)

Alkamel ve Chouthamaile (2018) yaptıkları nitel araştırmayla yabancı dil derslerinde BİT kullanımının etkilerini ortaya koymuştur. Öğrenciler, geleneksel yöntemlerle karşılanamayan öğrenme stratejilerini gerçekleştirebilecekleri unsurları seçme ve kullanma şansı yakalarlar. Çeşitli ses ve görüntü teknolojileriyle dil öğretimi sanal ortama aktarılır, öğrenciler dili farklı durumlarda kullanmaya teşvik edilir. Öğreticiler için de BİT materyali araştırmak, üretmek, uygulamak ve sonuçlarını analiz etmek pedagojik yetkinlik, kişisel ve profesyonel gelişim için oldukça önemli olmaktadır.

BİT kullanımı, öğrenim hedeflerine ulaşmak için hem yüz yüze hem çevrimiçi öğretiminde öğretici ve öğrencinin karşılıklı etkileşimde bulunması için benzeri görülmemiş fırsatlar sunmaktadır. Dünya çapında eğitim, BİT destekli öğrenmenin gelişmesiyle önemli paradigma değişimleri yaşamaktadır. Kurallar ve prosedürler yoluyla öğrenme arkada kalırken, projeler ve problemler, sorgulama ve tasarım, keşif ve icat, yaratıcılık ve çeşitlilik, eylem ve yansıtma yoluyla öğrenim ön plana çıkmaktadır (Akpabio ve Ogiriki, 2017, s. 2).

BİT'in uygulaması şu aşamalara ayrılabilir:

Aşama 1: Belirli bir sunum gerektiren eğitim materyalinin belirlenmesi, eğitim programının analizi, tematik planlamanın analizi, konu seçimi, ders türünün seçimi, bu tür ders materyalinin özelliklerinin belirlenmesi;

Aşama 2: Bilgi ürünlerinin seçimi ve oluşturulması, hazır eğitim medya kaynaklarının seçimi ya da kendi ürününün oluşturulması;

Aşama 3: Bilgi ürünlerinin uygulanması, çeşitli türlerdeki derslerde ve öğrencilerin araştırma faaliyetlerinin yönetiminde uygulaması.

Aşama 4: BİT kullanımının etkinliğinin analizi, sonuçların ve dinamiklerinin incelenmesi, konuyla ilgili derecelendirmenin incelenmesi (Larin, 2019, s. 88).

2.4.8. Probleme Dayalı Öğretim:

Probleme dayalı öğrenme, öz-yönetimli öğrenme ve takım çalışması becerileri ile problem çözme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan öğrenci merkezli bir eğitim yöntemidir (Ali, 2019, s. 1).

Aşağıda verilen şemayla (bk. Şekil 5) probleme dayalı öğretimde öğretici ve öğrenci rolleri açıklanmaktadır. Öğretici, derste çözülecek sorunları tasarlamaktan ve belirlemekten sorumludur. Etkinliklerin çeşitliliğini artırmak ve konuyu farklı yönlerden aktarabilmek açısından öğretici sınıfı gruplara ayırarak her gruba ayrı ödev verebilmektedir.

Problem bazlı öğretimde uyulması gerekenler:

- ✓ Öğrenciler bazı arka plan bilgiler, varsayımlar ve deneyimler hakkında bilgi sahibi olmalıdırlar;
- ✓ Öğrenme işbirlikçi ortamda mümkün olur;
- ✓ Ulaşılması gereken bilgiler iyi tasarlanmış sorunların çözümüyle elde edilir;
- ✓ Problemler öğrenci merkezli olmalıdır;
- ✓ Öğrenme süreci boyunca, eleştirel düşünmeyi teşvik edici teknikler kullanılır (Ali, 2019, s. 4).

Ders esnasında öğretici sınıfın sorunla ilgili gereken bilgiye ulaşıp ulaşamadığını kontrol etmek için çeşitli sorular sorar. Öğrencilerin, öz-yönelimli çalışma süresince, elde edilen verilerin yabancı dilde çözümlemesi ve analiz etmesi gerekmektedir. Öğrenciler, sorunun ve çözüm varyantlarının ayrıntılarını çeşitli dil bilgisi yapıları ve bağlam temelli sözlükleri kullanarak dil becerilerini daha etkin hale getirebilmektedirler. Etkinlik sonrası öğrenilenleri pekiştirmek amacıyla sınıf içinde tartışma yapılabilir (Walker, 2014, s. 22).

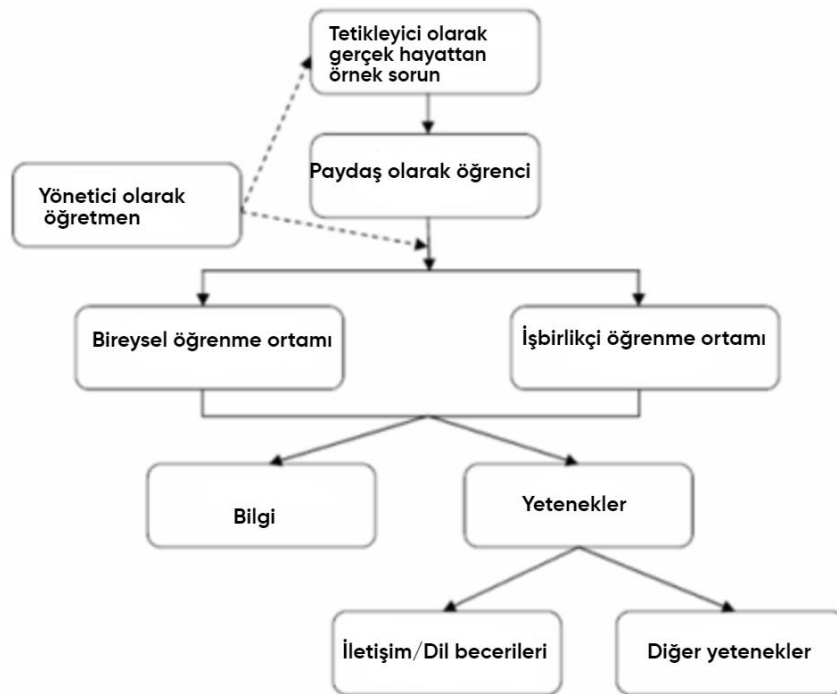
Öğreticiler çalıştıkları her yaştaki öğrencileriyle açık fikirli ve seviyelere göre uyarlanabilir yöntemler seçerek dil öğrenimi sürecini olabildiğince şeffaf ve gerçek hayata bağlı bir şekilde gerçekleştirmelidirler. Sadece problemleri çözme değil, bilgiye erişim ve bilgiyi

kullanım yolları da dil öğrencisinin hedef dildeki başarısının bir parçasıdır (Torp ve Sage, 1998, s. 25). Problem bazlı öğretimle öğrenciler neyi ve nasıl öğreneceklerine karar verip üstbilişsel yetkinliklerini kullanır. Yüksek akademik başarıya ulaşmak için her öğrenci dili etkin kullanabilmeli, sınıf içi ve sınıf dışında akranlarıyla iletişimsel becerilerini pratik etmelidir (Delisle, 1997, s. 8). Bu konsepti aşağıdaki şekil ile anlamak mümkündür:

Şekil 5

Probleme dayalı öğretimin yabancı dil dersinde kullanımının kuramsal çerçevesi

(Norzaini ve Lin, 2012, s. 112).



Problem çözme görevleri, problemi mümkün olan en iyi şekilde çözmek için veri toplama sürecini içerir. Bu, öğrencilerin kütüphanedeki kitapları okumak ve çevrimiçi veri tabanlarını değerlendirmek, gerekirse alandaki uzmanlara danışmak gibi faaliyetleri gerektirdiği için en geniş kullanımını yüksek dil seviyelerindeki öğrenci sınıflarında bulur. Öğrenciler İnterneti doğru kullanabilmeli ve kendi kendini yönetme becerisine sahip olmalıdırlar (Othman ve Shah, 2012, s. 2).

Bugün, probleme dayalı öğrenme, bir öğretmenin rehberliğinde problem durumlarının yaratılmasını ve öğrencilerin bunları çözmek için aktif bağımsız aktivitelerini içeren, bunun sonucunda yaratıcı bir profesyonel ustalığın olduğu bir sınıf organizasyonu olarak anlaşılmakta

ve bilgi, beceri, yetenekler ve zihinsel yeteneklerin gelişimini içermektedir. Probleme dayalı öğrenme teknolojisi, öğrencilerin bir öğretmenin rehberliğinde yeni bilgi, beceri ve yetenekler oluşturdukları, yetenekler, bilişsel aktivite, merak, bilgi, yaratıcı düşünme ve kişisel olarak diğer önemli niteliklerin kazandırıldığı bir süreçtir.

Genel olarak, probleme dayalı öğrenme teknolojisi, öğrencilere bir problemin verilmesi ve öğretmenin doğrudan veya bağımsız katılımıyla, onu çözenin yollarını ve araçlarını keşfetmelerini sağlar. Bunlar;

- Bir hipotez oluşturma;
- Hipotez doğruluğunu test etmenin yollarını ana hatlarıyla belirtme ve tartışma;
- Deneyler ve gözlemler yapma, sonuçları analiz etme, tartışma, kanıtlamadır (Walker vd., 2012, s. 26).

Probleme dayalı öğrenme teknolojisinin avantajları:

- ✓ Sadece öğrencilerin gerekli bilgi, beceri ve yetenek sistemini edinmelerine değil, aynı zamanda zihinsel gelişimlerinin yüksek bir seviyesine ulaşmalarına ve bağımsız olarak bilgi edinme yeteneklerinin oluşumuna katkıda bulunur;
- ✓ Kendi yaratıcı faaliyetleri aracılığıyla akademik çalışmaya ilgi geliştirir;
- ✓ Kalıcı öğrenme sonuçları sağlar (Torp ve Sage, 1998, s. 56).

Barrows'a göre (1998, s. 633) probleme dayalı öğrenme, yeni bilgilerin edinilmesi ve bütünleştirilmesi için gerçek dünya problemlerini bir başlangıç noktası olarak kullanma ilkesine dayanan bir öğrenme yöntemidir. Problem çözme becerilerini, yaşam boyu kendi kendine öğrenmeyi alışkanlık haline getirmeyi ve ekip çalışmasına yönelik becerileri geliştirmeyi amaçlayan öğrenci merkezli bir eğitim yöntemidir.

PDÖ, öğrencilerin daha derin bir anlayışla ve bilgiyi daha iyi akılda tutarak yeni bilgiler inşa etmelerini sağlar. Ayrıca bu süreç öz-yönelimli öğrenme becerileri, problem çözme becerileri, öğrenmeyi öğrenme becerileri, grup çalışma becerileri, yönetim becerileri ve dil becerileri gibi yetkinliklerin geliştirilmesine yardımcı olur (Norzaini ve Lin, 2012, s. 112).

2.4.9. Vaka Çalışması Yöntemi:

Vaka çalışması (Case study) olarak adlandırılan yöntem, karar verme, liderlik ve problem çözme kabiliyetlerini geliştirmek için kullanılmıştır. Yöntemin amacı gerçek hayata yakın bağlamlarda problem çözmeyi deneyimlemektir (Mondahl ve Razmerita, 2014, s. 342). Probleme

dayalı öğretim bütün müfredata yayılabilirken vaka çalışması daha küçük konulara ve olaylara odaklanır.

Vaka çalışması dil öğretiminde gelişmiş aktif öğrenim yöntemi olarak bilinir. Öğrenci ne kadar çok vaka çalışması yaparsa, yabancı dilde incelenen olayları kavrama hızı ve cevap şablonlarının oluşması o kadar güçlü olacaktır. Bu yöntem, esnek ve eleştirili düşünmeyi, yabancı dilde kendi fikrini ortaya koyabilmeyi öğretir (Dolgorukov, 2002, akt. Guziyekova ve Haçak, 2013, s. 3).

Yabancı dil derslerinde vaka yönteminin uzmanlık alanında ilgilendiği alanlarda belirli bir bilgi birikimine ve yeterli düzeyde yabancı dil yeterliliğine sahip gruplarda kullanılması önerilir. Yöntemi etkili kullanabilmek için ders esnasında diğer yöntemlerle birlikte uygulanması gerekmektedir (Guziyekova ve Haçak, 2013, s. 4).

Yöntem, şu becerileri geliştirir:

1. Yaratıcı düşünme;
2. Sunum becerileri;
3. Tartışma ve cevaplama;
4. Okuma ve bilgi işleme;
5. Ekip çalışmasına yatkınlık (Çudaykina vd., 2016, s. 2).

Öğreticinin görevi, öğrencilerin önerilen durumda nasıl hareket edecekleri, soruna tek bir çözüm değil, birçok çözüm geliştirmeye yönelmesi, düşünme hızı ve kendini ifade edebilme yetkinliğine odaklanmasıdır (Desyatova, 2011, s. 2).

Vaka çalışması sadece kültürel ve dilsel konuları değil, aynı zamanda gündelik yaşam olaylarının çok ayrıntılı incelenmesidir (Mondahl ve Razmerita, 2014, s. 344).

Yöntemin uygulanmasında ön analiz hazır bir şekilde verilmez, bu nedenle öğrencilerin bir karar vermek veya olası çözümler üretmek için vakayı kendilerinin analiz etmeleri gerekmektedir. Vaka çalışmalarının etkili olarak kabul edilmesinin sebebi “grup tartışmasını ve karmaşık problemlerin çözülmesini teşvik eden sorular ve etkinlikler eşliğinde bir anlatı formatında içerik sunmasıdır. Vaka çalışmaları Bloom’un bilişsel öğrenme sınıflandırmasının daha yüksek seviyelerinin gelişimini kolaylaştırır; bilginin geri çağrılmasının ötesinde analiz, değerlendirme ve uygulamaya geçmeye yol açar” (Bonney, 2015, s. 21).

Bir vaka çalışmasına çözüm bulmak için, öğrencilerin analitik ve/veya kişilerarası becerilerle birlikte dil becerilerini uygulamaları gerekir. Ayrıca, vaka çalışmaları okuduğunu

anlama, görsel-şitsel veya işitsel anlama (öğrenciler bir video izlediğinde veya bir kayıt dinlediğinde) ve yazma yetkinliklerini geliştirmekte katkı sağlar.

Vaka çalışmaları, belirli amaçlar için yabancı dil veya içerik tabanlı öğrenme (bir konunun incelenmesiyle birleştirilmiş dil edinimi) gibi farklı dil seviyelerine ve öğretim durumlarına göre uyarlanabilir. Durum ne kadar karmaşıkça, bilgi o kadar spesifik ve öğrencilerin ihtiyaç duyacağı dile o kadar yoğunlaşması gerekmektedir.

Vaka çalışması yönteminin adımları:

Adım 1: Öğretmen durumu ve ilgili kelimeleri tanıtır.

Adım 2: Herkes vaka çalışmasını okur ve ek materyalleri analiz eder.

Adım 3: Öğrenciler, genellikle küçük gruplar halinde olası çözümleri tartışırlar.

Adım 4: Öğrenciler çözümleri sunar ve mutlaka gerekçelendirir;

Adım 5: Öğretmenin geri bildirimini alır;

Her adımın, özellikle okuma ve tartışma aşamalarının süresi, vakanın uzunluğuna ve karmaşıklığına bağlıdır (Roell, 2019, s. 33).

2.4.10. Harmanlanmış Öğretim:

Harmanlanmış öğretim, yüz yüze ve çevrimiçi öğretimin birleşmesiyle öğrencilerin sınıf ve sınıf dışı ortamlardaki etkileşimini teşvik eder (Albilaadi ve Alshareef, 2019, s. 1). Böylece, hem dijital öğrenmeye daha alışkın olan Y kuşağına hem de geleneksel öğrenim türünü tercih edenlerle ders yapmak mümkündür. Çevrimiçi öğrenme, dijital öğrenme sistemindeki öğrencinin ana sayfasından erişilebilir olan oyunlar, videolar, öğreticiler, testler ve sosyal medya bileşenleri gibi etkileşimli medyaya uygun e-öğrenim bileşenleriyle kişiselleştirilmiş, kendi hızında öğrenme sunar.

Bu öğretim türü, öğrencilerin gruplar veya sınıflarla sınırlı kalmadan, istedikleri zaman istedikleri yerde öğrenmelerinin sürekliliğini sağlar (bk. Şekil 6). Harmanlanmış öğretimle yabancı dil öğretiminde birçok yöntemin kullanılmasına olanak sağlanır. Doğal konuşma ortamlarında bulunamayan öğrencilerin çevrimiçi geliştirilmiş kurslar aracılığıyla dili etkili konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi mümkündür. Bu tür uygulamaların öğrenci motivasyonunun artırılması açısından oldukça faydalı olacağı düşünülmektedir (Hubačkova vd., 2011, s. 5).

Harmanlanmış öğretim aşağıdaki tanımlarla da açıklanabilmektedir:

✓ Eğitim hedefine ulaşmak için web tabanlı teknolojiyi birleştirmek;

- ✓ Pedagojik yaklaşımları birleştirmek;
- ✓ Her türlü öğretim teknolojisini yüz yüze öğretimde kullanabilmek;
- ✓ Yapılan alıştırmaları çevrimiçi teknolojiyle birleştirmek (Hartoyo, 2012, aktaran Lu ve Mei, 2018, s. 2).

Harmanlanmış öğretim derslerinin ana faktörlerinden biri, her ders ortamının avantajlarını bilmek ve uygun koşullarda kullanabilmektir. Örneğin, yüz yüze sınıflar öğrencinin sınıf içi etkileşimini geliştirebilirken, çevrimiçi teknolojiler eleştirel düşünme becerilerine büyük katkıda bulunacaktır (Sharma, 2008, s. 2).

Harmanlanmış öğrenmenin kullanımının yazma becerilerine de katkısı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin özerk çalışarak sorumluluk almayı ve çeşitli kaynaklardan bilgi edinerek öğrenilen dilde araştırma yapmayı öğrendikleri görülmüştür (Larsen, 2012, akt. Banditvilai, 2016, s. 2).

Bu öğrenme türü, öğretmen merkezli sistemden öğrenci merkezliye geçişle dil öğreniminden önemli bir gelişimi vurgulamaktadır. Öğrencilerin derse aktif olarak katılmaları, ders ortamlarının ve yöntemlerin çeşitliliğinden istifade edebilmeleri oldukça önemlidir. (bk. Şekil 6) Öğreticinin dersi çeşitli aktivitelerle yönetmesi de öğrencilerin dil öğrenimi sürecini kolaylaştırabilme ve hızlandırabilmektedir (Poon, 2013, akt. Banditvilai, 2016, s. 230).

Cambridge Üniversitesinin harmanlanmış öğretim üzerine oluşturduğu ders kitabında bu öğretim türünün avantajları, uygulanma ortamları ve öğrenci ve öğretici üzerindeki etkisi anlatılmıştır (McCarthy, 2016, s. 2).

Harmanlanmış öğrenme, yüz yüze ve çevrimiçi eğitimin en iyi özelliklerini birleştirmektedir.

Harmanlanmış öğrenme modelleri aşağıdaki gibidir:

➤ Geleneksel: Öğrencilerin kendi öğrenme hızlarını kontrol etmelerini sağlamak için teknolojiyle desteklenen geleneksel eğitim liderliğindeki dersler.

➤ Ters yüz sınıf: Öğrenciler, bir öğretmen tarafından yönlendirilen yapılandırılmış bir derste veya çevrimiçi olarak kendi kendilerine yönlendirilen bir şekilde, bir öğrenme etkinliğinden başka bir öğrenme etkinliğine geçerler. Örnekler arasında öğrenme istasyonları, laboratuvarlar ve öğrencilerin yüz yüze eğitime katılmadan önce derste uyguladıkları etkinlik türleridir.

➤ Esnek: Esnek öğrenme, kişiselleştirilmiş öğrenme ile birbirinin yerine kullanılabilen bir terimdir. Öğretici genellikle soruları cevaplamak için bir mentorluk konumunda bulunur.

➤ Oyunlaştırma: Öğrenciler rekabet ortamında materyali kendi zamanlarında deneyimlemek için daha fazla motive olurlar.

➤ Kendi kendine harmanlanmış: Kendi kendini motive eden öğrencilerin bir konuyu daha derinlemesine araştırmalarına yardımcı olan web seminerleri, teknik incelemeler, sektör blogları veya video eğitimleri biçimindeki ek içeriktir.

