



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

**YAŞ DEĞİŞKENİNİN YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE EDİNİMİ VE
ÖĞRENİMİ SÜREÇLERİNE ETKİSİNİN ARAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Esra ONBAŞI

0000-0003-4074-8454

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

**YAŞ DEĞİŞKENİNİN YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE EDİNİMİ VE
ÖĞRENİMİ SÜREÇLERİNE ETKİSİNİN ARAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Esra ONBAŞI

0000-0003-4074-8454

Danışman

Prof. Dr. Semra ALYILMAZ

BURSA- 2022

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

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

Esra ONBAŞI

Tarih: 28/09/2022

TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI

“Yaş Değişkeninin Yabancı Dil Olarak Türkçe Edinimi ve Öğrenimi Süreçlerine Etkisinin Araştırılması” adlı Yüksek Lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan
Esra ONBAŞI

Danışman
Prof. Dr. Semra ALYILMAZ

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 VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 28/09/2022

Tez Başlığı / Konusu:

Yaş Değişkeninin Yabancı Dil Olarak Türkçe Edinimi ve Öğrenimi Süreçlerine Etkisinin Araştırılması

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç, Tartışma ve Öneriler kısımlarından oluşan toplam 469 sayfalık kısmına ilişkin, 28/09/2022 tarihinde tez danışmanı tarafından *Turnitin* adlı benzerlik tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %3'tür.

Uygulanan filtrelemeler:

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

Bursa 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 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.

28/09/2022

| | |
|-----------------------|--|
| Adı Soyadı: | Esra ONBAŞI |
| Öğrenci No: | 801873027 |
| Anabilim Dalı: | Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi |
| Program: | Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı |
| Statüsü: | <input checked="" type="checkbox"/> Y. Lisans <input type="checkbox"/> Doktora |

Danışman

Prof. Dr. Semra ALYILMAZ, 28/09/2022

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda 801873027 numara ile kayıtlı Esra Onbaşı'nın hazırladığı “**Yaş Değişkeninin Yabancı Dil Olarak Türkçe Edinimi ve Öğrenimi Süreçlerine Etkisinin Araştırılması**” konulu yüksek lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 28/09/2022 günü 10.30-11.30 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **başarılı** olduğuna **oybirliği** ile karar verilmiştir.

Sınav Komisyonu Başkanı
Prof. Dr. Semra ALYILMAZ
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye
Doç. Dr. Mustafa ULUOCAK
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye
Doç. Dr. İsmail ÇOBAN
Artvin Çoruh Üniversitesi

Özet

| | |
|----------------------------|------------------------------------|
| Yazar Adı ve Soyadı | Esra ONBAŞI |
| Üniversite | Bursa Uludağ Üniversitesi |
| Enstitü | Eğitim Bilimleri Enstitüsü |
| Ana Bilim Dalı | Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi |
| Bilim Dalı | Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi |
| Tezin Niteliği | Yüksek Lisans Tezi |
| Sayfa Sayısı | xxviii + 504 |
| Mezuniyet Tarihi | / / 2022 |
| Tez Danışmanı | Prof. Dr. Semra ALYILMAZ |

YAŞ DEĞİŞKENİNİN YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE EDİNİMİ VE ÖĞRENİMİ SÜREÇLERİNE ETKİSİNİN ARAŞTIRILMASI

Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen hedef dil öğrencilerinin öğrenim süreçlerinin nitelikli bir şekilde planlanabilmesinde, yürütülebilmesinde ve değerlendirilebilmesinde öğrenme süreçlerinde etkili olan yaş değişkeninin göz ardı edildiği görülmektedir. Bu çalışmayla, farklı yaşlardaki bireylerin yaşları doğrultusunda dil öğrenimlerinin nasıl gerçekleştiğine ilişkin mevcut durumun saptanması amaçlanmıştır. Yabancı öğrencilerin dil öğrenme süreçleri üzerinde yaş değişkeninin anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığı tespit edilerek yaş faktörünün önemine dikkat çekilmek istenilmiştir.

Bu amaçlar doğrultusunda 2019-2020 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Bursa ili Osmangazi ilçesinde bulunan bir ilkokul, bir ortaokul ve bir uluslararası lise ile Bursa Uludağ Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde öğrenim gören farklı yaş düzeylerindeki 49 hedef dil öğrencisi ve bu öğrencilere Türkçe öğreten 15 öğretmenle/okutmanla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Mevcut problem durumunun tüm yönleriyle irdelenebilmesi için öğrenme-öğretme süreçlerinin plan ve program dahilinde uygulanmasını sağlayan öğrenme kaynaklarından belirlenen ders kitapları da geliştirilen değerlendirme formu aracılığıyla yaş değişkeni açısından incelenmiştir.

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada problem durumunun tüm yönleriyle incelenebilmesi ve elde edilen verilerin desteklenebilmesi için durum çalışması ile doküman analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Çalışma kapsamında alan yazın taranarak bu çalışma için tarafımızdan geliştirilen yabancı öğrenciler için yarı yapılandırılmış “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenirken Yaş Değişkeninin Etkisi -Öğrenci Görüşme Formu-*”, öğretmenler/okutmanlar için yarı yapılandırılmış “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenirken Yaş Değişkeninin Etkisi -Öğretmen/Okutman Görüşme Formu-*” ile yaş değişkeninin ders kitapları

üzerindeki etkisinin incelenebilmesi amacıyla geliştirilen “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Kitaplarının Yaş Değişkenine Göre Değerlendirilmesi Formu*” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemiyle elde edilen tüm verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Farklı yaşlarda ve farklı düzeylerde öğrenim gören yabancı öğrencilerle bu öğrencilere hedef dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin/okutmanların görüşleri doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi süreçleri üzerinde yaş değişkeninin etkili olduğu anlaşılmıştır. Yaş değişkeninin ders kitapları üzerindeki etkisini incelediğimizde ise genel olarak kitapların genel görünüm açısından yeterli olduğu, görsel tasarım açısından kısmen yeterli olduğu ve geliştirilmeleri gerektiği, içerik açısından yeterli olduğu ancak günlük hayatla ilişki, uygun etkinliklerle kazanımları aktarma, metin türleri ve uzunluklarının uygunluğu vb. maddeler açısından geliştirilmelerinin gerektiği, ölçme-değerlendirme açısından da kitapların geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Ders kitabı, görüşme, yabancı dil olarak Türkçe, yaş değişkeni.

Abstract

| | |
|-------------------------|---------------------------------------|
| Name and Surname | Esra ONBAŞI |
| University | Bursa Uludag University |
| Institution | Institute of Educational Sciences |
| Field | Turkish and Social Sciences Education |
| Branch | Teaching Turkish as Foreign Language |
| Degree Awarded | Master |
| Page Number | xxviii + 504 |
| Degree Date | / / 2022 |
| Supervisor | Prof. Dr. Semra ALYILMAZ |

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF AGE VARIABLE ON ACQUISITION AND LEARNING PROCESSES OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

It is seen that the age variable, which is effective in the learning processes, is ignored in planning, in implementation and evaluation of the learning processes of target language students learning Turkish as a foreign language in Turkey in a qualified manner.

With this study, it is aimed to determine the current situation regarding how language learning takes place in line with the ages of individuals of different ages. It was aimed to draw attention to the importance of the age factor by determining whether the age variable makes a significant difference on the language learning processes of foreign students.

For these purposes, in the second semester of the 2019-2020 academic year, 49 target language students of different age levels studying at a primary school, a secondary school, an international high school in Bursa province Osmangazi district and at Bursa Uludağ University Turkish Teaching Center and Face-to-face interviews were conducted with 15 teachers/lecturers who teach Turkish to these students. In order to examine all aspects of the current problem situation, the textbooks determined from the learning resources that ensure the implementation of the learning-teaching processes within the plan and program were also examined in terms of age variable through the developed evaluation form.

In this study, in which the qualitative research method was used, case study and document analysis methods were used in order to examine the problem situation in all aspects and to support the data obtained. Within the scope of the study, the semi-structured "Effect of Age Variable While Learning Turkish as a Foreign Language -Student Interview Form-" for foreign students, which was developed by us for this study by scanning the literature, and semi-structured "The Effect of Age Variable When Learning Turkish as a Foreign Language - Teacher/Lecturer Interview Form" and "Evaluation Form of Turkish as a Foreign Language

Teaching Books In terms of Age Variable", which was developed to examine the effect of the age variable on the textbooks, was used as a data collection tool. Content analysis method was used to analyze all data obtained by qualitative research method.

It has been understood that the age variable is effective on the processes of learning Turkish as a foreign language in line with the opinions of foreign students studying at different ages and at different levels and the teachers/instructors who teach Turkish as a target language to these students. When we examine the effect of the age variable on the textbooks, it was concluded that the books are generally sufficient in terms of general appearance, they are partially sufficient in terms of visual design and they should be developed, they are sufficient in terms of content, but they should be developed in terms of the relationship with daily life, transferring the acquisitions with appropriate activities, the appropriateness of the text types and lengths, etc. and that they should be developed in terms of measurement and evaluation.

Keywords: Age variable, interview, textbook, Turkish as a foreign language.

Teşekkür

Bu çalışmaya danışmanlık yaparak beni teşvik eden sayın hocam Prof. Dr. Semra ALYILMAZ'a; tez yazım sürecinde akademik anlamda beni yönlendirerek, bilgi ve birikimleriyle bana yol gösteren Doç. Dr. İsmail ÇOBAN'a; üniversite yıllarında yüksek lisans yapma fikrimin doğmasına neden olan ve bu fikri hayata geçirmemde önemli rolleri bulunan 2010-2014 Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki tüm hocalarıma; çalışmamda yardımlarını benden esirgemeyen Arş. Gör. Meltem Merve KONU'ya; araştırma sürecinde bana her türlü desteği sağlayan Bursa/Osmangazi Yunuseli Şehit Gürcan Ulucan İlkokulunun, Bursa/Osmangazi Erdem Bayazıt Ortaokulunun, Bursa/Osmangazi Uluslararası Murat Hüdavendigar Anadolu İmam Hatip Lisesinin ve Bursa Uludağ Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinin değerli Müdür ve Müdür Yardımcılarına; çalışmanın ortaya çıkmasında önemli katkılarda bulunarak değerli zamanlarına ayıran çalışma grubundaki tüm katılımcı Öğretmenlere/Okutmanlara ve öğrencilere; hayatımın hiçbir aşamasında beni yalnız bırakmayan, tüm zorluklara rağmen her zaman yanımda olan sevgili aileme gönülden teşekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

| | Sayfa |
|-----------------------|-------|
| TEZ ONAY SAYFASI..... | iv |
| ÖZET..... | v |
| ABSTRACT..... | vii |
| TEŞEKKÜR..... | ix |
| İÇİNDEKİLER..... | x |
| TABLolar..... | xvii |
| ŞEKİLLER..... | xxiv |
| GÖRSELLER..... | xxv |
| KISALTMALAR..... | xxvii |

BİRİNCİ BÖLÜM

(GİRİŞ)

| | |
|------------------------------|---|
| 1. GİRİŞ..... | 1 |
| 1.1. Problem Durumu..... | 2 |
| 1.2. Araştırma Soruları..... | 4 |
| 1.3. Amaç..... | 4 |
| 1.4. Önem..... | 5 |
| 1.5. Varsayımlar..... | 8 |
| 1.6. Sınırlılıklar..... | 8 |
| 1.7. Tanımlar..... | 9 |

İKİNCİ BÖLÜM

(KAVRAMSAL ÇERÇEVE)

| | |
|---|----|
| 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE | 10 |
| 2.1. Dil Öğrenimi-Öğretimi Süreçlerindeki Temel Kavramlar..... | 10 |
| 2.1.1. Dil Edinimi ve Öğrenimi..... | 10 |
| 2.1.2. Ana dili-Ara dil-İkinci dil-Yabancı dil..... | 10 |
| 2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminin-Öğretiminin Tarihsel Gelişimi..... | 11 |
| 2.3. Öğrenme ve Öğretim..... | 17 |
| 2.3.1. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler..... | 17 |
| 2.3.2. Yabancı Dil Öğrenimini Etkileyen Faktörler..... | 18 |
| 2.4. Öğrenme ve Öğretme Süreçlerini Etkileyen Temel İlkeler..... | 18 |
| 2.4.1. Yabancı Dil Öğrenimi-Öğretimi Süreçlerinde Etkili Olan İlkeler..... | 19 |

| | |
|--|----|
| 2.4.2. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğrenimi-Öğretimi Süreçlerinde Etkili Olan İlkeler..... | 21 |
| 2.5. Öğrenen Niteliklerinden Yaş Faktörü..... | 22 |
| 2.5.1. Yabancı Dil Öğreniminde Yaş Faktörü..... | 22 |
| 2.5.2. Çocuk, Genç (ergen) ve Yetişkin Dil Öğrencileri Arasındaki Farklar..... | 29 |
| 2.5.3. Çocukları, Gençleri (ergenleri) ve Yetişkinleri Dil Öğrenmeye Yönelten Etmenler..... | 35 |
| 2.6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde-Öğretiminde Kullanılan Yaklaşımlar, Yöntemler ve Teknikler..... | 36 |
| 2.7. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenim-Öğretim Süreçlerinde Temel Dil Becerileri..... | 39 |
| 2.7.1. Dinleme/İzleme..... | 40 |
| 2.7.2. Konuşma..... | 41 |
| 2.7.3. Okuma..... | 43 |
| 2.7.4. Yazma..... | 45 |
| 2.8. Yabancı Dil Öğrenim-Öğretim Süreçlerinde Kültür..... | 47 |
| 2.8.1. Dil-Kültür İlişkisi..... | 47 |
| 2.8.2. Yabancı Dil Öğreniminde-Öğretiminde Kültür Aktarımı..... | 49 |
| 2.9. Öğrenme-Öğretme Süreçlerinde Öğrenme Kaynakları..... | 53 |
| 2.9.1. Ders Kitapları..... | 55 |
| 2.10. Dil Öğreniminde-Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme..... | 58 |

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM (YÖNTEM)

| | |
|---|----|
| 3. YÖNTEM | 61 |
| 3.1. Araştırmanın Modeli | 61 |
| 3.2. Çalışma Grubu..... | 63 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları..... | 74 |
| 3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi | 78 |
| 3.4.1. Görüşme Verilerinin Çözümlemesi. | 81 |
| 3.4.2. Ders Kitaplarını Değerlendirme Formu Verilerinin Çözümlemesi | 82 |
| 3.5. Araştırmacının Rolü | 83 |
| 3.6. Etik İlkeler | 84 |

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
(BULGULAR VE YORUM)

| | |
|---|-----|
| 4. BULGULAR VE YORUM..... | 85 |
| 4.1. Farklı Yaş Gruplarından Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenimi Süreçlerine Dair Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular..... | 85 |
| 4.1.1. İlkokul Düzeyi Uyum Sınıfındaki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenimi Süreçlerine Dair Görüşleri..... | 85 |
| 4.1.2. Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenimi Süreçlerine Dair Görüşleri..... | 102 |
| 4.1.3. Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenimi Süreçlerine Dair Görüşleri..... | 121 |
| 4.1.4. ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenimi Süreçlerine Dair Görüşleri..... | 141 |
| 4.2. Öğretmenlerin/Okutmanların Farklı Yaş Gruplarından Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenimi Süreçlerine Dair Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular..... | 180 |
| 4.2.1. İlkokul Düzeyi Uyum Sınıfındaki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenimi Süreçlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri..... | 180 |
| 4.2.2. Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenimi Süreçlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri..... | 196 |
| 4.2.3. Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenimi Süreçlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri..... | 221 |
| 4.2.4. ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenimi Süreçlerine İlişkin Okutman Görüşleri..... | 256 |
| 4.3. Yabancılara Türkçe Öğretimi Öğrenci Ders Kitaplarının Yaş Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorum..... | 308 |
| 4.3.1. “Hayat Boyu Türkçe 1” Öğrenci Kitabının Yaş Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular..... | 308 |
| 4.3.2. “Hayat Boyu Türkçe 2” Öğrenci Kitabının Yaş Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular..... | 330 |
| 4.3.3. “Hayat Boyu Türkçe 3” Öğrenci Kitabının Yaş Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular..... | 360 |

BEŞİNCİ BÖLÜM
(SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER)

| | |
|-------------------------------------|-----|
| 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER..... | 403 |
|-------------------------------------|-----|

| | |
|---|-----|
| 5.1. Sonuç ve Tartışma..... | 403 |
| 5.1.1. Yabancı Öğrencilerden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma..... | 403 |
| 5.1.1.1. Türkçe Öğrenme Sebepleri/Amaçlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma..... | 403 |
| 5.1.1.2. Dil Öğrenme Ortamlarında Bulunması İstenilen Özelliklere İlişkin Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma..... | 404 |
| 5.1.1.3. Türkçe Öğreniminin Gerçekleştirildiği Sınıflardaki Yaş Faktörüne İlişkin Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma..... | 406 |
| 5.1.1.4. Farklı Ülkelerden Gelen Hedef Dil Öğrencileriyle Aynı Öğrenme Ortamını Paylaşma İsteklerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma..... | 407 |
| 5.1.1.5. Düzenlenen Kültürel Gezilerin Türkçe Öğrenimine Olan Katkısına İlişkin Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma..... | 407 |
| 5.1.1.6. Farklı Ülke ve Kültürlere Dair Öğrenilen Bilgilere İlişkin Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma..... | 409 |
| 5.1.1.7. Türkçeyi Geliştirme Yollarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma..... | 410 |
| 5.1.1.8. Yeni Kelime Öğrenme Yollarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma..... | 411 |
| 5.1.1.9. Türkçeyi Öğrenirken Severek Yapılan Etkinliklere İlişkin Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma..... | 413 |
| 5.1.1.10. Türkçe Öğreniminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki Görsellere İlişkin Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma..... | 414 |
| 5.1.1.11. Türkçe Öğrenme Şekillerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma..... | 415 |
| 5.1.1.12. Öğretmenlerin/Okutmanların Dil Öğretim Süreçlerinde Beden Dilini Kullanmalarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma..... | 416 |
| 5.1.1.13. Türkçe Öğrenimi Sürecinde En Çok Zorlanılan Temel Dil Becerilerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma..... | 417 |
| 5.1.1.14. Sınıf İçerisinde Öğretmenlerle/Arkadaşlarla Türkçe İletişim Kurabilme Durumlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma..... | 418 |

| | |
|---|-----|
| 5.1.1.15. Dinleme ve Okuma Metinlerinde Bulunması İstenilen Tema ve Konulara İlişkin Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma..... | 418 |
| 5.1.1.16. Dil Öğretim Kitaplarındaki Okuma Metinleriyle Görseller Arasındaki İlişki Durumuna Dair Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma..... | 419 |
| 5.1.1.17. Dinleme Metinlerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma..... | 419 |
| 5.1.1.18. Yazma Becerisine İlişkin Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma..... | 420 |
| 5.1.1.19. Temel Dil Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesine İlişkin Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma..... | 421 |
| 5.1.1.20. Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenimi Süreçlerine İlişkin Önerilerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma..... | 422 |
| 5.1.2. Öğretmenlerden/Okutmanlardan Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma..... | 423 |
| 5.1.2.1. Türkçe Öğrenimi ve Öğretimi Süreçlerinde Yaş Değişkeninin Öneme Dair Öğretmenlerin/Okutmanların Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma..... | 423 |
| 5.1.2.2. Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sebeplerine/Amaçlarına İlişkin Öğretmenlerin/Okutmanların Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma..... | 425 |
| 5.1.2.3. Sınıfların Yaş Değişkeni Açısından Homojen/Heterojen Olma Durumuna İlişkin Öğretmenlerin/Okutmanların Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma..... | 425 |
| 5.1.2.4. Yaş Değişkeninin Türkçe Öğrenimi ve Öğretimi Süreçleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Öğretmenlerin/Okutmanların Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma..... | 426 |
| 5.1.2.5. Yaş Değişkeninin Sınıf İçerisindeki Etkileşime Olan Katkısına İlişkin Öğretmenlerin/Okutmanların Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma..... | 429 |
| 5.1.2.6. Yabancı Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Uygun Dil ve Kültür Öğretimi ile Evrensel Değerlere Yönelik Olumlu Tutum Kazanmalarını Sağlamak İçin Öğretmenlerin/Okutmanların Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma..... | 429 |

| | |
|--|-----|
| 5.1.2.7. Yabancı Öğrencilerin Yaş Özelliklerinden Hareketle Zihinsel, Kişisel ve Psikolojik Gelişimlerine Uygun Dil Öğrenmelerine Dair Yapılan Çalışmalara İlişkin Öğretmenlerin/Okutmanların Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma..... | 431 |
| 5.1.2.8. Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Yaşadıkları Psikolojik Engellere İlişkin Öğretmenlerin/Okutmanların Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma..... | 432 |
| 5.1.2.9. Yabancı Öğrencilerin Yaş Özelliklerine Uygun Dil Öğretim Yöntemlerinin Kullanımına İlişkin Öğretmenlerin/Okutmanların Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma..... | 434 |
| 5.1.2.10. Ders Kitapları, Hazırlanan Programlar ve Eğitim Ortamlarının Temel Dil Becerilerini Kazandırmada Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Uygunluğuna İlişkin Öğretmenlerin/Okutmanların Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma..... | 435 |
| 5.1.2.11. Yabancı Öğrencilerin İlgilerini Çeken Tema, Konu ve İçeriklere İlişkin Öğretmenlerin/Okutmanların Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma..... | 437 |
| 5.1.2.12. Yabancı Öğrencilerin Kazanmada Zorluk Yaşadıkları Temel Dil Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin/Okutmanların Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma..... | 438 |
| 5.1.2.13. Yabancı Öğrencilerin Ortalama Dikkat Süreleri ile Öğretmenlerin/Okutmanların Öğrenme Sürecini Nasıl Planladıkları ve Ders Süreleriyle Yaş Arasındaki İlişkiye Dair Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma..... | 439 |
| 5.1.2.14. Yabancı Öğrencilerin Öğrenme Şekilleri ve Öğrenme Şekillerine Yönelik Öğretmenlerin/Okutmanların Süreç İçerisinde Yaptıkları Etkinliklere İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma..... | 441 |
| 5.1.2.15. Yabancı Öğrencilerin Kelime, Temel Dil Becerileri ve Dil Yapılarını Öğrenirken En Çok Sevdikleri Aktivitelere İlişkin Öğretmenlerin/Okutmanların Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma..... | 442 |
| 5.1.2.16. Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenimi Süreçlerine Yönelik Yapılan Ölçme-Değerlendirme Çalışmalarına İlişkin Öğretmenlerin/Okutmanların Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma..... | 444 |

| | |
|--|-----|
| 5.1.2.17. Yaş Gruplarına Uygun Olarak Oluşturulan Öğrenme Ortamları ile Dil Öğrenimini Pekiştirmek İçin Kullanılan Pekiştiricilere İlişkin Öğretmenlerin/Okutmanların Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma..... | 447 |
| 5.1.2.18. Dil Öğrenim Sınıflarının Varlığı ve Öğrencilerin Dil Öğrenim Sürecinde Ürettikleri Ürünlere İlişkin Öğretmenlerin/Okutmanların Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma..... | 448 |
| 5.1.2.19. Yaş Düzeylerine Uygun Dil Öğrenim Sınıfları ile Sınıflarda Bulunması İstenilen Materyallere İlişkin Öğretmenlerin/Okutmanların Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma..... | 450 |
| 5.1.2.20. Yabancı Öğrencilerin Dil Öğrenme Süreçleriyle İlgili Öğretmenlerin/Okutmanların İsteklerine/Önerilerine İlişkin Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma..... | 451 |
| 5.1.3. “Hayat Boyu Türkçe 1-2-3” Öğrenci Ders Kitaplarından Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma..... | 452 |
| 5.2. Öneriler..... | 462 |
| 5.2.1. Politika Geliştiricilere ve Millî Eğitim Bakanlığının İlgili Birimlerine Yönelik Öneriler..... | 462 |
| 5.2.2. Kurumlara ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlere/Okutmanlara Yönelik Öneriler..... | 465 |
| 5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler..... | 466 |
| KAYNAKÇA..... | 469 |
| EKLER..... | 489 |
| Ek 1: Etik Kurul İzni..... | 489 |
| Ek 2: T.C. Bursa Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni..... | 490 |
| Ek 3: Katılımcı Onam Formu..... | 491 |
| Ek 4: Veli Onam Formu..... | 492 |
| Ek 5: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenirken Yaş Değişkeninin Etkisi Hakkında Öğrenci Görüşme Formu..... | 493 |
| Ek 6: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenirken Yaş Değişkeninin Etkisi Hakkında Öğretmen/Okutman Görüşme Formu..... | 496 |
| Ek 7: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Kitaplarının Yaş Değişkenine Göre Değerlendirilmesi Formu..... | 499 |
| ÖZ GEÇMİŞ..... | 503 |

Tablolar Listesi

| Tablo | Sayfa |
|---|-------|
| 1. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları..... | 65 |
| 2. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Yaş Aralıklarına Göre Dağılımları..... | 65 |
| 3. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları..... | 66 |
| 4. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Geldikleri Ülkelere Göre Dağılımları..... | 67 |
| 5. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Bildikleri Dillere Göre Dağılımları..... | 68 |
| 6. Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin/Okutmanların Cinsiyete Göre Dağılımları..... | 69 |
| 7. Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin/Okutmanların Yaş Aralıklarına Göre Dağılımları..... | 69 |
| 8. Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin/Okutmanların Mezun Oldukları Üniversitelere Göre Dağılımları..... | 70 |
| 9. Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin/Okutmanların Mezun Oldukları Fakültelere ve Bölümlere Göre Dağılımları..... | 71 |
| 10. Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin/Okutmanların Eğitim Verdikleri Yaş Aralıklarına Göre Dağılımları..... | 71 |
| 11. Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin/Okutmanların Eğitim Verdikleri Dil Düzeylerine Göre Dağılımları..... | 72 |
| 12. Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin/Okutmanların Yabancılara Türkçe Öğretimi ile Hedef Kitlenin Yaşına Uygun Dil Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumları ve Alınan Eğitimlere Göre Dağılımları..... | 72 |
| 13. Hazırlanan Görüşme Formlarının Geliştirilmesi Aşamasında Görüşlerine Başvurulan Öğretim Üyelerinin Unvanları, Görev Yaptıkları Üniversiteleri ve Mesleki Deneyimlerine İlişkin Bilgiler..... | 76 |
| 14. İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sebepleri/Amaçlarına İlişkin Görüşleri..... | 85 |
| 15. İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Dil Öğrenme Ortamlarında Bulunmasını İstedikleri Özelliklere İlişkin Görüşleri..... | 87 |
| 16. İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Yaş Durumuyla İlgili İsteklerine İlişkin Görüşleri..... | 87 |
| 17. İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Farklı Ülkelerden Öğrencilerle Aynı Dil Öğrenme Ortamını Paylaşmaya İlişkin Görüşleri..... | 88 |
| 18. İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Kültürel Gezilerin Türkçe Öğrenmelerine Katkısına İlişkin Görüşleri..... | 88 |
| 19. İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Farklı Ülkeler ve Kültürlerle İlgili Öğrendiklerine İlişkin Görüşleri..... | 89 |
| 20. İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçelerini Geliştirmek İçin Yaptıklarına İlişkin Görüşleri..... | 90 |
| 21. İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Yeni Kelimeler Öğrenmek İçin Yaptıklarına İlişkin Görüşleri..... | 91 |
| 22. İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenirken Severek Yaptıkları Etkinliklere İlişkin Görüşleri..... | 92 |
| 23. İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Dil Öğretim Kitaplarındaki Görsellere İlişkin Görüşleri..... | 93 |
| 24. İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenme Şekillerine İlişkin Görüşleri..... | 94 |
| 25. İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Öğretmenlerin Beden Dili Kullanmasına İlişkin Görüşleri..... | 95 |
| 26. İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Zorlandıkları Temel Dil Becerilerine İlişkin Görüşleri..... | 95 |
| 27. İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Sınıf İçerisinde Türkçe İletişim Kurmaya İlişkin Görüşleri..... | 96 |
| 28. İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Dinleme ve Okuma Metinlerinde Bulunmasını İstedikleri Temalara/Konulara Dair Görüşleri..... | 97 |
| 29. İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Okuma Metinleri ile Görselleri Arasındaki İlişkiye Dair Görüşleri..... | 98 |
| 30. İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Dinleme Metinlerine İlişkin Görüşleri..... | 99 |
| 31. İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Yazma Becerisine İlişkin Görüşleri..... | 100 |
| 32. İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Temel Dil Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri..... | 101 |
| 33. İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Dil Öğrenme Sürecine Yönelik Önerilerine İlişkin Görüşleri..... | 101 |

| | |
|---|-----|
| 34. Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sebepleri/Amaçlarına İlişkin Görüşleri..... | 102 |
| 35. Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Dil Öğrenme Ortamlarında Bulunmasını İstedikleri Özelliklere İlişkin Görüşleri..... | 103 |
| 36. Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Yaş Durumuyla İlgili İsteklerine İlişkin Görüşleri..... | 105 |
| 37. Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Farklı Ülkelerden Öğrencilerle Aynı Dil Öğrenme Ortamını Paylaşmaya İlişkin Görüşleri..... | 106 |
| 38. Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Kültürel Gezilerin Türkçe Öğrenmelerine Katkısına İlişkin Görüşleri..... | 106 |
| 39. Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Farklı Ülkeler ve Kültürlerle İlgili Öğrendiklerine İlişkin Görüşleri..... | 108 |
| 40. Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçelerini Geliştirmek İçin Yaptıklarına İlişkin Görüşleri..... | 109 |
| 41. Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Yeni Kelimeler Öğrenmek İçin Yaptıklarına İlişkin Görüşleri..... | 110 |
| 42. Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenirken Severek Yaptıkları Etkinliklere İlişkin Görüşleri..... | 112 |
| 43. Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Ders Kitaplarındaki Görsellere İlişkin Görüşleri..... | 113 |
| 44. Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenme Şekillerine İlişkin Görüşleri..... | 114 |
| 45. Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Öğretmenlerin Beden Dili Kullanmasına İlişkin Görüşleri..... | 114 |
| 46. Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Zorlandıkları Temel Dil Becerilerine İlişkin Görüşleri..... | 115 |
| 47. Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Sınıf İçerisinde Türkçe İletişim Kurmaya İlişkin Görüşleri..... | 116 |
| 48. Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Dinleme ve Okuma Metinlerinde Bulunmasını İstedikleri Temalara/Konulara Dair Görüşleri..... | 116 |
| 49. Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Okuma Metinleri ile Görselleri Arasındaki İlişkiye Dair Görüşleri..... | 117 |
| 50. Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Dinleme Metinlerine İlişkin Görüşleri..... | 118 |
| 51. Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Yazma Becerisine İlişkin Görüşleri..... | 119 |
| 52. Ortaokul Seviyesindeki Yabancı Öğrencilerin Temel Dil Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri..... | 120 |
| 53. Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Dil Öğrenme Sürecine Yönelik Önerilerine İlişkin Görüşleri..... | 120 |
| 54. Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sebepleri/Amaçlarına İlişkin Görüşleri..... | 121 |
| 55. Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Dil Öğrenme Ortamlarında Bulunmasını İstedikleri Özelliklere İlişkin Görüşleri..... | 123 |
| 56. Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Yaş Durumuyla İlgili İsteklerine İlişkin Görüşleri..... | 123 |
| 57. Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Farklı Ülkelerden Öğrencilerle Aynı Dil Öğrenme Ortamını Paylaşmaya İlişkin Görüşleri..... | 125 |
| 58. Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Kültürel Gezilerin Türkçe Öğrenmelerine Katkısına İlişkin Görüşleri..... | 126 |
| 59. Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Farklı Ülkeler ve Kültürlerle İlgili Öğrendiklerine İlişkin Görüşleri..... | 127 |
| 60. Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçelerini Geliştirmek İçin Yaptıklarına İlişkin Görüşleri..... | 128 |
| 61. Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Yeni Kelimeler Öğrenmek İçin Yaptıklarına İlişkin Görüşleri..... | 130 |
| 62. Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenirken Severek Yaptıkları Etkinliklere İlişkin Görüşleri..... | 131 |
| 63. Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Dil Öğretim Kitaplarındaki Görsellere İlişkin Görüşleri..... | 132 |
| 64. Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenme Şekillerine İlişkin Görüşleri..... | 133 |
| 65. Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Öğretmenlerin Beden Dili Kullanmasına İlişkin Görüşleri..... | 133 |

| | |
|---|-----|
| 66. Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Zorlandıkları Temel Dil Becerilerine İlişkin Görüşleri..... | 134 |
| 67. Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Sınıf İçerisinde Türkçe İletişim Kurmaya İlişkin Görüşleri..... | 135 |
| 68. Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Dinleme ve Okuma Metinlerinde Bulunmasını İstedikleri Temalara/Konulara Dair Görüşleri..... | 136 |
| 69. Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Okuma Metinleri ile Görselleri Arasındaki İlişkiye Dair Görüşleri..... | 137 |
| 70. Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Dinleme Metinlerine İlişkin Görüşleri..... | 138 |
| 71. Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Yazma Becerisine İlişkin Görüşleri..... | 139 |
| 72. Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Temel Dil Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri..... | 140 |
| 73. Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Dil Öğrenme Sürecine Yönelik Önerilerine İlişkin Görüşleri..... | 141 |
| 74. ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sebepleri/Amaçlarına İlişkin Görüşleri..... | 142 |
| 75. ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Dil Öğrenme Ortamlarında Bulunmasını İstedikleri Özelliklere İlişkin Görüşleri..... | 144 |
| 76. ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Yaş Durumuyla İlgili İsteklerine İlişkin Görüşleri..... | 145 |
| 77. ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Farklı Ülkelerden Öğrencilerle Aynı Dil Öğrenme Ortamını Paylaşmaya İlişkin Görüşleri..... | 147 |
| 78. ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Kültürel Gezilerin Türkçe Öğrenmelerine Katkısına İlişkin Görüşleri..... | 148 |
| 79. ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Farklı Ülkeler ve Kültürlerle İlgili Öğrendiklerine İlişkin Görüşleri..... | 150 |
| 80. ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Türkçelerini Geliştirmek İçin Yaptıklarına İlişkin Görüşleri..... | 152 |
| 81. ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Yeni Kelimeler Öğrenmek İçin Yaptıklarına İlişkin Görüşleri..... | 155 |
| 82. ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenirken Severek Yaptıkları Etkinliklere İlişkin Görüşleri..... | 159 |
| 83. ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Dil Öğretim Kitaplarındaki Görsellere İlişkin Görüşleri..... | 161 |
| 84. ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenme Şekillerine İlişkin Görüşleri..... | 162 |
| 85. ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Okutmanların Beden Dili Kullanmasına İlişkin Görüşleri..... | 164 |
| 86. ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Zorlandıkları Temel Dil Becerilerine İlişkin Görüşleri..... | 165 |
| 87. ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Sınıf İçerisinde Türkçe İletişim Kurmaya İlişkin Görüşleri..... | 167 |
| 88. ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Dinleme ve Okuma Metinlerinde Bulunmasını İstedikleri Temalara/Konulara Dair Görüşleri..... | 168 |
| 89. ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Okuma Metinleri ile Görselleri Arasındaki İlişkiye Dair Görüşleri..... | 170 |
| 90. ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Dinleme Metinlerine İlişkin Görüşleri..... | 172 |
| 91. ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Yazma Becerisine İlişkin Görüşleri..... | 173 |
| 92. ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Temel Dil Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri..... | 176 |
| 93. ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Dil Öğrenme Sürecine Yönelik Önerilerine İlişkin Görüşleri..... | 178 |
| 94. Türkçe Öğrenimi ve Öğretimi Süreçlerinde Yaş Değişkeninin Önemi ve Öğretmenin Gözünden İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sebepleri/Amaçları..... | 180 |
| 95. İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Uyum Sınıfında Yaş Değişkeni Açısından Homojen/Heterojen Olmalarına İlişkin Öğretmen Görüşü..... | 181 |
| 96. İlkokul Düzeyindeki Türkçe Öğretmeninin Sınıfların Yaş Değişkeni Açısından Homojen/Heterojen Olmasının Türkçe Öğrenimi ve Öğretimi Süreçleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri..... | 182 |
| 97. İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Homojen/Heterojen Yaş Özelliklerinin Sınıf İçerisindeki Etkileşimlerine Olan Katkısına İlişkin Öğretmen Görüşü..... | 183 |

| | |
|--|-----|
| 98. İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Uygun Dil ve Kültür Öğrenimi ile Evrensel Değerlere Yönelik Olumlu Tutum Kazanmalarını Sağlamak İçin Öğretmenin Yaptıklarına İlişkin Görüşleri..... | 183 |
| 99. İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Yaş Özelliklerinden Hareketle Zihinsel, Kişisel ve Psikolojik Gelişimlerine Uygun Dil Öğrenmelerine Yönelik Öğretmenin Neler Yaptığına İlişkin Görüşü..... | 184 |
| 100. İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Yaşadıkları Psikolojik Engellere (Kaygı, motivasyon düşüklüğü, iletişim kurmama/kuramama vb.) İlişkin Öğretmenin Görüşleri..... | 185 |
| 101. İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Yaş Özellikleri Uygun Dil Öğretim Yöntemlerinin Kullanımına İlişkin Öğretmenin Görüşleri..... | 186 |
| 102. İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Kullandıkları Ders Kitapları, Hazırlanan Programlar ve Eğitim Ortamlarının Temel Dil Becerilerini Kazandırmada Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Uygunluğuna İlişkin Öğretmenin Görüşleri ve Önerileri..... | 186 |
| 103. İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin İlgilerini Çeken Tema, Konu ve İçeriklere İlişkin Öğretmenin Görüşleri..... | 187 |
| 104. İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Kazanmada Zorluk Yaşadıkları Temel Dil Becerilerine İlişkin Öğretmenin Görüşleri..... | 188 |
| 105. İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Ortalama Dikkat (Odaklanma) Süreleri, Öğretmenin Öğrenme Sürecini Nasıl Planladığı ve Ders Süreleri ile Yaş Arasındaki İlişkiye Yönelik Görüşleri..... | 189 |
| 106. İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Öğrenme Şekilleri ve Öğrenme Şekillerine Yönelik Öğretmenin Süreç İçerisinde Yaptığı Etkinliklere İlişkin Görüşleri..... | 190 |
| 107. İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Kelime, Temel Dil Becerileri ve Dil Yapılarını Öğrenirken En Çok Sevdikleri Aktivitelere İlişkin Öğretmen Görüşü..... | 190 |
| 108. İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenimi Süreçlerine Yönelik Yapılan Ölçme-Değerlendirme Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri..... | 191 |
| 109. İlkokul Düzeyindeki Türkçe Öğretmenin Yaş Gruplarına Uygun Olarak Oluşturduğu Öğrenme Ortamları ile Dil Öğrenimini Pekiştirmek İçin Kullandığı Pekiştireçlere İlişkin Görüşü..... | 193 |
| 110. İlkokul Düzeyindeki Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Uygun Dil Öğrenim Sınıflarının Varlığına ve Sınıflarda Öğrencilerin Dil Öğrenim Sürecinde Ürettiklerine Dair Öğretmen Görüşü..... | 194 |
| 111. İlkokul Düzeyindeki Türkçe Öğretmenin Yabancı Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Uygun Olarak Dil Öğrenim Sınıfları ile Sınıflarda Bulunmasını İstedığı Materyallere İlişkin Görüşleri..... | 195 |
| 112. İlkokul Düzeyindeki Türkçe Öğretmenin Yabancı Öğrencilerin Dil Öğrenme Süreçlerine Yönelik İsteklerine/Önerilerine İlişkin Görüşleri..... | 195 |
| 113. Türkçe Öğrenimi ve Öğretimi Süreçlerinde Yaş Değişkeninin Önemi ve Öğretmenlerin Gözünden Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sebepleri/Amaçları..... | 196 |
| 114. Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Sınıflarda Yaş Değişkeni Açısından Homojen/Heterojen Olmalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri..... | 198 |
| 115. Ortaokul Düzeyindeki Türkçe Öğretmenlerinin Sınıfların Yaş Değişkeni Açısından Homojen/Heterojen Olmasının Türkçe Öğrenimi ve Öğretimi Süreçleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri..... | 199 |
| 116. Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Homojen/Heterojen Yaş Özelliklerinin Sınıf İçerisindeki Etkileşimlerine Olan Katkısına İlişkin Öğretmen Görüşleri..... | 200 |
| 117. Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Uygun Dil ve Kültür Öğrenimi ile Evrensel Değerlere Yönelik Olumlu Tutum Kazanmalarını Sağlamak İçin Öğretmenlerin Yaptıklarına İlişkin Görüşleri..... | 201 |
| 118. Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Yaş Özelliklerinden Hareketle Zihinsel, Kişisel ve Psikolojik Gelişimlerine Uygun Olarak Dil Öğrenmelerine Yönelik Öğretmenlerin Neler Yaptıklarına İlişkin Görüşleri..... | 202 |
| 119. Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Yaşadıkları Psikolojik Engellere (Kaygı, motivasyon düşüklüğü, iletişim kurmama/kuramama vb.) İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri..... | 204 |
| 120. Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Yaş Özelliklerine Uygun Dil Öğretim Yöntemlerinin Kullanımına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri..... | 205 |
| 121. Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Kullandıkları Ders Kitapları, Hazırlanan Programlar ve Eğitim Ortamlarının Temel Dil Becerilerini Kazandırmada Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Uygunluğuna İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri ve Önerileri..... | 206 |
| 122. Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin İlgilerini Çeken Tema, Konu ve İçeriklere İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri..... | 207 |
| 123. Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Kazanmada Zorluk Yaşadıkları Temel Dil Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri..... | 208 |

| | |
|---|-----|
| 124.Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Derslerindeki Ortalama Dikkat (Odaklanma) Süreleri, Öğretmenlerin Öğrenme Sürecini Nasıl Planladıkları ve Ders Süreleri ile Yaş Arasındaki İlişkiye Yönelik Görüşleri..... | 209 |
| 125.Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Öğrenme Şekilleri ve Öğrenme Şekillerine Yönelik Öğretmenlerin Süreç İçerisinde Yaptıkları Etkinliklere İlişkin Görüşleri..... | 211 |
| 126.Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Kelime, Temel Dil Becerileri ve Dil Yapılarını Öğrenirken En Çok Sevdikleri Aktivitelere İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri..... | 212 |
| 127.Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenimi Süreçlerine Yönelik Yapılan Ölçme-Değerlendirme Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri..... | 213 |
| 128.Ortaokul Düzeyindeki Türkçe Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Uygun Olarak Oluşturdukları Öğrenme Ortamları ile Dil Öğrenimini Pekiştirmek İçin Kullandıkları Pekiştireçlere İlişkin Görüşleri..... | 215 |
| 129.Ortaokul Düzeyindeki Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Uygun Dil Öğrenim Sınıflarının Varlığına ve Sınıflarda Öğrencilerin Dil Öğrenim Sürecinde Ürettiklerine Dair Öğretmen Görüşleri..... | 217 |
| 130.Ortaokul Düzeyindeki Türkçe Öğretmenlerinin Yabancı Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Uygun Olarak Dil Öğrenim Sınıfları ile Sınıflarda Bulunmasını İstedikleri Materyallere İlişkin Görüşleri..... | 219 |
| 131.Ortaokul Düzeyindeki Türkçe Öğretmenlerinin Yabancı Öğrencilerin Dil Öğrenme Süreçlerine Yönelik İsteklerine/Önerilerine İlişkin Görüşleri..... | 220 |
| 132.Türkçe Öğrenimi ve Öğretimi Süreçlerinde Yaş Değişkeninin Önemi ve Öğretmenlerin Gözünden Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sebepleri/Amaçları..... | 221 |
| 133.Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Sınıflarda Yaş Değişkeni Açısından Homojen/Heterojen Olmalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri..... | 223 |
| 134.Lise Düzeyindeki Türkçe Öğretmenlerinin Sınıfların Yaş Değişkeni Açısından Homojen/Heterojen Olmasının Türkçe Öğrenimi ve Öğretimi Süreçleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri..... | 225 |
| 135.Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Homojen/Heterojen Yaş Özelliklerinin Sınıf İçerisindeki Etkileşimlerine Olan Katkısına İlişkin Öğretmen Görüşleri..... | 226 |
| 136.Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Uygun Dil ve Kültür Öğrenimi ile Evrensel Değerlere Yönelik Olumlu Tutum Kazanmalarını Sağlamak İçin Öğretmenlerin Yaptıklarına İlişkin Görüşleri..... | 227 |
| 137.Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Yaş Özelliklerinden Hareketle Zihinsel, Kişisel ve Psikolojik Gelişimlerine Uygun Olarak Dil Öğrenmelerine Yönelik Öğretmenlerin Neler Yaptıklarına İlişkin Görüşleri..... | 230 |
| 138.Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Yaşadıkları Psikolojik Engellere (Kaygı, motivasyon düşüklüğü, iletişim kurmama/kuramama vb.) İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri..... | 232 |
| 139.Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Yaş Özelliklerine Uygun Dil Öğretim Yöntemlerinin Kullanımına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri..... | 233 |
| 140.Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Kullandıkları Ders Kitapları, Hazırlanan Programlar ve Eğitim Ortamlarının Temel Dil Becerilerini Kazandırmada Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Uygunluğuna İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri ve Önerileri..... | 234 |
| 141.Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin İlgilerini Çeken Tema, Konu ve İçeriklere İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri..... | 237 |
| 142.Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Kazanmada Zorluk Yaşadıkları Temel Dil Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri..... | 238 |
| 143.Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Ortalama Dikkat (Odaklanma) Süreleri, Öğretmenlerin Öğrenme Sürecini Nasıl Planladıkları ve Ders Süreleri ile Yaş Arasındaki İlişkiye Yönelik Görüşleri..... | 240 |
| 144.Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Öğrenme Şekilleri ve Öğrenme Şekillerine Yönelik Öğretmenlerin Süreç İçerisinde Yaptıkları Etkinliklere İlişkin Görüşleri..... | 242 |
| 145.Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Kelime, Temel Dil Becerileri ve Dil Yapılarını Öğrenirken En Çok Sevdikleri Aktivitelere İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri..... | 243 |
| 146.Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenimi Süreçlerine Yönelik Yapılan Ölçme-Değerlendirme Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri..... | 244 |
| 147.Lise Düzeyindeki Türkçe Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Uygun Olarak Oluşturdukları Öğrenme Ortamları ile Dil Öğrenimini Pekiştirmek İçin Kullandıkları Pekiştireçlere İlişkin Görüşleri..... | 248 |
| 148.Lise Düzeyindeki Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Uygun Dil Öğrenim Sınıflarının Varlığına ve Sınıflarda Öğrencilerin Dil Öğrenim Sürecinde Ürettiklerine Dair Öğretmen Görüşleri..... | 251 |
| 149.Lise Düzeyindeki Türkçe Öğretmenlerinin Yabancı Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Uygun Olarak Dil Öğrenim Sınıfları ile Sınıflarda Bulunmasını İstedikleri Materyallere İlişkin Görüşleri..... | 253 |
| 150.Lise Düzeyindeki Türkçe Öğretmenlerinin Yabancı Öğrencilerin Dil Öğrenme Süreçlerine Yönelik İsteklerine/Önerilerine İlişkin Görüşleri..... | 255 |

| | |
|---|-----|
| 151. Türkçe Öğrenimi ve Öğretimi Süreçlerinde Yaş Değişkeninin Önemi ve Okutmanların Gözünden ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sebepleri/Amaçları..... | 256 |
| 152. ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Sınıflarda Yaş Değişkeni Açısından Homojen/Heterojen Olmalarına İlişkin Okutman Görüşleri..... | 260 |
| 153. ULUTÖMER Kurumundaki Türkçe Okutmanlarının Sınıfların Yaş Değişkeni Açısından Homojen/Heterojen Olmasının Türkçe Öğrenimi ve Öğretimi Süreçleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri..... | 261 |
| 154. ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Homojen/Heterojen Yaş Özelliklerinin Sınıf İçerisindeki Etkileşimlerine Olan Katkısına İlişkin Okutman Görüşleri..... | 263 |
| 155. ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Uygun Dil ve Kültür Öğrenimi ile Evrensel Değerlere Yönelik Olumlu Tutum Kazanmalarını Sağlamak İçin Okutmanların Yaptıklarına İlişkin Görüşleri..... | 264 |
| 156. ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Yaş Özelliklerinden Hareketle Zihinsel, Kişisel ve Psikolojik Gelişimlerine Uygun Olarak Dil Öğrenmelerine Yönelik Okutmanların Neler Yaptıklarına İlişkin Görüşleri..... | 268 |
| 157. ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Yaşadıkları Psikolojik Engellere (Kaygı, motivasyon düşüklüğü, iletişim kurmama/kuramama vb.) İlişkin Okutmanların Görüşleri..... | 270 |
| 158. ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Yaş Özelliklerine Uygun Dil Öğretim Yöntemlerinin Kullanımına İlişkin Okutmanların Görüşleri..... | 273 |
| 159. ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Kullandıkları Ders Kitapları, Hazırlanan Programlar ve Eğitim Ortamlarının Temel Dil Becerilerini Kazandırmada Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Uygunluğuna İlişkin Okutmanların Görüşleri ve Önerileri..... | 275 |
| 160. ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin İlgilerini Çeken Tema, Konu ve İçeriklere İlişkin Okutmanların Görüşleri..... | 278 |
| 161. ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Kazanmada Zorluk Yaşadıkları Temel Dil Becerilerine İlişkin Okutmanların Görüşleri..... | 280 |
| 162. ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Ortalama Dikkat (Odaklanma) Süreleri, Okutmanların Öğrenme Sürecini Nasıl Planladıkları ve Ders Süreleri ile Yaş Arasındaki İlişkiye Yönelik Görüşleri..... | 282 |
| 163. ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Öğrenme Şekilleri ve Öğrenme Şekillerine Yönelik Okutmanların Süreç İçerisinde Yaptıkları Etkinliklere İlişkin Görüşleri..... | 285 |
| 164. ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Kelime, Temel Dil Becerileri ve Dil Yapılarını Öğrenirken En Çok Sevdikleri Aktivitelere İlişkin Okutmanların Görüşleri..... | 288 |
| 165. ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenimi Süreçlerine Yönelik Yapılan Ölçme-Değerlendirme Çalışmalarına İlişkin Okutmanların Görüşleri..... | 290 |
| 166. ULUTÖMER Kurumundaki Okutmanların Yaş Gruplarına Uygun Olarak Oluşturdıkları Öğrenme Ortamları ile Dil Öğrenimini Pekiştirmek İçin Kullandıkları Pekiştireçlere İlişkin Görüşleri..... | 294 |
| 167. ULUTÖMER Kurumundaki Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Uygun Dil Öğrenim Sınıflarının Varlığına ve Sınıflarda Öğrencilerin Dil Öğrenimi Sürecinde Ürettiklerine Dair Okutman Görüşleri..... | 298 |
| 168. ULUTÖMER Kurumundaki Türkçe Okutmanlarının Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Uygun Olarak Dil Öğrenim Sınıfları ile Sınıflarda Bulunmasını İstedikleri Materyallere İlişkin Görüşleri..... | 300 |
| 169. ULUTÖMER Kurumundaki Türkçe Okutmanlarının Yabancı Öğrencilerin Dil Öğrenme Süreçlerine Yönelik İsteklerine/Önerilerine İlişkin Görüşleri..... | 305 |
| 170. “Hayat Boyu Türkçe 1” Öğrenci Kitabının Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Göre Genel Olarak Değerlendirilmesi..... | 308 |
| 171. “Hayat Boyu Türkçe 1” Öğrenci Kitabının Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Göre Görsel Tasarım Açısından Değerlendirilmesi..... | 317 |
| 172. “Hayat Boyu Türkçe 1” Öğrenci Kitabının Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Göre İçerik Açısından Değerlendirilmesi..... | 323 |
| 173. “Hayat Boyu Türkçe 1” Ders Kitabının Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Göre Ölçme-Değerlendirme Açısından Değerlendirilmesi..... | 327 |
| 174. “Hayat Boyu Türkçe 2” Öğrenci Kitabının Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Göre Genel Olarak Değerlendirilmesi..... | 331 |
| 175. “Hayat Boyu Türkçe 2” Öğrenci Kitabının Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Göre Görsel Tasarım Açısından Değerlendirilmesi..... | 338 |
| 176. “Hayat Boyu Türkçe 2” Öğrenci Kitabının Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Göre İçerik Açısından Değerlendirilmesi..... | 349 |

| | |
|--|-----|
| 177.“Hayat Boyu Türkçe 2” Öğrenci Kitabının Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Göre Ölçme-Değerlendirme Açısından Değerlendirilmesi..... | 356 |
| 178.“Hayat Boyu Türkçe 3” Öğrenci Kitabının Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Göre Genel Olarak Değerlendirilmesi..... | 360 |
| 179.“Hayat Boyu Türkçe 3” Öğrenci Kitabının Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Göre Görsel Tasarım Açısından Değerlendirilmesi..... | 369 |
| 180.“Hayat Boyu Türkçe 3” Öğrenci Kitabının Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Göre İçerik Açısından Değerlendirilmesi..... | 389 |
| 181.“Hayat Boyu Türkçe 3” Öğrenci Kitabının Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Göre Ölçme-Değerlendirme Açısından Değerlendirilmesi..... | 397 |

Şekiller Listesi

Şekil

Sayfa

1. Kalifornia Üniversitesi, Zihin Sağlığı Enstitüsü Nörolojik Görüntü Laboratuvarı, Dr. Paul Thompsoa (Akt. Yalçın, 2018:104).....29
2. Ders Kitabı (Kast & Neuner 1994: 8 akt. Genç, 2002: 75).....57
3. Nitel Veri Analizi Süreci (Gürbüz & Şahin, 2018:435).....80

Görseller Listesi

| Görsel | Sayfa |
|--|-------|
| 1. Hayat Boyu Türkçe 1, 2019: 15..... | 312 |
| 2. Hayat Boyu Türkçe 1, 2019: 136..... | 313 |
| 3. Hayat Boyu Türkçe 1 Öğrenci Kitabı Kapağı..... | 314 |
| 4. Hayat Boyu Türkçe 1 Öğrenci Kitabı, 2019: 20..... | 315 |
| 5. Hayat Boyu Türkçe 1 Öğrenci Kitabı, 2019: 114..... | 316 |
| 6. Hayat Boyu Türkçe 1 Öğrenci Kitabı, 2019: 72..... | 316 |
| 7. Hayat Boyu Türkçe 1 Öğrenci Kitabı, 2019: 74..... | 318 |
| 8. Hayat Boyu Türkçe 1 Öğrenci Kitabı, 2019: 30..... | 318 |
| 9. Hayat Boyu Türkçe 1 Öğrenci Kitabı, 2019: 22..... | 319 |
| 10. Hayat Boyu Türkçe 1 Öğrenci Kitabı, 2019: 26..... | 319 |
| 11. Hayat Boyu Türkçe 1 Öğrenci Kitabı, 2019: 107..... | 320 |
| 12. Hayat Boyu Türkçe 1 Öğrenci Kitabı, 2019: 128..... | 320 |
| 13. Hayat Boyu Türkçe 1 Öğrenci Kitabı, 2019: 132..... | 321 |
| 14. Hayat Boyu Türkçe 1 Öğrenci Kitabı, 2019: 106..... | 321 |
| 15. Hayat Boyu Türkçe 1 Öğrenci Kitabı, 2019: 12..... | 322 |
| 16. Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabı Kapağı..... | 333 |
| 17. Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabı, 2019: 58..... | 335 |
| 18. Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabı, 2019: 81..... | 336 |
| 19. Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabı, 2019: 83..... | 336 |
| 20. Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabı, 2019: 84..... | 336 |
| 21. Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabı, 2019: 119..... | 337 |
| 22. Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabı, 2019: 124..... | 338 |
| 23. Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabı Kapağı..... | 340 |
| 24. Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabı, 2019: 12..... | 340 |
| 25. Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabı, 2019: 48..... | 340 |
| 26. Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabı, 2019: 60..... | 341 |
| 27. Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabı, 2019: 57..... | 341 |
| 28. Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabı, 2019: 25..... | 342 |
| 29. Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabı, 2019: 91..... | 342 |
| 30. Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabı, 2019: 27..... | 343 |
| 31. Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabı, 2019: 38..... | 344 |
| 32. Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabı, 2019: 62..... | 344 |
| 33. Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabı, 2019: 78..... | 345 |
| 34. Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabı, 2019: 36..... | 345 |
| 35. Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabı, 2019: 61..... | 346 |
| 36. Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabı, 2019: 87..... | 347 |
| 37. Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabı, 2019: 98..... | 347 |
| 38. Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabı, 2019: 67..... | 348 |
| 39. Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabı, 2019: 69..... | 348 |
| 40. Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabı, 2019: 76..... | 352 |
| 41. Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabı, 2019: 98..... | 354 |
| 42. Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı Kapağı..... | 362 |
| 43. Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 57..... | 365 |
| 44. Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 89..... | 366 |
| 45. Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 90..... | 366 |
| 46. Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 91..... | 367 |
| 47. Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 92..... | 367 |
| 48. Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 106..... | 368 |
| 49. Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 16..... | 371 |
| 50. Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 23..... | 371 |
| 51. Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 25..... | 372 |
| 52. Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 43..... | 372 |
| 53. Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 75..... | 372 |
| 54. Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 27..... | 373 |
| 55. Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 107..... | 374 |
| 56. Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 113..... | 374 |
| 57. Hayat Boyu Türkçe 1 Öğrenci Kitabı, 2019: 21..... | 375 |
| 58. Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 12..... | 375 |

| | |
|--|-----|
| 59. Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 40..... | 376 |
| 60. Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 52..... | 376 |
| 61. Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 61..... | 377 |
| 62. Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 88..... | 377 |
| 63. Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 57..... | 378 |
| 64. Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 75..... | 379 |
| 65. Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 118..... | 379 |
| 66. Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 95..... | 379 |
| 67. Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 21..... | 380 |
| 68. Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 32..... | 381 |
| 69. Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 33..... | 381 |
| 70. Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 41..... | 382 |
| 71. Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 50..... | 383 |
| 72. Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 69..... | 383 |
| 73. Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 109..... | 384 |
| 74. Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 37..... | 385 |
| 75. Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 60..... | 386 |
| 76. Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 102..... | 386 |
| 77. Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 117..... | 387 |
| 78. Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 106..... | 388 |
| 79. Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 22..... | 391 |
| 80. Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 26..... | 392 |
| 81. Hayat Boyu Türkçe Öğrenci Kitabı, 2019: 78..... | 400 |
| 82. Hayat Boyu Türkçe Öğrenci Kitabı, 2019: 103..... | 400 |

Kısaltmalar Listesi

| | |
|----------|---|
| AOÖÇ | : Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni |
| BM | : Birleşmiş Milletler |
| CEFR | : Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı |
| DEİK | : Dış Ekonomik İlişkiler Kurulu |
| FATİH | : Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi Projesi |
| İÖ | : İlkokul düzeyindeki yabancı öğrenci |
| İÖğrt | : İlkokul düzeyindeki öğretmen |
| LÖ | : Lise/Ortaöğretim düzeyindeki yabancı öğrenci |
| LÖğrt | : Lise/Ortaöğretim düzeyindeki öğretmen |
| MEB | : Millî Eğitim Bakanlığı |
| NFER | : Nationam Foundation for Educational Research in England and Wales (Ulusal Eğitim Araştırmaları Vakfı) |
| OECD | : Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü |
| Okt | : ULUTÖMER’de görevli olan okutmanlar |
| OÖ | : Ortaokul düzeyindeki yabancı öğrenci |
| OÖğrt | : Ortaokul düzeyindeki öğretmen |
| PİKTES | : Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi |
| TDK | : Türk Dil Kurumu |
| TİKA | : Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı |
| TÖ | : ULUTÖMER’de öğrenim gören yabancı öğrenciler |
| TÖMER | : Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi |
| TMV | : Türkçe Maarif Vakfı |
| TYDÖP | : Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı |
| ULUTÖMER | : Uludağ Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi |
| UNESCO | : Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü |
| YDOTÖ | : Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi |
| YÖK | : Yükseköğretim Kurumu |
| akt. | : aktaran |
| çev. | : çeviren |
| ed. | : editör |
| f. | : frekans |
| s. | : sayfa |

- vb. : Ve başkası, ve başkaları, ve benzeri, ve benzerleri, ve bunun gibi
vd. : Ve devamı, ve diğerleri

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Dünya genelinde eğitim, bilim, sağlık, teknoloji alanlarında yaşanan hızlı ilerlemeler ve yeni gelişmelerle birlikte insanların da yaşanan bu değişimlerin sonucunda ortaya çıkan gelişmelerden haberdar olma isteklerinin ve çabalarının her geçen gün arttığı gözlemlenmektedir. Jean Benton'a göre (2006), informasyon teknolojisinin varlığı ve insanlar arasındaki kullanımı dünyanın penceresini evlerimizdeki odalarımıza açarak sınırsız bir öğrenme ortamı yaratırken aynı zamanda toplum içerisinde daha fazla yer almak isteyen bireylerin sayısını da artırma gücüne sahiptir (Jean Benton, 2007). Bu durum uluslararası alandaki insanların iletişimlerini ve etkileşimlerini arttırmanın yanında değişim ve gelişimlere ayak uydurmak isteyen bireylerin de çok yönlü olmalarını gerekli kılmaktadır.

Bilgi ve bilgi okuryazarlığı çağının hâkim olduğu dünyamızda bireylerin bazı becerileri kazanarak günlük yaşam içerisinde kazandıkları bu becerileri kullanabilmeleri artık bir zorunluluk olmuştur. Bu perspektiften bakıldığında bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda sahip olmak istedikleri beceriler çeşitlilik göstermekle birlikte kendi ana dillerinin dışında bir ya da birkaç farklı yabancı dili öğrenerek gerekli ve uygun koşullarda öğrendikleri bu dilleri kullanabilme yetisini kazanma isteklerinin de yoğunlukta olduğu dikkat çekmektedir. Aynı zamanda insanlar çağdaş dünya düzenine ayak uydurmanın yanı sıra iyi bir eğitim alma, iş bulabilme, beyin göçü veya zorunlu göçler gibi çeşitli sebeplerle de yabancı dil öğrenimine yönelmektedirler. Bu durum yabancı dil öğreniminin geçmişte olduğu gibi hem günümüzde hem de gelecekte etkililiğini korumaya devam edeceğini göstermektedir.

“Dünya vatandaşı” olma kavramının da uluslararası alanda hızla yayıldığı çağımızda yabancı dil öğrenimi ve öğretiminin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Özellikle 2001 yılında gerçekleştirilen “Avrupa Diller Yılı” kapsamında “Dilleri Öğrenmek Her Kapıyı Açar-Herkes Bunu Başarabilir” çağrılarıyla birlikte çok dilliliğin ve çok kültürlülüğün önemi ön plana çıkarılmıştır. Farklı dil ve kültürleri öğrenmek aynı zamanda dünya üzerinde var olan dil ve kültür çeşitliliğinin korunması adına da büyük bir önem arz etmektedir. Bu konuda Birleşmiş Milletler (BM) bünyesindeki Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından dil çeşitliliğinin önemine ve çok dilliliğe yönelik uluslararası alanda farkındalıklar yaratmak için bir dizi çalışmalar yürütülmektedir.

BM tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda dünya üzerinde her iki haftada bir dilin içinde geliştiği kültür ve entelektüel bilgiyle birlikte yok olduğunun altı çizilmekle birlikte dünya üzerinde konuşulmakta olan tahmini 6000 dilin varlığına karşın bu dillerden en az %43'ünün tehlike altında olduğu dile getirilmektedir. Bu nedenle dilsel çeşitlilikle birlikte çok

dilliliğin ve kültürlülüğün önemine dikkat çekmek isteyen kuruluş 2000 yılından itibaren her 21 Şubat gününü “Uluslararası Ana Dil” günü olarak kutlarken, BM Genel Kurulu tarafından 2008 yılı da “Uluslararası Diller Yılı” olarak ilan edilmiştir (<https://www.un.org/en/observances/mother-language-day> 16.12.2020 tarihinde Birleşmiş Milletler internet sitesinden alınmıştır).

Dünya üzerindeki dil ve kültür çeşitliliğinin önemine dikkat çekmenin yanı sıra korunması adına atılan tüm bu adımlardan gerek tarih sahnesindeki konumu gerekse jeopolitik özellikleri sebebiyle geçmişte olduğu gibi günümüzde de önemini korumaya devam eden Türk Dili ve Türk kültürü de yerini almaktadır. Bu bağlamda UNESCO tarafından düzenlenen anma ve kutlama yıl dönümlerine ait programlara Türk diline, Türk kültürüne hizmet etmiş önemli kişilerin ve kültürel dokusu ile dikkat çekici önemli mekânlarımızın dâhil edilmesi, Türk dilinin ve kültürünün dünya üzerindeki etkisini ve gücünü göstermektedir. Türkiye'nin de 2021 yılını “Yunus Emre ve Türkçe Yılı” ilan ederek “Dünya Dili Türkçe” adıyla yurt içi ve yurt dışında çeşitli etkinlikler düzenlemesi dünya genelinde var olan dil çeşitliliğini, çok dilliliği ve kültürlülüğü korumaya yönelik farkındalıkların oluşturulmasında aktif bir rol üstlendiğini kanıtlamaktadır.

Bugün Türkçenin tüm lehçeleriyle birlikte dünya üzerindeki insanların en fazla konuştuğu beş dilden biri olması da bu anlamda önemlidir (Durukan ve Maden, 2018). Buran ve Alkaya'ya (2018) göre de “dünya çapındaki yaygınlığı, uygarlık dili, diplomasi dili, resmi dil, geçer bölge dili, ulusal dil ve yazı dili” ölçütlerinin tamamına sahip olan Türkçe dünya genelinde saygınlığı ve işlevselliği yüksek yaygın dillerden biridir (Buran & Alkaya, 2018).

Tuna'nın (1994) Sümerce tabletlerindeki alıntı kelimelerden hareketle Türk dilinin yaşayan dünya dilleri arasındaki en eski yazılı belgelere sahip dil olduğunu ispatlaması ise Türkçenin ne kadar köklü bir dil olduğunu açıkça ortaya koymaktadır (Tuna, 1994). Dünyanın farklı kıtalarındaki farklı dillerden ve kültürlerden insanların Türk dili ile kültürüne olan ilgilerinin her geçen gün artması da Türkçenin hem yurt içinde hem de yurt dışında öğrenilmesi ve öğretilmesine önemli bir ivme kazandırmıştır.

1.1. Problem durumu

Geçmişten günümüze kadar ki geçen süreç içerisinde yabancı dil öğrenimine ve öğretilmesine yönelik olarak gündemden düşmeyen ana konulardan birinin de yaş faktörü olduğu görülmektedir. Gerek araştırmacılar gerekse de ebeveynler, öğretmenler ve öğrenciler tarafından “dil öğrenimine başlamak için uygun bir yaş aralığının olup olmadığı, ikinci dil öğreniminin en hızlı hangi yaşta öğrenildiği, yabancı bir dili en iyi ve en hızlı kimin öğrendiği (çocuk/ergen/yetişkin), erken yaşta dil öğrenmenin bir avantajının bulunup bulunmadığı,

yetişkin bireylerin yeni bir dili öğrenip öğrenemeyecekleri, çocuk, genç ve yetişkin dil öğrencileri arasındaki farklılıkların neler olduğu” ile ilgili çeşitli sorular her zaman ilgi ve merak konusu olmuştur. Ancak yabancı dilin hangi yaşlarda öğrenilmesi gerektiğine veya en iyi öğrenilebileceği döneme ilişkin tartışmaların günümüzde de net bir şekilde sonuca ulaştırılmadığı görülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde ise çoğu araştırmacının (Collier, 1988; Sunel, 1989; İpekboyayan, 1994; Tokdemir, 1997; Tutaş, 2000; Haznedar, 2003; Anşin, 2006; Kirch, Speck-Hamdan, 2007; Uslu, 2007; Aslan, 2008; Dellal, 2011; Özbay & Barutçu, 2013; Canbulat & İşgören, 2016; Onursal, 2019 vd.) görüşleri farklılık göstermekle birlikte genel olarak yaş etkenini dil öğrenimi-öğretimi süreçleri üzerinde etkili buldukları ve yaşın dil öğrenmede aktif bir rol oynadığı konusunda hemfikir oldukları anlaşılmaktadır. Collier (1988) de özellikle başarılı ve etkili bir dil öğrenimine yönelik gerçekleştirilen tüm önemli araştırmalarda öğrenenin yaşının daha ön plana çıkarıldığına dikkat çekmektedir (Collier, 1988).