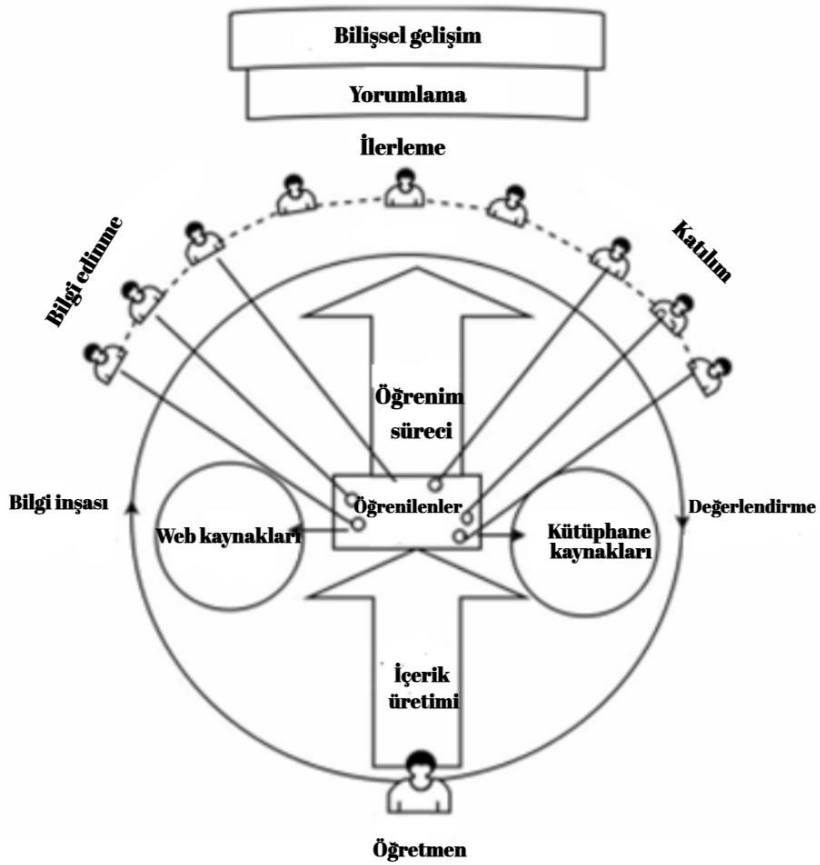
➤ Çevrimiçi odaklı: Öğrenciler sohbet, e-posta veya mesaj panosu aracılığıyla öğreticiyle iletişim kurabilir. Esnek bir program ve kişiselleştirilmiş öğrenme sağlanır (What is a blended learning, 2022).

So ve Bonk'a (2010) göre, harmanlanmış öğrenme ortamlarının tasarımı ve uygulanması, etkili içerik sunumu ve bilgi aktarımı sağlamak ve anlamlı işbirliğini tam olarak desteklemek için kursun iki bileşeni (yüz yüze ve çevrimiçi) arasında net bir entegrasyon gerektirir.

Gülbahar ve Madran (2009) harmanlanmış öğrenme ortamını tasarlarken ihtiyaç analizinin dört ana alanını belirtmişlerdir. Bunlar: teknoloji, öğretmenler, öğrenciler ve pedagojidir. Araştırmalarına dayanarak, her alanda var olan çeşitli faktörler tanımlanmıştır. Bu faktörler, etkili ve kaliteli bir harmanlanmış öğrenme kursu oluşturulması açısından önemlidir. Ancak tüm alanlarda ortak olan en önemli faktörler şunlardır: iletişim, işbirliği ve etkileşim (Gülbahar ve Madran, 2009'dan Akt. Jasinska, 2009).

Şekil 6

Harmanlanmış öğretimin bilişsel özellikleri (Sharma ve Kumar, 2017, s. 12).



2.4.11. Yabancı Dil Öğretiminde STEAM Kullanımı:

Son yıllarda STEAM eğitiminin popülaritesi hızla artmaktadır. Adı, S-(Science) bilim, T-(Technology) teknoloji, E-(Engineering) mühendislik, A-(Arts) sanat, M-(Mathematics) matematiğin kısıltmalarından türetilmiştir. Bu teknoloji, farklı bilimsel alanlarla ilgili becerilerin bir derste geliştirilmesini içerir. Başlangıçta, bu kısaltma, sanatı ifade eden A harfini içermezdi. Artık sanatın da eklenmesiyle STEAM'in kapsamı önemli ölçüde genişlemiş ve dünya çapında yabancı dil öğretimi alanında kullanımı için daha büyük bir fırsat sunmuştur (Broderick, 2016).

Bazı alanyazında STEAM yaklaşım olarak da verilmektedir. Örneğin, Education Closet'e göre, "STEAM, öğrencilerin iletişimsel ve eleştirel becerilerini geliştirmek için Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Sanat ve Matematiği kullanan bir eğitim yaklaşımıdır" (White, 2014, s. 1).

Sanat, yaratıcılık, yenilikçilik ve sıra dışı düşünmedir. Öğrencilerin dünyaya farklı bir açıdan bakmalarına ve görevlere hızla çözüm bulmalarına yardımcı olan becerilerdir. Bu nedenle, ders

aktivitelerinin öğrenciler tarafından artık bir sorun değil, çözülmesi gereken yaratıcı bir görev haline tanınması için STEAM eğitiminin kullanımı özellikle ABD, Kanada, Brezilya, Singapur ve Çin’de yaygınlaşmıştır. Yağmur Şahin ve Karadağ’ın (2021, s. 96) yaptıkları araştırmada Türkçe dersinde STEAM kullanımı ile ilgili detaylı ders planı verilmiştir. Aynı çalışmada Türkçe öğretiminin STEAM bileşenlerine her ne kadar uzak görünse de aslında öğrencilerin yeteneklerini keşfetmek, dil becerilerinin gelişimi ile ilgili ihtiyaçlarını karşılayan bir yöntem olduğu dile getirilmektedir.

STEAM’in temel hedefleri, öğrencilerde eleştirel düşünmenin yanı sıra bilimsel araştırma, sağlıklı iletişim becerilerini geliştirmektir (Miller, 2021). Bu hedeflerin uygunluğu, bu üç becerinin her bireyin eksiksiz ve derin kişisel ve profesyonel gelişiminin temeli olduğu gerçeğiyle doğrulanır.

STEAM kullanımıyla yabancı dillerin öğretilmesi hiç olmadığı kadar önemlidir, sebebi de herhangi bir alanda gelişim iletişim, deneyim alışverişi ve en son gelişimleri profesyonel anlamda incelemeyi elde edilemeyeceğidir.

Yeni becerilerin en hızlı ve kaliteli şekilde öğrenilmesi ve uygulanması, insan beyninin her iki yarım küresinin eşit kullanımı ve eğitimi ile gerçekleşir. Aynı şey yabancı dil öğrenmek için de geçerlidir. Dil, her milletin kültürünü ve değerlerini tanımlayan karmaşık bir yapıdır. Bir dili sadece gramer kuralları bağlamında değil, kültürel kod bilgisini kullanmak, çalışılan dilin ülkesinin dünya vizyonunu kullanmak, öğrenciyi dört dil becerisinin (okuma, konuşma, dinleme ve yazma) kullanımına çok daha hızlı getirecektir (Caravan of Knowledge, 2022).

STEAM yöntemiyle öğrenci sadece yeni dil yapılarını öğrenmekle kalmayacak, aynı zamanda gerçek hayata yakın deneyimlerden geçerek ileride öğrendiği dilin ülkesinde bulunduğu yeni topluma daha fazla entegrasyonu sorunsuz hale getirmede yardımcı olacaktır. İşte bir yabancı dil dersinde STEAM kullanımına ilişkin bazı örnekler:

1. *Seyahat ve turizm*. Bir yerden diğerine nasıl gidileceğine dair veya öğrencinin ziyaret etmeyi düşündüğü/öğrendiği yerlerin önerileriyle çevrimiçi bir harita oluşturma. Harita, sonradan o istikamete gerçek seyahati gerçekleştirirken de kullanılabilir (Siqueira, 2020).

2. *Yerel mutfak*. Restoranların menüsünün incelenmesi ve öğrencilerin kendi menüsünü oluşturması (fiziksel veya sanal).

3. *Bilgisayar okuryazarlığı*. Bilgisayar ya da telefondaki herhangi uygulamalardan birinin dilini öğrenilen dile değiştirmek. Öğrenciler uygulamayı nasıl kullanacaklarına dair bir video hazırlayarak sınıfla paylaşabilirler (Broderick, 2016).

4. *İş hayatı*. Hedef dilin ülkesindeki iş arama siteleri incelenerek yerel sitelerle karşılaştırılabilir. Öğrenciler özgeçmiş oluşturmayı gerçek örneklerle öğrenir, iki ülkenin özgeçmiş formatının yanı sıra çeşitli mesleklerin maaşlarını ve aday kriterlerini karşılaştırabilir.

5. *Müzik*. Kayıt cihazıyla hedef dilde şarkı kaydedilir. Şarkıyla video çekerek sınıf ortamında izlenebilir.

6. *Görsel sanatlar*. Çalışılan dilin ülkesindeki önde gelen sanatçıların eserleri incelenir. Bu sanatçılardan birinin tarzında çizim ya da kolaj yapmaya çalışılır. Ülkedeki sanat akımları keşfedilir ve bunların birinde resim yapılır.

7. *Ekoloji*. İki ülkedeki sürdürülebilirlik projeleri karşılaştırılabilir. Geri dönüştürülmüş malzemelerden çeşitli maketler yapılır. Atıkların ayırımı ve alternatif enerji hakkında araştırma yapılır.

8. *Reklam/haber*. Hedef dilde çeşitli reklam/haber türleri incelenerek, ülkeye dair özellikleri bulunur. Öğrenciler kendi elleriyle bir reklam panosu yapar ya da ülkenin haberleri hakkında makale yazarak sosyal ağlarda yayımlar. Hedef dilde basılmış gazetelerden haber başlıkları kesilir, öğrenciler bu haber başlıklarından kendi haber metnini oluşturur.

9. *Mimarlık*. Ülkenin mimari özellikleri karşılaştırılır. Çalışılan dilin ülkesinin mimarisi tarzında Lego'dan (veya çevrimiçi oyunlarda) bir bina modeli yapılır.

10. *Filmler/teyatro*. Bir teyatro gösterisi hazırlanır. Ülke sinematografisinin ana konuları üzerine kısa bir video film yapılır.

STEAM sınıfı, doğası gereği öğrenci merkezlidir. Dil öğretmenleri genellikle Amerikan Yabancı Dil Öğretimi Konseyinin (ACTFL) 5C'lerine oldukça aşinadır. STEAM, Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneğinin (ISTE) 4C'leri (İletişim, işbirliği, kritik düşünme, yaratıcılık ve 5C'lerle (İletişim, topluluklar, bağlantılar, karşılaştırmalar, kültür) de uyumludur (Broderick, 2016: 5). ACTFL'nin Dünya Hazırlık Standartlarına yönelik yeni odağı, 5C'lerin ve 4C'lerin 21. yüzyıl dil sınıflarında nasıl birlikte çalışabileceğini göstermektedir.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, çeşitli ülkelerin politika ve uygulamalarından hareketle yabancı dil öğretimine ilişkin güncel eğilimleri incelemek ve ortaya çıkan sonuçları karşılaştırmak amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak araştırmada nitel yaklaşım benimsenmiş, bu yaklaşım çerçevesinde *durum çalışması deseni* kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının bir duruma ya da çeşitli durumlara dair gözlem, görüşme, rapor veya birtakım belgeler yoluyla ayrıntılı bilgiler elde ettiği, betimlemeler yaptığı nitel yönelimli bir araştırma deseni olarak ifade edilebilir (Creswell, 2020). Durum çalışmalarında, "nasıl" ve "niçin" sorularına yanıt aranır, araştırmacının denetimi dışında kalan olgu yahut olaylar ayrıntılı olarak irdelenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada da ülkelerin yabancı dil öğretimine ilişkin yayımladığı rapor ve belgelerinden hareketle güncel eğilimlerin nasıl bir yönelime sahip olduğunu ortaya koymak amacıyla bu desen tercih edilmiştir.

3.2. İncelenen Dokümanlar

Araştırma kapsamında çeşitli ülkelerin yabancı dil eğitimiyle ilgili politikaları ve yönelimleri bazı dokümanlar yoluyla incelenmiştir. Bu dokümanların bir kısmı doğrudan bu ülkelerin eğitimle ilişkili raporlarından, bir kısmı ise çeşitli bilimsel kaynaklardan derlenmiştir. Bu nedenle araştırmada iki farklı materyal türünden söz etmek mümkündür. Aşağıda yer alan tabloda ilk materyal türü olan resmi raporlardan elde edilen dokümanlar tanıtılmıştır:

Tablo 6

İncelenen Raporlar

№	Ülkeler	Dokümanlar	Yılı	Yazarlar	Sayfa Sayısı	Erişim Adresi
1.	Avrupa Birliği	Eurostat. Yabancı dil öğrenim istatistikleri	2021	Avrupa Komisyonu	10	Eurostat. Açıklamalı istatistikler. https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/

	2021-2030 Avrupa Eğitim Alanı ve ötesine yönelik Avrupa eğitim ve öğretim işbirliğinin stratejik çerçevesine ilişkin Konsey Kararı.	2021	Avrupa Konseyi	21	Avrupa Birliği Resmi Dergisi https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32021G0226%2801%29&qid=1617706323424
2. Japonya	Bilim, Teknoloji ve Yenilikçilik üzerine 2021 ulusal raporu	2021	Japonya Eğitim, Kültür, Sanat, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı	239	Japonya Eğitim, Kültür, Sanat, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı resmi sitesinden alınmıştır. https://www.mext.go.jp/en/publication/whitepaper/title03/detail03/mext_00001.html
3. Güney Kore	2021'de Güney Kore Eğitimi	2022	Güney Kore Eğitim Bakanlığı	39	Güney Kore Eğitim Bakanlığı resmi sitesi. Rapor ve İstatistikler bölümü. http://english.moe.go.kr/boardCnts/listRenewal.do?type=default&page=1&m=0502&s=english&boardID=282
4. Singapur	2021 Eğitim İstatistiklerini n Özeti	2021	Singapur Eğitim Bakanlığı	124	Singapur Eğitim Bakanlığının resmi sitesinde yayınlanan belge

					https://www.moe.gov.sg/about-us/publications/education-statistics-digest
	2016-2017	2018	Singapur	15	https://www.moe.gov.sg/-/media/files/programmes/ne-review-collateral.ashx?la=en&hash=E41B0A9C3045DDD6542D60E6A2E63D50F1B64D05
	Ulusal Eğitim Değerlendirmesi		Eğitim Bakanlığı		
5. Amerika Birleşik Devletleri	2022 Eğitim Durumu Raporu	2022	ABD Eğitim Bakanlığı	46	ABD Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi (NCES) https://nces.ed.gov/programs/coe/
	Ulusal K-12 Yabancı Dil Kayıt Anketi Raporu	2017	Amerika Konseyi	51	Amerika Konseyi resmi sitesinden alınmıştır https://www.americancouncils.org/sites/default/files/FLE-report-June17.pdf
6. Türkiye	Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi ve Avrupa’daki Uygulamalar: Gelişmeler ve Öneriler Konferansı Raporu	2021	TC Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu	34	TC Millî Eğitim Bakanlığı resmi sitesinden alınmıştır https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_11/16103045_yabancidil_konferans_Yraporu.pdf
	Yabancı Dil	2019	Kayseri İl	43	Raportörün academia.edu

Eğitimi	Millî Eğitim	paylaşımı		
Çalıştayı	Müdürlüğü	https://www.academia.edu/38761320/YABANCI_D%C4%B0L_E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%C4%B0_%C3%87ALI%C5%9ETAYI_RAPORU		
Raporu				
Türkiye'nin	2013	British	136	British Council yayını
Ulusal		Council ve		https://www.britishcouncil.org.tr/sites/default/files/turkey_national_needs_assessment_of_state_school_english_language_teaching.pdf
İhtiyaçlarının		TEPAV		
değerlendirilm				
esi. Devlet				
okullarında				
İngilizce				
öğretimi				

Tablo 6'da görüldüğü üzere araştırma kapsamında Avrupa Birliği, Japonya, Güney Kore, Singapur, Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye'nin dil öğretime ilişkin yönelimlerini incelemek amacıyla bu ülkelerin eğitim bakanlıkları ve bağlı kurumların yıllık raporlar ve istatistikleri incelenmiştir. Diğer yandan bazı ülkelerin yönelimlerini tespit etmek için ilgili literatürden yararlanılmış, çeşitli bilimsel yayın ve resmi belgelerden hareketle bu ülkeler hakkında tespitler yapılmıştır:

Tablo 7

İncelenen Yayınlar

Ülke	Doküman ismi	Doküman türü	Yıl	Yazar
1 Rusya	Rusya Federasyonundaki	Kanun	2022	Rusya
Federasyonu	Eğitim hakkında		(2012'de yürürlüğe girmiştir)	Federasyonu Devlet Duması

	Bireysel eğitim yörüngesinin oluşumunda sistematik faaliyet yaklaşımı. Rusya'da ve yurtdışında mesleki eğitim (Sistemno- deyatelnostnyy podhod pri formirovani individualnoy obrazovatelnoy traektorii. Professionalnoye obrazovaniye v Rossii i za rubejom).	Makale	2021	Trofimova ve Çerçik
	SSCB ve günümüz Rusya'da yabancı dil öğretimi. İki sistemin karşılaştırması. (Teaching foreign languages in Soviet and present-day Russia: A comparison of two systems)	Makale	2015	İvanova ve Tivayeva
2 Kazakistan	Kazakistan Cumhuriyetinde Eğitim	Kanun	2022 (2007'de yürürlüğe girmiştir)	Kazakistan Parlamentosu

Eğitim Dili Rusça olmayan okullarda seviyelere göre Rusça ğretimi üzerine metodolojik yönergeler. (Metodieskiye rekomendatsii po urovnevomu obueniyu russkomu yazıku v Şkolah s nerusskim yazıkom obuçeniya).	Yönerge	2019	AKMEA Altınsarin Kazak Milli Eğitim Akademisi
Eski Sovyet lkelerinde dil politikası. Karşılaştırmalı analiz. (Yazıkovaya politika v stranah possovetskogo prostranstva: sravnitelno- sopostavitelnyy analiz).	Makale	2015	Kurovskaya
Kazakistan'da yabancı dil olarak Kazak Türkçesi, Rus ve İngiliz dili ğretiminde dil bilgisi ğretim yöntemleri.	Makale	2021	Gulamova ve Aliyeva ınar

Yukarıda belirtilen rapor ve yayınlarda yer alan ana bilgiyi detaylı araştırmak amaçlı İngilizce, Rusça, Kazak ve Türkiye Türkçesinde toplam 200'e yakın alanyazı incelenmiş ve betimlenmiŐtir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Nitel araŐtırmalarda yaygın olarak kullanılan doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgulara ilişkin bilgileri içinde bulunduran yazılı belgelerin tahlilini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). "Nitel araştırmada kullanılan diğer yöntemler gibi doküman analizi de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir

anlayış oluşturmak, ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir" (Corbin & Strauss, 2008'den akt. Kırıl, 2020, s. 173).

Bu araştırmanın amacına yönelik olarak farklı ülkelerin yabancı dil öğretimi üzerine yazılmış başlıca rapor ve belgeleri ile belirli ülkelerin yabancı dil öğretimi politika ve eğilimlerini inceleyen çeşitli bilimsel kaynaklar toplanmış, incelenmiş ve yorumlanmıştır. Dolayısıyla araştırmada veri olarak kabul edilen dokümanların iki farklı yolla elde edildiği söylenebilir. Corbetta (2003), dokümanların kişisel ve kurumsal dokümanlar olarak ikiye ayrıldığını belirtir. Bu doğrultuda araştırmada çeşitli ülkelerin yayımladıkları kurumsal belge ve raporlara öncelik verilmiş, bu türden bir belgeye ulaşamadığı durumlarda bilimsel yayınlarda ifade edilen bilgiler üzerinden veriler toplanmıştır.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada doküman incelemesi yoluyla elde edilen veriler, *içerik analizi* yöntemiyle çözümlenmiştir. "Sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan içerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla kitap, kitap bölümü, mektup, tarihsel dokümanlar, gazete başlıkları ve yazıları gibi bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanabilir" (Sert vd., 2012, s. 353). Başka bir tanımla sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir biçimde incelenmesine imkân tanıyan bir analiz yöntemidir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). İçerik analizi, metin yahut metinlerin meydana getirdiği bir kümedeki belirli sözcüklerin ya da kavramların var olma durumunu belirlemek amacıyla yapılır (Büyüköztürk vd., 2011, s. 269). Bu analiz yönteminin temel amacı, elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda yabancı dil öğretimindeki güncel yönelimleri belirleyebilmek amacıyla içerik analizine başvurulmuştur. İncelenen ülkelerde yabancı dil öğretiminin nasıl gerçekleştirildiği, dil öğretimine dair eğilimlerin ve yabancı dil öğretimindeki benzerlik ve farklılıkların neler olduğu, dil öğreticilerinden hangi yetkinliklerin beklendiği içerik analizi yoluyla çözümlenmeye çalışılmıştır. Her araştırma sorusuna yönelik olarak toplanan verilerden kod ve kavramlara ulaşılmış, ardından bunların çeşitli ülkelerdeki görünümleri içerik çözümlemesi yoluyla ortaya konulmuştur.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu olan «İncelenen ülkelerde yabancı dil öğretimi nasıldır?» sorusuna ilişkin elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

4.1.1. Avrupa Birliğinde Yabancı Dil Öğretimi:

«Avrupa Birliğinde yabancı dil öğretimi nasıldır?» sorusuna ilişkin elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

Yabancı dil; seyahat etme, çalışma ve eğitim alma konularında birçok engeli kaldırır. Diller, insanları birleştirebilme, diğer ülkeleri ve kültürlerini erişilebilir kılma özelliğine sahiptir. Bu bağlamda kültürlerarası anlayışı güçlendirdiğinden, yabancı dil öğrenmek de toplum için önemli bir faktör olarak kabul edilir. Yabancı dil öğretiminde Avrupa Konseyi'nin sunmuş olduğu Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi esas alınır. Avrupa Birliği'ne üye ülkelerin de dil politikalarının geçmiş ve günümüzdeki durumunu bilmek bu çalışmamız açısından önemli olduğunu düşünmekteyiz.

Yıllardır, AB'de zorunlu eğitim süresince en az bir yabancı dil bilmek zorunlu hale gelmiştir fakat bu durum yürürlüğe giren kararnamelerle değişime uğramıştır.

1. 2002'de Barselona Avrupa Konseyi, tüm öğrencilere çok erken yaşlardan itibaren en az iki yabancı dil öğretilmesi fikrini öne sürmüştür. Böylelikle, ortaöğretimde ikinci yabancı dil edinimi zorunlu hale getirilmiş. Bu ya da en azından ikinci yabancı dil öğrenimine eşit fırsat tanınmasına çaba sarf edilmiştir.

2. Eylül 2008'de, Avrupa Komisyonu “Çokdillilik: Avrupa için bir varlık ve ortak bir taahhüt” başlıklı Tebliğ'i kabul etmiştir.

3. Mayıs 2014'te Konsey, AB Üye Devletlerinin çok dillilik alanında işbirliğini geliştirmeyi ve okullarda dil öğretiminin etkinliğini iyileştirmeyi taahhüt etmesiyle birlikte, çok dillilik ve dil yeterliliklerinin geliştirilmesine ilişkin bir dizi karar kabul etmiştir (Eurostat, 2017).

Dil becerileri, Avrupa Eğitim Alanı'nı oluşturma vizyonunun odak noktasıdır. Avrupa Komisyonu, dillerin öğretilmesi ve öğrenilmesine yönelik kapsamlı bir yaklaşım oluşturmak amacıyla bir dizi teklif sunmuş ve aşağıdakileri amaçlamıştır:

✓ Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin dil seviyelerine göre beceri kriterilerine dayanan öğrenim sürecini yaygınlaştırmak;

- ✓ “Dil farkındalığı” kavramını tanıtmak;
- ✓ Olabildiğince çok dil öğretmeninin yurtdışında eğitim görme fırsatına sahip olmasını sağlamak;
- ✓ Yenilikçi, kapsayıcı ve çok dilli öğretim yöntemlerini belirlemek ve kullanılmasını teşvik etmek (Eurostat, 2021: 8).

İngilizce hemen hemen tüm ülkelerde en yaygın öğrenilen dildir. Bölgesel ve/veya azınlık dilleri de pek çok ülkede CLIL tipi olarak öğretilmektedir.

AB genelinde resmî dil statüsünü taşıyan 24 dil mevcuttur (Avrupa Birliği, 2022). 1958 mevzuatı ile, Avrupa Topluluklarının resmî ve çalışma dilleri olarak Almanca, Fransızca, İtalyanca ve Felemenkçe belirlenmiştir. Ayrıca AB’de bulunan bir dizi yerli bölgesel ve azınlık dili (İspanya’da Katalanca, Galca ve Baskça gibi) ve göçmenler aracılığıyla AB’ye getirilen diğer birçok dil, özellikle Arapça, Türkçe ve Çince vardır. Katalanca gibi bazı bölgesel diller AB’nin ortak resmî dilleri statüsünü kazanmıştır.

Resmî dil durumlarının başka ülkelere kıyasla oldukça farklı olan AB ülkelerinin durumları şöyledir:

- ✓ Belçika: Üç ulusal dil (Felemenkçe, Fransızca ve Almanca) dört dil bölgesinde konuşulur: Fransızca dil bölgesi, Felemenkçe dil bölgesi, iki dilli Brüksel-Başkent bölgesi (resmî dilleri hem Fransızca hem de Felemenkçedir) ve Almanca dil bölgesidir.

- ✓ İspanya: 1978 İspanya Anayasası uyarınca, İspanyolca resmî devlet dilidir; bu nedenle tüm İspanyol vatandaşları bu dile hâkim olmak zorundadır. Bazı bölgelerde İspanyolca ile birlikte Katalanca, Galca, Valensiyaca ve Baskça resmî statüye sahiptir.

- ✓ Letonya: Bazı okullar, eğitim dillerinin resmî devlet dilleri olmadığı okullarda CLIL tipi eğitim sunar. Bu diller ya Rusça ve İngilizce ya da Rusça ve Almanca’dır.

- ✓ Birleşik Krallık (Wales): 1993 tarihli bir kanun, kamu sektörüne Galca ve İngilizceyi kamusal yaşamda eşitlik temelinde ele alma görevini yüklemiştir.

- ✓ Lihtenştayn: CLIL hizmeti, ilköğretimin üçüncü yılında mevcuttur, ancak temelinde çok sınırlıdır (Eurydice, 2008, s. 33).

Avrupa Birliği ülkelerinde dil çeşitliliği ve çokdilli eğitim konularına dikkat çekilmektedir. Dil dostu ve dil bilincine sahip bir okul ortamı yaratmak için dil çeşitliliğine karşı olumlu bir tutum vazgeçilmezdir. Dil öğreniminin önemi ve dillerin daha geniş kullanımının

eğitimsel, bilişsel, sosyal, kültürlerarası, mesleki ve ekonomik faydalarının okullarda tartışılması ve teşvik edilmesi gerekmektedir.

Dil çeşitliliğine karşı olumlu bir tutum ve her öğrencinin dilsel geçmişine değer verilmesinin akademik başarıyı ve özgüveni artırdığı bilinmektedir. Öğrencilerin de kendi kültürü ve diline değer vermemesi ve hatta değerini düşürmesi, genel öğrenme başarıları, motivasyonları ve refahları üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabilir (Benson ve Elorza, 2015, s. 103).

Dil çeşitliliği ile ilgili AB’de dikkat çeken uygulamalardan biri de DivEd’tir. DivEd, özellikle dil farkındalığı ve kültürel duyarlılık alanlarında 2014 yılında kabul edilen Finlandiya ulusal müfredatındaki değişikliklere yanıt olarak Finlandiya Kültür Bakanlığı tarafından finanse edilen birkaç projeden biridir. DivEd ayrıca Avrupa, ABD ve Kanada’daki diğer üniversitelerden danışmanlarla işbirliği yapmaktadır. Ortaklık, tüm öğretmenleri içinde yaşadıkları dilsel ve kültürel açıdan farklı dünyada çalışmaya nasıl hazırlayacağı üzerine kurgulanmıştır (DivEd, 2022).

DivEd’in hedefleri de şöyledir:

- ✓ Finlandiya’da kültürel olarak sürdürülebilir ve dilsel olarak duyarlı pedagojiyi geliştirmek/ artırmak;
- ✓ Öğretmen adayları ve öğretmen eğitimcileri arasında farkındalığı artırmak;
- ✓ Öğretmen eğitimi müfredatındaki değişiklikler için katalizör olmak;
- ✓ Farkındalığı artırmak ve çalışan öğretmenlere özel stratejiler sağlamak (DivEd, 2022).

İrlanda’nın Yabancı Diller Stratejisi 2017-2026 planının bir parçasıdır. Proje, yabancı dilleri geniş bir kitleye tanıtmak amacıyla her yaştaki vatandaşa hitap etmektedir. Öğrenciler, ana dillerini ek ders olarak alabilmekte ve böylece bölgedeki dil farkındalığı yükseltilmektedir. Projenin web sitesinde yabancı dil öğrenimiyle ilgili bilgi, öğrenci hikâyeleri ve dil öğretimi etkinlikleri bulunmaktadır (Languages Connect, 2022).

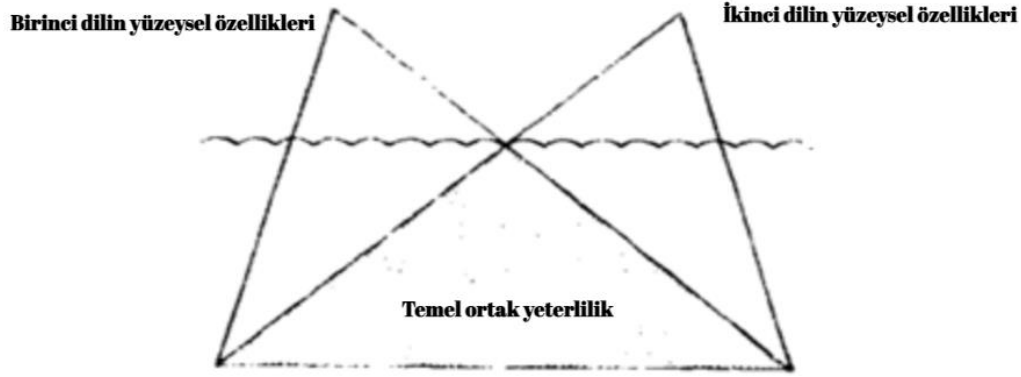
Dil öğrenme sürekliliği ve dil farkındalığı aynı zamanda dil öğrenmenin dinamik bir süreç ve süreklilik olarak kabul edilir. Bir kişinin bulunduğu koşullar, ihtiyaçları ve ilgi alanları yabancı dil yeterlilikleriyle ilişkilidir. Jim Cummins’in “dil öğrenimine ikili buzdağı” teorisinde (bk. Şekil 7) ana diline iyi derecede hakim olmayan kişilerin yabancı dil öğrenimini zorlaştığını belirtmektedir.

İlk öğrenilen dil ile geliştirilen yetkinlikler mutlaka diğer dillere de aktarılır. Örneğin, insanlar sadece bir kez okumayı öğrenirler ve daha sonra bu yeterlilik bir dilden diğerine aktarılır.

Okuryazarlık, soyut düşünme ve problem çözme gibi yeterliliklerin de ilk öğrenilen dille oluşur ve insan hayatı boyunca öğreneceği sonraki dillere yansır (Cummins, 1981, s. 38).

Şekil 7

Cummins'in dil öğreniminde buzdağı analoğu (Cummins, 1981, s. 37).



İnsanın sahip olduğu tüm diller birbirini güçlendirme niteliğindedir. Bu gerçek, çokdilli eğitimin temel ilkesidir. Cummins kendi hipotezinde insanların genel dil yeterliliğinden bahsetmektedir. Örneğin, aile ortamında konuşulan dil ve okulda eğitim aldığı dillerin farklı olduğu öğrenciler, her dil için ayrı bir kaynağa sahiptir ve bu dil becerileri birbirini etkiler ve güçlendirir.

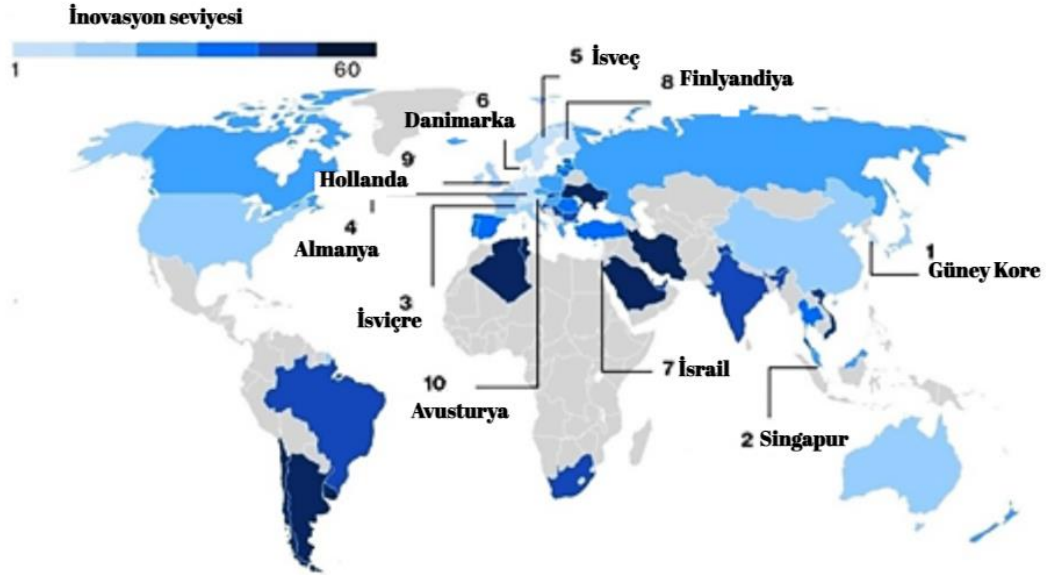
4.1.2. Asya Ülkelerinde Yabancı Dil Öğretimi:

«Asya ülkelerinde yabancı dil öğretimi nasıldır?» sorusuna ilişkin elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

Akademik ve mesleki amaçlar için çok önemli bir rolü olan yabancı dil bilgisi, ekonomik büyümeyi etkileyen, uluslararası perspektifleri genişleten, uluslararası rekabet ve ticari operasyonlarda başarıyı artıran bir faktör haline gelmiştir. Bloomberg Ajansının «Dünyanın en yenilikçi ekonomileri» 2021 listesinde birincilik ve ikinciliği paylaşan Güney Kore ve Singapur olduğunu görmekteyiz. Diğer Asya ülkelerinin de bu listede yer alması dikkat çekmektedir (bk. Şekil 8).

Şekil 8

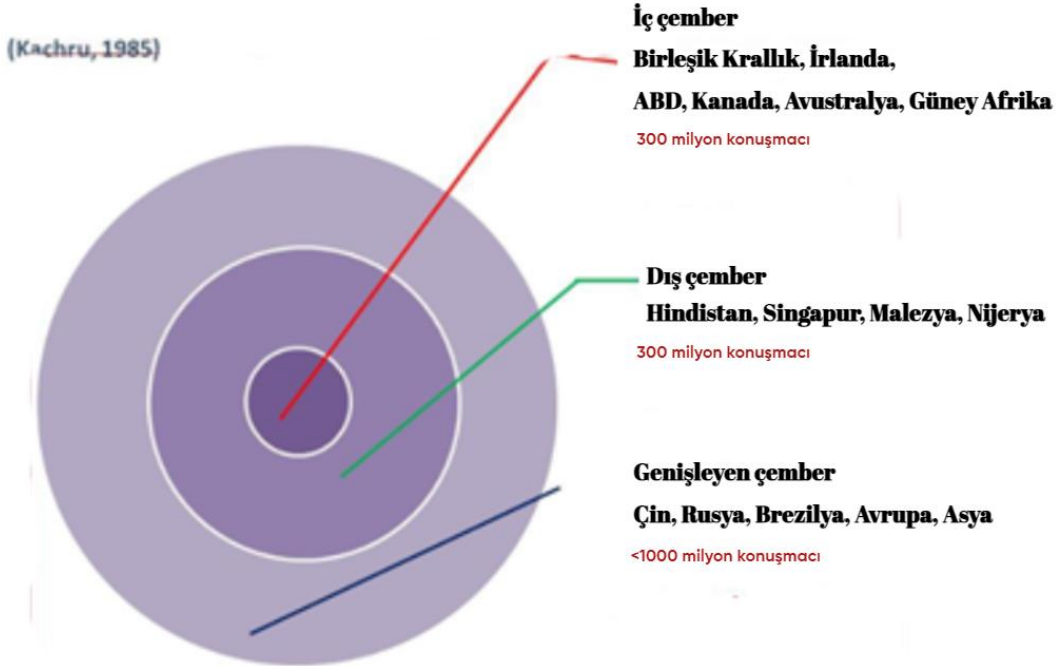
Dünyanın 60 en yenilikçi ekonomisi (Bloomberg, 2021, akt. Avrupa Komisyonu, 2021).



Asya ülkelerinde öğretilen en yaygın birinci yabancı dil İngilizcedir (Maliwat, 2021). Asya ülkelerinin yabancı dil öğrenim sürecini anlamak için Kachru'nun geliştirdiği "İngilizce'nin 3 çemberi" modelini (bk. Şekil 9) incelemekte fayda vardır.

Şekil 9

İngilizcenin 3 çemberi (Kachru, 1985, akt. Agvalpamedium, 2020).



Bu model, dünyada İngilizce kullanımını üç çemberle simgelemektedir. İç çembere dâhil olan ülkeler (Birleşik Krallık, İrlanda, ABD, Kanada, Avustralya, Güney Afrika) İngilizceyi ana dili olarak kullananlar ve dil kullanma normlarını oluşturanlardır. Dış çember (Hindistan, Singapur, Malezya, Nijerya) ülkeleri İngilizcenin farklı şivelerinde konuşan ve iç çemberin oluşturduğu normları değiştirebilen ülkelerdir. Genişleyen çember (Çin, Rusya, Brezilya, Avrupa, Asya) ülkeleri İngilizceyi iç çember ülkelerinin geliştirdiği ve dış çemberin değişiklik getirdiği normlarla öğrenenlerdir. Büyük bir kısmının dış çembere dâhil olduğu Asya ülkelerinin dil öğrenim sürecini anlamak için eğitim politikaları ve son değişimlerinin araştırılması gerekmektedir.

Eğitim sistemi, ülkenin öğrenme kültürü ile ilişkilidir. Ezbere dayalı, tekrarlama ve öğretmen merkezli öğrenim, Asya ülkelerinin önemli eğitim problemleri arasındadır (Gao, 2016, s. 1). Fakat bunların yanı sıra çok yenilikçi öğretim metotları ve dil politikasına sahip ülkeler de yine Asya'dadır (Zhu, 2013, s. 3).

Vietnam ulusal Projesi 2020 dil politikalarının, öğretmenlerin farklı kamu ve özel yükseköğretim kurumlarındaki öğrenim deneyimleri karşılaştırarak, kamu dışı sektördeki öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarına yanıt verme ve öğrenmelerini destekleme konusunda çok daha proaktif olup devlet üniversitelerinin çalışma koşullarını ve öğretmen performanslarının

geliştirme ihtiyacı duyulduğunu belirtmektedir (Nguyen vd., 2019, s. 25). Öğrencilerin tarihsel ve sosyal yaşamları ve dil politikalarının etkileri dil eğitimcileri için önemli faktörlerden biri olduğu vurgulanmaktadır. Dil öğretimi sürecini verimli kullanmak için öğrencilere eleştirel düşünme ve öğrenim farkındalığı gerekmektedir (Wee, 2011, s. 258).

İletişim becerileri üzerine Asya ülkelerinde ters yüz sınıf modeli uygulanmaya başlanmıştır. Örneğin, Foster ve Yaoyuneyong (2016), iki sınıf bazında ters yüz sınıf modeli uygulandığı ve öğrencilerin iletişim becerileri ve ders tutumları üzerinde olumlu etki farkedildiğini vurgulamaktadır. Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde daha detaylı açıklanacak ters yüz sınıf modeli, birçok yönlü olup ders esnasındaki karşılıklı bilgi ve fikir alışverişi temelli bir modeldir. Bu sınıf modeliyle çalışan öğrenciler yeni konuyu ders dışı saatlerde öğrenir, sınıf aktivitelerinde ise daha çok diyalog, sınıf arkadaşlarıyla grup çalışmaları ve öğrenci-öğretmen fikir alışverişine zaman ayırması gerekmektedir.

Drummond tarafından video ve simulyasyon teknolojilerinin kullanımı üzerine çalışmalar yapılmış ve hem öğretmen hem öğrenci performansının artırıldığı tespit edilmiştir (Drummond vd., 2016, s. 51).

Kullanılmakta olan eğitim yöntemlerinin etkililiğini tespit etmek amacıyla farklı Asya ülkelerindeki eğitim-öğretim sürecinde Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) kullanımı karşılaştırılmıştır. Çalışmaların sonucunda

- ✓ Hong Kong, sürdürülebilir ve aktarılabılır çevrimiçi öğrenim örnekleri;
- ✓ Japonya, öğrenci merkezli eğitim sistemi ve kullanımı;
- ✓ İşbirlikçi öğrenim ve mobil cihazları, sosyal medya ağlarını kullanmalarıyla Singapur;
- ✓ Dijital içerikli ders kitap geliştirme teknolojileriyle Güney Kore örnekleri öne çıkmıştır (Kampylis vd., 2013).