Oral (2010) ise etkili bir öğrenimin ve dolaylı olarak da öğretimin gerçekleşebilmesi için öğrenmenin doğasının ve farklı gelişim aşamalarına sahip öğrencilerin niteliklerinin bilinmesi gerektiğini çünkü bu iki başat öğenin öğretim süreçlerinin düzenlenmesi aşamasında da önemli bir role sahip olduğunu dile getirir (Oral, 2010). Lopez (1989) de öğretmenlerin öğrencilerine ilişkin olarak bireysel ihtiyaçlar, psikolojik ve sosyal faktörler olmak üzere üç ana grupta muhakkak bilgi sahibi olmaları gerektiğini ifade etmiştir (Lopez, 1989).

Yine tüm öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarlanma aşamaları incelendiğinde bireysel farklılıklar/öğrenenin doğası ile bu farklılıklara dayalı değerlerin dikkate alınması temel bir ilke olarak karşımıza çıkmaktadır. Alyılmaz (2018) da dil öğrenim-öğretim süreçlerinin merkezinde öğrenenin yer aldığını vurgulayarak sürecin başarıyla sonlandırılabilmesi için süreç içerisindeki her şeyin öğrenenin ihtiyaçlarına ve amaçlarına hizmet edecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir (Alyılmaz, 2018).

Her yaş grubunun kendine has bazı özellikleri barındırması ve farklı yaş gruplarının farklı öğrenme yaklaşımlarına ihtiyaç duymalarından dolayı artık dil öğrenimi-öğretimi süreçlerinde bütün yaş gruplarını kapsayıcı çalışmaların yerini farklı yaş gruplarını (çocuk, ergen, yetişkin) kapsayıcı çalışmalara bıraktığı bilinmektedir (Harmer, 2007). Herkes her dili öğrenebilir ancak tüm öğrenim-öğretim süreçlerinde olduğu gibi yabancı dil öğrenimi süreçlerinde de asıl önemli olan “kime, neyi, nasıl ve ne kadar” öğreteceğimizin bilinmesidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi ve öğretimi süreçlerine ilişkin alandaki çalışmaları incelediğimizde özellikle yetişkin hedef dil öğrencilerinin dikkate alınarak planlamaların, uygulamaların ve değerlendirmelerin daha fazla yapıldığı görülmektedir. Aynı zamanda farklı

yaş gruplarındaki yabancı öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini bir arada inceleyen araştırma sayısının da az olduğu görülmüştür. Bunların yanı sıra yaş grupları birbirinden farklı olan hedef dil öğrencilerinin de zaman zaman aynı dil öğrenme ortamlarını paylaşarak aynı dil öğrenme süreçlerine maruz bırakıldıkları görülmektedir.

Belirlenen tüm bu durumlar neticesinde yabancı dil olarak Türkçe edinimi ve öğrenimi süreçlerinde yaş değişkeninin etkisini incelemeye yönelik akademik anlamda bir çalışmaya ihtiyaç duyulduğu düşüncesi oluşmuştur. Bu düşünceden hareketle de araştırmanın problem cümlesi, “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi süreçlerinde yaş değişkeninin bir etkisi var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Araştırma sürecinin tüm aşamaları bu problem cümlesi çerçevesinde şekillendirilerek aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1.2. Araştırma soruları

Yapılan bu çalışmayla yaş değişkeninin yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi süreçleri üzerindeki etkisinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında farklı yaş düzeylerine sahip yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler ile farklı yaş düzeylerindeki yabancı öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin/okutmanların konuyla ilgili görüşlerine başvurulmasının yanı sıra öğrenme kaynaklarından belirlenen ders kitapları da yaş değişkeni çerçevesinde incelenerek alana katkı sağlamak amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. İlkokul düzeyindeki Türkçe öğrenenlerin yaş değişkeni üzerindeki görüşleri nelerdir?
2. Ortaokul düzeyinde Türkçe öğrenenlerin yaş değişkeni üzerindeki görüşleri nelerdir?
3. Lise/Ortaöğretim düzeyinde Türkçe öğrenenlerin yaş değişkeni üzerindeki görüşleri nelerdir?
4. Lisans düzeyinde Türkçe öğrenenlerin yaş değişkeni üzerindeki görüşleri nelerdir?
5. İlkokul öğretmenin yaş değişkenine yönelik görüşleri nelerdir?
6. Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin yaş değişkenine yönelik görüşleri nelerdir?
7. Lise öğretmenlerinin yaş değişkenine yönelik görüşleri nelerdir?
8. Lisans düzeyinde eğitim veren okutmanların yaş değişkenine yönelik görüşleri nelerdir?
9. Ders kitaplarındaki yaş değişkeni ne durumdadır?

1.3. Amaç

Tüm eğitim-öğretim süreçlerinde olduğu gibi yabancı dil öğrenimi ve öğretimi süreçleri de rastlantısal olmayan sistemli bir plan dâhilinde yürütüldüğü takdirde başarı da o oranda kaçınılmaz olacaktır. Bu çalışmadaki asıl amaç da yaş değişkeninin yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi süreçleri üzerindeki etkisini tespit ederek farklı yaşlardaki bireylerin yaşları

doğrultusunda dil öğrenimlerinin nasıl gerçekleştiğini saptamak ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenme-öğretme süreçlerinin nasıl olması gerektiğine yönelik de çıkarımlarda bulunabilmektir.

Araştırmayla ulaşılmak istenen diğer amaçlar ise şu şekildedir: Farklı yaş gruplarına sahip hedef dil öğrencilerinin Türkçe öğrenimi süreçlerine ilişkin görüşleriyle birlikte araştırma probleminin temeline inilmesi, süreç içerisinde aktif role sahip olan öğretmenlerin/okutmanların görüşleri doğrultusunda ve öğrenim-öğretim süreçlerinin vazgeçilmez olan ders kitaplarının yaş değişkenine göre değerlendirilmesiyle de mevcut durumun tüm yönleriyle ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

1.4. Önem

Dil öğrenimi ve öğretimi geçmişten günümüze kadar önemini korumakla birlikte çağımız şartlarında çok dillilik ve çok kültürlülük artık bir zorunluluk kazanarak insan hayatının kaçınılmaz bir parçası olmuştur. Farklı ülkelerden ve kıtalardan insanlar gerek hedef dilin konuşulduğu ülkelere giderek gerekse de buldukları ülkelerde yabancı dil öğrenimine yönelmektedirler. Bu bağlamda dünya dilleri arasında önemli bir konuma sahip olan ve her geçen gün farklı kıtalardaki ülkelere insanları daha iyi bir eğitim alabilmek, iş bulabilmek, Türkiye’de yaşamlarını sürdürebilmek veya zorunlu göçler sebebiyle Türkçeyi ve Türk kültürünü öğrenmeye yönelik gösterdikleri yoğun ilgi ve istek azımsanmayacak bir sayıya ulaşmış durumdadır.

YÖK tarafından 30 Haziran 2017 tarihinde hazırlanan “Yüksek Öğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi 2018-2022” de Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü (OECD) verilerine değinilerek 1975 yılında dünya genelindeki uluslararası öğrenci sayısının ortalama 800 bin civarında olduğu bu sayının 15 yıl içinde 1,3 milyona ulaşırken 2010 yılında ise sayının 4,2 milyona ulaştığına dikkat çekilmiştir. Uluslararası öğrenci hareketliliğinin aynı hızda devam etmesi halinde ise 2022 yılında bu sayının 8 milyonu geçeceği öngörüldüğü belirtilmiştir (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 2017).

OECD verilerine göre uluslararası alandaki öğrenci sayılarında yaşanan bu artış her yıl ülkemize gelen yabancı öğrenci sayısında da gözlemlenmektedir. 2002 yılında ülkemize gelen yabancı öğrenci sayısı ortalama 16 binlerdeyken bu sayı 2010 yılında 27 bine yükselmiştir. 2015 yılında 72.178 olan uluslararası öğrenci sayımız 2015-2016 eğitim-öğretim yılında 87.903 olurken 2016-2017 öğretim yılında ise yaklaşık %23 artarak 108.076’ya yükselmiştir (YÖK, 2017: 33). 2021-2022 akademik yılında ise uluslararası öğrenci sayısında ulaşılmak istenen hedef önlisans düzeyinde 17.000, lisans düzeyinde 146 bin, yüksek lisans

düzeyinde 25.000 ve doktora düzeyinde ise 12.000 yabancı öğrenci olmak üzere toplamda 200.000 uluslararası öğrenciyi ülkemize çekebilmek amaçlanmaktadır (YÖK, 2017).

Son yapılan araştırmalar neticesinde ise YÖK tarafından yayımlanan “Üniversite İzleme ve Değerlendirme Genel Raporu 2020” den elde edilen verilere göre 2018-2019 eğitim-öğretim yılı arasında ülkemizdeki 186 üniversitede toplam 153.662 yabancı uyruklu öğrenci önlisans, lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim almıştır. Yine yayımlanan rapora göre ülkemizdeki 51 üniversitede öğrenim görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin sayısının 1000’den fazla olduğu dile getirilerek yalnızca 3 üniversitede yabancı uyruklu öğrenci bulunmadığına dikkat çekilmiştir (YÖK, 2020). İncelenen raporda 2018-2019 yılları arasında yabancı uyruklu öğrenci sayılarının en çok olduğu üniversiteler sıralamasında ilk beşte yer alan üniversiteler ise şu şekilde açıklanmıştır: Anadolu Üniversitesi (6.661), İstanbul Üniversitesi (6.648), Karabük Üniversitesi (5.782), Bursa Uludağ Üniversitesi (5.430) ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi (5.176) (YÖK, 2020).

Yine hazırlanan rapor doğrultusunda 2018-2019 yılları arasında uluslararası değişim programları kapsamında ülkemizdeki 141 üniversiteye toplam 6.753 yabancı öğrencinin geldiği belirtilmiştir (YÖK, 2020). Elde edilen tüm bu veriler ışığında yükseköğretim kurumları içerisinde 17 ve 18 yaş üstü farklı yaş düzeylerine sahip uluslararası öğrenci sayılarının her geçen yıl arttığı görülmektedir.

Ülkemize çeşitli sebeplerden dolayı göç etmek zorunda kalan Suriye uyruklu farklı yaş düzeylerine sahip bireylerin sayısında da her geçen yıl artışlar yaşanmaktadır. 30.10.2020 tarihinde T. C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğünden alınan “Yıllara Göre Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler” adlı istatistiki verilere göre 2012 yılında 14.237 Suriyeli ülkemizde koruma altındayken bu sayı 2020 yılında 3.624.517’ye ulaşmıştır. Geçici koruma kapsamı içerisinde yer alan Suriyelilerin yaş ve cinsiyet dağılımının gösterildiği tablo incelendiğinde ise 0-4 yaş (503.300), 5-9 yaş (542.322), 10-14 yaş (388.006), 19-24 yaş (499.514) ve 25-29 yaş (351.316) aralığındaki bireylerin yoğunlukta olduğu görülmektedir (<https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> 30.10.2020 tarihinde alınmıştır).

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığının Ocak 2020 internet bülteni sunusundan alınan bilgilere göre ise geçici koruma altında bulunan eğitim çağındaki Suriyelilerin 2019-2020 yılı içerisindeki sayısı 1.082.172 olarak belirtilmiştir. Eğitim kademelerine göre okullaşma oranlarını incelediğimizde okul öncesinde %30,77 olan okullaşma oranının ilkokulda %88,80 oranına çıkarken okullaşma oranının ortaokulda %70,13’e lisede ise %32,55’lere kadar gerilediği görülmektedir. 2018-2019 yükseköğretime kayıtlı olan geçici koruma altındaki Suriyeli sayısı

ise 27.034'tür ([Microsoft PowerPoint - OCAK 2020 İNTERNET BÜLTENİ Sunu.pptx \(meb.gov.tr\)](#) 30.10.2020 tarihinde alınmıştır).

1993 yılında temelleri atılan Millî Eğitim Bakanlığı "Proje Okullar" kapsamında yer alan Uluslararası Anadolu İmam Hatip liseleriyle birlikte de 14-18 yaş arasında farklı ülkelerden yabancı öğrenciler ülkemize lise düzeyinde eğitim almak amacıyla gelmektedir. Türkiye'de başta İstanbul, Ankara, İzmir, Bursa ve Konya olmak üzere toplamda 13 Uluslararası İmam Hatip lisesindeki yabancı öğrencilere 9. sınıfın ilk döneminde yoğun bir şekilde Türkçe öğretilmektedir. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 83 farklı ülkeden 423 erkek ve 105 kız öğrenci olmak üzere toplamda 528 yabancı öğrenci liselerde burslu olarak okumaya hak kazanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Araştırma kapsamında bulunan Bursa Uluslararası Murat Hüdavendigar Anadolu İmam Hatip lisesinde yalnızca 2019-2020 eğitim-öğretim yılı içerisinde 70 farklı ülkeden gelen 239 yabancı öğrenci eğitim almıştır.

Resmî kurumlardan elde edilmiş tüm bu veriler ışığında örgün eğitim kurumları içerisinde yer alan farklı yaş düzeylerine sahip yabancı öğrencilerin sayısal anlamda ülke genelindeki yoğunlukları dikkat çekmektedir. Yaş düzeylerinde görülen farklılaşmaların bilişsel ve duyuşsal alanlarda farklılaşmalara neden olmakla birlikte bireylerin yaşa bağlı olarak öğrenebilme yeteneklerini de etkilediği bilinmektedir. Yaş düzeylerinde görülen farklılaşmaların yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenimi süreçleri üzerinde de farklılıklara neden olacağı düşünülmektedir.

Farklı yaş gruplarından bireylerin kendi gelişimsel özelliklerinin yanı sıra yaşa bağlı olarak elde ettikleri deneyimler de dil öğrenimi süreçleri üzerinde etkili olmaktadır. Her yaş grubunun kendine özgü öğrenme şekilleri, bilgiyi algılayış ve yapılandırış biçimleri bulunmaktadır. Yabancı dil öğrenimine erken yaşlarda başlamak her ne kadar önemliyse de yaş gruplarına uygun dil öğrenimi ve öğretimi süreçlerini planlayabilmekte bir o kadar önemlidir. Yaşla birlikte dil öğrenmeye yönelik bireylerin beklentileri, amaçları, istekleri farklılaştığı gibi bireylere kazandırılacak dil öğretimindeki yol, yöntem ve araçların da farklılaşması gerekmektedir. Öğrenenden bağımsız, öğrenenin göz ardı edildiği bir öğrenim ve öğretim sürecinin başarılı bir şekilde sonlanması beklenemez. Bu nedenle yapılan çalışmanın farklı yaş gruplarından yabancı öğrencilerin Türkçe edinimi ve öğrenimi süreçlerine dair eksikliklerin belirlenmesinde ve giderilmesinde de önemli bir yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmayla birlikte elde edilecek bulgular farklı yaş gruplarından yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenimi süreçlerine ışık tutarak hem alan yazına katkıda bulunacak hem de uygulamada yer alan öğretmenler/okutmanlar ile eğitim planlayıcılarına/program geliştiricilere yol gösterici veriler sunacaktır. Aynı zamanda bu çalışma, aynı dil öğrenme

ortamlarını paylaşarak Türkçe öğrenen farklı yaş gruplarından bireylerin hedef dili öğrenim süreçlerine dair görüşlerindeki farklılıkları ortaya koyması açısından da önemlilik arz etmektedir.

Alanyazında yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi ve öğretiminde farklı yaş gruplarını dikkate alarak yapılan çalışmaların yeterli sayıda olmaması nedeniyle yaş değişkeninin yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi süreçleri üzerindeki etkisinin derinlemesine bir bakış açısıyla irdelenmesi bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Öğrenci, öğretmen ve ders kitapları tüm eğitim-öğretim süreçlerinde olduğu gibi yabancı dil öğrenimi ve öğretimi süreçlerinin de en önemli unsurları arasındadır. Araştırma kapsamına dahil edilen bu üç öge sayesinde veri çeşitliliği sağlanarak araştırmadan elde edilen bulguların bütüncül bir şekilde ortaya konması da alanyazın açısından önemli görülmektedir.

1.5. Varsayımlar

Bu araştırmanın dayandığı varsayımlar şunlardır:

- Çalışma grubunda yer alan yabancı öğrencilerin ve öğretmenlerin/okutmanların araştırmaya gönüllü olarak katılarak yaşadıkları tecrübelerden hareketle görüşlerini samimi bir şekilde ifade ettikleri,
- Geliştirilen ölçme araçlarının araştırma amacına uygunluğuna ve kapsam geçerliliğine ilişkin olarak alınan uzman görüşlerinin yeterli olduğu,
- Veri toplama araçlarının çalışmanın doğasına uygun olduğu varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Yaş değişkeninin yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi süreçlerine etkisinin araştırılmasıyla,
- 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Bursa ili Osmangazi ilçesinde bulunan bir ilkokul, bir ortaokul ve uluslararası bir lise ile Uludağ Üniversitesine bağlı ULUTÖMER ile,
- Araştırmanın yapılış amacına uygun olarak geliştirilen yarı yapılandırılmış öğrenci ve öğretmen/okutman görüşme formları ile kitap değerlendirme formuyla,
- Çalışma grubundaki farklı yaş gruplarına sahip 49 hedef dil öğrencisi ve 15 Türkçe öğretmeniyle/okutmanıya,
- “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi” kapsamında hazırlanan “*Hayat Boyu Türkçe 1*”, “*Hayat Boyu Türkçe 2*” ve “*Hayat Boyu Türkçe 3*” öğrenci ders kitaplarının incelenmesiyle sınırlandırılmıştır.

1.7. Tanımlar

Andragoji: Yunanca’da adam anlamındaki “andros” ile eğitim anlamındaki “agein” kelimelerinden türetilen andragoji “adam eğitimi” ya da “yetişkin eğitimi” dir. Genel bağlamda yetişkinlerin öğrenmesine yardım etme ve bilim sanatı olarak görülmektedir (Duman, 2000). Akın’a göre ise “bedensel, duygusal, sosyal ve ahlaki bakımlardan olgunluğa erişmiş olan yetişkinlerin kuramsal ve uygulamalı eğitimlerine yardımcı olan ve öz-yönelimli öğrenmeyi öne çıkaran bilimdir.” (Akın, 2014: 286-287).

Hedef Dil: Hedef dil, bireyin kendi ana dili dışında isteyerek ya da zorunluluktan dolayı öğrenmek mecburiyetinde kaldığı dildir (Alyılmaz ve Şengül, 2017). Bu çalışmada kastedilen hedef dil, Türkçedir.

Pedagoji: Yunanca çocuk anlamındaki “paid” ile yöneltme anlamında kullanılan agogos kelimelerinden türetilen pedagoji, çocuklara öğretme bilim ve sanatı olarak adlandırılmaktadır (Knowles, 1983).

Süreç: “Sistemin girdilerini sonuca çeviren, dönüştüren ve katma değerler sağlayan herhangi bir eğitimsel girişimdeki işlemler dizisidir. Süreç, eğitim kurumundaki başarıyı belirleyen en önemli basamaktır. Çünkü çıktının (ürün öğrenci-öğretmen adayı) başarısını ve kalitesini belirleyen işlem basamağındaki kalitedir.” (Duman, 2011: 15). Yücel’e (2009) göre süreç durumlar arası geçiştir. Eğitimdeki süreç ise önceden belirlenmiş koşullar altında ve belirlenmiş bir zamanda bir durumdan başka bir duruma geçmez (Yücel, 2009).

Uluslararası/Yabancı Öğrenci: UNESCO’nun tanımına göre uluslararası öğrenci “Eğitim amacıyla ulusal ya da bölgesel sınırların dışına çıkan ve uyruğu bulunduğu ülke dışında öğrenci olarak kayıtlı kişidir.” (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO], 2021). Yabancı öğrenci tanımlamaları ülkeden ülkeye değişmekle birlikte Türkiye Cumhuriyetindeki yönetmeliklerde yer alan tanıma göre ise “uluslararası öğrenci” ya da “yabancı uyruklu öğrenci”, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlığına sahip olmayan çeşitli eğitim kurumlarında öğrenim görmekte olan veya Türkçe kurslarına katılan kişidir (Dış Ekonomik İlişkiler Kurulu [DEİK], 2020).

Yaş: TDK’ye (2021) göre yaş “Doğuştan beri geçen ve yıl birimi ile ölçülen zaman” ve “Hayatın çeşitli evrelerinden her biri, çağ” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2021).

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde sırasıyla araştırma problemiyle ilgili olan kavramsal ve kuramsal çerçeveye birlikte gerçekleştirilen çeşitli araştırma bulgularına yer verilmiştir.

2.1. Dil Öğrenimi-Öğretimi Süreçlerindeki Temel Kavramlar

Dil öğrenimi-öğretimi bağlamında önemli görülen ve bu çalışma kapsamı içerisinde de yer alan bazı temel kavramlara aşağıda sırasıyla değinilerek öncelikle kavramlara açıklık kazandırılmak istenilmiştir.

2.1.1. Dil Edinimi ve Öğrenimi: Dil edinimi ve öğrenimine ilişkin olarak alanda çeşitli tanımlamalarla karşılaşmaktadır. Bu konuya ilişkin olarak önemli görüşlerde bulunan Stephen Krashen, “*Second Language Acquisition and Second Language Learning*” (California, 1981) isimli çalışmasında bahsettiği monitör teori içerisinde dil edinimi ile öğrenimi arasındaki temel farkı süreç üzerinden irdelemektedir. Krashen’a göre dil edinimi uzun bir zaman dilimi içerisinde kişinin farkında olmayarak bilinçaltında gerçekleşen bir süreçken öğrenim istedik ve bilinçli bir farkındalık sürecini kapsamaktadır (Krashen, 1981).

Dil edinimi, iletişime dayalı olarak olaylara doğrudan katılım gösterilmesi veya bir metni araya herhangi bir aracı sokmadan, doğrudan kullanma sonucunda kazanılan öğrenme kabiliyeti olarak ifade edilirken dil öğreniminin ise özellikle bir kurum tarafından planlı ve programlı olarak gerçekleştirilen öğretim sonucunda kazanılan süreç olduğu vurgulanmıştır (Avrupa Konseyi, 2009). Uçak (2016) da hedef dile yönelik bilinçli ve istemli olarak gerçekleştirilen bilgilenme sürecini öğrenim olarak tanımlarken bireylerin hedef dile doğal ortamında maruz kalması sonucunda dili hissî olarak edinmesini edinim süreci olarak açıklamıştır (Uçak, 2016).

Yapılan bu tanımlamalardan hareketle edinim kavramının bireyin farkında olmadığı, iletişime dayalı ve doğal yaşantılar sonucunda gerçekleşen öğrenmeler için kullanıldığı görülürken öğrenimin bireyin biliçli olarak katıldığı ve belirli bir plan ile programa dâhil olarak gerçekleşen öğrenme süreçlerini kapsadığı dikkati çekmektedir.

2.1.2. Ana dili-Ara dil-İkinci dil-Yabancı dil: Ana dili, dil edinim süreçleri içerisinde dilbilimcilerin ve gelişim psikologlarının üzerinde titizlikle durduğu ve günümüzde de önemli bilimsel çalışmaların kaynağı olmaya devam eden önemli bir konudur. Dellal (2011) tarafından ana dili, bireyin içine doğduğu aile ortamıyla birlikte gelişen ve bireyin çocukluğundan ergenlik dönemine kadar süren dil öğrenme süreci olarak tanımlanmaktadır (Dellal, 2011).

Şahin’e (2013) göre ana dili bireyin sezgisel olarak öğrendiği, fikirlerini özgün, yaratıcı ifadelerle en rahat bir şekilde dillendirebildiği dildir (Şahin, 2013). TDK (2012) ise ana dilini,

“çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil” olarak tanımlamaktadır (Türk Dil Kurumu, 2012) Bu tanımlamalardan hareketle bireyin doğduğu çevredeki bir arada bulunduğu insanlardan karşılıklı etkileşimler sonucu yüz yüze öğrendiği ilk dilin ana dili olarak adlandırıldığı görülmektedir.

Yabancı dil öğrenim sürecindeki önemli ve üzerinde dikkatle durulması gereken kavramlardan biri de ara dildir. Hanbay (2013) ara dili, yabancı dil öğrenim sürecindeki çocuğun hedef dili hiç bilmeyen bireylerle hedefteki dili profesyonelce kullanan bireylerin düzeyi arasında, kendilerine has ve sürekli bir değişim ile devingenlik içerisinde geliştirdikleri dil olarak tanımlamaktadır (Hanbay, 2013). İkinci dil edincileri tarafından ara dil olarak adlandırılan kavramı ilk kez kullanan Selinker (1972) ise ara dili, bireyin hem ana dilinden hem de öğrenilmekte olan dilden ayrı arada kalan bir dil sistemi olarak nitelendirmiştir. Aynı zamanda Selinker’ e göre ara dil geçirgenlik, devingenlik ve sistematik olmak üzere üç temel özelliği de içerisinde barındıran bir dil sistemidir (Selinker, 1972).

İkinci dil ve yabancı dil kavramlarının da alanda gerçekleştirilen çalışmalarda birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Bu konuya ilişkin olarak kavram karmaşasını önleyebilmek adına araştırmacılardan bazıları ikinci dil ve yabancı dil kavramlarının ayırım noktalarına dikkat çekmektedirler. Araştırmacılar bireyin ana dilinden sonra edinmiş olduğu, yaşadığı çevredeki günlük yaşam içerisinde işlevsel olarak kullanılan ve bireyin belirli bir amaç veya ihtiyaç doğrultusunda isteyerek ya da zorunlu olarak öğrenmek durumunda kaldığı dili ikinci dil olarak nitelendirmektedirler (Oruç, 2016; Özüdoğru ve Dilman, 2014; Şahin, 2013).

Yabancı dil üzerine yapılan tanımlamaları incelediğimizde ise yaygın olarak öğrenilmek istenilen dilin bireyin yaşadığı sosyal çevrede ana dili olarak kullanılmadığı, iletişimsel anlamda bir işleve sahip olmayan yalnızca bireyin ilgisi ve istekleri doğrultusunda belli amaçlara yönelik olarak sonradan öğrenmek durumunda kalınan dil olarak ifade edilmektedir (Alyılmaz ve Şengül, 2017; Bekleyen, 2016; Şahin, 2013). TDK (2012) de ise yabancı dil, ana dilin haricindeki dillerden her biri olarak adlandırılmaktadır (TDK, 2012).

2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminin-Öğretiminin Tarihsel Gelişimi

Yabancı dil öğrenimi ve dolayısıyla öğretiminin tarihsel gelişimi incelendiğinde insanların zaman zaman askerî, siyasî, dinî, ticaret (ekonomik), eğitim gibi çeşitli konularla ilgili olarak ortak bir dilin kullanımına ihtiyaç duydukları ve bu nedenle de yeni bir dil öğrenimine yöneldikleri anlaşılmıştır. Biçer’e (2012) göre insanoğlu daima kültür ve medeniyet açısından kendisinden daha üst bir toplumun dilini öğrenmeye eğilimlidir ve bunun doğal sonucu olarak da yabancı dil öğretimlerinin üst kültürlerden alt kültürlere doğru gerçekleştiği görülmektedir (Biçer, 2012). Türk dili ve kültürü de geçmişten günümüze kadar yerini

korumayı başaran sayılı dünya dillerinden biridir. Bu konuyla ilişkili olarak Develi (2011) de Türk dilinin yaklaşık olarak yedi bin yıllık bir geçmişe dayandığını ifade eder (Develi, 2011).

Dünya genelindeki yaygın olarak kullanılan diller incelendiğinde dillerin alanlarına ve kullanılış amaçlarına göre sınıflandırıldığı görülmektedir. Doğan (1996), Birleşmiş Milletler (BM) ile dünya istatistik kuruluşlarından alınan veriler çerçevesinde dünyada yaygın olarak kullanılan dillerin “*en çok nüfus tarafından anadil olarak kullanılan*”, “*en geniş coğrafi alanda kullanılan*” ile “*bilimsel, teknoloji, ticaret, haberleşme ve bilgi alışverişinde yaygın olarak kullanılan*” olmak üzere üç grupta sınıflandırıldığını belirtmiştir. Yapılan bu sınıflandırma içerisinde ise Türkçe ikinci kategoride yani dünyada en geniş coğrafi alanda kullanılan diller arasında yer almaktadır (Doğan, 1996: 11-14).

UNESCO’dan elde edilen veriler ışığında ise dünyada en fazla konuşulan beşinci dil olarak yine Türkçe gösterilmektedir (Göçer, Tabak ve Çoşkun, 2012). Türk dilinin ve kültürünün dünya genelinde ilgi duyulan bir dil haline gelmesinde tarihî geçmişinin yanı sıra Türkiye’nin stratejik bir öneme sahip olan jeopolitik konumu, ticari, sosyal ve turizm gibi faaliyetler ile uluslararası alandaki kuruluşlarda aktif rol alması da etkili olmaktadır. Bunların yanı sıra dâhil olunan ERASMUS ve Mevlâna gibi çeşitli öğrenci ve öğretmen değişim programlarının varlığı, farklı ülkelerden insanların Türk dizilerini izlemeye yönelik göstermiş oldukları eğilimlerdeki artışlar gibi çeşitli hususlar da Türkçeye duyulan ilgide önemli bir paya sahiptir.

Türk dili ve kültürünü öğrenmeye ve öğretmeye yönelik her ne kadar son zamanlarda yoğun bir ilgi gösterilse de aslında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinin on birinci yüzyıla kadar dayandığı bilinen bir gerçektir. Radloff tarafından “Türkolojinin babası” olarak adlandırılan Kaşgarlı Mahmud’un bu yüzyılda kaleme almış olduğu “*Kitabü Dîvânü Lügati’t-Türk*” adlı eser dilin kurallarını belirlemesi ve başarılı bir dil öğretimi yöntemi sunmasıyla araştırmacılar (Barın, 2009; Biçer, 2012; Göçer ve Moğol, 2011; Melanlıoğlu, 2008; Ugan, 2006) tarafından alandaki bilinen ilk yazılı eser olarak kabul görmektedir. Eser Araplara Türkçe öğretmek için Arapça olarak kaleme alınmış olmakla birlikte Kaşgarlı Mahmud’un kullandığı örneklerin ise Türkçe olduğu görülmektedir. Biçer (2012) eserde Türkçenin kullanımda ve zenginlikte Arapçadan geride olmadığını da ortaya konulduğuna dikkat çekmiştir (Biçer, 2012).

Akyüz’e (1989) göre Kaşgarlı Mahmud, bu eserini yazarken birden fazla yöntem kullanarak özellikle yabancı dil öğretimlerinde genel olarak kullanılan önce kuralı verip daha sonra örnekleri açıklamak yerine günümüzdeki yabancı dil öğretimlerinde de tercih edilen önce çok sayıda örnek verme daha sonra ise kuralları açıklama yolunu tercih etmiştir. Gerekli

durumlarda da önceden verdiği kuralları tekrar vererek dil öğretiminde tekrarın önemli olduğunu göstermiştir. Eserde Türkçe öğretilirken Türk kültürünün tanıtılmasına ve aktarılmasına da özen gösterilmiştir. Dil öğreniminde metinler ile örneklerin önemli bir yeri olduğunu gören Kaşgarlı Mahmud eserinde günlük yaşamda sıklıkla kullanılan kelimelere öncelik vererek edebî metinlerle birlikte deyimlerden ve atasözlerinden örnekler de sunmuştur (Akyüz, 1989).

Kaşgarlı Mahmud eserinde Türk lehçeleriyle ilgili bilgileri aktardıktan sonra Türklerin yaşadıkları yerlere ilişkin bir haritaya da yer vermiştir. Adıgüzel (2010) eserde harita kullanılmasının Kaşgarlı Mahmud'un hedef dilin konuşulduğu yerlerin öğrencilere sadece yazıyla değil de harita üzerinden göstererek anlatmanın yabancı dil öğretiminde daha etkili olabileceği konusunda bir öngörüsünün bulunduğu şeklinde yorumlanabileceğini dile getirir (Adıgüzel, 2010).

Bayraktar'a (2003) göre yabancılara Türkçe öğretiminin en fazla önem kazandığı ve saygın bir dil olarak doruklara ulaştığı dönem ise Kıpçak Türkçesi dönemidir (Bayraktar, 2003). Bu dönemde özellikle Memlük Devleti'ndeki yöneticilerin ve ordudaki kişilerin Türk olması Türkçeye olan ilgiyi arttırırken Türkçenin öğretilmesine de önem kazandırmıştır. Biçer (2011) de yabancılara Türkçe öğretiminde önemli ilerlemelerin Kıpçak döneminde kaydedildiğini ileri sürerek Türkçe öğretimine yönelik nitelikli ve belirli sistematığe dayalı kitapların yine bu dönem içerisinde hazırlandığını ifade etmiştir (Biçer, 2011). Bu dönemde yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla kaleme alınan eserler ise şunlardır: *Codex Cumanicus*, *Kitâbü'l-İdrâk li-Lisâni'l-Etrâk*, *El- İdrâk Haşiyesi*, *Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî*, *Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye*, *Kitâbu Bulgatü'l-Müşâk fi Lûgati't-Türk ve'l-Kıfçak*, *El-Kavânînü'l-Küllîyye li-Zabti'l-Lügati't-Türkiyye*, *Ed- Dürretü'l-Mudiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye* (Biçer, 2011; Toparlı, Vural ve Karaatlı, 2007).

Eski Anadolu Türkçesi döneminde ise yabancılara Türkçe öğretilmesine yönelik kabul görebilecek tek eser olarak Cemâlü'd-dîn İbn-i Mühennâ'nın hazırladığı "insanın güzel sıfatları ve dilin büyüklüğü" anlamını taşıyan İbn-i Mühennâ Lûgati olarak da tanınan "*Hilyetü'l-İnsân ve Heybetü'l-Lisân*" kitabı gösterilmektedir (Bayraktar, 2003; Biçer, 2012). Bu kaynaklar incelendiğinde günümüzdeki sistemli yabancı dil öğretimlerinden ziyade daha çok sözlük çalışmaları kapsamında değerlendirilebilecek ve dilbilgisi çeviri yöntemi ağırlıklı olmak üzere tümevarım yöntemine de yer verilen çalışmalar olduğu görülmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretiminin Türkiye'de sistemli olarak ve akademik anlamda ele alınmaya başlaması ise Boğaziçi Üniversitesindeki Hikmet Sebüktekin ile Ankara Üniversitesindeki Kenan Akyüz öncülüğünde gerçekleşmiştir. 1984 yılında Ankara

Üniversitesi bünyesinde kurulan ve farklı yabancı dil öğretim yöntemlerinin bir arada kullanılması esasına dayanan “Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkez” leri (TÖMER) aracılığıyla yabancılara Türkçe öğretimi kurumsallaşmıştır (Göçer, Tabak ve Çoşkun, 2012).

Ankara TÖMER’den sonra ise sırasıyla Gazi TÖMER, Ege Tömer, Bolu İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER ve Hacettepe Üniversitesi TÖMER gibi kurumlar kurulmuştur. Bu kurumlarda öğrencilerin tamamı yabancı uyruklu olmakla birlikte daha çok Türk Cumhuriyetleri, Balkanlardaki Türk ve Akraba Toplulukları ile Asya’dan gelen öğrencilere hitap edilmiştir. Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarından eğitim almak isteyen yabancı öğrenci sayılarındaki artışların paralelinde ihtiyacı karşılayabilmek için yurt içindeki çeşitli üniversitelere bağlı olarak kurulan TÖMER sayılarında da artışların yaşandığı görülmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretimi için önemli sayılabilecek adımlardan biri de 1991 yılında atılmıştır. 1991 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından “Türk Dünyası Öğrenci Projesi” kapsamında Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve Akraba Topluluklarına bağlı gençlerin ülkemizde lise, üniversite, yüksek lisans ve doktora düzeylerinde eğitim almalarını sağlamaya yönelik çeşitli çalışmalar yürütülmüştür. Bu projeye birlikte yabancı öğrencilerin Türkiye Türkçesini öğrenmelerinin yanı sıra Türk eğitim sistemi ile Türk kültürünü de tanımaları sağlanarak yeni nesillere ulaşılması hedeflenmiştir (Açık, 2008).

Son zamanlarda ise yabancı dil olarak Türkçe öğrenimine yönelik gösterilen yoğun ilgi neticesinde yabancılara Türkçe öğretimine ilişkin çalışmalar ülke sınırları dışına çıkarak uluslararası bir boyut kazanmıştır. Özellikle farklı ülkelerdeki çeşitli üniversitelerin bünyesinde Türkoloji bölümlerinin kurulmasını sağlayan Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığının (TİKA) 2000 yılında başlattığı “Türkoloji projesi” faaliyetleri bu anlamda önemlidir. 2011 yılında ise TİKA ile imzalanan protokolle “Türkoloji projesi” Yunus Emre Enstitüsüne devredilerek faaliyetlerin tek elden yürütülmesi hedeflenmiştir.

Türk dilinin ve kültürünün dünyanın farklı kıtalarında ve ülkelerinde tanıtılmasında önemli bir misyon üstlenen Yunus Emre Enstitüsü de adeta bu alanda Türkiye’nin yurt dışındaki vitrini konumundadır. Yunus Emre Enstitüsü, Yunus Emre Vakfına bağlı olarak 2009 yılında kurulmuş olup Türkiye’yi, Türk dilini, kültürünü, sanatını ve tarihini tanıtmak ve bu alanlarda eğitim almak isteyen yabancılara yönelik yurt dışında kırktan fazla merkeziyle hizmet vermektedir. Aynı zamanda farklı ülkelerdeki çeşitli eğitim kurumlarıyla gerçekleştirilen iş birlikleri aracılığıyla da Türkoloji bölümleri, Türkçe öğretimi ve kısmen de olsa bilimsel çalışmalar desteklenmektedir (Köse ve Özsoy, 2020).

2016’da kurulan Türkiye Maarif Vakfına (TMV) bağlı çeşitli öğretim kurumlarında ise anaokulundan ortaöğretim kademesine kadar farklı yaş düzeylerindeki 43.000 yabancı öğrenciye Türkçe eğitimi verilmektedir ([Türkiye Maarif Vakfı Dünyaya Türkçe Öğretiyor - Türkiye Maarif Vakfı \(maarifschool.org\)](http://Türkiye Maarif Vakfı Dünyaya Türkçe Öğretiyor - Türkiye Maarif Vakfı (maarifschool.org) 08.08.2022 tarihinde Türkiye Maarif Vakfı sitesinden alınmıştır) 08.08.2022 tarihinde Türkiye Maarif Vakfı sitesinden alınmıştır). Türkiye Maarif Vakfına bağlı eğitim kurumlarının Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezleri ile Yunus Emre Enstitüsüne bağlı eğitim kurumlarından en önemli farkı ise Türkçe derslerinin örgün eğitim dahilinde yürütülmesidir (Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı [TYDÖP], 2020).

Yabancılara Türkçe öğretimine yönelik faaliyet gösteren kurum ve kuruluşlarda ise dil öğrenim-öğretim süreçlerine ilişkin ihtiyaçların belirlenmesinden sınavların hazırlanması ve değerlendirilmesi süreçlerine kadar “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni” nin esas alındığı görülmektedir. Ancak Candaş Karababa’ya (2009) göre özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik öğrenen niteliklerinin göz ardı edilmediği, öğrenenlerin ihtiyaçlarına, düzeylerine ve çeşitliliğine uygun alana özgü öğretim programlarının hazırlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Candaş Karababa, 2009).

Durukan ve Maden (2013) de yabancılara Türkçe öğretiminde pek çok unsurun (ders materyalleri, kullanılan yöntem ve teknikler, ölçme değerlendirme çalışmaları vb.) etkili olduğuna değinmekle birlikte bu unsurlar üzerinde etkisi bulunan en önemli unsurun ise öğretim programları olduğuna dikkat çekmişlerdir (Durukan ve Maden, 2013). Balcı ve Melanlıoğlu’na (2020) göre de öğrenim-öğretim süreçlerine rehberlik eden en önemli kaynaklardan biri öğretim programlarıdır (Balcı ve Melanlıoğlu, 2020).

Yabancılara Türkçe öğretimine özgü öğretim programlarına ilişkin alan yazın incelendiğinde ise AOÖÇ’e dikkate alınarak Türkçenin özelliklerine ve Türk kültür yapısına uygun A1 ve A2 düzeyinde program denemesinin Kara (2011) tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir (Kara, 2011). Temizyürek, Çangal ve Yörüsün (2015) ise özel amaçlı dil öğretim programları çerçevesinde “İş Türkçesi” öğretimine yönelik “*Bankacılık Türkçesi Öğretim Programı Örneği*” hazırlamışlardır (Temizyürek, Çangal ve Yörüsün, 2015). Ulutaş (2016) da özel amaçlı dil öğretimi kapsamında akademik alana yönelik olarak İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde öğrenim görececek yabancı uyruklu öğrenciler için “*özel amaçlı Türkçe öğretim programı*” geliştirmiştir (Ulutaş, 2016).

2015 yılında Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) tarafından da AOÖÇ’e esas alınarak çağdaş program geliştirme yaklaşımları çerçevesinde “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı*” hazırlanmıştır. Programın proje kapsamında kaldığını belirten Balcı ve Melanlıoğlu’na (2020) göre bu program

bütüncül bir yapı sergilemek yerine dilbilgisini öncelediği ve yetişkinlere yönelik olduğu için alanda genel kabul görmemiştir (Balcı ve Melanlıoğlu, 2020).

2020 yılında ise TMV tarafından yayımlanan “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı (TYDÖP)*” MEB Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylı ilk program olması bakımından alanda önemli bir yere sahiptir. Öğretim programının hazırlanmasında yine AOÖÇ temel alınmakla birlikte öğrencilerin gelişim özellikleri ile okul düzeyleri (okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise) de göz önünde bulundurulmuştur. Programın hem yurt dışındaki hem de yurt içindeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılabilir nitelikte olması ise özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin standartlaşması adına önemli bir adım olarak görülmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretimine yönelik düzenlenen çeşitli ulusal ve uluslararası sempozyumlar, kongreler ile alanın gelişimini desteklemeye ilişkin açılan yüksek lisans ve doktora programlarıyla da alanın bilimsel anlamdaki gelişimine olan katkılar aynı hızla sürdürülmektedir. Özellikle yabancılara Türkçe öğretiminin son otuz yıl içerisinde tarihinin en büyük atılımını gösterdiğini ifade eden Köse ve Özsoy (2020) “*Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretiminin Otuz Yılı: 1990-2020*” adlı çalışmalarında 1990 yılında alanla ilgili yalnızca birkaç kurumun mevcut olduğuna dikkat çekmişlerdir. Bu bilgiye istinaden 2020 yılına gelindiğinde ise Türkçe öğretmek amacıyla kurulan kurum sayısının 100’ü geçtiğine vurgu yapmaktadırlar. Yine yabancılara Türkçe öğretimine dair akademik yayınları incelediklerinde ise 1990 yılında sadece iki yayının mevcut olduğunu ancak 2020 yılı itibarı ile akademik anlamda makale, tez ve çeşitli çalışmaların süreklilik kazanarak 250’nin üzerinde olduğunu dile getirmişlerdir (Köse ve Özsoy, 2020).

Çağ ve Bölükbaş Kaya ise (2021) yurt dışındaki Türkçe öğretimine yönelik yapılan farklı yayın türlerinden toplam 193 çalışmaya ulaşarak çeşitli değişkenler (konu, yıl, ülke, yayın türü) açısından bu çalışmaları değerlendirmişlerdir. Araştırmadan elde ettikleri bulgu sonuçlarına göre de yurt dışındaki Türkçe öğretimi üzerine yapılan çalışmaların 2010 yılı itibarıyla artmaya başladığını ve en fazla yayının ise 2016 yılında yapıldığına dikkat çekmişlerdir (Çağ ve Bölükbaş Kaya, 2021).

Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi incelendiğinde çok uzun yıllara dayanan köklü bir geçmişinin olduğu görülmekle birlikte günümüzde hem yurt içi hem de yurt dışında faaliyet gösteren kurumların varlığı ve akademik çalışmaların katkılarıyla da çağın koşullarına uygun olarak gelişimini sürdürmeye devam etmektedir.

2.3. Öğrenme ve Öğretim

Öğrenme, insanın yalnızca büyüme ve olgunlaşma süreçleriyle sınırlandırılabilir bir kavram olmamakla birlikte insan yaşamından bağımsız düşünülemez kadar da önemli ve kapsamlı bir süreci içermektedir. Senemoğlu (2018) göre öğrenme, vücuttaki büyüme ve geçici değişimlere atfedilemeyecek kadar kapsamlı, yaşantılar sonucu davranışlarda meydana gelen kalıcı izli değişimlerdir (Senemoğlu, 2018). Baymur (1994) ise öğrenmeyi, “bir yaşantı sonucunda davranış ve tepkileri, ihtiyaçları daha iyi karşılayacak biçimde değiştirme ve yeni bir düzene koyma” olarak dile getirmektedir (Baymur, 1994: 151-152).

Eğitim süreçlerinde öğrenme kavramı ne kadar önemliyse öğretim ve öğretme kavramları da bir o kadar önemlidir. “Öğretim, eğitimin okulda ve sınıf ortamında, planlı ve programlı ve örgütlenmiş bir biçimde yürütülen öğretme faaliyetlerinin tümüne denir” (Varış, 1996; Küçükahmet, 1986; Erden, 1998). Öğretme ise öğrenenin özelliklerini dikkate alarak öğrenmeyi stratejik bir şekilde yapılandırmaya rehberlik etme sürecidir (Duman, 2011).

Öğrenme ile öğretme ortak bir süreci kapsamaktadır ve bu ortak süreç davranış değiştirme olarak adlandırılmaktadır. Süreç içerisinde davranışın değişimini sağlayan dış kaynak öğretirken davranışı değişen kişi bakımından ele aldığımızda ise bu durum öğrenmedir (Özçelik, 2010; akt. Özmat, 2017). Özetle öğrenenden bağımsız bir öğretim ve öğretme düşünülemez gibi öğretimin gerçekleştirilmesi aşamasındaki en önemli öğenin de yine öğrenen olduğu görülmektedir. Yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı üzere öğrenme ve öğretme aslında birbirini tamamlayan süreçleri ifade eden iki kavramdır.

2.3.1. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler: Öğrenmeyi ve öğrenme süreçlerini olumlu ya da olumsuz anlamda etkileyebilecek pek çok faktör bulunmaktadır. Çırak (2010) öğrenmeyi etkileyen etmenleri öğrenenden ve öğrenme ortamının niteliklerinden kaynaklanan olarak ikiye ayırmıştır. Öğrenenden kaynaklı faktörlerin genetik olabileceği gibi kişilerin değer, tutum ve algıları gibi kişisel farklılıklardan kaynaklanan faktörler de olabileceğini ileri sürmektedir. Öğrenme ortamının özelliklerinden kaynaklanan etmenleri ise çevresel etmenler olarak nitelendirerek bireysel ve çevresel faktörlerin beraber öğrenmeyi etkilediğini vurgulamaktadır (Çırak, 2010). Seven ve Engin (2010) ise öğrenmeyi etkileyen faktörleri öğrenen, öğrenme yöntemi ve öğrenme malzemesi olarak üç grupta ele almışlardır (Seven ve Engin, 2010).

Duman (2011) ve Kılıç (2010), öğrenmeyi etkileyen etmenleri öğrenenle ilgili etkenler, öğrenme yöntemleriyle ilgili etkenler, öğrenilecek malzemenin türüyle ilgili etkenler ve öğrenme ortamıyla ilgili etkenler olarak dört başlık altında sınıflandırmışlardır. Öğrenenden kaynaklanan etkenler; yaş, olgunlaşma, tutum, hazırbulunuşluluk düzeyi, dil edinimi, ilgi, zekâ, dikkat, motivasyon, ihtiyaçlar, kaygı, öğrenilenlerin transfer edilebilmesi vb. Öğrenme

yöntemleriyle ilgili etkenler; içerik, konunun yapısı, geri dönüt, zaman, öğrenci aktivitesi vb. Öğrenme malzemesi ile ilgili etkenler; görsellik, tasarım, anlaşılabilirlik, kavramsal gruplandırma, okunurluk vb. Öğrenme ortamı ile ilgili etkenler ise psikolojik açıdan güvenilir ortam, fizyolojik rahatlık ve ferahlık, zenginleştirilmiş uyarıcılara sahip ortamlar vb. (Duman, 2011; Kılıç, 2010).

2.3.2. Yabancı Dil Öğrenimini Etkileyen Faktörler: Genel öğrenme süreçlerini etkileyen faktörlerde olduğu gibi dil öğreniminin yanında yeni bir dünya görüşü kazandırmayı da amaçlayan ve kompleks bir süreç olan yabancı dil öğrenimini de etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Yabancı dil öğrenim süreçlerinin karmaşık ve sorunlu bir durum olarak görülmesinin sebeplerinden biri Littlewood (2001) göre hedef dil öğrencilerinin bireysel farklılıklarının dil öğrenim süreçlerine olan etkisidir (Littlewood, 2001).

Conteh-Morgan (2002) ise bir dilin öğrenilmesini etkileyen beş faktör bulunduğunu ifade eder. Bunlar: Öğrenen nitelikleri, sosyal bağlam, öğrenme koşulları, öğrenme süreci ve öğrenme çıktılarıdır. Öğrenen nitelikleriyle ilgili faktörler; öğrencilerin yaş ortalamaları, eğitim durumları, meslek ve yaşam deneyimleri, dil yeterlilik düzeyleri, öğrenmeye karşı olan motivasyonları ile teknoloji kullanımları. Sosyal bağlamla ilgili faktörler; ortam, sınıf dinamikleri, öğrenci-öğrenci ile öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşim. Öğrenme koşullarıyla ilgili faktörler; sınıfın fiziksel durumu ile öğrenmeyi geliştirmek adına tasarlanan materyaller. Öğrenme süreciyle ilgili faktörler; öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme yolları, kullandıkları stratejileri ve ihtiyaç duydukları zihinsel işlemler. Öğrenme çıktılarıyla ilgili faktörler ise öğrenme sonrasında öğrencilerin yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesidir (Conteh-Morgan, 2002).

McDonough, Shaw ile Masuhara'ya (2013) göre de dil öğrenmeyi-öğretmeyi etkileyen faktörler yaş, tutum, ilgi, öğrenme kaynakları, sosyo-kültürel çerçe, yönetimin etkisi, kullanılan test türleri ve değerlendirme yöntemleri, fiziksel çevre (sınıfın büyüklüğü, sınıf mevcudu, ısı, ışık vb.), öğrenmeye ayrılan zaman, öğretim materyallerinin tasarımı ve seçimi, öğretmenlerin eğitimleri, deneyimleri ve işe karşı tutumları, ders kitabı seçimleri, öğrenme stilleri gibi çeşitlilik göstermektedir (McDonough, Shaw ve Masuhara, 2013). Yabancı dil öğrenmeyi etkileyen çeşitli sayıda faktörle karşılaşılacakla birlikte belirlenen faktörlerin ise benzer niteliklerde olduğu dikkat çekmektedir.

2.4. Öğrenme ve Öğretme Süreçlerini Etkileyen Temel İlkeler

Öğrenmenin ve tamamlayıcısı konumunda olan öğretimin verimli bir şekilde planlanıp uygulanabilmesindeki en önemli unsurlardan biri de süreçte dikkat edilmesi gerekli görülen

ilkelerdir. Alkan'a (2019) göre ilke, belirli kuramlara dayandırılarak geliştirilen ve uygulamalara yön vererek temel öğeleri kapsayan bir dizi genellemelerdir (Alkan, 2019).

Öğrenmelerin daha etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesinde ve sürecin olumlu bir şekilde sonuçlanmasında temel öğrenme ve öğretme ilkelerinin payı büyüktür. Bu temel ilkeler sayesinde öğrenme ve öğretme süreçleri daha nitelikli bir hâl almaktadır. Belirlenen ilkeler dil öğrenme-öğretme süreçlerindeki yöntemlerin, yaklaşımların ve tekniklerin etkililiğini de arttırmaktadır. Aynı zamanda hedeflerle içeriklerin belirlenmesinden planlanıp uygulanmasına, gerçekleştirilecek etkinliklerden öğrenme ortamlarının düzenlenmesine ve etkili materyallerin seçimine kadar tüm süreç içerisinde öğreticiler için önemli bir yol göstericidir.

Eğitim-öğretim süreçlerinde farklı yaklaşımlara ait çeşitli öğrenme kuramları bulunduğu için bu kuramlara özgü olarak da öğrenme ilkeleri değişkenlik göstermektedir. Ancak Senemoğlu'na (2018) göre öğrenme, pek çok öğretim kuramının ve araçlarının bir arada birbirini tamamlayacak şekilde etkili kullanılmasıyla gelişmektedir. Bu nedenle de Senemoğlu (2018) farklı öğrenme kuramlarına ait ilkeleri bir araya getirerek öğretim süreçlerinin düzenlenmesinde kullanılacak öğrenme ilkelerini üç başlık altında ele almıştır. Bunlar: öğrenci nitelikleriyle (öğrencinin yaşı, hedefi, motivasyon yüksekliği, ön öğrenmelerin aktarımı, öğrenmeye karşı bir ihtiyaç veya ilgi duyması vb.) ilgili öğrenme ilkeleri, içerik özelliklerine (anlamli öğrenmeler, öğrencilerin beklentilerini/öğrenme amaçlarını karşılayan içerikler, iyi organize edilmiş, somutlanabilir bilgiler vb.) ilişkin öğrenme ilkeleri ve öğretim etkinlikleriyle (öğrenmeler arası ilişkiler kurma, benzetim yapma, farklı duyulara hitap etme, bilgilerin transfer edilebilirliğini sağlama vb.) ilgili öğrenme ilkeleridir (Senemoğlu, 2018).

Öğretim süreçlerini etkileyen temel ilkeleri incelediğimizde ise yine çeşitli kuramlara ve yaşanan deneyimlere bağlı olarak belirlenen ilkelerin farklı kaynaklar içerisinde farklı sayılarda ve içeriklerde oluşturulduğu görülmektedir. Genel olarak araştırmacılar (Arslan, 2017; Çubukçu, 2011; Egün ve Özdaş, 1997; Gökalp, 2016; Sünbül, 2011; Yeşilyurt, 2020) tarafından öğretim süreçleri üzerinde etkili olduğu ifade edilen temel ilkeler şunlardır: bireye/çocuğa görelilik, somuttan soyuta, yaparak yaşayarak öğrenme, açıklık ilkesi, hayata yakınlık, bütünlük, bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa, yakından uzağa, güncellik ve ekonomiklik ilkesidir.

2.4.1. Yabancı Dil Öğrenimi-Öğretimi Süreçlerinde Etkili Olan İlkeler: Öğrenme-öğretme süreçlerinin düzenlenmesinde ve öğrenmelerin nitelikli bir yapıda sürdürülebilmesinde belirlenen öğrenme ve öğretim ilkelerinin payı büyüktür. Ancak öğrenme ve öğretme süreçlerinde genel ilkeler her ne kadar önemliyse de gözlemlenen ve deneyimlenen yaşantılar neticesinde farklı öğrenme alanlarının kendilerine has geliştirdikleri ilkelerinin de göz ardı

edilmemesi gerekmektedir. Bu alanlardan biri de üzerinde çeşitli araştırma ve çalışmaların yürütülmeye devam ettiği yabancı dil öğretimidir.

Yapılan araştırmalar neticesinde yabancı dil öğretimine ilişkin olarak belirlenen temel ve genel ilkelerin araştırmacılar (Henrici ve Herlemann, 1986; Demirel, 2004; İnce, 2018) tarafından adlandırmalarında ve sayılarında küçük farklılıklar olsa da genellikle birbirini tamamlayan ortak ilkelerin dile getirildiği görülmüştür. Bu konuya ilişkin olarak Henrici ile Herlemann (1986) yabancı dil öğretim sürecinde kabul görebilecek temel ilkeleri dört başlık altında sunmaktadır. Bunlar: öğrenen merkezlik, deneyime/gereksinime dayalı olma, gerçekçi/eyleme yönelik olma ve yansıtılabilirliktir (Henrici ve Herlemann, 1986 akt. Şahin ve Acar, 2013). Demirel (2004) ise yabancı dil öğretimine ilişkin olarak belirlenen ilkeleri temel ve genel ilkeler olarak iki başlık altında toplamıştır. Demirel'e (2004) göre yabancı dil öğretimindeki temel ilkeler şunlardır:

- Bireysel farklılıkları dikkate alma,
- Dört temel beceriyi geliştirme,
- Öğretim etkinliklerini önceden planlama,
- Basitten karmaşığa/somuttan soyuta doğru öğretme,
- Görsel ve işitsel araçları kullanma,
- Öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirme,
- Gerekli durumlarda anadili kullanma,
- Bir seferde tek bir yapıyı sunma,
- Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama,
- Öğrencilerin derse daha etkin katılımlarını sağlama (Demirel, 2004).

Demirel'in (2004) yabancı dil öğretimine ilişkin olarak belirlediği genel ilkelerden bazılarını ise maddeler hâlinde şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Sınıf içerisindeki bireysel farklılıklara dikkat edilmelidir.
- Öğretim dinleme, konuşma temel dil becerilerinin geliştirilmesiyle başlanmalı ve sınıf ortamında öğrencilerin daha fazla konuşma yapabilecekleri ortamlar yaratılmalıdır.
- Kullanılan dilin öğretilmesine özen gösterilmelidir.
- Öğrencilerin öğrenilen dile yönelik alışkanlık kazanmasına destek olunmalıdır.
- Öğrenilen dildeki seslerin en doğru şekilde seslendirilmesi öğretilmelidir.
- Öğretilen dil ile birlikte kültürünün de öğretilmesi sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin öğrendiklerini kullanabilmelerine olanak tanınmalıdır.
- Öğrenci hatalarının hemen düzeltilmesine özen gösterilmelidir.

- Öğrencilerin başarılarını ölçerken yalnızca öğretilenlerin sorulmasına dikkat edilmelidir (Demirel, 2004).

İnce'nin (2018), Demirel (1993) ve Barın'nın (2004) yabancı dil öğretimine yönelik olarak tasnifledikleri ilkelerden hareketle bir sıralama yaptığı ancak çağdaş yönelimlerin etkisiyle ilkelerde meydana gelen değişikliklere de değinerek bu ilkelere açıklık getirdiği görülmektedir. Yabancı dil öğretimine ilişkin olarak İnce'nin tasniflediği ve farklılıklar içeren ilkelerden bazıları ise şu şekildedir: öğretime içsel anlama süreçleri ile dinleme/izleme ve okuma süreçleriyle başlanmalı, herkese eşit söz hakkı verilmeli, ideal öğretim hızı belirlenmeli, tekrara dayalı/sarmal eğitim oluşturulmalı, ölçme ve değerlendirmede birlik sağlanmalı vb. (İnce, 2018).

Görüldüğü üzere farklı araştırmacılar tarafından yabancı dil öğretimine ilişkin olarak dile getirilen ortak bazı mevcut ilkeler bulunmakla birlikte farklı ilkelerle de karşılaşmaktadır. Yabancı dil öğretimine yönelik ilkeler genel olarak incelendiğinde ise bazı ilkelerin direkt olarak genel öğretim ilkeleriyle bağlantılı olduğu görülmektedir.

2.4.2. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğrenimi-Öğretimi Süreçlerinde Etkili Olan İlkeler: Dünya genelinde yabancı dil öğrenimine yönelik artan talepler içerisinde Türkçe de yerini almaktadır. Hem farklı kıta ve ülkelerden ülkemize Türkçe öğrenmek için gelen yoğun bir öğrenci kitlesiyle karşılaşmakta hem de çeşitli sebeplerden dolayı ülkemizde yaşamak durumunda kalan göçmenler Türkçe öğrenmeye yönelmektedirler. Yurt dışındaki eğitim kurumları ve kuruluşları aracılığıyla da azımsanmayacak sayıdaki önemli bir kitle yaşadıkları ülkelerde Türkçe öğrenmektedirler.

Yurt içi ve yurt dışındaki hedef kitleler dikkate alındığın yaş grupları, cinsiyetleri, eğitim düzeyleri, meslekleri ve kültürleri birbirinden farklılık gösteren çeşitli dil öğrencileriyle karşılaşmaktadır. Bu yüzden yabancı dil olarak Türkçenin öğrenim ve öğretim süreçlerinin planmasında, düzenlenmesinde, uygulanmasında ve değerlendirilmesi aşamalarında öğreticilere rehber olabilecek ortak birtakım ilkelerin göz önünde bulundurulması önemlidir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimi-öğretimi süreçlerinde öğreticilere yol gösterici konumunda olan ilkeler incelendiğinde araştırmacıların (Barın, 2004; İnce, 2018) ilkeleri genel ve temel ilkeler olarak iki başlık altında ele aldıkları görülmektedir. Barın'a (2004) göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dikkat edilmesi gereken temel ilkeler şunlardır:

- Dil öğretiminin planlanması,
- Bireysel farklılıkların dikkate alınması,
- Öğrencileri aktif kılma,

- Temel dil becerilerini dikkate alma,
- Bir defada bir tek yapıyı sunma,
- Basitten karmaşığa/kolaydan zora, somuttan soyuta gitme,
- Verilen bilgi ve örneklerin hayata uygunluğu,
- Görsel ve işitsel araçlardan faydalanma (Barın, 2004).

Arslan (2017) da Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine ilişkin olarak uygulanması gerekli görülen ilkeleri öğretimin genel ilkeleri bağlamında ve dil öğretimi bağlamında ele almıştır. Arslan'a (2017) göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dikkat edilmesi gereken ilkeler şunlardır: hedef kitleye görelilik, yakından uzağa, güncellik, bilginin hiyerarşik bir sırayla sunulması, motivasyonu sağlama, uygulama/etkinlik, bir defada tek bir yapıyı sunma, materyal ve bilişim teknolojilerinden faydalanma ve değerlendirmedir. Dil öğretimi bağlamında yabancı dil olarak Türkçenin öğretimindeki ilkeleri ise şu şekilde sıralamak mümkündür: dil öğretiminin planlanması, etkileşim, dört temel dil becerisinin birlikte verilmesi/bütünlük, dilin kültürle birlikte verilmesi ve kullanılan dilin öğretilmesi (Arslan, 2017).

Hanbay (2013) ise ilkelerin farklı açılardan ele alınarak genişletilebilir nitelikte olduğuna dikkat çekerek özellikle ilkökul çağındaki çocuklara yönelik hedef dil öğretiminde dikkat edilmesi gereken temel ilkeleri “çocuğun bakış açısına uygunluk, gerçek yaşama uygunluk, bütün duyularla öğrenme, yaparak öğrenme, oyunla ve müzikle öğrenme, sezgisel öğrenme, dinlemenin önceliği, yabancı dille yoğun temas ve tam öğrenme yaklaşımının gözetilmesi” olarak sıralamıştır (Hanbay, 2013).

Hedef dil öğrenimi ve öğretimi süreçlerinde etkili olduğu ifade edilen bu ilkeler öğretmenlere/okutmanlara “kime”, neyi”, “nasıl” öğretilcekleri hususunda önemli bir yol gösterici olmakla birlikte dil öğretim yaklaşımlarının, yöntemlerinin ve tekniklerinin belirlenmesini de etkileyerek standart bir dil öğretim ortamının oluşturulmasına da katkı sağlayacaktır.

2.5. Öğrenen Niteliklerinden Yaş Faktörü

2.5.1. Yabancı Dil Öğreniminde Yaş Faktörü: Yabancı dil öğrenimine yönelik en çok merak edilen ve üzerine uzun yıllardır çeşitli çalışmaların yürütüldüğü önemli konulardan biri yaştır. Özellikle yabancı dil öğreniminde kritik bir yaşın olup olmadığı, dil öğrenimi için en ideal yaş aralığının ne olduğu, çocuk/genç (ergen)/yetişkin dil öğrencilerinin dil öğrenim süreçlerindeki avantajları ve dezavantajlarının neler olduğuna ilişkin çeşitli sorulara her daim yanıt aranmıştır.

Prator, Cook ve Kennedy yabancı dil öğrenimi süreçlerinde yaş etkeninin, kritik dönemin ve dil aktarımının önemli etkenler olduğuna değinmişlerdir (Ellis, 1990: 42 akt. Hatipoğlu, 1999). Başarılı ve etkili bir yabancı dil öğretime yönelik çeşitli tavsiyelerde bulunan İpekboyayan (1994) da yaş unsurunu dil öğretiminde önemli bir etken olarak göstermiştir (İpekboyan, 1994). Aslan (2008) ise çeşitli bilim dalları (yöntembilim, ruhbilim vb.) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarından hareketle yabancı dil öğretimi çerçevesinde değerlendirilebilecek her türlü ders ve içeriğin öğrencilerin yaşları ile diğer nitelikleri göz önüne alınarak yeniden yapılandırılmasının, ders materyallerinin geliştirilmesinin ve öğretmen eğitimlerinin de farklılaştırılmasının gerekli görüldüğünü belirtmiştir (Aslan, 2008). Bu görüşlerden hareketle yaş faktörünün yabancı dil öğrenimi ve öğretimi süreçlerinin tüm bileşenleri üzerinde önemli bir etkisinin olduğu açıkça anlaşılmaktadır.

Sunel (1989) de yabancı dil öğretimlerinde herhangi bir yöntemin seçiminde ya da seçilen yöntemlerin belirli bir temele dayandırılmasında öğrenenin yaşını son derece önemli bulmaktadır. Özellikle kültürel ve yetiştirme farklılıkları göz önünde bulundularak bir yaş aşağısı veya bir yaş yukarısı olmak üzere 12-13 yaşlarına kadar olan bireylerle 17-18 yaşlarındaki bireylere uygulanan aynı yöntemin (alışkanlığa ve şartlanmaya bağlı herhangi bir yöntem) başarı noktasında bazı farklılıklar yaratacağına kesin gözüyle bakmaktadır. Ona göre 9 yaşındaki hedef dil öğrencilerinin gördüğünü ve işittiğini bir kerede öğrenebilme ihtimali 18 yaşına gelmiş bir bireyin bir defada öğrenebilme ihtimalinden daha fazladır. Yine araştırma sonuçlarından hareketle duymaya ve taklit etmeye dayalı yöntemlerde 12 yaşına kadarki çocukların daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Başarılı bir dil öğretime yönelik özellikle ilkökul ve ortaokul öğrencilerine daha çok işitsel/görsel metodların kullanılması gerektiğini ifade ederken üniversite öğrencilerinde ise anlama ve kavramaya dayalı yöntemlerin daha etkili olduğuna dikkat çekmiştir (Sunel, 1989).

Yapılan araştırmalarda yabancı/ikinci dil öğrenimine en uygun başlama yaşına dair kesin bir ifade yer almamakla birlikte bazı araştırmacıların görüşleri (Anşın, 2006; Genç-İlter ve Er, 2007; Gordon, 2007; Jörg Roche, 2005; Haznedar, 2003) ile gerçekleştirilen bazı araştırmalardan (Seliger, Krashen ve Ladefoged 1975; Singleton 1989; Patkowski 1990) elde edilen sonuçlardan hareketle erken yaşta yabancı dil öğrenimine başlamanın hem önemli olduğu hem de bir avantaj sağladığı görüşü daha yaygındır. Bu görüşlerin altında yatan en önemli dayanak ise genellikle ortaya konulan kritik dönem hipotezidir.

Kritik dönem hipotezinin önemli isimlerinden biri olan Lenneberg'e (1967) göre ergenlikten sonra dil öğrenimi zorlaşmaktadır. Dil ediniminin doğuştan getirildiğini ve

biyolojik etmenler çerçevesinde şekillendiğini belirten Lenneberg, dilin edinilmesinin ancak iki yaşından başlayarak ergenlik dönemine kadarki zaman aralığında gerçekleştiğini ifade eder. En önemli dayanak noktası ise yaş arttıkça beynin yanallaşması ve işlevselliğinde gözlemlenen azalmadır (Lenneberg, 1967).

Gerçekleştirilen nörolojik araştırmalarda ise yaş aldıkça beynin gelişerek olgunlaştığı ve yarım küreler arasında görev farklılıklarının yaşandığı saptanmıştır. Onan (2010) yapılan son araştırma bulgularına göre özellikle bireylerin yaşamlarının ilk yıllarında gerçekleşen dil edinim süreçlerinde beynin sağ yarım küresinin daha baskın olarak kullanıldığını ancak ergenlik dönemiyle birlikte bu baskınlığın sol yarım küreye geçtiğini dile getirmiştir (Onan, 2010). Mirici (2001) de özellikle çocukların beyinlerinde dil öğrenimine yönelik özel bir kapasitenin bulunduğunu ancak sahip olunan bu kapasitenin zamanla beyinde gerçekleşen değişimlerle birlikte yok olduğuna vurgu yapar. Beyinde gerçekleşen değişimlerin sonucunda ise çocukların öğrendiği ikinci dilin daha önceden öğrenilen ana dille beyinde aynı yere kaydedildiğine dikkat çekerek yetişkinlerin ise öğrendikleri ikinci dilin ilk dillerinden farklı bir yerde kaydedildiğine değinmiştir (Mirici, 2001).