Singapur eğitim sisteminin temel taşlarından biri iki dilli politikadır. Öğrencilerden İngilizce ve resmî bir ana dili bilmeleri beklenir. Bu durum, küreselleşmiş dünyada çokkültürlü toplumun yaşam ve gelişimi için gereklidir. Aynı zamanda, öğrencilerin kendi kültürel değerlerini korumaları ve dünyadaki farklı kültürel miraslara saygı çerçevesinde büyümeleri gerekmektedir (Singapur Eğitim Bakanlığı, 2021, s. IV).

Singapur öğretmenlerinin kişisel ve mesleki gelişiminde ilerlemeleri çeşitli eğitim ve destek programları, öğretmenlik felsefesi ve öğretmen liderliği desteklenmesiyle gerçekleşir

(Singapur Eğitim Bakanlığı, 2021, s. VII). Ülkenin eğitim sisteminin önemli görevi, her bireyin yaşam boyu öğrenimini desteklemektir (Singapur Eğitim Bakanlığı, 2021, s. XVI).

Singapur eğitim sisteminin önemli gelişmeleri arasında pedagojik inovasyon çalışmaları, vatanseverlik ve empati eğitimleri, öğretmenlerin deneyim paylaşımına verilen önemdir (Singapur Eğitim Bakanlığı, 2018).

Singapur eğitim ilkelerinden biri ve ülkede kullanılan tüm eğitim-öğretim yöntemleri birbirleriyle bağlantılıdır (Muhametşina, 2021). Ülkede 4C becerilerine yönelik araştırmalar popülerlik kazanmış ve Singapur Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2020-2030 eğitim-öğretim vizyonunun parçası olmuştur (Singapur MEB, 2021). Kısaltılmış adıyla 4C, iletişim (communication), eleştirel düşünme (critical thinking), işbirliği (collaboration) ve yaratıcılık (creativity) yetkinlikleridir. Singapur MEB tarafından yürütülen projelerden biri de EdTeach (Education Technology) projesidir. Proje, öz-yönetimli, işbirlikçi, öğrenci merkezli ve kişiselleştirmiş öğrenim sistemi vizyonu ile yapılmıştır ve öğrencilerin teknoloji ortamlarındaki etkileşimlerini şu yönlerde yönetmeyi planlamıştır:

1. Öğrenci-ders içeriği
2. Öğrenci-öğrenci
3. Öğrenci-öğretmen
4. Öğrenci-sosyete (yerli/ yabancı) (Singapur MEB, 2021).

Güney Kore Cumhuriyeti MEB'in 2018-2022 eğitim-öğretim projelerinden "Geleceğin öğrenme ortamı ve güvenli okul" projesi dikkat çekmektedir. Proje kapsamında 2021'e kadar dijital içerik üretme yetkinliklere sahip 10.000 öğretim görevlisi yetiştirmek, 2020'ye kadar yapay zekâ tabanlı öğrenim analitiği sağlamak, 2018'den beri dijital eğitim içeriği pazarı kurmak ve STEAM okul sayısını çoğaltmak maddeleri yer almaktadır (Güney Kore MEB, 2021). Ülkenin MEB düzeyinde gelişen teknoloji ve dijital eğitim ortamlarına ilişkin eğilimi ve hayatın en önemli alanlarını kapsayan STEAM öğretimini teşvik etmesi günümüz eğitim taleplerine uyduğunu göstermektedir. STEAM öğretimi, bilim (Science), teknoloji (Technology), mühendislik (Engineering), sanat (Arts) ve matematik (Mathematics) dallarındaki bilgi ve birikimi kullanarak aynı ders içerisinde bu alanlarla ilgili ders etkinlikleri yapmaktır. Ülkede dil ve edebiyat çalışmalarına modern bakış açısının getirilmesi ve son bilimsel araştırmaların uygulanması hedeflenmektedir (Güney Kore Eğitim Bakanlığı, 2022, s. 61).

Eğitimdeki öncelikli alanlar arasında üniversitelerarası ve üniversite ve işletmeler arasındaki işbirliğinin güçlendirilmesi, yeteneklerin desteklenmesi yer almaktadır (Güney Kore Eğitim Bakanlığı, 2022, s. 42). Güney Kore eğitiminde BİT kullanımına ilişkin 2021'de yapay zeka, büyük veri analizi, sanal medya, robotik gibi alanlarda işbirlikçi araştırmalara önem verilmiştir (Güney Kore Eğitim Bakanlığı, 2022, s. 44).

Japonya Eğitim, Kültür, Sanat, Bilim ve Teknoloji Bakanlığının 2018-2023 Eğitim Teşviki için Üçüncü Temel Plan'ında "Olasılıkları sınamak için hayal ve tutumları desteklemek" maddesinde şu yönlerdeki planlar da oldukça yenilikçidir:

1. Yeniçağda gerekli olan yeterlilikleri geliştirmek amacıyla Yeni Ulusal Müfredat'ın yerine getirilmesi, proaktif, otantik ve etkileşimli öğrenimin teşvik edilmesi, öğretmenlerin başarılı deneyimlerinin paylaşılması;
2. Öğrenme ve öğretme yöntemlerini düzeltmek, öğretmenlerin öğretme yetkinliklerini geliştirmek, topluma gereken bilgi ve becerileri öğretme ve bu becerileri ölçme testlerinin sertifikalandırılması (Japonya Eğitim, Kültür, Sanat, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2021b).

Japonya eğitimi, BİT ve akademik bilgiye açık erişimi desteklemektedir. Resmî raporlarda bu eğilimle ilgili yer alan en önemli madde, akademik topluluk ve kuruluşların uluslararası işbirliği ve öz tanıtımını hızlandırması yönündedir (Japonya Eğitim, Kültür, Sanat, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2021a, s.187).

Japonya'nın disisplinlerarası çalışmalara veren önemi de ayrıca dikkat çekmektedir. *Bilim, teknoloji ve yenilikçilik* üzerine 2021 ulusal raporunda çeşitli disiplinlerden araştırmacıların disiplinlerarası araştırmalar yapmalarının önemini öne sürmektedir. Sosyal ve beşeri bilimlerin başarılarının tüm araştırma süreçlerindeki ilişkisine duyulan ihtiyaç dikkat çekmektedir (Japonya Eğitim, Kültür, Sanat, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2021a, s. 34).

Ülkede tam ölçekli endüstri-akademi ortaklığının gerçekleşmesi hedeflenmektedir. Japonya'da yenilikçiliğe açık ortamın kurulması için önemli araştırmacıların ortak çalışmaları, yüksek lisans mezunlarının istihdamı ve endüstri ile akademi arasındaki ortaklığın reformu amaçlanmaktadır (Japonya Eğitim, Kültür, Sanat, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2021a, s. 200).

Küreselleşmeden kaynaklanan uluslararası ticaret, teknoloji ve iletişimin hızla genişlemesi, çeşitli Asya ülkelerinin hükümetleri arasında vatandaşlarının yetersiz iletişim yeterliliği konusunda endişeler yaratmıştır (Zein, 2017, s. 1). Vatandaşları küresel olarak rekabet

edebilmek için acilen hazırlama ihtiyacı, Asya’da daha fazla dil eğitiminin hızla tanınmasının gerekçesi haline gelmiş ve Asya ülkelerinin yerel gelenekler ve eğitim normları ile bağlantılı olarak iletişimsel yaklaşımları uygulama zorluğuyla karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. Bu nedenle CLT ve TBLT yöntemleri yaygınlaşmıştır. CLT (Communicative Language Learning) iletişimsel dil öğrenimi, TBLT (Task based language learning) görev temelli dil öğrenimidir. Örneğin, Endonezya’da çokdilli öğrenim araştırmaları kapsamında ülkede bu yöntemler kullanılarak İngilizcenin kültürel, yerel ve iletişimsel bağlamları öğretildiği tespit edilmiştir (Sugiharto, 2015).

2018 yılında Wong tarafından Hong Kong, Endonezya, Japonya, Çin anakarası, Malezya, Pakistan, Singapur, Tayvan, Tayland ve Filipinlerde 23 kuruma bağlı 28 eğitimci ile kullandıkları yenilikçi metotlarla ilgili görüşmeler yapılmıştır. Bu kurumların %40’i 10.000’den fazla aktif öğrenciye sahiptir. Görüşmeler sonucunda şu veriler elde edilmiştir:

Asya’da en çok kullanılan yenilikçi metotlar arasında sırayla çevrimçi ve bilgisayar teknolojileri, mobil teknolojiler, çevrimiçi eğitim kursları, ters yüz sınıf ve simülasyon olduğu tespit edilmiştir (Wong, 2018, s. 4).

Çoğunluğu teknoloji bazlı olmayan metotlar arasında aktif öğrenme, video kullanımı, öğrenciler arasında disiplinler arası işbirliği, öğretmenler arası öğretim yöntemleri ve kaynaklarının paylaşımı, öğrencilerden geri dönüş anketleri almak, öğretmenler arası karşılıklı sınıf gözlemi sıralanmıştır (Wong, 2018, s. 4).

Böylece, ulaşılabilen bilgiler doğrultusunda Asya kıtasında teknoloji kullanımı, öğretmenlerin karşılıklı işbirliği, disiplinler arası işbirliği ve dijital içerikli derslerin ön sırada olduğu söylemek mümkündür.

4.1.3. Eski Sovyetler Birliği Ülkelerinde Yabancı Dil Öğretimi:

«Eski Sovyetler Birliği ülkelerinde yabancı dil öğretimi nasıldır?» sorusuna ilişkin elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır. Eski Sovyet ülkeleri Rusya Federasyonu ve Kazakistan ile sınırlandırılmıştır.

Eski Sovyetler Birliği ülkeleri ortak siyasi, ekonomik ve kültürel geçmişlerinden dolayı eğitim sistemlerinin gelişmesi de benzer evrelerden geçmektedir. Bu alt başlıkta SSCB’nin eski üyeleri Rusya Federasyonu ve Kazakistan’ın dil öğretimi alanları ele alınacaktır. Aşağıdaki Tablo 8’de SSCB ve günümüz Rusya Federasyonu’nda yabancı dil öğretiminin gelişim evreleri karşılaştırılmıştır.

Tablo 8

SSCB ve SSCB sonrası Rusya 'da yabancı dil öğretimi: karşılaştırmalı genel özet (İvanova ve Tivayeva, 2015, s. 15).

Karşılaştırılan hususlar	Sovyetler dönemi	Yeniden yapılandırma (Perestroyka) dönemi (1990-günümüz)
Ülkedeki siyasi ve sosyal durum	Eğitim de dâhil olmak üzere yaşamın birçok alanında Demir Perde dönemi. Resmî dilleri okul müfredatında yer alan ülkelerle ideolojik çatışmalar.	SSCB'nin çöküşü. Uluslararası ilişkilerin önemli bir boyutta çoğalması, kitle turizminin gelişimi. Eğitimin depolitizasyonu. Yabancı sermayeli şirketlerin kurulması. Rusya'nın Dünya Ticaret Örgütüne katılımı.
Yabancı dil yetkinliğine sosyal talep	Ülkedeki sosyal ve ekonomik durum, ülkedeki yabancı dil yetkinliğine sahip insanlara ihtiyaç görmüyor.	Ekonomimin tüm alanlarında yabancı dil bilen uzmanlara artan talep.
Organizasyonel ve yapısal özellikler	Yabancı diller ortaokul ve lise öğrencileri tarafından ve yükseköğretim kurumları lisans ve yüksek lisans öğrencileri tarafından öğrenilir.	Yabancı dil öğrenmenin yeni aşamaları tanıtıldı. Yabancı dil, anaokulu, ilkokul, lise ve yükseköğretim kurumlarında öğretilmektedir. Yaygın eğitim gelişir ve dil profili kavramı tanıtılır.
Tercih edilen diller	Çokdillilik. Devlet okullarında İngilizce, Almanca, İspanyolca ve Fransızca öğretilir.	İlk tercih edilen yabancı dil İngilizcedir. Dil ağırlıklı okullarda ikinci tercih Almanca ve Fransızcadır.
Öğretim kaynakları	Sovyet eğitimcileri tarafından yazılmış, genellikle hata ve rusizmler dolu ders kitaplarıdır. Kitap seçimi sıkı kontrol	Ses materyali ve göze hitap eden görseller içeren yabancı dil kitap setlerinin popülerlik kazanması. Aralarından seçim yapılabilecek

	altındadır.	kadar kitap sayısı. Çevrimiçi ve e-kitapları, ses, video ve multimedya kullanımı.
Ders içeriği	“Bilgi merkezli” model: tematik prensibe uygun olarak düzenlenmiş bilgilerin ezberlenmesi. Ders içeriği oldukça ideolojiktir.	İletişim becerilerine verilen önem. Kültürlerarası iletişimi kolaylaştırma amacıyla yabancı dil öğrenimine dikkat.
Anadil konuşmacılarıyla iletişim	Anadil konuşmacılarıyla iletişim kurma şansı neredeyse yoktur.	Tüm alanlarda yabancı uyruklu kişilerle artan temas. Hem yüz yüze hem herhangi bir iletişim kanalı aracılığıyla anadili konuşmacılarıyla iletişim kurma şansı.
Beklenen sonuçlar	Alıcı dil becerileri: yabancı dildeki seçilmiş metinleri okuma ve anlama.	Üretken dil becerileri: hem sözlü hem yazılı iletişim kurma yetkinliği.

Rus Federal Devlet Eğitim Standardının metodolojik temeli, aşağıdakileri temellere dayanmaktadır:

- öğrencilerin kendini geliştirmeye ve devamlı eğitime hazır olmalarını sağlamak;
- eğitim faaliyetlerinde bulunan kurumların gelişmiş eğitim ortamı tasarlamak;
- öğrenciler için aktif eğitimsel ve bilişsel etkinlikler düzenlemek;
- Öğrencilerin bireysel, psikolojik ve fizyolojik özelliklerini dikkate alan eğitim sürecini geliştirmek (Trofimova ve Çerçik, 2021, s. 2).

"Rusya Federasyonu'nda Eğitim Hakkında" federal yasasının 12. maddesi, eğitim içeriğinin bireyin yetenekleri ve kişiliğinin gelişimini sağlaması gerektiğini belirtmektedir (Rusya Federasyonu Duması, 2012). Bu, öğrencinin yaratıcı potansiyelini ortaya çıkaracak öğretim sürecinin ve kaliteli eğitim alanının önemini vurgulamaktadır.

Rusya Federasyonu'nda kullanılan eğitim yöntemlerinin temeli şu maddelere dayanmaktadır:

1. Öğrenilen bilgileri öğrencilerin ilgi duyduğu alanlar ve günlük yaşamıyla ilişkilendirmek;
2. Öğrencilerin geçmiş eğitim deneyimlerini açıkça tartışabilmek;

3. Eğitim sisteminde mevcut tüm yöntemleri ve her türlü bağımsız çalışma, diyalogik ve proje-araştırma yöntemlerini kullanarak ders tasarlamak (Ter-Minasova, 2015, ss. 445-454).

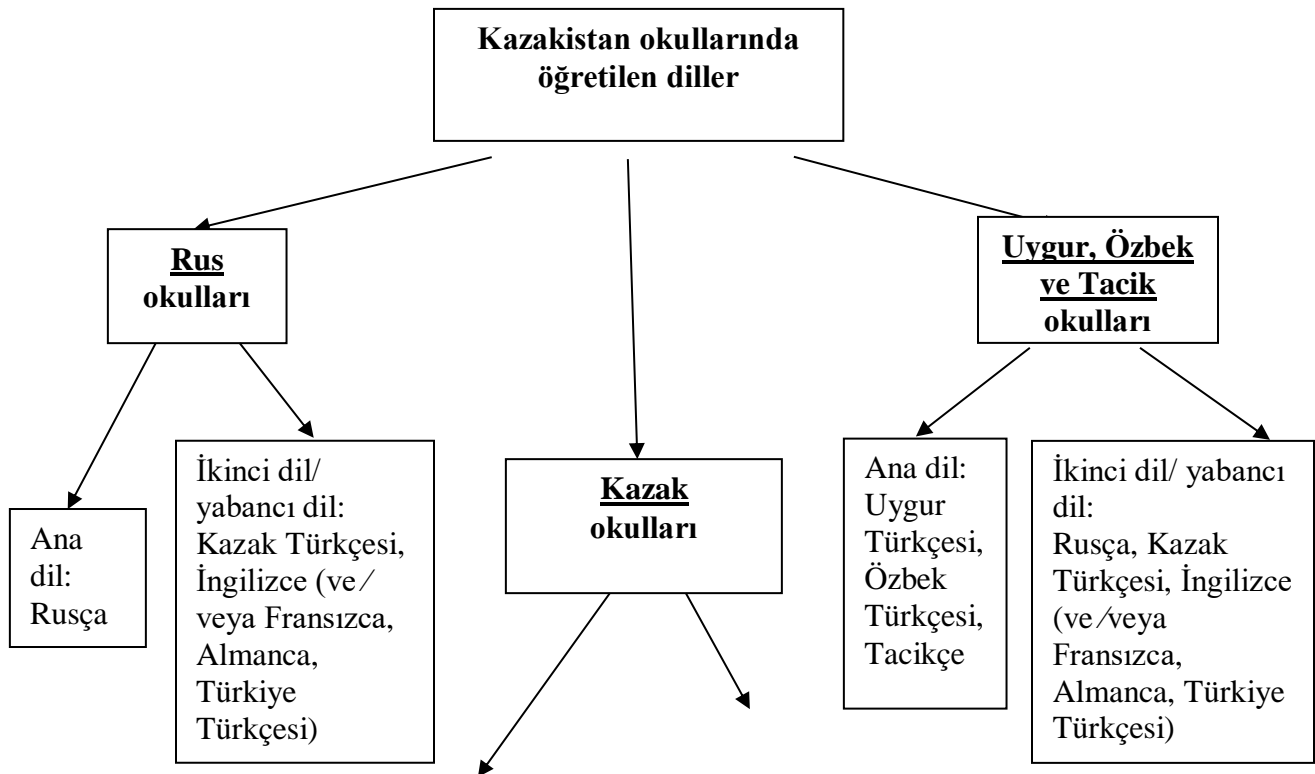
Kazakistan Cumhuriyeti bağımsız bir devlettir, resmî dili Kazakçadır. Rusça, millerlerarası iletişim dili statüsündedir. İngilizce öğrenimi zorunludur. 2016'dan beri devlet okullarındaki bazı fen dersleri İngilizce yürütülmeye başlamıştır (AKMEA, 2019). Kazakistan Cumhuriyeti Eğitim Kanunu tüm eğitim kurumlarının, öğrencilerin devlet dili olarak Kazak dilini bilmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Buna ek olarak Rus dilini ve yabancı dillerden birinin devletin zorunlu standardına uygun olarak öğrenmelerini sağlamalıdır (Kazakistan Parlamentosu, 2007, s. 45).

1997'de Kazakistan Cumhuriyeti "Diller Üzerine" Yasasının kabulü ve 1998-2000 Dillerin İşleyişi ve Gelişimi Devlet Programının onaylanması ile bağlantılı olarak ülkede dil öğrenimi üzerine önemli gelişmeler yaşanmıştır. Ülkede başlatılan *Üç dillilik* projesi de halen devam etmektedir (Kurovskaya, 2015, s. 4).

Eğitim dili Rusça olan öğrenciler Kazak Türkçesini ikinci dil olarak öğrenir. Eğitim dili Kazak Türkçesi olan öğrenciler ise Rusçayı ikinci dil olarak öğrenmektedirler. Kazak Türkçesi ve Rusça dışında Uygur Türkçesinde eğitim veren okullar da yaygındır. Öğretilen yabancı diller arasında ilk sırada İngilizce, sonra Fransızca, Almanca ve Türkiye Türkçesi gelmektedir (bk. Şekil 10).

Şekil 10

Kazakistan okullarında öğretilen diller (Gulamova ve Aliyeva Çınar, 2021, s. 2).



Ana dil: Kazak Türkçesi	İkinci dil/ yabancı dil: Rusça, İngilizce (ve /veya Fransızca, Almanca, Türkiye Türkçesi)
-------------------------------	--

Eski Sovyetler Birliği ülkelerinde dil bilgisi çeviri, telkin, işitsel-dilsel, dilsel-görsel, okumalı yöntemler kullanılmıştır. Günümüzdeki yabancı dil öğretimi ise bu ülkelerde iletişimsel ve kültürelbilimsel yaklaşımlar çerçevesinde ilerlemektedir (Kormilina ve Şugayeva, 2019; Perlova ve Moroz, 2019).

Kazakistan Cumhuriyeti'nin "Üç dillilik" projesi ülkenin eğitim sistemini geliştirme ve vatandaşların Kazak Türkçesi, Rusça ve İngilizce dil becerilerini artırmaya yöneliktir. 2016 yılında kabul edilen "Üç dilli eğitime yol haritası" projesi ile devlet okullarındaki öğretmenler tüm seviyelerde İngilizce dersleri almaya başladı. Kurs sonunda yeterlilik testlerinden başarı ile geçen öğretmenler okullardaki Fizik, Kimya, Bilişim Teknolojileri ve Biyoloji derslerini tam ya da kısmi olarak İngilizce yürütmeye hak kazanmıştır (GOV.KZ, 2021). Bu durumda kullanılan yöntem ismi CLIL'dir. CLIL (İngilizceden Content and Language Integrated Learning) içerik temelli öğretimdir. Bu proje, ülkedeki çokkültürlülüğün desteklenmesi ve çokdilli eğitimin güçlenmesi için önemli adım olmuştur. Proje kapsamında İngilizceyle STEM (A- Arts (Sanat) hariç) öğretimi de yer almaktadır.

2021'den itibaren Kazakistan'da STEAM eğitimini yaygınlaştırma amacıyla Caravan of Knowledge kurulmuştur. Bu kurum, ülkede çevrimiçi ve yüz yüze olmak üzere çeşitli STEAM atölyeleri ve öğretmenlere ek kurs ve seminer düzenlemektedir. Eğitim sisteminde işbirliği, yaratıcılık ve niteliksel değişiklikler kurumun değerleri arasındadır (Caravan of Knowledge, 2021).

Eğitimde BİT kullanımını artırma ve çevrimiçi eğitimi desteklemek için BilimLand eğitim platformu popülerlik kazanmıştır. Platform, okul müfredatında yer alan tüm derslerin yanı sıra İngilizce, Kazak Türkçesi ve Rusça dört dil becerisine yönelik interaktif oyun şeklinde çeşitli alıştırmalar sunmaktadır (BilimLand, 2022).

4.1.4. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi:

«Türkiye’de yabancı dil öğretimi nasıldır?» sorusuna ilişkin elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

Oktay (2015, s.589) tarafından yapılmış araştırmada Türkiye’de yabancı dil öğretimi sorunları arasında ilk sıralarda Türkiye’nin dil öğretim politikası, öğretmen merkezli öğretim sistemi ve dil bilgisi temelli dil öğretimi almıştır. Işık’ın 2008 tarihli araştırmasında aynı sorunlar sıralanarak çözüm olarak dil müfredatı ve dil planlamasının oluşturulması önerilmektedir. Türkiye’de yabancı dil öğrenimine başlama yaşı AB ülkeleriyle aynı olmasına rağmen dil derslerinin sayısı oldukça az olduğu da belirtilmektedir (Köseoğlu, 2017). Prof. Haznedar (2017) yaptığı araştırmalar sonucu Türkiye’de İngilizce öğretiminin dil bilgisi ağırlıklı olduğunu belirterek, içerik temelli ve çokdilli öğretimi desteklemektedir. Türkiye’de yabancı dil öğretiminin geliştirme amaçlı farklı ülkelerden örnek alarak dil öğretim yöntemleri ve ulusal dil politikasının geliştirilmesi gerektiğini dile getirmektedir (Şahin, 2018, s. 6).

Türkiye’de öğrenilen yabancı diller arasında sırayla İngilizce, Arapça, Almanca, Rusça, İspanyolca, Çince ve Fransızca yer almaktadır (British Council ve TEPAV, 2013, s. 109).

Öğrenilen en yaygın yabancı dilin İngilizce olmasına rağmen, uluslararası İngilizce yeterlilik sınavlarına çok az kişi katılır, bu yüzden de birçok ülkede olduğu gibi, Türkiye’de de yabancı dil öğretimi üzerine çok az resmî bilgi vardır. Yabancı Dil Öğretimi Çalıştay’ının (2019) verilerinde Türkiye’de yabancı dil öğreniminin önemi yeterince anlatılmadığı, bu yüzden de dil öğrenim bilincinin düşük olduğu belirtilmektedir. Diğer problemler arasında dil öğretimi ortamlarının fiziki şartları, yabancı dil sınav sistemi sorunları ve müfredatın öğrencilerin amaçlarını karşılamadığı yöndedir. Kurultay sonucunda dil öğreticileri, dil öğrenimi, kullanılan yöntemler, müfredat ve ders materyali ile ilgili öneriler sıralanmıştır.

British Council ve TEPAV’ın (2013) gerçekleştirdiği araştırmada Türkiye’de İngilizce öğretmenlerinin durumu, kullanılan dil öğretim yöntemleri, ülkede dil öğrenimi nedenleri, kullanılan kitap setlerinin müfredatı, İngilizce öğreniminde karşılaşılan zorluklar gibi konular ele alınmıştır. Araştırmada dil öğretiminde BİT, öğrenci ve öğreticinin gelişimi, modern yöntemlerin kullanımına ilişkin tespitlerde bulunulmuştur.

Türkiye ve AB’de yabancı dil öğretiminin incelenmesi neticesinde AOÖÇ ve Türkiye’de kullanımı, dil öğreticilerinin motivasyonları, dil öğretiminde materyal geliştirme ve

değerlendirme konularına değinilmiş, EPG ve Euquals ölçütleri hakkında bilgi verilmiştir (TC Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu, 2021).

Çelebi (2008, s. 287), Türkiye’de dil öğretimi ölçekleri geliştirme ve öğretmenlerinin mesleki yetkinliklerinin yükseltilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda, aşağıda bahsedilen uygulamaların Türkiye’de dil öğretimi sahasının geliştirilmesinde önemli adımlar olarak değerlendirilebilir. Dil öğretmenlerini desteklemek ve mesleki gelişimlerine rehberlik etmek amacıyla Türkiye’de EPG ölçeği yaygınlık kazanmaktadır. European Profiling Grid olarak açıklanan EPG’nin geliştirilmesinde Türkiye’den Sabancı Üniversitesinin katkısının olması, ülkenin günümüz standartlarında dil öğretimi sürecini geliştirmesini hedeflediğini göstermektedir. Bu ölçek, öğretmenlerin mesleki hayatında şu alanları kavramaktadır:

- ✓ Eğitim, mesleki deneyim;
- ✓ Metodoloji, değerlendirme, ders planlama ve yürütme gibi temel beceriler;
- ✓ Dil farkındalığı, kültürlerarası yeterlilik ve dijital medyayı etkin kullanma becerisi;
- ✓ Profesyonellik (EPG, 2022).

Şekil 11

EPG gelişim aşamaları (Kurtoğlu Eken, 2021, s. 77).

YÖNTEM: BİLGİ VE BECERİLER					
Gelişim Aşaması 1		Gelişim Aşaması 2		Gelişim Aşaması 3	
1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2
<ul style="list-style-type: none"> • Farklı <i>dil öğrenme teorileri</i> ve yöntemlerini öğrenir. • Daha deneyimli öğretmenleri gözlemlerken, kullandıkları teknikleri ve materyalleri neden seçtiklerini anlayabilir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Farklı <i>dil öğrenme teorileri</i> ve yöntemleri hakkında temel bilgilere sahiptir. • Meslektaşlarından tavsiye alarak yeni teknik ve materyaller seçebilir. • Farklı öğretim ve öğrenim bağlamlarına yönelik teknikleri ve materyalleri belirleyebilir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dil öğrenme teori ve yöntemlerine aşinadır. • İki veya daha fazla seviye için gerekli teknik ve materyallere aşinadır. • Farklı öğretim bağlamları için teknik ve materyallerin uygunluğunu pratik bir bakış açısıyla değerlendirebilir. • Kullanılacak yöntem ve teknikleri seçerken belirli grupların ihtiyaçlarını dikkate alabilir. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Dil öğrenme teorileri</i> ve yöntemleri, <i>öğrenme stilleri</i> ve <i>öğrenme stratejileri</i> hakkında bilgi sahibidir. • Öğretim teknikleri ve materyallerinin arka planındaki teorik ilkeleri belirleyebilir. • Çeşitli öğretim tekniklerini ve etkinliklerini uygun şekilde kullanabilir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kullanılan <i>öğretim yaklaşımı</i> ve çok sayıda ayrıntılı bilgiye sahiptir. Teknik ve materyal için teorik gerekçe sunabilir. • Çok çeşitli sayıda öğretim tekniği, etkinliği ve materyali kullanabilir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dil öğretim ve öğrenim teorileri ile ilgili ayrıntılı bilgiye sahiptir ve bunu çalışma arkadaşlarıyla paylaşır. • Kendi öğretim teknikleri kapsamını geliştirmelerine yönelik; pratik, yönetsel açıdan etkin dönüt vererek, çalışma arkadaşlarını gözlemlemeyi sürdürür. • Çalışma arkadaşlarıncı her seviyede kullanılabilecek uygun görev ve materyalleri seçip oluşturabilir.

EPG’nin elektronik versyonu olarak E-grid sayfası da mevcuttur.

EPG'ye ek olarak Eaquals kullanılmaktadır. Eaquals, dil öğretmenlerinin eğitimi ve gelişimi için çerçeve programıdır ve dil öğretmenleri için detaylı açıklama ve tanımlar vermektedir. Buna ek olarak, Euquals dil öğretmenlerinin üç gelişim aşamasını ve bu aşamalarda yapılanları irdelemektedir.

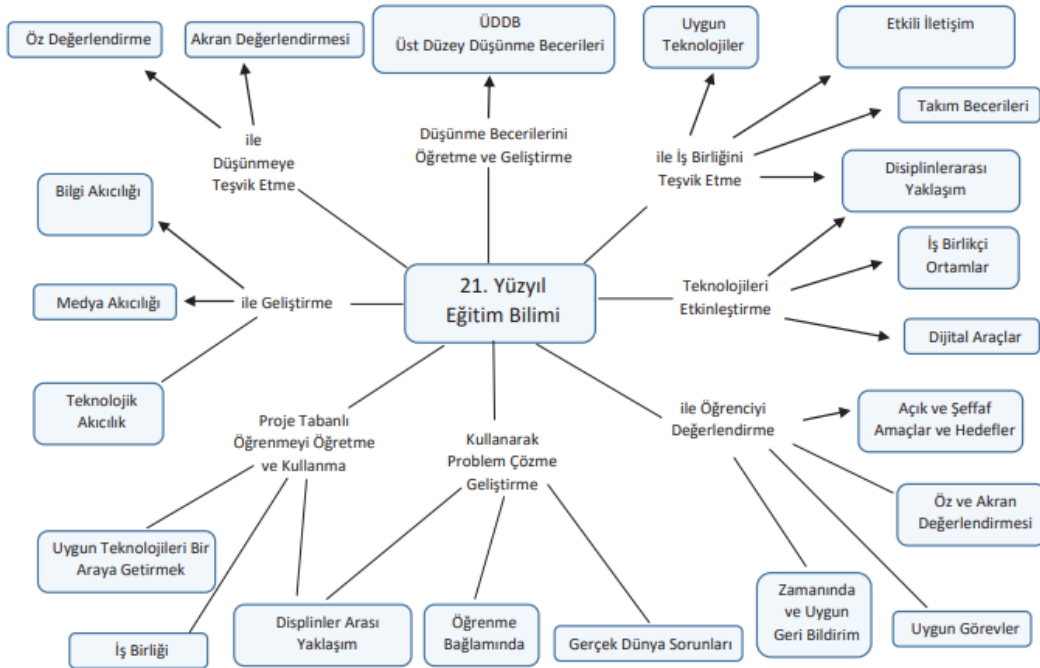
Tanımlanan üç gelişim evresi şu şekildedir:

1. Çerçevenin amaçları, kullanım alanı, mesleki gelişimin üç aşamasına yönelik genel açıklama;
2. Dil öğreticisinin değerleri ve tutumları;
3. Dil öğretmenlerinin bilgi ve becerilerinin beş ana alanı ile ilgili ayrıntılı tablolardan oluşan yirmi beş alt bölüm (Eaquals, 2021).

Bedir (2021, s. 87) Türkiye'de 21. yüzyıl pedagojisini aşağıdaki bağlamda açıklayarak (bk. Şekil 12) 4C becerilerinin önemini anlatmaktadır. 4C becerileri (Eleştirel düşünme (Critical thinking), işbirliği (Collaboration), yaratıcılık (Creativity) ve iletişim (Communication)), nitelikli eğitime gereken tüm unsurları bir arada tutan ve öğrencilerin ilerideki çalışma hayatında yardımcı olacak beceri kümesi olarak tasvir edilmektedir.

Şekil 12

21. yüzyıl Eğitim Bilimi (Teach Thought Staff, b.t., akt. Bedir, 2021, s. 87).



Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı ve Maarif Vakfı tarafından Türkçenin yabancı dil olarak ulusal ve uluslararası standartlarda öğretilmesi amacıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı hazırlanmıştır. Bu program, 21. yüzyıl becerileri ve AOÖÇ’yi esas almıştır (Türkiye MEB, 2020). Program, A1 düzeyinden C1 düzeyine kadar 4 dil becerisinin kazandırılmasına yönelik bilgi içermektedir. Programın kültürel ve sosyal bağlamlarda Türkçenin öğretimini güçlendirmeyi amaçlamıştır.

4.1.5. Amerika Birleşik Devletleri’nde Yabancı Dil Öğretimi:

«Amerika Birleşik Devletlerinde yabancı dil öğretimi nasıldır?» sorusuna ilişkin elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

ABD, son yayınladığı Ulusal K-12 (kreşten on ikinci sınıfa kadarki öğretim) Yabancı Dil Kayıt Anketi Raporunda (2017) ülkede öğretilen dil çeşitleri hakkında kapsamlı araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın amacı, ABD’nin ulusal güvenlik gereksinimleri ve iktisadi rekabetçiliği açısından ülkede öğrenilen ve tercih edilen dilleri tespit etmektir. ABD’nin sosyal, ekonomik ve kültürel zararlarına rağmen ülkenin çoğu bölgelerinde tekdilli kaldığı neticesine varılmıştır (CAL, 2022).

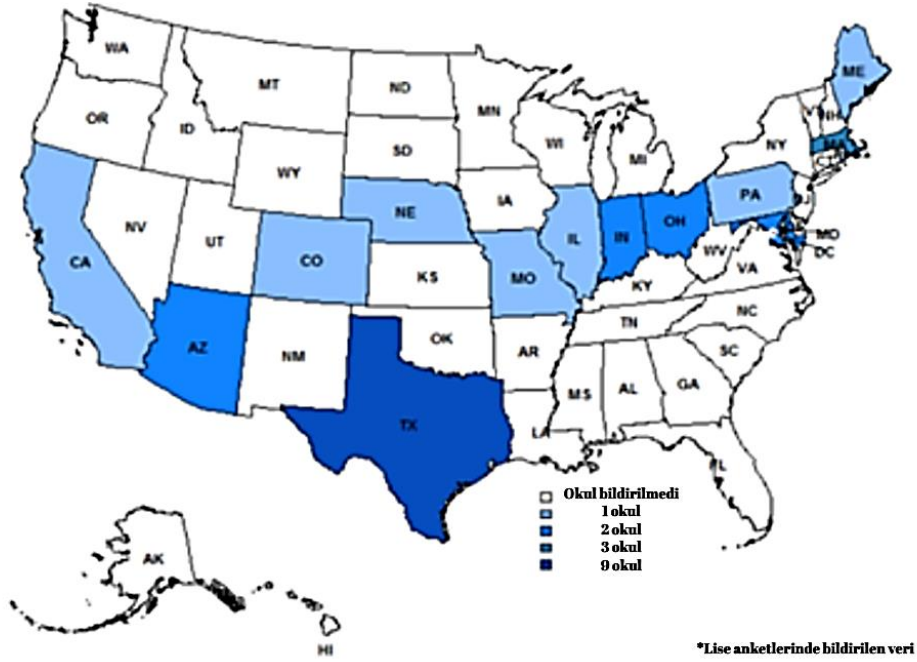
Bu sebeple Amerika Sanat ve Bilim Akademisi (AAAS) ülkedeki diller hakkında veri toplama ve dil öğrenimi geliştirmeye ilgili birtakım tavsiyede bulunmuştur.

ABD liselerinde en çok tercih edilen diller arasında İspanyolca, Fransızca, Çince ve Almanca yer almıştır (American Councils, 2017, s. 13). Bu dillerin öğretiminde yüz yüze eğitimin daha baskın olduğu görülmektedir, fakat özellikle İspanyolca öğretiminde çevrimiçi öğretim ve karmaşık (yüz yüze ve çevrimiçi) öğretim türleri de popülerlik kazanmaktadır.

Türkçe, ABD’de en az öğrenilen diller arasında olmasına rağmen, özellikle Texas ve Arizona’da bulunan Türkçe öğretim merkezleri dikkat çekmektedir (bk. Şekil 13).

Şekil 13

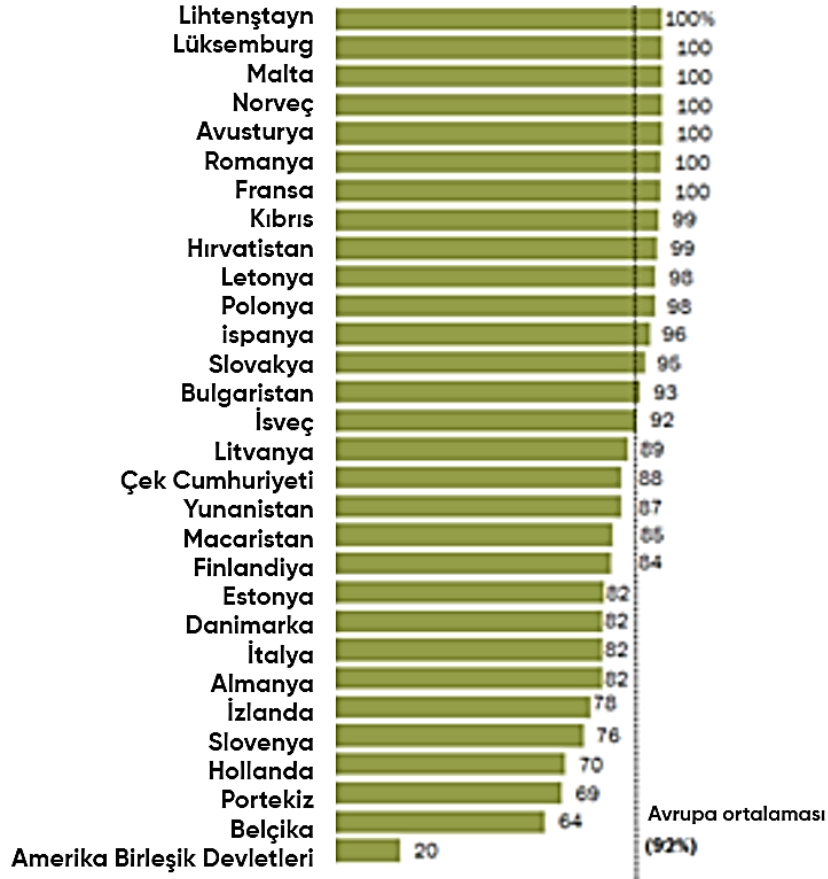
ABD’de Türkçe öğretimi (American Councils, 2017: 28).



ABD’nin dil eğitimi üzerine yapılan araştırmalar genellikle ülkeyi Avrupa Birliği ile karşılaştırmaktadır. Elde edilen veriler, ABD dil öğrencisi sayısı AB ortalamasından çok aşağıda olduğunu göstermektedir (bk. Şekil 14).

Şekil 14

Avrupa (2016) ve ABD (2017) ilk ve ortaöğretimde dil öğrenici sayısı farkı (Devlin, 2018).



John Tessitore, ABD’de öğrenilen diller hakkında istatistiksel portrenin derlenmesine yardımcı olmuş ve ABD’liler için dil öğreniminin diğer bilim dallarıyla birlikte bir öncelik haline gelmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bununla birlikte dil öğreniminin diğer derslerle rekabet halinde değil, karşılıklı faydalanma, işbirliği halinde öğrenilmesi ve tüm vatandaşlara kolay erişebilir olması gerektiğini dile getirmiştir (Flaherty, 2016).

Heneike ve Darvin (2018) yaptıkları araştırmada ABD’nin çokdilli toplum olduğunu fakat bu dillerin yeteri düzeyde öğretilmediği ve korunmadığını dile getirmektedir. Aynı araştırmada ulusa dil siyasetinin oluşturulması ve üye devletlerdeki eğitim sisteminden bahsetmektedirler.