Yabancı dil öğrenimine nörobilimsel açıdan yaklaşan Aamodt ve Wang (2011) da bireylerin dil öğrenmek için lise çağına kadar beklemelerini anlamsız bulmuşlardır. Onlara göre yeni bir dil öğrenimine yönelen çoğu ergen ne kadar çok çaba gösterirse gösterebilir tam anlamıyla öğrenilen dile hâkim olamayacaktır. Bu yüzden de hem yeni bir dil öğrenmenin hem de öğrenilen dili akıcı bir şekilde konuşabilmeye yönelik en uygun yöntemin erken yaşlarda dil öğrenimine yönelmek olduğunu belirtirler. Bu konuya ilişkin olarak da ABD’de gerçekleştirilen bir araştırmayı örnek olarak göstermişlerdir. Araştırmada farklı yaş gruplarına sahip olan ve ABD’ye giderek üç yıl boyunca orada yaşayan çocukların dil öğrenimleri değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda on yedi yaşından sonra İngilizce öğrenenlerin büyük bir çoğunluğunun soruları yanlış yanıtladığı ancak yedi yaşından önce ABD’ye gelen öğrencilerin ise ana dili İngilizce olan bireyler kadar iyi bir başarı sergiledikleri tespit edilmiştir (Aamodt ve Wang, 2011).

Yabancı dil öğretim uzmanları ise 8-9 yaşından sonra gerçekleştirilen her türlü dil öğretimini geç kalınmış saymakla birlikte dil öğreniminin beklenenden daha az verimli olduğu düşüncesinde de hemfikir olmuşlardır. Araştırmalardan elde edilen verilerde erken çocukluk döneminden sonra ikinci dili öğrenenlerin sesletim açısından ana dili konuşurlarla hiçbir zaman benzer bir beceriye sahip olamadıkları saptanmıştır. Söz dizimi açısından ise özellikle 9 yaşından sonra beyin sisteminden dolayı bireylerin ikinci bir dilin söz dizimine adapte olabilme yetkinliğinin giderek azaldığı belirtilmiştir (Kara, 2004). Kritik dönem hipotezinde de

değınildiği gibi gerek sesletim açısından gerekse de söz dizimi açısından erken çocukluk döneminde dil öğreniminin-öğretiminin önemli olduğu varsayılmıştır.

Kritik dönem varsayımının bir farklı türü de kritik yaş varsayımdır. Bu varsayım, “genç ve yaşlı hedef dil ğrencilerinin yabancı bir dili öğrenme becerilerinin belirlenmesinde bir yaş sınırının olup olmadığına” dair bir cevap arar. 1959 yılında W. Penfield ve R. L. Roberts tarafından ortaya konulan bu varsayıma göre kolay ve normal bir çaba göstererek yabancı dil öğrenme yaş sınırı 12 ve 13. yaşların bitimi olarak gösterilmektedir. Penfield ve Roberts kaleme almış oldukları “*Speech and Brain Mechanisms*” isimli kitap içerisinde yabancı bir dili en kolay bir şekilde ğrenebilmenin ancak yaşamın ilk on yılı içerisinde gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Elde ettikleri bulgular çerçevesinde de beynin elastiki yapısının ergenlikle birlikte yitirilerek sertleşmesini ve beyindeki sağ ile sol yarım kürelerin birbirlerinden bağımsız hâle gelmesini önemli bir dayanak olarak göstermişlerdir (Demirezen, 2003).

İnsanın algılama becerisi ile yeteneklerinin beynin bölgelerine göre dağılımının gösterildiği bir haritaya yer veren Yalçın (2018) da ergenlik çağına kadar beynin sağ tarafının daha baskın olduğunu, ergenlik çağından sonra ise sol tarafın baskın olmaya başladığına dikkat çekmiştir. Hedef ve ihtiyaçların dikkate alınarak yapıldığı çeşitli araştırmalar neticesinde ise bireylerin en hızlı gelişim ile değişime uğradıkları yaş aralığının 4-18 yaş olduğu ve bu yaş aralığının dil ğretimi için de zorunlu eğitim süresi olarak tespit edildiğini belirtmiştir (Yalçın, 2018). Hagge (1994) de yabancı dil öğrenimini etkileyen yaş faktörüne ilişkin olarak bazı kesinlemelerde bulunmuştur. Ona göre 3-4 yaş ile 10-13 yaşları dil öğreniminde kapasitenin en yüksek noktada olduğu yaş düzeyleridir. Yeni bir dil öğrenmenin temeli olan benzeşleşme kapasitelerinin yüksek olduğunu ancak 13 yaşından sonra işitim ile eklemleme dzenediğinin sabit kaldığını belirtir (Hagge, 1994 akt. Anşın, 2006).

Köprülü (2016) ise erken yaşta ikinci dil edinimine sahip olan çocukların sözcüklerde kullanılan vurgulara ve tınılara daha aşına olduklarını bu durumun da ileride yeni bir dil öğrenmelerine pozitif katkı sağlayacağı görüşünü savunmaktadır (Köprülü, 2016). Haznedar’a (2003) göre de erken yaşta yabancı dil öğrenen çocukların olayları algılama sınırları genişlemekte, farklılıklara karşı hoşgörülü, saygılı ve anlayışlı olma düzeyleri yükselmektedir. Aynı zamanda farklı kültürleri tanımaya başlayan çocukların hedef kültürle kendi kültürünü karşılaştırma fırsatı yakalayarak kendi kültürüne de daha fazla hâkim olacağını vurgular (Haznedar, 2003).

Her ne kadar erken yaşta yabancı dil öğreniminin yetişkinlere göre büyük bir avantajı olduğu yaygın bir kanı olarak karşımıza ıkrsa da belirli bir yaşın üstündeki dil ğrencilerinin hedef dili ğrenemeyeceklerine dair düşünceler de ne yazık ki yanlış bir kanıdır. Çünkü yapılan

bazı çalışmalarda (Cohen ve Dörnyei, 2002; Ioup, 2005; Munoz ve Singleton, 2011) yetişkinlerin motive oldukları ve bilinçli bir yaklaşımla dil öğrenimine eğilim gösterdikleri takdirde başarılı bir dil öğrenme deneyimi yaşadıkları ortaya konulmuştur. Yine yapılan bazı çalışmalarda da (Asher ve Garnica, 1969; Harley, 1986; Tutaş, 2000) dilin belli öğelerinin yetişkinler tarafından daha hızlı ve kolay öğrenildiği saptanmıştır.

Tokdemir (1997) kişinin hem sosyal kimlik bilincine sahip olması hem de düşünce yapısında yaşanan değişikliklerden dolayı yeni bir dil öğrenmeye başlamak için kritik dönemin ergenlik olduğuna dikkat çekmiştir (Tokdemir, 1997). Özbay ve Barutçu (2013) da hedef dilin tam olarak ergenlik sonrasında kavranabileceğini dile getirir. Çünkü bu dönem soyut düşüncenin edinildiği bir dönemdir ve onlara göre bireyler ancak soyut kavramları anlayabildikten sonra dili bütüncül bir açıdan ele alabilme ve değerlendirebilme yeteneğini sahip olurlar (Özbay ve Barutçu, 2013).

Canbulat ve İşgören (2016) de pek çok araştırmacının erken yaşta dil öğrenmenin öğrenci açısından daha avantajlı olduğu iddiasına karşın ikinci bir dili öğrenebilmek için kişinin ana dilinde belirli bir düzeye ulaşmasının gerekli olduğunu vurgulamışlardır. İkinci dil öğreniminde yetişkinlerin dilin morfolojik yapılarını, gramer yapılarını öğrenmede ve uygulamada sorun yaşamadıkları ortaya konulurken çocukların dilin temel alanlarından olan gramer yapıları ile sözcük öğrenimi alanlarında ise sorun yaşayabileceklerini dile getirmişlerdir (Canbulat ve İşgören, 2016). Çocukların gelişimsel özelliklerini dikkate aldığımızda özellikle somut işlemler dönemi (12 yaş öncesi) içerisinde yer alan çocukların gramer yapıları gibi soyut dil kurallarını öğrenmekte zorluk yaşayacakları aşikârdır. Ancak yetişkinlerin soyut işlemler dönemi içerisinde yer almaları ve ana dili ediniminden kazanmış oldukları deneyim ve bilgiler göz önünde bulundurulduğunda ikinci dili öğrenme aşamalarının hem kolaylaştığı hem de öğrenme süreçlerinin hızlandığı bilinmektedir.

Beyin üzerine önemli araştırmalar yapan K. V. Anohin ise yaptığı çalışmayla yetişkin bireylerin sinir sitemlerindeki genlerin embrional sistemden ayrı olarak işlevsel davranış sistemlerinin ‘düzenleme’ mekanizmasında bulunduğunu göstermiştir. Bu durum da bizlere beynin içerisindeki morfogenezin yetişkinlere verilen eğitim esnasında bilişsel süreçlerin denetiminde olduğunu ve öğrenimin genetik ile moleküler seviyelerde devam ettiğini gösterir. Yapılan incelemeler sonucunda da yetişkin bireylerin beyinlerindeki morforegulator moleküllerin reaktivasyonu ile öğrenim esnasında sinir hücrelerinin değişim içerisinde oldukları ve yeni oluşan işlevsel sistemlerin içerisindeyken de sinaps (synapse) bağlarını yapılandırma yeteneğine sahip oldukları gösterilmiştir (Anohin, 2001).

Uslu (2007) da dil edinimini etkileyen pek çok faktörün genellikle ergenlik dönemine kadar sürdüğüne dikkat çeker. Ergenlik döneminden sonraki hedef dil öğrencilerinin bağımsız birer birey olduklarını, belirli bir sosyalleşme yaşantıları ile kendilerine has öğrenme alışkanlıklarının mevcut olduğunun altını çizer. 20 yaşındaki genç yetişkinler ile 40 yaşındaki büyük yetişkinler arasında bile bazı farklılıkların olabileceğini dile getiren Uslu'ya göre yabancı dil öğrenen yetişkinler çocuklara göre dil öğreniminde daha elverişlidirler. Çünkü ona göre yetişkinlerin daha önceden yaşamış oldukları bir dil edinim (anadil edinimi) deneyimleri mevcuttur ve bu durumun doğal sonucu olarak da bir dilin nasıl öğrenilebileceğine, kullanılabileceğine dair bir öngörüleridir. Aynı zamanda yetişkinler farklı bilgilere ve sistem deneyimlerine de sahip olmakla birlikte okul dönemlerindeki edindikleri tecrübeler sayesinde genel öğrenme stratejileri geliştirebilme gücüne de sahiptirler (Uslu, 2007).

Yine okul ortamlarında yapılan çeşitli araştırma sonuçları bizlere dil öğrenimine ne kadar erken yaşlarda başlanırsa o kadar iyidir tezinin nasıl çürütüldüğünü göstermektedir. Stern, Burstall ve Harley (1975) yaptıkları araştırma sonucunda Fransızca'yı yeni öğrenmeye başlayan 11 yaşındaki İngiliz çocuklarının ikinci dil testlerinde 7 yaşında Fransızca öğrenmeye başlayan çocuklara göre daha başarılı olduklarını saptamışlardır (Stern, Burstall ve Harley, 1975 akt. Tutaş, 2000). Urs Bühler'in 1972 yılında 1500 İsviçreli çocuk üzerinde yaptığı araştırma sonucunda da 4. ve 5. sınıfta Fransızca'yı ilk kez öğrenen çocukların Fransızca'yı daha ileri yaşlarda öğrenmeye başlayanlara göre daha az başarı gösterdikleri saptanmıştır (Mc. Loughlin, 1978 akt. Tokdemir, 2001).

Snow ve Hoefnagel-Hohle (1978) tarafından Hollanda'da gerçekleştirilen bir araştırmada da farklı yaş düzeylerine sahip olan öğrenciler beş gruba ayrılarak dil öğrenimindeki başarı durumları incelenmiştir. Grupların 3-5, 6-7, 8-10, 12-15 yaş ile yetişkinlerden oluşturulduğu bilinmektedir. Çalışma kapsamında tüm yaş gruplarındaki öğrenciler ilk altı ay boyunca hedef dile maruz bırakılmışlardır. Altı ay sonunda yapılan testlerde 12-15 yaş grubundaki öğrenciler ile yetişkinlerin diğer yaş gruplarına göre dil öğreniminde daha başarılı oldukları saptanmıştır. 14-15 ay sonra hedef dil öğrencilerine tekrar test yapıldığında ise bu defa yetişkin hedef dil öğrencilerinin başarı puanlarında ciddi düşüşlerle karşılaşılırken 8-10 ile 12-15 yaş düzeylerinde öğrencilerin ise puanlarının yükseldiği saptanmıştır. Elde edilen bu verilerden hareketle yetişkin hedef dil öğrencilerinin dil öğrenim süreçlerinin başlarında diğer yaş gruplarına göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Araştırmada dikkate değer bir nokta olarak da 3-5 yaş düzeylerindeki hedef dil öğrencilerinin en kötü puanları almaları gösterilmiştir (Snow ve Hoefnagel-Hohle, 1978 akt. Hafız, 2015).

1963-1973 yıllarında “National Foundation for Educational Research in England and Wales” (NFER) isimli kuruluş tarafından bir okulda gerçekleştirilen deneyde ise “Dil öğreniminde ideal yaş var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu deney kapsamında İngiltere ve Galler’den 125 ilkokul belirlenerek 8 yaşın üstündeki çocuklara Fransızca dersi verilmiştir. Yaklaşık 5500 hedef dil öğrencisinden 3 grup oluşturularak bu grupların 5 ila 8 sene arasında gözlemlenmesi sağlanarak Fransızca öğrenmeye 11 yaşından sonra başlayan iki grupla karşılaştırılması sağlanmıştır. Araştırma sonucundan çıkan sonuç ise şudur: Yabancı bir dili erken yaşta öğrenmeye başlamak başarıya götürmemektedir. Deneye tabi olan grup diğer grupla karşılaştırıldığında ise yalnızca duyduğunu anlamada başarı gösterdikleri belirlenmiştir. Deney sonunda ise hedef dili öğrenme süresi yeni bir dil öğrenmeye başlama yaşından daha önemli görülmüştür. Buna istinaden de erken yaşta yabancı dil öğretimine başlamak yerine ileri yaşlarda başlanılan dil öğretim derslerinde düzeltmeye gidilmesinin yararlı olacağı görüşü beyan edilmiştir (Tokdemir, 2001).

Bialistock ve Hakuta (1999) ise ikinci dil öğrenim sürecinde kritik dönem olarak adlandırılan ve bireylerin biyolojik etkenlerine dayandırılan söylemlerin büyük bir yanılsamadan ibaret olduğunu söylemişlerdir. 60.000 kişiyle yapmış oldukları araştırmanın sonucuna göre hedef dil öğrencilerinin olgunlaşma ve eğitim düzeylerine bağlı etkenlerin dil öğrenimlerindeki başarılarını kademeli ve sürekli olarak etkilediği ortaya çıkarılmıştır (Bialistock ve Hakuta, 1999 akt. Onursal, 2019).

Aşağıda “Kalifornia Üniversitesi, Zihin Sağlığı Enstitüsü Nörolojik Görüntü Laboratuvarından” elde edilen görüntüler mevcuttur. Bu görüntüler incelendiğinde ise bireylerin yaşlarının artışıyla birlikte algılarının ve davranışlarının geliştiği gözlemlenmektedir. Dil becerilerine yönelik gelişimlerin muhakkak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulayan Yalçın (2018) da bireylerin yaş düzeylerinin yükselmesiyle birlikte dikkati belirli bir noktada tutabilme alışkanlığının da arttığını dile getirmiştir. Bu nedenle de ileri yaşlardaki öğrencilerin oyunlardan, uygulamalardan ziyade daha çok teorik bilgiye yöneldiklerini ifade etmiştir (Yalçın, 2018).

Şekil 1

Kalifornia Üniversitesi, Zihin Sağlığı Enstitüsü Nörolojik Görüntü Laboratuvarı, Dr. Paul Thompsa (Akt. Yalçın, 2018:104)



Yine yapılan bazı araştırmalarda iyi öğrenme koşullarının düzenlenerek kontrollü şartların oluşturulması durumunda yetişkinlerin dil öğreniminde daha iyi performans göstererek dil öğrenme yetisinde çocuklara göre daha üstün oldukları tespit edilmiştir. Canbulat ve İşgören'e (2016) göre bu durumun ana sebebi yaşla birlikte beynin gelişiminde yaşanan farklılıklardır. Çocukların dil öğrenimini daha kolay ve çabuk öğreniyor görünmelerinin altında yatan sebebin beklentiler olduğuna değinen Canbulat ve İşgören (2016) aslında yetişkin dil öğrencilerinin gramer ve ilişkileri anlama gibi daha üst düzey dilsel becerilere sahip olduklarının altını çizerler. Bu yüzden de yetişkinlerden hedef dilde ana dillerindeki gibi üst düzey bir dil hâkimiyeti beklenildiğini ancak hedef dili öğrenen çocuklardan ise daha basit ve sınırlı sayıda sözcüklerle kısa konuşmalar yapmalarının yeterli görüldüğünü vurgulamaktadırlar (Canbulat ve İşgören, 2016). Yapılan araştırma sonuçlarından da anlaşılacağı üzere yabancı dil öğrenim-öğretim süreçlerinde her yaş grubunun kendine özgü avantajları olduğu gibi bazı dezavantajlarının da bulunduğu görülmektedir.

2.5.2. Çocuk, Genç (ergen) ve Yetişkin Dil Öğrencileri Arasındaki Farklar: Psiko-sosyal bir varlık olan insanoğlunun yaşla birlikte bilişsel, duyuşsal, psikomotor alanlarında gözlemlenen gelişim ve değişimler bireylerin ihtiyaçları, ilgileri, istekleri, öğrenme şekilleri gibi durumlar üzerinde etkili olmaktadır. Bu durumdan ise ister istermez öğrenme-öğretim süreçleri de etkilenmektedir. Yapılan çeşitli araştırmalardan elde edilen veriler çerçevesinde ve uzman görüşleri doğrultusunda her yaşta dil öğrenilebileceği görüldüğü gibi dil öğreniminde her yaş grubunun kendine özgü avantajları ile dezavantajlarının olduğu da anlaşılmıştır. Özellikle öğrenme sürecinin doğal, kendiliğinden gerçekleşen bir süreç olmadığı göz önünde bulundurulduğunda ise etkili bir dil öğrenimi ve öğretimi için hedef dil öğrencilerinin doğasına

en uygun öğrenme ve dolayısıyla öğretme süreçlerini planlayarak uygulayabilmek gerekir. Bunun için de hedef dil öğrencileri arasındaki farklılıkların bilinmesi önemlidir.

Farklı yaş gruplarına sahip hedef dil öğrencileri arasındaki farklılıklara değinmeden önce bu çalışma kapsamında çocuk, genç (ergen) ve yetişkin öğrenci deyimleriyle hangi yaş gruplarının kast edilmeye çalışıldığına açıklık getirmenin faydalı olacağı düşünülmektedir. Yapılan incelemeler sonucunda çeşitli ülkelerden farklı araştırmacılar tarafından yaş aralıkları belirlenirken küçük farklılıkların olduğu görülmüştür. Genç'e göre (2013) geniş bir çevre tarafından 5-12 yaş arasındaki öğrenciler çocuk öğrenci olarak kabul edilmektedir (Genç, 2013). Hafız (2015) genel olarak bir yaş aralığı belirtmekten ziyade yabancı bir dili kritik yaş aralığında öğrenmeye başlayanlara erken öğrenenler, hedef dili kritik yaş aralığı dışında öğrenenler içinse geç öğrenenler tanımlamasını yapmayı tercih etmiştir (Hafız, 2015).

Scott ve Ytreberg (2001) ise hedef dil öğrencilerinin somut ile soyut kavramları algılayabilme becerisine sahip olup olmama durumlarına göre küçük yaşlardaki dil öğrencilerini 5-7 yaş ve 8-11 yaş olarak iki gruba ayırmışlardır (Scott ve Ytreberg, 2001). Genel kabul gören uygulamaları inceleyen Pilancı ve Saltık ise yabancı dil olarak Türkçe öğrenen hedef dil öğrencilerini; ana sınıfı (3-6 yaş), ilköğretim 1. kademe (7-12 yaş), ilköğretim 2. kademe (12-15 yaş), lise (15-18 yaş) ve yetişkin (18+) olarak gruplandırılabilceğini dile getirmişlerdir (Pilancı ve Saltık, 2018).

Genel olarak çocuk, genç ve yetişkin dil öğrencileri arasındaki farklılıklar öğrenenlerin bilişsel süreçlerinden kaynaklandığı gibi öğrenmeye yönelik olan motivasyonlarından, kaygı düzeylerinden, odaklanma sürelerinden, öğrenme süreçlerinde kullandıkları çeşitli öğrenme stratejilerinde de kaynaklanabilmektedir. Asher ile Garnica'ya (1969) göre çocuklar, ergenlik dönemindeki gençler ile yetişkin dil öğrencileri arasındaki farklar şunlardır:

- Ergenlik dönemindeki gençler ve yetişkinler dil öğrenimlerinde çocuklara göre morfolojik açıdan daha iyi bir performans gösterirler.
- Erken yaşlarda yabancı dil öğrenimine başlayan çocuklar ise ses bilgisi yönünden dili aksan problemi yaşamadan kullanırlar (Asher ve Garcia, 1969).

Genç (2013), yaşın dil edinimi üzerinde bir etkisinin bulunduğunu Dimroth (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına dayandırmaktadır. Yapılan araştırmada Rusya'dan Almanya'ya göç eden iki Rus kız kardeşin dil edinim süreçlerini iki yıl boyunca hem gözlemlenmiş hem de kızkardeşlerin sesleri kayıt altına alınmıştır. Almanya'ya göç ettiklerinde küçük kız kardeşin 8,5 yaşında olduğu büyük kardeşin ise 14 yaşında olduğu belirtilmiştir. Kızkardeşlerin Almanya'ya göç etmeden önce de Rusya'da 3 saatlik Almanca özel ders aldıkları ve Almanya'da da yalnızca okulda Almanca öğrendikleri dile getirilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre yaş etkeninin sözdizimi ediniminde çok fazla etkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Kızkardeşlerin sözdizimi edinimindeki gelişimleri ve hızları benzerlik göstermiştir. İki kardeş arasındaki en büyük farkın ise sıfat çekimlerinde olduğu tespit edilmiştir. Kızkardeşlerin isim, fiil ve sıfat çekimlerini ilk başladıkları andan itibaren bazı hatalar yaparak kullandıkları görülmüştür. Fakat sıfat çekimleri konusunda küçük kardeşin büyük kardeşten daha başarılı olduğu saptanmıştır (Genç, 2013).

Çocukların yetişkinlerden farklı bir zihinsel yapıya sahip olduklarını ve bu nedenle de yetişkinlerin küçültülmüş hali olarak algılanmamalarını dile getiren Charles'a (2003) göre çocuklar en iyi öğrenmelerini kendi somut deneyimlerinden elde ederler (Charles, 2003). Johnstone (1998) ise çocukların dil öğrenirken hata yapmaktan çekinmediklerini ve korkusuzca dil öğrenimine yönelerek öğrenme anının tadını çıkarabildikleri için yetişkinlere göre yeni bir dil öğreniminde daha avantajlı olduklarını savunmuştur (Johnstone, 1998). Kirch, Speck-Hamdan'a göre (2007) çocukların yetişkinlere göre yeni bir dili daha kolay ve farkında olmadan öğrenmelerini sağlayan en önemli şey ritim ve melodinin yer aldığı şarkılara çekinmeden eşlik edebilmeleridir (Kirch, Speck-Hamdan, 2007).

Dellal (2011), çocukların yetişkinlerden daha kolay ve hızlı olarak yeni bir dili edindiklerini dile getirmiştir. Ona göre ergenliğe kadar dille doğal bir ortam içerisinde karşılaşan çocuk edindiği ikinci dili ana dili kadar iyi kullanabilir. Ergenlik dönemine kadar edinilen ikinci dil özellikle telaffuz açısından çocuklara büyük bir avantaj sağlamaktadır. Aynı zamanda çocukların ilgi ve merak düzeylerinin yüksek olması ve beyin kapasiteleri ile hızlarının yetişkinlere göre üst seviyede olması çocukların ikinci dil edinimi sürecini daha olumlu yönde etkilemektedir (Dellal, 2011).

Sunel (1989) ise özellikle çocuk psikoloji alanıyla ilgilinenlerin yaptıkları araştırmalar neticesinde bireylerin beyinlerinin çocukken daha hızlı ve daha geniş bir algılamayla kayıt etme kabiliyetine sahip olduğunu ancak artan yaşla birlikte bu yeteneğin hızla kaybolduğuna dikkat çekmiştir. Özellikle dil öğrenme alanının iki ayrı döneme ve öğrenme tarzına ayrıldığını belirten Sunel (1989) hafızanın en açık olduğu dönemin 8-9 yaşlarını kapsayan birinci dönem (refleksle öğrenme, alışkanlıkla öğrenme, koşullandırmayla öğrenme) olduğunu vurgulamıştır. İkinci dönemin ise bireylerin soyutlama yapabilmesiyle birlikte başlayan mantığa vurma ve kavrama yoluyla öğrenme olduğuna değinerek 12-13 yaşlarından sonra bireylerin daha çok öğrendikleri bilgileri çeşitli kavramlar üzerine oturttuklarını ve mantığa dayalı öğrenmeler gerçekleştirdiklerini belirtmiştir (Sunel, 1989). Ortaya konulan bu görüşten hareketle de özellikle hedef kitlenin yaş düzeyini kapsayan öğrenme dönemlerine ve tarzlarına uygun bir öğrenme sürecinin yürütülmesi önemli görülmektedir.

Çocuklar yetişkinlere göre yalnızca hedef dildeki sesletim ve vurgularda başarı göstermekle kalmazlar aynı zamanda yaparak-yaşayarak öğrenmeye de daha yatkın oldukları için yetişkinlere göre hedef dili daha kolay ve daha hızlı bir şekilde öğrenmektedirler (Aslan, 2008). Çocukların yaşları gereği hem hafızalarının açık olması hem de yaparak-yaşayarak öğrenebilme yetisine sahip olmaları daha hızlı ve daha kolay yeni bir dili öğrenebilme hususunda çocuklara önemli bir avantaj sağlarken çocukların bilişsel gelişimleri dikkate alındığında ise yetişkinlere göre öğrendiklerini daha çabuk unutabildikleri de gözden kaçırılmamalıdır. Özellikle küçük yaş gruplarına hedef dil öğretilirken bol bol tekrar çalışmalarının yaptırılmasına özen gösterilmelidir.

Çocuklar genellikle yetişkinler gibi ihtiyaç duydukları için ya da bilinçli olarak dil öğrenimine yönelmemektedirler. Bunun için de Köprülü'nün (2016) ifade ettiği gibi ana dili öğretir gibi yabancı bir dil öğretiminden kaçınılmalıdır. Çocukların yaşı, bilişsel, dilsel ve duyuşsal gelişimi dikkat alınarak yalnızca basit kelime ve sözcüklerin öğretilmesine öncelik verilmelidir. Öğrencilerin yabancı dil öğretiminin altyapısı olarak kabul gören farklı dil ve kültürlerin bilincine varmalarını sağlamaya yönelik çalışmaların ağırlık kazanması sağlanmalıdır (Köprülü, 2016). Çocukların ikinci dil edinim süreçlerinde yetişkinlere göre daha başarılı olma nedenlerini Brumfit, Moon ile Tongue (1991) şu şekilde sıralamaktadır:

- Ergenlik öncesinde beyin her şeye daha kolay adapte olabildiği için yeni bir dil öğrenimi kolaylaşmaktadır,
- Çocuk dil öğrencilerinin yetişkinlere göre farklı dillere ve kültürlere karşı ön yargıları daha az olduğu için dil öğrenimine daha iyi güdülenirler,
- Çocuklar yeni bir dili edinirken çevresinde bulunan kişilerle yakın ve gerçek bir iletişim kurma yolunu tercih ederler,
- Yetişkinlere göre çocuklar hedef dile daha çok zaman ayırırlar (Brumfit, Moon ve Tongue, 1991).

Collier (1988) ise kritik dönem hipotezinde ortaya konulan görüşlere karşın farklı yaş gruplarına sahip hedef dil öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen sözlü dil edinimine ilişkin çalışmalarda büyük yaş gruplarına sahip çocukların küçük yaş gruplarına sahip çocuklara göre sözlü dil becerisini daha hızlı kazanabildikleri sonucuna ulaşıldığını belirtir (Collier, 1988). Yalçın (2018) da Türkçe öğrenimine-öğretimine ilişkin olarak belirlenecek tüm unsurların öğrencilerin yaş seviyelerine uygun olarak dikkatlerini çekici niteliklerde olması gerektiğini belirtmiştir. Bazı yaş dönemlerinde dikkat ve konsantrasyon yoğunluğunun arttığını bazı yaş dönemlerinde ise azaldığını dile getiren Yalçın, özellikle ergenlik çağı ile birlikte dikkat

dağınıklığının kendini göstermeye başladığını bu durumun ise beraberinde dikkat yoğunluğu eksikliğini getirdiğini belirtir. Bunun için de hedef kitlenin büyük bir kısmı eğer ergenlerden oluşuyorsa özellikle onların konsantrasyonlarını destekleyici tarzdeki etkinliklere ağırlık verilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Yalçın, 2018).

Fathman (1975) ise yaptığı çalışmasında İngilizceyi ikinci dil olarak edinen 11-15 yaşlarındaki hedef dil öğrencilerinin 6-10 yaşlarındaki hedef dil öğrencilerine göre telaffuz, sözdizimi ve morfolojik açılardan daha başarılı olduklarını tespit etmiştir. Araştırmanın üçüncü yılında ise araştırılan niteliklerin aynı olması koşuluyla genç ve yetişkin öğrencilerin sözlü dil becerileri karşılaştırılmıştır. Bu araştırma sonucuna göre de sözlü dil becerilerinde genç öğrencilerin yetişkin öğrencilerden daha iyi bir performans gösterdikleri saptanmıştır (Fathman, 1975).

McLaughlin (1984) de yapılan çalışmalardan hareketle 8-12 yaş arasındaki hedef dil öğrencilerinin 4-7 yaşlarındaki hedef dil öğrencilerine göre dili daha çabuk ve etkili öğrenebildiklerini ileri sürmüştür. Çünkü okula başlama yaşının 5-6 yaş arası olduğu düşünüldüğünde 12 yaşına kadar gelen öğrencilerin hemen hemen hepsinin ilk dil edinimlerinin tamamlandığı varsayılmaktadır. Bu durum ise yeni bir dil öğreniminde büyük yaş grubundaki hedef dil öğrencileri için önemli bir avantaj olarak görülürken 4-7 yaş arasındaki ikinci dil öğrencilerinin ise dil öğrenimindeki gerekli becerileri kazanabilmeleri, akademik anlamda ustalaşabilmeleri için büyük öğrencilere göre önlerinde çok daha uzun bir sürecin olduğu vurgulanmaktadır (McLaughlin, 1984).

Tutaş (2000) ise beyin gelişimindeki farklılıklardan kaynaklı olarak yetişkinlerin dil öğrenmede daha üstün olduklarını belirtmektedir. Özellikle semantik ilişkileri anlama ile gramatik yapıların çözümlenmesi gibi üstdilsel becerelerin yaşla birlikte geliştiği gözlemlenmiştir. Sentaks, morfoloji ve leksikal alanlarda yetişkin dil öğrencilerinin 8-10 ve 14 yaş grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür (Tutaş, 2000). Arslan ve Akbarow (2010) da yetişkinlerin hedef dildeki sözcükleri kendi doğal dokularında yani metinlerin içerisinde gördüklerinde daha iyi öğrendiklerini ileri sürmüşlerdir (Arslan ve Akbarow, 2010).

Johnstone (2009) da erken yaştaki dil öğrencilerinin hedef dilin ses sistemini zorlanmadan öğrendiklerini ve dil öğrenim sürecinde ileri yaşlardaki dil öğrencilerine göre daha az kaygı yaşadıklarına değinirken ileri yaş grubu dil öğrencilerinin avantajlarını ise şu şekilde sıralamaktadır:

- Dünyaya ilişkin karmaşık bir kavram haritaları mevcuttur,

- Konuşmada, raporlarda, sunumlarda ve çeşitli dilsel etkinliklere söylemsel açıdan daha hâkimdirler,
- Etkileşim nasıl kuruluru iyi bildikleri için karşılıklı konuşmalarda ustadırlar,
- Gözden geçirme, not alma ve kaynak materyal kullanma gibi kendilerine uygun öğrenme stratejileri geliştirebilirler (Johnstone, 2009).

Hisar'a (2006) göre çocuklarla yetişkinlerin yabancı dil öğrenme süreçleri birbirinden farklı olmakla birlikte hem çocukların hem de yetişkinlerin dil öğrenme süreçlerinde çeşitli avantajları bulunmaktadır. Özellikle çocukların yetişkinlere göre dil öğrenme motivasyonlarının daha yüksek olmasının, hedef dili ana dili edinim sürecindeki gibi dinleme, taklit ve tekrarlar yoluyla doğal olarak öğrenmelerinin, daha çok konuşarak iletişimde bulunmalarının ve oyun oynamışçasına dil öğrenebilme kabiliyetine sahip olmalarının önemli bir avantaj olduğu bilinmektedir. Yetişkin hedef dil öğrencilerinin ise öğretimin nasıl ilerlemesi gerektiğiyle ilgili olarak dil öğrenme süreçlerine ilişkin düşüncelerini, öğretimde tercih edilecek yöntemler ile kullanılacak öğretim materyallerine ilişkin görüşlerini öğrenim-öğretim süreçlerinin her aşamasında öğretmenleriyle paylaşabilme ve süreci yönlendirebilme gücüne sahip olmaları önemli bir avantaj olarak görülmektedir (Hisar, 2006).

Her yaş grubunun dil öğrenme süreçlerinde yapabileceklerinin farklılaştığını dile getiren Pinter (2006), yetişkinlerin dil öğrenim süreçlerinde hem niceliksel hem de çeşitlilik açısından farklı türlerden kaynaklara rahatlıkla ulaşabildiklerini ve dili soyut anlamda irdeleyerek diğer dillerle olan benzerlik veya farklılıkları da tespit edebildiklerine dikkat çekmiştir. Yetişkin dil öğrencilerinin hayat deneyimleri ile dünya bilgilerinden yararlanarak bilinmeyen sözcükleri rahatlıkla tahmin edebildiklerini ve hangi durumlarda hangi kalıp ifadeleri kullanacaklarını da kolaylıkla belirleyebildiklerine değinen Pinter, küçük yaşlardaki dil öğrencilerinin ise ikinci dili nasıl kullanmaları gerektiğini bilmedikleri gibi dilin yapısıyla da ilgilenmediklerini belirtmiştir. Özellikle çocukların dilin soyut kavramlarına odaklanmadan dili bir bütün olarak eğlenerek öğrendiklerinde ve metinlerde yer verilen iletileri çözümlayebildiklerinde yabancı bir dili kolaylıkla öğrenebileceklerini ileri sürmüştür (Pinter, 2006).

Kısa vadedeki dil öğrenimlerinde yetişkinler çocuklara göre daha başarılı ve daha hızlıken uzun dönemdeki dil öğrenimlerinde ise çocuklar yetişkinlere göre daha başarılıdır. Özellikle çocuklardaki olumlu duyuşsal niteliklerin (tutumları, özgüven düzeyleri, motivasyonları) yetişkinlerden yüksek olması ve çocukların kaygı düzeylerinin yetişkinlere göre düşük olması çocukların dil öğrenimlerini olumlu anlamda desteklemektedir (Krashen ve Terrell, 2000).

Apeltauer (1997), bazı duyuların yaşla birlikte keskinliklerinin zayıflamasının da dil öğrenme süreçleri üzerinde etkili olduğuna değinmiştir. Apeltauer'e (1997) göre 14 yaşındaki bireylerin %85'i normal dinleme becerisine sahipken 65 yaşından büyüklerin ise %12'si normal dinleme becerisine sahiptir. Yine 18 yaş dolaylarında tamamen gelişen görme duyusu daha sonra yavaş yavaş zayıflamaktadır. Bu durum özellikle yaşlı yetişkin hedef dil öğrencilerinin dilsel verileri daha yavaş kaydetmelerine ve öğrenme süreçlerinin yavaşlamasına neden olduğu için yaşlı yetişkin bireyler dil öğrenimlerinde daha fazla zamana ihtiyaç duymaktadırlar (Apeltauer 1997).

Sonuç olarak yaş ve yaşa bağlı olarak gelişimsel özelliklerde yaşanan farklılıkların hedef dil öğrencilerinin dil öğrenim alanlarını ve süreçlerini çeşitli açılardan etkilediği görülmektedir. Yabancı dil öğrenim-öğretim süreçlerinde her yaş grubunun kendine özgü bazı avantajlarının olduğu bilinmekle birlikte dezavantajlarının da olduğu açıktır. Yabancı dil öğrenim ve öğretim süreçlerinde istenilen verimin alınabilmesi ve sürecin başarılı bir şekilde sonlandırılabilmesi adına öğrenenlerin yaşlarına ve gelişimsel özelliklerine uygun koşulların sağlanması önemlidir.

2.5.3. Çocukları, Gençleri (ergenleri) ve Yetişkinleri Dil Öğrenmeye Yönelten Etmenler: Farklı yaş düzeylerine sahip hedef dil öğrencilerini yeni bir dil öğrenmeye yönelten etmenlerin bilinmesi yabancı dil öğrenme ve öğretme süreçlerini olumlu anlamda destekleyecektir. Çünkü hedef dil öğrencilerini yeni bir dil öğrenmeye iten nedenlerin farkında olunması ve öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçlarını gidermeye yönelik öğrenme süreçlerinin planlanması beraberinde başarılı bir dil öğrenimini getirecektir. Yaşla birlikte öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal anlamdaki gelişim ve değişimleri ile hedef kitlelerin farklı sosyo-kültürel yapılar içerisinden gelmeleri, farklı eğitim düzeylerine sahip olmaları gibi çeşitli hususlar dil öğrenme ihtiyaçlarını etkilemektedir.

Apeltauer (1992) bilişsel gelişimle dil gelişimi arasında önemli bir bağlantı olduğunu ve dilin kelimelere, bağlamlara uygun bir şekilde bilinçli olarak kullanılmasının bireylerin seçimleriyle belirlendiğini dile getirerek dili kullanma becerisinin yaşla birlikte geliştiğine dikkat çeker. Ona göre yetişkinlerin gelişim düzeyleri, hayat tecrübeleri, dünya bilgileri çocuklara ve gençlere göre daha fazladır ve yetişkinler daha çok pragmatik beceriler (kariyer, öğrenilen dili işlerinde kullanabilme vb.) çerçevesinde dil öğrenimine yönelmektedirler. Bu sebeple de yetişkinlerin dil öğrenme süreçlerinin daha bilinçli gerçekleştiğini savunur (Apeltauer, 1992).

Tutaş (2000) da yetişkinlerin dil öğrenimine yönelme amaçlarının genellikle kariyer yapmak, mesleki yaşamda başarılı olmak, yabancılarla kolay iletişim kurabilmek gibi daha çok

işlevselliğe yönelik olduğunu belirtir. Yetişkin dil öğrencilerinin daha çok belirli amaçlar doğrultusunda ve kısa bir zamanda kendilerine faydalı olabilecek şeyleri öğrenmek istediklerini, gerçek hayatla bağdaşmayan ve işlerine yaramayan bilgileri ise öğrenmekten kaçındıklarına dikkat çeker (Tutaş, 2000).

Brewster, Ellis ve Girard (2002) ise yetişkinlerin ikidilli iş ortamlarında çalışabilme ya da hedef dilin konuşulduğu ülkede çalışabilme gibi daha çok uzun vadeli amaçlar çerçevesinde dil öğrenimine yöneldiklerini belirtmişlerdir. Bu durumun yetişkin hedef dil öğrencilerinin dil öğrenimine yüksek bir konsantrasyonla başlamalarını sağladığını ancak çocuk öğrenciler için durumun biraz daha farklı olduğunu çünkü onların henüz kendi anadillerine bile yeterince hâkim olmadıklarını vurgulamışlardır. Bu yüzden de çocukların yeni bir dil öğrenmeye yönelik herhangi bir amaçları ve motivasyonlarının olmadığını ifade etmişlerdir (Brewster, Ellis ve Girard, 2002).

Hafız (2015) da yetişkin dil öğrencilerinin daha çok zorunluluktan kaynaklı olarak (iş bulma, göç etme, kariyer yapma vb.) dil öğrenimine yöneldiklerine dikkat çekerken çocukların ise farklı dilleri konuşan ebeveynlerinin olması, savaş veya göç gibi nedenlerden dolayı dil öğrenimine yöneldiklerine değinmiştir. Bu yüzden de yetişkinlerin dil öğrenimindeki motivasyonlarının daha çok dışsal pekiştireçlere bağlı olduğunu çocukların ise öğrenmeye yönelik duydukları merak sayesinde dil öğrenme motivasyonlarının daha çok içsel pekiştireçlere bağlı olduğunu belirtmiştir (Hafız, 2015).

Kaçar ve Zengin'nin (2009) yapmış oldukları araştırma neticesinde gençlerin ise sosyal anlamda ilişki ağlarını genişletmek, farklı kültürlerden ve milletlerden insanlarla iletişim kurmak, hayatta başarılı olmalarını sağlayacak becerileri edinmelerinde dil öğreniminin katkı sağlayacağı düşüncesi ile bilim ve teknolojiye yararlanma amacıyla yabancı dil öğrenimine yöneldikleri sonucuna ulaşmışlardır (Kaçar ve Zengin, 2009).

2.6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde-Öğretiminde Kullanılan Yaklaşımlar, Yöntemler ve Teknikler

Dil öğreniminin-öğretiminin bir süreç olduğu ve bu süreç üzerinde de pek çok faktörün etkili olduğu görülmektedir. Özellikle sürecin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesinde hedef kitlenin nitelikleri, dil öğrenim amaçları gibi çeşitli etkenler önemli görülmele birlikte hedef kitleye uygun olarak kazanımların nasıl aktarılacağı, dil öğretiminin nasıl gerçekleştirileceği ile öğrenme ortamlarında hangi tür uygulamaların yer alacağına dair sorulara da cevap bulmak bir o kadar önemlidir. Bu noktada da akla ilk olarak süreç üzerinde önemli etkileri olan yaklaşımlar ve yöntemlerle birlikte belirlenen yöntemlerin sınıf içerisindeki uygulanış biçimleri olan teknikler gelmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yaklaşımlar, yöntemler

ve teknikler incelendiğinde genellikle araştırmacıların (Barın, 2004; Demirel, 2004; Uçak, 2015; Şahin ve Acar, 2013) yaklaşımları ve yöntemleri birlikte ele aldıkları görülmektedir. Ancak kavramlar arası ilişki incelendiğinde yaklaşımlar, istenilen amaca ulaşmadaki en genel yol kabul edilerek içerisinde hem yöntemi hem de tekniği barındıran üst bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkçe sözlükte yaklaşım (strateji) “bir problemin ele alınış ve probleme bakış biçimi” olarak tanımlanırken yöntem (metot) bir hedefe ya da belli bir neticeye ulaşmak için planlanan ya da izlenen yol olarak ifade edilmiştir. Teknik ise yöntemlerin uygulamaya dökülüş şekilleri olarak tanımlanmaktadır. Duman’a (2011) göre de hedeflenen duruma nasıl gelineceği, içeriklerin nasıl sunulacağı, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yönden nasıl etkinliklerle yönlendirileceği ve son olarak öğreticilerin nasıl bir rehberlik üstlenecekleri yaklaşımlarda (stratejilerde) belirlenmektedir. Yöntemde ise öğretim sürecinde materyallerin nasıl sunulacağı ile etkinliklerin nasıl yapılandırılacağına dair izlenecek yol belirlenirken teknikte de belirlenen yöntemlere uygun olarak sınıf içerisinde nasıl uygulamaların yapılacağı kararlaştırılmaktadır (Duman, 2011).

Dil öğrenme-öğretme süreçleri üzerinde ve etkinliklerin düzenlenmesi aşamasında önemli bir rol oynayan yaklaşımları incelediğimizde Firdevs Güneş’in (2014) geleneksel yaklaşımlar (dilbilgisi yaklaşımı, kelime yaklaşımı, kültür yaklaşımı), davranışçı yaklaşım, bilişsel yaklaşım, iletişimsel yaklaşım (kavramsal-işlevsel yaklaşım) ve yapılandırmacı yaklaşım (beceri yaklaşımı, etkinlik yaklaşımı) olarak tasniflendiği görülmektedir.

Yöntemler ise dil öğretiminin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği ile öğretimde karşılaşılan engelleri en aza indirgeyerek istenilen hedeflere etkili bir şekilde nasıl ulaşılacağına dair öğretmenlere/okutmanlara önemli bir yol gösterici konumundadır. Ancak geçmişten günümüze yabancı dil öğretimindeki yaklaşımlarda görülen gelişimler ile yabancı dil öğrenmeye yönelik bireylerin amaçlarında yaşanan değişimlerin paralelinde dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin de zamanla çeşitlilik kazandığı görülmektedir. Yöntemlerde gözlemlenen bu çeşitliliğin dil öğretimine en önemli katkısı ise mevcut bir yöntemdeki eksikliğin başka bir yöntemle desteklenmesi sonucunda dil öğretimde yaşanabilecek olumsuzlukların en aza indirgenmesine olanak sağlamasıdır.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemlere ilişkin olarak Güneş (2014) yöntemleri “geleneksel yöntemler” ile “davranışçı yöntemler” başlıkları altında ele almıştır. Güneş’e (2014) göre geleneksel yöntemler: dil bilgisi çeviri yöntemi, doğal yöntem, doğrudan öğretim yöntemi ile aktif yöntemdir. Davranışçı yöntemler ise işitsel-sözel yöntem ile görsel-işitsel yöntemdir (Güneş, 2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en çok tercih edilen ve

araştırmacılar (Demirel, 2004; Göçen, 2020; Güneş, 2014; Memiş ve Erdem, 2013; Şahin ve Acar, 2013; Uçak, 2015; Uzuntaş ve Yıldız, 2017) tarafından daha fazla ön plana çıkarılan dil öğretim yöntemlerinin ise dilbilgisi-çeviri yöntemi, doğrudan/dolaysız/düzvarım yöntemi, işitsel-dilsel/kulak-dil alışkanlığı yöntemi, görsel-işitsel yöntem, doğal yöntem, seçmeci/seçmeli yöntem ve aktif yöntem olduğu belirlenmiştir. Yabancı dil öğretimi süreçlerinde daha az tercih edilen yöntemler ise şunlardır:

- Telkin Yöntemi (Suggestopedia),
- Danışmanlı/Grupla Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning),
- Sessizlik Yöntemi (The Silent Way),
- Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response),
- İşitsel-Görsel Yöntem (Audiovisual Method)
- Görev Temelli Yöntem (Task-Based Method)
- İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method) (Memiş ve Erdem, 2013).

Dil öğrenme süreçlerinde öğrencilerin yaşları, sınıfların büyüklükleri, öğretmenlerin öğrencilerin güdülenme düzeyleri, öğretmenlerin eğitilmeleri ile mesleklerine ilişkin sorumlulukları gibi kontrol edilebilmesi pek de kolay olmayan çok sayıda değişken etkili olmaktadır. Bu yüzden de her yöntemden aynı neticelerin alınamayacağı gibi yöntemleri de birbirinden ayrı tutmak pek mümkün değildir (Demirel, 2004).

Teknikler/Etkinlikler ise dil öğretiminde tercih edilen yaklaşımların ve yöntemlerin sınıf içerisinde uygulamaya konuluş biçimleridir. Sürecin başarılı bir şekilde sonlandırılmasında sınıf içerisinde kullanılacak tekniklerin ulaşılacak istenen amaçlar ile konulara uygunluğu kadar hedef kitleye ve uygulayıcı konumunda bulunan öğretmenlere uygunluğu da önemli bir noktadır. Güven (2011), genel olarak öğretimde kullanılan tekniklerin farklı araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde sınıflandırıldığına dikkat çekmiştir. Yapılan sınıflandırmaların ise tekniklerin içeriklerine, sınıf içi veya sınıf dışı uygulanış yerlerine ve uygulandığı kişilerin grup ya da bireysel olmasına göre değişkenlik gösterdiğini belirtmiştir (Güven, 2011).

Yabancı dil öğretiminde kullanılan teknikler açısından alanyazın incelediğinde genel olarak tekniklerin kendi içerisinde grupla dil öğretim teknikleri ve bireysel dil öğretim teknikleri olarak iki gruba ayrıldığı görülmektedir. Grupla dil öğretim teknikleri gösteri tekniği, soru-cevap tekniği, drama ve rol yapma tekniği, benzetim tekniği, ikili çalışmalar ve grup çalışmaları tekniği, mikro öğretim tekniği ve eğitsel oyunlardır. Bireysel dil öğretim teknikleri

ise bireyselleştirilmiş öğretim tekniği, programlı öğretim tekniği ve bilgisayar destekli öğretim tekniğidir (Demirel, 1999).

Yabancı dil öğrenimi ve öğretimi süreçlerinde genel olarak kullanılan teknikler/etkinlikler pek çok değişkene göre farklılık göstermekle birlikte hedef dil öğrencilerinin yaş düzeylerine göre de sınıf içerisindeki uygulanacak tekniklerin/etkinliklerin farklılaşması gerektiği unutulmamalıdır. Her yaşta yabancı dil öğrenmek mümkündür ancak başarılı bir dil öğrenimi için yaşa uygun öğrenmelerin sınıf içerisinde nasıl düzenleneceği ve hangi tekniklerin/etkinliklerin uygulanacağını bilmek de bir o kadar önemlidir.

Bekleyen (2016) çocukların yabancı dil öğrenimindeki-öğretimindeki etkinlikleri üç farklı açıdan ele almıştır. Bunlar: sakinleştirici ve canlandırıcı etkinlikler, zihinsel olarak etkin katılım gerektiren ve gerektirmeyen etkinlikler ile farklı öğrenme stillerine hitap eden etkinliklerdir. Bekleyen (2016) özellikle çocukların yaşları gereği enerjik bir yapıda olmalarından dolayı ilkokullardaki öğrencilerle yapılan çalışmaların ergen ve yetişkinlerle yapılacak olan çalışmalardan daha farklı olması gerektiğini dile getirir (Bekleyen, 2016).

Hanbay (2013) ise çocukların yabancı dil öğrenme-öğretme süreçlerinde tercih edilmesi gereken yöntem, teknik ve araçları oyun, öykü anlatımı, resim kartları, müzik ve ritim, rol oyunu, el kuklaları, tüm fiziksel tepki yöntemi ile internet ve bilgisayar yazılımları olarak sıralamıştır. İlkokul çağındaki yabancı dil öğrencilerinin öğrenme süreçlerinin özellikle bütünsel öğrenme niteliklerine uygun olarak oluşturulması gerektiğini belirten Hanbay (2013) öğrenme-öğretme süreçlerinde oyunlar, müzikler, hareketler ve görseller gibi unsurların sıkça kullanımına yer verilmesi gerektiğini de vurgulamıştır (Hanbay, 2013).

Bir dili öğrendim diyebilmek için o dilde konuşulanları anlayabilmek, o dilde konuşabilmek, okuyabilmek ve yazabilmek gerekmektedir. Ancak hedef dil öğrencilerinin aynı yaklaşımları, yöntemleri ve teknikleri kullanarak dört temel dil becerisine yönelik yeterlilik kazandınabilmeleri ne yazık ki pek mümkün görünmemektedir. Çünkü her yaklaşımın, yöntemin ve tekniğin kendine has avantajları ve dezavantajları bulunmakla birlikte ulaşılmak istenen hedefe göre de sürece getirdikleri katkılar farklılık göstermektedir.

2.7. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenim-Öğretim Süreçlerinde Temel Dil Becerileri

Dil, insanların duygu ve düşüncelerini ifade edebilmelerine imkân tanıyan, varoluş nedenimize anlam katan ve iletişimin sürekliliğinin korunmasındaki vazgeçilmez ana unsurdur. Cameron (2001) dili, alıcının gönderdiği iletilerdeki anlaşılamayan noktaların anlaşılmasına ve öğrenmeye imkân sağlayan en temel yapı olarak tanımlarken Ungan'a (2018) göre ise dil, düşüncenin toplumsal anlamda karşılıklı anlaşmalar sonucunda sese yansımış halidir (Cameron, 2001; Ungan, 2018). Ana dili öğrenim-öğretim süreçlerinde olduğu gibi yabancı dil

öğrenim-öğretim süreçlerinde de dile yüklenen işlevlerin anlam kazanabilmesi için temel dil becerilerinin geliştirilerek istenilen yeterliliğe ulaştırılması gerekmektedir. Çünkü bireyin anlam evreninin tamamlanmasında dil kadar anlama ve anlatma becerilerindeki hâkimiyeti de etkili olmaktadır.

İnsanoğlu doğduğu günden yaşamının sonlanacağı zamana kadar hep bir anlama ve kendini anlatma hâli içerisinde. Bu süreçte bireyin karşısındakini anlamasını sağlayan en önemli iki beceri okuma ve dinlemeyken; kendini ifade etmesini, anlatması sağlayan diğer iki beceriyse konuşma ve yazmadır. Yaşam döngüsü içerisinde kişinin dünyaya gelmeden önce kazandığı, sahip olduğu ilk temel dil becerisi ise dinlemedir. Dinleme becerisini sırasıyla konuşma, okuma ve yazma becerileri takip etmektedir. Ana dili edinim süreçlerinde çocuğun zihinsel ve fizyolojik gelişimlerine paralel olarak gerçekleşen bu sıralamanın yabancı dil öğrenim – öğretim süreçlerinde de dikkate alınması önemli görülmektedir. Bu nedenle çalışma kapsamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkili olan temel dil becerileri bu sıralama takip edilerek verilmiştir.

2.7.1. Dinleme/İzleme: Dinleme/izleme becerisi günlük yaşam içerisinde en çok kullanılan bir beceri olmasının yanı sıra nitelikli bir öğrenme süreci için de en önemli becerilerden biridir. Hunsaker'e (1990) göre bireyler elde ettikleri bilgilerin hemen hemen %80'lik bölümünü dinleme yoluyla almaktadırlar (Hunsaker, 1990 akt. Akyol, 2008). Urgan (2009) ise öğrenmelerin ancak iyi bir dinlemeye bağlı olarak gerçekleşebileceğini vurgular (Urgan, 2009). Ancak ana dili edinim süreçlerinde olduğu gibi yabancı dil öğrenim-öğretim süreçlerinde de bu becerinin ihmâl edilerek arka plâna itildiği ve gerekli özenin gösterilmediği görülmektedir.

Demirel (1999) de yabancı dil öğrenim-öğretim süreçlerinde özellikle gramer ve okuduğunu anlamaya daha fazla ağırlık verilerek dinlemeye/izlemeye yeterli zaman ayrılmadığını ve bu beceriyi ölçmeye yönelik gerekli değerlendirme çalışmalarına süreçte fazla yer verilmediğine değinmektedir (Demirel, 1999). Oysaki hedef dil öğrencilerinin kendi ana dillerini edinim süreçlerinde olduğu gibi yabancı dil öğrenimlerinde de hedef dille ilk karşılaşmaları işitme ve dinlemeyle başlamaktadır. Dil becerilerinin bütünleşik bir yapıya sahip olduğu ve gelişimlerinin birbirini etkilediği de dikkate alındığında dinleme/izleme becerisinde sorun yaşayan bireylerin diğer dil becerilerinde de sorunlarla karşılaşacağı aşikârdır. Doğan (2011) da dinleme becerisinde problem yaşayan bireylerin öncelikle konuşma becerisinde daha sonra ise okuma ve yazma becerilerinde zorluk yaşadıklarına dikkat çekmiştir (Doğan, 2011).

Yabancı öğrencilere dinleme becerisini kazandırmadaki en temel amaçların ise hedef kitlenin öğrenilen dildeki sesleri (fonolojik yapıları) ve kelimeleri tanımasını sağlamak, bağlam

içerisinde sunulan kelimelerdeki vurgu ve tonlamalardan hareketle anlam değişikliklerini fark ettirmek, konuşmacıdan çıkan iletinin tam ve doğru olarak dinleyici tarafından anlaşılmasını ve hedef dilde yorumlama becerilerinin geliştirilmesini sağlamak olduğu görülmektedir (Demirel, 2004; Güzel ve Barın, 2013; Uslu Üstten, 2019). Anlamayı etkili hâle getirmek içinse dinleme/izleme etkinliklerinin birlikte yapılması daha uygun görülmektedir. Yüz yüze gerçekleşen iletişimlerde ve özellikle çocuklara yönelik gerçekleştirilecek dinleme etkinliklerinde duymanın yanı sıra öğretmenin anlatımlarında vücut dilini (jest, mimik vb.) kullanmasının hem anlamayı kolaylaştırdığı hem de dinleme becerisini geliştirdiği görüşü hâkimdir (Başkan ve Ustabulut, 2020; Demir, 2013; Pinter, 2006).

Öğrenen niteliklerinden yaş faktörü de tüm eğitim-öğretim süreçlerinde olduğu gibi hedef dil öğrenim ve öğretim süreçlerindeki dinleme becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesinde de dikkate alınması gereken önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Robertson'a (2004) göre ilköğretim kademesindeki öğrenciler öğrenme zamanlarının %57'sini dinlemeyle geçirmektedirler (Robertson, 2004). Özellikle küçük yaş gruplarındaki dil öğrencilerinin dinleme yoluyla dilsel girdilerinin arttırılmasına özen gösterilmesi bu nedenle önemli görülmektedir. Dil girdilerin arttırılmasına yönelik olarak da Hanbay (2013) küçük yaş grupları için 10-15 dakikalık çizgi filmlerin kullanılmasının önerildiğini belirtmektedir (Hanbay, 2013).

Ergenlik dönemine denk gelen ilköğretimin ikinci kademesinde ise öğrencilerin dikkatleri, konsantrasyonları giderek zayıflamaktadır ve bu dönem içerisindeki öğrenciler genellikle dinlemekten ziyade daha çok konuşmaya meyillidirler (Doğan, 2011). Dinleme kusurlarından biri olarak görülen bu durumun ise ergenlik dönemindeki yabancı öğrencilerin hedef dilde dinleme becerisini kazanmalarını zorlaştıracakı düşünülmektedir.

Demirel (1996) de dinleme yeteneğinin bireylerin zekâ düzeyine paralel olarak arttığını belirterek birinci sınıf öğrencilerinin 3-5 dakika, ikinci sınıf öğrencilerinin 5-10 dakika, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin 15-25 dakika, altıncı ve sekizinci sınıf öğrencileri ise 40-50 dakika arasında dinleme yapabildiklerini belirtmiştir (Demirel, 1996). Bu bilgiden hareketle öğrencilerin sınıf düzeyleri yani yaşları arttıkça dinleme sürelerinin uzadığı görülmekle birlikte öğrencilerin dinleme yeteneklerinin de geliştiği unutulmamalıdır.

2.7.2. Konuşma: Yaşamın ana kaynağı anlamak ve anlaşılma temelleri üzerine kurulmuştur. Sosyal bir varlık olarak hayatın her anında yer alan insan oğlu da gününün büyük bir bölümünü özellikle dinleme ve konuşmayla geçirmektedir. Hatta hayatın doğal akışı içerisinde konuşma becerisinin yazma becerisinden de daha sık tercih edildiği görülmektedir. Bu yüzden sağlıklı ve etkili bir iletişim sürecinin oluşturulabilmesi için ana dilinde olduğu gibi

yabancı dil öğrenimi-öğretimi süreçlerinde de konuşma becerisinin kazanılması, geliştirilmesi ve istenilen yeterliliğe ulaştırılması önemlidir.

Demirel (1996) konuşmayı bilgilerin, düşüncelerin ve duyguların seslerden oluşturulan dil aracılığıyla aktarılması olarak tanımlamaktadır (Demirel, 1996). Kitaplara bağlı olarak ilerleyen dil öğrenme-öğretme süreçlerinde yazının belirleyici unsur olarak görüldüğünü dile getiren Şenyiğit ve Okur ise (2019) “dil, yazıdan önce konuşmadır.” diyerek dil öğrenimindeki konuşma becerisinin önemini vurgulamaktadırlar (Şenyiğit ve Okur, 2019: 521). Dil öğretim süreçlerinin temel noktasını konuşma becerisi oluşturmaktadır çünkü konuşma becerisi iletişim kurma sürecinin en ilkel ve kullanışlı yolu olarak görülmektedir (Kurudayıoğlu ve Sapmaz, 2016). Bu açılarından bakıldığında özellikle hedef dil öğrencilerinin dil öğrenimleri sürecinde konuşma becerisini kazanabilmeleri önemlidir.

Süreç içerisinde öğretmenlerin/okutmanların yabancı öğrencilerin hedef dili ne kadar iyi öğrenip ne kadar öğrenemediklerine dair birincil yoldan ve en hızlı şekilde somut verilere ulaşabilme yollarından biri de yine konuşma becerisidir. Yabancı dil öğrenim-öğretim süreçlerinde konuşma becerisinin önemli görüldüğüne ilişkin kanıtlardan bir diğeri ise hazırlanan “*Avrupa Dil Ölçeği*”dir. *Avrupa Dil Ölçeğinde* temel dil becerilerinin beş başlık altında sunulduğu dikkatleri çekmektedir. Dinleme, okuma ve yazma becerileri tek başlık altında ele alınırken konuşma becerisinin ise kendi içinde “*konusabilme becerisi ve üretimi*” ile “*Sözlü olarak karşılıklı/kesintisiz konuşmak*” olarak iki ayrı başlık hâlinde sunulduğu görülmektedir. Konuşma becerisine yönelik belirlenen bu kazanımlardan yola çıkarak öğrencilerin hedef dilde hem alıcı hem de üretici dili aynı anda kullanmalarının hedeflendiği anlaşılmaktadır.

Diğer becerilerde olduğu gibi konuşma becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılacak etkinliklerin de hedef grubun yaş düzeyine uygun olması önemlidir. Hanbay’a (2013) göre dil öğretim sürecinde konuşmaya hazır olmayan hiçbir çocuk konuşmaya zorlanmamalıdır. Konuşma öncesi bekleme süresi de denilen bu süreçte aslında çocukların öğrenilen dilde konuşmaya hazır olmaları beklenilmektedir. Konuşmaya istekli olan çocukların ise karşılıklı olarak konuşmaları sağlanırken “evet-hayır” tarzı kısa cevaplarına kesinlikle müdahale edilmemelidir (Hanbay, 2013). Bekleyen (2016) ise sınıf içerisinde sözcük ve cümle tekrarları, şarkı öğretimi, rol çalışmaları, drama etkinlikleri, dinleme/okuma sonrası kavrama sorularını cevaplandırma vb. etkinliklerinin çocuk yaş grubundaki hedef dil öğrencilerine yaptırılabilirliğini belirtmiştir (Bekleyen, 2016).

Etkinliklerin yabancı öğrencilerin günlük yaşamdaki ihtiyaçlarına cevap verebilir nitelikte olması da önemlidir. Bunun için öğrencilerin yaşantılarına paralel olay ve durumların

sınıf ortamlarına yansıtılması gerekmektedir. Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik yaptırılacak etkinliklerden gerekli verimin alınabilmesinin ön koşulu ise dil öğretmenlerinin yabancı öğrencileri konuşmaya cesaretlendirici, teşvik edici, özgür ve rahat bir sınıf ortamı yaratmalarına dayanmaktadır. Morgan (1992) da öğrencilerin kendilerini özgür hissettikleri, hata yapma korkusu yaşamadan rahatça konuşabildikleri, konuşmaları ile fikirlerinin önemsenererek saygı duyulduğu ve rekabet olmadan iletişimin kurulabildiği öğrenme ortamlarında konuşma becerisinin gelişeceğini vurgulamıştır (Morgan, 1992).

2.7.3. Okuma: Anlama üzerine yoğunlaşıldığı için alımlayıcı dil becerisi de denilen okuma becerisinin hedef dil öğrenim-öğretim süreçlerinde kazanılması ve geliştirilmesi önemlidir. Okumaya ilişkin olarak alandaki tanımlamaları incelediğimizde Yıldız (2010) okumayı, duyu organları aracılığıyla algılanan sözcüklerin anlamlandırılarak kavranması ve yorumlanması süreçlerine dayanan zihinsel bir faaliyet olarak tanımlarken Harris ve Sipay'a (1990) göre okuma, anlamlı olacak şekilde yazı diline anlam kazandırılması sürecidir (Yıldız, 2010; Harris ve Sipay, 1990).

Okumanın gerçek manada gerçekleşebilmesi için okuyucunun okuduklarından anlam çıkarabilmesi, yazarın vermek istediği mesajı doğru ve net bir şekilde anlayabilmesi, kavrayabilmesi ve yorumlayabilmesi gerekmektedir. Tüfekçioğlu (2013) da okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik ana dili eğitimi süreçlerinde öğrencilerin hem anlama becerilerini geliştirmeleri hem okuma alışkanlığı kazanabilmeleri hem de seçici birer okur olmalarının beklendiğini dile getirirken yabancı dil öğrenim-öğretim süreçlerinde ise daha çok hedef kitlenin okuduğunu anlayabilmesi üzerine yoğunlaşıldığına vurgu yapar (Tüfekçioğlu, 2013). Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı'na (CEFR) göre dil öğrencilerini okumaya yönelten temel nedenler öğrenmek, metindeki ana düşüncüyü anlama, metni ayrıntılı şekilde anlama, belirli bir bilgiyi edinme, akıl yürütme, eğlenmek vb. olarak gösterilmektedir (CEFR, 2001).

Okumayı hem bilişsel hem de psikomotor becerilerin bütünleştirilmesiyle yazı dilinden anlam çıkarma faaliyeti olarak nitelendiren Demirel (2014) ise yabancı dilde okuma öğretiminin amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Anlayarak, sürekli ve doğru bir şekilde gerçekleşen okuma becerisine sahip olmak,
- Kelime hazinesini geliştirmek,
- Güzel ve doğru bir dil kullanılarak kaleme alınmış metinlerin okunması sağlanarak anlatım gücünü geliştirmek,
- Bilgi kazanma yollarından birinin de okuma olduğunun kavranılmasını sağlamak,
- Okumayı hoşça giden bir alışkanlık haline getirmek (Demirel, 2014).

Grabe (2004) yabancı dilde okuma becerisinin kazanımında istenilen yeterliliğe ulaşmanın öğrencilerin yaşlarına, dil öğrenme yeterliliklerine, güdülenmeye, bilişsel öğrenme süreçlerine, birinci dil ile yabancı dilin arasındaki ilişkiye, öğretmenlere, öğretim materyalleri ile programlar gibi çeşitli etkenlere bağlı olduğunu dile getirmiştir (Grabe, 2004). Altunkaya ve Erdem (2017) ise okuyucuların hem zihinsel olarak sesleri, heceleri, sözcük bilgisini, cümle yapılarını tanımaları gerektiğini hem de okunanların kavranabilmesi için okuyucuların ön bilgileriyle beraber dünya görüşlerini de sürece dâhil etmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir (Altunkaya ve Erdem, 2017). Cameron (2001) da öğrencinin yaşının, ana dili hakkındaki mevcut bilgisinin, ana dilindeki okuma-yazma tecrübesinin ve ana dilinin yazılı biçimlerinin yabancı dil öğrenim sürecinde okuma becerisini etkilediğine dikkat çekmiştir (Cameron, 2001).