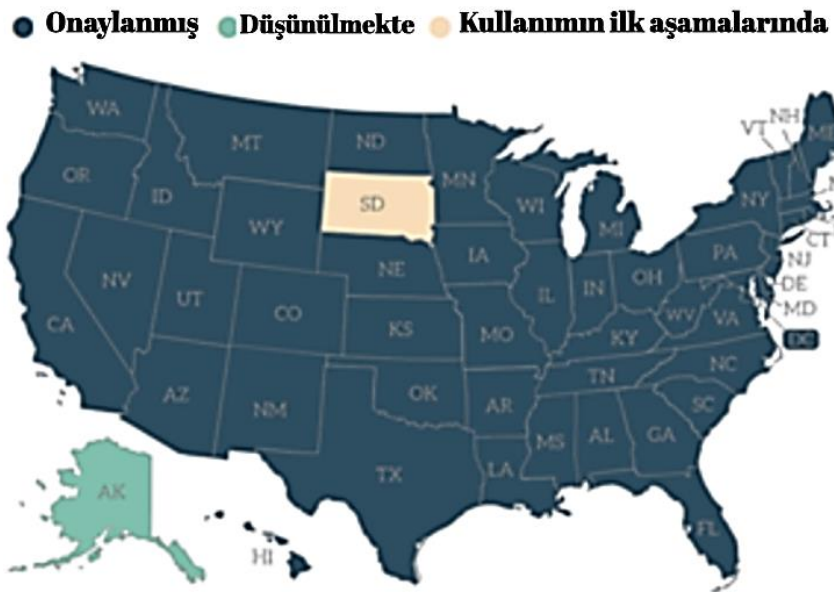
Adler (2017), ABD’de dil öğretiminin geliştirilmesi için çokdillilik politikasının desteklenmesi ve ikidillilik üzerine yeterlilik sınavının oluşturulmasını tavsiye etmektedir. Bununla birlikte ülkede bulunan yabancıların İngilizce öğrenimine de dikkat edilmektedir. Yabancı dil

olarak İngilizce öğrenenler, dil yeterliliği ve akademik başarıya ulaşmak amaçlı İngilizce dil yardımı programlarına katılabilmektedir (ABD Eğitim Bakanlığı, 2022, s. 13).

ABD’de en az iki dil bilmenin önemli teşvik edici unsurlarından biri 2008 yılından itibaren kullanılmakta olan The Seal of Billiteracy (Çift okuryazarlık mührü)’dir. Mühür, iki veya daha fazla dil öğrenmiş ve lise sonunda bu dillerde ustalaşmış öğrencilere verilen ödül niteliğindedir ve başarı simgesi olarak ortaöğretim mezunlarının diploma veya transkriptlerinde yer alır. Çokdilli öğrencilerin mezun olduğu okullar ise ülkedeki yabancı dil öğretimine yaptıkları önemli katkıdan dolayı Bilingual Pathway Awards ödülünü almaktadır (The Seal of Billiteracy, 2022). ABD’de bu ödüllerin tanındığı bölgeler şu şekildedir (bk. Şekil 15):

Şekil 15

The Seal of Billiteracy kullanımı (The Seal of Billiteracy, 2022).



Resim, The Seal of Billiteracy’nin kullanım durumunu farklı renklerle göstermektedir:

Siyah: mühür kullanımı onaylanmış;

Yeşil: onaylanıp onaylanmaması düşünülmektedir;

Bej: kullanımın ilk aşamalarında;

Görselden yola çıkarak ülkenin büyük çoğunluğunda bu mührün kullanıldığı görülmektedir. Bu durum, ülke genelinde ilkokuldan beri hem öğrenci hem eğitim kurumları için önemli motivasyon unsurudur ve ülkedeki çokdilliliğin güçlenmesini olumlu etkilemektedir.

4.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu olan «İncelenen ülkelerin yabancı dil öğretimindeki eğilimleri nelerdir?» sorusuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Yabancı dil öğretiminde yeni eğilimler

		Asya	Avrupa Birliği	Rusya Federasyonu ve Kazakistan	ABD ve	Türkiye
1.	4C teknolojisi	+				+
2.	Proje tabanlı öğretim				+	+
3.	Entegreli öğretim		+		+	+
4.	Modüler öğrenme	+	+	+	+	+
5.	Nörografi kullanımı			+ (Rusya Federasyonu)		
6.	Oyun teknolojileri	+	+	+	+	+
7.	Bilgi ve iletişim teknolojileri	+	+	+	+	+
8.	Probleme dayalı öğretim		+		+	+
9.	Vaka çalışması				+	
10.	Harmanlanmış öğretim		+		+	
11.	STEAM kullanımı	+	+	+	+	+

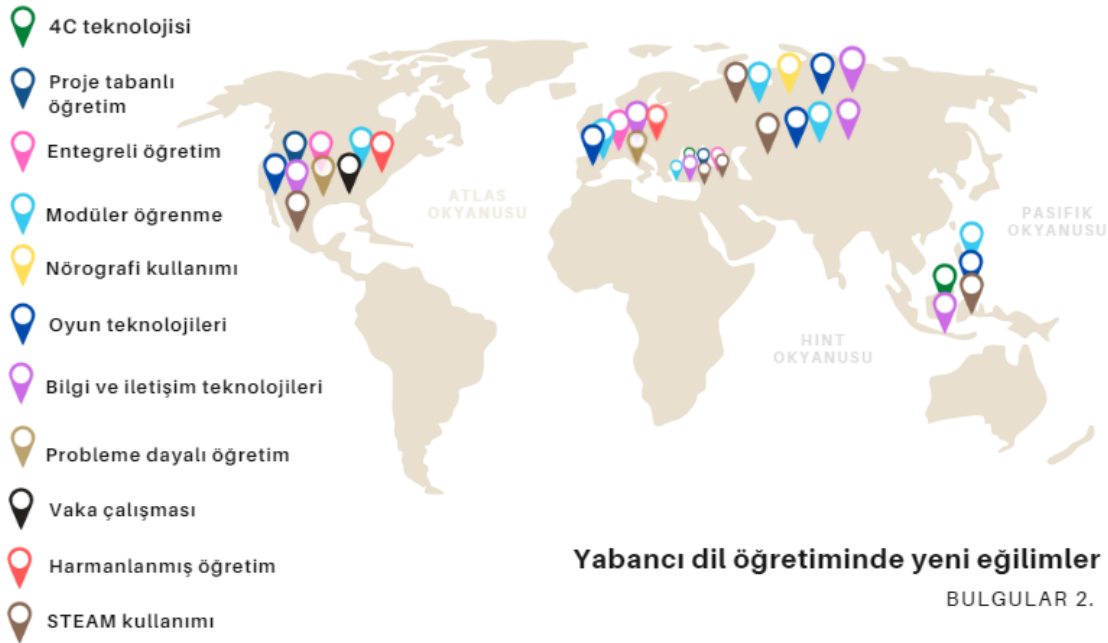
4C teknolojisi, özellikle de Singapur esasında Asya ülkelerinde kullanılmaktadır, Türkiyede kullanımı ile ilgili çalışmalar da bulunmaktadır. Proje tabanlı öğretim ile ilgili uygulamalar yoğun olarak ABD ve Türkiye okullarında yapılmaktadır. Entegreli öğretimin örneklerine AB, ABD ve Türkiye’de rastlanmaktadır. Çağdaş yabancı dil setlerinin esasında

modüler öğrenme tüm ülkelerde yapılabilmektedir. Yabancı dil öğretiminde nörografi kullanımına ilişkin araştırmalar genellikle Rusya Federasyonu'nda yapılmaktadır. Dil öğretiminde oyun teknolojileri geliştirme eski Sovyetler Birliği ülkelerinde henüz çok sınırlı sayıdadır, fakat AB, ABD, Türkiye ve Singapur, Çin, Kore gibi bazı Asya ülkelerinde daha yoğun olduğu görülmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojileri aynı kalite ve sayıda olmamasıyla birlikte hemen hemen tüm incelenen ülkelerde güncelliğini korumaktadır. Probleme dayalı öğretim daha çok AB, ABD ve Türkiye'de kullanılmaktadır. Vaka çalışması ABD'de İngilizce öğretiminde yaygındır. Harmanlanmış öğretimin en başarılı örnekleri AB ve ABD vermektedir. Dil öğretiminde STEAM kullanımı ile ilgili açıklayıcı bilgi ve örnekler ağırlıklı olarak AB, Asya ve ABD'de yapılan çalışmalarda yer almaktadır, Türkiye ve Kazakistan'da da ilgili araştırmalar yayınlık kazanmaya başlamaktadır.

Bu veriler aşağıda görselleştirilmiştir (Bk. Şekil 16).

Şekil 16

Yabancı dil öğretiminde yeni eğilimler



4.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu olan « İncelenen ülkelerin yabancı dil öğretim sistemindeki benzerlik ve farklılıkları nelerdir?» sorusuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10*Farklı ülkelerin eğitim sistemindeki son değişimleri*

		Asya	Avrupa Birliği	Rusya Federasyonu ve Kazakistan	ABD	Türkiye
1.	Çokdilli öğretim	+	+	+		
2.	CLIL	+	+	+	+	+
3.	Yöntemlerin sentezi		+			+
4.	Öğrenci merkezli öğretim sistemi		+		+	
5.	İki yabancı dil zorunluluğu	+	+	+(Kazakistan)		
6.	Nörolingüistik			+(Rusya Federasyonu)	+	

Çokdilli eğitim ile ilgili çalışmalar Asya ve Avrupa Birliği ülkelerinde daha fazla olduğu görülmüştür. CLIL yönelik öğretimin tüm ülkelerde olmasına rağmen daha çok İngilizce öğretimi üzerindeki uygulamaların mevcut olduğu tespit edilmiştir. AOÖÇ ile teşvik edilen yöntemlerin sentez yapılması konusu AB ülkeleri ile birlikte TÖMER önderliğinde Türkiye’de de uygulanmaya başlanmıştır. Öğrenci merkezli eğitim sisteminin yoğun olarak uygulandığı ülkeler AB ve ABD olduğu görülmüştür. İki yabancı dil zorunluluğu bölgede yaşayan halk, siyasi ve ekonomik durumlardan dolayı ülkelerin dil politikaları çerçevesinde AB ülkeleri ve Kazakistan’da uygulandığı tespit edilmiştir. Beyin ile dil ilişkisinin incelemesi ve bu bilgilerin dil öğretiminde kullanılması üzerine nörolingüistik çalışmaların ağırlıklı olarak Rusya Federasyonu’nda yapıldığı görülmüştür.

Bu veriler aşağıda görselleştirilmiştir (Bk. Şekil 17).

Şekil 17

Farklı ülkelerin eğitim sistemindeki son değişimleri



4.4. Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu olan «İncelenen ülkelerde dil öğretmenlerinden hangi yetkinlikler beklenmektedir?» sorusuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Yabancı dil öğretmenlerinden beklenen yetkinlikler

		Asya	Avrupa Birliği	Rusya Federasyonu ve Kazakistan	ABD	Türkiye
1	Çokdilli eğitim verme kabiliyeti	+	+	+		
2	Okullararası işbirliği		+		+	
3	Mentörlük		+		+	
4	Dil farkındalığı ve kültürel duyarlılık eğitimleri		+			
5	Partner ülkelerle		+			+

	ortak	tanınan						
	diploma	ve						
	sertifika							
	programlarına							
	katılım							
6	Dijital	içerik	+	+	+	+	+	+
	üretme							
	zorunluluğu							

Çağdaş eğitim paradigmasının uygulanması ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Öğrenci merkezli sisteme geçiş yapabilmek için öncelikle nitelikli öğretim kadrosu ve uygun çalışma koşulları gerekmektedir. Çokdilli eğitim verme yetkinliği Asya, AB, Rusya Federasyonu ve Kazakistan'da talep edilmektedir. Yoğun okullararası işbirliğine AB ve ABD'de önem verilmektedir. Öğretmenler arası mentorluk yine AB ve ABD'de yaygındır. Dil farkındalığı ve kültürel duyarlılık eğitimleri AB öğretmenlerine verilmektedir. Partner ülkelerle ortak tanınan diploma ve sertifika programları yine AB verilerinde tespit edilmiştir. Tüm ülkelerde istenen yetkinlik olarak dijital içerik üretimi zorunluluğu görülmektedir.

Bu veriler aşağıda görselleştirilmiştir (Bk. Şekil 18).

Şekil 18

Yabancı dil öğretmenlerinin yetkinliklerine yönelik gereksinimler



4. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada yabancı dil öğretiminin günümüzdeki durumu farklı ülkelerin dil politikaları ve uyguladığı dil öğretim yöntemleri açısından incelenmiştir. Öğretici-öğrenci arasındaki etkileşim farklılığı, dil öğrenim süreci ve yöntemlerin uygulanma özellikleri ve avantajları da verilmiştir.

Erdem ve Memiş (2013, s. 1) dil öğretimi yöntemlerinin sürekli geliştiğini ve mükemmel yöntem bulmanın imkânsız olduğunu dile getirmektedir. Aynı çalışmada Türkiye’de kullanılan yöntemlerin yabancı alanyazından alındığı ifade edilerek birincil olmayan kaynakça ile çalışma zorunluluğundan bahsedilmektedir. Bu durumdan yola çıkarak bu araştırma kapsamında Kazak ve Türkiye Türkçesi, Rus ve İngiliz dillerinde olabildiğince fazla birincil alanyazın taraması yapılarak dil öğretimindeki çağdaş yönelimler tespit edilmeye çalışılmıştır. Bulgular, öğretim yöntemleri, ülkelerdeki yabancı dil öğretimi durumları ve dil öğreticisinin mesleki gelişimi olmak üzere araştırma sorularını üç yönde yanıtlamaktadır. Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde irdelenecek verilerin çerçevesini oluşturmak amacıyla ilk bölümde tarihten günümüze bilimde paradigmlar incelenerek günümüz toplumun öğrenci merkezli öğretime geçmekte olduğu görülmüştür. Öğrenci merkezli sistemin dezavantajları her ne kadar inkâr edilemez halde olsa bile (Rao, 2020, s. 3), Doğan’ın (2012, s. 146) dediği gibi, öğrenim süreci artık bireyin ihtiyaçları ve ilgi alanları doğrultusunda oluşturulmalıdır. Bu yolda öğretici ve öğrencinin gelişimi, bulunduğu ülkede uygulanan dil öğretimi politikası ve yaygınlık kazanmakta olan öğrenim yöntemlerine bağlıdır. Araştırma kapsamında, ilk olarak yabancılara Türkçe öğretiminde mevcut yaklaşım ve yöntemler incelenmiş, yöntem ve yaklaşım terimlerinin arasındaki karışıklık tespit edilmiştir.

Şahbaz (2013, s. 136) Türkçe öğretiminde kullanılan yöntemler konusunda ortak bir kanının olmadığını dile getirmektedir. Aynı durum, çalışmanın ilerleyen bölümlerinde terim karışıklığından dolayı yabancı dil öğretim sahasının tümünde de görülmektedir. Bu durum, yöntemlerin gelişimi ve farklı ülkelerde kullanım alanlarının genişliğine bağlı olarak değişmektedir.

Araştırmanın ilk sorusuna ilişkin Avrupa Birliği, Asya ülkeleri (ağırlıklı olarak Doğu ve Güney Asya), Eski Sovyetler Birliği ülkelerinden Kazakistan ve Rusya Federasyonu, Türkiye ve Amerika Birleşik devletleri ayrı başlıklar altında incelenmiştir. Her bölgenin ulusal raporlarından

yola çıkararak, eğitim politikaları ve dil politikaları, dil öğretim yöntemleri ile ilgili çeşitli yayınlara ulaşılmıştır. Ülkelerin mevcut dil öğretimi durumu, Millî Eğitim Bakanlığı istatistikleri, ülkede yaygınlık kazanmakta olan başlıca dil öğretim eğilimleri ele alınmıştır.

Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin, yabancı dil öğretiminde yeni eğilimler olarak 4C teknolojisi, hedef temelli ve proje tabanlı öğretim, entegreli öğretim, modüler öğrenme, nörografi kullanımı, oyun teknolojileri, bilgi ve iletişim teknolojileri, probleme dayalı öğretim, vaka çalışması, harmanlanmış öğretim ve STEAM kullanımı yöntemleri tespit edilmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı tüm ülkelerde görülmektedir. Asya ülkelerinde 4C becerilerini geliştirme, modüler öğrenme, eğitsel oyun kullanma ve STEAM okullarıyla öne çıkmaktadır. Avrupa Birliği entegreli öğretim, modüler öğretim, oyun, probleme dayalı öğretim, harmanlanmış öğretim ve STEAM kullanımı yönündeki araştırmalarıyla dikkat çekmektedir. Rusya Federasyonu ve Kazakistan modüler öğrenme ve STEAM kullanımı ile ilgili araştırmalar yapmaktadır. Nörografi kullanımı Rusya Federasyonu'nda görülmüştür. ABD, hedef temelli ve proje tabanlı öğretim, entegreli öğretim, modüler öğrenme, oyun teknolojileri, vaka çalışması, harmanlanmış öğretim ve STEAM kullanımını teşvik etmektedir. Türkiye, hedef temelli ve proje tabanlı öğretim, entegreli öğretim, modüler öğrenme, oyun teknolojileri ve probleme dayalı öğretimle öne çıkmaktadır. Tespit edilen bu yöntemler dil eğitiminin multidisipliner yönünde ilerlediğini ve bilgi edinim sürecinin sağlam temellerini oluşturmanın arayışında olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü sorusuna cevaben, incelenen ülkelerin dili öğretim sistemindeki benzerlik ve farklılıkları tespit edilen *çokdilli öğretim, CLIL kullanımı, yöntemlerin sentezi, öğrenci merkezli öğretim sistemi, iki yabancı dil zorunluluğu ve nörolingüistik* maddeleri üzerine karşılaştırılmıştır. Asya ülkelerinde çokdilli öğretim, CLIL ve iki yabancı dil zorunluluğu olduğu görülmüştür. AB'de tüm maddelere ilişkin veri bulunmaktadır. Bu, bölgenin yabancı dil öğretimindeki önderliği ve toplum ihtiyaçlarına bağlı olarak yeni gelişimleri entegre edebilme kapasitesine sahip olduğunu göstermektedir. Kazakistan'da çokdilli eğitim, ikinci yabancı dil zorunluluğu ve CLIL kullanıldığı görülmüştür. Rusya Federasyonu ise bu maddelerin yanı sıra alanda birinci olarak dil öğretiminde nöropedagoji ve sanat ürünü nörografiye kullanmaya başlamıştır. ABD, yöntemleri sentez yapma ve CLIL kullanmada öncülük etmekte ve öğrenci merkezli sistemin örneğini vermektedir. Türkiye, CLIL kullanmakta ve TÖMER yöntemiyle

yöntemlerin sentezini desteklemektedir. Elde edilen bu bilgilerin temeli AOÖÇ ilkelerini uygulamak ve dil öğretiminde bilişsel yaklaşımdan faydalanıldığını göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü sorusuna yanıt olarak dünya çapında yabancı dil öğretmenlerinin yetkinliklerine yönelik talepler arasında çokdilli eğitim verme kabiliyeti, okullararası işbirliği, mentorlük, dil farkındalığı ve kültürel duyarlılık eğitimleri, yapılandırıcı öğretim, partner ülkelerle ortak tanınan diploma ve sertifika programlarına katılım ve dijital içerik üretme zorunluluğu yer almaktadır. Dijital içerik üretim zorunluluğu tüm ülkelerde görülmüştür. Tespit edilen maddelerin hemen hemen tümü AB ülkelerindeki yabancı dil öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinde uygulanmaktadır. Doğu Asya ülkeleri, Rusya Federasyonu ve Kazakistan öğretmenlerinde, çokdilli eğitim verme kabiliyeti arandığı ve yapılandırıcı öğretim verildiği öne çıkmaktadır. ABD, okullararası işbirliği, mentörlük ve yapılandırıcı öğretime önem vermektedir. Türkiye, partner ülkelerde tanınan diploma ve sertifika programları ile öne çıkmaktadır. Bu soruya ilişkin ulaşılan bulgular her ne kadar dil öğretim sürecinin öğretici tarafını aktarsa da, yine öğrenci merkezli sisteme bağlı olduğu görülebilir. Öğreticilerin mesleki gelişimine yönelik maddeler hem uluslararası normlar bazında hem uzmanların ileriye dönük gelişimini yapılandırma niyetinde uygulanmaktadır.

Sonuç olarak yapılan araştırmada elde edilen verilere ilişkin neticeler şu şekildedir:

1. Dil öğrenimi bilimdeki güncel gelişmelerden büyük ölçüde etkilenmekte ve öğrenciler, öğretmenler ve dilin kendi konumu olmak üzere bu süreçteki tüm figüranların etkileşimini değiştirebilmektedir. Bu etkileşim önceden öğretmen merkezli iken şu an öğrenci merkezliye geçmektedir.

2. YEE, YTB ve TÖMER başta olmak üzere uluslararası arenada Türkçenin öğretimi gerçekleştirilmekte, Türk kültür değerlerinin muhafaza edilmesi için farklı faaliyetler düzenlenmektedir. Öğrencilerin hem kendi kültürü hem öğrendiği kültürü kavramalarına dikkat edilmektedir.

3. Türkçenin yabancılara öğretiminde tercih edilen yaklaşım ve yöntemler bazı durumlarda içerik olarak benzer maddeler içermekte ya da terim bakımından karışıklığa uğradığı görülmektedir.