Polat (2011), okuyucunun konuyla ilgili ön bilgisinin ve geçmiş yaşantılarından elde ettiği deneyimlerinin metne olan yaklaşımı etkilediğini dile getirerek yabancı dil öğrenimlerinde okuyucu ile metin arasında karşılıklı bir etkileşimin sağlanabilmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır (Polat, 2011). Okuyucu metin etkileşimin sağlanabilmesinde ders kitapları içerisindeki okuma metinlerinin ve hazırlanan özgün metinlerin içeriklerinin öğrencilerin yaşlarına, ilgilerine, sınıf düzeylerine, günlük hayattaki gereksinimleri ile dil öğrenim amaçlarına uygun işlevlerdeki metinler olması önemlidir. Şimşek'e (2011) göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi süreçlerinde kullanılacak metinlerin taşınması gereken özellikler ise şunlardır:

- Okuma becerisinin gelişimini destekleyici ve okunabilir nitelikte metinler olmalı,
- Farklı türlerden metinler olmalı,
- Bilgilendirici, amaçsal metinlerle birlikte özgün metinlere de sıkça yer verilmeli,
- Öğrencilerin seviyelerine uygun uzunlukta metinler olmalı,
- Kelime ile cümle yapıları öğrencilerin seviyelerine uygun olmalı,
- Öğrencilerin ilgilerine, hedeflerine ve gereksinimlerine uygun olmalı,
- Alımlama estetiğine sahip olmalı,
- Dil ve kültür öğretimine uygun konu içeriklerine sahip olmalı,
- Dil özelliklerine uygun olmalı,
- Yabancı/hedef dil ile ana dili arasında karşılaştırılabilir kültürel öğeler içermeli,
- Metin konuları esnek, geliştirilebilir ve canlı olmalı,
- Metinler Türk kültürü, evrensel ortak kültür öğeleri ile Türkçe öğrenen bireylerin kültürlerinden izler taşınmalıdır (Şimşek, 2011).

2.7.4. Yazma: Bireylerin sosyal yaşamlarının her anında ihtiyaç duyabilecekleri önemli becerilerden bir diğeri de yazma becerisidir. Nunan (2003) yazmayı, var olan düşüncelerin ortaya çıkartılarak nasıl aktarılacağına belirlenmesi ve belirlenen düşüncelerin cümleler ve paragraflar eşliğinde okuyucuya sunulması olarak açıklamaktadır (Nunan, 2003). Ugan (2007) ise iletişim araçları içerisinde anlatım becerisi açısından en etkili olarak ifade ettiği yazmayı, öğrencilerin mevcut olan bilgilerini dil bilgisi kurallarına uygun olacak şekilde birçok cümlenin art arda sıralanmasıyla meydana gelen uzun bir süreç olarak tanımlamaktadır (Ugan, 2007). Yapılan bu tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere yazma; bireylerin bilgi, düşünce, duygu ve isteklerini önce zihinlerinde yapılandırdıkları daha sonra ise tüm bunları belirli kurallar ve belirli semboller aracılığıyla kâğıda aktardıkları kapsamlı bir süreci içermektedir.

Yazma becerisi temel dil becerilerinin kazandırılmasında her ne kadar en son halka olarak görülse de en az sözlü beceriler kadar ve hatta kimi zaman sözlü becerilerden bile daha fazla önem verilmesi gereken bir beceridir. Çünkü bireylerin okuyuculara doğru iletileri ulaştırabilmeleri için hedef dile ve konuya yeterince hâkim olmaları gerekmektedir. Hughey (1983) de ikinci dil öğrenenlerin yazma yeterliliğini gösterinceye kadar hedef dilde tam anlamıyla okuyamaz olamayacaklarının düşünüldüğünü dile getirir. Hughey'in bu görüşünden hareketle yabancı dil öğreniminde tam olarak yetkinliğin elde edilmesinin yazma becerisinde gösterilecek hâkimiyete bağlandığı söylenebilir (Hughey, 1983 akt. Şimşek ve Erdem, 2021). Aynı zamanda yazma becerisi yazma ve yazım kurallarını uygulama gibi becerilerle birlikte yazılacakların tasarlanması ve organize edilmesi gibi üst düzey becerilere de sahip olmayı gerektirir. Bundan dolayı çeşitli araştırma sonuçlarından elde edilen bulguların yanı sıra araştırmacılar tarafından (Açık, 2008; Bölükbaş, 2011; Tiryaki 2013; Nurlu, 2019; Çakır, 2010; Çangal, 2020) da yazma becerisi hedef dil öğrencilerinin en fazla sorun yaşadıkları ve zorlandıkları dil becerileri arasında gösterilmektedir.

Hanbay (2013) özellikle okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde iki dil becerisinin de ana dilde problem olmaktan çıkmasının beklenilmesi gerektiğini ve okuma becerisinin yazma becerisinden önce geldiğinin unutulmaması gerektiğini vurgulamıştır (Hanbay, 2013). Bekleyen (2016), özellikle çocuk hedef dil öğrencilerine öncelikle sözlü dil becerilerinin kazandırılması gerektiğini, öğrencilerin kendi ana dillerinde okuma ve yazma öğrenmelerinin beklenilmesi gerektiğini ve çocukların yaş düzeylerine uygun etkinliklerin hazırlanması gerektiğine değinmiştir (Bekleyen, 2016). Her iki araştırmacının ortaya koydukları düşünceden hareketle özellikle çocuklara yönelik gerçekleştirilecek hedef dil öğretimlerinden önce çocukların kendi ana dillerinde okuma ve yazma becerilerine ne kadar sahip olduklarının sorgulanması önemli görülmektedir. Yine bu görüşlerden hareketle kendi ana dillerinde okuma

ve yazma becerileri pekişmeyen çocukların hedef dildeki yazma becerisinde de büyük bir gelişim ve ilerleme göstermeyecekleri sonucu çıkarılmaktadır.

Yazma becerisi öğrenilen dile ait ses, anlam, kelime bilgisi, söz dizimi, dil bilgisi gibi tüm yapılarının sistematik olarak dilin kurallarına uygun bir şekilde kullanılmasını zorunlu kıldığı için öğrencilerin eksikliklerinin belirlenip giderilmesinde, dilin doğru öğrenilmesinde ve dolaylı olarak da diğer becerilerin geliştirilmesinde önemli katkılar sağlamaktadır. Bir dilin tam anlamıyla kavranılabildiğini ve öğrenilebildiğinin en iyi göstergelerinden biri öğrenilen dildeki dilbilgisel ve iletişimsel yetilerin birarada kullanılabilmesine bağlıdır. Bu anlamda yazma becerisi hedef dil öğrencilerinin bu iki yetiye ne kadar hâkim olup olmadıklarına dair de önemli bilgiler edinilmesini sağlamaktadır. Raimes (1983) da yazma becerisinin yalnızca hedef dil öğrencilerinin öğrenilen dile ilişkin sözcük bilgilerini ve gramer yapılarını geliştirmekle kalmadığını öğrenilen dilde yazma gayreti göstererek önemli bir risk alan öğrenenlerin el, göz ve beyin fonksiyonlarının da bir arada çalışmasıyla etkin bir öğrenme sürecinin gerçekleştirilmesine destek olunduğunu savunmaktadır (Raimes, 1983). Yazma becerisinin dil öğreniminde yardımcı olduğu bazı hedefler vardır. Bu hedefleri ise şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Öğrenme süreçlerinin kontrol edilebilmesine,
- Öğrencilerin düzeylerinin belirlenebilmesine,
- Öğretilen yapılar ile sözcüklerin pekiştirilmesine,
- Dil yanlışlıklarının ortaya çıkarılmasına,
- Noktalama işaretlerinin öğretilmesine,
- Dört temel dil becerisinin daha iyi öğrenilmesine,
- Öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesine,
- Öğrencilerin yaratıcı düşünmelerine,
- Öğrenilenlerin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılmasına,
- Öğrencilerin yetilerini performansa dönüştürmelerine yardımcı olur (Çakır, 2010).

Way, Joiner ve Seaman (2000: 172) ise yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma becerisinin hedeflenen düzeyde geliştirilebilmesine yönelik bazı noktaların göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmiştir. Way, Joiner ve Seaman'a (2000) göre dikkat edilecek hususlar şunlardır:

- Yabancı dilde yazma eğitimi verilirken hedef kitlenin yaşı, ana dili, kültür yapısı vb. nitelikleri göz önünde bulundurulmalıdır.

- Yazma eğitimini verecek öğretmenler hedef kitleyi iyi tanımalı ve olumsuz aktarımların önüne geçebilmelidirler. Hedef kitlenin ihtiyaçlarına ve niteliklerine uygun yöntem, iletişim, öğretim tarzı ve stratejiler belirlemelidirler.
- Bireylerin kendi ana dillerinin cümle yapıları göz önünde bulundurulmalıdır.
- Yabancı dilde verilecek yazma eğitimlerinde sürekli ve planlı çalışmaların yapılması sağlanmalıdır.
- Yabancı dilde yazma konusunda hedef dil öğrencilerine eğitim verecek kişiler sürecin her aşamasında öğrencilere rehberlik ederek öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini desteklemelidirler.
- Yazma çalışmaları farklı metin türleri ile çeşitli anlatım yollarından yararlanılabilecek şekilde hazırlanmalıdır (Way, Joiner ve Seaman, 2000: 172 akt. Tiryaki, 2013).

2.8. Yabancı Dil Öğrenim-Öğretim Süreçlerinde Kültür

Öğretmenlerin ve araştırmacıların dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine beşinci beceri olarak kültürü de ekledikleri görülmektedir (Garza, 2013, Culture as a Fifth Skill, para. 4.). Özellikle hedef dil öğrencilerinin öğrenilen dile yakınlaşmalarının sağlanmasında etkili yollarından biri hedef dilin kültürüyle bütünleştirilerek öğretilmesinden geçmektedir. Bu nedenle çalışma kapsamında temel dil becerileri ele alındıktan sonra kültür konusuna yer verilmiştir.

2.8.1. Dil-Kültür İlişkisi: İnsanın toplumsal anlamda var olabilmesini sağlayan, kişinin karşısındakiyle duygu ve düşüncelerini paylaşarak ortak bir iletişim kurabilmesine olanak tanıyan, insanı insan yapan yegâne şey dildir. Dil sayesinde insanlar dünyaya açılır, düşüncelerini açığa vurur ve kendi benliklerinin farkına varırlar. Humboldt'a göre dil, insan doğasının bir gereğidir ve dil olmadan insan da var olamaz. Dilin sonsuzluğu karşısında onun bir ürün değil de bir etkinlik olduğunu dile getiren Humboldt, dili insanın özü olarak görmesiyle de dili, insanbilimsel açıdan ele alan ilk kişi olmuştur (Akarsu, 1998). Doğan Aksan ise, dili şöyle tanımlamaktadır: "Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir." (Aksan, 2003: 55). Dile yüklenen anlamları incelediğimizde dilin insan ve toplum yaşamının ayrılmaz bir parçası olduğu ve düşüncelerimizin yaratımında, aktarılmasında önemli bir paya sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Dünya üzerinde var olan dillerin tarihsel gelişimine bakıldığında ise dillerin hiçbir zaman kendiliğinden var olmadığı gibi kendi başlarına da bir gelişim gösteremedikleri görülmektedir. Diller ancak ilişkili oldukları toplumların varlığı sayesinde oluşurlar ve belli

sınırlar içerisinde var oldukları toplumlardaki bireylerin katkılarıyla gelişimlerini sürdürürler. Kültürün toplandığı dairenin en az yarısını dilin işgal ettiğini söyleyen Muharrem Ergin'e (1994) göre, "Dil, millî damgası en belirgin olan kültür unsurudur." (Ergin, 1994: 20). Okur ve Keskin (2013) insanlar arasındaki en yalın iletişimi sağlayan aracın dil olduğunu ifade ederek iletişimin kendi içerisinde bir bağlama sahip olması gerektiğini belirtirler. Her bağlamın içerisinde ise bir kültür unsurunun yer aldığına değinerek dilin kültürden ayrılamayacağına vurgu yaparlar (Okur ve Keskin, 2013).

Cemiloğlu (2015) da dilleri birbirleriyle karşılaştırdığımızda dil ile kültür arasındaki bağı daha net görebileceğimizi dile getirmektedir. Batı dillerinde farklı akrabalıkların aynı kelimelerle karşılandığına dikkat çeken Cemiloğlu, Türk kültüründe ise akrabalık bağlarına verilen önemden dolayı akrabalıkla ilgili kelimelerin Türkçede daha çok olduğunu ifade eder (Cemiloğlu, 2015). Her toplum, farklı kültürel değerlere ve yaşam şartlarına sahiptir. Bir toplum için önemli olabilecek hususlar bir başka toplum için önemsiz olabilmektedir. Başka bir örnek olarak ise, Eskimolar gösterilebilir. Eskimolarda, kar ve karın yağışını ifade etmek için birçok sözcük kullanılırken farklı dillerde bu durum yalnızca tek bir kelimeyle ifade edilebilmektedir. Tüm bunlar kültürün dile yansımalarının en belirgin örneklerindedir. Kısacası toplumlar gereksinimlerine, yaşantılarına ve kültürlerine göre sözcükler türetmektedirler. Baykara (2001) da kültürü "bir toplumun tarzı, yaşayışı" olarak tanımlayarak aslında kültürün toplumun ve toplum yaşamının bir yansıması olduğuna dikkat çekmektedir (Baykara, 2001:9)

İnsanların yaşam koşulları, kültürleri, düşünme tarzları, önemsedikleri hususlar dillerine mutlaka yansımaktadır. Özbay'a (2010) göre de her sözcük ve cümle kültüre yönelik bir göstergeyi temsil ettiği için öğrenilen her yeni bir dille birlikte kültür de öğrenilmektedir (Özbay, 2010). Kâinat üzerindeki dillerde gözlemlenen çeşitlilik aslında bizlere var olan ulusların kültürlerindeki ve yaşam alanlarındaki çeşitliliği göstermektedir. Çünkü her bir ulusun kendine has bir karakteri, kültür evreni ve düşünce yapısı vardır. Uluslar kendilerine has özelliklerini dilleri yoluyla koruyarak, gelecek kuşaklara aktarmaktadır. Bu yüzden dil ile kültür arasındaki bağı koruyabilmek önemlidir. Kurulan bağın temeli ne kadar kuvvetli ve sağlam olursa geçmişle gelecek arasında kurulacak olan köprü de o denli sağlam olacaktır.

Dil-kültür arasındaki bağı dikkat çekmek isteyen Develi'ye (2011) göre, bir toplumun kültürel anlamdaki şahdamarını oluşturan, toplumun hayatta var olmasını sağlayan ana şey dildir (Develi, 2011). Jing (2000) ise dil ve kültürü bir buzdağına benzetmektedir. Jing, buzdağının yüzeyden görünen ve küçük bir bölümünü kapsayan kısmının dili oluşturduğunu; suyun altında gizli kalan ve görünmeyen asıl büyük bölümünün ise kültürün parçalarından oluştuğuna vurgu yapmıştır (Jing, 2000). Özetle dil kültürün, kültür de dilin yaşam kaynağıdır

ve her ikisinin de var oluşları birbirlerine bağlıdır. Bir dilin bünyesinde barındırdığı tüm zenginlikler aslında o dili kullanan, geliştiren ve yeni nesillere aktarılmasında görev alan bireylerin kültürlerinde yarattıkları zenginliklerden kaynaklanmaktadır.

2.8.2. Yabancı Dil Öğreniminde-Öğretiminde Kültür Aktarımı: Günümüzde bilimsel, sosyal, ekonomik, siyasal alanda yaşanan gelişmeler ile uluslararası alanda artan iş birlikleri kişilerin kültürlerarası yeterlilik kazanmasını önemli bir hâle getirmiştir. Bu durum yabancı dil öğrenimine yönelen bireylerin hedef dilin kültürünü de öğrenmek istemelerine yol açmıştır. Yeni bir dil öğrenimine yönelen bireyler yalnızca dilin kurallarını öğrenmekle yetinmeyerek asıl hedefleri öğrenmek istedikleri dilde yetkin ve yeterli bir iletişim kurabilmektir. İnsanlarla etkili bir iletişim kurabilmenin ve kullanılan cümlelerin altında yatan anlamları kavrayabilmenin yolu ise öğrenilen dilin kültürüne geniş açılardan bakabilmeyi gerektirir. Bu nedenle de dünyanın farklı yerlerinden çeşitli araştırmacılar (Alpar, 2013; Bada, 2000; Byrnes, 2002; Demircan, 1990; Er, 2015; Fink, 2003; Kramsch 1993, 1997, 2013; Li ve Umemoto, 2010; Mairitsch, 2003; Risager, 2007) yabancı dil öğretiminde kültürün yerine ve önemine ilişkin olarak çeşitli çalışmalar, görüşler ortaya koymuşlardır.

Dil öğretiminde başarının sağlanabilmesi için hedef dilde düşünebilme, öğrenilen dile ait olan toplumsal ve yaşamsal deneyimlerin bilinmesi gibi hususlar önemli görülmektedir (Han, 2007). Yabancı dil öğrenim süreçlerinde özellikle pedagojik açıdan kültür öğretiminin gerekli olduğunu düşünen Politzer (1959) bir dilin içinde konuşulduğu kültürle birlikte öğretilmediği takdirde anlamsız sembollerin ya da sadece öğrencilerin yanlış anlamlar yükledikleri sembollerin öğretilmiş olacağına vurgu yapar (Plitzer, 1959: 100-101 akt. Han, 2016).

Humbolt da dili tarihten ve kültürden yoksun bırakarak incelemenin dili öldürmekle eş değer olduğunu ifade ederek bir dilin canlı olan yanını görebilmenin ancak o dilin içine girmekle mümkün olacağına değinir (Akarsu, 1998). Bir dilin içine girebilmenin yolu ise; dilin var olduğu milletin ruhunu, geleneklerini, yaşam şartlarını, tarihini, sanat yapıtlarını, edebi eserlerini dille bütünleştirilebilmesine bağlıdır. Hedef dil öğretimine yönelik kullanılan malzemelerin kaynağının doğrudan ya da dolaylı olarak öğrenilen dilin konuşulduğu ülkeye ait olduğuna dikkat çeken Ünalın (2012), var olan dillerin konuşulduğu toplumun kültüründen ayrı düşünülemediğini ve öğrenilen hedef dilin ait olduğu kültürün de ister istemez dil öğrenenleri kuşatacağını ifade eder (Ünalın, 2012).

Yabancı bir dili öğrenmek sadece o dilin gramer yapısını öğrenmek olarak kesinlikle görülmemelidir. Öğrenilen dilin anlamsal boyutundaki derinlikleri kavrayabilmek, o dilin inceliklerini görebilmek adına yabancı dil öğretiminde mutlaka kültür öğretimi

gerçekleştirilmelidir. Dil öğrenimiyle birlikte gerçekleştirilen kültür öğrenimi özellikle öğrenilen dilde iletişim kurulurken hedef dili konuşan kişilerin bakış açısıyla konulara yaklaşabilmeyi sağlar. Dil ve kültür öğrenimi süreç içerisinde ne kadar sağlıklı ve eş güdümlü olarak ilerlerse dil öğretimi de o kadar başarılı olarak sonuçlanır. Dilin var olduğu kültürle birlikte öğretilmesi, öğrencilerin hedef dili daha iyi özümsemelerini sağlarken iletişimsel anlamda yaşanabilecek sorunları da engelleyerek öğrencilerin hedef dili öğrenmeye yönelik motivasyonlarını da artırır. Tomalin ve Stempleski'ye (1993) göre, kültürel unsurların öğrenme ortamlarına aktarılmasının yedi amacı vardır. Bunlar:

- Öğrencilerin, her insanın davranışında kültürün etkisi olduğunu anlamalarına yardımcı olmak.
- Öğrencilerin yaş, cinsiyet, sosyal sınıf gibi değişkenlerin insanların konuşmaları ile davranışlarında etkisi olduğunu anlamalarına yardımcı olmak.
- Öğrencilerin, hedef kültürdeki ortak durumlarda gösterilen ortak davranışların farkına varmalarına yardımcı olmak.
- Öğrencilerin, kültürün bir sonucu olarak bazı sözcük ve tümceciklerin, hep aynı bir biçimde birbiri ardına geldiğinin farkına varmalarına yardımcı olmak.
- Öğrencilerin, hedef kültüre ilişkin genellemeleri objektif bir şekilde değerlendirmelerine yardımcı olmak.
- Öğrencilerin, hedef kültürle ilgili bilgi toplama becerilerinin gelişmesine yardımcı olmak.
- Öğrencilerde hedef kültüre yönelik merak uyandırarak onların öğrenilen kültürün insanlarına empati duymalarını sağlamak (Tomalin ve Stempleski, 1993).

Hedef dil öğretiminin yalnızca okullarda kullanılan ölçünlü dille sınırlandırılmaması gerektiğini söyleyen Günday'a (2013) göre öğretilen dilin gerçek iletişim ortamlarındaki farklı kullanım şekillerine yer verilmesi dil öğretimleri için yararlı olacaktır. Bu konuyla ilgili olarak Avrupa Konseyi tarafından hazırlanmış olan dil politikalarında da yabancı dil öğretilirken ölçünlü dilin dışında mutlaka hedef dilin lehçeleri, şive ve ağızları, sokak dili, gençlerin kullandıkları dil, sosyete dili, internet veya sosyal medya dili gibi çeşitli dil kesitlerinin öğretimde yer alması uygun bulunmaktadır. Buradaki en önemli husus ise ilkökul ve ortaokul düzeyindeki öğrenciler için daha çok ölçünlü dile yer verilmesi uygun bulunurken lise düzeyinden başlamak üzere ölçünlü dil ile birlikte farklı dil kesitlerinin sunulması önerilmektedir. Üniversite düzeyindeki öğrenciler içinse farklı alanların ve toplumsal kesimlerin kullandıkları "özel alan dili" olarak adlandırılan dil kesitlerinin öğretilmesi yararlı

bulunmaktadır (Günday, 2013). Toplumların kendilerine has sözsüz iletişim unsurları da çoğu zaman sözlü iletişimin önüne geçebilmektedir. Bu nedenle hedef dil öğretimlerinde kültürün bir parçası sayılan ve ülkeler arasında farklılıklar gösterebilen sözsüz iletişim unsurlarına da öğrenim-öğretim süreçlerinde muhakkak yer verilmelidir.

Yeni bir dil öğretilirken dikkat edilmesi gereken diğer bir hususa yalnızca öğretilen dilin kültürüne yer verilmemesi gerektiğidir. Kültür kavramına çok geniş açılardan bakılmalı ve her bir dil öğrencisinin farklı ülke ve milletten olduğu göz önüne alınarak konuya kültürlerarası bir eğitim anlayışıyla yaklaşılmalıdır. Yabancı dil öğrencilerine verilecek eğitimlerde öğrencilere, evrensel dünyada var olan tüm kültürlerin kendine has özellikler barındırarak ileri, geri, üstün veya aşağı olarak nitelendirilebilecek bir kültürün bulunmadığı var olan tüm kültürel unsurların her birinin eşit derecede önemli olduğu hissettirilmelidir. Aynı zamanda evrensel dünyada var olan tüm kültürlerin kendine has özellikler barındırdığı her zaman vurgulanmalıdır. Etkili bir dil öğrenimi için dil öğrencilerine öğrenilen dilin kültürüyle birlikte evrensel kültüre ait unsurların da aktarılması önemlidir ve yabancı dil dersleri kültürlerarası yetilerin gelişimini destekleyici nitelikte planlanmalıdır. İşisağ (2010), özellikle çok kültürlü bir dünyada yaşadığımızı ve farklı ülkeler ile kültürlerden insanların birbirlerini farklı algıladıklarının altına çizerek etkili bir yabancı dil öğretimi için öğretmenlerin hedef dil öğrencilerinin kültürel farklılıkları fark etmelerini sağlayarak kültürlerarası yeterliliklerini geliştirmelerine destek olmaları gerektiğini belirtir (İşisağ, 2010).

Dellal'a (2011) göre, kültürlerarası eğitim farklı kültürel özelliklere sahip olan insanların barış, hoşgörü ve saygı anlayışı çerçevesinde birbirlerine karşı oluşturacakları olumlu duygu, düşünce ve davranışların geliştirilmesi olarak düşünülmeli ve sadece bilgi aktarmak olarak görülmemelidir. Kültürlerarası öğrenmenin gerçekleştirilmesindeki amaçlar ise şunlardır:

- Farklı kültürlere sahip bireyler arasında sorunsuz bir iletişim sağlamak,
- Bireylerin birbirlerini yanlış anlama ve anlatmalarını engelleyebilmek,
- Öğrencilerin aktarılacak kültürel unsurlara karşı duyarlı ve hoşgörülü yaklaşabilmelerini sağlamaktır (Dellal, 2011).

Avrupa Birliği Yabancı Dil Politikası kapsamında da yabancı dil derslerinde kültürlerarası eğitimin önemine vurgu yapılmaktadır. Kültürlerarası eğitimle birlikte dil öğrencilerinin sahip olmaları gereken bazı kazanımlara yer verilmiştir. Bunlar; farklı kültürleri öğrenmeye karşı olumlu tutum kazandırmak, kendi kültürünün farklı yanlarını görerek eleştirel bir anlayışla öz kültürüne bakabilmeyi sağlamak, yabancı olana karşı hoşgörü ve saygı

gösterebilmeyi sağlamak, farklılıklardan doğan çeşitliliğin dil öğrenimindeki en büyük kazanımlardan biri olduğunu keşfettirebilmek gibi amaçlar içermektedir.

Dil öğretimlerindeki asıl amacın kültürel farkındalık mı yaratmak yoksa hedef toplumla kolay iletişim mi kurmak olduğuna karar verilmesi gerektiğini belirten Çakır'a (2011) göre de kültürel öğelerinin aktarımında öğrencilerin yaşlarına ve seviyelerine uygun etkinlikler hazırlanmalıdır. Çakır (2011), çocuk veya orta düzeydeki dil öğrencilerine yönelik hazırlanacak kültürel etkinlikler içerisinde öncelikle öğrencilerin kendi kültürlerine ait şarkıları, millî ve dinî bayramları, önemli günleri, millî sporları, törenleri vb. kültürel öğelere yer verilmesi gerektiğini daha sonra ise hedef dildeki benzer kültürel unsurların öğretilmesi gerektiğini ifade eder. Hedef dil öğretimlerinde kullanılacak kültürel öğeleri ise şu şekilde sıralamaktadır (Çakır, 2011):

- | | | |
|---------------------|-------------------|-----------------|
| ✓ Müzik | ✓ Mimari Yapılar | ✓ Mecazi |
| ✓ Düşün | ✓ Tarih | Anlatımlar |
| ✓ Giyim | ✓ Sportif | ✓ Mimikler |
| ✓ Hava Şartları | Etkinlikler | ✓ Jestler |
| ✓ Yiyecek ve İçecek | ✓ Önemli günler | ✓ Radyo, |
| ✓ Sinema | ✓ Oyunlar | Televizyon |
| ✓ Tiyatro | ✓ Siyasi yaşam | Programları |
| ✓ Edebiyat | ✓ Tatil Yerleri | ✓ Ekonomik Yapı |
| ✓ Müzeler | ✓ Evcil hayvanlar | ✓ Coğrafi Durum |
| ✓ Trafik | ✓ Eğitim | ✓ Deyimler |
| ✓ Ulaşım | ✓ Atasözleri | |

Dellal (2011), özellikle küçük yaştaki hedef dil öğrencilerinin merak duygusuna sahip oldukları için sürekli soru sorma eğiliminde olduklarını, farklılıkları daha çekici bulduklarını ve ilgilerini çeken her şeyi öğrenme arzusu içerisinde olduklarına dikkat çekmiştir. Çocukların yetişkinlere göre ön yargılardan uzak oldukları için daha hoşgörülü olduklarına değinen Dellal, kültürlerarası konularla birlikte öğrenilen dilin kültürü ile farklı kültürlerle yönelik konulara çocukların ilgi düzeylerinin daha yüksek olduğunu vurgulamıştır. Dellal'a göre, ilkokula giden çocukların yaşanan olayları fark edebildikleri, kendi isteklerini ve duygularını rahatlıkla dile getirebilmektedirler. Aynı zamanda önyargılardan uzak oldukları için farklı bireylerle selamlaşmayı önemsedikleri ve başkaları hakkında iyi dileklerde bulunmaya başladıkları bir dönemdir. İlkokul döneminin sonuna doğru ise, araştırma yapmaya ve bilgi toplamaya yönelik becerileri artmaktadır. Merak ve ilgi düzeylerinin doruk noktasına ulaştığı zaman dilimi yine ilkokul yaşlarını kapsamaktadır. 9-10 yaşlarındaki bireyler ise yetiştikleri ortamla ve değerlerle bütünleşmeye başladıkları bu dönem aynı zamanda öteki kavramının, önyargıların da oluşmaya

başladığı bir süreçtir. Bu süreçte dil öğreticilerine büyük görevler düşmektedir. Hedef dil öğreticilerinin kültürel unsurları aktarma konusuna titizlikle yaklaşması önemlidir (Dellal, 2011).

Bireylerin yaşlarına, mesleklerine ve konulara ilişkin ilgi düzeylerine göre özel değerler oluşabilmektedir (Alpar, 2013). Bu nedenle hedef dil öğretiminde kültür aktarımı gerçekleştirilirken dil öğrencilerinin yaş, meslek ve ilgi düzeyleri muhakkak dikkate alınarak öğrencilerin bilişsel ve kişilik özelliklerine uygun kültürel unsurların aktarımına özen gösterilmelidir. Öğretmenlerin/Okutmanların en önemli görevi ise, hedef dilin kültürüyle birlikte kültürlerarası unsurlara dair de çeşitli araştırmalar ve sorgulamalar yaparak bunların hem hedef dilde hem de kültürlerarası boyutta dil öğrenim-öğretim süreçleriyle nasıl harmanlanabileceğini planlamalıdır. Ayrıca öğretmenler/okutmanlar yalnızca hedef dile ait kültür aktarımı gerçekleştirmemelidir. Öğrencilere dünya üzerinde var olan dillerin ve kültürlerin insan hayatındaki yerini ve önemini hissettirebilecek, farklı dillere, kültürlere karşı olumlu tutum ve davranışlar sergileyecek duyarlı bireylerin yetiştirilebilmesine olanak tanıyan dil öğrenim-öğretim yaklaşımları tasarlamalıdır.

2.9. Öğrenme-Öğretme Süreçlerinde Öğrenme Kaynakları

Eğitim-öğretim süreçlerinde hedeflenen davranışlara ulaşmak için öğrenen ve öğreten tarafından süreç boyunca kullanılan görsel, işitsel ya da çoklu duyu organlarına hitap eden her türlü yazılı ve görüntülü malzeme öğretim araç-gereci olarak adlandırılmaktadır (Çoşkun, 2017). Genellikle süreci desteklemek amacıyla kullanılan öğretim araç-gereçlerini Heinich, Molenda ve Russell (1993), bilgilerin öğrenenlere ulaştırılmasında kullanılan her türlü farklı yol ve ortam olarak tanımlamaktadır (Heinich, Molenda ve Russell, 1993).

Teknolojide yaşanan hızlı gelişim ve değişimlerle birlikte bilgi çağına hâkim olduğu günümüzde eğitim-öğretim süreçlerinde çeşitli öğretim araç-gereçleri ile materyallerinden yararlanmak artık bir zorunluluk olmuştur. Yeşilyurt'a (2007) göre de eğitimde istenilen kaliteye ulaşabilmenin yanı sıra gelişen ve ilerleyen bilginin eskimeden öğrencilere aktarılabilmesinde bilimin ve teknolojinin sunduğu tüm imkânlardan faydalanılması gerekmektedir (Yeşilyurt, 2007).

Öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılan araç-gereçler ile çeşitli materyaller anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesine zemin hazırlamakla birlikte öğrenme süreçlerine katılan duyu sayısını da arttırarak kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlamaktadır (Yalın,2012). Kılıç ve Seven (2005) öğrenmelerin daimî olması, zamanında gerçekleşmesi ve öğrenme ortamlarının sağlıklı bir biçimde oluşmasında öğretim araçlarının önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamaktadır (Kılıç ve Seven, 2005). Yine araştırmacılar (Pehlivan, 2004; Tutkun, 2003)

tarafından öğretim programlarının başarılı bir şekilde hayata geçirilebilmesinde eğitim-öğretim süreçlerinde kullanılan araç-gereçler ile materyaller önemli bir faktör olarak gösterilmektedir.

Eğitim-öğretimde kullanılan araç-gereçler ile materyallerin öğrenme-öğretme süreçleri üzerindeki faydaları yadsınamaz bir gerçektir ancak araç-gereçler ile materyallerden istenilen verimin alınabilmesi için seçimlerinde bazı hususlar da göz önünde bulundurulmalıdır. Özellikle seçilecek araç-gereçler ile materyallerin dikkat çekici olmasının yanı sıra işlenecek konunun amacına, hitap edilen hedef kitleye, sınıf ortamına, zamana ve öğretmenin uygulayabilirliğine uygun olması gerekmektedir. Duman (2013) da seçilecek materyallerin yabancı öğrencilerin yaşlarına, dil öğrenme amaçlarına ve ilgi alanlarına uygun olması gerektiğini vurgulamıştır (Duman, 2013). Yabancı dil öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılacak araç-gereçlerin taşınması gereken özellikler ise şunlardır:

- Öğrenmeyi kolaylaştırmalı,
- Algılanabilir olmalı,
- Modüler bir yapıda hazırlanmalı,
- Öğrenme ortamını zenginleştirmeli,
- Hedef kitleye odaklı olmalı,
- Zengin bir içeriğe sahip olmalı,
- Basit kullanılabilir olmalı,
- Ergonomik bir yapıda olmalı,
- Teknolojik altyapı ile desteklenmeli,
- Bireysel ihtiyaçlara cevap verebilir nitelikte olmalı,
- Kalıcı öğrenmelere imkân sağlamalı,
- Maliyet açısından kolay edinilebilir olmalı,
- Sanal ortamlara yönlendirilebilir olmalı,
- Dilin iletişim boyutunu önceleyebilir olmalı,
- Farklı zekâ çeşirlerine uygun olmalı,
- Yaratıcılığı geliştirebilir nitelikte olmalıdır (Coşkun, 2017).

Dil öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılan araç-gereçler ile materyalleri incelediğimizde genellikle gerçek eşyalar ve modellerin, videoların, yazılı, görsel ve işitsel araç-gereçlerin tercih edildiği görülmekle birlikte çağdaş eğitim yaklaşımları çerçevesinde elde edilen bilgiler ışığında otantik/özgün materyallerin de kullanıldığı görülmektedir. Günday (2013) da günümüzde iletişimsel ve eylem odaklı olarak daha çok otantik/özgün dokümanların

(trafik levhaları, gazete veya web ilanları, video klipleri, şarkılar, sokak röportajları vb.) kullanıldığına dikkat çekmektedir (Günday, 2013).

2.9.1. Ders Kitapları: Ders kitabı, “bir dersin öğretimiyle ilişkili olarak hazırlanan veya seçilen bir kitaptır.” (Oğuzkan, 1993: 83). Çeçen ve Çiftçi’ye (2007) göre ders kitapları öğrencilerin yaş ve bilgi düzeylerinin dikkate alındığı, bilişsel ve duyuşsal becerilerle desteklenmiş zengin metinlerden meydana gelen, öğretim programlarının esas aldığı ilkeler çerçevesinde oluşturulan, içerdiği bilgilerin öğrencilere aktarılmasını sağlayan basılı eğitim-öğretim materyallerindedir (Çeçen ve Çiftçi, 2007). Aynı zamanda ders kitapları eğitim-öğretim süreçlerinde kullanma kolaylığı olan, her öğrencinin her an kolaylıkla ulaşabildiği ve sürekli olarak kullanabildiği, bilgilerin dolaysız olarak aktarıldığı, sözel öğretimin boşluklarının doldurulabildiği önemli bir materyaldir (Semerci, 2004). Yapılan tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere hazırlanan ve kullanılan ders kitapları tüm öğrenim-öğretim süreçlerinin vazgeçilmez bir yapı taşıdır.

Yazılı ve basılı gereçler grubunda bulunan ders kitapları hem sınıf içi hem de sınıf dışı ortamlarda kullanılabilen önemli bir materyaldir. Karababa ve Üstünsoy-Taşkın’a (2012) göre değişim ile gelişimin en somut bir şekilde gözlemlenebildiği alanlardan birisi ders araç-gereçleridir ve ders materyalleri arasında en etkin olarak kullanılanı da ders kitaplarıdır (Karababa ve Üstünsoy-Taşkın, 2012). Hutchinson ve Torres (1994) da gerekli ders kitapları olmadan hiçbir eğitim-öğretim ortamının tamamlanmış sayılamayacağını dile getirir (Hutchinson ve Torres, 1994).

Dünyanın hemen hemen her yerinde öğrenim-öğretim süreçlerinin ayrılmaz bir parçası olan ders kitapları dil öğreniminde de kazandırılması istenilen hedeflere sistemli, planlı, programlı ve aşamalı bir şekilde ulaşılmasında hem öğrencilere hem de öğretmenlere hâlâ önemli bir yol gösterici konumundadır. Aynı zamanda öğrenilenlerin kavranmasında, uygulanmasında, pekiştirilerek geliştirilmesinde ve değerlendirilmesinde olduğu gibi öğrenmelerin bireyselleştirilmesi noktasında da çok büyük bir paya sahiptir. Topçuoğlu (2011) da teknolojiye gözlemlenen hızlı değişim ve gelişimlerin öğretim araçlarını ne kadar zenginleştirirse zenginleştirsin ders kitaplarının öğrenme-öğretme süreçlerinin her daim vazgeçilmezi olduğunu vurgulamıştır (Topçuoğlu, 2011).

Yabancı dil öğrenenlerinin belirlenen hedeflere ulaşabilmesinde ders kitaplarının öğrenmeyi kolaylaştırmasının yanı sıra öğrencilerin ve öğretmenlerin isteklerine de uygun olması gerekmektedir (Oruç ve Yavuz, 2013). Çünkü ders kitapları öğrenme-öğretme süreçleri içerisinde öğrencilerin neleri öğreneceğini, öğretmenlerin ise neleri öğreteceğini etkileyen önemli bir kaynak materyaldir (Küçükahmet, 2003). Richards (2001) da müfredat ile birlikte

hazırlanan program için bir zemin sağlaması, standart yönergeye destek olması, dil öğretiminde etkili teknikleri sunması, görsellerin dikkat çekici olması ve öğretmenlerin eğitebilmesi açılarından ders kitaplarını dil öğretiminde faydalı bulmaktadır (Richards, 2001).

Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirilen bir araştırma sonucuna göre öğrencilerin sınıf içerisinde harcadıkları zamanlarının %80'ini ders kitapları ve ders kitaplarıyla ilgili olan etkinliklerin aldığı belirlenmiştir (Semerci, 2004). Göçer'e (2008) göre ders kitaplarının kolay ulaşılabilirliği, öğrencilerin seviyelerine uygunluğu ve yaygın bir şekilde kullanımının tercih edilmesi, temalara uygun metinlerin varlığı, çalışma kitaplarıyla olan uyumluluğu, görsel açıdan zenginliği ve ölçme-değerlendirme çalışmalarının varlığıyla önemi daha da artmaktadır (Göçer, 2008).

Güven ve Saracaloğlu (2019) da öğretim programlarının dört temel unsuru olan hedef, içerik, öğretim yöntemleri (öğrenme-öğretme etkinlikleri) ile değerlendirme aşamalarının uygulanmasında ders kitaplarının çok önemli bir işlevi olduğuna değinmişlerdir. Onlara göre bir ders kitabının etkililiği bu boyutlara uygun olup olmamasına göre değerlendirildiğinde ortaya çıkmaktadır. Ders kitaplarının ise öğrenci ve öğretmenlerin işlerini kolaylaştırdığını, temel dil becerilerini geliştirmeye destek olduğunu, ders için bir kaynak oluşturmasının yanı sıra görselliği ve işitselliği ön plana çıkartarak farklı öğrenme şekillerine de hitap edilebildiğini, öğrenciler tarafından dersin aynı anda takip edilebilmesini sağlayarak önemli bir rehber araç görevini üstlendiğini vurgulamışlardır (Güven ve Saracaloğlu, 2019).

Cortazzi ve Jin (t.y.:199-200) yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitaplarının farklı görevleri üstlenebildiklerine değinmişlerdir. Bu görevler ise şunlardır:

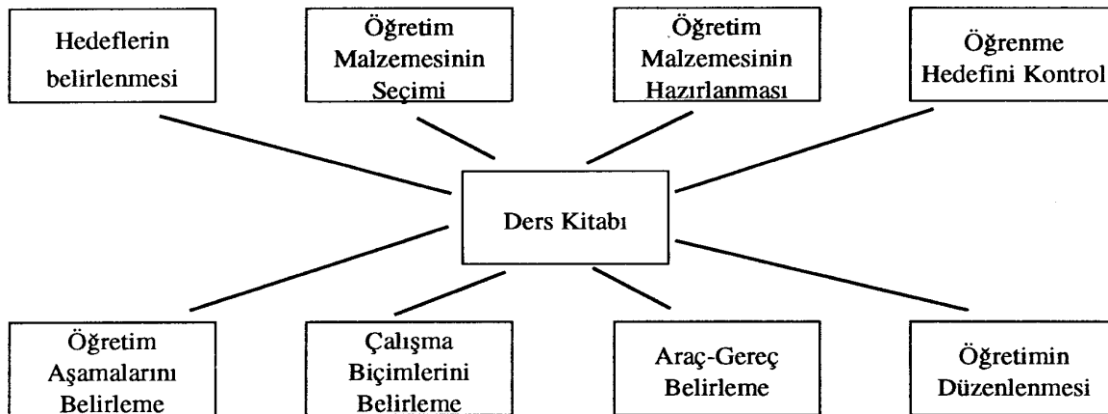
- Bir öğretmen olabilirler. Çünkü hedef dilin kültürü ile ilgili öğrencilere direkt olarak bilgi sağlarlar.
- Bir rehber olabilirler. Çünkü öğrenciler ile öğretmenlere hem işlenecek ders konularını hem de daha önceden işlenen derslerin özetlerini sunarlar.
- Bir kaynak olabilirler. Çünkü ders kitapları tüm bilgileri kapsayamazlar bu nedenle kitapların içerisinde seçilen uygun parçalarla konular genişletilebilir.
- Bir eğitmen olabilirler. Çünkü ders kitaplarında yapılacaklar adım adım açıklanmaktadır bu durum da deneyimsiz öğretmenlerin hem dil konusunda hem de kültür konusunda eksikliklerini gidermelerini sağlar.
- Bir otorite olabilir. Çünkü bir uzman grubu tarafından yazıldıkları için gerçek ve geçerlidirler.

- Becerileri zayıflatıcı bir yönü olabilir. Çünkü ders kitaplarından bağımsız hareket edemeyen öğretmenlerin yaratıcılıkları kaybolur ve kitapları eleştirel açılarından irdeleyemezler (akt. Okur ve Keskin, 2013).

Aşağıda şekil 2’de gösterildiği gibi ders kitapları genel ile özel hedeflerin somutlaştırılarak hedef kitleye sunulduğu, öğretim malzemelerinin de (içerik, dil bilgisi, metin, beceri alanları, kelime bilgisi, fonetik, imlâ vb.) belirlenen hedeflere yönelik seçilerek düzenlendiği, sınıf içerisindeki öğretim süreçlerinin, yöntemlerinin, derse ait aşamaların, çalışma şekillerinin, öğrenci – öğretmen etkileşiminin belirlenmesinde hatta araç-gereç seçimi ile kullanımını düzenleyen önemli bir öğretim malzemesidir (Şekil 2). Aynı zamanda derse ilişkin aşamaların saptanmasından düzenlenmesine, hedeflere ulaşıp ulaşılamadığına dair kontrollerin yapılmasına ve öğretimin planlanıp düzenlenmesine de rehberlik eder. Bu nedenle Kast ve Neuner’e (1994) göre öğretmenler ders kitaplarını seçerken kitabın öğrencilere, öğretim planına, öğrenme koşullarına ve öğrenme ortamına uygunluğunu araştırmalıdır (Kast ve Neuner, 1994: 8 akt. Genç, 2002).

Şekil 2

Ders Kitabı (Kast ve Neuner 1994: 8 akt. Genç, 2002: 75)



Chambers (1997) da her bir öğrencinin ihtiyacına, dil seviyesine ve ilgisine hitap edebilecek tek bir kitap tasarlanmasının mümkün olmamasından dolayı uygun bir ders kitabını da belirlemenin kolay bir iş olmadığını dile getirmiştir. Öğretim materyallerinin seçiminin değerlendirilmesi sürecinde özellikle dikkate alınması gereken kriterlerin başında yaş grubuna uygunluk olmak üzere kültürel uygunluk, yöntem, dil düzeyi, alıştırma sayısı ve türü, etkinlik çeşitliliği, dil becerileri, öğretmen kitabı, problem çözme ve kişisel katılım gibi bazı pedagojik faktörlerin yer alması gerektiğine değinmiştir (Chambers, 1997: 29-30 akt. Tsiprakides, 2011). McGrath (2002) ise yabancı dil ders kitaplarının niteliksel açıdan taşınması gereken uluslararası standartlar çerçevesinde belli başlı bazı başlıkların üzerinde durmuştur. Bunlar: genel görünüm,

fiziksel görünüm, içerik, kelime ve cümle yapısı, alıştırma ve değerlendirmedir (McGrath, 2002 akt. Şimşek, 2016). Öğrencilere yönelik hazırlanan ders kitapları genel olarak dört ana başlık çerçevesinde incelenebilir. Bunlar:

- Kitabın belirlenen standartlara uygun olarak fiziksel özellikleri,
- Eğitsel tasarım (içerik-sunum sıralama),
- Görsel sunum,
- Dil, anlatım ve imlâdır (Ünsal ve Güneş, 2002).

Yeni bir dil öğrenmenin anahtarı kitaplardır ve uzun yıllardır da yabancı öğrencilere Türkçeyi öğretecek kitaplar konusunda sıkıntılar yaşanmıştır. Gözlemlenen en büyük sıkıntı ise kitapların çoğunda genellikle dil bilgisi kurallarının öğretilmeye çalışılmasıdır (Yüce, 2005). Karababa (2009) da Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde öğrenenlerin ihtiyaçlarına, seviyelerine ve çeşitliliğine hitap edebilecek uygunlukta ders araç-gereçleri ile kitaplarının yeterli olmadığını belirtmiştir (Karababa, 2009).

Bu çalışma kapsamında da öğrenme ve öğretme süreçlerinin merkezinde öğrenenlerin olduğu göz önünde bulundurularak yabancılara Türkçe öğreniminde-öğretiminde kullanılan araç-gereçler ile materyallere ilişkin hem öğrenci hem de öğretmen/okutman görüşleri alınmıştır. Daha sonra ise çalışma kapsamında 6-12 yaş grubundaki yabancı öğrencilere yönelik hazırlanan “*Hayat Boyu Türkçe 1-2-3*” öğrenci ders kitaplarının genel, görsel tasarım, içerik ve ölçme-değerlendirme yönlerinden hedef dil öğrencilerinin yaş düzeylerine uygun olup olmadığı değerlendirilmiştir.

2.10. Dil Öğreniminde-Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme

Hedef dil öğrencilerinin dil düzeylerinin tespit edilebilmesinde, süreç içerisindeki gelişimlerinin takip edilebilmesinde ve aldıkları eğitimler sonucunda istenilen hedefe ulaşım ulaşamadıklarına dair bilgilerin edinilmesinde çeşitli ölçme-değerlendirme çalışmalarına gerek duyulmaktadır. Ölçme, herhangi bir niteliğin gözlemlenmesi ve gözlemlerden elde edilen sonuçların sayı veya sembollerle anlatılması, betimlenmesiyken değerlendirme ise elde edilen ölçme sonuçlarının belirlenen ölçütler çerçevesinde yorumlanması sürecidir (Tekin, 2004; Turgut, 1987). Bu nedenle ölçme-değerlendirme çalışmaları hedef dil öğrencilerinin neleri, ne kadar zamanda, nasıl öğrendiklerini ve süreçte nasıl bir performans sergiledikleriyle ilgili hem öğrencilere hem öğretmenlere/okutmanlara hem de program hazırlayıcılara önemli bir yol göstericidir.

Eğitim-öğretimdeki kararların belirlenebilmesi de sistematik olarak gerçekleştirilecek ölçme-değerlendirme çalışmalarına bağlıdır (Menteş, 2012). Göçer (2007) öğrencilerin

kazanımları açısından ölçme-değerlendirme çalışmalarının öğrenme-öğretme süreçlerine olan etkilerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Dil öğrenim süreçlerine yönelik öğrencilerin hazırbulunuşlukları belirlenebilir.
- Farklı öğrenme durumlarına karşı öğrenciler hazırlanabilir.
- Kalıcı öğrenmelerin gerçekleştirilebilmesi için öncelikle öğrencilerin bireysel farklılıkları belirlenerek etkinlikler çeşitlendirilebilir ve öğrencilere uygun eğitim ortamları yaratılabilir.
- Tüm öğrencilerin konuları öğrenip öğrenemedikleri anlaşılabilir.
- Öğrencilerin öğrenme durumlarıyla birlikte kazanımları edinmeleri ve günlük hayatta kullanma durumları tespit edilerek daha sonraki çalışmaların içerikleri ve seviyeleri yeniden düzenlenebilir (Göçer, 2007).

Eğitim-öğretim süreçlerinde nihai amaç başarıya ulaşmak olduğu için genellikle sonuca yönelik ölçme-değerlendirme çalışmalarına ağırlık verilmektedir. Ancak dil öğrenimi çok boyutlu bir süreçtir ve yalnızca hedef dilin ses, anlam bilgisiyle birlikte gramer yapısı öğrenilmekle kalınmaz dilin iletişimsel boyutu ve kültüre ilişkin pek çok unsurun da süreç içerisinde öğrenilmesi gerekmektedir. Öğrencilere gerekli rehberliklerin sağlanmasında, uygun öğrenme araçlarının ve ortamlarının geliştirilmesinde, öğrencilerin öğrenme durumları ile gelişimlerinin takip edilmesinde ve geri dönütler ile uygun pekiştirmelerin verilmesinde sürece dayalı ölçme-değerlendirme çalışmaları oldukça önemlidir.

Öğrencilerin süreç içerisindeki öğrenme eksikliklerinin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde genellikle ders ile çalışma kitaplarındaki ünite içi etkinlik çalışmaları, ünite sonu değerlendirme çalışmaları ve öğretmenlerin bireysel olarak hazırladıkları çalışmalar kullanılırken süreç sonundaki başarı durumlarının tespitindeyse sıklıkla kur sonu sınavları ya da Türkçe Yeterlik Sınavları tercih edilmektedir.

Öğrenim-öğretim süreçlerinde doğru ölçme sonuçlarına ulaşılabilmesi ve elde edilecek sonuçlardan hareketle de doğru değerlendirmelerin yapılarak etkili kararların alınabilmesi için ölçülmek istenilen niteliğe ve ölçme amacına hizmet edebilecek geçerlilik, güvenilirlik ve kullanılabilirlik açılarından uygun ve duyarlı ölçme araçlarının kullanılması gerekmektedir. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı da ölçme araçlarının geçerlilik, güvenilirlik ve kullanılabilirlik açılarından ele alınması gerektiği belirtilmektedir (CEFR, 2009). Yılmaz (2002) da ölçme sonunda yapılacak değerlendirmelerin daha somut ve doğru bir şekilde gerçekleşebilmesi için ölçmelerin mutlaka geçerli, güvenilir ve kullanışlı olmak zorunda olduğunu dile getirir (Yılmaz, 2002).

Eğim-öğretim süreçlerinde kullanılan ölçme-değerlendirme araçları bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alandaki davranışların ölçülmesi ve değerlendirilmesinde kullanılan ölçme araçları olarak 3 grupta ele alınmaktadır. Bilişsel alandaki davranışların ölçülmesinde doğru-yanlış, çoktan seçmeli, eşleştirmeler, kısa cevaplı sorular, yazılı yoklamalar, sözlü sınavlar, portfolyo, projeler ve performans görevleri kullanılırken duyuşsal alandaki davranışların ölçülmesinde ise ilgi ve tutum ölçekleri ile gözlem teknikleri kullanılmaktadır. Devinişsel (psikomotor) alandaki davranışların ölçülmesinde kullanılan ölçme araçları ise derecelendirme ölçekleri, rubrikler, kontrol listeleri, performans testleridir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2006).

Genel olarak alan yazın incelendiğinde yabancı dil öğrenim-öğretim süreçlerinde kullanılan ölçme-değerlendirme araçlarının ise geleneksel ölçme-değerlendirme araçları ve alternatif/tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçları olarak iki başlık altında ele alındığı görülmektedir. Geleneksel ölçme-değerlendirme araçları; çoktan seçmeli, boşluk doldurma/tamamlama soruları, kısa ve uzun cevaplı yazılı soruları, sözlü sınavlar, doğru-yanlış, eşleştirme vb. araçlardır. Alternatif/Tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçları ise portfolyo, performans değerlendirme, proje, akran/öz ve grup değerlendirme, kavram haritaları, tanılayıcı dallanmış ağaç, drama, gösteri, yapılandırılmış grid, kelime ilişkilendirme, kontrol listeleri, dereceli puanlama anahtarları, görüşme, gözlem formları, poster, yazılı raporlar vb. araçlardır (Bekleyen, 2016; Birol ve Özbay, 2013; Cengizhan, 2013; Kuşçu, Aslan ve Çoşkun, 2016).

Kullanılacak ölçme araçlarının her birinin kendine göre üstün ve sınırlı yanları bulunmakla birlikte hedef kazanımlara ve hedef kitleye göre de kullanılacak ölçme araçlarının değişiklik göstermesi gerekmektedir. Hanbay (2013) ölçme araçlarının öğrencilerin yaşlarına ve düzeylerine uygun olması gerektiğini belirtir (Hanbay, 2013). Çakan (2005) da ölçülecek davranışa, öğrenci düzeyine (yaşları, bilişsel, duyuşsal, psikomotor gelişimleri vb.) ve bireysel farklılıklara dikkat edildiği takdirde her bir sınav türünden istenilen nitelikte ölçmeler elde edilebileceğini dile getirmektedir (Çakan, 2020).

Gürses (2009) ise yabancı dil öğrenim-öğretim süreçlerindeki ölçülecek alanların dört temel dil becerisi, kelime bilgisi, telâffuz ile yapı bilgisinden oluştuğunu ve bu alanları birbiriyle bütünleştirecek nitelikte ölçme -değerlendirme araçlarının kullanılması gerektiğini dile getirir. Aynı zamanda ölçme araçlarının öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarını da ölçerek değerlendirebilecek nitelikte olması gerektiğini vurgular (Gürses, 2009). Bu noktada özellikle küçük yaş grubundaki hedef dil öğrencilerinin her yönden gelişimlerinin takip edilebilmesi, kazandıkları becerilerin ortaya çıkarılarak değerlendirilebilmesi için duyuşsal, bilişsel ve psikomotor alanlara yönelik çeşitli ölçme araçları kullanılması ve çoklu veri toplanması önemlidir.

3. BÖLÜM YÖNTEM

Bu bölümde araştırma sürecinde izlenen yöntemle ilgili olarak bilgi verilecektir. Bu çerçevede; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi, süreç içerisindeki araştırmacının rolü ile süreçte bağlı kalınan etik ilkelere yönelik bilgiler yer alacaktır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Yaş değişkeninin yabancı dil olarak Türkçe edinimi ve öğrenimi süreçleri üzerindeki etkisinin araştırılmasını amaçlayan bu çalışmada araştırmaya en fazla katkıyı getireceği düşünülerek nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma kapsamında bu yöntemin tercih edilmesindeki en önemli sebep var olan güncel olay, olgu ve durumlarla ilgili problemlerin anlaşılmasına ve anlamlandırılmasına yönelik süreç içerisindeki önemli verilere ulaşılabilme imkânının bulunmasının yanı sıra araştırmaya konu olan problem durumunu bulunduğu ortam içerisinde inceleyerek durumun kendi bağlamında değerlendirilebilmesidir.

Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2013) de nitel araştırmaların en önemli özelliğinin araştırılacak olay ya da durumu gerçekleştiği doğal ortamı içerisinde incelemek olduğunu belirterek saha araştırmalarının gerçekleştirilmesindeki en önemli iki ana etkene dikkat çekmektedirler. Bunlardan birincisi, davranışların gerçekleştiği ortama dışarıdan karışılmadan ve kontrol edilmeden meydana geldiğinde en iyi şekilde anlaşılacağı görüşü ile bir diğer neden ise davranışın ve olayların ortaya çıkması sürecinde bağlamın etkili bulunmasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

Sosyal bilimlerin ana odağı insandır ve insanın yaşam sürdüğü sosyal çevredeki ana dinamiklerin de süreç içerisinde insanı etkilediği düşünülmektedir. Bu düşünceden yola çıkıldığında nitel araştırmalarda araştırmaya konu olan bireylerin öznel yaşantılarından hareket edilerek sosyal yaşamdaki asıl gerçekliğe ulaşılması hedeflenmektedir. Punch'un (2011) da ifade ettiği gibi "eğer her olay kendine has özellikler gösterseydi, bilginin bir örnekten diğerine aktarılabilirliği söz konusu olmazdı" (Punch, 2011; akt. Gürbüz ve Şahin, 2018: 418). Farklı değişkenlerin göz önünde bulundurularak var olan parçalardan hareketle bütüne ulaşılmasının amaçlandığı bu yöntemde araştırmaya konu olan duruma bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşabilmek esas alınmıştır.

Nitel araştırmalardaki anahtar sözcük, incelenecek olayı araştırmacının perspektifinden değil de önemli olan araştırmaya katılan kişinin penceresinden görebilmektir (Merriam, 2018). Benzer görüşlerde olan Özmantar (2019) nitel araştırmaların verilerin toplanmasında ve analizi süreçlerinde görüşme yapılan bireylerin özelliklerini, araştırılacak konuya dair yorumlarını,

algılarını ve konuyla ilgili bağlamları çerçevesindeki izlenimleri üzerine yoğunlaşmaya imkân tanınmasından dolayı bu yöntemi etkili bulmaktadır (Özmantar, 2019).

Berg ve Lune (2015) de nitel veriye dayalı çalışmalarda araştırmaya konu olan bireylerin öz algılarıyla birlikte öznel kaygılarının da araştırma sürecinde dikkate alınması gerektiğine dikkat çeker (Berg ve Lune, 2015). Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre nitel araştırmalar, araştırma süresi içerisinde verileri toplayabilmek adına görüşme, gözlem ve doküman analizlerinden en çok yararlanan araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ekiz ise nitel araştırmayı şöyle açıklamaktadır: “üzerinde araştırma yapılan kişilerin bakış açılarıyla araştırılan olay, olgu, norm ve değerleri incelemektir” (Ekiz, 2015: 31). Nitel araştırmalara yönelik alan yazındaki ifade edilen bu görüşler doğrultusunda ve yapılan tanımlardan hareketle araştırma sürecine en fazla katkıyı getireceği düşünülerek bu yöntem kullanılmıştır.

Araştırma problemine yönelik olarak tercih edilen en uygun nitel araştırma modeli ise durum çalışması (case study) olarak belirlenmiştir. Merriam'a (2018) göre durum çalışmaları “Sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir.” (Merriam, 2018: 40). Gerçekleştirilen araştırma kapsamında bu desene yer verilmesinin nedeni, durum çalışmalarındaki asıl amacın günlük hayata ilişkin bir olayın, olgunun veya durumun fark edilmesine, betimlenmesine yardımcı olması, süreç içerisinde araştırmaya ve araştırmacıya kaynaklık edebilecek veri çeşitliliğine olanak tanınmasıdır (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Vaka çalışmalarının araştırmacılara sağladığı önemli avantajlardan bir diğeri de incelenecek konuya ilişkin durumları, olayları bizzat yerinde ve doğal ortamında araştırma imkânını sunmasıdır (Özmantar, 2019). Bu yüzden araştırma kapsamındaki olayı ve durumu meydana geldiği saha içerisinde derinlemesine inceleyerek detaylı bir şekilde verileri toplamanın araştırma sürecini ve sonucunu da olumlu yönde destekleyeceği ön görülmektedir.

Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninin tercih edilmesinin en birincil özelliği bir veya birden fazla durumun detaylı bir şekilde araştırılmasına yardımcı olmasıdır. Bununla birlikte durumun yaşandığı ortamı, durumu etkileyen kişileri, olayları ve durumun gerçekleştiği süreci bir bütün içerisinde araştırılmasına kaynaklık ederek duruma ilişkin etmenlerin var olan durumu nasıl etkilediğinin sorgulanmasının yanında durumdan nasıl etkilendikleri de araştırma sürecinde rahatlıkla sorgulanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Alan yazındaki bu bakış açıları çerçevesinde yabancı dil olarak Türkçe edinimi ve öğrenimi süreçlerinde yaş değişkeninin etkisinin sorgulandığı bu çalışmada vaka çalışmasının araştırmaya getireceği katkılar göz önünde bulundurulmuştur.

Genel bağlamda çalışma süresince odaklanılan ana sorular “nasıl”, “niçin”, “ne”, “niye” ve “neden” üzerinedir. Yin’e (2008) göre de “nasıl” ve “niye” sorularına cevap aramak vaka çalışmalarının tercih edilmesindeki en önemli avantajlardan biridir (Yin, 2008: 13 akt. Merriam, 2018). Araştırma boyunca bu tür sorulara yanıt bulmaya çalışılarak araştırma konusuna dair çıkarımlarda bulunmak ve alanla ilgili olarak ileride gerçekleştirilecek olan çalışmalara destek olmak amaçlanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi süreçlerinde yaş değişkeninin etkisinin incelenmek istendiği bu araştırmanın çalışma grubunu, Bursa/Osmangazi Şehit Gürcan Ulucan İlkokulu, Bursa/Osmangazi Erdem Bayazıt Ortaokulu, Bursa/Osmangazi Uluslararası Murat Hüdavendigar Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Bursa Uludağ Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezindeki (ULUTÖMER) 2019-2020 eğitim-öğretim yılı içerisindeki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler ile Türkçe öğreten öğretmenler/okutmanlar oluşturmaktadır.

Çalışma sürecinde bu kurumların seçilmesindeki en önemli neden farklı yaş gruplarına sahip yabancı öğrencilere ulaşılarak bu öğrencilerin hedef dili öğrenim süreçlerine ilişkin farklılıklar yaşayıp yaşamadıklarına dair kayda değer bilgilere ulaşabilmek amaçlanmıştır. Belirlenen kurumlarda farklı yaş gruplarına hedef dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin/okutmanların da araştırma sürecine dâhil edilerek kapsamlı ve sağlıklı veriler elde edilmek istenilmiştir. Bu kurumların tercih edilmesindeki diğer sebepler ise yeterli sayıda öğrenci ve öğretmeni/okutmanı bünyelerinde barındırıyor olmaları, araştırmacı için kolay ulaşılabilir olması ve farklı yaş gruplarının aynı ortamda (sınıfta) hedef dili öğreniyor olmaları da bu kurumların seçilmesinde etkili olmuştur.

Araştırma sürecine kaynaklık eden çalışma grubundaki öğrenciler ve öğretmenlerle/okutmanlarla yapılan görüşmelerdeki kişi sayısının belirlenmesinde ise öncelikle görüşmelerin gerçekleştirildiği kurumlardaki mevcut yabancı öğrencilerin ve hedef dil öğretmenlerinin/okutmanlarının sayısı dikkate alınmıştır. Araştırmacı tarafından verilerin doyum noktasına ulaşıldığının hissedilmesiyle birlikte de çalışma yapılan okullardaki görüşmeler sonlandırılmıştır. Dikkate alınan bu hususlar çerçevesinde Şehit Gürcan İlkokuldan 9; Erdem Bayazıt Ortaokulundan 10; Uluslararası Murat Hüdavendigar Anadolu İmam Hatip Lisesinden 13; Bursa Uludağ Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinden 17 yabancı dil öğrencisi olmak üzere toplamda 49 hedef dil öğrencisiyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma ile ilgili öğretmenlerle/okutmanlarla gerçekleştirilen görüşmelerde Şehit Gürcan İlkokuldan 1; Erdem Bayazıt Ortaokulundan 4; Uluslararası Murat

Hüdavendigar Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Bursa Uludağ Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinden 5'er gönüllü öğretmen/okutman olmak üzere görüşmelere toplam 15 kişi katılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturmak için nitel araştırma yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi ve maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmacının kişisel gözlemlerinden yola çıkarak araştırma problemine uygun olacağı düşünülen ve araştırma sürecinde belirlenen bazı özelliklere sahip katılımcıların yer aldığı örnekleme türüdür (Gürbüz ve Şahin, 2018). Creswell (2013) de amaçlı örnekleme ilişkin olarak çalışma konusuna uygun bireylerin ve mekânların önceden belirlenmesini bir avantaj göyerek problem durumunun anlaşılmasını sağlayarak merkezdeki kişilerin istekli olarak bilgilerini paylaşabileceklerini ileri sürmektedir (Creswell, 2013).

Araştırma konusunun kapsamı gereği çalışma grubunun seçiminde belirli amaçlar göz önünde bulundurulduğundan dolayı bu örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Amaçlı örnekleme yönteminden ise kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi (convenience sampling) kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e göre bu örnekleme yöntemi araştırma sürecinde araştırmacıya yakın ve erişilmesi zor olmayan bir durumun seçilmesi esasına dayanarak çalışmaya hızın yanında pratik de kazandırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak da araştırma süresince verilere kolay ulaşılabilmenin yanı sıra araştırma problemine ilişkin olarak bulgularda ortaya çıkabilecek farklı bakış açılarını tespit edebilmek amaçlanmıştır. Creswell'in (2013) de belirttiği gibi maksimum çeşitlilik örnekleme ile birlikte araştırma öncesinde belirlenen bazı kriterlere göre farklılık gösteren bireyler ya da mekânlar seçilerek araştırmada yer alacak bulgulara ait çeşitli bakış açılarını ya da farklılıkları ortaya çıkarma gücü artacaktır (Creswell, 2013).

Araştırma için görüşme yapılacak öğrenci çalışma grubu seçilirken yabancı öğrencilerin A2 ve B1 düzeylerinde hedef dile hâkim olmalarına özen gösterilmiştir. Ancak MEB'e bağlı ilkököl ve ortaokul düzeylerindeki yabancı öğrencilerin hangi düzeyde Türkçeye hâkim olduklarına dair net bilgilerin yer almaması üzerine çalışma yapılan okullardaki öğretmenlerden görüşme formunun içerisinde yer alan soruları cevaplandırabilecek hedef dil öğrencilerinin seçiminde destek alınmıştır. Yaş değişkeninin etkisinin araştırıldığı bu araştırmada çalışma grubunda yer alacak öğrencilerin aynı dil öğrenme ortamını paylaşan ancak farklı yaş gruplarından öğrenciler olmasına da görüşmelerde dikkat edilmiştir.

Çalışma grubunda yer alan toplam 15 öğretmen/okutman ise yabancı öğrencilerin derslerine giren, hedef dil öğrencilerinin Türkçe öğrenme süreçlerine yönelik bilgi verebilecek gönüllü katılımcılardan oluşmaktadır. Öğretmenler/Okutmanlar ve yabancı öğrencilerle ayrı

ayrı görüşmeler yapılmıştır. Böylece öğrencilerle öğretmenlerin/okutmanların görüşlerini karşılaştırarak hedef dilin öğrenim süreçlerine yönelik önemli veriler elde etmek ve doğru tespitlerde bulunmak istenilmiştir.

Çalışma grubu içerisinde yer alan ve araştırmaya gönüllü olarak katılım gösteren 49 hedef dil öğrencisinin kişisel bilgi formlarındaki bilgileri dikkate alınarak öğrencilerin cinsiyete, yaş aralıklarına, eğitim durumlarına, geldikleri ülkelere ve bildikleri dillere ilişkin demografik özellikleri ve frekans dağılımları şu şekildedir:

Tablo 1

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

| Cinsiyet | Öğrenciler | f |
|----------|---|----|
| Erkek | İÖ ₁ , İÖ ₂ , İÖ ₄ , İÖ ₅ , İÖ ₇ , İÖ ₈ , İÖ ₉ , OÖ ₃ , OÖ ₄ , OÖ ₆ , OÖ ₉ , LÖ ₁ , LÖ ₂ , LÖ ₃ , LÖ ₄ , LÖ ₅ , LÖ ₆ , LÖ ₇ , LÖ ₈ , LÖ ₉ , LÖ ₁₀ , LÖ ₁₁ , LÖ ₁₂ , LÖ ₁₃ , TÖ ₁ , TÖ ₂ , TÖ ₃ , TÖ ₄ , TÖ ₇ , TÖ ₈ , TÖ ₁₀ , TÖ ₁₂ , TÖ ₁₅ , TÖ ₁₇ | 34 |
| Kız | İÖ ₃ , İÖ ₆ , OÖ ₁ , OÖ ₂ , OÖ ₅ , OÖ ₇ , OÖ ₈ , OÖ ₁₀ , TÖ ₅ , TÖ ₆ , TÖ ₉ , TÖ ₁₁ , TÖ ₁₃ , TÖ ₁₄ , TÖ ₁₆ | 15 |

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğrencilerden 34'ü erkek 15'i ise kızdır. Öğrenciler cinsiyet açısından eşit dağılım göstermemektedirler. Öğrencilerin cinsiyet açısından eşit dağılım göstermemelerindeki en önemli unsurlar araştırma çalışmasının yürütüldüğü lisedeki tüm hedef dil öğrencilerinin erkeklerden oluşması ve ilkokul düzeyinde yer alan uyum sınıfındaki öğrencilerin de erkek ağırlıklı olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 2

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Yaş Aralıklarına Göre Dağılımları

| Yaş Aralıkları | Öğrenciler | f |
|----------------|---|----|
| 9-11 | İÖ ₁ , İÖ ₂ , İÖ ₃ , İÖ ₄ , İÖ ₅ , İÖ ₆ , İÖ ₇ , İÖ ₈ , İÖ ₉ | 9 |
| 10-14 | OÖ ₁ , OÖ ₂ , OÖ ₃ , OÖ ₄ , OÖ ₅ , OÖ ₆ , OÖ ₇ , OÖ ₈ , OÖ ₉ , OÖ ₁₀ | 10 |
| 14-18 | LÖ ₁ , LÖ ₂ , LÖ ₃ , LÖ ₄ , LÖ ₅ , LÖ ₆ , LÖ ₇ , LÖ ₈ , LÖ ₉ , LÖ ₁₀ , LÖ ₁₁ , LÖ ₁₂ , LÖ ₁₃ | 13 |
| 17-41 | TÖ ₁ , TÖ ₂ , TÖ ₃ , TÖ ₄ , TÖ ₅ , TÖ ₆ , TÖ ₇ , TÖ ₈ , TÖ ₉ , TÖ ₁₀ , TÖ ₁₁ , TÖ ₁₂ , TÖ ₁₃ , TÖ ₁₄ , TÖ ₁₅ , TÖ ₁₆ , TÖ ₁₇ | 17 |

Tablo 2'de araştırmaya gönüllü olarak katılım gösteren hedef dil öğrencilerinin yaş aralıklarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Yüz yüze olacak şekilde gerçekleştirilen görüşmelerdeki öğrencilerin yaş aralıkları ve frekans dağılımları ise şu şekildedir: 9-11 yaş

aralığında 9 öğrenci; 10-14 yaş aralığında 10 öğrenci; 14-18 yaş aralığında 13 öğrenci ve 17-41 yaş aralığında 17 yabancı öğrenci bulunmaktadır. Farklı yaş düzeylerindeki dil öğrencileriyle bire bir gerçekleştirilen görüşmeler, farklı yaşlardaki hedef dil öğrencilerinin dil edinimi ve öğrenimi süreçlerine yönelik olan bu araştırmayı zenginleştirmiştir.

Tablo 3

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları

| Eğitim Durumu | Öğrenciler | f |
|---|---|----|
| İlkokul | İÖ ₁ , İÖ ₂ , İÖ ₃ , İÖ ₄ , İÖ ₅ , İÖ ₆ , İÖ ₇ , İÖ ₈ , İÖ ₉ | 9 |
| Ortaokul | OÖ ₁ , OÖ ₂ , OÖ ₃ , OÖ ₄ , OÖ ₅ , OÖ ₆ , OÖ ₇ , OÖ ₈ , OÖ ₉ , OÖ ₁₀ | 10 |
| Lise | LÖ ₁ , LÖ ₂ , LÖ ₃ , LÖ ₄ , LÖ ₅ , LÖ ₆ , LÖ ₇ , LÖ ₈ , LÖ ₉ , LÖ ₁₀ , LÖ ₁₁ , LÖ ₁₂ , LÖ ₁₃ | 13 |
| Lise/Üniversite Mezunu | TÖ ₃ , TÖ ₆ , TÖ ₉ , TÖ ₁₁ , TÖ ₁₂ , TÖ ₁₄ , TÖ ₁₆ , | 7 |
| Lisans Öğrenimi Görecekler | TÖ ₁ , TÖ ₁₅ | 2 |
| ULUTÖMER Yüksek Lisans Öğrenimi Görecekler | TÖ ₇ , TÖ ₈ , TÖ ₁₀ , TÖ ₁₇ | 4 |
| Doktora Öğrenimi Görecekler | TÖ ₂ , TÖ ₄ , TÖ ₅ , TÖ ₁₃ | 4 |

Tablo 3'te araştırmaya gönüllü olarak katılım gösteren hedef dil öğrencilerinin eğitim durumlarına yönelik bilgiler yer almaktadır. Çalışma kapsamındaki öğrencilerin eğitim durumları araştırma kapsamına yönelik olarak farklılık göstermektedir. Buna göre ilkokul düzeyinden 9, ortaokul düzeyinden 10 ve lise düzeyinden 13 yabancı öğrenci araştırmada yer almıştır. ULUTÖMER kurumundan görüşmeye katılım gösteren 17 hedef dil öğrencisinin ise eğitim durumları çeşitlilik göstermektedir. ULUTÖMER kurumundaki yabancı öğrencilerin eğitim durumlarını incelediğinde lise ve üniversite mezunu 7 yabancı öğrencinin mevcut olduğu görülmektedir. Aynı zamanda lisans öğrenimi göreceğini belirten 2 yabancı öğrenci tespit edilirken 4'er yabancı öğrencinin de yüksek lisans ve doktora öğrenimi görecekları bilgisi edinilmiştir.

Tablo 4*Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Geldikleri Ülkelere Göre Dağılımları*

| Gelinen Ülke | Öğrenciler | f |
|--|---|----------|
| Suriye | İÖ ₁ , İÖ ₂ , İÖ ₃ , İÖ ₄ , İÖ ₅ , İÖ ₆ , İÖ ₇ , İÖ ₈ , İÖ ₉ , OÖ ₁ , OÖ ₂ , OÖ ₃ , OÖ ₄ , OÖ ₅ , OÖ ₆ , OÖ ₇ , OÖ ₈ , OÖ ₉ , OÖ ₁₀ , TÖ ₁₁ | 20 |
| Nijerya | TÖ ₁ , TÖ ₁₂ , TÖ ₁₇ | 3 |
| Cezayir | TÖ ₉ , TÖ ₁₃ | 2 |
| Filistin | TÖ ₅ , TÖ ₁₀ | 2 |
| Moğolistan | LÖ ₁₃ , TÖ ₂ | 2 |
| Özbekistan | LÖ ₉ , TÖ ₃ | 2 |
| Afganistan | TÖ ₄ | 1 |
| Arnavutluk | LÖ ₄ | 1 |
| Azerbaycan | TÖ ₈ | 1 |
| Etiyopya | LÖ ₆ | 1 |
| Fas | TÖ ₁₆ | 1 |
| İran | TÖ ₁₅ | 1 |
| Kenya | LÖ ₇ | 1 |
| Komorlar | LÖ ₅ | 1 |
| Mısır | LÖ ₈ | 1 |
| Nijer | LÖ ₂ | 1 |
| Pakistan | TÖ ₇ | 1 |
| Rusya Federasyonu | LÖ ₁ | 1 |
| Sırbistan | LÖ ₃ | 1 |
| Tataristan | TÖ ₁₄ | 1 |
| Tunus | LÖ ₁₀ | 1 |
| Türkmenistan | TÖ ₆ | 1 |
| Ukrayna | LÖ ₁₁ | 1 |
| Çin Halk Cumhuriyeti - Uygur Özerk Bölgesi | LÖ ₁₂ | 1 |

Tablo 4'te araştırmaya katılan hedef dil öğrencilerinin geldikleri ülkelere ilişkin olarak elde edilen bilgilere yer verilmiştir. Öğrencilerin geldikleri ülkeler incelendiğinde ise farklı kıtalarda bulunan 24 çeşitli ülkeye ait bilgilerin yer aldığı görülmektedir. Özellikle ilköğretim ve ortaokul düzeyindeki tüm öğrencilerin göç sebebiyle ülkemize Suriye'den gelen ailelerin

çocukları olduğu görülmektedir. Lise ve ULUTÖMER bünyesindeki hedef dil öğrencileri ise dünyanın farklı kıtalarındaki çeşitli ülkelerden ülkemize Türkçe öğrenmek için kendi istekleriyle gelen karma bir öğrenci grubundan oluşmaktadır.

Tablo 5

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Bildikleri Dillere Göre Dağılımları

| Bilinen Dil/Diller | Öğrenciler | f |
|---------------------------|---|----------|
| Arapça | İÖ ₁ , İÖ ₉ , OÖ ₁ , OÖ ₃ , OÖ ₄ , OÖ ₅ , OÖ ₆ , OÖ ₇ , OÖ ₈ , OÖ ₉ , OÖ ₁₀ , LÖ ₂ , LÖ ₄ , LÖ ₅ , LÖ ₆ , LÖ ₇ , LÖ ₈ , LÖ ₉ , LÖ ₁₀ , LÖ ₁₁ , TÖ ₁ , TÖ ₅ , TÖ ₇ , TÖ ₉ , TÖ ₁₀ , TÖ ₁₃ , TÖ ₁₆ | 27 |
| İngilizce | İÖ ₄ , OÖ ₁ , OÖ ₄ , OÖ ₅ , OÖ ₇ , OÖ ₈ , OÖ ₁₀ , LÖ ₃ , LÖ ₄ , LÖ ₆ , LÖ ₇ , LÖ ₁₀ , LÖ ₁₁ , TÖ ₁ , TÖ ₄ , TÖ ₅ , TÖ ₇ , TÖ ₈ , TÖ ₉ , TÖ ₁₀ , TÖ ₁₁ , TÖ ₁₂ , TÖ ₁₃ , TÖ ₁₄ , TÖ ₁₅ , TÖ ₁₆ , TÖ ₁₇ | 27 |
| Fransızca | LÖ ₂ , LÖ ₃ , LÖ ₅ , LÖ ₁₀ , TÖ ₉ , TÖ ₁₃ , TÖ ₁₆ | 7 |
| Rusça | LÖ ₁ , LÖ ₉ , LÖ ₁₁ , TÖ ₃ , TÖ ₆ , TÖ ₈ , TÖ ₁₄ | 7 |
| Almanca | LÖ ₄ , TÖ ₈ | 2 |
| Arnavutça | LÖ ₃ , LÖ ₄ | 2 |
| Farsça | TÖ ₄ , TÖ ₁₅ | 2 |
| Moğolca | LÖ ₁₃ , TÖ ₂ | 2 |
| Özbek Türkçesi | LÖ ₉ , TÖ ₃ | 2 |
| Amarca | LÖ ₆ | 1 |
| Azerbaycan Türkçesi | TÖ ₈ | 1 |
| Hazakça | TÖ ₂ | 1 |
| Hollantça | LÖ ₃ | 1 |
| İbranice | TÖ ₅ | 1 |
| İtalyanca | LÖ ₈ | 1 |
| Japonca | TÖ ₁₀ | 1 |
| Karaçayca | LÖ ₁ | 1 |
| Kazak Türkçesi | LÖ ₁₃ | 1 |
| Komorca | LÖ ₅ | 1 |
| Puштуca | TÖ ₇ | 1 |
| Tatarca | TÖ ₁₄ | 1 |
| Türkmence | TÖ ₆ | 1 |

| | | |
|----------------|------------------|---|
| Ukraynaca | LÖ ₁₁ | 1 |
| Urduca | TÖ ₇ | 1 |
| Urumca | LÖ ₆ | 1 |
| Uygur Türkçesi | LÖ ₁₂ | 1 |
| Yorubaca | TÖ ₁₇ | 1 |

Tablo 5’te araştırmaya katılan hedef dil öğrencilerinin bildikleri dillere ilişkin bilgiler yer almaktadır. Tablo incelediğinde özellikle lise düzeyindeki ve ULUTÖMER kurumundaki hedef dil öğrencilerinin ana dillerinin dışında geldikleri ülkelerdeki konuşulan diller ile birlikte birden fazla yabancı dile hâkim oldukları ve çok dillilik özelliği taşıdıkları göze çarpmaktadır. Görüşmeye katılan tüm hedef dil öğrencilerinin bildiklerini ifade ettikleri toplam 28 farklı dil mevcuttur. Yabancı öğrencilerin bildiklerini söyledikleri diller arasında ilk sırayı Türkçe alırken 2. sırada Arapça, 3. sırada İngilizce, 4. sırada Fransızca ve 5. sırada ise Rusça yer almaktadır.

Çalışma grubu içerisinde yer alan ve araştırmaya gönüllü olarak katılım gösteren 15 hedef dil öğretmeninin/okutmanının kişisel bilgi formlarındaki bilgileri baz alınarak öğretmenlerin/okutmanların cinsiyete, yaşa, mezun oldukları üniversiteye, mezun oldukları fakülteye, eğitim verdikleri yaş aralıklarına, eğitim verilen hedef dil düzeylerine ve yabancılara Türkçe öğretimi ile hedef kitlenin yaşına uygun dil öğretimine yönelik eğitim alma durumlarına ilişkin demografik özellikleri ve frekans dağılımları ise şu şekildedir:

Tablo 6

Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin/Okutmanların Cinsiyete Göre Dağılımları

| Cinsiyet | Öğretmenler/Okutmanlar | f |
|----------|--|----|
| Kadın | İÖğrt ₁ , OÖğrt ₂ , OÖğrt ₃ , OÖğrt ₄ , LÖğrt ₁ , LÖğrt ₃ , LÖğrt ₄ , LÖğrt ₅ , Okt ₂ , Okt ₃ | 10 |
| Erkek | OÖğrt ₁ , LÖğrt ₂ , Okt ₁ , Okt ₄ , Okt ₅ | 5 |

Tablo 6’ya göre araştırmaya katılan öğretmenlerden/okutmanlardan 10’u kadın, 5’i ise erkektir. Tabloda da görüldüğü üzere araştırmaya gönüllü olarak katılım gösteren öğretmenler/okutmanlar cinsiyet açısından eşit dağılım göstermemektedirler.

Tablo 7

Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin/Okutmanların Yaş Aralıklarına Göre Dağılımları

| Yaş Aralıkları | Öğretmenler/Okutmanlar | f |
|----------------|--|----|
| 23-34 | İÖğrt ₁ , OÖğrt ₃ , OÖğrt ₄ , LÖğrt ₃ , LÖğrt ₄ , LÖğrt ₅ , Okt ₁ , Okt ₂ , Okt ₄ , Okt ₅ | 10 |

| | | |
|-------|--|---|
| 35-48 | OÖğrt ₁ , OÖğrt ₂ , LÖğrt ₁ , LÖğrt ₂ , Okt ₃ | 5 |
|-------|--|---|

Tablo 7’de araştırmaya gönüllü olarak katılım gösteren öğretmenlerin/okutmanların yaş aralıklarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Yüz yüze olacak şekilde gerçekleştirilen görüşmelerdeki öğretmenlerin/okutmanların yaş aralıkları ve frekans dağılımları ise şu şekildedir: 23-34 yaş aralıklarını kapsayan 10 öğretmen/okutman, 34-48 yaş aralıklarını kapsayan ise 5 öğretmen/okutman bulunmaktadır.

Tablo 8

Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin/Okutmanların Mezun Oldukları Üniversitelere Göre Dağılımları

| Mezun Olunan Üniversite | Öğretmenler/Okutmanlar | f |
|----------------------------------|--|---|
| Bursa Uludağ Üniversitesi | LÖğrt ₁ , LÖğrt ₃ , LÖğrt ₅ | 3 |
| Dokuz Eylül Üniversitesi | OÖğrt ₄ , Okt ₁ | 2 |
| Gazi Üniversitesi | İÖğrt ₁ , Okt ₂ | 2 |
| Atatürk Üniversitesi | OÖğrt ₁ | 1 |
| Bülent Ecevit Üniversitesi | Okt ₅ | 1 |
| Çanakkale 18 Mart Üniversitesi | Okt ₄ | 1 |
| Dumlupınar Üniversitesi | LÖğrt ₄ | 1 |
| Gaziantep Üniversitesi | OÖğrt ₃ | 1 |
| Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi | LÖğrt ₂ | 1 |
| Marmara Üniversitesi | Okt ₃ | 1 |
| Selçuk Üniversitesi | OÖğrt ₂ | 1 |

Tablo 8’de araştırmaya gönüllü olarak katılım gösteren öğretmenlerin/okutmanların mezun oldukları üniversitelere ilişkin bilgiler yer almaktadır. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin/okutmanların mezun oldukları üniversiteler çeşitlilik göstermekle birlikte dağılımlara göre ilk 3’te yer alan üniversiteler şu şekildedir: Bursa Uludağ Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi. Bu üniversiteleri sırasıyla Atatürk Üniversitesi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Dumlupınar Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi takip etmektedir.

Tablo 9

Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin/Okutmanların Mezun Oldukları Fakültelere ve Bölümlere Göre Dağılımları

| Mezun Olunan Fakülte | Mezun Olunan Bölüm | Öğretmenler/Okutmanlar | f |
|------------------------|-------------------------------------|--|----|
| Eğitim Fakültesi | Türkçe Öğretmenliği | İÖğrt ₁ , OÖğrt ₁ , OÖğrt ₂ , OÖğrt ₃ , OÖğrt ₄ , LÖğrt ₁ , LÖğrt ₃ , LÖğrt ₅ , Okt ₁ , Okt ₄ , Okt ₅ | 11 |
| | Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği | Okt ₂ | 1 |
| | İngilizce Öğretmenliği | Okt ₃ | 1 |
| Fen-Edebiyat Fakültesi | Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü | LÖğrt ₂ , LÖğrt ₃ , LÖğrt ₄ , LÖğrt ₅ | 4 |

Tablo 9’da araştırmaya gönüllü olarak katılım gösteren öğretmenlerin/okutmanların mezun oldukları fakülte ve bölümlere ilişkin bilgiler yer almaktadır. Görüşmeye katılım gösteren öğretmenlerin/okutmanların çoğunun eğitim fakültesi mezunu oldukları görülmektedir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin/okutmanların mezun oldukları bölümler incelendiğinde ise 11 öğretmenin/okutmanın Türkçe öğretmenliğinden mezun oldukları görülürken Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği ile İngilizce öğretmenliği bölümlerinden mezun 1’er okutman mevcuttur. Görüşmeye katılım gösteren öğretmenlerden 4’ünün ise Fen-Edebiyat fakültesi bünyesindeki Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun oldukları görülmektedir.

Lise düzeyindeki yabancı öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerden bazılarının ise hem fen-edebiyat fakültesinden hem de eğitim fakültesinden mezun olduklarına dair görüşleri mevcuttur. Gerçekleştirilen görüşmelerde bu katılımcıların Türk Dili ve Edebiyatı bölümünü okurken eğitim fakültesine bağlı Türkçe öğretmenliği bölümünden de yan dal yaptıklarını ve iki alanda da diplomaya sahip olduklarını özellikle belirttikleri görülmüştür.

Tablo 10

Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin/Okutmanların Eğitim Verdikleri Yaş Aralıklarına Göre Dağılımları

| Eğitim Verilen Yaş Aralığı | Öğretmenler/Okutmanlar | f |
|----------------------------|---|---|
| 9-14 | İÖğrt ₁ | 1 |
| 10-15 | OÖğrt ₁ , OÖğrt ₂ , OÖğrt ₃ , OÖğrt ₄ | 4 |

| | | |
|-------|--|---|
| 14-18 | LÖğrt ₁ , LÖğrt ₂ , LÖğrt ₃ , LÖğrt ₄ , LÖğrt ₅ | 5 |
| 17+ | Okt ₁ , Okt ₂ , Okt ₃ , Okt ₄ , Okt ₅ | 5 |

Tablo 10’da araştırmaya gönüllü olarak katılım gösteren öğretmenlerin/okutmanların eğitim verdikleri yaş aralıklarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Tablo dikkatli bir şekilde incelendiğinde öğretmenlerin/okutmanların dil eğitimi verdikleri hedef yaş gruplarının değişkenlik gösterdiği açıkça görülmektedir. Öğretmenlerin/Okutmanların hedef dil eğitimi verdikleri yaş aralıkları ise şu şekildedir: 9-14 yaş aralığında 1 öğretmen, 10-15 yaş aralığında 4 öğretmen, 14-18 yaş aralığında 5 öğretmen bulunurken 17 yaş ve üstü gruplara Türkçe öğreten 5 okutmanın yer aldığı görülmektedir.

Tablo 11

Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin/Okutmanların Eğitim Verdikleri Dil Düzeylerine Göre Dağılımları

| Eğitim Verilen Hedef Dil Düzeyleri | Öğretmenler/Okutmanlar | f |
|------------------------------------|--|---|
| A1-A2 | İÖğrt ₁ , LÖğrt ₁ , LÖğrt ₂ , LÖğrt ₄ , Okt ₁ , Okt ₂ , Okt ₃ , Okt ₄ , Okt ₅ | 9 |
| B1-B2 | LÖğrt ₂ , LÖğrt ₃ , LÖğrt ₄ , LÖğrt ₅ , Okt ₁ , Okt ₂ , Okt ₃ , Okt ₄ , Okt ₅ | 9 |
| C1-C2 | LÖğrt ₂ , LÖğrt ₅ , Okt ₁ , Okt ₃ , Okt ₄ , Okt ₅ | 6 |

Tablo 11’de araştırmaya gönüllü olarak katılım gösteren öğretmenlerin/okutmanların eğitim verdikleri hedef dil düzeylerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Tablo incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin ve okutmanların eğitim verdikleri hedef dil düzeylerinin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. A1-A2 ve B1-B2 düzeylerinde 9’ar öğretmen/okutman bulunurken C1-C2 düzeylerinde ise eğitim veren 6 öğretmen/okutman bulunmaktadır. Tablo dikkatli bir şekilde incelendiğinde görülmektedir ki ULUTÖMER kurumundaki katılımcı okutmanların çoğunluğu tüm hedef dil düzeylerinde eğitim vermektedir.

Tablo 12

Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin/Okutmanların Yabancılara Türkçe Öğretimi ile Hedef Kitlenin Yaşına Uygun Dil Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumları ve Alınan Eğitimlere Göre Dağılımları

| Eğitim Durumları | Alma | Alınan Eğitimler | Öğretmenler/Okutmanlar | f |
|------------------|------|------------------|------------------------|---|
|------------------|------|------------------|------------------------|---|

| | | | | |
|-------------------------------------|-------------------------|--|---|----|
| | | TÖMER aracılığıyla eğitim alma/Sertifika edinme | İÖğrt ₁ , LÖğrt ₁ , LÖğrt ₂ , LÖğrt ₃ , Okt ₁ , Okt ₂ , Okt ₃ , Okt ₄ , Okt ₅ | 9 |
| YDOTÖ ile İlgili | | Eğitim almama | OÖğrt ₁ , OÖğrt ₂ , OÖğrt ₃ , LÖğrt ₄ , LÖğrt ₅ | 5 |
| Genel Alma | Eğitim | Seminer/Sempozyum ve Hizmet içi eğitimlere katılma | LÖğrt ₁ , LÖğrt ₃ , Okt ₃ , Okt ₄ , Okt ₅ | 5 |
| | | Üniversitede ders olarak görme | İÖğrt ₁ , OÖğrt ₄ , Okt ₄ | 3 |
| | | YDOTÖ alanında yüksek lisans yapma | LÖğrt ₁ | 1 |
| Hedef Yaş ve Düzeylerine Uygun Alma | Kitlenin Gelişim Eğitim | Eğitim almama | OÖğrt ₁ , OÖğrt ₃ , OÖğrt ₄ , LÖğrt ₃ , LÖğrt ₄ , LÖğrt ₅ , Okt ₁ , Okt ₂ , Okt ₄ , Okt ₅ | 10 |
| | | Piktes Projesi aracılığıyla eğitim alma | İÖğrt ₁ , Okt ₃ | 2 |
| | | Yetişkinlere ilişkin eğitim alma | LÖğrt ₂ | 1 |
| | | Mülteci çocuklara ilişkin eğitim alma | LÖğrt ₁ | 1 |
| | | Formasyon eğitimi alma | OÖğrt ₂ | 1 |

Tablo 12’de araştırmaya gönüllü olarak katılım gösteren öğretmenlerin/okutmanların yabancılar Türkçe öğretimi ile hedef kitlenin yaşına uygun dil öğretimine yönelik eğitim alma durumları ve alınan eğitimlere ilişkin bilgileri yer almaktadır. Tabloda öncelikle katılımcı öğretmenlerin/okutmanların YDOTÖ ile ilgili aldıkları eğitimler incelendiğinde öğretmenlerden/okutmanlardan 9’unun TÖMER aracılığıyla eğitim aldıkları/Sertifika edindikleri görülürken alana ilişkin hiçbir eğitim almama ile Seminer/Sempozyum ve Hizmet içi eğitimlere katılma kodlarına ilişkin ise 5’er öğretmen/okutman görüşü bulunmaktadır. Yine görüşmeye katılım gösteren öğretmenlerden/okutmanlardan 3’ü üniversitede ders olarak görme

koduna ilişkin görüş belirtirken 1 öğretmen/okutmanın ise YDOTÖ alanında yüksek lisans yapma koduna ilişkin görüş belirttiği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin/okutmanların hedef kitlelerinin yaş ve gelişim düzeylerine uygun yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi ve öğretimi süreçlerine yönelik aldıkları eğitimler sorgulandığında ise katılımcı öğretmenlerin/okutmanların çoğunun eğitim alma koduna ilişkin görüş belirttikleri saptanmıştır. Piktet Projesi aracılığıyla eğitim alma koduna ilişkin 2’şer öğretmen/okutman görüşü mevcutken yetişkinlere ilişkin eğitim alma, mülteci çocuklara ilişkin eğitim alma ve formasyon eğitimi alma kodlarına ilişkin yalnızca 1’er öğretmen/okutman görüşü tespit edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Nitel araştırma çalışmalarını gerçekleştiren araştırmacılar çeşitli yollardan verilerini toplama yolunu tercih etmektedirler. Yıldırım ve Şimşek’e (2011) göre, nitel araştırma çalışmalarında genellikle 3 tür yolla veriler toplanmaktadır. Bunlar; çevreyle, süreçle ve algılarla ilişkili veri toplama çeşitleridir. Çevreyle ilgili veri toplama; araştırmanın gerçekleştirildiği çevrenin fiziksel, psikososyal, kültürel ve demografik özellikleriyle ilgilidir. Süreçle ilgili veri toplama; araştırmanın gerçekleştirildiği süreç içerisinde nelerin olup bittiği ve bu durumun çalışma grubunu nasıl etkilediği ile ilgilidir. Son olarak algılara ilişkin veri toplama ise çalışmaya dâhil olan katılımcıların süreç hakkındaki düşünceleriyle ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Üzerinde çalışılacak araştırma konusunun amaçlarına, problem durumuna ve örneklem durumuna ilişkin olarak bu çalışmada algılara ilişkin veri toplama yolu tercih edilmiştir.

Nitel araştırmalarda kullanılacak verilerin çeşitliliği de çalışmalarda önem arz etmektedir. Araştırma kapsamında sağlanacak veri çeşitliliği beraberinde araştırmacının elde ettiği verileri birbiriyle kıyaslayarak araştırmanın geçerliliğinin ve güvenilirliğinin artmasını da sağlayacaktır. Nitel araştırmalar kapsamında en çok tercih edilen 3 yöntem ise görüşme, gözlem ve yazılı dokümanların incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi süreçlerinde yaş değişkeninin etkisini araştırmaya yönelik var olan durumu analiz edebilmek, öğrenci ve öğretmen/okutman görüşlerini öğrenebilmek için nitel veri toplama araçlarından görüşme tekniği kullanılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan “Hayat Boyu Türkçe 1-2-3” modüler set içerisindeki öğrenci ders kitaplarında yaş değişkeninin dikkate alınıp alınmadığının belirlenmesinde ise doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Gerçekleştirilen araştırmada görüşme ve doküman analizi tekniklerinin bir arada kullanılmasıyla çalışmanın içeriğini

oluşturan araştırma sorularına sağlıklı, doğru veriler elde edebilmek ve veri çeşitliliğini sağlayarak araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini arttırmak amaçlanmıştır.

Bogdan ve Biklen'e (1992) göre görüşme; bireylerin bakış açılarını, tecrübelerini, duygu ve algılarını ortaya koymalarında kullanılan en kuvvetli veri toplama yöntemidir (Bogdan ve Biklen, 1992 akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşme yöntemi ile ilgili olarak Berg ve Lune (2015) de bilhassa araştırmacıların, araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcıların konuyla ilgili olarak görüşlerini anlamak, olaylara ya da olgulara katılımcıların ne şekilde anlamlar yüklediklerini öğrenebilmek adına tercih edilecek en yararlı yol olduğu vurgulamışlardır (Berg ve Lune, 2015). Yıldırım ve Şimşek (2011) ise dışarıdan gözlemlenemeyen durumları gerçekleştirilecek görüşmelerle birlikte anlamaya ve anlamlandırmaya çalıştığımızı dikkat çekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu çalışmada yabancı öğrencilerin ve öğretmenlerin/okutmanların dil öğrenimi süreçlerinde yaş değişkeninin etkisine yönelik görüşlerini ortaya çıkarabilmek için görüşme türlerinden ise yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre görüşme formu, araştırma problemindeki tüm boyutların kapsanması ve güvence altına alınması için geliştirilmiş bir yöntemdir. Araştırmacı görüşme esnasında görüşmenin gidişatına göre soruların öncelik ve sonralık durumlarında değişiklikler yapabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu tekniğin seçilmesindeki ana hedef, yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin ve öğretmenlerin/okutmanların deneyimlerini paylaşmalarını sağlayarak yaş değişkeninin dil öğrenimi süreçlerine olan etkisini onların görüş açısından değerlendirebilmektir. Bu çerçevede öğrenciler için yarı yapılandırılmış “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenirken Yaş Değişkeninin Etkisi -Öğrenci Görüşme Formu-*”, öğretmenler/okutmanlar için yarı yapılandırılmış “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenirken Yaş Değişkeninin Etkisi -Öğretmen/Okutman Görüşme Formu-*” geliştirilmiştir. Hazırlanan görüşme formları iki bölüm halinde oluşturulmuştur. Birinci bölümde gerçekleştirilecek çalışmanın yapılış amacı ile katılımcılara ait demografik durumları sorgulanırken, ikinci bölüm ise açık uçlu görüşme sorularından oluşmaktadır.

Formların hazırlanması aşamasında öncelikli olarak araştırmanın problem durumuna yönelik alan yazın taranarak öğrenci ve öğretmenler/okutmanlar için yarı yapılandırılmış görüşme soruları oluşturulmuştur. Özellikle öğrencilerle gerçekleştirilecek görüşmeler için soruların hazırlanması safhasında çalışma grubundaki öğrencilerin yabancı olmaları ve Türkçeye yeterince hâkim olamayabilecekleri göz önünde bulundurularak kolay anlaşılabilir sorular hazırlanmasına özen gösterilmiştir. Hazırlanan formların geliştirilmesi aşamasında ise çeşitli üniversitelerin Eğitim Fakültelerindeki Türkçe Eğitimi Ana Bilim dalında görevli 2 Doç.

Dr. öğretim üyesiyle 1 Doktor öğretim üyesinden formlarla ilgili uzman görüşleri alınarak formlara son şekli verilmiştir. Hazırlanan görüşme formlarıyla ilgili olarak görüşlerine başvuru edilen öğretim üyelerinin unvanları, görev yaptıkları üniversiteleri ve mesleki deneyimlerine ilişkin bilgiler ise tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13

Hazırlanan Görüşme Formlarının Geliştirilmesi Aşamasında Görüşlerine Başvuru edilen Öğretim Üyelerinin Unvanları, Görev Yaptıkları Üniversiteleri ve Mesleki Deneyimlerine İlişkin Bilgiler

| Unvan | Görev Yaptıkları Üniversite | Mesleki Deneyim |
|----------|-----------------------------|---|
| Doç. Dr. | Kafkas Üniversitesi | 2009-2016 Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi bölümü Araştırma Görevlisi. 2016-2019 Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Doktor Öğretim Üyesi. 2018-2020 Kafkas Üniversitesi Araştırma Uygulama Merkezi Müdürü. 2019-2020 Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Doçent Öğretim Üyesi. 2020-Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanı. |
| Doç. Dr. | Kilis 7 Aralık Üniversitesi | 2011-2015 Atatürk Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü Araştırma Görevlisi. 2015-2019 Kilis 7 Aralık Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Doktor Öğretim Üyesi. 2019-2020 Kilis 7 Aralık Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi |

| | | |
|-----|--------------------|---|
| | | Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Doçent Öğretim Üyesi. 2016-2020 Kilis 7 Aralık Üniversitesi Araştırma Uygulama Merkezi Müdürü. 2016-2020 Kilis 7 Aralık Üniversitesi Ana Bilim Dalı Başkanı 2017-2020 Kilis 7 Aralık Üniversitesi Bölüm Başkanı 2020- Amasya Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Doçent Öğretim Üyesi. 2021- Amasya Üniversitesi Araştırma Uygulama Merkezi Müdürü. 2022- Amasya Üniversitesi Dekan Yardımcısı |
| Dr. | Sinop Üniversitesi | 2010-2015 MEB Türkçe Öğretmeni. 2015-2017 Atatürk Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü Araştırma Görevlisi. 2017-2018 Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Araştırma Görevlisi. 2018-2022 Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Doktor Öğretim Üyesi. 2019-2022 Sinop Üniversitesi Araştırma Uygulama Merkezi Müdürü. 2022- Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Doçent Öğretim Üyesi. |

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Öğrenciler ve öğretmenler/okutmanlar için geliştirilen görüşme formlarının ana uygulamasına geçilmeden önce pilot uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama için araştırmanın gerçekleştirileceği her bir okuldan/kurumdan 3 öğrencinin ve 1 öğretmenin/okutmanın katılımı sağlanmıştır. Gerçekleştirilen pilot uygulamalar sonucunda hazırlanan formlara son şekilleri verilmiştir.

Ana uygulama aşamasında yarı yapılandırılmış görüşme formu sorularına geçmeden önce öğrencilerle araştırmacının arasında güven duygusunun oluşabilmesi ve sağlıklı bir şekilde karşılıklı etkileşimin sağlanabilmesi için her bir öğrenciyle 5-10 dakika arasında kısa sohbetler gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen kısa sohbetler de öğrencilerin görüşmelere ısınabilmesi, katılımcı ve araştırmacı arasında güven ortamının sağlanabilmesi adına bu süreç ses kayıt cihazına alınmamıştır. Kısa sohbetlerden sonra gerçekleştirilecek asıl görüşmeler için hedef dil öğrencilerinden ve öğretmenlerden/okutmanlardan izinleri alınarak tüm görüşmeler ses kayıt cihazı ile alınmıştır. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler yaklaşık olarak 15-30 dakika arasında sürmüştür. Öğretmenlerle/Okutmanlarla gerçekleştirilen görüşmeler ise 15-50 dakika arasında gerçekleşmiştir. Görüşmeler esnasında ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınan görüşme verileri araştırmacı tarafından tüm görüşmeler sonlandıktan sonra bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiştir.

Araştırma çalışması kapsamında nitel veri toplama yöntemlerinden kullanılması kararlaştırılan ikinci yöntem ise doküman analizi yöntemidir. Alan yazın taraması yapıldıktan sonra ve öğrenci, öğretmen/okutman görüşmelerinden elde edilen bilgiler ışığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılan kitaplarda yaş değişkeninin dikkate alınıp alınmadığını belirlemek ve araştırmanın geçerliliğinin arttırılmasını sağlamak amacıyla bu yönetime başvurulmuştur.

Doküman incelemesi, nitel çalışmalar kapsamında günlük yaşamda var olan ve ulaşılabilir durumda bulunan yazılı, görsel ve dijital belgeler, arşiv kayıtları, tarihsel dokümanlar, film, video gibi çeşitli materyallerin kullanılarak araştırma konusuna uygun olarak verilerin toplanıp analiz edilmesine olanak sağlayan bir veri toplama yöntemidir (Gürbüz ve Şahin, 2018). Yıldırım ve Şimşek, nitel çalışmalardaki veri toplama aşamasında kullanılacak olan dokümanları çalışmaya tesir edebilecek ölçüde kuvvetli bilgi kaynakları olarak görmektedirler. Aynı zamanda diğer veri toplama tekniklerinden gözlem veya görüşmeyle birlikte kullanılması durumunda ise “verinin çeşitlendirilmesi” (data triangulation) sağlanarak gerçekleştirilen araştırmanın geçerliliğinin de arttırılmasına olanak sağlayacağı görüşündedirler (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma konusunun kapsamında veri toplama yöntemlerinden doküman analizine uygun olarak hedef dil öğrencilerine yönelik hazırlanmış “*Hayat Boyu Türkçe 1-2-3*” modüler set içerisindeki öğrenci ders kitapları kullanılmıştır. Bu hususta ilgili makale, kitap ve tezlerden yararlanılarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılan ders kitaplarında yaş değişkeninin dikkate alınıp alınmadığını belirlemek amacıyla “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Kitaplarının Yaş Değişkenine Göre Değerlendirilmesi Formu” geliştirilmiştir.

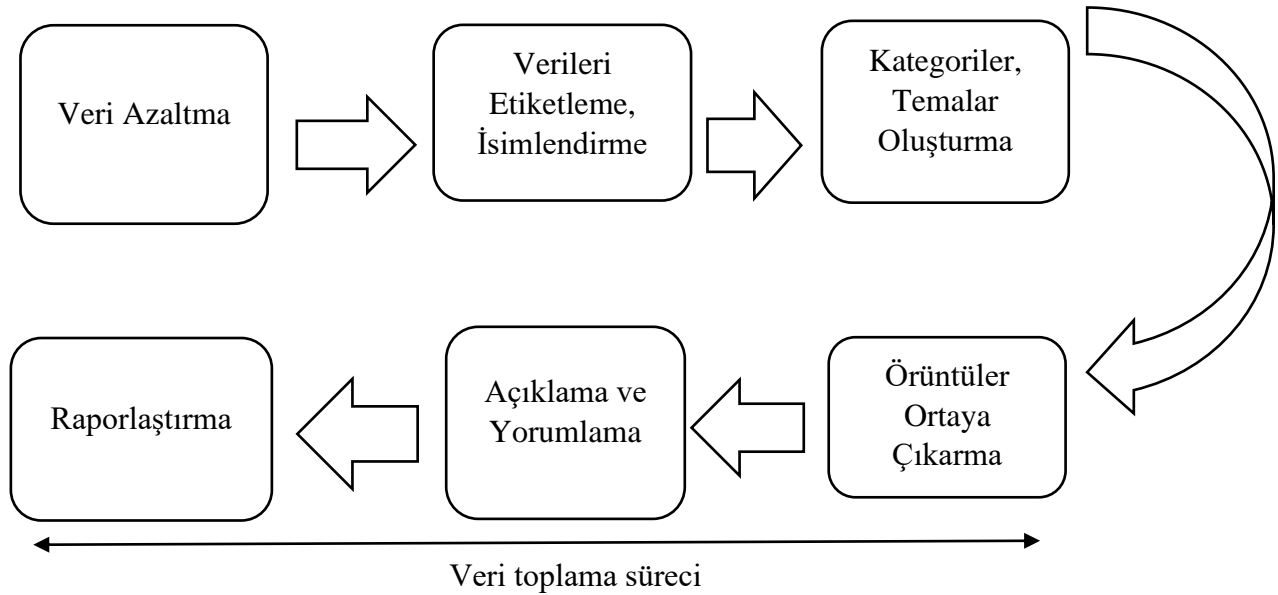
Formun geliştirilmesi aşamasında farklı ders kitaplarının incelenip değerlendirildiği çeşitli makaleler ile 2008 yılında Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı tarafından hazırlanan “*İlköğretim Okulu Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi*” adlı yayın incelenmiştir. Aynı zamanda Türkçe eğitimi ve yabancılara Türkçe öğretimi alanlarında çeşitli çalışmaları bulunan Kafkas Üniversitesi Türkçe Ana Bilim Dalında görevli 1 Doç. Dr. öğretim üyesiyle Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Türkçe Ana Bilim Dalında görevli 1 Dr. öğretim üyesinin görüşleri alınarak forma son şekli verilmiştir.

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Kitaplarının Yaş Değişkenine Göre Değerlendirilmesi Formu” dört bölüm halinde oluşturulmuştur. Birinci bölümde, “Kitabın Yaş Değişkeni Dikkate Alınarak Genel Olarak Değerlendirilmesi”; İkinci bölümde, “Kitabın Yaş Değişkeni Dikkate Alınarak Görsel Tasarım Açısından Değerlendirilmesi”; Üçüncü bölümde, “Kitabın Yaş Değişkeni Dikkate Alınarak İçerik Yönünden Değerlendirilmesi” ve son bölümde ise, “Kitabın Yaş Değişkeni Dikkate Alınarak Ölçme ve Değerlendirme Yönünden Değerlendirilmesi” yer almaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarının yaş değişkeni açısından incelenip değerlendirilmesi üzerine hazırlanan bu formda, her bölüm uygun olarak oluşturulan maddeler çerçevesinde sorgulanmıştır. Dört bölüm halinde oluşturulan bu formda toplam 43 madde yer almaktadır. Hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Kitaplarının Yaş Değişkenine Göre Değerlendirilmesi” formunda 4’lü likert tipi ölçeklerde kullanılan; “Yeterli”, “Kısmen Yeterli”, “Geliştirilmeli” ve “Yetersiz” şeklindeki derecelendirmeler çerçevesinde kitaplardan veriler toplanmıştır.

Nitel çalışmalardaki veri analizi Merriam’a (2018) göre, araştırma sürecinde yer alan bireylerin dile getirdikleri ile araştırmacının süreç içerisinde gözlemlediklerini, okuduklarını bütünleştirerek yorumlaması ve elde edilen verilerin anlamlandırılması sürecidir (Merriam, 2018). Nitel araştırmalarda verilerin analizi aşaması tümevarımsal bir süreci kapsamaktadır ve elde edilen bulguların analizini gerçekleştirmek kolay değildir. Gürbüz ve Şahin’in, keşifsel bir süreç olarak adlandırdıkları nitel veri analizi süreci şu aşamalardan oluşmaktadır:

Şekil 3

Nitel Veri Analizi Süreci (Gürbüz ve Şahin, 2018:435)



Bu araştırma sürecinde elde edilen veriler ışığında nitel veri analiz yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre, nitel araştırmalar kapsamında toplanan verileri analiz edebilme süreci araştırmacıların en çok zorlandıkları aşama olmakla birlikte nitel çalışmalarındaki veri analizleri aynı zamanda esneklik, çeşitlilik ile yaratıcılık anlamlarına da gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel araştırmalar alanında elde edilen verilerin analizi sürecinde betimsel ve içerik analizi yöntemleri kullanılmaktadır. Betimsel analiz yönteminde, elde edilen verilerin daha yüzeysel bir biçimde analiz edilmesi söz konusuysa; içerik analizi yönteminde ise elde edilen bulgular derinlemesine bir şekilde çözümlenerek çalışmanın temaları ve boyutları analiz aşamasında belirlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma grubundaki hedef dil öğrencileri ve öğretmenlerle/okutmanlarla gerçekleştirilen görüşmeler ile incelenen dokümanlardan hareketle elde edilen tüm veriler içerik analizi (content analysis) yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Krippendorff'a (2004) göre içerik analizi, "metinlerden (ya da diğer anlamlı içeriklerden) kullanım bağlamlarına, tekrarlanabilir ve geçerli çıkarımlar yapmak için kullanılan araştırma tekniğidir" (Krippendorff, 2004: 18 akt. Berg ve Lune, 2015: 384). Yıldırım ve Şimşek, içerik analizini araştırmalardan elde edilen verilerin içerisindeki gizli kalan gerçeklerin ortaya çıkarılmasında, açıklanmasında kullanılacak kavramlar ile ilişkilere ulaşma yolu olarak görürler. Bunun için yapılacak işlem ise, araştırma okuyucularının anlayabileceği bir şekilde benzer verileri bir araya getirecek uygun kavram ve temalar oluşturmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Neuman (2014) ise, içerik analizini tepkisiz araştırma tekniği olarak nitelendirir ve araştırmacının var olan metnin içeriğinin analizine yönelik herhangi bir etkisinin

bulunmadığına vurgu yapmakla birlikte üç tür araştırma probleminin çözümünde etkili olabileceğinin altını çizer. Bunlardan birincisi geniş hacimli metinlerden kaynaklı sorunların çözümüne olumlu anlamda etki edebileceği; ikincisi belirlenen konunun ya da problemin belli bir mesafeden incelenmesinin yararlı olacağı durumlarda ve son olarak da metnin içeriğine gelişigüzel olarak bakıldığında fark edilemeyen mesajların açığa çıkarılmasında etkili olabileceğine dikkat çeker (Neuman, 2014).

Berg ve Lune'ye (2015) göre, nitel araştırmalarda kullanılacak içerik analizi sürecinin ilk basamağı araştırma sorusunun tanımlanmasıyla başlaması gerekmektedir. Bu basamağı ise sırasıyla analitik gruplara karar verme, verilerin tümünden okunması ve gömülü grupların ortaya çıkarılması, analitik ile gömülü teorilere yönelen veri yığınlarını listelemek için sistematik seçim kriterlerine karar verilmesi, verilerin çeşitli gruplar şeklinde sıralamaya başlanması, tanımlayıcı istatistiklerin sayılması ve öneminin ortaya konulması, şablonlar olarak listelenen metinle ilgili öğelerin listelendiği gibi yeniden gözden geçirilmesi, görünür olmayan şablonların şablon olmadığına hatırlanması, başka teori ile araştırmalarla olası bağlantıların ortaya konulması, bulgulara ilişkin açıklamaların (analiz) öne sürülmesi ve analizleri mevcut literatürle ilişkilendirilmesi takip etmektedir (Berg ve Lune, 2015).

3.4.1. Görüşme Verilerinin Çözümlemesi: Çalışma grubunu oluşturan hedef dil öğrencileri ile öğretmenlerle/okutmanlarla gerçekleştirilen görüşmeler yaş değişkeninin yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi süreçlerine olan etkisine yönelik görüşlerin ortaya çıkarılmasını sağlamıştır. Araştırma süresince toplanan tüm ses kayıt verileri katılımcıların görüşlerine sadık kalınarak bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Görüşme verilerinin geçerliliğini ve güvenilirliğini arttırmak adına ses kayıt cihazından yazıya aktarılan tüm görüşmelerin Sinop Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında görevli Türkçe eğitimi, yabancılara Türkçe öğretimi ve dil öğretimi alanlarında çalışmaları bulunan 1 Dr. öğretim üyesi tarafından kontrolü yapılarak verilerin doğruluğu teyit edilmiştir. Dr. öğretim üyesi tarafından verilere sadık kalındığına dair teyit alındıktan sonra verilerin analizine geçilmiştir.

Veri analizinin ilk aşamasında ise katılımcıların isimlerinin araştırmacıda saklı kalması koşuluyla katılımcılara uygun ve katılımcıların kimliklerini belli etmeyecek şekilde kodlar oluşturulmuştur. Farklı yaş gruplarıyla gerçekleştirilen bu çalışmada ilkokuldaki yabancı öğrenciler için İÖ₁, İÖ₂, İÖ₃...; ortaokuldaki yabancı öğrenciler için OÖ₁, OÖ₂, OÖ₃...; lisedeki yabancı öğrenciler için LÖ₁, LÖ₂, LÖ₃... ve ULUTÖMER'deki yabancı öğrenciler için ise TÖ₁, TÖ₂, TÖ₃...kodları kullanılmıştır. İkokuldaki Türkçe öğretmeni için İÖğrt₁, ortaokuldaki Türkçe öğretmenleri için OÖğrt₁, OÖğrt₂, OÖğrt₃... ve lisedeki Türkçe öğretmenleri için

LÖğrt₁, LÖğrt₂, LÖğrt₃... ile ULUTÖMER'deki okutmanlar için ise Okt₁, Okt₂, Okt₃ ... kodları tercih edilmiştir.

Bir sonraki aşamada araştırma sorularına dair katılımcıların verdikleri görüşlerden hareketle kategoriler ve bu kategorilere uygun temalar belirlenmiştir. Temaların altında yer alan kategoriler katılımcıların ortak ve farklı olan görüşleri dikkate alınarak meydana getirilmiştir. Oluşturulan kategoriler ve temalarda katılımcıların görüşlerinde yer verdikleri kavramların, olguların tekrarlanma sıklıkları göz önünde bulundurularak frekans dağılımlarına da yer verilmiştir. Araştırmada oluşturulan kategorileştirme ve temalaştırma çalışmaları yine Dr. öğretim üyesi tarafından kontrol edilmiştir. Öğretim üyesi ile araştırmacı tarafından oluşturulan kodlar ve temalara ilişkin karşılaştırmalar gerçekleştirilerek fikir birliği sağlanmıştır.

Verilerin analizinden elde edilen bulgular ise tablolar şeklinde aktararak araştırma verilerinin kolay sunulabilir ve tez okuyucuları için de kolay izlenebilir olmasına itina edilmiştir. Aynı zamanda katılımcıların görüşlerinden örnek bölümlere yer verilerek tablolardaki bulgular desteklenmiştir. Böylece elde edilen verilerin doğruluğu ve güvenilirliği ortaya çıkarılmak istenmiştir.

3.4.2. Ders Kitaplarını Değerlendirme Formu Verilerinin Çözülmesi: Ders kitaplarıyla ilgili elde edilen dokümanların incelenmesinde içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma kapsamında hazırlanan “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Kitaplarının Yaş Değişkenine Göre Değerlendirilmesi Formu*” kullanılmış olup ders kitaplarının yaş değişkenini dikkate alıp almadıkları incelenerek derinlemesine bilgiler elde edilmiştir. Ders kitaplarının yaş değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik hazırlanan formdan hareketle incelenen kitaplarda yaş değişkeninin genel olarak dikkate alınıp alınmadığı ile birlikte kullanılan ders kitaplarının genel görünümünün, görsel tasarımlarının, içeriklerinin ve ölçme değerlendirme çalışmalarının belirlenen hedef kitlenin yaş ve gelişim düzeylerine uygunluğuna dair önemli bilgiler elde edilmiştir.

Araştırma kapsamının derinliği sebebiyle yabancılara Türkçe öğretimine yönelik hazırlanan kitaplardan yalnızca ders kitapları incelenmiştir. İncelenecek ders kitaplarının sayısında da sınırlandırma yapılarak araştırmada Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi” kapsamında 6-12 yaş aralığı için hazırlanan “*Hayat Boyu Türkçe 1-2-3*” öğrenim setindeki “*Hayat Boyu Türkçe 1*”, “*Hayat Boyu Türkçe 2*” ve “*Hayat Boyu Türkçe 3*” öğrenci ders kitapları incelenmiştir.

Çalışmanın veri analizi sürecinde elde edilen bu bulgular da Sinop Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında görevli olan Dr. öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. Dr. öğretim

üyesiyle birlikte elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin raporlar karşılaştırılarak bulguların tutarlılığı üzerine tartışılmıştır. Gerçekleştirilen tartışmalar neticesinde çalışmaya son şekli verilerek doküman incelemesi tamamlanmıştır.

3.5. Araştırmacının Rolü

Veri toplama sürecinin her aşamasında araştırmacı aktif görev almıştır. Çünkü nitel araştırma sürecinde araştırmacının aktif olarak katılımcı olma rolü vardır. Araştırma sürecine yönelik öncelikle gerekli olan Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurul onayına başvurularak kuruldan gerekli onay alınmıştır. Daha sonra öğretmenler/okutmanlar ve hedef dil öğrencileriyle görüşmeler yapabilmek için çalışmaların gerçekleştirileceği kurumlara yönelik izin dilekçeleri hazırlanarak dilekçeler gerekli kurumlara ulaştırılmıştır. Bu hususla ilgili olarak Bursa Uludağ Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi ile okullarda gerçekleştirilecek çalışmalar için ise Bursa Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünden araştırmacının yapılabileceğine dair gerekli onay belgeleri alınmıştır.

Araştırmanın yapılabilmesi için gerekli olan tüm izinler alındıktan sonra görüşmenin gerçekleştirileceği her bir kurum önceden aranarak randevu talep edilmiştir. Araştırma süresince kurumlara birlikte belirlenen randevu gün ve saatlerine riayet edilmiştir. Görüşmelerin gerçekleştirileceği okullardaki hedef dil öğrencileri ve öğretmenleri/okutmanları ile bire bir görüşülerek araştırmacının gönüllülük esasına dayandığı ve şayet kabul ederlerse yapılan görüşmelerin ses kaydına alınacağı bilgisi verilmiştir.

İlgili kişilerle bire bir gerçekleştirilen görüşmeler sayesinde veri kaynaklarını daha yakından tanıma fırsatı bularak araştırılan konuya dair dokümanların incelenmesi ile de süreç içerisinde araştırılan konuya dair daha fazla bilgi sahibi olunmuştur. Çalışmaya katılan öğrenci ve öğretmenlere/okutmanlara görüşme sürecini ne zaman isterlerse sonlandırabilecekleri belirtilmiştir. Öğrencilere ve öğretmenlere/okutmanlara görüşmeler öncesinde katılımcı onay formu verilmiştir. Görüşmeye katılacak öğrencilerden ve öğretmenlerden/okutmanlardan bilgilendirilmiş imzalı onay formları alındıktan sonra çalışmalara başlanılmıştır.

Berg ve Lune'ye (2015) göre bilgilendirilmiş onay, çalışma grubunu oluşturan kişilerin kandırılmadan, baskı yapılmadan, herhangi bir rüşvet almadan gerçekleştirilecek araştırmaya farkında olarak katılmaya onaylarının olduğu anlamına gelmektedir. Aynı zamanda küçük yaş gruplarıyla ya da zihinsel engelli bireylerle yapılacak çalışmalarda yasal ebeveynlerinden ya da yasal olarak tanınan kişilerden alınan onay olarak ifade edilmektedir (Berg ve Lune, 2015). Bu çerçevede araştırma kapsamında 18 yaşın altında bulunan öğrencilerle yapılacak görüşmeler için de öğrenci veli onay formu hazırlanıp görüşmeler öncesinde öğrencilerin velilerinden imzalı olarak gerekli onayların alınması sağlanmıştır.

Görüşmeler öğrenci ve öğretmenlerin/okutmanların ders saatlerinin dışında, eğitim-öğretimlerini aksatmayacak şekilde ayarlanmış, planlanan gün ve saatlere uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

3.6. Etik İlkeler

Araştırma süresince kullanılacak tüm formlar, araştırmanın yapılış amacı ve izin dilekçeleri gerekli tüm kurumlara gönderilerek çalışmanın gerçekleştirileceği kurumlardan gerekli olan izinler ve onaylar alınmıştır. Görüşme yapılacak öğretmenlere/okutmanlara ve öğrencilere öncelikle araştırmanın amacı anlatılarak çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu bildirilmiştir. Tüm gönüllü katılımcıların isimleri araştırmacıda saklı kalmak koşuluyla isimlerinin yerine oluşturulan kodlar kullanılmıştır.

Görüşmeler kurum tarafından sağlanan ve olabildiğince sessiz ortamlarda bireysel olarak yapılmıştır. Öğrenci ve öğretmen/okutman görüşmeleri ders saatlerinin dışındaki zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların her birinden alınacak ses kayıtları için görüşme öncesinde bilgilendirmeler yapılarak görüşmelerde ses kayıt cihazının kullanımına yönelik izinleri istenmiştir. Araştırma kapsamındaki elde edilen bulguların sunulmasında da nesnellik ilkesine ve alanyazına sadık kalınmıştır.

4. BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi süreçlerinde yaş değişkeninin etkisini belirleyebilmek için farklı yaş gruplarından yabancı öğrenciler ve öğretmenlerle/okutmanlarla gerçekleştirilen görüşmeler ile yaş değişkeni dikkate alınarak incelenen doküman analizlerinde elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular 3 başlık halinde sunulmuştur. Farklı yaş gruplarından yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenimi süreçlerine ilişkin görüşleri, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin/okutmanların hedef dil öğrencilerinin Türkçe öğrenimi süreçlerine ilişkin görüşleri ve yabancılara Türkçe öğretimi öğrenci ders kitaplarının yaş değişkenine göre değerlendirilmesine ilişkin doküman analizleri bu başlık altında yer almaktadır. Bulguların sunumunda öğrenciler ile öğretmenlere/okutmanlara yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular ile kitap değerlendirme formundaki bölümlerin sırası göz önünde bulundurulmuştur.

4.1. Farklı Yaş Gruplarından Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenimi Süreçlerine Dair Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde farklı yaş gruplarından yabancı öğrencilerle Türkçe öğrenimi süreçlerine ilişkin olarak gerçekleştirilen görüşmelerin analizlerine yer verilmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen analizler tablolar halinde sunulmuştur. Hazırlanan tablolarda katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak belirlenen temalar ve kodlar bulunmaktadır. Tablolardaki verileri destekleyebilmek adına saptanan kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşleri doğrudan alıntı yapılarak verilmiştir.

4.1.1.İlkokul Düzeyi Uyum Sınıfındaki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenimi Süreçlerine Dair Görüşleri: İlkokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme sebepleri/amaçlarına ilişkin görüşleri Tablo 14’te ele alınmıştır:

Tablo 14

İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sebepleri/Amaçlarına İlişkin Görüşleri

| Türkçe Öğrenme Sebepleri/Amaçları | f |
|--|----------|
| Türkçe öğrenmeyi sevme İÖ ₂ , İÖ ₃ , İÖ ₅ , İÖ ₆ , İÖ ₈ | 5 |
| Sebebini/Amacını bilmeme İÖ ₁ , İÖ ₇ | 2 |
| Türkiye’de yaşamını sürme İÖ ₄ , İÖ ₈ | 2 |
| Aileye yardım etme İÖ ₉ | 1 |

Tablo 14 incelendiğinde araştırmaya gönüllü olarak katılım gösteren 9 öğrencinin de görüş belirttiği görülmektedir. Yapılan görüşmeler neticesinde ilkokul düzeyinde Türkçe

öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme sebepleri/amaçları arasından 5 öğrenci görüşüyle Türkçe öğrenmeyi sevme kodunun ön plana çıktığı görülmektedir. Türkçeyi öğrenme sebebinin/amacının ne olduğunu bilmediğini ifade eden ve Türkiye’de yaşamını sürdürdüğü için yani zorunluluktan dolayı Türkçe öğrendiğini dile getiren 2’şer öğrenci görüşü mevcuttur. Katılımcı öğrencilerden 1’i ise aileye yardım etme koduna ilişkin görüş belirterek ailesinin Türkçe bilmediğini onlara yardımcı olmak için Türkçe öğrendiğini dile getirmiştir. Tablo incelendiğinde görülmektedir ki Türkçe öğrenme sebebi/amacı temasına ilişkin olarak katılımcı öğrencilerden sadece 1’i birden fazla koda dair görüş belirtmiştir.

Hedef dili öğrenme sebepleri/amaçlarına ilişkin olarak Türkçe öğrenmeyi çok sevme koduna ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

İÖ₂: *İuu çok güzel Türk çok güzel.*

İÖ₃: *Çünkü çok seviyorum.*

İÖ₅: *Türkçeyi seviyorum.*

İÖ₆: *Sevdiğim için.*

Türkçe öğrenme sebebinin/amacının ne olduğunu bilmediğini ifade eden öğrencilerin görüşleri ise şöyledir:

İÖ₁: *Bilmiyorum.*

İÖ₇: *Öyle.*

Türkiye’de yaşam sürmenin getirdiği zorunluluktan dolayı Türkçe öğrendiğini belirten katılımcı öğrencilerin görüşlerini şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

İÖ₄: *Eeeee burda geldim için okula geldim için evet.*

İÖ₈: *Çünkü ben bu ülkeye geldim sevdim sevdim ona yani mesala geliyorum bi şey almaya hiç bi şey anlamıyorum bi de yani yani öğrenmeyi sevdim.*

Ailesinin Türkçe bilmediğini ve onlara yardımcı olabilmek için Türkçe öğrenmesinin gerekli olduğunu belirten öğrencinin görüşü de şu şekildedir:

İÖ₉: *Eeee çünkü ben Türkçe öğrenmek istiyorum. Eeeee evet öğrtmenim çünkü uuu uu öğrencem Türkçe öğrencem yani büyüyünce fayda fayda ediyorum bana. Mesela Türkçe okuma bana babam eeeee şey şey böyle eeee öğrtmenim bi tane mesaj geldi babam okumayı bilmiyor ben okuyorum yani mesala babam bil okumayı bilmiyor ben okuyorum babama annem mesaj verdiysen ben okuyorum o yüzden Türkçe oynu eeee şey yani öğrenmek istiyorum.*

İlkokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dil öğrenme ortamlarında bulunmasını istedikleri özelliklere ilişkin görüşleri Tablo 15’te gösterilmiştir:

Tablo 15

İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Dil Öğrenme Ortamlarında Bulunmasını İstedikleri Özelliklere İlişkin Görüşleri

| Dil Sınıflarında Bulunması İstenilen Özellikler | f |
|--|----------|
| Akıllı tahta İÖ ₁ , İÖ ₃ , İÖ ₄ | 3 |
| Bilgisayar İÖ ₁ | 1 |
| Kitaplık İÖ ₆ | 1 |
| Resimler/Görseller İÖ ₄ | 1 |

Tablo 15 incelendiğinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dil öğrenme ortamlarında bulunmasını istedikleri özelliklere ve gerekli gördükleri materyallere ilişkin olarak yalnızca 4 öğrencinin görüş belirttiği görülmektedir. Görüşmeye katılan gönüllü öğrencilerden bazıları birden fazla koda dair görüş belirtmişlerdir. Yapılan görüşmeler neticesinde dil öğrenme sınıflarında bulunulması istenilen özelliklerine ilişkin olarak akıllı tahta kodu 3 öğrencinin görüşüyle ön plana çıkmaktadır. 1'er öğrenci ise sınıflarında bilgisayar, kitaplık ve resimler/görseller olması gerektiği yönündeki isteklerini dile getirmişlerdir.

Hedef dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ortamlarında bulunmasını istedikleri/gerekli gördükleri materyallere ilişkin görüşleri şu şekildedir:

İÖ₁: *Bazıları akıllı tahta, reli bilgisayar, huu.*

İÖ₃: *Akıllı Tahta.*

İÖ₄: *Resim, akıllı tahta böyle.*

İÖ₆: *Kitaplık.*

İlkokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yaş durumlarıyla ilgili isteklerine ilişkin görüşleri Tablo 16'da gösterilmiştir:

Tablo 16

İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Yaş Durumuyla İlgili İsteklerine İlişkin Görüşleri

| Yaş Durumuyla İlgili İstekler | f |
|---|----------|
| Aynı yaşta olma İÖ ₁ , İÖ ₂ , İÖ ₃ , İÖ ₄ , İÖ ₅ , İÖ ₆ , İÖ ₈ | 7 |
| Farklı yaşta olma İÖ ₉ | 1 |

Tablo 16 incelendiğinde görüşmeye katılan gönüllü öğrencilerin yaş durumuyla ilgili istekler temasına dair 8 öğrencinin görüş belirttiği görülmektedir. Sınıf içerisinde farklı yaş gruplarıyla Türkçe öğrenen ilkököl seviyesindeki yabancı öğrencilerden 7'si arkadaşlarıyla aynı yaşta olmak istediklerini belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğrencilerden 1'i ise sınıf arkadaşlarıyla aynı yaşta olmak istemediğini dile getirerek farklı yaşta olma koduna ilişkin

olarak görüş belirtmiştir. Öğrencilerin görüşlerinden hareketle ilkökul düzeyindeki hedef dil öğrencilerinin sınıf içerisinde aynı yaşta olma isteğinin ön plana çıktığı görülmektedir. Öğrenciler bu temaya ilişkin sorulan sondaj sorularına evet/hayır şeklinde cevap vermişlerdir.

İlkokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin farklı ülkelerden olan öğrencilerle aynı öğrenme ortamını paylaşmaya ilişkin görüşleri Tablo 17’de gösterilmiştir:

Tablo 17

İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Farklı Ülkelerden Öğrencilerle Aynı Dil Öğrenme Ortamını Paylaşmaya İlişkin Görüşleri

| Farklı Ülkelerden Öğrenciler | f |
|--|----------|
| Birlikte olma isteği İÖ ₂ , İÖ ₃ , İÖ ₄ , İÖ ₅ , İÖ ₆ , İÖ ₇ , İÖ ₈ , İÖ ₉ | 8 |
| Birlikte olmayı istememe İÖ ₁ | 1 |

Tablo 17 incelendiğinde öğrencilerin tamamının görüş belirttiği görülmektedir. İlkokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin farklı ülkelerden öğrencilerle aynı dil öğrenme ortamını paylaşmaya ilişkin görüşleri arasında kendileri gibi farklı ülkelerden gelen öğrencilerle birlikte olmaya yönelik isteklerinin 8 katılımcı öğrencinin görüşü ile ön plana çıktığı görülmektedir. Gerçekleştirilen görüşmede yalnızca 1 öğrenci birlikte olmayı istememe koduna ilişkin görüş belirterek kendi gibi farklı ülkeden gelen yabancı öğrencilerle aynı dil öğrenme ortamını paylaşmak istemediğini dile getirmiştir. Öğrenciler bu temaya ilişkin sorulan soruya da evet/hayır şeklinde cevap vermişlerdir.

İlkokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin kültürel gezilerin Türkçe öğrenmelerine katkısına ilişkin görüşleri Tablo 18’de gösterilmiştir:

Tablo 18

İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Kültürel Gezilerin Türkçe Öğrenmelerine Katkısına İlişkin Görüşleri

| Kültürel Gezilerin Türkçe Öğrenmeye Katkısı | f |
|--|----------|
| Geziler düzenlenmeli İÖ ₁ , İÖ ₂ , İÖ ₄ , İÖ ₈ , İÖ ₉ | 5 |
| Geziler düzenlenmemeli İÖ ₃ , İÖ ₅ | 2 |

Tablo 18 incelendiğinde görüşme yapılan öğrencilerden 7’sinin görüş belirttiği görülmektedir. İlkokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin kültürel geziler ile ilgili görüşleri arasında kültürel gezilerin düzenlenmediğini belirten ve düzenlenmesi gerektiğine yönelik isteklerini dile getiren 5 öğrenci görüşü mevcuttur. Katılımcı öğrencilerden 2’si ise kültürel geziler düzenlenmemeli koduna ilişkin görüş belirterek kültürel gezilerin Türkçe öğrenmelerini kolaylaştırmadığını ifade etmişlerdir.

Kültürel gezilerin düzenlenmediğini ancak bu tür gezilerin Türkçe öğrenmelerine katkı sağlayacağını düşünerek düzenlenmesi gerektiği yönünde isteklerini dile getiren öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

İÖ₁: *Hayır gitmedim, evet.*

İÖ₂: *Öğretmenle mi hayır. Evet, isterim.*

İÖ₄: *Evet.*

İÖ₈: *Ya ya öğretmenle mi yooo. Gitmek isterdim evet.*

İÖ₉: *Cık yapmadık. Yapmak isterdim evet.*

Okul dışında kültürel gezilerin düzenlenmesini istemediklerini ve bu durumun Türkçe öğrenmelerine katkı vermediğini, kolaylaştırmadığını düşünen öğrencilerin görüşleri ise şu şekildedir:

İÖ₅: *Hayır hayır.*

İÖ₃: *Evet. Eeee sinemaya gittik, bazara gittik. Hayır.*

İlkokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin farklı ülkeler ve kültürlerle dair öğrendiklerine ilişkin görüşleri Tablo 19’da gösterilmiştir:

Tablo 19

İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Farklı Ülkeler ve Kültürlerle İlgili Öğrendiklerine İlişkin Görüşleri

| Farklı Ülkeleri ve Kültürleri Öğrenme | f |
|---|----------|
| Yer verilmeme İÖ ₁ , İÖ ₂ , İÖ ₇ , İÖ ₈ , İÖ ₉ | 5 |
| Yer verilme İÖ ₃ , İÖ ₄ , İÖ ₅ , İÖ ₆ | 4 |
| İstanbul İÖ ₆ | 1 |

Tablo 19 incelendiğinde katılımcı öğrencilerin tamamının görüş belirttiği görülmektedir. İlkokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin farklı ülke ve kültürlerle ilgili yeni bilgilere yer verilmediğine dair 5 öğrenci görüşü ön plana çıkmaktadır. Yapılan görüşmeler neticesinde 4 öğrenci ise farklı ülkeler ve kültürlerle yönelik derslerde yeni bilgilere yer verildiğini dile getirmişlerdir. Ancak öğrencilere hangi ülkelerle ve kültürlerle ilgili bilgi sahibi oldukları sorulduğunda bazı öğrenciler sessiz kalırken bazıları da unuttuklarını dile getirmişlerdir. Katılımcı öğrencilerden yalnız 1’i İstanbul ile ilgili yeni bilgiler öğrendiğini ifade etmiştir ancak öğrendiklerinin neler olduğuna dair bir bilgi verememiştir.