4. AB'de dil öğretimi durumu üye ülkelere göre birtakım değişiklikler gösterse de AB genelinde geçerli çokdillilik, dilsel repertuar ve dilsel farkındalık üzerine çalışmaları oldukça önemlidir.

5. Doğu Asya ülkeleri, gelişen Bilgi ve İletişim teknolojilerini dil öğretim alanına da taşımakta ve bu alanda BİT kullanımı ile ilgili vaat kâr projeler gerçekleştirilmektedir.

6. Rusya Federasyonu ve Kazakistan'ın gelişmeleri genel olarak ülkelerin SSCB sonrası uluslararası piyasaya açılmalarıyla ilişkilidir. Rusya Federasyonu'nun nörografi ve nöropedagoji alanında ciddi araştırmalar yapması, Kazakistan'ın ise çokdilliliği ulusal temelde kabul etmesi önemli aşamalarıdır.

7. Türkiye'nin Eurydice ve K-12 üyesi olması, dil öğretimi alanı dâhil birçok bilim dalında büyük gelişmeler yaratabilmektedir. Bununla birlikte EPG ve Euquals ölçeklerinin etkin kullanımı, ülkenin yabancı dil sahasında problemler olmasına rağmen, öğretmenlerin bu problemleri tespit etme ve çözmelerindeki büyük etkendir.

8. Amerika Birleşik Devletleri'nin çokdillilik projelerinin henüz istenilen sonucu getirmemesine rağmen ülkedeki dil öğrenimine teşvik ve kalite kontrolü için oluşturdukları ölçek ve temelini attıkları kurumlar bütün dünyada kullanılmaktadır.

9. Disiplinlerarası ilişkiyi gerektiren ders konuları ve yöntemler, öğretmenler arasındaki işbirliği ve tecrübe alışverişini teşvik etme ve öğrencilerin dil edinimindeki bilişsel sürecini etkilileştirebilme niteliğindedir;

10. Çalışma esnasında farklı alanyazından tespit edilen ve derlenen yöntemler hem sentez hem bireysel olarak ders esnasında kullanılabilir. Dikkat edilmesi gereken husus temel dil becerilerinin ediniminde yardım ve öğretmenlerarası etkileşimin canlandırılmasıdır.

5.2. Öneriler

1. *Singapur MEB deneyimi başta olmak üzere Asya'da kullanılan yöntemler incelenerek 4C becerilerinin kazandırılması:* 4C becerilerinin çeşitli bilimsel literatürle incelenmesi ve uygulanması özellikle de yabancı dil olarak Türkçe derslerine katkı sağlayacaktır;

2. *Modüler öğrenmeyi güçlendirmek amacıyla yabancılara Türkçe öğretimi kitap setlerinin seviyelere göre karşılaştırılması:* Modüler öğrenme birçok ülkede kullanılmasına rağmen yabancı dil kitap setlerine uygulanması farklılaşmaktadır. Bu nedenle YTÖ kitap setlerinin incelenmesi ve modüler öğrenme tekniklerinin entegre edilmesi faydalı olacaktır;

3. *Nöropedagoji alanındaki Rusça ve İngilizce araştırmalarının incelenmesi ve Türkçe öğretiminde faydalanılması:* Nöropedagoji ve bu tezde anlatılan nörogrfi yöntemi henüz yeni olmasına rağmen birçok bilimsel nedenlere dayanmaktadır. Dil öğretimindeki yöntem ve teknikleri zenginleştirme açısından sinirbiliminden faydalanmak gerekmektedir;

4. *Kapsamlı yabancılara Türkçe öğretimi web ve mobil uygulamasının geliştirilmesi*: BİT'in kullanımı günden güne artmakta ve gelişmektedir. YTÖ öğretiminde dair kapsamlı ve AOÖÇ standartlarında web araçlarının üretimi, Türkçenin uluslararası arenada öğretimini güçlendirecektir;

5. *Vaka çalışmasının (case study) uygulanması için Türk kültürü unsurları içeren case study derlemesinin oluşturulması*: Kültür aktarımı üzerine çalışmalar oldukça çoktur ve bu çalışmaların bulguları Case Study derlemelerine önemli katkı sağlayacaktır;

6. *STEAM okullarının yaygınlaştırılması*: Bu yöntemin Türkçe öğretiminde kullanılmasını teşvik etmek. STEAM'in yabancı dil öğretimi üzerindeki etki ve faydaları yeni araştırılmaya başlanmıştır. Bu alanda öncülük eden akademisyenlerin çalışmalarından faydalanarak STEAM'in Türkçe öğretiminde kullanımı üzerinde deneysel çalışmalar yapmak mümkündür;

7. *Türkçe öğretim merkezlerinde harmanlanmış sınıf yönteminin uygulanması amacıyla tek YTÖ kitap setine bağlı olmayan kapsamlı web platformunun oluşturulması*: Harmanlanmış sınıf ortamları günden güne yaygınlık kazanmaktadır. Bu bağlamda, YTÖ'nün hem yüz yüze hem çevrimiçi ortamında öğretimini geliştirmek için alandaki başlıca kitap setlerinin son baskılarının bulunduğu ve öğreticilerin de geliştirdiği ders materyallerini ücretli ve ücretsiz olarak paylaşabilecekleri web ortam kurulabilir;

8. *Türkçe öğretimi projelerinin desteklenmesi*: Türkçe öğretimi çok kapsamlı bir alan olarak Türk dünyasının yüzlerce yıl biriktirdiği kültür hazinesini aktarmaktadır. Bu nedenle, Türkçe öğretimi üzerine yapılan bilimsel çalışmaların desteklenmesi, alandaki yeni yönelimlerin tespiti ve anında uygulanması açısından önem taşımaktadır;

9. *Ülkeler arası karşılaştırmalı çalışmaların yapılması*: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yöntemler konusunu zenginleştirmek amacıyla belirli bir ülke seçilerek kıyaslama yoluyla dil öğretim süreci ve yaklaşımları incelenebilir;

10. *Verilerin güvenilirliği ve kapsamının artırılması*: Bazı ülkelerin resmî istatistik ve güncel verilerine o ülkelerin resmî dillerinde ulaşılabilirliği daha yüksek olması sebebiyle, benzer araştırmalar sadece Rusça, İngilizce, Kazak ve Türkiye Türkçesine değil, incelenen ülkelerin resmî dillerine de hâkim kişiler tarafından yapılması verilerin güvenilirliği ve kapsamını artıracaktır.

Kaynakça

- ABD Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi (2022). 2022 Eğitim Durumu Raporu. Retrieved December 7, 2022 from <https://nces.ed.gov/programs/coe/>.
- Abdullayeva, L. S., ve Samadova, S. A. (2014). Modulnoye obuçeniye. *Nauka. Misl': Elektronnyy Periodicheskiy Jurnal*, (6), 67-73.
- Acarol, K. (2019). English teachers' beliefs and attitudes towards project-based learning. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 29(1), 93-110.
- Adamko, M. A. (2016). Soderjatelnıye aspektı integrativnogo podhoda v vuzovskom protsesse izuçeniya angliyskogo yazıka. *Vestnik Tverskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Seriya: Pedagogika i Psihologiya*, (3), 96-104.
- Adıyaman, A. ve Adıyaman, A. (2020). Uluslararası öğrencilerin yabancı dil öğreniminde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 2(1), 54-72.
- Adler, M. (2017). It's time for the United States to become 'officially' multilingual. *TPM - Talking Points Memo*. Retrieved April 22, 2022, from <https://talkingpointsmemo.com/cafe/its-about-time-the-united-states-becomes-officially-multilingual>.
- Agvalpamedium (2020). Kachru Model «The three circles of English». Retrieved 17 December 2021 from <https://agvalpa.medium.com/kachru-model-the-three-circles-of-english-b53b86e63d46>.
- Ahmed, R. ve Bidin, S. (2016). The effect of task based language teaching on writing skills of EFL learners in Malaysia. *Open Journal of Modern Linguistics*, 6, 207-218. doi: [10.4236/ojml.2016.63022](https://doi.org/10.4236/ojml.2016.63022).
- AKMEA: *Altınсарın Kazak Millî Eğitim Akademisi* (2019). *Metodiçeskiye rekomendatsii po urovnevomu obuçeniyu russkomu yazıku v şkolah s nerusskim yazıkom obuçeniya*. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Respubliki Kazahstan, Natsionalnaya akademiya obrazovaniya imeni Altınсарına.
- Akpabio, E. ve Ogiriki, I. B. (2017). Teachers use of information and communication technology (ICT) in teaching English language in senior secondary schools in Akwa Ibom state. *Equatorial Journal of Education and Curriculum Studies*, 2(2), 28-3.

- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, S. 12, 89-100.
- Albiladi, W. S. ve Alshareef, K. K. (2019). Blended learning in English teaching and learning: A review of the current literature. *Journal of Language Teaching and Research*, 10(2), 232-238.
- Ali, S. S. (2019). Problem based learning: A student-centered approach. *English language teaching*, 12(5), 73-78.
- Alkamel, M. A. A. ve Chouthaiwale, S. S. (2018). The use of ICT tools in English language teaching and learning: A literature review. *Veda's journal of english language and literature-JOELL*, 5(2), 29-33.
- Altun, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yeni yaklaşımlar. Asuman Akay Ahmed ve Aslı Fişekçioğlu (Editörler), *Dil kullanıcısı bağlamında kuramdan uygulamaya Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* içinde (ss. 523-549). Nobel Yayınları.
- American Councils for International Education (2017). *The National K-12 Foreign Language Enrollment Survey Report*.
- Anisimova, A. A. (2012). Ispolzovanie igrovoy tehnologii kak sredstva bilingvalnogo obuçeniya. *Muntsipalnoye Obrazovaniye: İnnovatsii i Eksperiment*, (3), 49-51.
- Assaf, L.C., Lussier, K. O. ve Lopez, M. (2020). Becoming linguistically responsive teachers: generative learning one year after participating in study abroad and community-based service learning project. *Teacher Education Quarterly*, 47 (2), 108-133.
- Avrupa Birliği (European Union) (2017). *Eurostat Regional Yearbook 2017*. Retrieved February 2, 2022 from <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-statistical-books/-/ks-ha-17-001#:~:text=The%20Eurostat%20regional%20yearbook%202017,the%20EFTA%20and%20candidate%20countries>.
- Avrupa Birliği (European Union) (2022). Languages. Retrieved March 5, 2022 https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/languages_ru#:~:text=The%20EU%20has%2024%20official.%2C%20Slovenian%2C%20Spanish%20and%20Swedish.
- Avrupa Komisyonu (European Commission) (2021). *World 60 most innovative economies*. Rtd-item. (n.d.). Retrieved May 27, 2022, from <https://ec.europa.eu/newsroom/rtd/items/713430/en>.

- Aykaç, N. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin genel tarihçesi ve bu alanda kullanılan yöntemler. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10 (3), 161-174. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7842>.
- Babanskiy, Y. (1985). *Metodi obuçeniya v sovremennoy obşşeoobrazovatelnoy şkole*. Moskova: Prosveşeniye.
- Baker, L., Shing, L.K., Wright, S., Mylopoulos, M., Kulasegaram, K. ve Ng, S. (2019). Aligning and Applying the Paradigms and Practices of Education. *Acad Med*. 2019 Jul; 94(7): 1060. doi: 10.1097/ACM.0000000000002693.
- Banditvilai, C. (2016). Enhancing students' language skills through blended learning. *Electronic Journal of e-Learning*, 14(3), 223-232.
- Barrows, H. S. (1998). The essentials of problem-based learning. *Journal of Dental Education*, 62(9), 630-33.
- Bedir, H. (2021). Dil öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenme ve yenilik becerilerini geliştirme (4C). *Türkiye'de yabancı dil eğitimi ve Avrupa'daki uygulamalar: gelişmeler ve öneriler konferansı bildiri kitabı. 27-28 Haziran 2021*, 83-90.
- Benson, C. ve Elorza, I. (2015). Multilingual education for all: empowering non-dominant languages and cultures through multilingual curriculum development. *11th Language & Development Conference*, 101-113.
- BilimLand (2022). *Çevrimiçi eğitim platformu*. 8 Mart 2022, <https://bilimland.kz/ru'dan> alınmıştır.
- Birinci, F. G. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan bilişim teknolojileri üzerine bir inceleme. *Sakarya University Journal of Education*, 10(2), 350-371.
- Bonney, K. (2015). Case study teaching method improves student performance and perceptions of learning gains. *Journal of Microbiology and Biology Education*, 16(1), 21–28.
- Borşeva, O. V. (2011). Struktura integrativnogo podhoda k obuçeniya inostrannomu yazıku. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*, (1), 5-8.
- Bölükbaş, F., Keskin, F., Gedik, E. ve Özenç F. (2012). *İstanbul Yabancılar için Türkçe* (Ed. Aslan, F.). İstanbul Üniversitesi DİLMER, Kültür Sanat Basımevi.
- British Council ve TEPAV (2013). Türkiye'nin Ulusal İhtiyaçlarının değerlendirilmesi. Devlet okullarında İngilizce öğretimi. 1 Ekim 2022'de <https://www.britishcouncil.org.tr/sites/default>

/files/turkey_national_needs_assessment_of_state_school_english_language_teaching.pdf de n ulaşılmıştır.

Broderick, M. (2016). STEAM into World Language Education. *PSMLA conference and IUP Spring Methodology Conference*.

Brusse, V. (2011). CLIL: Content and Language Integrated Learning. *Elsevier*, 39(1), 123-125.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.

CAL: *Center for Applied Linguistics* (2022). The national K-12 foreign language enrollment survey report: The state of language in the United States. Retrieved May 20, 2022, from <https://www.cal.org/resource-center/publications-products/k-12-fl-enrollment-report>.

Caravan of Knowledge (2022). Retrieved March 8, 2022, from <https://caravanofknowledge.com/>

CEFR (Common European Framework of Reference). (2001). Council of Europe.

CEFR (Common European Framework of Reference). (2013). Council of Europe.

CEFR (Common European Framework of Reference). (2018). Council of Europe.

CEFR (Common European Framework of Reference). (2020). Council of Europe.

Condliffe, B. (2017). Project-based learning: A literature review. Working paper. *MDRC*.

Corbetta, P. (2003). *Social research: Theory, methods and techniques*. Sage

Council of Europe (2021). Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030) 2021/C 66/01

Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (5. Baskı). M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.

Cummins, J. (1981). *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students*. California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp.3-49). California state Department of Education Publishing.

Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 21, 285-307.

Çudaykina, G. M., Loginova, N. Y. ve Kostovarova, V. V. (2016). Osobnosti primeneniya metoda case study v prepodavanii inostrannogo yazıka v vısshıy şkole. *Vestnik Assotsiatsii Vuzov Turizma i servisa*, 10(1), 66-73.

- Delisle, R. (1997). *How to use problem-based learning in the classroom?* Association for Supervision and Curriculum Development. ISBN-0-87120-291-3.
- Demirekin, M. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar-yöntemler-beceriler-uygulamalar. *Yaklaşımdan tekniğe yabancılara Türkçe öğretim yöntemleri ve yöntem sonrası dönem içinde* (ss. 43-77).
- Desyatova, O. V. (2011). Aktivniye metodi obuçeniya v professionalno-orientirovannom obuçenii inostrannim yazıkam (na primere keis-stadi). *Aktualnye Problemi Gumanitarnih i Estestvennih Nauk*, (7). 148-151.
- Devlin, K. (2021). Most European students are learning a foreign language in school while Americans lag. *Pew Research Center*. Retrieved May 2, 2022, from <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2018/08/06/most-european-students-are-learning-a-foreign-language-in-school-while-americans-lag/>.
- DivEd (2022). Sukella kieleen ja kulttuuriin. Retrieved February 15, 2022, from <https://dived.fi/what-is-dived/>.
- Doğan, C. (2012). *Sistematik yabancı dil öğretim yaklaşımı ve yöntemleri*. Ensar Neşriyat.
- Drummond, D., Arnaud, C., Thouvenin, G., Guedj, R., Grimprel, E., Duguet, A. ve Petit, A. (2016). An innovative pedagogic course combining video and simulation to teach medical students about pediatric cardiopulmonary arrest: a prospective controlled study, *European Journal of Pediatrics*, 175(6), 767-774.
- Dudarev, V. V. (2000). Aktivniye formi sotsial'no-psihologičeskogo obuçeniya. Prosveşeniye
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi*. Grafiker Yayınları.
- Dzyatkovskaya, E.N. (2018). Neyrodidaktika: mifi i realnost'. Metodologičeskiye oriyentiri razvitiya sovremennoy naučno-didaktičeskoy msli. *Sbornik naučnih trudov Vserossiyskoy setevoy nauchnoy konferenytzii 21-29 noyabrya 2018 (Osmolovskaya, N.M., Munina, N.V. (Ed.) içinde* (ss. 78-89).
- Education Technology (2021). Retrieved 26 May 2021 from <https://edtechnology.co.uk/>.
- Erten, P. (2019). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik görüşleri. *Millî Eğitim*, 49 (227), 33-64.
- European Commission (2022). Retrieved February 10, 2022, from <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/bookmark/cd6aa898-24d5-476c-92d6-3e14047c93c8?lang=en>

- Eurostat. (2021). Foreign language learning statistics. Retrieved 11 January, 2022
https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_learning_statistics.
- Eurydice, Eurostat. (2008). *Key data on teaching languages at school in Europe*. Retrieved from
<https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5718005/EC-81-08-375-EN.PDF/8954cd9a-39b2-4149-a36b-6acd87a3bfa5> on January 25, 2021.
- Filimonova, Y. V. (2006). İğroviye tehnologii na zanyatayah po inostrannomu yazıku. *Yaroslavskiy Pedagogicheskiy Vestnik*, (2), 74-79.
- Finegan, E. (2004). *Language: its structure and use*. Thomson Wadsworth.
- Flaherty, J. (2016). New report makes data-based case for building U.S. capacity for foreign language. Retrieved May 18, 2022, from
- Foster, J. ve Yaoyuneyong, G. (2016). Teaching innovation: Equipping students to overcome real-world challenges. *Higher Education Pedagogies*. 1. 42-56. 10.1080/23752696.2015.1134195.
- Frolova, O. ve Lopatinskaya, V. (2010). İğroviye tehnologii v obučenii studentov inostrannomu yazıku. *Obrazovatel'naya Politika*, (11-12 (49)), 48-55.
- Gao, X. (2016). Language policy research in East Asia: global challenges and local responses. *Asia-Pacific Edu Res* (25), 691–694. <https://doi.org/10.1007/s40299-016-0320-3>
- Gluhov, G.V., Yermakova, Y.D. ve Kapustina L.V. (2018). Novıye tendencii v prepodavanii inostrannyh yazıkov. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tehniçeskogo universiteta. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki*, (2 (38)), 37-51.
- GOV.KZ: *Kazakistan Cumhuriyeti resmî internet adresi* (2022). Retrieved February 11, 2022, from <https://www.gov.kz/memleket/entities/aqmola-edu/press/news/details/144657?lang=ru>
- Göçer, A. ve Karadağ, B.F. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev temelli öğrenme yönteminin dilin ile-tişimsel işlevi açısından önemi. 2. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu*, 6(2), 58-73
- Göktaş, Y., Yıldırım, Z. ve Yıldırım, S. (2008). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim fakültelerindeki durumu: Dekanların görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, S. (33)149,30-50
- Gráf, T. (2015). Accuracy and fluency in the speech of the advanced learner of English. [PhD Thesis, Charles University].

- Gulamova R. ve Aliyeva Çınar, M. (2021). Kazakistan'da yabancı dil olarak Kazak Türkçesi, Rus ve İngiliz dili öğretiminde dil bilgisi öğretim yöntemleri. *Asya ülkelerinde yabancı dil öğretimi: öğretmenlik deneyim ve inovasyon. Kazakistan Cumhuriyeti'nin 30 yıllık bağımsızlığına ithafen konferansının bildiri kitabı* içinde, 178-184.
- Gulmamedova, R. R. ve Loginova, A. A. (2020). İgroviye tehnologii v protsesse obuçeniya inostrannım yazıkam. İnostrannye yazıki v kontekste mezhkulturnoy kommunikacii, (XII), 181-186. doi: 10.24411/9999-052A-2020-00035.
- Guziyekova, S. M. ve Haçak, S. K. (2013). Innovatsionniye podhodı v metodike prepodavaniya inostrannih yazıkov. *Vestnik Adıgeyskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya*, (2 (117)), 68-71.
- Gülbahar, Y. ve Madran, R. O. (2009). Communication and collaboration, satisfaction, equity, and autonomy in blended learning environments: A case from Turkey. *International review of research in open and dista. 10* (2), 22.
- Gültekin İ., Kalfa, M., Atabey İ. ve diğerleri. (2015). *Yedi İklim Türkçe*. (Ed. Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, S. ve diğerleri). Yunus Emre Enstitüsü, Taze Kitap yayınları.
- Güney Kore Eğitim Bakanlığı. (2022). 2021'de Güney Kore Eğitimi Retrieved January 5 2022 from <http://english.moe.go.kr/boardCnts/listRenewal.do?type=default&page=1&m=0502&s=english&boardID=282>
- Güney Kore MEB: *South Korea Ministry of Education* (2022). Retrieved May 5, 2022, from <http://english.moe.go.kr/main.do?s=english>
- Güzel, A. ve Barın, E. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Akçağ Yayınları.
- Haznedar B. (2010), Türkiye'de yabancı dil eğitimi: reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. *ICONTE International Conference on New Trends in Education and Their Implications 11-13 November, 2010 Antalya, Turkey*.
- Heineke, A. J. ve Darwin, K. J. (2020). Prioritizing multilingualism in U.S. schools: States' policy journeys to enact the Seal of biliteracy. *Educational Policy*, 34(4), 619-643. <https://doi.org/10.1177/0895904818802099>.
- Hesapçioğlu, M. (2001). Postmodern/küresel toplumda eğitim, okul ve insan hakları. O. Oğuz, A. Oktay, H. Ayhan (Ed.), *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi* içinde (ss. 39-80). Sedar.