Derslerde farklı ülke ve kültürlerle yer verilmediğini belirten öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

İÖ₁: *Hayır.*

İÖ₂: *Hayır şey.*

İÖ₇: *Öğrenmedik.*

İÖ₈: *Hayır.*

İÖ₉: *Cık yok.*

Derslerde farklı ülkeler ve kültürlerle ilgili yeni bilgiler öğrendiklerini dile getiren öğrencilerin bazılarının ise, görüşleri şu şekildedir:

İÖ₃: *Evet.*

İÖ₄: *Evet. Hum Humm unuttum.*

İÖ₅: *Evet. Iuu unuttum.*

İÖ₆: *Ee eveet. İstanbul.*

İlkokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçelerini geliştirmek için neler yaptıklarına ilişkin görüşleri Tablo 20’de gösterilmiştir:

Tablo 20

İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçelerini Geliştirmek İçin Yaptıklarına İlişkin Görüşleri

| Türkçelerini Geliştirme Yolları | f |
|---|----------|
| Kitap okuma İÖ ₁ , İÖ ₂ , İÖ ₃ , İÖ ₄ , İÖ ₅ , İÖ ₆ , İÖ ₈ | 7 |
| Sinema/Tiyatroya gitme İÖ ₁ , İÖ ₄ , İÖ ₈ | 3 |
| Çalışmak/çabalamak İÖ ₄ , İÖ ₉ | 2 |
| Dergi/Gazete okuma İÖ ₄ , İÖ ₃ | 2 |
| Çevreyle iletişim kurma İÖ ₅ | 1 |
| Dinleme çalışması yapma İÖ ₁ | 1 |
| Ödev yapma İÖ ₂ | 1 |
| Yazma çalışması yapma İÖ ₃ | 1 |

Tablo 20 incelendiğinde görüşmeye katılan öğrencilerden 8’inin görüş belirttiği görülmektedir. Tablo dikkatli bir şekilde incelendiğinde görülmektedir ki öğrencilerin Türkçelerini geliştirmek için yaptıklarıyla ilgili birden fazla koda dair görüşleri mevcuttur. Öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde Türkçelerini geliştirmek adına yaptıklarıyla ilgili olarak 7 öğrenci görüşü ile kitap okumanın ön plana çıktığı görülmektedir. Sinema/Tiyatroya gitme 3; çalışmak/çabalama 2; dergi/gazete okuma ile ilgili yine 2 öğrenci görüşü mevcuttur. Çevre ile iletişim kurma, dinleme çalışması yapma, ödev yapma ve yazma çalışması yapma kodu ile ilgili ise 1’er öğrenci görüşü bulunmaktadır.

İlkokul seviyesindeki yabancı öğrencilerin dil öğrenim süreçlerinde Türkçelerini geliştirmek için yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşleri şu şekildedir:

İÖ₁: *Din. Dinliyorum. Kitap okuyom. Tiyatroya gittim.*

İÖ₂: *Mesala öğretmen ödev yap verdi okudum bitirdim sonra ya yattım sonra uyudum.*

Oku okuyorum öğretmen okuyo.

İÖ₃: *Yazma bi de okuma kitap bi de gazete.*

İÖ₄: *Şabla şabala. Evet, gazete ve kitap. Biraz iki kere gittim sinemaya.*

İÖ₅: *Konuşuyom. Kitap kitap okuyom ama gazete hayır.*

İÖ₆: *Eeeee eeee bir kitap var çilekle bi şey kiraz evet. Evet, uuu tiyatro.*

İÖ₈: *Ne ne neler kitap okuyorum ya nasıl yani bi şey yapıyorum kitap okuyorum bi şey yapıyorum. Tiyatro evvet ama eski sınıfta selma öğretmende.*

İÖ₉: *Çalışıyorum.*

İlkokul seviyesindeki Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yeni kelimeler öğrenmek için neler yaptıklarına dair görüşleri Tablo 21’de gösterilmiştir:

Tablo 21

İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Yeni Kelimeler Öğrenmek İçin Yaptıklarına İlişkin Görüşleri

| Kelime Öğrenme Yolları | f |
|--|----------|
| Tekrar yapma İÖ ₁ , İÖ ₂ , İÖ ₃ , İÖ ₄ , İÖ ₈ , İÖ ₉ | 6 |
| Öğretmene/Arkadaşa sorma İÖ ₁ , İÖ ₃ , İÖ ₄ , İÖ ₅ , İÖ ₉ | 5 |
| İnternette yararlanma İÖ ₂ , İÖ ₉ | 2 |
| Aklını çalıştırma İÖ ₅ | 1 |
| Bireysel çalışma İÖ ₆ | 1 |
| Günlük hayatta kullanma İÖ ₂ | 1 |
| Okulda öğrenme İÖ ₇ | 1 |
| Sözlükten bakma İÖ ₈ | 1 |

Tablo 21 incelendiğinde öğrencilerin tamamının görüş belirttiği görülmektedir. Tabloya bakıldığında öğrencilerin yeni kelimeler öğrenmek için yaptıkları arasında tekrar yapma kodu 6 gönüllü katılımcı öğrencinin görüşüyle ön plana çıkmaktadır. 5 öğrenci ise öğretmene ve arkadaşlarına sorarak yeni kelimeler öğrendiklerini dile getirmişlerdir. Yeni kelimeleri öğrenme yollarından interneti kullanma koduna ilişkin olarak 2 öğrenci görüş belirtirken; aklını çalıştırma, bireysel çalışma, günlük hayatta kullanma, okulda öğrenme ve sözlükten bakma kodlarına yönelik ise 1’er öğrenci görüşü mevcuttur. Tablo dikkatli incelendiğinde bazı öğrencilerin birden fazla koda dair görüş bildirdiği görülmektedir.

Yeni kelimeler öğrenmek için tekrar yaptıklarını dile getiren öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

İÖ₁: *Öğretmenime soruyorum. Aklımda tutuyorum. Hep söylüyorum.*

İÖ₃: *Arkadaşlar soruyorum bi daha tekrar yapıyorum.*

İÖ₄: *Şabala heee öğretmenime söylüyom bu anlatıyor öğretmen evet. Bi daha bi böyle yani Bursa Bursa böyle tekrar eveet.*

İÖ₈: *Sööö sözlükten. Mesela uu bir kâğıtta yazıyorum ve okuyorum mesela beş kere okuyorum beş kere yazıyorum.*

Öğretmenine/Arkadaşlarına sorduklarını dile getiren öğrencilerden birinin görüşü şu şekildedir:

İÖ₅: *Evet, öğretmene soruyorum. Aklımı çalıştırıyorum.*

Yeni kelimeler öğrenmek için internetten yararlandığını ifade eden öğrencilerin ise görüşleri şu şekildedir:

İÖ₂: *Okuyo, dışarda çıkıyorum, markete gidiyorum. Ben şey baba telefon var baba benim telefon bi tane aldı ihh ihh şey evet aldı baba dedi baba oyna oyna yasak onu hiç kimse sadece erternet içinde var sen okuyo öğrenmez ben evet. He hep her her gün yatmıcaz okuyom her gün yatmıcaz okuyom o şeyleri. Ihhhh öğretmen söylüyor o ooo okuyo ben sonra söylüyom öğretmenim o doğru mu doğru dedi ya yanlış şöyle.*

İÖ₉: *Çalışıyorum. Evet, öğretmen soruyorum internet mesela bu uu uu yani soruyorum. Eeee mesela üç kere ya da dör on kere söylüyorum unutmamak için evet.*

Bireysel çalıştığını ve okulda öğrendiğini ifade eden öğrenci görüşleri de şu şekildedir:

İÖ₆: *Ça çalışıyorum. Eeeee farklı farklı bi bundan bi ondan.*

İÖ₇: *Hiç uuu bi şey ben telefondan hiç bi şey yapamıyorum uu ama okula get geliyom öğreniyom.*

İlkokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin hedef dili öğrenirken severek yaptıkları etkinliklere yönelik görüşleri Tablo 22’de gösterilmiştir:

Tablo 22

İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenirken Severek Yaptıkları Etkinliklere İlişkin Görüşleri

| Severek Yapılan Etkinlikler | f |
|---|----------|
| Şarkı söyleme İÖ ₂ , İÖ ₃ , İÖ ₅ , İÖ ₆ , İÖ ₈ , İÖ ₉ | 6 |
| Resim yapma İÖ ₁ , İÖ ₃ , İÖ ₇ , İÖ ₈ | 4 |
| Oyun oynama İÖ ₁ , İÖ ₇ , İÖ ₉ | 3 |

Tablo 22 incelendiğinde 9 öğrencinin de görüş belirttiği görülmektedir. Tabloya bakıldığında bazı öğrencilerin hedef dil olarak Türkçeyi öğrenirken severek yaptıkları aktivitelere yönelik birden fazla koda dair görüş dile getirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin hedef dili öğrenirken severek yaptıkları etkinlikler içerisinde şarkı söyleme/dinleme 6 öğrenci görüşüyle diğer etkinliklere göre daha ön plana çıkmaktadır. Resim yapma 4; oyun oynama 3 ve yazı yazma kodlarına yönelik 2'şer öğrenci görüş mevcuttur.

Hedef dil olarak Türkçe öğrenen ilkökul seviyesindeki öğrencilerin severek yaptıkları etkinliklere yönelik görüşlerini şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

İÖ₁: *Oyunla resim.*

İÖ₂: *Şarkı dün şarkı ya öğretmen yaptık ben çok çok mutlu sı oldu.*

İÖ₃: *Resim, şarkı eee eeee yazma.*

İÖ₄: *Aynı hummm öğretmen yazıyo o söylüyor ve biz yazıyo ben doğru yapıyorum o öyle.*

İÖ₅: *Şarkı söylemek.*

İÖ₆: *Şarkı söylemek.*

İÖ₇: *Resim, oynamak ve başka yok.*

İÖ₈: *Yani uummm nasıl söyl resim yapmak yani ama çok mutlu değil ki yani çok mutlu değil ama uu şarkı dinlemek şarkı dinlemek ve matematik yapmak ama bizim öğretmen matematik yapmıyor. Türkçe çünkü biz çok yapıyoruz Türkçeyi. Matematik yapmıyoruz, fen yapmıyoruz, müzik yapmıyoruz tek Türkçe.*

İÖ₉: *Eeee mesela çalışıyorum okuyorum evet şarkı söylemek, oyun oynamak.*

İlkokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dil öğretim kitaplarındaki görsellere ilişkin görüşleri Tablo 23'te gösterilmiştir:

Tablo 23

İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Dil Öğretim Kitaplarındaki Görsellere İlişkin Görüşleri

| Dil Öğretim Kitaplarındaki Görseller | f |
|--|----------|
| Daha fazla yer verilmeli İÖ ₁ , İÖ ₂ , İÖ ₄ , İÖ ₅ , İÖ ₇ , İÖ ₈ | 6 |
| Görseller azaltılmalı İÖ ₃ , İÖ ₆ , İÖ ₉ | 3 |

Tablo 23 incelendiğinde görüşmeye katılan öğrencilerin tamamının görüş belirttiği görülmektedir. Yabancı öğrencilerin dil öğretimindeki en temel ve en önemli kaynaklarından biri olan dil öğretim kitaplarındaki görsellere yönelik yapılan görüşmeler doğrultusunda görsellerin daha fazla olması gerektiğine yönelik 6 öğrenci görüşü ön plana çıkmaktadır.

Görüşmeye katılan öğrencilerden 3'ünün ise kitaplarındaki görsellerin mevcut durumdan daha az olması gerektiği yönünde görüşleri bulunmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarındaki görsellerin daha fazla olması gerektiği yönünde görüş belirten öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

İÖ₁: *Fazla.*

İÖ₂: *Resimler güzel değil. Hayır çok olsun.*

İÖ₄: *Huu çok.*

İÖ₅: *Çook.*

İÖ₇: *Eeee çok.*

İÖ₈: *Fazlaa.*

Dil öğretim kitaplarındaki görsellerin az olmasını isteyen öğrenci görüşleri ise şu şekildedir:

İÖ₃: *Az.*

İÖ₆: *Daha az.*

İÖ₉: *Resimler mi az daha olsun yok yok daha az.*

İlkokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçeyi en iyi hangi şekilde öğrendiklerine dair görüşleri Tablo 24'te gösterilmiştir:

Tablo 24

İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenme Şekillerine İlişkin Görüşleri

| Türkçe Öğrenme Şekilleri | f |
|--|----------|
| Görsel İÖ ₁ , İÖ ₂ , İÖ ₄ , İÖ ₆ | 4 |
| İşitsel İÖ ₃ , İÖ ₅ , İÖ ₈ | 3 |
| Dokunsal/Kinestetik İÖ ₇ | 1 |
| İşitsel ile Dokunsal/Kinestetik İÖ ₉ | 1 |

Tablo 24 incelendiğinde 9 öğrencinin de görüş belirttiği görülmektedir. İlkokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin öğrenme şekillerinden görsel ve işitsel öğrenme biçimleri ön plana çıkmaktadır. Görüşmeye katılan öğrencilerden yalnızca 1'inin hem işitsel hem de dokunsal/kinestetik öğrenme biçimini dile getirdiği görülmektedir. Belirtilen görüşler her ne kadar irdelenmeye çalışılsa da tek kelimelik cevaplardan fazlası elde edilemediğinden ayrıca görüşlere bu başlık altında yer verilmemiştir.

İlkokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin öğretmenlerin beden dilini kullanmasına ilişkin görüşleri Tablo 25'te gösterilmiştir:

Tablo 25

İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Öğretmenlerin Beden Dili Kullanmasına İlişkin Görüşleri

| Öğretmenlerin Beden Dili Kullanması | f |
|---|----------|
| Dil öğrenimini destekleme İÖ ₁ , İÖ ₂ , İÖ ₃ , İÖ ₄ , İÖ ₅ , İÖ ₆ , İÖ ₈ , İÖ ₉ | 8 |
| Kullanan öğretmenler İÖ ₁ , İÖ ₂ , İÖ ₃ , İÖ ₄ , İÖ ₅ , İÖ ₆ , İÖ ₈ , İÖ ₉ | 8 |
| Kullanmayan öğretmenler İÖ ₇ | 1 |

Tablo 25 incelendiğinde öğrencilerin tamamının görüş belirttiği görülmektedir. İlkokul düzeyinde Türkçe öğrenen 8'er katılımcı öğrenci, hedef dili öğrenirken öğretmenlerinin beden dilini kullanmasına ilişkin olarak kullanan öğretmenler koduna dair görüş belirtmişlerdir. Aynı zamanda bu öğrencilerin hepsi dil öğrenimini destekleme koduna ilişkin olarak da görüşlerini ifade ederek beden dilini kullanan öğretmenlerin sayesinde Türkçeyi daha kolay öğrendiklerini belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğrencilerden 1'i ise kullanmayan öğretmenler koduna ilişkin olarak Türkçe öğretmenin beden dili kullanmadığına yönelik görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerinin beden dilini kullandığını ve bu durumun dil öğrenimlerini olumlu yönde desteklediğine dair görüşlerini ifade eden öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

İÖ₂: *Evet, nasıl yani el, parmak, turnak evet hı hı evet kolay.*

İÖ₃: *Eveet hı hı kolay.*

İÖ₈: *Eveet eveet.*

Öğretmenin beden dilini kullanmadığını belirten öğrenci görüşü ise şu şekildedir:

İÖ₇: *Cık.*

İlkokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken zorluk yaşadıkları dil becerilerine ilişkin görüşleri Tablo 26'da gösterilmiştir:

Tablo 26

İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Zorlandıkları Temel Dil Becerilerine İlişkin Görüşleri

| Zorlandıkları Temel Dil Becerileri | f |
|---|----------|
| Okuma İÖ ₃ , İÖ ₅ , İÖ ₈ , İÖ ₉ | 4 |
| Yazma İÖ ₁ , İÖ ₂ , İÖ ₄ | 3 |
| Dinleme İÖ ₇ | 1 |
| Konuşma İÖ ₆ | 1 |

Tablo 26 incelendiğinde 9 öğrencinin de görüş belirttiği görülmektedir. İlkokul seviyesindeki yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken zorluk yaşadıkları temel dil becerileri sorgulandığında 4 öğrencinin görüşü ile okuma becerisinin diğer becerilere göre daha ön plana çıktığı görülmektedir. Okuma becerisinden sonra 3 öğrenci görüşü ile öğrenciler yazma alanında zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Dinleme ve konuşma dil becerilerinde zorlandıklarını ise 1'er öğrenci dile getirmiştir. Öğrencilerin ilkokul düzeyinde olmaları, sınıf içerisindeki bazı yabancı öğrencilerin de yaş itibarıyla küçük olması ve okuma-yazmayı yeni öğrenecekleri göz önünde bulundurulduğunda yabancı öğrencilerin okuma ve yazma alanlarında zorluk yaşamaları doğal karşılanmaktadır.

Okuma becerisini kazanmaya yönelik zorluk yaşadıklarını dile getiren öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

İÖ₃: *Okumak. Çünkü ben bilmiyorum okuma öğrendi.*

İÖ₅: *Ya okumak.*

İÖ₈: *Eeeee yani ben okumayı biliyorum ama okumayı eee geliyorum okumaya okumayı ve sen yanlış okuduğun zaman eeee zorluyorum mesal bunları sen ben okudum mesal derste kitaplarınızı bağıl lenin misal böyle yanlış çıktı burda mesal duruyorum okumayı ve bunla okumayı yani öyle hemencik bunlar okumuyorum böyle. Yani biraz zorlanıyorum.*

İÖ₉: *Nasıl uuu okuma. Çünkü biz uuu Suriyede yani uu farklı farklı harfler var.*

Yazma becerisinde zorlandıklarını ama neden zorluk yaşadıklarını bilmediklerini dile getiren öğrenci görüşlerini de şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

İÖ₁: *Yazarken neden bilmiyom.*

İÖ₂: *Okuma hayır hayır yazma hı hı.*

İÖ₄: *Evet evet yazma böyle.*

Dinleme ve konuşma becerilerini kazanmada zorlandıklarını dile getiren öğrenci görüşleri ise şu şekildedir:

İÖ₇: *Hayır, dinleme.*

İÖ₆: *Konuşurken.*

İlkokul seviyesindeki Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin sınıf içerisinde Türkçe iletişim kurmaya ilişkin görüşleri Tablo 27'de gösterilmiştir:

Tablo 27

İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Sınıf İçerisinde Türkçe İletişim Kurmaya İlişkin Görüşleri

Türkçe İletişim Kurma

f

| | |
|---|---|
| Zorluk yaşama İÖ ₂ , İÖ ₄ , İÖ ₅ , İÖ ₆ , İÖ ₉ | 5 |
| Zorluk yaşamama İÖ ₁ , İÖ ₃ , İÖ ₇ , İÖ ₈ | 4 |

Tablo 27 incelendiğinde görüşme yapılan öğrencilerin tamamının görüş belirttiği görülmektedir. Sınıf içerisinde öğretmenleri ve arkadaşlarıyla Türkçe iletişim kurmada zorluk yaşadıklarını ifade eden 5 öğrenci görüşü mevcuttur. Öğrencilerden 4'ü ise sınıf içerisindeyken öğretmen ya da arkadaşlarıyla Türkçe iletişim kurmada herhangi bir zorluk yaşamadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir.

Sınıf içerisinde öğretmenleri ve arkadaşlarıyla Türkçe iletişim kurmada zorluk yaşadığını ifade eden öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

İÖ₂: *Hı hı evet. Sadece sen o onları sen bilmedi sadece öğretmen konuşuyo biz sınıfta öğretmen geldi kalkıyoz sonra oturuyor.*

İÖ₄: *Az evet.*

İÖ₆: *Bazı kelimelerde evet.*

Sınıf içerisinde Türkçe iletişim kurmada sorun yaşamadığını dile getiren öğrenci görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

İÖ₁: *Hayır.*

İÖ₇: *Cık.*

İÖ₈: *Yoooo.*

İlkokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dinleme ve okuma metinlerinde bulunmasını istedikleri temalara/konulara ilişkin görüşleri Tablo 28'de gösterilmiştir:

Tablo 28

İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Dinleme ve Okuma Metinlerinde Bulunmasını İstedikleri Temalara/Konulara Dair Görüşleri

| İstenilen Temalar/Konular | f |
|--|---|
| Aile İÖ ₂ , İÖ ₆ , İÖ ₇ | 3 |
| Arkadaşlık İÖ ₇ , İÖ ₉ | 2 |
| Bilim-teknoloji İÖ ₈ | 1 |
| Farklı ülkeler ve kültürler İÖ ₅ | 1 |
| Hayvanlar İÖ ₃ | 1 |
| Oyunlar/Oyuncaklar İÖ ₄ | 1 |
| Tatil İÖ ₁ | 1 |

Tablo 28 incelendiğinde görüşmeye katılan gönüllü öğrencilerin tamamının görüş belirttiği görülmektedir. Öğrencilerin dinleme ve okuma metinlerinde görmek istedikleri tema/konulara yönelik yapılan görüşmelerde 3 öğrenci görüşü ile aile kodunun daha ön plana çıktığı görülmektedir. Aile kodunu 2 öğrenci görüşü ile arkadaşlık kodu takip etmektedir. Bilim-teknoloji, farklı ülkeler ve kültürler, hayvanlar, oyun/oyuncaklar ve tatil kodlarına yönelik ise 1'er öğrenci görüşü mevcuttur.

Hedef dil öğrencilerinin dinleme ve okuma metinlerinde daha çok bulunmasını istedikleri temalara/konulara ilişkin görüşleri şu şekilde dikkat çekmektedir:

İÖ₁: *Tatil.*

İÖ₂: *Huu şey aile hı hı.*

İÖ₃: *Iuu uuu hayvanlar.*

İÖ₄: *Oyun evet aynı top bisiklet böyle.*

İÖ₅: *Ülkeler.*

İÖ₆: *Aile.*

İÖ₇: *Kardeş, arkadaşlık.*

İÖ₈: *Eeee şey orda teknoloji dedin ya evet evet ben çok seviyorum onu.*

İÖ₉: *Arkadaşlık.*

İlkokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin okuma metinleri ile görselleri arasındaki ilişkiye dair görüşleri Tablo 29'da gösterilmiştir:

Tablo 29

İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Okuma Metinleri ile Görselleri Arasındaki İlişkiye Dair Görüşleri

| Okuma Metinleri ile Görselleri Arasındaki İlişki | f |
|--|----------|
| Yeterince ilişkili İÖ ₁ , İÖ ₂ , İÖ ₃ , İÖ ₅ , İÖ ₆ , İÖ ₇ , İÖ ₉ | 7 |
| Yeterince ilişkili bulmama İÖ ₈ , İÖ ₄ | 2 |

Tablo 29 incelendiğinde görüşmeye katılan öğrencilerin tamamının görüş belirttiği görülmektedir. İlkokul seviyesinde Türkçe öğrenen 7 yabancı öğrencinin dil öğretim kitaplarındaki görsellerin metni anlamalarına yardımcı olduğu ve bu sebeple görsellerle metinlerin arasındaki ilişkiyi yeterli buldukları yönünde görüşleri mevcuttur. Görüşmeye katılan 2 katılımcı öğrenci ise metinle görseller arasında yeterince ilişki bulunmadığını belirtmişlerdir. Bu öğrencilerden 1'i görsellerin metni anlamaya yardımcı olmadığını dile getirirken diğer öğrenci ise görsellerin metni anlamaya az yardımcı olduğu yönünde görüşünü belirtmiştir.

Mevcut metinlerin görsellerle ilişkili olduğunu ve bu durumun metinleri daha iyi anlamalarına yardımcı olduğu yönünde görüş belirten öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

İÖ₁: *Evet evet.*

İÖ₂: *Hı hı. Evet, hı hı mesala ne yazmış ordan salih bi ailesi okula şey en en önde şey bahçeye gitmiş ka kahve yapmış hı hı anlıyom. Evet.*

İÖ₆: *Hı hı. Evvet anlıyorum.*

İÖ₇: *Hı hı evet.*

Görsellerle metinler arasında yeterli ilişki bulunmadığına dair görüş bildiren öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

İÖ₄: *Az ama öğretmen yardım edebiliyo.*

İÖ₈: *Yardım yook.*

İlkokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dinledikleri metinlere ilişkin görüşleri Tablo 30'da gösterilmiştir:

Tablo 30

İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Dinleme Metinlerine İlişkin Görüşleri

| Dinleme Metinlerinin Özellikleri | f |
|---|----------|
| Yavaş İÖ ₁ , İÖ ₂ , İÖ ₃ , İÖ ₄ , İÖ ₅ , İÖ ₉ | 6 |
| Bazen hızlı bazen yavaş İÖ ₇ | 1 |
| Hızlı İÖ ₈ | 1 |

Tablo 30 incelendiğinde görüşme yapılan öğrencilerden 8'nin görüşü mevcuttur. İlkokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dinledikleri metinlerin özellikleriyle ilgili olarak dinleme metinlerinin hızına yönelik görüş belirttikleri görülmektedir. Katılımcı öğrencilerden 6'sının dinledikleri metinlerin yavaş olduğu yönünde görüşleri bulunmaktadır. Görüşme yapılan öğrencilerden 1'i dinleme metinlerinin hızlı olduğunu belirtirken 1 diğer öğrenci dinleme metinlerinin bazen hızlı bazen de yavaş olduğuna dair görüş belirtmiştir.

Dinleme metinlerin hızlarının yavaş olduğuna dair görüş bildiren öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

İÖ₁: *Yavaş.*

İÖ₄: *İu çavaş.*

İÖ₉: *Yavaş.*

Dinleme metinlerinin bazen hızlı bazen yavaş olduğunu dile getiren öğrencinin görüşü şu şekildedir:

İÖ₇: *Öyle böyle*

Dinleme metinlerinin çok hızlı olduğunu dile getiren öğrencinin görüşü ise şu şekildedir:

İÖ₈: *Eveet, çok hızlı.*

İlkokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin derslerdeki yazma etkinliklerine/becerisine ilişkin görüşleri Tablo 31’de gösterilmiştir:

Tablo 31

İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Yazma Becerisine İlişkin Görüşleri

| Yazma Becerisine İlişkin Görüşler | f |
|---|----------|
| Daha fazla olmalı İÖ ₁ , İÖ ₃ , İÖ ₄ , İÖ ₅ , İÖ ₆ , İÖ ₉ | 6 |
| Zor/Yorucu bulma İÖ ₁ , İÖ ₃ , İÖ ₄ , İÖ ₆ , İÖ ₈ | 5 |
| Zor/Yorucu bulmama İÖ ₂ , İÖ ₅ , İÖ ₇ , İÖ ₉ | 4 |
| Daha az olmalı İÖ ₂ , İÖ ₇ , İÖ ₈ | 3 |

Tablo 31 incelendiğinde öğrencilerin tamamının görüş belirttiği görülmektedir. İlkokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisine ilişkin dile getirdikleri görüşler incelendiğinde yazma becerisinin daha fazla olması gerektiğine yönelik 6 öğrenci görüşü bulunmaktadır. Yazma becerisini zor/yorucu bulduğunu ifade eden 5 öğrenci bulunurken 4 katılımcı öğrenci ise yazma becerisinin zor/yorucu bulmama yönünde görüş belirtmişlerdir. Görüşmeye katılan öğrencilerden 3’ünün ise yazma becerisinin daha az olması gerektiği yönünde görüşü mevcuttur.

Derslerdeki yazma çalışmalarının daha fazla olması gerektiğini düşünen ve isteyen öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

İÖ₁: *Çook. Evet, yorucu.*

İÖ₃: *Çok olsun. Evet, zor.*

İÖ₄: *Hayır çok daha çok yazmak. Evet, zor.*

İÖ₅: *Çook. Hayır, zor değil.*

İÖ₉: *Çok olsun. Cık, zor değil.*

Derslerdeki yazma çalışmalarının kendilerine zor ve yorucu geldiğini ifade eden öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

İÖ₆: *Iuu daha çok. Hı hı elim ağrıyo.*

İÖ₈: *Evet çok yazıyoruz aaazz olsun. Evet, zor.*

Yazma çalışmalarının zor ya da yorucu olmadığını düşünen ancak daha az olmasını isteyen öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

İÖ₂: *Az olsun. Zor hayır.*

İÖ₇: *Iuu az öyle. Cık zor değil.*

İlkokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin temel dil becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi sürecine ilişkin görüşleri Tablo 32’de gösterilmiştir:

Tablo 32

İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Temel Dil Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri

| Dil Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme | f |
|---|----------|
| Yazma becerisinin sınanması İÖ ₁ , İÖ ₂ , İÖ ₄ , İÖ ₇ , İÖ ₈ | 5 |
| Tüm dil becerilerinin sınanması İÖ ₃ , İÖ ₅ , İÖ ₉ | 3 |

Tablo 32 incelendiğinde 8 öğrencinin görüş belirttiği görülmektedir. Bu temayla yabancı öğrencilerin dil becerilerini kazanıp kazanamadıklarına yönelik her bir beceriye özel ölçme değerlendirme çalışmalarının gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği sorgulanmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilkokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerden 5’i yazma becerisinin sınanması koduna ilişkin görüşlerde bulunurken 3 öğrenci tüm dil becerilerinin sınanıldığını belirtmişlerdir.

Temel dil becerilerinin her birinin kazanılıp kazanılmadığına dair ölçme değerlendirmeye yönelik uygulamalarının bulunmadığını yalnızca yazma becerisine yönelik uygulamaların yapıldığını dile getiren öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

İÖ₁: *Haayır.*

İÖ₂: *Hayır yazma bi evet o kim isterse öğretmen gidiyo yazma onlardan yaptı bize.*

İÖ₄: *Veriyo biz yazıyo bakıyo veriyo.*

İÖ₇: *Iuu çok sınav yazma.*

İÖ₈: *Okumadan öyle bi sınav yok ki ya. Konuşmadan, duymadan, yazmadan, okumadan hayır.*

Temel dil becerilerinden sınav olduklarını ifade eden öğrenci görüşlerinden biri ise şu şekildedir:

İÖ₉: *Evet yapıyor. Iuu sorular.*

İlkokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçeyi nasıl öğrenmek istediklerine dair görüşleri Tablo 33’te gösterilmiştir:

Tablo 33

İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Dil Öğrenme Sürecine Yönelik Önerilerine İlişkin Görüşleri

| Dil Öğrenme Sürecine Yönelik Öneriler | f |
|--|----------|
| Aynı İÖ ₄ | 1 |

Tablo 33 incelendiğinde görüşmeye katılan öğrencilerden yalnızca 1'nin görüş belirttiği görülmektedir. İlkokul düzeyindeki yabancı öğrencilerin nasıl Türkçe öğrenmek istedikleri sorgulanmaya çalışılmıştır. Ancak görüşmeye katılan gönüllü öğrencilerden yalnızca 1'inden geri dönüt alınabilmiştir. Katılımcı öğrenci oluşturulan dil öğrenme önerileri temasına yönelik mevcut durumundaki dil öğreniminin aynı şekilde sürdürülmesini istediği yönünde cevabını vererek tek kelimelik bir görüş belirtmiştir.

4.1.2. Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenimi Süreçlerine Dair Görüşleri: Ortaokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme sebepleri/amaçlarına ilişkin görüşleri Tablo 34'te ele alınmıştır:

Tablo 34

Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sebepleri/Amaçlarına İlişkin Görüşleri

| Türkçe Öğrenme Sebepleri/Amaçları | f |
|---|----------|
| Arkadaş/Öğretmen/Çevreyle iletişim kurma OÖ ₁ , OÖ ₂ , OÖ ₄ , OÖ ₅ , OÖ ₇ , OÖ ₈ , OÖ ₁₀ | 7 |
| Hayatı kolaylaştırma OÖ ₃ , OÖ ₉ | 2 |
| Başarılı olma OÖ ₆ | 1 |
| Ders çalışma OÖ ₄ | 1 |
| İş hayatında kolaylık OÖ ₅ | 1 |
| Türkiye'de yaşamını sürme OÖ ₅ | 1 |

Tablo 34 incelendiğinde araştırmaya gönüllü olarak katılım gösteren 10 öğrencinin de görüş belirttiği görülmektedir. Yapılan görüşmeler neticesinde ortaokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme sebepleri/amaçları arasında arkadaş/öğretmen/çevreyle iletişim kurma kodunun 7 öğrenci görüşüyle ön plana çıktığı görülmektedir. Hayatı kolaylaştırmak için 2; başarılı olma, ders çalışma, iş hayatında kolaylık sağlamak ve Türkiye'de yaşamını sürme yani zorunluluktan dolayı Türkçe öğrendiğini belirten 1'er öğrenci görüşü mevcuttur.

Arkadaş/Öğretmen/Çevreyle iletişim kurmak için Türkçe öğrendiğini belirten öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

OÖ₁: Eeee arkadaşlarımla iletişimim daha kolay olsun diye.

OÖ₂: Arkadaşlarımla konuşmak için.

OÖ₇: Eee çevremizle çevremdeki insanlarla daha uı çok iletişim kurmak için.

OÖ₈: Arkadaşımla da iyi iletişim kurmak için ve şey şey anlamak için.

OÖ₁₀: *Arkadaşlarımla öğretmenlerimle iletişime geçmek için.*

Hayatı kolaylaştırmak için Türkçe öğrendiğini ifade eden öğrencilerin görüşü şu şekildedir:

OÖ₃: *Hayatta kolaylık sağlamak için.*

OÖ₉: *Burda daha kolay yaşamak için.*

Türkçeyi ders çalışabilmek için öğrendiğini belirten öğrencinin görüşü ise şu şekildedir:

OÖ₄: *Arkadaşlarla takılmak için sonra derslere çalışabilmek için.*

Türkiye’de yaşamını sürdürdüğü için ve ileriki zamanlarda iş hayatında kolaylık sağlaması için Türkçe öğrendiğini belirten öğrencinin görüşü şu şekildedir:

OÖ₅: *Türkiye’de olduğum için arkadaşlarımla konuşmak old için mesleği daha kolay olması için.*

Başarılı olmak için Türkçe öğrendiğini belirten öğrencinin görüşü ise şu şekildedir:

OÖ₆: *Çünkü ülkede iyi bir başardım çocuk olmak istiyorum.*

Ortaokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dil öğrenme ortamlarında bulunmasını istedikleri özelliklere ilişkin görüşleri Tablo 35’te gösterilmiştir:

Tablo 35

Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Dil Öğrenme Ortamlarında Bulunmasını İstedikleri Özelliklere İlişkin Görüşleri

| Dil Sınıflarında Bulunması İstenilen Özellikler | f |
|--|----------|
| Akıllı tahta OÖ ₁ , OÖ ₃ , OÖ ₄ , OÖ ₇ , OÖ ₈ , OÖ ₉ , OÖ ₁₀ | 7 |
| Özel hazırlanmış dil sınıfı OÖ ₁ , OÖ ₃ , OÖ ₅ , OÖ ₆ , OÖ ₇ , OÖ ₈ , OÖ ₁₀ | 7 |
| Kitaplık OÖ ₁ , OÖ ₃ , OÖ ₄ , OÖ ₅ , OÖ ₈ | 5 |
| Görsel öğeler OÖ ₃ , OÖ ₆ , OÖ ₇ , OÖ ₁₀ | 4 |
| Büyüklik OÖ ₂ , OÖ ₅ , OÖ ₄ | 3 |
| Harita OÖ ₃ , OÖ ₅ , OÖ ₇ | 3 |
| Sözlük OÖ ₁ , OÖ ₅ | 2 |

Tablo 35 incelendiğinde 10 öğrencinin de görüş belirttiği görülmektedir. Görüşmeye katılan gönüllü öğrencilerden bazıları birden fazla koda dair görüş belirtmişlerdir. Ortaokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dil öğrenme sınıflarında olmasını istedikleri özelliklere ilişkin görüşleri arasında akıllı tahta ve özel hazırlanmış dil sınıfı kodları 7’şer

öğrenci görüşü ile ön plana çıkmaktadır. Dil öğrenme ortamlarında bulunmasını istedikleri özelliklere/materyallere ilişkin olarak kitaplık için 5; görsel öğeler için 4; büyüklük ve harita için 3'er; sözlük için de 2'şer öğrenci görüş belirtmiştir.

Türkçe öğrenimine yönelik özel olarak hazırlanmış dil sınıflarının olmasını isteyen öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

OÖ₁: *Eskiden vardı ama şimdi yok cık yok. Kesinlikle isterdim.*

OÖ₅: *Yok. Evet isterim.*

OÖ₇: *Yok. Evet, olmasını isterdim. Benim için yani olmasa da diğer öğrencilerin için eee olmasını isterdim. Bazı öğrencilerin eee Türkçe eee dili biraz zayıf.*

OÖ₈: *Yok. Evet, çok.*

Dil öğrenim sınıflarında akıllı tahtaların olması gerektiğine yönelik görüş belirten öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

OÖ₈: *Akıllı tahta olmasını isterdim ve kitaplık falan olmasını isterdim.*

OÖ₉: *Akıllı tahta evet. Kitaplık okumak fazla sevmiyom.*

Dil öğrenme ortamlarında kitaplık olmasını isteyen ve sınıfların boyutlarına ilişkin görüş belirten öğrencilerden bazılarının görüşleri ise şu şekildedir:

OÖ₄: *Hepsi çok güzel bence. Akıllı tahta olmasını isterdim bi de kitaplık. Sınıfımız orta. Birazcık büyük olmasını isterdim.*

OÖ₅: *Akıllı tahta olmanı isterdim, sözlük, kitap, harita. Büyük olmanı isterdim.*

Harita için görüş belirten öğrencilerden bazılarının görüşleri şöyledir:

OÖ₃: *Akıllı tahta, akıllı tahta ve harita olmasını isterdim. Resimler ve kitaplık evet.*

OÖ₇: *Akıllı tahta, haritalar ondan sonra eee görseller falan.*

Görsel öğelerin hedef dil öğrenme ortamlarında olması gerektiği yönünde görüş belirten öğrencilerden bazılarının görüşlerini şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

OÖ₆: *Hocam resimler evet.*

OÖ₁₀: *Görseller, akıllı tahta, resimler böyle.*

Sözlük için görüş belirten öğrencilerden birinin görüşü şu şekildedir:

OÖ₁: *Haa mesela uu akıllı tahta olsun isterdim evet ama iii şey yani sadece onun için sadece bi kişi görevlendirilmesi gerekirdi ama onun için de bence. Ha kitaplık olsun isterdim, sözlük falan olsa daha iyi olurdu.*

Sınıflarının büyük olması gerektiğini belirtilen görüşlerden biri ise şöyledir:

OÖ₂: *Büyük, daha güzel.*

Ortaokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yaş durumlarıyla ilgili isteklerine ilişkin görüşleri Tablo 36’da gösterilmiştir:

Tablo 36

Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Yaş Durumuyla İlgili İsteklerine İlişkin Görüşleri

| Yaş Durumuyla İlgili İstekler | f |
|--|---|
| Aynı yaşta olma OÖ ₂ , OÖ ₃ , OÖ ₅ , OÖ ₇ , OÖ ₈ , OÖ ₉ , OÖ ₁₀ | 7 |
| Büyük olma OÖ ₁ , OÖ ₆ | 2 |
| Fark etmeme OÖ ₄ | 1 |

Tablo 36 incelendiğinde görüşmeye katılan gönüllü öğrencilerin yaş durumuyla ilgili istekleri temasına dair 10 öğrencinin de görüş belirttiği görülmektedir. Ortaokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin sınıf içerisindeki yaş durumlarına ilişkin görüşleri arasında aynı yaşta olma isteği 7 öğrenci görüşü ile ön plana çıkmaktadır. Sınıf içerisinde yaşça büyük olma isteği için 2 öğrenci görüş belirtirken 1 öğrenci bu durumun önemli olmadığı yönünde görüş belirtmiştir.

Sınıf içerisinde aynı yaşta olmanın önemli olduğunu düşünen öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

OÖ₂: Aynı yaşta olmak isterdim.

OÖ₃: Aynı yaşta olmak isterdim.

OÖ₅: Farklı yaştayız. Aynı yaşta olmayı isterdim.

OÖ₇: Yok, farklı ben büyüğüm. Aynı yaşla olmak isterdim.

OÖ₈: Farklı yaşlardayım. Yaşıtlarımı isterim.

OÖ₉: Aynı yaştayım.

OÖ₁₀: Farklı. Aynı yaş olmak beni mutlu eder.

Sınıf içerisinde arkadaşlarından büyük yaşta olmanın daha olumlu olduğunu düşünen öğrenci görüşleri ise şu şekildedir:

OÖ₁: Yani ben biraz onlardan heheh büyüğüm. Sadece 1 yaş. Böyle daha güzel.

OÖ₆: Hocam yanii ben onlardan daha büyük. Burda aynı yaşla olmak istemedim onlarla.

Yaş farklılığının kendisi için önemli olmadığını belirten yabancı öğrencinin görüşü ise şu şekildedir:

OÖ₄: Farklı yaşlardayız. Bazıları benden küçük ya da bazıları büyük. Fark etmez benim için.

Ortaokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin farklı ülkelerden olan öğrencilerle aynı öğrenme ortamını paylaşmaya ilişkin görüşleri Tablo 37’de gösterilmiştir:

Tablo 37

Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Farklı Ülkelerden Öğrencilerle Aynı Dil Öğrenme Ortamını Paylaşmaya İlişkin Görüşleri

| Farklı Ülkelerden Öğrenciler | f |
|---|----------|
| Birlikte olma isteği OÖ ₂ , OÖ ₃ , OÖ ₄ , OÖ ₅ , OÖ ₆ , OÖ ₇ , OÖ ₈ , OÖ ₉ , OÖ ₁₀ | 9 |
| İletişim isteksizliği OÖ ₁ | 1 |

Tablo 37 incelendiğinde 10 öğrencinin de görüş belirttiği görülmektedir. Ortaokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin kendileri gibi farklı ülkelerden gelen öğrencilerle aynı öğrenme ortamını paylaşmaya ilişkin görüşleri arasında birlikte olma isteği 9 öğrenci görüşü ile ön plana çıkmaktadır. İletişim isteksizliği koduna yönelik ise 1 öğrenci görüşü mevcuttur.

Farklı ülkelerden gelen öğrencilerle aynı dil öğrenme ortamını paylaşmak istediklerini belirten öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

OÖ₃: *Evet. Bi tane arkadaşım var. Suriyeli o da.*

OÖ₅: *Türk öğrencileriyle. Yabancı öğrenci evet, isterdim.*

OÖ₆: *Evet, hocam öğrenmek istiyorum.*

OÖ₇: *Evet, olmak isterdim. Evet, var. Suriye’den onlarda.*

OÖ₈: *Yok, Türk öğrencilerle. Evet, yabancı isterdim.*

OÖ₉: *Yabancı öğrencilerle isterim.*

Farklı ülkelerden öğrenciler olduğunda onlarla iletişim kurmada isteksizlik yaşayacağını belirten öğrencinin görüşü şöyledir:

OÖ₁: *Ha böyle öğretmek veya bilemediklerini söylemek evet ama yani ben sormuyorum pek fazla.*

Ortaokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin kültürel gezilerin Türkçe öğrenmelerine katkısına ilişkin görüşleri Tablo 38’de gösterilmiştir:

Tablo 38

Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Kültürel Gezilerin Türkçe Öğrenmelerine Katkısına İlişkin Görüşleri

| Kültürel Gezilerin Türkçe Öğrenmeye Katkısı | f |
|--|----------|
| Geziler düzenlenmeli OÖ ₂ , OÖ ₃ , OÖ ₄ , OÖ ₅ , OÖ ₈ , OÖ ₉ | 6 |

| | |
|--|---|
| Katkı verme OÖ ₁ , OÖ ₅ , OÖ ₆ , OÖ ₇ , OÖ ₁₀ | 5 |
| Okul dışında öğrenme OÖ ₃ | 1 |

Tablo 38 incelendiğinde 10 öğrencinin de görüş belirttiği görülmektedir. Ortaokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin kültürel geziler ile ilgili görüşleri arasında kültürel gezilerin düzenlenmediğini belirten ve düzenlenmesi gerektiğine yönelik isteklerini dile getiren 6 öğrenci görüşü mevcuttur. Kültürel gezilerin Türkçe öğrenmeye olumlu katkı sunduğu hakkında 5 ve bu tür gezilerin okul dışında öğrenme sağladığına dair ise 1 öğrenci görüşü mevcuttur.

Kültürel gezilerin düzenlenmediğini ancak düzenlenmesini istediklerini dile getiren öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

OÖ₂: *Hayır. Ama olsa keşke.*

OÖ₃: *Yapmıyoruz şu an. Evet olsun.*

OÖ₄: *Yapmıyoruz. Olsa güzel olacak. Bize Türkçe öğretir.*

OÖ₅: *Geçen sene yaptık ama bu sene hiç yapmadık. Evet, Türkçe daha kolay öğreniyoruz.*

OÖ₈: *İlkokulda yapıyoduk ama şimdi hayır hiç yapmadık. Evet, isterim.*

OÖ₉: *Yapmıyoz. Evet, istiyom.*

Kültürel gezilerin Türkçe öğrenmelerine olumlu yönde katkı verdiğini belirten öğrenci görüşleri ise şu şekildedir:

OÖ₁: *Bi kaç kez yapmıştık ilkol ilkokulda. Bu sene yapmadık, hiç yapmadık.*

Daha öncekiler eee evet öyle biraz evet.

OÖ₆: *Evet. Eee hayvanat bahçesi eee sinema.*

OÖ₇: *Evet, daha çok bilgi almamı sağlar. Eğer daha çok şey öğrenmemi sağlıyo.*

OÖ₁₀: *Geçen sene yapıyoduk ama bu sene yapmıyoruz. Türkçeye faydalı.*

Kültürel gezilerin okul dışı öğrenme imkânı sağladığını belirten öğrenci görüşü ise şu şekildedir:

OÖ₃: *Yapmıyoruz şu an. Olmasını isterim. Birlikte okul dışında öğrensek.*

Ortaokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin farklı ülkeler ve kültürlerle dair öğrendiklerine ilişkin görüşleri Tablo 39’da gösterilmiştir:

Tablo 39

Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Farklı Ülkeler ve Kültürlerle İlgili Öğrendiklerine İlişkin Görüşleri

| Farklı Ülkeleri ve Kültürleri Öğrenme | f |
|--|----------|
| İngilizce ve İngiltere OÖ ₃ , OÖ ₆ , OÖ ₇ | 3 |
| Ders dışı araştırma OÖ ₄ | 1 |
| Osmanlı kültürü OÖ ₉ | 1 |
| Yer verilmeme OÖ ₈ | 1 |

Tablo 39 incelendiğinde 6 öğrencinin görüş belirttiği görülmektedir. Ortaokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin farklı kültürlerle ilgili olarak öğrendikleri arasında İngilizce ve İngiltere ön plana çıkmaktadır. Bu kod için 3 öğrenci görüş bildirmiştir. Ders dışı araştırma, Osmanlı kültürü ve yer verilmeme görüşlerini ise 1'er öğrenci ifade etmiştir.

İngilizce ve İngiltere ile ilgili bilgiler öğrendiklerini belirten öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

OÖ₃: *Farklı. İngilizce dilini öğrendik o kadar.*

OÖ₆: *Evet. Eeee Türkçe tüm bilgileri ama İngilizceden de*

OÖ₇: *Evet, öğreniyoruz. İu mesela uı ne bileyim İngiltere falan o ülkelerden bi şeyler öğretiyo bize öğretmen.*

Ders dışı araştırma yaparak bireysel olarak farklı kültürler hakkında bilgileri kendisinin edindiğini belirten öğrencinin görüşü şu şekildedir:

OÖ₄: *Derlerde değil de ben kendim araştırıyorum yani bazılarını da ba başka ülkelerle ilgili bi şey buluyorum.*

Osmanlı kültürü ile ilgili olarak yeni bilgiler öğrendiğine dikkat çeken öğrencinin görüşü ise şöyledir:

OÖ₉: *Evet. Osmanlı ilgili Osmanlı eski devletler birisi, Müslüman devletler eski falan bunlar.*

Derslerde farklı kültürlerle ilgili olarak hiçbir şey öğrenmediğini belirten öğrencinin görüşü ise şu şekildedir:

OÖ₈: *Türkçe dersinde Türkçe ve başka bi şey yok.*

Ortaokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçelerini geliştirmek için neler yaptıklarına ilişkin görüşleri Tablo 40'da gösterilmiştir:

Tablo 40

Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçelerini Geliştirmek İçin Yaptıklarına İlişkin Görüşleri

| Türkçelerini Geliştirme Yolları | f |
|--|----------|
| Kitap okuma OÖ ₁ , OÖ ₂ , OÖ ₃ , OÖ ₄ , OÖ ₅ , OÖ ₆ , OÖ ₇ , OÖ ₈ , OÖ ₉ , OÖ ₁₀ | 10 |
| Arkadaş iletişimi OÖ ₁ , OÖ ₅ , OÖ ₆ , OÖ ₇ , OÖ ₈ , OÖ ₉ , OÖ ₁₀ | 7 |
| Film izleme OÖ ₂ , OÖ ₃ , OÖ ₆ , OÖ ₉ , OÖ ₁₀ | 5 |
| Yazı çalışması yapma OÖ ₁ , OÖ ₆ | 2 |
| İnternette araştırma OÖ ₁ | 1 |
| Televizyon izleme OÖ ₅ | 1 |

Tablo 40 incelendiğinde yabancı öğrencilerin tamamının görüş belirttiği görülmektedir. Ortaokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin daha iyi Türkçe öğrenmek için yaptıkları arasında kitap okuma kodu 10 öğrenci görüşüyle ön plana çıkmaktadır. Arkadaş iletişimi için 7; film izleme için 5; yazı çalışması için 2; internette araştırma ve televizyon izleme ile ilgili olarak ise 1'er öğrenci görüş belirtmiştir. Tablo dikkatli bir şekilde incelendiğinde katılımcı öğrencilerin birden fazla koda dair görüş belirttikleri görülmektedir.

Türkçelerini geliştirmek için kitap okumaya önem verdiklerini belirten öğrencilerden bazılarının görüşlerini şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

OÖ₁: *Eee mesela benim arkadaşlarım var. Onlar böyle kelimeler söylüyorlar benim bilmediğim onlara anlamlarını soruyorum. Onlarda bana açıklıyorlar. Ben de böylece anlıyorum. Hımm mesela anlamadığım kelimeleri gogoldan araştırıyorum evde böyle. İii şey anlamlarını daha fazla aklımda tutmak için deftere tam 5 kere yapıyorum yazıyorum. Böyle değişik dillerle olanları daha çok seviyorum. Ha hikâye, şiir falan seviyorum.*

OÖ₂: *Kitap okuyorum.*

OÖ₄: *Yani aslında bi şey yapmıyorum yani çok gerekte olduğunu duymuyorum da ama kitap okuyorum.*

Türkçeyi öğrenirken arkadaş iletişimine önem verdiğini belirten öğrencilerden bazılarının görüşü şu şekildedir:

OÖ₇: *İuu eve her gittiğimde kitap okumayı seviyorum uu kitap okuyorum. Arkadaşlarımla daha çok iletişim kuruyorum ondan sonra uu derslerde daha çok başarılı olmayı sağlıyorum. Yani Türkçeyi öğrenmek için elimden geleni yapıyorum.*

OÖ₈: *Hikâye okuyorum ve arkadaşlarımla oyun oynuyorum.*

OÖ₉: *İuu ii genelde Türklerle konuşuyorum, Türklerle takılıyorum heheheh. Kitap okuyorum. Sinemaya gittim.*

OÖ₁₀: *Kitap okuyorum, ders çalışıyorum, arkadaşlarımla geziyorum Türk. Evet, sinemaya gittim.*

Türkçelerini geliştirmek için film izlemeye önem verdiğini belirten öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

OÖ₃: *Kitap okuyorum, ödev yapmak. Evet, ilkokulda gitmişim. Sinema.*

OÖ₆: *Okuyorum, yazıyorum ve konuşuyorum insanlarla. Sadece sinemaya gidiyorum öyle.*

Televizyon izleyerek Türkçesini geliştirdiğini belirten öğrencinin görüşünü şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

OÖ₅: *Kitap okuyorum, telefonda izliyorum başka Türk yarış filmleri öyle şeyler. Arkadaşlarımla konuşuyorum.*

Ortaokul seviyesindeki Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yeni kelimeler öğrenmek için neler yaptıklarına dair görüşleri Tablo 41’de gösterilmiştir:

Tablo 41

Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Yeni Kelimeler Öğrenmek İçin Yaptıklarına İlişkin Görüşleri

| Kelime Öğrenme Yolları | f |
|--|----------|
| Arkadaşlara sorma OÖ ₃ , OÖ ₅ , OÖ ₇ , OÖ ₈ , OÖ ₉ , OÖ ₁₀ | 6 |
| Kitap okuma OÖ ₁ , OÖ ₂ , OÖ ₄ , OÖ ₅ , OÖ ₁₀ | 5 |
| Öğretmene sorma OÖ ₁ , OÖ ₃ , OÖ ₄ , OÖ ₆ , OÖ ₁₀ | 5 |
| İnternette araştırma OÖ ₄ , OÖ ₅ , OÖ ₈ | 3 |
| Tekrar yapma OÖ ₃ , OÖ ₇ , OÖ ₈ | 3 |
| Yazma çalışması yapma OÖ ₁ , OÖ ₂ , OÖ ₅ | 3 |
| Gezilere katılma OÖ ₇ , OÖ ₉ | 2 |
| Sözlük kullanma OÖ ₁ | 1 |
| Telefon kullanma OÖ ₂ | 1 |
| Yeni insanlarla tanışma OÖ ₇ | 1 |

Tablo 41 incelendiğinde yabancı öğrencilerin tamamının görüş belirttiği görülmektedir. Ortaokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yeni kelimeler öğrenmek için yaptıkları arasında arkadaşlara sorma kodu 6 katılımcı öğrencinin görüşleriyle ön plana çıkmaktadır. Kitap okuma ve öğretmene sorma kodları için 5’er; internette araştırma, tekrar yapma, yazı çalışması yapma için 3’er; gezilere katılma için 2; sözlük kullanma, telefon kullanma ve yeni insanlarla tanışma ile ilgili olarak ise 1’er öğrenci görüş belirtmiştir.

Türkçeyi öğrenirken yeni kelimeler öğrenmek için arkadaşlara sorma/arkadaşlardan öğrenme yolunu kullanan öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

OÖ₃: *Şey arkadaşlarıma soruyorum bazen, kitap okurken de anlamadığım kelimeleri hoca hocalarıma soruyorum söylüyorlar. Tekrarlıyorum.*

OÖ₇: *Bazı yerleri gezmek isterdim ama sonra insanlarla daha çok iletişim kurupta yeni şeyler öğrenmek isterdim yeni kelimeler. Tekrarlardım ya da arkadaşlarımla daha çok o kelimelerden konuşmayı.*

OÖ₉: *İuu eee arkadaşlarımla geziyorum onlar yeni kelime söyleyince bu ne anlama geliyor falan soruyorum.*

Türkçeyi öğrenirken yeni kelimeler öğrenmek için kitap okuma yolunu kullanan öğrencilerden bazılarının görüşleri ise şu şekildedir:

OÖ₁: *Kitap okuyorum, öğretmenlerime soruyorum daha kolay oluyo bi de sözlükten bakıyorum. İii defterlerime yazıyorum o kelimeleri anlamlarını da yanına yazıyorum. Böylece unutamiyorum unuttuğumda da bakıyorum.*

OÖ₂: *Kitaplardan, telefonlardan araştırıyorum. Hocam kağıta yazıyorum.*

OÖ₅: *Arkadaşlarıma soruyorum, kitaptan bakıyorum, goglelden bakıyorum. Eee iuu not defterime yazardım bi yere not ederdim aklımda kalmak için defterime yazardım.*

Türkçeyi öğrenirken yeni kelimeler öğrenmek için öğretmene sorma yolunu kullanan öğrencilerden bazılarının görüşü şu şekildedir:

OÖ₆: *Her şey öğretmenler.*

OÖ₁₀: *Öğretmenlerimle arkadaşlarımla, kitap okuyarak. Ders çalışıyorum, kitap okuyorum.*

Hedef dil olarak Türkçeyi öğrenirken yeni kelimeler öğrenmek için internetten araştırma yapma yolunu kullanan öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

OÖ₄: *Yeni kelime öğrenmek için kitap okuyorum ya da öğretmenim öğretmenime yani bazılarında kitaptan geçiyo öğretmenim bize soruyo internetten bakıyoruz öğreniyoruz.*

OÖ₈: *İu arka mesela merak ettiğim bi şeyler varsa arkadaşlarıma soruyorum ve araştırıyorum. Gogleden araştırıyorum gogleden. Tekrar kullanıyorum durmadan durmadan a söylüyorum.*

Ortaokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin hedef dili öğrenirken severek yaptıkları etkinliklere yönelik görüşleri Tablo 42’de gösterilmiştir:

Tablo 42

Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenirken Severek Yaptıkları Etkinliklere İlişkin Görüşleri

| Severek Yapılan Etkinlikler | f |
|--|----------|
| Serbest zaman OÖ ₁ , OÖ ₉ , OÖ ₁₀ | 3 |
| Kitap/Hikâye okuma OÖ ₁ , OÖ ₈ | 2 |
| Resim yapma OÖ ₅ , OÖ ₆ | 2 |
| Şarkı söyleme OÖ ₂ , OÖ ₁₀ | 2 |
| Test çözme OÖ ₁ , OÖ ₇ | 2 |
| Metin dinleme OÖ ₇ | 1 |
| Müzik dinleme OÖ ₆ | 1 |
| Öğretmenlerle konuşma OÖ ₁₀ | 1 |
| Söz hakkı alma OÖ ₄ | 1 |

Tablo 42 incelendiğinde yabancı öğrencilerin 9'unun oluşturulan temayla ilgili görüş belirttiği görülmektedir. Ortaokul seviyesindeki yabancı öğrencilerin hedef dili öğrenirken severek yaptıkları ve Türkçe dersinde mutlu olma yolları arasında serbest zaman kodu ön plana çıkmaktadır. Bu kod için 3 öğrenci görüş bildirmiştir. Hikâye/kitap okuma, resim yapma, şarkı söyleme ve test çözme için 2'şer; metin dinleme, müzik dinleme, öğretmenlerle konuşma ve söz hakkı alma ile ilgili olarak ise 1'er öğrenci görüş belirtmiştir.

Hedef dil olarak Türkçe öğrenen ortaokul seviyesindeki öğrencilerin severek yaptıkları etkinliklere yönelik görüşlerini şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

OÖ₁: *Oluyorum. Eee hoca u son 5 dakika dediği şey kitap okuyup veya tez çözebilirsiniz dediğinde veya serbest kalabilirsiniz dediğinde.*

OÖ₂: *Çook. Eeee hocam şarkı söylemek. Evet.*

OÖ₄: *Evet. Ders ders yaparken bu öğretmen beni kaldırırken mesela tahtaya kalkarken o.*

OÖ₅: *Evet. Resim eee resim edince.*

OÖ₆: *Evet, hocam. Iuu hocam uu resim çiziyorum uu ondan sonra uuu müzik seviyorum ondan sonra evet hocam bunlar.*

OÖ₇: *Evet. Türkçe derslerinde metin dinlediğimizde eeee veya tez çözdüğümüzde.*

OÖ₈: *Evet, oluyorum. Hikâye en çok fazla hikâye okuduğumuzda.*

OÖ₉: *Oluyom. Serbest bırakıldığımızda.*

OÖ₁₀: *Şarkı söylemek, ders yapmak, öğretmenlerimizle konuşmak, serbest olmak.*

Ortaokul seviyesindeki yabancı öğrencilerin Türkçe kitaplarındaki görsellere ilişkin görüşleri Tablo 43'te gösterilmiştir:

Tablo 43

Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Ders Kitaplarındaki Görsellere İlişkin Görüşleri

| Türkçe Ders Kitaplarındaki Görseller | f |
|---|----------|
| Daha fazla yer verilmeli OÖ ₂ , OÖ ₃ , OÖ ₄ , OÖ ₆ , OÖ ₇ , OÖ ₁₀ | 6 |
| Görseller azaltılmalı OÖ ₁ , OÖ ₈ , OÖ ₉ | 3 |
| Yeterli OÖ ₅ , OÖ ₈ | 2 |

Tablo 43 incelendiğinde yabancı öğrencilerin tamamının görüş belirttiği görülmektedir. Ortaokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe ders kitaplarında yer alan görsellerle ilgili görüşlerinde görsellere daha fazla yer verilmeli görüşü ön plana çıkmaktadır. Daha fazla yer verilmeli kodu için 6 öğrenci görüş bildirmiştir. Görsellerin azaltılması gerektiğine yönelik 3 öğrenci görüş belirtirken; 2 yabancı öğrenci ise kullanılan görsellerin yeterli olduğu hakkında görüş belirtmiştir.

Türkçe ders kitaplarında daha fazla görsel yer verilmesi gerektiğini düşünen yabancı öğrencilerin görüşlerini şu şekilde dikkate sunmak mümkündür:

OÖ₂: *Çok olsun.*

OÖ₃: *Türkçe kitabında daha fazla olmalı bence.*

OÖ₄: *Bence daha zor olması gerek çünkü yani derslerin daha daha güzel geçmesi için.*

OÖ₆: *Evet, beğeniyorum. Çok olmalı resim.*

OÖ₇: *Evet. Daha çok olmasını isterdim. Eee müzik olmasını isterdim bi de görsellerin olmasını isterdim.*

OÖ₁₀: *Daha fazla olsun.*

Türkçe ders kitaplarındaki görsellerin azaltılması gerektiği yönünde belirtilen görüşler ise şunlardır:

OÖ₁: *Bence daha az olması lazım. Bence film daha güzel. Daha güzel anlatıyo.*

OÖ₈: *Beğeniyorum. Daha az olsun.*

OÖ₉: *Gez evet beğeniyorum. Daha az tutmalaları lazım. Daha az.*

Türkçe ders kitaplarında kullanılan görsellerin yeterli olduğu görüşünü sunan yabancı öğrencinin görüşü ise şu şekildedir:

OÖ5: *Beğeniyorum. Orta bu ideal zaten.*

Ortaokul seviyesindeki yabancı öğrencilerin Türkçeyi en iyi hangi şekilde öğrendiklerine dair görüşleri Tablo 44'te gösterilmiştir:

Tablo 44

Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenme Şekillerine İlişkin Görüşleri

| Türkçe Öğrenme Şekilleri | f |
|--|----------|
| Dokunsal/Kinestetik OÖ1, OÖ5, OÖ7, OÖ8 | 4 |
| İşitsel OÖ2, OÖ3, OÖ9, OÖ10 | 4 |
| Görsel OÖ4, OÖ6 | 2 |

Tablo 44 incelendiğinde yabancı öğrencilerin tamamının görüş belirttiği görülmektedir. Ortaokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme şekillerinden dokunsal/kinestetik ve işitsel öğrenme biçimleri ön plana çıkmaktadır. Belirtilen görüşler her ne kadar irdelenmeye çalışılsa da tek kelimelik cevaplardan fazlası elde edilemediğinden ayrıca görüşlere bu başlık altında yer verilmemiştir.

Ortaokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin öğretmenlerin beden dilini kullanmasına ilişkin görüşleri Tablo 45'te gösterilmiştir:

Tablo 45

Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Öğretmenlerin Beden Dili Kullanmasına İlişkin Görüşleri

| Öğretmenlerin Beden Dili Kullanması | f |
|--|----------|
| Kullanan öğretmenler OÖ1, OÖ5, OÖ7, OÖ8, OÖ10 | 5 |
| Dil öğrenimini destekleme OÖ1, OÖ5, OÖ7, OÖ8, OÖ10 | 5 |
| Kullanmayan öğretmenler OÖ6, OÖ9 | 2 |

Tablo 45 incelendiğinde yabancı öğrencilerden 7'sinin görüş belirttiği görülmektedir. Görüşmeye katılan ortaokul seviyesindeki yabancı öğrencilerden 5'i Türkçe derslerinde beden dilini kullanan öğretmenlerinin Türkçeyi öğrenmelerine daha fazla yardımcı olduğunu ve bu durumun dil öğrenimlerini olumlu yönde desteklediğini ifade etmektedir. Aynı zamanda yabancı öğrenciler Türkçe derslerinde öğretmenleri tarafından beden dilinin kullanılması gerektiği yönündeki görüşlerini de dile getirmişlerdir. 2 katılımcı öğrenci ise öğretmenlerinin beden dilini kullanmadıklarına dair görüş belirtmişlerdir.

Ortaokul düzeyindeki yabancı öğrencilerin Türkçe öğretmenlerinin beden dilini kullanıp kullanmadığına dair görüşleri ile bu durumun dil öğrenimlerine olan etkisine ilişkin görüşlerini şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

OÖ₁: *Türkçe öğretmenimiz evet kullanıyo. Hemen hemen evet. Çok iyidir bu.*

OÖ₅: *Evet. Evet, yardım ediyor.*

OÖ₆: *Yok.*

OÖ₇: *Bazen, ara sıra. Evet. Kullanınca güzel olur.*

OÖ₈: *Evet, kullanıyo. Daha iyi anlaşılıyor.*

OÖ₉: *Geçen sene kullanıyodu heheh şimdi kullanmıyo.*

OÖ₁₀: *Evet. Yardım ediyö.*

Ortaokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken zorluk yaşadıkları dil becerilerine ilişkin görüşleri Tablo 46’da gösterilmiştir:

Tablo 46

Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Zorlandıkları Temel Dil Becerilerine İlişkin Görüşleri

| Zorlandıkları Temel Dil Becerileri | f |
|--|----------|
| Zorluk Yaşamama OÖ ₁ , OÖ ₃ , OÖ ₄ , OÖ ₅ , OÖ ₁₀ | 5 |
| Dinleme OÖ ₂ , OÖ ₇ , OÖ ₈ | 3 |
| Yazma OÖ ₉ | 1 |

Tablo 46 incelendiğinde yabancı öğrencilerden 9’unun görüş belirttiği görülmektedir. Ortaokul seviyesindeki yabancı öğrencilerden 5’i temel dil beceri alanlarına dair herhangi bir zorluk yaşamadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Temel dil becerilerinde yaşanan zorluklara ilişkin 3 öğrenci dinleme becerisinde zorluk yaşadığını ifade ederken öğrencilerden 1’i yazma alanında zorlandığını ifade edilmiştir. Aynı zamanda temel dil becerilerinde zorluk yaşadıklarını ifade eden bu öğrencilerden bazıları kendilerine göre nedenlerini de açıklamışlardır.

Dinleme becerisiyle ilgili olarak zorluk yaşadığını belirten yabancı öğrencilerin görüşlerini şu şekilde dikkate sunmak mümkündür:

OÖ₂: *Dinlerken. Bilmiyom ama bana biraz zor geliyo.*

OÖ₇: *Dinleme biraz karıştırdım. Eee çünkü bazen çok hızlı konuşuyo biz de yetiştiremiyoruz. O yüzden de eee yani bazı soruları atlamak zorunda kalıyorum.*

OÖ₈: *Iuu dinleme. Ya bilmiyom bazen şey bilemiyorum neden.*

Yazma becerisi alanıyla ilgili olarak zorluk yaşadığını belirten öğrencinin görüşü ise şu şekildedir:

OÖ₉: *Aaa yazmada zorlandım. Iı fazla alışmamıştım ee yazmaya ondan evet.*

Ortaokul seviyesindeki yabancı öğrencilerin sınıf içerisinde Türkçe iletişim kurmaya ilişkin görüşleri Tablo 47’de gösterilmiştir:

Tablo 47

Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Sınıf İçerisinde Türkçe İletişim Kurmaya İlişkin Görüşleri

| Türkçe İletişim Kurma | f |
|--|----------|
| Zorluk yaşamama OÖ ₁ , OÖ ₂ , OÖ ₃ , OÖ ₄ , OÖ ₇ , OÖ ₈ , OÖ ₉ , OÖ ₁₀ | 8 |
| Öğretmen/Arkadaş ile zorluk yaşama OÖ ₅ , OÖ ₆ | 2 |

Tablo 47 incelendiğinde görüşme yapılan öğrencilerin tamamının görüş belirttiği görülmektedir. Sınıf içerisinde öğretmenleri ve arkadaşlarıyla iletişim kurmada zorluk yaşamadığını ifade eden 8 katılımcı öğrencinin zorluk yaşamama koduna ilişkin olarak görüşleri mevcuttur. Öğretmen ya da arkadaşlarıyla iletişim kurmada bazen zorlandığını belirten 2 öğrenci görüşü bulunmaktadır. Belirtilen görüşler her ne kadar irdelenmeye çalışılsa da tek kelimelik cevaplardan fazlası elde edilemediğinden ayrıca görüşlere bu başlık altında yer verilmemiştir.

Ortaokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dinleme ve okuma metinlerinde bulunmasını istedikleri temalara/konulara ilişkin görüşleri Tablo 48’de gösterilmiştir:

Tablo 48

Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Dinleme ve Okuma Metinlerinde Bulunmasını İstedikleri Temalara/Konulara Dair Görüşleri

| İstenilen Temalar/Konular | f |
|--|----------|
| Bilim-teknoloji OÖ ₄ , OÖ ₅ , OÖ ₆ , OÖ ₇ , OÖ ₉ , OÖ ₁₀ | 6 |
| Aile OÖ ₂ , OÖ ₃ , OÖ ₄ , OÖ ₅ , OÖ ₁₀ | 5 |
| Arkadaşlık OÖ ₄ , OÖ ₅ , OÖ ₆ , OÖ ₁₀ | 4 |
| Farklı ülkeler OÖ ₁ , OÖ ₈ | 2 |
| Hayvanlar OÖ ₁ , OÖ ₆ | 2 |
| Tarih OÖ ₃ , OÖ ₇ | 2 |

Tablo 48 incelendiğinde yabancı öğrencilerin tamamının görüş belirttiği görülmektedir. Ortaokul seviyesindeki yabancı öğrencilerin dinleme ve okuma metinlerine bulunmasını istedikleri temalara/konulara ilişkin bilim ve teknoloji kodu ile ilgili olarak 6 gönüllü katılımcı öğrencinin görüşü ön plana çıkmaktadır. Aile görüşü için 5; arkadaşlık için 4; farklı ülkeler, hayvanlar ve tarih için ise 2’şer öğrenci görüş bildirmişlerdir. Tablo dikkatli bir şekilde incelendiğinde görüşmeye katılan öğrencilerin temayla ilgili olarak birden fazla koda dair görüş belirttikleri görülmektedir.

Dinleme ve okuma metinlerinde bilim ve teknoloji ile ilgili unsurlara yer verilmesi gerektiği ile ilgili olarak dile getirilen görüşleri şu şekilde dikkate sunmak mümkündür:

OÖ₄: *Hocam hepsiyle evet. En çok desem Teknoloji ve Bilim başka arkadaşlık, aile.*

OÖ₅: *Tiknoloci, aile, arkadaşlarım. Aile, arkadaşlarım, teknoloji.*

OÖ₆: *Hayvanlar, Bilim, Teknoloji u arkadaşları olmak istiyorum uu.*

OÖ₇: *Immm bilim-teknoloji bi de tarih.*

OÖ₉: *Bilim-Teknoloji.*

OÖ₁₀: *Aile, arkadaşlık, bilim-teknoloci.*

Temaya dair oluşturulan diğer kodlara ilişkin görüşleri de şu şekilde sunmak mümkündür:

OÖ₁: *Eeee hayvanlar ve farklı ülkeler.*

OÖ₂: *Aile.*

OÖ₃: *Tarih, aile.*

OÖ₈: *Farklı ülkeler.*

Ortaokul seviyesindeki yabancı öğrencilerin okuma metinleri ile görselleri arasındaki ilişkiye dair görüşleri Tablo 49’da gösterilmiştir:

Tablo 49

Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Okuma Metinleri ile Görselleri Arasındaki İlişkiye Dair Görüşleri

| Okuma Metinleri ile Görselleri Arasındaki İlişki | f |
|---|----------|
| Yeterince ilişkili OÖ ₃ , OÖ ₅ , OÖ ₆ , OÖ ₇ , OÖ ₈ , OÖ ₁₀ | 6 |
| Yeterince ilişkili bulmama OÖ ₁ , OÖ ₂ , OÖ ₄ , OÖ ₉ | 4 |

Tablo 49 incelendiğinde yabancı öğrencilerin tamamının görüş belirttiği görülmektedir. Ortaokul seviyesindeki yabancı öğrencilerin okuma metinleri ile görselleri arasındaki ilişkiye dair belirttikleri görüşler arasında yeterince ilişkili olma kodu 6 öğrenci görüşüyle ön plana çıkmaktadır. Görüşmeye katılan öğrenciler Türkçe kitaplarındaki görsellerin metni anlamalarına yardımcı olduğunu ve bu sebeple görsellerle metinlerin arasındaki ilişkiyi yeterli buldukları yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Metinler ile görsellerin ilişkisinin yeterli bulunmadığını ve görsellerin okudukları metni anlamalarına yardımcı olmadığı yönünde ise 4 öğrenci görüşü mevcuttur.

Mevcut metinlerin görsellerle ilişkili olduğunu ve bu durumun metinleri daha iyi anlamalarına yardımcı olduğu yönünde görüş belirten öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

OÖ₃: *Evet, yardım oluyo.*

OÖ₇: *Evet, görsellerin yani bazı ıı hikâyeyi okumadan anlamadıysak görsellerin bize bi faydası oluyo yani anlayabiliyoruz.*

Görsellerle metinler arasında yeterli ilişki bulunmadığına dair görüş bildiren öğrencilerden bazılarının görüşlerini şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

OÖ₁: *Evet. Ama biraz fazla değil.*

OÖ₂: *Bazılarını beğeniyorum bazıları yani. Hocam mesela böyle cık hocam nasıl güzeller ama biraz değişiklik var.*

OÖ₄: *Bazılarını hocam.*

Ortaokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dinledikleri metinlere ilişkin görüşleri Tablo 50’de gösterilmiştir:

Tablo 50

Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Dinleme Metinlerine İlişkin Görüşleri

| Dinleme Metinlerinin Özellikleri | f |
|--|----------|
| Hızlı OÖ ₇ , OÖ ₈ , OÖ ₁₀ | 3 |
| Bilgilenme OÖ ₅ , OÖ ₉ | 2 |
| Yavaş OÖ ₂ , OÖ ₆ | 2 |
| Yeterli olma OÖ ₁ , OÖ ₃ | 2 |
| Öğretmen yardımını OÖ ₄ | 1 |

Tablo 50 incelendiğinde yabancı öğrencilerin 10’unun da görüş belirttiği görülmektedir. Ortaokul seviyesindeki yabancı öğrencilerin dinleme metinlerinin özelliklerine dair belirttikleri görüşler arasında metinlerin hızlı olma durumuna 3; bilgilenme, metinlerin hızını yavaş bulma ve yeterli olma durumlarına yönelik 2’şer öğrenci görüş belirtirken öğretmen yardımı koduna dair görüş ise 1 öğrenci tarafından dile getirilmiştir.

Görüşmeler neticesinde oluşturulan dinleme metinlerinin özellikleri temasına dair belirtilen görüşleri şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

OÖ₁: *Evet, anlayabiliyorum orta.*

OÖ₂: *Yavaş evet.*

OÖ₃: *Dinlemeyle ilgili evet Türkçe dersinde. İyi bence orta.*

OÖ₄: *Hocam bazılarında dinleme metni geliyo dinliyoruz yapıyoruz.*

Ortasında mesela yani bilmediğimiz kelimeleri söylüyor dinlediğimizde o kadar.

OÖ₅: *Evet, anlatabiliyorum. Evet, bilgi veriyo.*

OÖ₆: *Hocam yani yavaş.*

OÖ7: *Hıhı anlayabilirim ama biraz hızlı.*

OÖ8: *Evet, bazıları hızlı.*

OÖ9: *Metinle ilgili bilgi veriyö.*

OÖ10: *Daha hızlı. Hızlı geliyo.*

Ortaokul seviyesindeki yabancı öğrencilerin derslerdeki yazma etkinliklerine/becerisine ilişkin görüşleri Tablo 51’de gösterilmiştir:

Tablo 51

Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Yazma Becerisine İlişkin Görüşleri

| Yazma Becerisine İlişkin Görüşler | f |
|---|----------|
| Daha fazla olmalı OÖ1, OÖ2, OÖ4, OÖ5, OÖ7, OÖ8, OÖ10 | 7 |
| Zor/Yorucu bulmama OÖ1, OÖ3, OÖ5, OÖ7, OÖ8, OÖ9, OÖ10 | 7 |
| Daha az olmalı OÖ6, OÖ9 | 2 |
| Zor/Yorucu bulma OÖ2, OÖ6 | 2 |
| Yeterli OÖ3 | 1 |

Tablo 51 incelendiğinde yabancı öğrencilerin tamamının görüş belirttiği görölmektedir. Ortaokul seviyesindeki yabancı öğrencilerin yazma becerisine ilişkin belirttikleri görüşler içerisinde yazma becerisiyle ilgili daha fazla uygulamalara yer verilmesi gerektiği görüşü ile yazma çalışmalarının kendilerine zor ya da yorucu gelmediğini belirten görüşler ön plana çıkmaktadır. Bu kodlar için 7’şer öğrenci görüşü mevcuttur. Yazma becerisi ile ilgili uygulamalara daha az yer verilmesi gerektiğini 2; yazma çalışmalarının zor ya da yorucu geldiğini belirten yine 2 öğrenci görüşü mevcuttur. Görüşmeye katılan öğrencilerden 1’i ise yazma etkinliklerinin yeterli olduğu görüşündedir.

Öğrencilerin temel dil becerilerinden olan yazma becerisine ilişkin görüşlerini şu şekilde dikkate sunmak mümkündür:

OÖ1: *Hımm bence daha fazla. Hayır zor değil.*

OÖ2: *Fazla olmalı. Biraz zor.*

OÖ3: *Orta bence.*

OÖ4: *Daha faz orta olmalı hocam yani. Hocam çok yazdığımızda yorucu geliyor ama yani az yazdığımızda yorucu gelmiyo.*

OÖ5: *Fazla olmalı.*

OÖ6: *Daha az. Evet, yorucu geliyo.*

OÖ7: *Yok fazla.*

OÖ8: *Fazla.*

OÖ₉: *Az olmalı. Yooo gayet normal geliyo.*

OÖ₁₀: *Daha fazla olmalı. Zor ya da yorucu gelmiyo.*

Ortaokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin temel dil becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi sürecine ilişkin görüşleri Tablo 52’de gösterilmiştir:

Tablo 52

Ortaokul Seviyesindeki Yabancı Öğrencilerin Temel Dil Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri

| Dil Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme | f |
|---|----------|
| Tüm becerilerin sınanmaması OÖ ₂ , OÖ ₃ , OÖ ₄ , OÖ ₅ , OÖ ₇ , OÖ ₈ , OÖ ₉ , | 7 |
| Bazen OÖ ₁₀ | 1 |

Tablo 52 incelendiğinde ortaokul düzeyindeki katılımcı öğrencilerden 7’sinin tüm becerilerin sınanmaması koduna ilişkin olarak görüş belirttikleri görülürken 1 yabancı öğrenci ise bazen öğretmenin yaptığı belirtmiştir. Bu koda ilişkin olarak temel dil becerilerini kazanıp kazanamadıklarına ilişkin olarak ölçme-değerlendirmeye yönelik sınav uygulamalarının olup olmadığı sorgulanmıştır. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde her bir dil becerisini ölçme-değerlendirmeye ilişkin olarak sınav uygulamalarının olmadığını belirten öğrenciler Türk öğrencilerle birlikte aynı sınavları olduklarını ifade etmişlerdir.

Temel dil becerilerinin her birini ölçme – değerlendirmeye yönelik sınav uygulamalarının bulunmadığını belirten öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

OÖ₃: *İı yapmıyo.*

OÖ₄: *Yok, hocam*

OÖ₅: *Hayır, yapmıyo.*

OÖ₈: *Hayır, yapmıyo.*

OÖ₉: *Hayır hayır.*

OÖ₁₀: *Bazen evet yapıyo.*

Ortaokul seviyesindeki yabancı öğrencilerin Türkçeyi nasıl öğrenmek istediklerine dair görüşleri Tablo 53’te gösterilmiştir:

Tablo 53

Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Dil Öğrenme Sürecine Yönelik Önerilerine İlişkin Görüşleri

| Dil Öğrenme Önerileri | f |
|------------------------------|----------|
|------------------------------|----------|

| | |
|---|---|
| Özel hazırlanmış dil sınıfına sahip olma OÖ ₁ , OÖ ₇ , OÖ ₈ , OÖ ₁₀ | 4 |
| Aynı yaşta olma isteği OÖ ₁₀ | 1 |

Tablo 53 incelendiğinde görüşmeye katılan yabancı öğrencilerden sadece 4'ünün görüş belirttiği görülmektedir. Ortaokul seviyesindeki yabancı öğrencilerin dil öğrenme önerilerine yönelik görüşlerinde özel hazırlanmış dil sınıfına sahip olma görüşü ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerden biri aynı zamanda aynı yaşta olma isteğini dile getirmiştir. Bu kodlara yönelik dile getirilen öğrenci görüşleri şu şekildedir:

OÖ₁: *Bence bu okulda da diğer ilkokullardaki gibi Türkçe sınıfı olması gerekir. Çünkü bu okulumuzda aşırı Türkçe bilmeyen öğrenciler de çıkabiliyo. Olsa çok daha iyi olur.*

OÖ₇: *Yok, ama okulda Türkçe sınıfı olmasını yani yabancı dilin öğrenmesini isterdim.*

OÖ₈: *Evet. Türkçe sınıfını istiyorum ve hikâye kitaplarından okuyabileceğim bi şey istiyorum Türkçe sınıftan. Haritalar falan onları istiyorum.*

OÖ₁₀: *Evet, Türkçe sınıfı olmasını isterdim, yabancı öğrencilerin sınıfı olmasını isterdim, akıllı tahta olmasını isterdim. Aynı yaşta olmak isterdim hepimiz.*

4.1.3. Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenimi Süreçlerine

Dair Görüşleri: Lise seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme sebepleri/amaçlarına ilişkin görüşleri Tablo 54'te ele alınmıştır:

Tablo 54

Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sebepleri/Amaçlarına İlişkin Görüşleri

| Türkçe Öğrenme Sebepleri/Amaçları | f |
|--|---|
| Türkçe güzel bir dil LÖ ₅ , LÖ ₇ , LÖ ₈ , LÖ ₁₀ , | 4 |
| Türkiye'de lisans eğitimi alma isteği LÖ ₁ , LÖ ₂ , LÖ ₄ , LÖ ₁₃ | 4 |
| Türkiye'deki iyi eğitim olanakları LÖ ₃ , LÖ ₆ , LÖ ₁₀ , LÖ ₁₁ | 4 |
| Lise eğitimi LÖ ₈ , LÖ ₉ | 2 |
| Türkiye'de yaşıyor olma LÖ ₅ , LÖ ₁₂ | 2 |
| Türkçeyi öğrenmenin kolaylığı LÖ ₇ | 1 |

Tablo 54 incelendiğinde 13 öğrencinin de görüş belirttiği görülmektedir. Lise seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme sebepleri/amaçları arasında Türkçenin güzel bir dil olduğu, Türkiye'de lisans eğitimi alma isteği ve Türkiye'deki eğitim olanaklarının kendi ülkelerinden daha iyi olduğunu ifade eden 4'er öğrencinin görüşleri ön plana çıkmaktadır. Lise eğitimi kodu ve Türkiye'de yaşıyor olmanın getirdiği zorunluluktan

Türkçe öğrendiğini dile getiren 2'şer öğrenci görüşü mevcuttur. Türkçeyi öğrenmenin kolaylığı koduna yönelik ise 1 öğrenci görüş bulunmaktadır. Bazı öğrenciler temaya uygun olarak birden fazla koda dair görüş belirtmişlerdir.

Türkçeyi öğrenme sebepleri/amaçlarına yönelik olarak Türkçenin güzel bir dil olduğu ve Türkçeyi öğrenmeyi sevdiğini dile getiren öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

LÖ₅: *Çünkü uu Türkiye'de eee okuyorum ve Türk Türkçe güzel dil.*

LÖ₈: *Çünkü ben Türkiye'ye geldiğim zaman uu lise okumam gerekiyordu o yüzden Türkçe öğrenmesi çok güzeldi o yüzden Türkçe öğrenmek.*

LÖ₁₀: *Çünkü uu uu burda u okumak istiyorum yani u ve uu Türkçe çok güzel bir dil.*

Lisans eğitimlerine yönelik Türkiye'de bulunan üniversiteleri tercih etmek istedikleri için Türkçe öğrendiğini belirten öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

LÖ₁: *Çünkü ben Türkiye'de üniversite de okumak istiyorum.*

LÖ₂: *Çünkü Türkiye'de tıp okuya heee tıp ee tıp fasül fasülte okumak istiyorum*

LÖ₄: *Çünkü Türkiye'de ön üniversite yapmak istiyorum.*

LÖ₁₃: *A ben Türkçe Türkiye'de yuniversite de okumak istiyorum.*

Türkiye'deki iyi eğitim olanaklarından dolayı Türkçe öğrenmeyi amaç edinen öğrencilerin görüşlerini aşağıdaki gibi dikkatlere sunmak mümkündür:

LÖ₃: *Çünkü burda uu daha iyi burda daha iyi, düzgün. Benim okulum orada benim ülke daha kötü.*

LÖ₆: *Çünkü burda bizim okul ülkemizden daha iyi, öğrenmek için lazım.*

LÖ₁₁: *Çünkü Türkiye'de okumak istiyorum.*

Lise eğitimlerini tamamlamak için Türkçe öğrendiğini belirten öğrencilerin görüşleri ise şu şekildedir:

LÖ₉: *Türkiye'ye geldim, lisede okuyorum onun için öğrenmek zorundayım.*

Türkiye'de yaşadığından dolayı Türkçe öğrenmeyi amaç edinen yabancı öğrencilerin görüşleri şöyledir:

LÖ₁₂: *Eee çünkü Türkiye'de okumak istiyorum yani burda okuduğum için yani.*

Türkçe öğrenmenin kolay olması nedeniyle Türkçe öğrendiğini belirten bir öğrencinin görüşü ise şöyledir:

LÖ₇: *Çünkü Türkçe dil birau çok kolay ve ben Türkçe çok seviyorum.*

Lise seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dil öğrenme ortamlarında bulunmasını istedikleri özelliklere ilişkin görüşleri Tablo 55'te gösterilmiştir:

Tablo 55

Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Dil Öğrenme Ortamlarında Bulunmasını İstedikleri Özelliklere İlişkin Görüşleri

| Dil Sınıflarında Bulunması İstenilen Özellikler | f |
|---|----------|
| Sınıf özelliklerini yeterli bulma LÖ ₁ , LÖ ₂ , LÖ ₈ , LÖ ₉ , LÖ ₁₁ , LÖ ₁₂ | 6 |
| Akıllı tahta LÖ ₆ | 1 |
| Harita LÖ ₁₃ | 1 |
| Kitaplık LÖ ₆ | 1 |

Tablo 55 incelendiğinde 8 öğrencinin görüş belirttiği görülmektedir. Lise seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dil öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri arasında kullanılan sınıflardaki özelliklerin yeterli olması durumu 6 öğrenci görüşü ile ön plana çıkmaktadır. Akıllı tahta, harita ve kitaplık kodları için ise 1'er öğrenci görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan gönüllü öğrencilerden 1'inin birden fazla koda yönelik görüşü bulunmaktadır.

Sınıf özelliklerinin yeterli bulma koduna yönelik görüş belirten öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

LÖ₁: *Sınıfımızda her şey evet var var.*

LÖ₂: *Evet, var. İu bence şimdi hepsi normal.*

LÖ₈: *Değişik bi şey olmamalı çünkü her şey var yani. Akıllı tahta var. Bütün her şey var yani. Akıllı tahta var, sınıfın gerektiği her şey var içinde yani aski, pano, kütüphane. Harita değil yani çünkü akıllı tahta var akıllı tahtadan her şeyi çıkartabiliyoruz.*

LÖ₉: *Yani sınıfımızda her şey yeterli.*

LÖ₁₁: *Evet, var. Sınıfımız iyi yeterli.*

LÖ₁₂: *Yani heheheh sınıfta olması gereken her şeyler var.*

Hedef dil öğrencilerinden dil öğrenme ortamlarında akıllı tahta, harita ve kitaplık olmasını isteyen öğrencilerin görüşlerini şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

LÖ₆: *Hı hı evet akıl tahta, kitaplık.*

LÖ₁₃: *Aaa harita evet.*

Lise seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yaş durumuyla ilgili isteklerine ilişkin görüşleri Tablo 56'da gösterilmiştir:

Tablo 56

Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Yaş Durumuyla İlgili İsteklerine İlişkin Görüşleri

| Yaş Durumuyla İlgili İstekler | f |
|--------------------------------------|----------|
|--------------------------------------|----------|

| | |
|---|---|
| Farklı yaşta olma LÖ ₁ , LÖ ₂ , LÖ ₇ , LÖ ₉ , LÖ ₁₂ , LÖ ₁₃ | 6 |
| Aynı yaşta olma LÖ ₃ , LÖ ₄ , LÖ ₅ , LÖ ₈ , LÖ ₁₀ | 5 |
| Fark etmeme LÖ ₆ , LÖ ₁₁ | 2 |

Tablo 56 incelendiğinde 13 öğrencinin de görüş belirttiği görülmektedir. Lise seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin sınıflardaki yaş durumuna ilişkin görüşleri arasında farklı yaşta olma isteğine yönelik 6 öğrencinin görüşü ön plana çıkmaktadır. Ancak farklı yaş gruplarıyla dil öğrenmek isteyen öğrenciler aralarındaki yaş farklarının çok olmamasını da görüşlerinde belirtmişlerdir. Aynı yaşta olma kodu için 5 öğrenci görüş belirtirken yaş farklılığının sorun oluşturmadığı, kendileri için fark etmediğine yönelik 2 öğrenci görüşü mevcuttur.

Dil öğrenim ortamlarında farklı yaş gruplarıyla birlikte olmanın dil öğrenim süreçlerinde daha olumlu olduğunu düşünen öğrenci görüşleri şu şekildedir:

LÖ₁: *Hayır, ben onlardan biraz büyüğüm. Bu normal çok büyük çok küçük hayır.*

LÖ₂: *Farklı. Bunlar daha güzel.*

LÖ₇: *Farklı farklı. Hayır, böyle böyle çok iyi.*

LÖ₉: *Yok, farklı yaşta benim en genci benim. Farklı yaşlar çünkü benim arkadaşlar var 16 yaşında onlar daha geç yani üniversiteye geçseler de 21, 19-20 olacaklar ben 18-16 olucam 17-18 olucam onun için. Farklı yaş yani şimdi bence iyi.*

LÖ₁₂: *Farklı yaşta. Yani istemem yani şimdi bu iyi.*

LÖ₁₃: *Farklı yaşta. Aynı yaşlarla olmak istemiyorum.*

Aynı yaşta olmanın dil öğrenim süreçleri üzerinde daha etkili olduğunu düşünen öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

LÖ₄: *İyi farklı sadece 1 sene böyle. Sınıfımız 15-16 ve 14 var şimdi. Evet, tabii aynı yaş istiyorum.*

LÖ₅: *Farklı yaşta. Aynı yaşta olmayı isterim evet.*

LÖ₈: *Farklı yaş. Aynı yaşta olsam daha mutlu olurum.*

LÖ₁₀: *Aynı yaş olmak normal.*

Dil öğrenme ortamlarındaki yaş farklılıklarının kendileri için önemli olmadığını, bu durumun sorun oluşturmadığını belirten öğrencilerin görüşü ise şu şekildedir:

LÖ₆: *Farklı farklı evet. Fark yok.*

LÖ₁₁: *Fark yok.*

Lise seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin farklı ülkelerden olan öğrencilerle aynı öğrenme ortamını paylaşmaya ilişkin görüşleri Tablo 57’de gösterilmiştir:

Tablo 57

Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Farklı Ülkelerden Öğrencilerle Aynı Dil Öğrenme Ortamını Paylaşmaya İlişkin Görüşleri

| Farklı Ülkelerden Öğrenciler | f |
|---|----------|
| Birlikte olma isteği LÖ ₁ , LÖ ₂ , LÖ ₃ , LÖ ₄ , LÖ ₅ , LÖ ₆ , LÖ ₇ , LÖ ₈ , LÖ ₉ , LÖ ₁₁ , LÖ ₁₂ , LÖ ₁₃ | 12 |
| Birlikte daha iyi öğrenme LÖ ₁₀ | 1 |

Tablo 57 incelendiğinde 13 öğrencinin de görüş belirttiği görülmektedir. Lise seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin farklı ülkelerden gelen öğrencilerle aynı öğrenme ortamını paylaşmaya ilişkin görüşleri arasında birlikte olma isteği bütün öğrencilerin ortak görüşü olarak ön plana çıkmaktadır. Birlikte daha iyi öğrendikleri hakkında ise 1 öğrenci görüş belirtmiştir.

Farklı ülkelerden gelen öğrencilerle aynı dil öğrenme ortamını paylaşmayı isteyen öğrencilerin görüşlerini şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

LÖ₁: *Yabancı öğrenciler. Ee Kamerun'dan, Kenya'dan ıı Almanya'dan var aaa daha Gine'den var. Evet birliktelik hoş.*

LÖ₂: *ıı Gambiya var Gambiya'dan, Komol'dan ben de Nijer eee Mısır, Kosova, Ukrayna, Rusya. Tabii mutluyum.*

LÖ₃: *Çok 17 ülke 17 ıı Kenya, Etiyopya, Rusya'da hangi Tunusça Tunus. Ben mutlu.*

LÖ₄: *Farklı ülkeler. ıı İran'dan da var ıı Kazakistan da var ıı Afganistan, Pakistan var Gana. Evet, beni mutluyum.*

LÖ₅: *Aaa aaa Doğu Türk var aaa Kosova var aaa Makedonya var ıı Özbekistan var. Birlikte güzel.*

LÖ₆: *ıı Kenya'dan gelen var, Yunan Yunanistan'dan, Bulgar Bulgaristan'dan ıı Taylan'dan. Mutlu oluyorum.*

LÖ₇: *Aaa Kamerun'dan da Etiyopya çok var. Onlarla olmak güzel.*

LÖ₈: *Doğu Turkistan'dan, Ukrayna'dan, Özbekistan'dan ıı Mısır'dan, Suriye'den falan. Tabii ki mutluyum.*

LÖ₉: *Gambiya var, Komor'dan gelen öğrenci var, Mısır var eee Hindistan var sonra Doğu Türkistan var u Ukrayna, Rusya sonra Kosova. Mutlu oluyoruz.*

LÖ₁₀: *Beraber iyi öğreniyoruz.*

LÖ₁₁: *Rusya'dan ıı Komor'dan u Mısır'dan ıı başka ıı Doğu Türkistan'dan. Beraber mutluluktur.*

LÖ₁₂: *Yani Özbekistan, Komor uu yani Kosova, Arnavutluk, Ukrayna, Suriye böyle. Evet.*

LÖ₁₃: *Kenyalı var, Azerbeycanlı var, Tunuslu var, Bulgarca Bulgariya aaa Yunanistan. Mutlu ediyor.*

Lise seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin kültürel gezilerin Türkçe öğrenmelerine katkısına ilişkin görüşleri Tablo 58’de gösterilmiştir:

Tablo 58

Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Kültürel Gezilerin Türkçe Öğrenmelerine Katkısına İlişkin Görüşleri

| Kültürel Gezilerin Türkçe Öğrenmeye Katkısı | f |
|---|----------|
| Geziler düzenlenmeli LÖ ₂ , LÖ ₄ , LÖ ₈ , LÖ ₉ , LÖ ₁₂ | 5 |
| Katkı verme LÖ ₁ , LÖ ₃ , LÖ ₅ , LÖ ₁₀ , LÖ ₁₁ | 5 |
| Herhangi bir geziye katılmama LÖ ₆ , LÖ ₇ , LÖ ₁₃ | 3 |

Tablo 58 incelendiğinde 13 öğrencinin de görüş belirttiği görülmektedir. Lise seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin kültürel geziler ile ilgili görüşleri arasında kültürel gezilerin Türkçe öğrenmeye olumlu yönde katkı verdiğine yönelik oluşturulan kod ile gezilerin düzenlenmesi gerektiği hakkında 5’er öğrenci görüş bildirmiştir. Herhangi bir geziye katılmama kodu ile ilgili olarak ise 3 öğrenci görüşü mevcuttur.

Dil öğrenimi süreçlerinde gerçekleştirilen kültürel gezilerin Türkçe öğrenmelerini olumlu yönde katkı verdiğini belirten öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

LÖ₁: *Evet. Evet, çünkü uu gezmek zamanda ben arkadaşlarımla Türkçe konuşuyorum.*

LÖ₃: *Osmangazi, şehreküstü. Kolay evet çok kolay.*

LÖ₅: *Evet, Osmangazi.*

LÖ₁₀: *Evet. Bursa ’da yani Osmangazi.*

LÖ₁₁: *Evet, yapıyoruz. Iu Türkiye ’nin şehirlerini gezdik. Bir şehire gittik uu İstanbul ’a gittik uu Ankara ’ya gittik.*

Dil öğrenim süreçlerinde kültürel gezilerin düzenlenmediğini ancak düzenlenmesi gerektiğine yönelik isteklerini belirten öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

LÖ₂: *Hayır, hâlâ hâlâ gezmedi ama inşallah evet geziceğiz. İstiyo Tabii istiyorum.*

LÖ₄: *Hâlâ yapmadık ama uu müdür bey dedi uu ikinci dön dönem gezicez.*

LÖ₈: *Hâlâ yapmadık ama yapicaz diyolar heheh yapicaz.*

LÖ₉: *Ya hâlâ yapmadık ama şey tatilde Antalya ’ya u bence gidi yani gidicez diye söyledi öğretmenimiz. Tam bilmiyorum yani.*

LÖ₁₂: *Daha yapmadık ama bu önümüzdeki tatilde yapicaz inşallah.*

Herhangi bir geziye katılmadığını belirten öğrencilerin görüşleri de şu şekildedir:

LÖ₆: *Yapmı yapmıyoruz.*

LÖ₇: *Hayır, yapmadım ama inşallah yapacağım.*

LÖ₁₃: *Hayır.*

Lise seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin farklı ülkeler ve kültürlerle ilgili öğrendiklerine ilişkin görüşleri Tablo 59’da gösterilmiştir:

Tablo 59

Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Farklı Ülkeler ve Kültürlerle İlgili Öğrendiklerine İlişkin Görüşleri

| Farklı Ülkeleri ve Kültürleri Öğrenme | f |
|---|----------|
| Farklı coğrafyaları tanıma LÖ ₂ , LÖ ₆ , LÖ ₇ , LÖ ₈ , LÖ ₉ , LÖ ₁₀ , LÖ ₁₂ , LÖ ₁₃ | 8 |
| Arkadaşlardan öğrenme LÖ ₁ , LÖ ₄ , LÖ ₉ | 3 |
| Farklı diller öğrenme LÖ ₅ , LÖ ₈ | 2 |
| Derslerde az yer verilme LÖ ₁₁ | 1 |
| Farklı müzik kültürleri LÖ ₃ | 1 |

Tablo 59 incelendiğinde 13 öğrencinin de görüş belirttiği görülmektedir. Lise seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler dil öğrenim süreçlerinde öğrendikleri yeni bilgilere dair 8 dil öğrencisinin görüşüyle farklı coğrafyaları tanıma kodunun ön plana çıktığı görülmektedir. Arkadaşlardan öğrenme için 3, farklı diller öğrenme kodu için 2 öğrenci görüşü mevcuttur. Dil öğrenim sürecinde farklı kültürlerle ait müzikleri öğrendiğini belirten 1 öğrenci görüşü bulunurken, yine görüşmeye katılan öğrencilerden 1’i derslerde farklı ülke ve kültürlerle yönelik bilgilere çok az yer verildiğini ifade etmiştir.

Farklı coğrafyalarla ilgili yeni bilgiler öğrendiklerini belirten öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

LÖ₂: *Tabii öğreniyorum. Iı Mısır, Komon uu Özbekistan uu Rusya, Hindistan, Pakistan.*

LÖ₆: *Evet. Kenya başka Tayland başka uu Bulgaristan.*

LÖ₇: *Evet. Aaa Etiyopya ve Gana.*

LÖ₈: *Tabii çok öğreniyoruz. Yani işte Ukraynca bilgi sahibim, Özbekistan’dan bilgi sahibi olurdum, Suriye’den bi kaç ülkede çünkü eee her hafta sonu bir sunum yapıyorlar uu okulda işte her hafta sonu bir ülkeden bahsediyoruz. Çok güzel bi şey oluyo çok güzel yani farklı ülkelerden öğreniyoruz bi de bu ülkelerden arkadaşlarımız var burda yani çok güzel.*

LÖ₉: *Evet, her perşembe günü bir program var şeyden sonra ii yemekten sonra şey farklı ülkeler ile ilgili u program var yani tanıtıyorlar ülkelerini. Afganistan oldu, İran oldu sonra Kazakistan hakkında oldu arkadaşlarım biliyordu bizim sınıfımızda.*

LÖ₁₀: *Evet. Iı mesela Kenya evet.*

LÖ₁₂: *Evet, öğreniyoruz. Yani bi çok de ülkeler var ama yani daha Kumur, Özbek, Ukrayna, Suriye yani hatırlıyorum.*

LÖ₁₃: *Evet, öğreniyö. Iı Tunuslu, Kenyalı.*

Dil öğrenim süreçleri içerisinde arkadaşlarından farklı kültürlerle ilgili yeni bir şeyler öğrendiğini belirten öğrencilerin görüşleri ise şu şekildedir:

LÖ₁: *Evet. Mesela başka ülkelerin kültürlerini öğreniyorum arkadaşlarımdan. Iı Ukrayna başka Kamerun'da ne yapıyo olabilirler.*

LÖ₄: *Evet, öğreniyorum. Iı bir arkadaşım var. Kazakistan'dan geliyor. Onun ile çok konuşuyorum uı ve onun uı ülke ülkeden için bana konuşuyor.*

Farklı ülkelerin dillerini ve müzik kültürleriyle ilgili unsurları öğrendiğini belirten öğrencilerin görüşlerini de şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

LÖ₃: *Evet, öğreniyorum. Müzikleri evet. Bilmiyorum çok ülke var ama.*

LÖ₅: *Evet, dil.*

Derslerde farklı ülke ve kültürlere çok az yer verildiğini belirten öğrencinin görüşü şu şekildedir:

LÖ₁₁: *Çok az. Evet evet.*

Lise seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçelerini geliştirmek için neler yaptıklarına ilişkin görüşleri Tablo 60'da gösterilmiştir:

Tablo 60

Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçelerini Geliştirmek İçin Yaptıklarına İlişkin Görüşleri

| Türkçelerini Geliştirme Yolları | f |
|---|----------|
| Kitap okuma LÖ ₁ , LÖ ₂ , LÖ ₃ , LÖ ₅ , LÖ ₆ , LÖ ₈ , LÖ ₁₀ , LÖ ₁₁ , LÖ ₁₂ , LÖ ₁₃ | 10 |
| Arkadaşlarla iletişim kurma LÖ ₁ , LÖ ₄ , LÖ ₇ , LÖ ₈ , LÖ ₉ , LÖ ₁₁ , LÖ ₁₂ , LÖ ₁₃ | 8 |
| Sinemaya gitme LÖ ₁ , LÖ ₂ , LÖ ₄ , LÖ ₈ , LÖ ₁₀ , LÖ ₁₁ , LÖ ₁₂ | 7 |
| Film izleme LÖ ₃ , LÖ ₅ , LÖ ₆ , LÖ ₇ , LÖ ₉ , LÖ ₁₃ | 6 |
| Ana dilinden hareket etme LÖ ₂ | 1 |
| Gazete okuma LÖ ₈ | 1 |

Tablo 60 incelendiğinde yabancı öğrencilerin tamamının görüş belirttiği görülmektedir. Lise seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçelerini geliştirmek adına yaptıkları arasında kitap okuma kodu ön plana çıkmaktadır. Bu kod için 10 öğrenci görüş bildirmiştir. Arkadaşlarla iletişim kurma için 8; sinemaya gitme için 7; film izleme için 6; ana dilinden hareket etme ve gazete okuma kodlarına yönelik 1'er öğrenci görüş belirtmiştir. Hedef dil öğrencilerinin süreç içerisinde Türkçelerini geliştirmek adına birden fazla yola başvurdukları oluşturulan kodlar neticesinde görülmektedir.

Lise düzeyindeki yabancı öğrencilerin dil öğrenim süreçlerinde Türkçelerini geliştirmek için yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşlerini şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

LÖ₁: *İuu Türkçe konuşuyorum arkadaşlarımla. Mesela uu Rus romanların uu Türkçelerini okuyorum. Sinemaya gittim.*

LÖ₂: *Mesela uu yani bazen cümleler kendimi dili cümleler yapıyorum sonra biraz karıştırıyor bu nasıl Türkçe nasıl söylüyor. Bi kitap okuyor, film izliyor.*

LÖ₃: *Burda uu film izliyorum, kitap okuyom.*

LÖ₄: *Arkadaşlarım ile Türkçe konuşuyorum, uu İstanbul akrabam var onların ile Türkçe biraz konuşuyorum ve mesela yeni kelimeler kitapta var onlara soruyorum. Sinemaya ee gittim.*

LÖ₅: *Eee kitap oku eee ve film izli.*

LÖ₆: *Film film izliyorum. Kitap biraz okuyorum.*

LÖ₇: *Film izliyor ve arkadaşım eee konuşuyor.*

LÖ₈: *İşte İstanbul'daydım ben. Eee Türk arkadaşlarım vardı onlar beni çok yardım ettiler bu konu için. Eee gazete okudum normal ama kitaplardan Oğuz Atay kitapları seviyorum. Tehlikeli Oyunlar en sevdiğim kitap. Sinemaya gittim.*

LÖ₉: *Türkler ile çok Türk öğrenciler ile konuşmak yani konuşmayı şey yapıyorum. Türk yani Türk dilinde olan filmleri izledim.*

LÖ₁₀: *Okumak. Sinema.*

LÖ₁₁: *Iu arkadaşım ile konuşuyorum. Kitap okuyorum. Gittim sinema.*

LÖ₁₂: *Daha çok konuşuyorum. Yani kitap okuyorum. Sinema seviyorum.*

LÖ₁₃: *Film izliyorum, kitap okuyorum uu arkadaşım ile konuşuyorum.*

Lise seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yeni kelimeler öğrenmek için neler yaptıklarına dair görüşleri Tablo 61'de gösterilmiştir:

Tablo 61

Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Yeni Kelimeler Öğrenmek İçin Yaptıklarına İlişkin Görüşleri

| Kelime Öğrenme Yolları | f |
|---|----------|
| Arkadaşına sorma LÖ ₂ , LÖ ₃ , LÖ ₆ , LÖ ₈ , LÖ ₁₀ , LÖ ₁₂ , LÖ ₁₃ | 7 |
| Film izleme LÖ ₂ , LÖ ₆ , LÖ ₇ , LÖ ₁₁ , LÖ ₁₃ | 5 |
| İnternette araştırma LÖ ₇ , LÖ ₈ , LÖ ₁₀ , LÖ ₁₂ | 4 |
| Kitap okuma LÖ ₂ , LÖ ₅ , LÖ ₆ , LÖ ₁₁ | 4 |
| Kelime defteri kullanma LÖ ₂ , LÖ ₃ , LÖ ₅ | 3 |
| Konuşurken kelimeyi kullanma LÖ ₁ , LÖ ₄ , LÖ ₉ | 3 |
| Sözlük kullanma LÖ ₇ , LÖ ₁₀ , LÖ ₁₂ | 3 |
| Tekrar etme LÖ ₁ , LÖ ₉ , LÖ ₁₂ | 3 |
| Cümle kurma LÖ ₈ | 1 |
| Ezberleme LÖ ₁ | 1 |
| Öğretmene sorma LÖ ₈ | 1 |
| Şarkı dinleme LÖ ₇ | 1 |

Tablo 61 incelendiğinde yabancı öğrencilerin tamamının görüş belirttiği görülmektedir. Lise seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yeni kelimeler öğrenmek için yaptıkları arasında arkadaşlara sorma kodu 7 öğrenci görüşü ile ön plana çıkmaktadır. Film izleme için 5; internette araştırma, kitap okuma için 4'er; kelime defteri kullanma, konuşurken kelimeyi kullanma, sözlük kullanma ve tekrar etme için 3'er; cümle kurma, ezberleme, öğretmene sorma ve şarkı dinleme kodlarına yönelik ise 1'er öğrenci görüş belirtmişlerdir.

Hedef dil olarak Türkçeyi öğrenen lise düzeyindeki yabancı öğrencilerin yeni kelimeler öğrenme yollarına ilişkin görüşlerini şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

LÖ₁: *İuu ben kitap kitabıma bakıyorum ve ondan orda bilmeyin kelimelerim ezberliyorum. İu tekrar tekrar söylüyorum, arkadaşlarımla konuşmada kullanıyorum.*

LÖ₂: *Kitap okuyorum, film izliyorum u bazı arkadaşlara soruyorum. Yazıyorum deftere yazıyorum.*

LÖ₃: *Ne? Ha Arkadaşlara soruyom. Ha evet yazarak.*

LÖ₄: *İu Arnavutluk'ta ben iuu Türk arkadaşlarım var ve onun ile Türkçe konuşuyorum. On onlar iuu daha hızlı konuşuyorlar ve bu bana yardım edirlir yardım ediyor ve yeni kelimeler onların ile iuu öğreniyorum. Konuşuyorum.*

LÖ₅: *İu okunan testleri oku yapacağım eee ve kitap okuyorum. Yazacağım.*

LÖ₆: *Kitap okuyorum, film izliyorum. Arkadaşım ile konuşuyorum.*

LÖ₇: *İki film izliyor ve şarkı dinliyor. Sözlük görüyor ve internet kullanıyor.*

LÖ₈: *İşte internetten bakıyorum, arkadaşlarım soruyorum, öğretmenlerime bu şekilde. İşte bir cümle kuruyorum onları içine koyuyorum. Türkçeyle düşünüyorum yani kendi dilimi değil yani. O yüzden beni bu çok yardımcı etti.*

LÖ₉: *Yok, sözlüğe bakmadım hiç heheh. Eee çok bence şey Türklerle, Türk öğrencilerle konuşuyorum onun için. Kullanıyorum bazı kelimeler içinde ve şey unutmuyorum ya bazı kelimeleri tekrar ediyorum bazı kelimeler çok yani tekrar etmiyorum ama unutmuyorum bence çok.*

LÖ₁₀: *Haa sözlük uuu gogol, arkadaş.*

LÖ₁₁: *Kitaplar okuyorum ve sinemaya gidiyorum.*

LÖ₁₂: *Yani uuu internetten araştırıyorum, sözlük, arkadaşlarıma soruyorum evet. Unutmamak için çok kullanıyorum yani kelimeleri.*

LÖ₁₃: *Film izliyorum uuu Türk öğrencileriyle konuşuyorum.*

Lise seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin hedef dili öğrenirken severek yaptıkları etkinliklere yönelik görüşleri Tablo 62’de gösterilmiştir:

Tablo 62

Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenirken Severek Yaptıkları Etkinliklere İlişkin Görüşleri

| Öğrencilerin Severek Yaptıkları Etkinlikler | f |
|---|----------|
| Film izleme LÖ ₂ , LÖ ₃ , LÖ ₄ , LÖ ₆ , LÖ ₇ , LÖ ₈ , LÖ ₉ , LÖ ₁₀ , LÖ ₁₁ , LÖ ₁₂ , LÖ ₁₃ | 11 |
| Oyun oynama LÖ ₂ , LÖ ₄ , LÖ ₈ , LÖ ₁₁ , LÖ ₁₂ | 5 |
| Şarkı dinleme LÖ ₇ , LÖ ₁₁ , LÖ ₁₂ | 3 |
| Spor programları izleme LÖ ₅ | 1 |

Tablo 62 incelendiğinde yabancı öğrencilerin 12’sinin görüş belirttiği görülmektedir. Lise seviyesindeki yabancı öğrencilerin hedef dil olarak Türkçeyi öğrenirken severek yaptıkları aktiviteler arasında film izleme kodu ön plana çıkmaktadır. Bu kod için 11 öğrenci görüş bildirmiştir. Oyun oynama için 5; şarkı dinleme için 3; spor programları izleme için de 1 öğrenci görüşü mevcuttur. Tablo dikkatli bir şekilde incelendiğinde bazı öğrencilerin birden fazla koda dair görüş belirttikleri görülecektir.

Hedef dil olarak Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin severek yaptıkları etkinliklere yönelik görüşlerini şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

LÖ₂: *Mesela uuu sağ bazen sol bazen bu sahaya çıkıyorum uuu bazen oyun bazen oynuyo mutlu oluyoruz, film izliyoruz evet.*

LÖ₃: *Bazen film izliyoruz uu evet.*

LÖ₄: *Film izlemek ve oyun oynamak daha iyi.*

LÖ₅: *Aaaa futbol izlemek.*

LÖ₆: *Film izlemek film izlemek.*

LÖ₇: *Film izliyor ve şarkı dinliyor.*

LÖ₈: *İşte film izlemek ya da oyun oynamak.*

LÖ₉: *Fizm izlemek.*

LÖ₁₀: *Film evet.*

LÖ₁₁: *Oynuyoruz, Türkçe öğreniyoruz, izliyoruz, şarkıyı dinliyoruz. Hepsi.*

LÖ₁₂: *Dersler de işte film izlemek, oyun oynamak bir de şarkı dinlemek.*

LÖ₁₃: *Eee film izlemek.*

Lise seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dil öğretim kitaplarındaki görsellere ilişkin görüşleri Tablo 63'te gösterilmiştir:

Tablo 63

Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Dil Öğretim Kitaplarındaki Görsellere İlişkin Görüşleri

| Dil Öğretim Kitaplarındaki Görseller | f |
|---|----------|
| Daha fazla yer verilmeli LÖ ₂ , LÖ ₃ , LÖ ₄ , LÖ ₅ , LÖ ₁₀ , LÖ ₁₂ , LÖ ₁₃ | 7 |
| Yeterli LÖ ₆ , LÖ ₉ | 2 |
| Daha az yer verilmeli LÖ ₇ | 1 |
| Görsellerle daha iyi öğrenme LÖ ₄ | 1 |

Tablo 63 incelendiğinde yabancı öğrencilerden 10'unun görüş belirttiği görülmektedir. Lise seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dil öğrenim kitaplarında yer alan görsellerle ilgili görüşlerinde görsellere daha fazla yer verilmeli koduna dair görüşleri ön plana çıkmaktadır. Bu kod için 5 öğrenci görüş bildirmiştir. Görsellerin yeterli olduğu hakkında 2 ve görsellere daha az yerilmesi gerektiği ile görsellerle daha iyi öğrendiğine yönelik ise 1'er öğrenci görüş belirtmiştir.

Dil öğrenim kitaplarındaki görsellerin mevcut durumundan hareketle yabancı öğrencilerin görsellere ilişkin görüşlerini şu şekilde dikkate sunmak mümkündür:

LÖ₂: *Daha çok. Hayır, ben görerek daha iyi.*

LÖ₃: *Güzel güzel. Çok çok olsun.*

LÖ₄: *İu daha çok çünkü mesela uu yeni kelime var kelimeler var. İuu bana resimler yardım ediyorlar.*

LÖ₅: *İu daha daha çok var.*

LÖ₆: *Yeter.*

LÖ₇: *Daha az evet.*

LÖ₉: *Bana fark etmez. Bence yeterli şimdi.*

LÖ₁₀: *Daha fazla.*

LÖ₁₂: *Bence daha fazla olsa ben ee şeyi severim yani heheh yani öyle.*

LÖ₁₃: *Daha fazla.*

Lise düzeyinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçeyi en iyi hangi şekilde öğrendiklerine dair görüşleri Tablo 64'te gösterilmiştir:

Tablo 64

Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenme Şekillerine İlişkin Görüşleri

| Türkçeyi Öğrenme Şekilleri | f |
|---|----------|
| Görsel LÖ ₂ , LÖ ₅ , LÖ ₆ , LÖ ₁₀ , LÖ ₁₂ , LÖ ₁₃ | 6 |
| Görsel ve İşitsel LÖ ₁ , LÖ ₄ , LÖ ₇ | 3 |
| İşitsel LÖ ₃ , LÖ ₈ , LÖ ₉ | 3 |
| Görsel, İşitsel ve Dokunsal/Kinestetik LÖ ₁₁ | 1 |

Tablo 64 incelendiğinde yabancı öğrencilerin tamamının görüş belirttiği görülmektedir. Lise seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin öğrenme şekillerinden hareketle oluşturulan öğrenme şekilleri temasında en fazla görüşle görsel öğrenme kodunun ön plana çıktığı görülmektedir. Hem görsel hem işitsel ile sadece işitsel öğrenme kodlarına ilişkin olarak da 3'er öğrenci görüşü bulunmaktadır. Görüşmeye katılım gösteren öğrencilerden yalnızca 1'inin hem görsel hem işitsel hem de dokunsal/kinestetik öğrenme şekline yönelik görüşü mevcuttur. Belirtilen görüşler her ne kadar irdelenmeye çalışılsa da tek kelimelik cevaplardan fazlası elde edilemediğinden ayrıca görüşlere bu başlık altında yer verilmemiştir.

Lise seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin öğretmenlerinin beden dilini kullanmasına ilişkin görüşleri Tablo 65'te gösterilmiştir:

Tablo 65

Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Öğretmenlerin Beden Dili Kullanmasına İlişkin Görüşleri

| Öğretmenlerin Beden Dili Kullanması | f |
|---|----------|
| Dil öğrenimini destekleme LÖ ₁ , LÖ ₂ , LÖ ₃ , LÖ ₄ , LÖ ₆ , LÖ ₇ , LÖ ₈ , LÖ ₉ , LÖ ₁₂ , LÖ ₁₃ | 10 |

Tablo 65 incelendiğinde yabancı öğrencilerden 10'unun görüş belirttiği görülmektedir. Lise seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin beden dilini kullanan öğretmenlerin

hedef dil olarak Türkçeyi öğrenme noktasında kendilerine daha fazla yardımcı olduğuna yönelik hemfikir oldukları görülmektedir. Aynı zamanda temaya dair görüş belirten yabancı öğrenciler, dil öğretmenlerinde beden dili kullanımının gerekliliği yönünde görüşlere sahip oldukları aşağıdaki ifadelerden de anlaşılmaktadır:

LÖ₁: *Evet, oluyo.*

LÖ₂: *Evet, bazen jest yapıyo tabii.*

LÖ₃: *Evet kolay.*

LÖ₄: *Evet, kullanıyor çok yardım ediyor.*

LÖ₆: *Evet, yardım ediyö.*

LÖ₇: *Evet, çok yardımcı.*

LÖ₈: *Çok kolay kolaylaştırıyor.*

LÖ₉: *Çok yardımcı oluyor.*

LÖ₁₂: *Evet, daha kolay.*

LÖ₁₃: *Evet, yardımcı oluyor.*

Lise seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken zorluk yaşadıkları dil becerilerine ilişkin görüşleri Tablo 66'da gösterilmiştir:

Tablo 66

Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Zorlandıkları Temel Dil Becerilerine İlişkin Görüşleri

| Zorlandıkları Temel Dil Becerileri | f |
|--|----------|
| Konuşma LÖ ₃ , LÖ ₄ , LÖ ₅ , LÖ ₁₀ , LÖ ₁₁ , LÖ ₁₃ | 6 |
| Dinleme LÖ ₁ , LÖ ₄ , LÖ ₆ , LÖ ₇ , LÖ ₁₃ | 5 |
| Yazma LÖ ₄ , LÖ ₈ , LÖ ₉ | 3 |
| Zorluk yaşamama LÖ ₂ , LÖ ₁₂ | 2 |

Tablo 66 incelendiğinde yabancı öğrencilerin tamamının görüş belirttiği görülmektedir. Lise seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken zorluk yaşadıkları temel dil becerileri sorgulandığında 6 öğrenci görüşüyle konuşma becerisinin ön plana çıktığı görülmektedir. Dinleme kodu için 5, yazma kodu için 3 yabancı öğrenci zorluk yaşadıklarını dile getirirken, görüşmeye katılan 2 öğrenci ise temel dil becerilerinin herhangi birinde zorluk yaşamadıkları hususunda görüş belirtmişlerdir.

Lise düzeyinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin zorluk yaşadıkları temel dil becerilerine ilişkin görüşlerini şu şekilde dikkate sunmak mümkündür:

LÖ₁: *İu önceden eee u dinlemek biraz zora şimdi normalde hepsi.*

LÖ₂: *İu bana göre zor yok. Çok çalışıyorsun hepsi yani kolay oluyo.*

LÖ₃: *Iuu Konuşmak.*

LÖ₄: *Iuu yazmak ve dinlemek. Mesela bir kişi hızlı konuşuyor bu bana yani zor geliyor.*

LÖ₅: *Eeee konuşma. Çünkü u konuşma çok güzel.*

LÖ₆: *Dinleme. Çünkü Türkçe o kadar anlamıyorum biraz anlıyo.*

LÖ₇: *Aaa dinleme çünkü Türkçe u çok hızlı konuşuyor.*

LÖ₈: *Şu an hiç zor gelmiyo da yazmayı ben pek sevmiyorum heheh.*

LÖ₉: *Iuu yazmayı sevmediğim için yazma yani zor değil o ama çok sevmiyorum yazmayı.*

LÖ₁₀: *Iu konuşma evet. Çünkü u yeni uu yeni kelime yani uu öğreniyoruz sonra uu konuşuyoruz yani uu zaman uu zaman istiyoruz ya evet.*

LÖ₁₁: *Iu konuşmak. Çünkü uu kuralla kullarlar kurallar uu unutuporum.*

LÖ₁₂: *Yani hiçbirinde zorluk yaşamıyorum ben.*

LÖ₁₃: *Aaaa dinleme. Aaa çok hızlı konuşuluyo.*

Lise düzeyinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin sınıf içerisinde Türkçe iletişim kurmaya ilişkin görüşleri Tablo 67’de gösterilmiştir:

Tablo 67

Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Sınıf İçerisinde Türkçe İletişim Kurmaya İlişkin Görüşleri

| Türkçe İletişim Kurma | f |
|---|----------|
| Zorluk yaşamama LÖ ₁ , LÖ ₂ , LÖ ₄ , LÖ ₅ , LÖ ₇ | 5 |
| Bazen zorlanma LÖ ₂ , LÖ ₉ | 2 |
| Biraz zorlanma LÖ ₃ , LÖ ₁₀ | 2 |
| Çekinme LÖ ₁₃ | 1 |

Tablo 67 incelendiğinde görüşme yapılan öğrencilerden 9’unun görüş belirttiği görülmektedir. Sınıf içerisinde Türkçe iletişim kurmada zorluk yaşamadığını ifade eden 5 öğrenci görüşü mevcuttur. Türkçe iletişim kurmada bazen zorlandığını ve biraz zorlandığını belirten 2’şer öğrenci görüşü vardır. 1 öğrenci ise çekindiğini belirterek iletişimde zorlandığını dile getirmiştir.

Hedef dil öğrencilerinin sınıf içerisinde Türkçe iletişim kurmada zorluk yaşamaya dair görüşlerini şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

LÖ₁: *Hayır.*

LÖ₂: *Hayır, bazen uu uu zor bazen de zor değil yani inşallah hepsi iyi oluyo.*

LÖ₃: *Biraz zor evet.*

LÖ4: *Hayır, çünkü öğretmen bana yardım ediyor ve hızlı çok konuşmuyor.*

LÖ5: *Konuşuyorum.*

LÖ7: *Hayır hayır.*

LÖ9: *Ya yani normal konularda çok değil ama başka bir konularda biraz. Mesela yani siz ile konuşuyorum yaş hakkında sordunuz biraz zor yani.*

LÖ10: *Yani birazcık.*

LÖ13: *Çekiniyorum evet.*

Lise seviyesindeki Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dinleme ve okuma metinlerinde bulunmasını istedikleri temalara/konulara ilişkin görüşleri Tablo 68'de gösterilmiştir:

Tablo 68

Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Dinleme ve Okuma Metinlerinde Bulunmasını İstedikleri Temalara/Konulara Dair Görüşleri

| İstenilen Temalar/Konular | f |
|--|----------|
| Tarih LÖ1, LÖ2, LÖ5, LÖ6, LÖ8, LÖ9, LÖ11, LÖ12, LÖ13 | 9 |
| Aile LÖ4, LÖ5, LÖ6, LÖ8, LÖ10, LÖ13 | 6 |
| Tatil LÖ7, LÖ8, LÖ9, LÖ10, LÖ11, LÖ12 | 6 |
| Bilim-teknoloji LÖ2, LÖ5, LÖ6, LÖ10, LÖ11 | 5 |
| Hayvanlar LÖ2, LÖ7, LÖ8, LÖ9, LÖ11 | 5 |
| Oyun ve oyuncak LÖ2, LÖ6, LÖ11 | 3 |
| Arkadaşlık LÖ4, LÖ9 | 2 |
| Farklı ülkeler LÖ1, LÖ13 | 2 |
| Siyaset LÖ5, LÖ10 | 2 |

Tablo 68 incelendiğinde yabancı öğrencilerden 12'sinin görüş belirttiği görülmektedir. Lise seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler dinleme ve okuma metinlerinde duymak / görmek istedikleri temalar/konular üzerine görüş belirtmişlerdir. Dinleme ve okuma metinlerinde bulunmasını istedikleri temalara/konulara ilişkin görüşleri arasında tarih kodu ön plana çıkmaktadır. Bu kodu ön plana çıkaran 9 öğrenci görüşü bulunmaktadır. Aile ve tatil görüşü için 6'şar; bilim-teknoloji, hayvanlar için 5'er, oyun ve oyuncak için 3, arkadaşlık, farklı ülkeler ve siyaset için 2'şer görüş dile getirilmiştir. Tablo incelendiğinde görüşmeye katılan gönüllü öğrencilerin temaya dair birden fazla koda yönelik görüş belirttikleri görülmektedir.

Hedef dil öğrencilerinin dinleme ve okuma metinlerinde daha çok bulunmasını istedikleri temalara/konulara ilişkin görüşlerini şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

LÖ₁: *İu tarih ve farklı ülkeler.*

LÖ₂: *Eee mesela hayvanlar iii teknoloji eee oyun oyun eee oyuncaklar bi tarih daha çok olsun.*

LÖ₄: *Aile ve arkadaşlar daha çok is istiyorum.*

LÖ₅: *İu aile, tekni eee bilim teknoloji, tarih, siyaset.*

LÖ₆: *Tarih, aile, oyuncular oyuncaklar evet teknoloji.*

LÖ₇: *Tatil ve hayvanlar evet.*

LÖ₈: *Tatil, tarih, hayvanlar, aileden çok seviyorum.*

LÖ₉: *Tarih sonra arkadaşlık, tatil, hayvanlar.*

LÖ₁₀: *İu aile, tatil uu teknoloji, bilim ve teknoloji evet siyaset.*

LÖ₁₁: *Oyuncaklar, bilim teknoloji, tarih, tatil, hayvanlar.*

LÖ₁₂: *Ben şey Tarih yani arkadaşlarla tatil bu kadar olması daha hoşuma gidiyor yani.*

LÖ₁₃: *Aile, farklı ülkeler.*

Lise seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin okuma metinleri ile görselleri arasındaki ilişkiye dair görüşleri Tablo 69'da gösterilmiştir:

Tablo 69

Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Okuma Metinleri ile Görselleri Arasındaki İlişkiye Dair Görüşleri

| Okuma Metinleri ile Görselleri Arasındaki İlişki | f |
|---|----------|
| Yardımcı olma LÖ ₁ , LÖ ₄ , LÖ ₈ , LÖ ₉ | 4 |
| Görselleri beğenme LÖ ₂ | 1 |
| Bazen yardımcı bulma LÖ ₂ | 1 |

Tablo 69 incelendiğinde yabancı öğrencilerden 5'inin görüş belirttiği görülmektedir. Lise seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin okuma metinleri ile görselleri arasındaki ilişkiye dair belirttikleri görüşler arasında görsellerin okumaya yardımcı olduğu ön plana çıkmaktadır. Bununla ilgili olarak 4 öğrenci görüş belirtmiştir. Katılımcı öğrencilerden 1'i ise okuma metinlerinin yanındaki görselleri beğendiğini ancak metni anlamlandırmasına bazen yardımcı olduğunu ifade etmiştir.

Hedef dil öğrencilerinin okuma metinleriyle görselleri arasındaki ilişkiye yönelik dile getirmiş oldukları görüşlerini şu şekilde dikkate sunmak mümkündür:

LÖ₁: *Evet, ama çok az u anlamaam kelimeler çıkıyo. Evet, o bana yardım ediyor.*

LÖ₂: *Evet, çok güzel. Hayır, yani bazen anla anlıyorum bazen cık anlamıyorum.*

LÖ₄: *Evet, güzel. Evet, yardım ediyor.*

LÖ₈: *Beğeniyorum. Evet, çok yardım ediyö.*

LÖ₉: *Evet, anlıyorum hıhı. Yani yardımcı oluyo bi seyahat şeylerini konuştuğumuz zaman orda resimler oluyor.*

Lise seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dinledikleri metinlere ilişkin görüşleri Tablo 70’de gösterilmiştir:

Tablo 70

Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Dinleme Metinlerine İlişkin Görüşleri

| Dinleme Metinlerinin Özellikleri | f |
|---|----------|
| Hızlı LÖ ₃ , LÖ ₄ , LÖ ₇ , LÖ ₁₁ , LÖ ₁₃ | 5 |
| Yeterli hızda LÖ ₁ , LÖ ₈ , LÖ ₉ , LÖ ₁₂ | 4 |
| Yavaş LÖ ₅ , LÖ ₆ , LÖ ₁₀ | 3 |
| Bazen hızlı bazen yavaş LÖ ₂ | 1 |

Tablo 70 incelendiğinde yabancı öğrencilerin tamamının görüş belirttiği görülmektedir. Lise seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dinleme metinlerinin özelliklerine dair belirttikleri görüşler arasında metinlerdeki konuşma hızı üzerinde yaşananlar dile getirilmiştir. Görüşmeye katılım gösteren öğrencilerden 5’i dinleme metinlerini hızlı bulduklarıyla ilgili görüş belirtmişlerdir. Katılımcı öğrencilerden 4’ü metinlerin yeterli hızda olduğunu, 3 öğrenci dinledikleri metinlerin yavaş olduğunu belirtirken 1 öğrenci ise metinlerin bazen hızlı bazense yavaş olduğuna dair görüşlerde bulunmuşlardır.

Öğrencilerin, dinleme metinlerinin yavaş, normal ve çok hızlı olma durumlarının anlamaya etkisi hakkında belirttikleri görüşlerini şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

LÖ₁: *Normalde konuşuyor.*

LÖ₂: *İu bazen var çok hızlı konuşuyo.*

LÖ₃: *Çok hızlı.*

LÖ₄: *İu mesela bir kişi hızlı konuşuyor bana zor geliyor.*

LÖ₅: *Çok yavaş.*

LÖ₆: *O kadar değil biraz anlıyom.*

LÖ₇: *Hızlı.*

LÖ₈: *Hayır, bence iyi yani.*

LÖ₉: *Yok, cık normal.*

LÖ₁₀: *Yavaş.*

LÖ₁₁: *İu hepsi değil ama anlıyorum. Hızlı.*

LÖ₁₂: *Evet, anlıyorum. Normal bana göre yani.*

LÖ₁₃: *Çok hızlı evet.*

Lise seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin derslerdeki yazma etkinliklerine/becerisine ilişkin görüşleri Tablo 71’de gösterilmiştir:

Tablo 71

Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Yazma Becerisine İlişkin Görüşleri

| Yazma Becerisine İlişkin Görüşler | f |
|--|----------|
| Daha az olmalı LÖ ₂ , LÖ ₅ , LÖ ₆ , LÖ ₇ , LÖ ₁₁ | 5 |
| Zor/Yorucu bulma LÖ ₄ , LÖ ₆ , LÖ ₉ , LÖ ₁₁ , LÖ ₁₃ | 5 |
| Yeterli LÖ ₁ , LÖ ₄ , LÖ ₉ , LÖ ₁₂ | 4 |
| Zor/Yorucu bulmama LÖ ₃ , LÖ ₅ , LÖ ₇ | 3 |
| Daha fazla olmalı LÖ ₈ | 1 |

Tablo 71 incelendiğinde yabancı öğrencilerden 12’sinin görüş belirttiği görülmektedir. Lise seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma etkinliklerine ilişkin belirttikleri görüşler içerisinde yazma becerisiyle ilgili daha az uygulamalara yer verilmesi gerektiği ve yazma çalışmalarının zor olduğu görüşleri ön plana çıkmaktadır. Bu kodlar için 5’er öğrenci görüşü bulunmaktadır. 4 öğrenci yazma çalışmalarının yeterli olduğunu; 3 öğrenci zor/yorucu bulmadığını, 1 öğrenci ise daha fazla yazma çalışması olması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir.