- Hisamutdinova, N. V. (2017). Mejpredmetnaya integratsiya kak sredstvo povişeniya effektivnosti prepodavaniya inostrannogo yazika v nelingvistiçeskom vuze. *Azimet Nauçnih Issledovaniy: Pedagogika I Psihologiya*, 6(2 (19)), 180-183.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkophone/issue/60582/892915>.
<https://www.insidehighered.com/news/2016/12/15/new-report-makes-data-based-case-building-us-capacity-foreign-language>.
- Hubaçkova, S., Semradova, I. ve Klimova, B. F. (2011). Blended learning in a foreign language teaching. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 281-285.
- İvanova V. ve Tivayeva, İ. (2015). Teaching foreign languages in Soviet and present-day Russia: A comparison of two systems. *Zbornik İnstituta za pedagogska istrazivanja*, 47(2), 305-324.
- Japonya Eğitim, Kültür, Sanat, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı. *Japan MEXT: Ministry of Education, culture, sports, science and technology*. Retrieved November 8, 2021, from <https://www.mext.go.jp/en/>
- Japonya Eğitim, Kültür, Sanat, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı. MEXT. White Paper on Science, Technology, and Innovation 2021 (Provisional Translation) Toward Realizing Society 5.0 Retrieved 5 March 2022 from https://www.mext.go.jp/en/publication/whitepaper/title03/detail03/mext_00001.html
- Ju, S. Y. ve Mei, S. Y. (2018). Perceptions and practices of blended learning in foreign language teaching at USIM. *European Journal of Social Sciences Education and Research*. 170-176.
- Kampylis, P., Law, N., Punie, Y., Bocconi, S., Brečko, B., Han, S., Looi, C.K. ve Miyake, N. (2013). ICT enabled innovation for learning in Europe and Asia: exploring conditions for sustainability, scalability and impact at system level, joint research centre, *European Commission*.
- Karaörs, M. (2011). Âşık Paşa ve Alî Şir Nevâyî’de Türkçe sevgisi ve Türkçenin gücü. *Türk Dünyası Araştırmaları*. S. 190. 39-60.
- Kaya, E. (2020). Proje tabanlı öğrenme yönteminin uygulanma sürecinde fen bilimleri ve matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi] https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/347132/yokAcikBilim_1033357_3.pdf?sequence=-1&isAllowed=y

- Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğü (2019). Yabancı Dil Eğitimi Çalıştay Raporu. 8Mart 2022'de https://www.academia.edu/38761320/YABANCI_DIL_EGITIMI_CALISTAYI_RAPORU'dan ulaşılmıştır.
- Kazakistan Parlamentosu (2007). Kazakistan Cumhuriyetinde Eğitim Kanunu.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Kirillova, A. (2018). İspolzovaniye dostijeniy neyronauk v protsesse obuçeniya inostrannım yazıkam. *Gumanitarniya çteniya: svobodnaya stihiya. Materiyalı III mejdunarodnoy nauçno-praktičeskoj kondefentsii 13-15.09.2018*, Sevastopol.
- Klemantoviç, İ.P., Levanova, E.A. ve Stepanov V.G. (2016). Neyropedagogika: novaya otrasl' nauçnih znaniy. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*, (2), 8-17.
- Kokotsaki, D., Menzies, V. ve Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving schools*, 19(3), 267.
- Komarova, Yu. A. ve Bagramova, N. V. (2009). Metodologiya integrativnogo podhoda k protsessu obuçeniya inostrannım yazıkam v vuze. *Sibirskiy Pedagogicheskiy Jurnal*, (4), 115-123.
- Kormilina N.V. ve Şugayeva N.Yu. (Ed.) (2019). *Sovremennıye metodi i tehnologii prepodavaniya inostrannih yazıkov. Sbornik nauçnih statey*. Vestnik Karagandinskogo Universiteta.
- Köse, D. ve Ersoy, E. (2021). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretiminin otuz yılı: 1990-2020. *Turkophone*, 8 (1), 30-54. Retrieved 6 December, 2021 from
- Köseoğlu, D. D. (2017). *Türkiye’de yabancı dil eğitiminde katedilecek çok yol var*. Ana Sayfa. (n.d.). Retrieved April 8, 2022, from <https://bogazicindebilim.boun.edu.tr/content/turkiyede-yabanci-dil-egitiminde-katedilecek-cok-yol-var>.
- Krajcik, J. S. ve Blumenfeld, P. C. (2006). *Project-based learning. The Cambridge handbook of learning sciences*. 317-334.
- Kunanbayeva, S. (2013). *The modernization of foreign language education: the linguocultural-communicative approach*. Hertfordshire Press.
- Kurişeva I.V. (2009). Klassifikatsiya interaktivnih metodov obuçeniya v kontekste samorealizatsii liçnosti uçaşihşya. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena*. 2009. No 112. 160-164.

- Kurovskaya Yu. (2015). Yazıkovaya politika v stranah postsovetского prostrantva. Sravnitelno-sopostavitelnyy analiz. *Vestnik Buryatskogo Gosudarstvennogo univetsiteta*. (1), 16-24.
- Kurtoğlu Eken. D. (2021). Dil öğretmenlerinin mesleki gelişimi için araçlar: EPG ve EAQUALS TDFRAM. *Türkiye’de Yabancı dil eğitimi ve avrupa’daki uygulamalar: gelişmeler ve öneriler konferansı bildiri kitabı. 27-28 Haziran 2021*. 75-81.
- Kutbiddinova, S. (2020) Linguo-cultural approach in relationship of language and culture. *Proceedings of international multidisciplinary scientific-remote online conference on innovative solutions and advanced experiments Samarkand regional center for retraining and advanced training of public education staff samarkand, Uzbekistan. A Multidisciplinary Peer Reviewed Journal ISSN: 2581-4230, June 18th & 19th, 2020 içinde*, 333-336.
- Ladika, O. ve Levçuk, N. (2018). Linguo-cultural Approach in Foreign Language Teaching. *Science, Research, Development, Philology, Sociology and Culturology*, (8), 6-8.
- Languages Connect (2022). Retrieved February 1, 2022, from <https://languagesconnect.ie/about/#::~:~:text=The%20Languages%20Connect%20awareness%20campaign,and%20Implementation%20Plan%202017%2D2022>.
- Larin, V. P. (2019). İspolzovanyie multimediynih tehnologiy pri obučenii inostrannım yazıkam. *Sbornik nauçnih tezisov i statey po materialam Vserossiyskoy nauçno-prakticheskoy oçnozaoçnoy konferentsii. Kirilova A.V., Şurova. S. (Ed.) içinde*, 88-92.
- Larmer, J., Mergendoller, J., ve Boss, S. (2015). Setting the standard for project based learning. *ASCD*.
- Ledneva V.S., Moşurova L.V., Korçagina N.S. ve Kolomatskaya V.V. (2020). Paradıgmı sovremennogo obrazovaniya. *Obrazovaniye i Pedagogika: Teoriya, Metodologiya i Opt. Sreda*, 72-81.
- Lopuhova, Y. V. (2017). Metodıçeskiye osnovı primeneniya tekhologii modulnogo obučeniya pri izučenii grammatiki v neyazıkovih vuzah. *Samarskiy Nauchny Vestnik*, 6(1 (18)), 193-198.
- Maliwat, R. (2021). Language policy and education in Southeast Asia. *The Diplomat*. Retrieved March 10, 2022, from <https://thediplomat.com/2021/12/language-policy-and-education-in-southeast-asia/>
- Mansurova, A. A. (2016). Rol' informatsionno-kommunikatsionnih tehnologiy v prepodavanii inostrannogo yazıkı v škole. *Filologıçeskie Nauki. Voprosı Teorii i Praktiki*, (12-2 (66)), 204-206.

- Manvelova, I. A. ve Şirogalina, V. I. (2016). Rolevaya igra kak sredstvo povişeniya effektivnosti obuçeniya. Sbornik nauchnyh statej VI mezhdunarodnoy nauçno-praktičeskoy konferentsii. 2016 içinde, 205-209.
- McCarthy, M. (Ed.) (2016). *The Cambridge guide to blended learning for language teaching*. Cambridge University Press.
- McCarty, T. ve Chen, R. (2020) Linguistic Diversity. DOI: 10.1093/OBO/9780199756810-0116
- Miftahova, N. H. (2010). Integrativniy podhod k osvoeniyu novih tekhnologiy obuçeniya inostrannomu yazıku v vuze. *Vestnik Kazanskogo Tekhnologicheskogo Universiteta*, (3), 436-442.
- Miller, R. (2021). Integrating the arts and creativity in STEM education: Emerging talent using STEAM. *In STEM Education for High-Ability Learners*, 207-223.
- Mondahl, M. ve Razmerita, L. (2014). Social media, collaboration and social learning a case-study of foreign language learning. *Electronic Journal of E-learning*, 12(4), 339-352.
- Muhametşina, L. (2021). Kompetentsii 4K v sovremennom obrazovanii. *Mejdunarodnaya konferentsiya online obrazovaniya. 11-25 Mart, 2021*.
- Nguyen, T. C. N., Kettle, M. ve Doherty, C. (2019). From form to function: mobile language resources in the Vietnamese customs setting. *Journal of International and Intercultural Communication*, 12(4), 344-363. (doi: 10.1080/17513057.2019.1572208).
- Norzaini, A. ve Lin, Sh. (2012). Problem-based learning in ESL classroom: students' perspectives. *International Journal of Learning*. 20. 109-126.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching* (Cambridge Language Teaching Library). Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511667336.
- Oktay, A. (2015). Foreign language teaching: A problem in Turkish education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Retrieved May 17, 2022, from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815006382>
- Othman, N. ve Shah, M. I. A. (2013). Problem-based learning in the English language classroom. *English Language Teaching*, 6(3), 125-134.
- Oxford, R.L. (2006). Task-based language teaching and learning: An overview. *Asian EFL Journal*. 8(3). 94-121.
- Panfilova, A. P. (2012). Innovatsionniye pedagogičeskiye tehnologii: *Aktivnoe obuçenie*.

- Perlova O.V. ve Moroz N.Yu. (2020). Strategicheskiy komponent mejkul'turnoy kommunikativnoy kompetentsii izuçayuşih inostranniy yazık i inoyazıçnuyu kul'turu. *Vestnik Moskovskogo Gosudarstvennogo Lingvistiçeskogo Universiteta. Obrazovaniye i Pedagogiçeskiye Nauki*, 1 (834). 69-76.
- Podlinyaev O.L. ve Mornov K.A. (2015). Osnovı neyropedagogiki // *Trudi Bratskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki*, 2015. s. 186-191.
- Révész, A. (2014). Towards a fuller assessment of cognitive models of task-based learning: investigating task-generated cognitive demands and processes, *Applied Linguistics*, Volume 35(1), 1, 87-92. <https://doi.org/10.1093/applin/amt039>.
- Rodríguez-Bonces, M. ve Rodríguez-Bonces, J. (2010). Task-based language learning: Old approach, new style. A new lesson to learn. *Scielo*, Retrieved January 16, 2022, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902010000200011
- Roell, C. (2019). Using a case study in the EFL classroom. *In English teaching forum, Vol. 57, No. 4*, US Department of State. Bureau of Educational and Cultural Affairs, pp. 24-33.
- Rusya Federasyonu Devlet Duması (2012). Rusya Federasyonu'ndaki eğitim hakkında Kanun.
- Saitimova T.N. (2014). Rol' mejkul'turnoy kommunikatsii v protsesse prepodavaniya inostrannih yazıkov na sovremennom etape. *Konsept. Nauçno-Metodiçeskiy Elektronnyy Jurnal*. S. (8), 1-3.
- Serova, T. S. ve Krılov, E. G. (2015). Integrativnoe obuçenie magistrantov inostrannomu yazıku v kontekste special'nosti. *Yazık i kultura*, 3 (31), 106-115.
- Sert, G., Kurtoğlu, M., Akıncı, A. & Seferoğlu, S. S. (2012). *Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: bir içerik analizi alışması*. Akademik Bilişim'12 - XIV. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, 1-3 şubat 2012, Uşak Őniversitesi.
- Sharma, D. ve Kumar, V. (2017). A framework for collaborative and convenient learning on cloud computing platforms. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies* 12(2), 1-20.
- Sharma, P. ve Barrett, B. (2008). *Blended learning: Using technology in and beyond the language classroom*. Macmillan.
- Sidakova, N. V. (2016). Printsip sistemnosti v tehnologii modulnogo obuçeniya inostrannım yazıkam. *Azımut Nauchnih Issledovaniy: Pedagogika i Psihologiya*, 4 (17), 213-216.

- Singapur Eğitim Bakanlığı (2021a). 2021 Eğitim İstatistiklerinin Özeti. Retrieved January 5 2022 from <https://www.moe.gov.sg/about-us/publications/education-statistics-digest>
- Singapur Eğitim Bakanlığı(2021b). 2016-2017 Ulusal Eğitim Değerlendirmesi <https://www.moe.gov.sg/-/media/files/programmes/ne-review-collateral.ashx?la=en&hash=E41B0A9C3045DDD6542D60E6A2E63D50F1B64D05>
- Singapur MEB: *Singapore Ministry of Education (MOE)* (2022). Retrieved May 17, 2022, from <https://www.moe.gov.sg/>
- Sivuhin, A. A. (2015). Ispolzovanie igrovih metodov v obučenii inostrannim yazıkam v vuze. *Teoretiçeskaya i Prikladnaya Lingvistika*, 1(1), 96-102.
- Skehan, P. (1996). A Framework for the Implementation of Task-based Instruction, *Applied Linguistics*, Volume 17, Issue 1, 38-62. <https://doi.org/10.1093/applin/17.1.38>.
- Solomon, G. (2003). Project-based learning: A primer. *Technology and learning-dayton*, 23(6), 20-22.
- Sugiharto, S. (2015). The multilingual turn in applied linguistics? A perspective from the periphery. *International Journal of Applied Linguistics*, 25 (3), 414-421.
- Şahin, K. (2018). Türkiye’de yabancı dil öğretimi, sorunlar ve çözüm yolları. *Ulusal Öğretmenim Sempozyumu, İstanbul, Türkiye*.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınları.
- TC Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu (2021). Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi ve Avrupa’daki Uygulamalar: Gelişmeler ve Öneriler Konferansı Raporu. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_11/16103045_yabancidil_konferansYraporu.pdf
- Tenişeva, V. F. (2008). *Integrativno-kontekstnaya model formirovaniya professional’noy kompetentsii*. 12 Ekim 2021 <https://www.dissercat.com/content/integrativno-kontekstnaya-model-formirovaniya-professionalnoi-kompetentsii'den> alınmıştır.
- Ter-Minasova, S. (2015). Traditions and innovations: English language teaching in Russia. *World Englishes*, 24 (4). 445-454.
- The Institute for Personalised learning. *Shifting paradigms*. The Institute for Personalized Learning. (2017, June 22). Retrieved May 27, 2022, from <https://institute4pl.org/index.php/2017/06/22/shifting-paradigms/>
- The seal of Biliteracy* (2022). Retrieved May 27, 2022, from <https://sealofbiliteracy.org/>.

- Torp, L. ve Sage, S. (1998). *Problems as possibilities: Problem-based learning for K-16 education* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- TÖMER (2022). *Anasayfa*. Retrieved October 25, 2021, from <http://tomer.ankara.edu.tr/>.
- Trofimova E.A. ve Çerçik İ.V. (2021). Sistemno-deyatelnostny podhod pri formirovani individualnoy obrazovatelnoy traektorii. Professionalnoye obrazovaniye v Rossii i za rubejom. *Innovatsii i tehbologii sovremennogo obrazovaniya* (2 (42)), 147-153.
- Türkiye MEB. (2020). Yabancı dil olarak öğretiminde “Türkçe” seferberliği. <https://www.meb.gov.tr/turkish-campaign-in-foreign-language-education/haber/22165/tr>'den 17 Mayıs 2022'de ulaşılmıştır.
- Umarova, D. Z. (2019). Tehnologiya bloçno-modulnogo obuçeniya kak perspektiva povışeniya kaçestva obuçeniya. *Problemi Sovremennoy Nauki i Obrazovaniya*, (11-2 (144)), 58-60.
- UNESCO Education position paper (2003). Education in a multilingual world. *United nations educational, scientific and cultural organization*.
- Uzuntaş, A. ve Yıldız, C. (2017). Dil öğretiminde yaklaşımlar, yöntemler, strateji ve teknikler. H. Develi, C. Yıldız, M. Balcı, İ. Gültekin ve D. Melanlıoğlu (Ed.), *Uygulamalı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı* içinde (ss. 205-240). Kesit Yayınları.
- Vargelen Akçin, H., İnan, K. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde göreve dayalı yaklaşımın kullanımı. *Türkçe Öğretiminde Yaklaşım Ve Yöntemler Üzerine Araştırmalar*. Yağmur Şahin, E. (Ed.) içinde (ss. 63-91), Paradigma Akademi.
- Walker, A., Recker, M., Ye, L. vd. (2012) Comparing technology-related teacher professional development designs: a multilevel study of teacher and student impacts. *Education Tech Research Dev* (60), 421-444. <https://doi.org/10.1007/s11423-012-9243-8>
- Walker, R. (2014). Blended problem-based learning: Designing collaboration opportunities for unguided group research through the use of Web 2.0 tools. In *The design, experience and practice of networked learning* içinde (pp. 165-182). Springer, Cham.
- Wee, L. (2010). Language without Rights. *Oxford University Press*. Retrieved 11 November, 2022 from <https://oxford.universitypressscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780199737437.001.0001/acprof-9780199737437>
- What is a Blended Learning* (2022). Arlo Training Management Software. Retrieved April 14, 2022, from <https://www.arlo.co/blended-learning>.

- White, D. (2014). What is STEM education and why is it important? *Florida Association of Teacher Educators Journal*. 14. 1-8.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman Handbooks for Language Teachers.
- Wong, T.M. (2018). Teaching innovations in Asian higher education: perspectives of educators, *Asian Association of Open Universities Journal*, 13 No. 2, 179-190. <https://doi.org/10.1108/AAOUJ-12-2018-0032>
- Yağmur Şahin, E., Karadağ, K. (2021). Tematik Türkçe öğretimi materyali tasarımı: STEAM örneği. *Türkçe öğretiminde yaklaşım ve yöntemler üzerine araştırmalar*. Yağmur Şahin, E. (Ed.) içinde (ss. 91-114), Paradigma Akademi.
- YEE: Yunus Emre Enstitüsü (2022). Türkiye-Merkez. Retrieved October 26, 2021, from <https://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/yunus-emre-enstitusu>
- Yeni Hitit. *Yabancılar için Türkçe* (2009). Ankara Üniversitesi TÖMER, Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yersultanova G., Yesenova K., Zhirenov S. ve Baltabayeva Z. (2018). Cognitive lingua-cultural methodology as a universal model for the formation of language. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, ISSN 1012-1587, 87 (2). 1-9.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- YTB: *Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar* (2022). Kurumsal. Retrieved October 25, 2021, from <https://www.ytb.gov.tr/kurumsal>
- Zaytseva, V. A. (2012). Znaniya natsional'no-markirovannoy leksiki kak vajnyy komponent mejkulturnoy kompetentsii perevodçika. *Yazık, rech', obşenie v kontekste dialoga yazykov i kul'tur: sbornik nauçnih trudov Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta* içinde. O.İ. Ulanoviç (Ed.), 1-7.
- Zein, S. (2017). The emergence of cultural learning shift in English language pedagogy and teacher education. *Language Education in Asia*. S. 5 (1). 1-9.
- Zhu, C. (2013). How innovative are schools in teaching and learning? A case study in Beijing and Hong Kong. *The Asia-Pacific Education Researcher*. (ISI/SSCI) 22, 137-145.