Dil öğrenim sürecindeki öğrencilerin yazma çalışmalarına ilişkin görüşlerini şu şekilde dikkate sunmak mümkündür:

LÖ₁: *Normalde olsun o da heheh.*

LÖ₂: *Bence daha az. Cık çok kolay.*

LÖ₃: *Evet, kolay.*

LÖ₄: *Hayır, bu kadar iyi. Biraz zor geliyor.*

LÖ₅: *Daha az daha az. Zor değil.*

LÖ₆: *Az az çok az. Zor.*

LÖ₇: *Daha az. Hayır, zor gelmiyor.*

LÖ₈: *Bence çok olsun. Hayır hayır ama sadece ben sevmiyorum heheh.*

LÖ₉: *Şimdi bence yeterli kurallar yazıyoruz öyle şeyler. Ya biraz yorucu geliyo.*

LÖ₁₁: *Az olsun. Yorucu.*

LÖ₁₂: *Bana göre yani bana göre fark yok yani nasıl olsa. Yok, öyle gelmiyor.*

LÖ₁₃: *Çok fazla. Hayır.*

Lise seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin temel dil becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi sürecine ilişkin görüşleri Tablo 72’de gösterilmiştir:

Tablo 72

Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Temel Dil Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri

| Dil Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme | f |
|--|----------|
| Tüm becerilerin sınanmaması LÖ ₂ , LÖ ₅ , LÖ ₆ , LÖ ₇ , LÖ ₈ , LÖ ₉ , LÖ ₁₁ , LÖ ₁₂ , LÖ ₁₃ | 9 |
| Okuma becerisini sınama LÖ ₆ , LÖ ₈ , LÖ ₉ | 3 |
| Yazma becerisini sınama LÖ ₁ , LÖ ₄ , LÖ ₉ | 3 |
| Dinleme becerisini sınama LÖ ₂ , LÖ ₉ | 2 |
| Konuşma becerisini sınama LÖ ₁ , LÖ ₂ | 2 |
| Tüm becerilerin sınanması LÖ ₃ , LÖ ₁₀ | 2 |

Tablo 72 incelendiğinde yabancı öğrencilerin tamamının görüş belirttiği görülmektedir. Lise seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerden 9’u tüm becerilerin sınanmaması koduna ilişkin olarak görüş belirtirken 2 öğrenci tüm becerilerin sınanıldığını ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin olarak temel dil becerilerini kazanıp kazanamadıklarına ilişkin olarak ölçme-değerlendirmeye yönelik sınav uygulamalarının olup olmadığı sorgulanmıştır. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde her bir dil becerisini ölçme-değerlendirmeye ilişkin olarak sınav uygulamalarının olmadığı görüşü ön plana çıkmaktadır. Yabancı öğrencilerin farklı dil becerileri ile ilgili yapılan sınavlara ilişkin belirttikleri görüşler içerisinde okuma ve yazma becerisiyle ilgili sınavların yapıldığı ön plana çıkmaktadır. Bunun için 3’er öğrenci görüşlerini dile getirmiştir. Dinleme ve konuşma becerilerinin sınanmasına ilişkin olarak ise öğrenciler sınıf içerisinde öğretmenleri tarafından çeşitli uygulamaların yapıldığını ancak sınav olmadıklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerden bazılarının görüşlerini şu şekilde dikkate sunmak mümkündür:

LÖ₁: *Evet, ama 1. ya yazma sınav sonra konuşma.*

LÖ₂: *Hayır hayır yok yok sadece konuşmak ve dinlemek.*

LÖ₄: *Hu sadece yazmak sınav yapıyoruz. Ama sınıfta konuşuyoruz.*

LÖ₆: *Sınav okuma sadece sadece okuma.*

LÖ₇: *Sınav yapmıyor.*

LÖ₈: *Hayır, sadece okuma sınavı oluyo evet okulda tabii.*

LÖ₉: *Yani dinliyoruz sonra yanlış doğru şeyler oluyo evet. Ha yok yok. Yani sınavlarda iki tane sınav yazdık sadece onda şey metin veriliyo okuyoruz sonra doğru yanlış şey oluyo.*

LÖ₁₂: *Yok, öyle sınav yokta sadece şey metinlere falan.*

LÖ₁₃: *Hayır yapmıyor.*

Lise seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçeyi nasıl öğrenmek istediklerine dair görüşleri Tablo 73'te gösterilmiştir:

Tablo 73

Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Dil Öğrenme Sürecine Yönelik Önerilerine İlişkin Görüşleri

| Dil Öğrenme Sürecine Yönelik Öneriler | f |
|---|----------|
| Film izleme LÖ ₇ , LÖ ₉ , LÖ ₁₀ , LÖ ₁₃ | 4 |
| Kitap aracılığı LÖ ₆ , LÖ ₁₁ | 2 |
| Arkadaş iletişimi LÖ ₁₁ | 1 |
| Okulda öğrenme LÖ ₂ | 1 |

Tablo 73 incelendiğinde yabancı öğrencilerden 7'sinin görüş belirttiği görülmektedir. Lise seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin kendi öğrenme şekillerine dair isteklerine yönelik görüşlerinden film izleme görüşü ön plana çıkmaktadır. Diğer görüşler arasında da kitap ile öğrenme, arkadaşlarla iletişim ve okulda öğrenme yer almaktadır. Dile getirilen öğrenci görüşleri şu şekildedir:

LÖ₂: *E yani ben okul okumak istedim böyle yani.*

LÖ₆: *Hu kitaplardan.*

LÖ₇: *Film izleme evet.*

LÖ₉: *Eee film izlemeyi seviyorum oradan çok kelimeler öğreniyorum yani. Konuştuğum zaman hepsi bildiğim kelimeleri konuşuyoruz ama filmde biraz daha zor kelimeler var.*

LÖ₁₀: *Eee mesela film. Evet.*

LÖ₁₁: *Arkadaşlarımla konuşuyorum u kitapları okuyorum evet.*

LÖ₁₃: *Türkçe film izlemek bu kadar.*

4.1.4. ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenimi Süreçlerine Dair Görüşleri: ULUTÖMER kurumunda Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme sebepleri/amaçlarına ilişkin görüşleri Tablo 74'te ele alınmıştır:

Tablo 74

ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sebepleri/Amaçlarına İlişkin Görüşleri

| Türkçe Öğrenme Sebepleri/Amaçları | f |
|---|----------|
| Türkiye’de lisans eğitimi alma TÖ ₁ , TÖ ₃ , TÖ ₆ , TÖ ₇ , TÖ ₁₄ , TÖ ₁₅ , TÖ ₁₆ | 7 |
| Yüksek Lisan/Doktora yapma TÖ ₂ , TÖ ₄ , TÖ ₅ , TÖ ₈ , TÖ ₁₀ , TÖ ₁₇ | 6 |
| Türkiye’de yaşamını sürme TÖ ₄ , TÖ ₁₁ , TÖ ₁₂ | 3 |
| İş hayatında kolaylık TÖ ₉ , TÖ ₁₁ | 2 |
| Dil öğrenmeyi sevme/Tercih etme TÖ ₇ , TÖ ₁₇ | 2 |
| Denklik TÖ ₁₁ | 1 |
| Türkiye’de yaşama isteği TÖ ₁₆ | 1 |
| Türkiye’nin eğitim kalitesini/kadrosunu beğenme TÖ ₁₃ | 1 |
| Türkiye’yi sevme TÖ ₁₀ | 1 |

Tablo 74 incelendiğinde 17 Türkçe dil öğrencisinin de görüş belirttiği görülmektedir. Yine tablo incelendiğinde görülmektedir ki Türkçe dil öğrencilerinden bazıları sadece bir sebep belirtirken bazı öğrenciler ise Türkçeyi öğrenmelerinin birden fazla sebebi olduğunu belirtmişlerdir. ULUTÖMER bünyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme sebepleri/amaçları arasında Türkiye’de lisans eğitimi alma kodu 7 öğrenci görüşüyle ön plana çıkmaktadır. Yüksek lisan ile doktora kabul edildikleri için Türkçe öğrendiklerini belirten 6 öğrenci görüşü mevcuttur. Türkiye’de yaşam sürme ile ilgili 3 öğrenci görüş belirtirken iş hayatında kolaylık sağlamak ve yeni bir dil öğrenmeyi sevme/tercih etmeye yönelik 2’şer öğrenci görüş belirtmiştir. Diploma denkliği, Türkiye’de yaşama isteği, Türkiye’nin eğitim kalitesi/kadrosu ile Türkiye’yi sevme kodlarıyla ilgili 1’er öğrenci görüşü mevcuttur.

Türkiye’de lisans eğitimi alabilmek için Türkçe öğrendiğini belirten dil öğrencilerinin görüşleri şu şekildedir:

TÖ₁: *Ben eee ünii üniversite üniversite okuyabilmek için Türkçe öğreniyorum.*

TÖ₃: *Burada üniversiteyi okumak için.*

TÖ₆: *Eee çünkü YÖS’e giricem eee YÖS’e girdiğim zaman üniversite ULUTÖMER’ in uu serfütikanı istiyor o yüzden okuyorum.*

TÖ₇: *Eee ilk önce uu buraya okumak için ve iii sonra yani ben daha fazla diller öğrenmek uu öğrenmeyi tercih ediyorum o yüzden çünkü Türkçe uu okumam yani gerekiyor.*

TÖ₁₄: *Türkçe öğrenmek istiyorum çünkü Türk Türkiye’de okumak istiyorum burda onun için evet.*

TÖ₁₅: *İu üniversite için çünkü aaa önce yıl uu YÖS, YÖS sınavıyla aaa buraya tıp fakültesine kabul ettim kazandım ve uu gelecek yıl tıp okuyacağım bunun için Türkçe öğrenmek benim için lazım istiyorum.*

TÖ₁₆: *Eee Türkçe çok güzel bir dil biraz uu benim için kolay çünkü uu Türkiye’de uu Fransızca kelimeler var, İngilizce kelimeler var ve Arapça kelimeler var ve ben bu diller çok uu hepsi iyi biliyorum. İu Türkçe öğrenmek istiyorum okumak için ve Türk Türkiye’de yaşamak için.*

Yüksek lisans ve doktora yapmak için Türkçe öğrendiğini belirten öğrencilerden bazılarının görüşünü şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

TÖ₂: *İuu ben Türkiye’de doktora okumak istiyorum o yüzden uu Türkçe öğreniyorum.*

TÖ₄: *Eee çünkü gelecek yıl eee Türkiye’de doktora yapacam. Türkiye Türkiye’ye uu Türkiye’de yaşıyorum bu yüzden.*

TÖ₅: *Eee çünkü ben eee jmda eee gelecek jmda yani doktora derece başlıcağım Uludağ Üniversitesinden. Bu yüzden Türkçe yani u la yani öğren öğrenmek lazım yani.*

TÖ₈: *Çünkü eee YTB’li öğrenciyim öncelikle onu söyleyim. YTB’li öğrenciyim ve yüksek lisans yapıcım Türkiye’de Uludağ Üniversitesinde. Eeee mesleğim siyaset bilimi ve kamu yönetimi ve yüksek lisans yapmak için Türkiye’de işte Türkçe öğreniyoruz.*

Türkiye’de yaşamını sürdürdüğü için Türkçe öğrenmek zorunda olduğunu dile getiren öğrencilerden bazılarının görüşleri ise şu şekildedir:

TÖ₁₁: *İu hukuk bölüm. Suriye’den lisans aldım burası sadece denklik yapacam. Bu sebep ben burası okuyorum, Türkçe öğreniyorum. Neden çünkü Suriye’den geldiğimde uu denklik yapacam burası iş çalışacam inşallah bu sebep. Benim çocuklarım burası okuyor uu okuyoruz uu bu sebep yani.*

TÖ₁₂: *Ben uu iki iki iki yıl ge ge geldim Türkçe öğrenmek için.*

İş hayatında kolaylık sağlaması için Türkçe öğrendiğini belirten öğrencilerden birinin görüşü şu şekildedir:

TÖ₉: *Çünkü lisansımı uu Türk Dili ve Edebiyatı okudum ve şey uu Cezeyir’de Türkler var. Türk şirketler, Türk, Türkiye öyle uu yabancı dil öğrenmek istedim. O da Türkçe olsun dedim.*

Yeni bir dil öğrenmeyi sevdiğini dile getiren öğrencilerden birinin ifadesi de şöyledir:

TÖ₁₇: *Aaa Türkçe öğ Türkçe öğrenmek istiyorum çünkü yüksek lisans yapacağım ve uum yeni dil öğrenmek severim.*

Türkiye'nin eğitim kalitesi ve kadrosunu beğendiğini belirten öğrencinin görüşü şöyledir:

TÖ₁₃: *İuu birinci uu eğitim kalitesi ve uu eğitim kadrosu çok beğendim.*

Türkiye'yi sevdiği için Türkçe öğrendiğini belirten öğrencinin görüşünü şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

TÖ₁₀: *İu gerçekten yani iki sebep var. Birincisi bu yani ben çocuk yani on 10 yıl önce ya da 12 ben seviyorum Türkiye ve okuyorum yani tarih şeyleri yani Türkiye'nin ÷lkene uu coğrafya şey uu. İkinci sebep uu yani ders için okuyorum istiyorum. Okuyorum mastır bu yüzden yani Türkçe lazım.*

ULUTÖMER kurumunda Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dil öğrenme ortamlarında bulunmasını istedikleri özelliklere ilişkin görüşleri Tablo 75'te gösterilmiştir:

Tablo 75

ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Dil Öğrenme Ortamlarında Bulunmasını İstedikleri Özelliklere İlişkin Görüşleri

| Dil Sınıflarında Bulunması İstenilen Özellikler | f |
|---|----------|
| Özel hazırlanmış dil sınıfı TÖ ₁ , TÖ ₂ , TÖ ₄ , TÖ ₆ , TÖ ₈ , TÖ ₉ | 6 |
| Resimler/Görseller TÖ ₇ , TÖ ₈ , TÖ ₉ | 3 |
| Tablolar/Haritalar TÖ ₆ , TÖ ₈ , TÖ ₁₁ | 3 |
| Türkiye'yi tanıtıcı bilgiler TÖ ₆ , TÖ ₉ | 2 |
| Akıllı tahta TÖ ₂ | 1 |
| İnternet TÖ ₁ | 1 |
| Kitaplık TÖ ₂ | 1 |

Tablo 75 incelendiğinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dil öğrenme ortamlarında bulunmasını istedikleri özelliklere ilişkin olarak 8 öğrencinin görüş belirttiği görülmektedir. Bazı öğrenciler bir görüş belirtirken bazı öğrenciler ise birden fazla görüş belirtmişlerdir. Tablo dikkatli bir şekilde irdelendiğinde dil öğrenmeye yönelik özel hazırlanmış dil sınıfı isteyen 6 öğrencinin görüşü ön plana çıkmaktadır. Dil sınıflarında bulunulması istenen özelliklere ilişkin olarak ise resimler/görseller ile harita/tablolara kodlarıyla ilgili 3'er öğrenci görüşü bulunmaktadır. 2 öğrenci Türkiye'yi tanıtıcı bilgiler koduna ilişkin olarak görüşlerini belirtmiştir. Akıllı tahta, internet ve kitaplık kodlarıyla ilgili ise 1'er öğrenci görüşü mevcuttur.

Hedef dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik hazırlanmış özel bir sınıf isteyen dil öğrencilerinden birinin görüşü şöyledir:

TÖ4: *Sınıfta sadece projeksiyon var, bilgisayar var. Başka bir şey yok. Dil sınıfı olsun evet.*

Yabancı öğrencilerin dil öğrenme ortamlarında bulunmasını istedikleri görsellere ilişkin görüşleri şu şekildedir:

TÖ7: *Sınıfımızda evet uu bir pano var orada bazen yani yeni kelimeler yeni cümleler böyle şeyler yazıyorlar biz ve bazen uu fotoğrafta var ama dışarda sınıfın. Sınıfta yok ben görmedim. Bence resimler çok önemli ama ya da sınıfta ya da uu binayda uu duvarda da olsa problem yok ama yani lazım bence.*

TÖ8: *Şu anda yani teni TÖMER binasında öyle bir sınıf ben karşılaşmadım öyle bi özel sınıfla yani gerçeği söylersen. Tabii yani bu bunu bence bunun etkisi daha çok olur yani öğrencilerin üzerinde etkisi daha büyük olur. Tabii ki yani haritaların, Türkçe yani gö görseller önemli görseller de esasında Türkçenin öğrenilmesi bence daha etkili.*

TÖ9: *Dil sınıfı evet evet iyi güzel olur. Iuu duvarlarda böyle boş boş kalmasın heheh resimler ya da Türkiye'nin hakkında mesela tablolar uu Türkiye tanıtım evet.*

Öğrenme ortamlarında tabloların/haritaların bulunmasını isteyen öğrenci görüşlerinden bazıları ise şöyledir:

TÖ6: *Dil sınıfı tabii ki de olsun istiyorum. Iu benim yani tablolar olsun, Türkiye'ye ait tarihî yerler olsun uu Türkiye'ye ait yani bi şeyler olsun yani istiyorum.*

TÖ11: *Dışarda var ama sınıfta yok. Yani harita meselen hocam görüyor yani hocam böyle kuzey yani anlatıyor böyle var yani 2 ders var bu işin.*

Hedef dil öğrencilerinden öğrenme ortamlarında akıllı tahta, internet ve kitaplar olmasını isteyen öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

TÖ2: *Dil sınıfı şimdi yok. Tabii ki istiyorum. İstemekçe şimdi aklıma gelmiyor. Akıllı tahta oluyor tabii tabii ki uu kitaplar başka bir şey.*

TÖ1: *Iuu ee sınıfta uu en çok internetten bakıyorum ben. Dil sınıfı tabii isterdim çok çünkü uu kolaylaşır dersler kolaylaşır yani.*

ULUTÖMER kurumunda Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yaş durumuyla ilgili isteklerine ilişkin görüşleri Tablo 76'da gösterilmiştir:

Tablo 76

ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Yaş Durumuyla İlgili İsteklerine İlişkin Görüşleri

| Yaş Durumuyla İlgili İstekler | f |
|---|----------|
| Yakın yaşta olma TÖ4, TÖ7, TÖ8, TÖ9, TÖ12, TÖ17 | 6 |

| | |
|---|---|
| Aynı yaşta olma TÖ ₂ , TÖ ₃ , TÖ ₄ , TÖ ₅ , TÖ ₆ | 5 |
| Fark etmeme TÖ ₁ , TÖ ₁₀ , TÖ ₁₁ , TÖ ₁₃ , TÖ ₁₄ | 5 |
| Farklı yaşta olma TÖ ₁₅ , TÖ ₁₆ | 2 |

Tablo 76 incelendiğinde 17 öğrencinin de görüş belirttiği görülmektedir. Tablo incelendiğinde görülmektedir ki 1 öğrenci birden fazla koda dair görüş bildirmiştir. ULUTÖMER bünyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yaş durumuna ilişkin görüşleri arasında aynı yaşta olma ve yakın yaşlarda olma isteğine yönelik 6'şar öğrenci görüşü ön plana çıkmaktadır. Yaş farklılıklarının kendisi için önemli olmadığını belirten 5 öğrencinin fark etmeme koduna ilişkin görüşü mevcuttur. Dil öğrenirken sınıf içerisindeki arkadaşlarıyla farklı yaşlarda olma isteğine yönelik ise 2 öğrenci görüş belirtmiştir.

Sınıf içerisinde yakın yaşta olmanın önemli olduğuna ilişkin öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

TÖ₇: *Ben farklı bazen uı benden daha uı küçük bence. Iıu bence birkaç yıl normal.*

TÖ₈: *Aynı yaştayız yani işte büyük bi fark yok yani benimle onlar arasında büyük bir fark yok. Yani uıu iki üç yıl belki fark olabilir.*

TÖ₉: *Iı farklı ama aramızda belki 4-3 yaşında fark var. Az fark.*

TÖ₁₂: *Iı biraz farkla.*

TÖ₁₇: *Aaaa yaşlarımız yakın yani 3 yaş yakın. Iı 22 olmalı yani 22 daha iyi uı 22-23.*

Dil öğrenim ortamlarında aynı yaşta olmanın önemli olduğunu düşünen öğrencilerin görüşlerini şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

TÖ₂: *Biraz farklı yaştayım ama tabii ki aynı yaşta ol olsa daha iyi olur.*

TÖ₃: *Ben şimdi farklı yaştayım. Bence en küçük benim aynı yaş olsun tabii ki.*

TÖ₄: *Farklı yaşlarımız. Bence aynı yaşta ya da yakın yaşta daha iyi.*

TÖ₅: *Yani bence aynı uı yaşı yani yaşlı daha iyi çünkü aynı fikir yani olabilir yani. Eee bilmiyorum yani aynı yaşı yaşı yani daha iyi.*

TÖ₆: *Iı yani onlar benden büyükler ben onlardan küçüğüm heheh. Aynı uı yaş tabii ki de.*

Yaş farklılıklarının kendileri için önemli olmadığını belirten ancak arkadaşlarıyla aralarındaki yaş farkının çok olmadığını altını çizen öğrencilerin görüşleri ise şu şekildedir:

TÖ₁: *Bence yaş fark etmez yani. Iı ya büyük ya da küçük benden daha önemli değil yani. En önemli beraber yaşamak, beraber öğrenmek daha önemli. Tabii farklı ama o kadar uzun değil bence ben 21 bazı öğrenciler 18-17- 18 en en en çok 25 yani. Normal yani.*

TÖ₁₀: *Farklı tabii çok yani ben 25 heheh onlar yani 18-19-20 bu kadar. Valla yani normal yani aynı ama bence yani fark etmez. Her her yani yel yani şey yani çocuklar ben u beraber oy oyun u şaka yapıyor u ama farklı yani kibar ben ciddiyim o zorla konuşuyorum.*

TÖ₁₁: *Ben fark u yani görmedim yani etmez. Çünkü hepsi u birlikte u Türkçe öğreniyor yani başladım beraber sonra sonra devam ediyorum evet.*

TÖ₁₃: *Aynı aynı u hayır hayır bence fark etmez.*

TÖ₁₄: *Bana fark etmez aslında heheh.*

Farklı yaşlarda olmanın dil öğrenimlerini daha olumlu yönde etkilediğini düşünen öğrenci görüşleri ise şu şekildedir:

TÖ₁₅: *Farklı. Aaa farklı daha güzel.*

TÖ₁₆: *Farklı yaşlar. Eee öyle daha iyi farklı yaşlar evet daha iyi.*

ULUTÖMER kurumunda Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin farklı ülkelerden olan öğrencilerle aynı öğrenme ortamını paylaşmaya ilişkin görüşleri Tablo 77’de gösterilmiştir:

Tablo 77

ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Farklı Ülkelerden Öğrencilerle Aynı Dil Öğrenme Ortamını Paylaşmaya İlişkin Görüşleri

| Farklı Ülkelerden Öğrenciler | f |
|--|----------|
| Birlikte olma isteği TÖ ₁ , TÖ ₂ , TÖ ₃ , TÖ ₄ , TÖ ₆ , TÖ ₇ , TÖ ₈ , TÖ ₉ , TÖ ₁₀ , TÖ ₁₁ , TÖ ₁₂ , TÖ ₁₄ , TÖ ₁₅ , TÖ ₁₆ | 14 |
| Türk öğrencilerle birlikte olma isteği TÖ ₁₃ , TÖ ₁₇ | 2 |
| İletişim isteksizliği TÖ ₅ | 1 |

Tablo 77 incelendiğinde 17 öğrencinin de görüş belirttiği görülmektedir. ULUTÖMER kurumunda Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin farklı ülkelerden gelen dil öğrencileriyle aynı öğrenme ortamını paylaşmaya ilişkin görüşleri arasında birlikte olma isteği 14 öğrenci görüşü ile ön plana çıkmaktadır. Türk öğrencilerle birlikte olma isteği koduna ilişkin olarak 2 öğrenci görüş belirtirken 1 öğrencinin iletişim isteksizliği koduna ilişkin görüşleri mevcuttur.

Farklı ülkelerden gelen dil öğrencileriyle aynı öğrenme ortamını paylaşmayı isteyen yabancı öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

TÖ₁: *Eee heheh yabancılar daha önemli şimdi. Çünkü onlarla beraber hepi ikimiz yani eee Türkçe daha önce bilmedik o yüzden beraber geliştirmek için beraber konuşurken heheh daha hızlı Türkçe konuşabiliyoruz. Mutlu ediyor çünkü beraber her şey beraber yapıyoruz.*

TÖ₂: *Iuu başka ülkelerden ke kelen gelen öğrencilerden u çok konuşuyorum ben. Iuu mesela benim meslehim tarih o yüzden o ülkenin medeniyet dili dil, dini, tarihini öğrenmek*

istiyorum. O yüzden yabancı öğrencilerde o hakkında soru soruyorum, konuşuyorum uı bir şey öğrenmek, bilmek için konuşabilirim.

TÖ₃: Onun dilini ben bilmiyorum benim dilimi o bilmiyor çünkü u o yüzden Türkçe konuşuyoruz iyi oluyor.

TÖ₇: Beni çok mutlu ediyor çünkü hem de biz derdim bir yani aynı hem de Türkçe konuşuyoruz eee ben onun durum biliyorum onlar benim durum biliyor ve hem de farklı kültür öğreniyorum yani aynı zamanda.

TÖ₈: Yani onlarla tanışıyorsunuz onlarla tanıştığınızda yani geldikleri ülkelerin özelliklerini onlara has hususiyetlere yani imkânınız oluyor güzel bi şey yani.

TÖ₁₁: Çok mutluyum çünkü hepsinin tanış tanıştım yani uı konuştum çok mutluyum. Yani başka ulkenin isteği âdet ne böyle konuşuyo evet ne âdet ne yapıyoruz böyle.

Hedef dilin konuşulduğu ülkedeki öğrencilerle birlikte olma isteklerini dile getiren 2 öğrenci görüşü şöyledir:

TÖ₁₃: İı Turk bence Türk daha iyi.

TÖ₁₇: Benim için aaa Türkiye 'ye gelmeden önce yani hiç bilmiyorum benim için aa Türk Türkçe öğrenciler daha iyi.

Farklı ülkelerden gelen öğrencilerle aynı dil öğrenme ortamında bulunduğu onlarla iletişim kurmada bazen isteksizlik yaşadığını belirten öğrencinin görüşünü ise şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

TÖ₅: Sınıf arkadaşım yabancı evet hepsi Arap yabancı. Evet, mutlu ama şey yani eee bazen öğrenciler eee ülkelerden geldi geldiler yani mesela Azerbeycan eee Türkistan, Kazakistan onlar ülkeleri yani eee öğrencileri biliyor Türkçe aslan yani. Bu yüzden yani a e bi biz yani benim sınıf mesela ee onları yani biliyor Türkçe önce önceden yani o şey yani yani biraz eee daha zor benim benim için yani Türkçe öğreniyorum.

ULUTÖMER kurumunda Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin kültürel gezilerin Türkçe öğrenmelerine katkısına ilişkin görüşleri Tablo 78'de gösterilmiştir:

Tablo 78

ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Kültürel Gezilerin Türkçe Öğrenmelerine Katkısına İlişkin Görüşleri

| Kültürel Gezilerin Türkçe Öğrenmeye Katkısı | f |
|--|----------|
| Katkı verme TÖ ₃ , TÖ ₅ , TÖ ₆ , TÖ ₈ , TÖ ₉ , TÖ ₁₀ , TÖ ₁₁ , TÖ ₁₂ , TÖ ₁₃ , TÖ ₁₄ , TÖ ₁₆ , TÖ ₁₇ | 12 |
| Katkı vermeme TÖ ₄ , TÖ ₁₅ | 2 |

| | |
|--|---|
| Okul dışında öğrenmeye katkı verme TÖ ₂ , TÖ ₇ | 2 |
| Geziler düzenlenmeli TÖ ₁ | 1 |

Tablo 78 incelendiğinde 17 öğrencinin de görüş belirttiği görülmektedir. ULUTÖMER bünyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin kültürel geziler ile ilgili görüşleri arasında gerçekleştirilen kültürel gezilerin Türkçe öğrenmelerine olumlu katkı sunduğu yönünde 12 öğrencinin görüşü ön plana çıkmaktadır. Kültürel gezilerin Türkçe öğrenmeye katkısına ilişkin olarak katkı vermeme ve okul dışında öğrenmeye katkı verme kodlarına dair 2'şer öğrenci görüşü mevcuttur. Gezilerin düzenlenmesi gerektiğine yönelik ise 1 öğrenci görüşü mevcuttur.

Dil öğrenimleri sürecinde gerçekleştirilen kültürel gezilerin Türkçe öğrenmelerini olumlu yönde katkı verdiğini belirten öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

TÖ₃: *Arkadaşlar ile ıı geçen hafta Uludağ'a gittik arkadaşlar ile çok ilgili eee yemiş. Çok beğendim heheh orasını. Evet, bence kolaylaş kolaylaştırıyor. Çünkü bir şeyi sormak için on onunla ko konuşuyorum öyle.*

TÖ₅: *Evet, kolaylaştırıyo.*

TÖ₆: *Evet, yaptık yapıyoruz. Tabii ki de kolay oluyor.*

TÖ₈: *Eee evet ıı mesela Uludağ'a gittik ıı ve ocak ayının ikisinde. Çok etkilendim çok güzel bi yerler çok güzel yerler. Fiatlarda uygun öğrencilere uygun. Yani tabii ki.*

TÖ₉: *Evet, yaptık gittik evet. Uludağ'a gittik. Evet, sohbet ediyoruz, konuşuyoruz, Türkçemizi geliştiriyoruz öyle ilerletiyoruz.*

TÖ₁₃: *Evet evet. Çok hocam çok çok çok.*

TÖ₁₄: *Evet, yapıyoruz. Tabii ki kolaylaştırıyo. Bursa'da her yere gittik sanki. Yeşil Yeşil Cami, Yeşil Türbe, Topkapı sarayı tüm TÖMER'le gezdik biz.*

TÖ₁₇: *Evet, ıı Uludağ kayak gezmek orada gidiyo. Evet, kolaylaştırıyo.*

Dil öğrenimleri sırasında gerçekleştirilen kültürel gezilerin Türkçeyi öğrenmelerini kolaylaştırmadığını, dil öğrenimlerine katkı vermediğini belirten öğrenci görüşleri şu şekildedir:

TÖ₄: *Hayır yapmıyor.*

TÖ₁₅: *ıı hayır heheh çok sevmiyorum ama yapmıyorum.*

Kültürel gezilerin Türkçeyi okul dışında da öğrenme imkânı sağladığını belirten öğrencilerin görüşleri ise şu şekildedir:

TÖ₂: *Bazı bazı bazı zamanlar yapıyoruz. Tabii ki çok önemli. ıı gezmelerde biz konu Türkçe konuşuyoruz aa başka bi şeyler dersten başka şeyler soruyoruz ıı ben istiyorum sorular soruyorum o yüzden önemli.*

TÖ7: *İu hayır birlikte yapmadım çünkü onlar bazı yere gitmek istedi ama ben oraya önceden gittim. O yüzden ben başka yere gittim yani. Bence iyi oluyor çünkü ben yabancılar ve Türklerle konuşuyorum o zaman. Mesela bir sorun çıkarsa bir adama yolda uuu görüyorum ve onunla konuşuyorum. Bence bu daha iyi.*

Kültürel gezilerin düzenlenmediğini ancak düzenlenmesi gerektiğini düşünen öğrencilerden bazılarının görüşleri şöyledir:

TÖ1: *İuu A2'deyken yapıyorduk. Ama şimdi maalesef yapmıyoruz. Yapmak tabii ki çok çok çok istiyorum yani. Tabii kolaylaştırıyordu.*

ULUTÖMER kurumundaki Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin farklı ülkeler ve kültürlerle ilgili öğrendiklerine ilişkin görüşleri Tablo 79'da gösterilmiştir:

Tablo 79

ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Farklı Ülkeler ve Kültürlerle İlgili Öğrendiklerine İlişkin Görüşleri

| Farklı Ülkeleri ve Kültürleri Öğrenme | f |
|--|----------|
| Farklı coğrafyaları/kültürleri tanıma TÖ ₂ , TÖ ₄ , TÖ ₅ , TÖ ₆ , TÖ ₈ , TÖ ₉ , TÖ ₁₁ , TÖ ₁₂ , TÖ ₁₃ , TÖ ₁₄ , TÖ ₁₇ | 11 |
| Farklı ülke/kültürlere yönelik hoşgörü kazanma TÖ ₁ , TÖ ₇ , TÖ ₁₅ | 3 |
| Kültürel farkındalık kazanma TÖ ₃ , TÖ ₁₀ | 2 |
| Derslerde yer verilmeme TÖ ₁₆ | 1 |
| Farklı diller öğrenme TÖ ₁₇ | 1 |
| Hedef dilin gelişimini destekleme TÖ ₁ | 1 |

Tablo 79 incelendiğinde tüm öğrencilerin görüş belirttiği görülmektedir. ULUTÖMER bünyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin bazılarının birden fazla kodda yer alacak şekilde görüşlerini belirttikleri görülmektedir. Farklı coğrafyaları/kültürleri tanıma koduna yönelik 11 öğrenci görüşünün ön plana çıktığı görülmektedir. Görüşmeye katılan öğrenciler farklı ülke ve kültürlerle ilgili edindikleri yeni bilgileri de görüşme içerisinde paylaşmışlardır. Farklı ülke ve kültürlerle yönelik hoşgörü kazanma koduna dair 3 öğrenci görüşü mevcuttur. Farklı kültür ve ülkeler hakkında yeni bilgiler öğrenmelerinin kültürel farkındalıklarına olumlu anlamda katkı verdiğini dile getirerek kültürel farkındalık kazanma koduna dair 2 öğrenci görüşü bulunmaktadır. Derslerde yer verilmeme, farklı diller öğrenme ve hedef dilin gelişimini destekleme kodlarına ilişkin olarak ise 1'er öğrenci görüşü mevcuttur.

Farklı coğrafyaları/kültürleri tanıma koduyla ilgili olarak öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

TÖ₂: *Üğreniyorum. Iuu mesela Kazakistan uu bu kadar.*

TÖ₄: *Evet evet çünkü herkes uu onun ülkeler konuşuyor o zaman yeni bilgiler öğreniyorum. Endonezya mesela Endonezya, Özbekistan bu kadar.*

TÖ₅: *Ben uu şimdi yani evet derslerde evet eee Somali galiba Somali Somali eee o kadar Somali evet.*

TÖ₆: *Evet, öğreniyoruz. Iu eee Cezayir uu Yemen uu Azerbaycan.*

TÖ₈: *Evet, yani bu uu ülkenin üyeleri olan öğrencilerinden yani bu ülkelerden gelen öğrenciler kendi ülkelerini anlattıkta bazı bilgileri öğreniyoruz. Iu hangi ülkeler mesela Endonezya diyelim. Endonezya, Nijerya uu uu sonrasında mesela benim arkadaşlarım var şu anda Moldovalı, Ukraynalı, Cezayir, Türkmenistan vesaire.*

TÖ₉: *Hıhı evet bazı derslerde şey uu ülkeni tanıtın diye öyle keşfediyoruz. Iu çok var. Avrupa'daki ye ve Asya'daki ve Afrika'daki öğrenciler var. Ordan uu çok iyi bi tanıtım yaptılar. Iu iyi.*

TÖ₁₁: *Eee bütün arkadaşları uu yani ülke ulkenizde işin konuşuyo benim hocam u var meselen Rusyalı meselen konuşuyo, meselen Özbekistanlı konuşuyo Özbekistan işin, Suriyeli konuşuyo uu böyle İranlı konuşuyo evet. Âdet ne yapıyor ne yemek yiyor ne u elbise giyiyor uu dugun işin düğün işin ne yapıyor. Bir adam Somali söylemiş eee var bir kahve ama bu kahverengi siyah değil yani uu va zencefil bütün misafirler geliyo her gün var her gün yani var yaniyo. Eee bu kahve uu yani u ikram ediyor böyle.*

TÖ₁₂: *Ben ben ben biraz umm Arapık ben ben bilmiyorum uu ve çok çok şey.*

TÖ₁₃: *Evet u her zaman. Evet evet her zaman. Iu Fas, Çin, Özbekistan uu Endoniz uu Endonizya uu Mısır.*

TÖ₁₄: *Evet, öğreniyorum. Iuu En İndonezya, Fas bunlarla çok şey öğrendim.*

TÖ₁₇: *Evet. Aaa Misir Misir onun kıyafetler, yemekleri, dilini öğrendim.*

Farklı ülke ve kültürlere yönelik hoşgörü kazanma ile ilgili 3 öğrencinin görüşleri ise şöyledir:

TÖ₁: *O yüzden Türkçemiz daha iyi konuşabiliyoruz. Çünkü siz bu bu uu mesela günaydın nasıl söylüyorsunuz kendinize nasıl söylüyorsunuz günaydın yani Turk Türk kelimeler ve ülkemizin kelimeler beraber konuşuyoruz o yüzden Türkçemiz geliştiriyor. En çok Fas Fas evet. Mesela Fas'ta uu orada yok yok. Fas'ta önce düşünüyordum Fas yani Müslüman uu nefes küçük yani ama onlardan öğrendim Fas'ta çok en çok Müslümanlar doksa yüzde doksan Müslümanlar vardır. Onlar Allahtan korkar heheh onlar ibade yapıyorlar. Ben bunu çok seviyorum yani. Endo Endonezya onların yemekleri çok lezzetli. Ben heheh bir defa bir bir defa yedim çok*

beğendim. Onlar beraber şeyler beraber yapıyorlar ve birbirimize seviyolar birbirimizi seviyolar.

TÖ7: Evet hocam çok öğreniyoruz. Aaaa ıı yani hepsiler hakkında öğrendim şimdi daha fazla öğrendim ama en iyi söylicem sadece eee Arnavutluk ve Kosovalı adamlar ıı bence onlar daha temiz insanlar ve daha düzenli evet.

TÖ15: Evet. Aaa evet mesela Fas, Fasli arkadaşım çok mesela dens ediyor ıı onu anladım aaa veya Endonezyalı arkadaşım çok aaa çok kanka ıı çok hepimizi çok hepimizi çok seviyo.

Farklı ülke ve kültürlerle ilgili yeni bilgiler edinmenin kendilerine kültürel farkındalık kazandırdığına yönelik görüş belirten öğrencilerinin görüşleri şu şekildedir:

TÖ3: Eveet eee çünkü farklı ülkelerden gelen arkadaşlarım var. Onun kültürünü biz duyuyoruz ıı öğretmenimiz soruyor onlardan ben de söylüyorum onlar da benim kültürümü öğreniyor. ııı bilgi sahibi ıı ben Fas çayını duydum heheh çok güzelmiş ama hiç tadını heheh ben bilmem. Ondan sonra ıı ney şimdi hatırlamıyorum.

TÖ10: Evet, eeee yani bence Endonezyalar ıı farklı elbise farklı kültür farklı ırklar var çok güzel bence ve Fasliyim ve tabii Türkler yani heheh ilk ilk şey yani eski elbiseler yani o ortuğrul gibi biliyosun şey şapkalar ve kıyafet yani çok güzel bence. Derste şimdi valla bence yani heheh her ırk yani ben sohbet ediyoruz ve yeni şeyler öğreniyoruz. Ama şey ıı şimdi Fas Fasliyim ıı Arnavut var meseleğin yani her ırk önemli.

Derslerde farklı ülke ve kültürlere yer verilmediğini belirten öğrencinin görüşü de şu şekildedir:

TÖ16: Hayır, sadece Türkiye ile ilgili öğreniyoruz.

ULUTÖMER kurumunda Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçelerini geliştirmek için neler yaptıklarına ilişkin görüşleri Tablo 80’de gösterilmiştir:

Tablo 80

ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Türkçelerini Geliştirmek İçin Yaptıklarına İlişkin Görüşleri

| Türkçelerini Geliştirme Yolları | f |
|---|----------|
| Kitap okuma TÖ ₁ , TÖ ₂ , TÖ ₃ , TÖ ₄ , TÖ ₅ , TÖ ₇ , TÖ ₉ , TÖ ₁₂ , TÖ ₁₃ , TÖ ₁₄ , TÖ ₁₅ , TÖ ₁₇ | 12 |
| Film/Dizi/Video/Youtube/TV izleme TÖ ₂ , TÖ ₄ , TÖ ₅ , TÖ ₆ , TÖ ₇ , TÖ ₉ , TÖ ₁₀ , TÖ ₁₂ , TÖ ₁₃ , TÖ ₁₅ , TÖ ₁₆ | 11 |

| | |
|---|---|
| Arkadaş/Çevre ile iletişim kurma TÖ ₁ , TÖ ₆ , TÖ ₈ , TÖ ₉ , TÖ ₁₀ , TÖ ₁₄ , TÖ ₁₅ , TÖ ₁₆ , TÖ ₁₇ | 9 |
| Sinema/Tiyatroya gitme TÖ ₁ , TÖ ₂ , TÖ ₃ , TÖ ₄ , TÖ ₆ , TÖ ₈ , TÖ ₉ , TÖ ₁₃ , TÖ ₁₇ | 9 |
| Dergi/Gazete okuma TÖ ₁ , TÖ ₅ , TÖ ₁₀ , TÖ ₁₁ , TÖ ₁₃ | 5 |
| Yazma çalışması yapma TÖ ₂ , TÖ ₇ , TÖ ₁₁ , TÖ ₁₂ | 4 |
| İnternette haber okuma TÖ ₃ , TÖ ₉ , TÖ ₁₁ | 3 |
| Müzik dinleme TÖ ₁₂ , TÖ ₁₃ , TÖ ₁₆ | 3 |
| Ödev yapma TÖ ₂ , TÖ ₄ , TÖ ₁₁ | 3 |
| Kültürel yerleri gezme TÖ ₁₅ | 1 |
| Kütüphaneye gitme TÖ ₇ | 1 |
| Tekrar yapma TÖ ₄ | 1 |
| Yeni kelimeler öğrenme TÖ ₈ | 1 |

Tablo 80 incelendiğinde öğrencilerin tamamının görüş belirttiği görülmektedir. Yine tabloya bakıldığında öğrencilerin Türkçelerini geliştirmek için yaptıkları ile ilgili birden fazla koda dair görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde Türkçelerini geliştirmek adına yaptıklarıyla ilgili olarak 12 öğrenci ile kitap okuma ön plana çıkmaktadır. Kitap okumayı 11 öğrenci görüşü ile Film/Dizi/Video/Youtube/TV izleme kodu ile ilgili verilen görüşler izlemektedir. Arkadaş/Çevreyle iletişim kurma ve sinema/tyatroya gittiğini belirten 9'ar öğrenci görüşü mevcuttur. Görüşme yapılan öğrencilerden 5'i günlük hayatta dergi/gazete okuduğunu ifade etmiştir. Yazma çalışması yaptığını 4 öğrenci belirtirken internette haber okuduğunu, ödev yaptığını ve müzik dinlediğini söyleyen 3'er öğrenci görüşü mevcuttur. Kütüphaneye gitme, tekrar yapma, yeni kelimeler öğrenme ve kültürel yerleri gezme kodlarına ilişkin ise 1'er öğrenci görüşü bulunmaktadır.

ULUTÖMER kurumundaki yabancı öğrencilerin dil öğrenim süreçlerinde Türkçelerini geliştirmek için yaptıkları uygulamalara ilişkin birden fazla koda dair görüş belirttikleri için tüm görüşleri şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

TÖ₁: *İu aslında ben Türkçe kolaylaştırmak için arkadaşlarım onlar topluyorum bir ee bir ders yapıyoruz. Eee bir günde bir arkadaş uu öğretmen olur yani bize ders anlatacak sonra başka günde başka öğrenci öğretmen olacak yani bunun gibi yapıyoruz. Tabii okuyorum Türkçe geliştirmek için okuyorum. En çok heheh en çok gazete hocam. Bir bir defa sinemaya gittim. Tabii oradan yeni bilgiler öğreniyorum. Yani nasıl insanlar Türk Türkler nasıl konuşuyor oradan öğreniyorum*

TÖ₂: *İu ben dersten sonra uu biraz film izliyorum uu tarih uu tarihle uu Turk medeni uu filmler. İu başka uu ödevler yapıyorum uu yazmalar yapıyorum uu bazı zamanlar küçük kitaplar okuyorum ama uu akademik kitaplar okumak şimdi zor. Biraz öğrenmek için çalışıyorum. Gazete okumadım ama uu biraz kitaplar okuyorum ama düşünmek şimdi biraz zordu. Düşünmek için çalışıyorum. Sinemaya gittim.*

TÖ₃: *Şimdi bir arkadaşım arkadaşım değil abim kitap veriyor uu Buhare Yanıyor ondan sonra çok şeyler onu onu okusen senin Türkçen geliyor diye kitap veriyor. Onu okuyorum şimdi. Gazete yok internetten okuyorum haberleri. Gazete okumuyorum şimdi. Sinema ve tiyatro evet. Panorama panoramaya gittim orada bir tarihi sinema izlettiler orada izledim.*

TÖ₄: *Eeee ödev yapıyorum eee tekrar yapıyorum eee video izliyorum bu kadar. Bu kitap sadece küçük kitaplar okuyorum gazete yok okumuyorum. Evet, sinemaya gittim.*

TÖ₅: *Eee kitap okuyorum vee yani dizi yok ama Rafadan Tayfan şimdi iz izliyorum vee roman okuyorum yani kısa roman veee eeee başka eee Türkçe eee dersleri yutuptan (Youtube) öğreniyorum yani fazla yani. Gazete her gün okuyorum evet.*

TÖ₆: *İuu konuşuyoruz yani Türklerle sohbet konu kuruyoruz. Hayır, uu ama şey dizileri seyrediyorum. Türkçe dizileri seyrediyorum. Sinemaya gittim.*

TÖ₇: *Ben uu ben sadece kütüphanede duruyorum. Orada uu yalnız okuyorum ama bence bu daha iyi değil daha iyi arkadaşlarla birlikte konuşma daha iyi ama ben iyi yapmıyorum heheh. Bilmiyorum neden ama uu daha okuyorum, yazıyorum uu şimdi filmler görmek izlemek başladım. Bunları yapıyorum.*

TÖ₈: *Eee böyle diyelim yani ben Türkçeyi çocukluktan beri duyuyorum. Yani Azerbaycanlı Azerbaycan'da doğduğum için yani bize orda Türkçe yaygın ve ee Türk Türkçeyi Türkiye'ye gelmezden yani TÖMER'e başlamazdan öncede biliyordum. İu tabii ki burda kendi Türkçemi geliştirdim daha çok yani yeni kelimeler öğrendim. İu konuşmam biraz uu güzel bi şekil aldı. Güzel biçim aldı. Okul dışında uu kendimi o kadar da zorlamıyorum çünkü Türkçe genelde benim için zor değil yani uu biliyorum uu benim için uu aaa yani çocukluktan beri bunu duyduğum için benim için hiç zor değil Türkçe öğrenmek. O kadar okumuyorum yani. Diğer çocuklarla kıyaslama da yani o kendimi onlarla kıyaslasam uu daha az okuyorum. Çünkü ben uu böyle şey değilim yani dili öğrenmek için aaa hiç bi zaman yani okumak veya yazmak veya gramer öğrenmek üzerinde odaklanmıyorum. Çünkü bunun iyi bi yöntem olmadığını düşünüyorum. En iyi yöntemler dil öğrenmek için eee konuşmak ve dinlemek o da var bende yeteri kadar var. Sinemaya tabii gidiyorum heheh.*

TÖ₉: *Iu Türk arkadaşım ile konuşuyorum uı yurttaki arkadaşlar ya da dışardaki. Iuu kitaplar okumaya başladım. İnternetten gazete, dergi okuyorum. Evet, haberler izliyorum böyle Türkçe. Tiyatroya gittim evet.*

TÖ₁₀: *Iu şey yani gerçekten heheh ben uı az okuyorum. Evde ama yani uı Turklar konuşuyor konuşuyor bence yani daha uı konuş için daha fazla uı diziler çok izledim, filimler, gazete okuyorum. Sabah uı şey yani televizyon izledim ho hetap şeyhi, maç uı yani Türkiye siz a şey bunlar.*

TÖ₁₁: *Valla uı ben işe gidiyorum sonra akşam saat 9 eve gidiyorum sonra uı internetten yani uı dinliyorum internetten sonra ben yazıyorum ne var ödevler, dersler, inter yani yazıyorum va okuyorum. Evet, okuyorum gazete. Her şey ne meselen uı fatbolcu meselen uı etkinlik meselen. Dergi okuyorum.*

TÖ₁₂: *Film dinle film izlemek, müzik dinlemek, Kitap ya uı okuma ya yazma.*

TÖ₁₃: *Iuum kitap okumak ve uuu diziler uuu izliyorum ve uuu bazan uı şarkı uuu uı dinliyorum. Dergi, gazete uuu her zaman her zaman yok ama uı bazan evet bazan. Sinema evet heheh iki defa sadece iki defa. Evet evet yani bazan uı Türkçe yani uı biraz zor çünkü hızlı konuşuyolar ama uuum genellikle genellikle uı yani uı çok beğendim ve çok çok çok uı yardım yani bana yardım.*

TÖ₁₄: *Kitaplar okuyorum, arkadaşlarımla sohbet ediyorum.*

TÖ₁₅: *Aaa şimdi uı sadece kitabım okuyor okuyorum veya arkadaşım ile uuu kültür yerleri gidiyorum ve uı insanları konuşuyorum ama uı film iz izlemek izlemeyi çok sev birçok seviyorum ve tercih ediyorum.*

TÖ₁₆: *Iuu Türk arkadaşım arkadaşım ile konuşuyorum ve filim izliyorum, diziler falan izliyorum, müzik dinliyorum.*

TÖ₁₇: *Konuşma çünkü zor Türkçe yani Turk öğren Turk öğrenciler benim için istiyorum yani öyle daha iyi konuşmak daha iyi olacak. Evet, ders kitap okuyorum. Sinemaya gittim.*

ULUTÖMER kurumundaki Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yeni kelimeler öğrenmek için neler yaptıklarına dair görüşleri Tablo 81’de gösterilmiştir:

Tablo 81

ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Yeni Kelimeler Öğrenmek İçin Yaptıklarına İlişkin Görüşleri

| Kelime Öğrenme Yolları | f |
|---|----------|
| Yazma/Not alma TÖ ₃ , TÖ ₅ , TÖ ₆ , TÖ ₇ , TÖ ₈ , TÖ ₉ , TÖ ₁₄ , TÖ ₁₆ , TÖ ₁₇ | 9 |
| Günlük hayatta kullanma TÖ ₅ , TÖ ₇ , TÖ ₈ , TÖ ₉ , TÖ ₁₀ , TÖ ₁₃ , TÖ ₁₄ , TÖ ₁₆ | 8 |

| | |
|--|---|
| İnternet kullanma TÖ ₂ , TÖ ₁₀ , TÖ ₁₂ , TÖ ₁₃ , TÖ ₁₅ , TÖ ₁₇ | 6 |
| Öğretmene/Arkadaşa sorma TÖ ₄ , TÖ ₅ , TÖ ₁₀ , TÖ ₁₁ , TÖ ₁₄ , TÖ ₁₅ | 6 |
| Tekrar yapma TÖ ₁ , TÖ ₂ , TÖ ₃ , TÖ ₄ , TÖ ₈ , TÖ ₁₁ | 6 |
| Arkadaşlarla/Çevreyle iletişim kurma TÖ ₁ , TÖ ₉ , TÖ ₁₀ , TÖ ₁₂ , TÖ ₁₄ | 5 |
| Sözlük ve uygulamalardan yararlanma TÖ ₂ , TÖ ₄ , TÖ ₅ , TÖ ₇ , TÖ ₈ | 5 |
| Dizi/Film izleme TÖ ₁₀ , TÖ ₁₂ , TÖ ₁₃ , TÖ ₁₇ | 4 |
| Kitap okuma TÖ ₂ , TÖ ₃ , TÖ ₁₄ | 3 |
| Cümle kurma TÖ ₉ | 1 |
| Çevredeki insanları dinleme TÖ ₇ | 1 |
| Resim yapma TÖ ₅ | 1 |

Tablo 81 incelendiğinde öğrencilerin tümünün görüş belirttiği görülmektedir. Oluşturulan tablodan hareketle öğrencilerin yeni kelimeler öğrenmek için yaptıkları arasında yazma/not alma kodu 9 katılımcının görüşüyle ön plana çıkmaktadır. 8 hedef dil öğrencisinin günlük hayatta kullanma koduna dair görüş belirttiği görülmektedir. Yeni kelimeler öğrenmek için interneti kullanma, öğretmen/arkadaşa sorma ve tekrar yaptığını dile getiren 6'şar öğrenci görüşü bulunmaktadır. Arkadaşlarla/Çevreyle iletişim kurma kodu ve sözlük ile uygulamalardan yararlanmaya dair 5'er öğrenci görüşü mevcuttur. Dizi/Film izleme kodunu 4; kitap okuma kodunu dair 3 öğrenci görüşü bulunmaktadır. Resim yapma, çevredeki insanları dinleme ve cümle kurma kodlarına yönelik ise 1'er öğrenci görüş belirtmiştir. Tablo dikkatle incelendiğinde görülmektedir ki yeni kelimeler öğrenmek için tüm hedef dil öğrencileri birden fazla koda dair görüşlerini sunmuşlardır.

Hedef dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin yeni kelimeler öğrenmek için yazma/not alma yolunu seçtiklerini dile getiren öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

TÖ₃: *Öğretmenim söylediye bir şeyin üstüne yazı koy onun adını ondan sonra onunla konuş, dedi. Türkçeni iyi öğrenir sen o zaman. Unutmamam için çok tekrarlamak lazım ondan sonra kitap okumak lazım. O kitabın içi de uı o gibi sözler, kelimeler çıkabilir.*

TÖ₅: *Sözlük eee kullanıyorum ve eee yani eee her gün konuşma yani kullanıyorum yani ve çalışıyorum yani. Her hafta sonu ben eee derslerim hepsi derslerim yani çalışıyorum. Eeee eeee not du yani oda odam duvar not eee yapıyorum ve eee resim yapıyor süslüyorum sa galiba yani evet.*

TÖ₆: *Yani telefonumdan not şeye yazıyorum.*

TÖ₁₆: *Yazıyorum ve konuşmak çalıştım yani konuşmak çalışıyorum evet. Eee kullanıyorum her her her zaman kullanıyorum yani cümlelerim konuşmalarım falan.*

TÖ₁₇: *Aam internet bakıyorum ama aaa film çok hani çok iz izliyorum. Çünkü eğer bir kelime bilmiyorsa amm yani bu internet hani bu kelime araştırıyorum. Aam benim telefon bir not var orada yani yazıyo sonra belirliyorum yani.*

Yeni kelimeleri öğrenmek için günlük hayatta kullandıklarını dile getiren öğrencilerden bazılarının görüşleri ise şu şekilde dikkat çekmektedir:

TÖ₉: *İu konuşulurken dil öğrenilir. Böyle Türklerle sohbet ederken yeni kelime mesela duyuyorum bu ne demek onu şey not yazıyorum mesela. Evde bir cümlede koyuyorum uu doğru bir cümle kurmak istiyorum böyle aklıma kalır aklımda kalıyor. İuu uu duvarlara ben de duvarlara yapıştırıyorum ve cümle cümlede koyuyorum o kelime ve hiç unutmayı unutmayacam.*

TÖ₁₀: *Sözlük değil internet uu diziler, filimler, öğretmen, arkadaşlar biraz. İu yani bugün ben yeni kelime eee dinle her hafta konuş konuş heheh bu kelime ve arkadaşlar yani anlat ve öğren öğren bu kelimeyi.*

TÖ₁₃: *İuu diziler uu internet ve diziler dizilerden evet. İu her zaman kullanıyorum her zaman kullanıyorum.*

TÖ₁₄: *Aa yine sohbet ediyorum her zaman. Kitaplardan öğreniyorum, arkadaşlarımdan soruyorum bu kadar. Pratik yapıyorum, yazılar yazıyorum bazen tabii ki kitaplar okuyorum, konuşuyorum bu kadar.*

TÖ₁₆: *Yazıyorum ve konuşmak çalıştım yani konuşmak çalışıyorum evet. Eee kullanıyorum her her her zaman kullanıyorum yani cümlelerim konuşmalarım falan.*

İnternet yoluyla yeni kelimeler öğrendiğini ifade eden öğrencilerden bazılarının görüşlerini şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

TÖ₂: *İu hepsi yapıyorum ama uu sözlük kullanıyorum uu internet uu internet çok kullanıyorum uu kitaplarda okuyorum. Kullanmak şeylerin hepsini kullanıyorum. Tabii ki hazırlık yani uu tkrar uu gramer uu ya da bir kelimeni u hatırlamak için onu tkrar okumak, yazmak lazım. O yüzden tekrar yapıyorum.*

TÖ₁₂: *Arkadaş uu arkadaşlarım yapıyosun uu internet oy oynuyo ben ben imm arkadaş konuşuyo, film izledim.*

Yeni kelimeleri öğrenme için arkadaşlarına ve öğretmenine sorma yolunu tercih ettiklerini belirten bazı öğrencilerin görüşleri şöyledir:

TÖ₄: *Sözlük sözlük bakıyorum eee TDK sözlüğü bakıyorum, öğretmen öğretmenlerim öğretmene soruyorum tamam bu kadar. Eee o kelimeleri eee tekrar ediyorum eee kullanıyorum sadece.*

TÖ₁₁: Öğretmenine öğretmenine uu evet. Tekrar her zaman tekrar tekrar tekrar ediyorum.

TÖ₁₅: Arkadaşım ve öğretmenim evet. Iuu internetten internet uu heheh evet internette kullanıyorum evet. Iu her her zaman arkadaşım ile uu mesela lokantaya gidi gidiyorum veya şehreküstü uu kültür yerlerine gidiyorum anlıyorum aaa bu insan mesela ne konuşuyorlar.

Arkadaşlar ve çevreyle iletişim kurarak yeni kelimeler öğrendiğini dile getiren öğrencilerden birinin görüşü şu şekildedir:

TÖ₁: Iu biraz önce söyledim. Eee bi ben ve arkadaşlarım beraber derse yapıyorduk. Dersten sonra biraz dinleniyoruz sonra eee bir arkadaş bir gün öğretmen olacak bugün okulda ne öğrendiniz bize anlatır mısın? Yani bunun gibi yapıyorduk. Ben yeni keli yeni kelimeler öğrenmek unutmamak için hemen dersten sonra hemen arkadaşlarım ile bu kelime mesela bugün –kan/-ken gramer öğrendik –kan ile şu gün –kan ile sadece –kan ile konuşucam evet.

Yeni kelimeler öğrenmek için sözlüklerden ve aplikasyonlardan yararlandığını dile getiren öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekilde dikkat çekmektedir:

TÖ₇: Aaa bazen yani cep telefonda bir eplikeysin gibi bi uu onu kullanıyorum bazen sözlük kullanıyorum aa ve bazen otobüste ya da yolda ya da orada dışarda insanlar konuşuyor ben dikkatli dinliyorum. Bence o daha iyi yani en bir ilk kelime öğrendim gel bir çocuk kız gördüm çocuk kız mı o dedi baba araba geliyor. Ben o öğrendim heheh benim için bu iyi. Unutmak benim en büyük problemim ama ben daha yazıyorum yazıyorum ve hem cep telefonda aynı cümleleri yazıyorum bunu yapıyorum ama uu bence en önemli arkadaşlarla birlikte konuşmak ve kullanmak yeni kelimeler daha iyi. Ama benim daha fazla arkadaşım yok ama ben yapmıyorum ama bu iyi bence.

TÖ₈: En çok aaa en çok mesela benim uu bi uygulama var indirdim onu 2 ay önce. Sözlük yani işte Türkçe İngilizce sözlük. Anatali gibi olarak İngilizceyi gösterdim uu Türkçe kelimeleri ordan öğreniyorum. Yani uu mesela ras yani uu bi yeni bilmediğim bir kelime kelimeyle rast uu karşıma çıktığında hemen onu arıyorum sözlükte ve kaydediyorum hafızasına sonra boş zamanım olduğunda onları inceliyorum yani yeni öğrendiğim kelimeleri. Tekrar ediyorum ve böyle yani aklımda kalıyor ve çalışıyorum onları uu günlük hayatta ne kadar çok kullansam ben o kadar iyi kalıyor hafızamda. Aaa kullanmaya çalışıyorum daha çok kullanmaya çalışıyorum. Aaa bazen mesela not ediyorum ve duvarda böyle küçük kağıtların üzerinde not yaparak onları duvara yapıştırıyorum böyle yani.

ULUTÖMER kurumundaki Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin hedef dili öğrenirken severek yaptıkları etkinliklere yönelik görüşleri Tablo 82’de gösterilmiştir:

Tablo 82

ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenirken Severek Yaptıkları Etkinliklere İlişkin Görüşleri

| Öğrencilerin Severek Yaptıkları Etkinlikler | f |
|--|----------|
| Film/Video izleme TÖ ₁ , TÖ ₅ , TÖ ₇ , TÖ ₉ , TÖ ₁₀ , TÖ ₁₁ , TÖ ₁₂ , TÖ ₁₃ , TÖ ₁₄ , TÖ ₁₅ , TÖ ₁₆ | 11 |
| Oyun oynama TÖ ₂ , TÖ ₃ , TÖ ₆ , TÖ ₉ , TÖ ₁₀ , TÖ ₁₃ , TÖ ₁₆ , TÖ ₁₇ | 8 |
| Şarkı/Müzik dinleme TÖ ₅ , TÖ ₆ , TÖ ₇ , TÖ ₁₆ | 4 |
| Dinleme çalışması yapma TÖ ₂ , TÖ ₇ | 2 |
| Dışarıda vakit geçirme TÖ ₉ | 1 |
| Ders anlatma TÖ ₄ | 1 |
| Fikirlerini söyleme TÖ ₈ | 1 |
| Kelimeleri ezberleme TÖ ₁₇ | 1 |
| Okuma çalışması yapma TÖ ₇ | 1 |
| Yazma çalışması yapma TÖ ₈ | 1 |

Tablo 82 incelendiğinde 17 öğrencinin de görüş belirttiği görülmektedir. Tabloya bakıldığında öğrencilerin hedef dil olarak Türkçeyi öğrenirken severek yaptıkları etkinlikler arasında film/video izleme kodu 11 öğrenci görüşüyle ön plana çıkmaktadır. Oyun oynama kodu için 8; şarkı/müzik dinleme kodu için 4; dinleme çalışması yapma koduna yönelik ise 2 öğrenci görüşü mevcuttur. Dışarıda vakit geçirme, ders anlatma, fikirlerini söyleme, kelime ezberleme, okuma ve yazma çalışması yapma kodlarına yönelik de 1'er öğrenci görüşü bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde bazı öğrencilerin birden fazla etkinliğe dair görüş belirttikleri görülmektedir.

Hedef dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin severek yaptıkları etkinliklere yönelik görüşlerini şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

TÖ₁: *Hepsi yapıyoruz ama en çok film izlemek.*

TÖ₂: *İu ben bence yani iu bazı zamanlar iu öğretmen iu öğrencileri de mutlu olmak için iu hepsi şeyler kullanmak lazım. Yani oyun oynamakta önemli az bi 10 dakika 5 dakika ee komik dinlemek iu mesele başka da şeyler olabilir. İu mesela bir iu hihaya az iu komik iu bir oyun bunlar.*

TÖ₃: *Türkçe öğrenirken heheh tabii ki mutlu oluyorum çünkü yabancı dil öğreniyorum. Oyun oynamakta çok beğeniyorum iu arkadaşlar ile ondan sonra öğretmenimiz de iu bizle. Neydi adını bilmiyorum ama böyle kart veriyor onu iu söylemeden gösteriyor evet.*

TÖ₄: *Eee ders ders anlatmak sadece heheh.*

TÖ₅: *Türkçe öğrenir yani aaa gerçekten bazen depresyon var çünkü ben aslan yani 6 yıl önce araştırmacı bi hoca hocalık yaptım. Eee Ürdün üniversitesinde bu yüzden benim hayatım yani 6 yıl önce ça çalışma her zaman ama şimdi ben sadece Türkçe öğreniyorum yani o yani bazen çok zor. Çünkü yani hiçbir şey ben yani yapacağım yapamacağım sadece Türkçe öğreniyorum bu yüzden yani bazen zor evet evet. Öğretmen ha evet şark var ve eee evet çark uu kısa film bazen evet.*

TÖ₆: *Yani eğlenceli bi şey yaptığımızda, şarkı dinlediğimizde, oyun oynadığımızda mutlu oluyorum.*

TÖ₇: *Ee evet çok mutlu oluyorum çün ben uu başka diller öğrenmek çok seviyorum. Bu hem de yabancı bir dil ve hem de Türkçe o yüzden daha mutlu oluyorum. Iı derslerde u ben her şey yani aynı zamanda olsa bunu daha önem veriyorum yani yani bizim sınıfımız gibi hem de şarkı dinliyoruz hem de film izliyoruz hem de okuyoruz hem de dinleme yapıyoruz hem de oynuyoruz. Yani her şey aynı zamanda böyle. Ama keşki 2 saat daha fazla konuşma için olsa daha iyi olacak konuşma.*

TÖ₈: *Dil öğrenmek insana her zaman yeni a ha avantaj kazandıracak. Iı ne kadar çok kelime bilirsiniz bi o kadar sizin nutkunuz zengin olur ve konuştuğunuz zaman karşıdaki insana eee yani insan üzerinde güzel bi etki sağlamak için bence eee yardımcınız olur yani. En en çok konuştuğumuzda yani bi mesela bi mevzu üzerinde yorum yaptığımızda, kendi fikirlerimizi söylediğimizde, düşüncelerimizi ifade ettiğimizde bence bu daha güzel. Yani yazma, okumadan daha güzel yani daha etkili.*

TÖ₉: *Evet, eğlenceli uu derste sadece gramer ya da okuma metni falan değil burda çok eğlenceli uu birlikte film izliyoruz bazen uu oyun oynuyoruz uu dışarı çıkıyoruz heheh eee uu böyle.*

TÖ₁₀: *Iı tabii yani filimler çok güzel, oyun öğretmen oyun yapıyoruz uu yazma sevmem çünkü yani heheh daha zor. Şey yani ders uu yani her şey dersten çok güzel bence.*

TÖ₁₁: *Evet, çok mutluyum çünkü va yani uu yani uu çok arkadaşlar kazandım. Çok iyi insanlar var uu çok yardımcı uu benim yardımcı böyle yani. Çok güvenlik yani güvenli insanlar var evet burası. Iı filim izlemek.*

TÖ₁₂: *Film izlemek evet.*

TÖ₁₃: *Iı bence film izlemek ve oyun oynamak çok heheh.*

TÖ₁₄: *Vidyo izlemek heheh.*

TÖ₁₅: *Film izlemek.*

TÖ₁₆: *Çok mutluyum uu her şeyi yapıyoruz aslında uu vidyo izliyoruz uu müzik dinliyoruz, film izliyoruz, oyun oynuyoruz her şey yapıyoruz.*

TÖ₁₇: *Oyun oyun oyun aaa oyunda oynamak sonra kelimeleri ezberlemek bi oyun oynamak.*

ULUTÖMER kurumunda Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dil öğretim kitaplarındaki görsellere ilişkin görüşleri Tablo 83'te gösterilmiştir:

Tablo 83

ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Dil Öğretim Kitaplarındaki Görsellere İlişkin Görüşleri

| Dil Öğretim Kitaplarındaki Görseller | f |
|--|---|
| Daha fazla yer verilmeli TÖ ₂ , TÖ ₃ , TÖ ₆ , TÖ ₉ , TÖ ₁₂ , TÖ ₁₃ , TÖ ₁₄ , TÖ ₁₇ | 8 |
| Yeterli TÖ ₁ , TÖ ₄ , TÖ ₅ , TÖ ₇ , TÖ ₈ , TÖ ₁₀ , TÖ ₁₅ , TÖ ₁₆ | 8 |
| Görsellere gerek yok TÖ ₁₁ | 1 |

Tablo 83 incelendiğinde görüşme yapılan tüm öğrencilerin görüş belirttiği görülmektedir. Dil öğretim kitaplarındaki görsellere ilişkin olarak öğrencilerin görüşleri incelendiğinde görsellere daha fazla yer verilmesi gerektiği ile görsellerin yeterli olduğuna ilişkin 8'er öğrenci görüşü mevcuttur. 1 öğrenci ise dil öğretim kitaplarında görsellere gerek olmadığı yönünde görüş belirtmiştir.

Dil öğretim kitaplarında görsellere daha fazla yer verilmesi gerektiği yönündeki düşüncelerini dile getiren öğrencilerin görüşlerini şu şekilde dikkate sunmak mümkündür:

TÖ₂: *Evet resimler var uu ama resimler u çok dikkatli izlemiyorum sadece kelimeler uu uu kelimeler okuyorum. Fazla olsa belki iyi olur.*

TÖ₃: *Iu çok iyi anlıyoruz, kolay anlıyoruz. Normal olmaması lazım benim için bence.*

TÖ₆: *Iuu fazla olmalı.*

TÖ₉: *Iu uu yeni dil dili yeni öğrenen kişiler uu resimleri resimlerden çok etkileniyor uu resim çok önemli bence.*

TÖ₁₂: *Çok.*

TÖ₁₃: *Iuu daha fazla hıhı.*

TÖ₁₄: *Bence daha fazla resim olsa daha anlamlı olacak.*

TÖ₁₇: *Aaa mesela bir insan mesela um Türkçeye umm başladığından hiç hiç kelime uu bilmiyo bilmiyosan aa daha fazla resim daha fazla resim lazım.*

Ders kitaplarındaki görselleri yeterli bulan öğrenci görüşleri ise şu şekildedir:

TÖ₁: *Bence yeter. Daha fazla istemiyorum ve daha az istemiyorum normal.*

TÖ₄: *Huu kitapta uygun resimler böyle resimler var umm uygun. Eee çok değil hocam her şey var.*

TÖ₅: *Yok iyi yani fazla yok az yok yani.*

TÖ₇: *Evet, iyi normal. Iu yeter yani.*

TÖ₈: *Heheheh resimlerii heheheh hiç düşünmedim harbiden. Resimler heheh resimler fark etmez yani resimler güzel olmasa da olur ama mevzular biraz ciddi olsun yani. Biraz bilimsel daha çok bilimsel yani. Bilgi sağlayacak mesela ben çok şey öğrendim mesela yüksek kitaplardan. Mesela satranç hakkında konularımız oldu eee mesela Türkiye'ye özel konulardan yani Türkçe, Türkiye hakkında derin bilgiler ilerlememiz yani mümkün olsun diye cık genelde güzel gelmiyor yani. Daha uu yani fark etmiyor bence bence olduğu gibi kalsın.*

TÖ₁₀: *Iuu şimdi yani heheh güzel.*

TÖ₁₅: *İyi evet.*

TÖ₁₆: *Orta iyi.*

Görüşme yapılan öğrencilerden 1'inin ise, kitaplardaki görsellerin önemli olmadığına dair görüşü şu şekildedir:

TÖ₁₁: *Hayır, heheh gerek yok hayır yani gerek yok bu resimlere. Daha az olmalı.*

ULUTÖMER kurumunda Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçeyi en iyi hangi şekilde öğrendiklerine dair görüşleri Tablo 84'te gösterilmiştir:

Tablo 84

ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenme Şekillerine İlişkin Görüşleri

| Türkçeyi Öğrenme Şekilleri | f |
|---|----------|
| İşitsel TÖ ₁ , TÖ ₃ , TÖ ₇ , TÖ ₈ , TÖ ₉ , TÖ ₁₂ , TÖ ₁₃ , TÖ ₁₄ , TÖ ₁₅ , TÖ ₁₆ , TÖ ₁₇ | 11 |
| Görsel TÖ ₂ , TÖ ₄ , TÖ ₅ | 3 |
| Görsel ve İşitsel TÖ ₆ , TÖ ₁₁ | 2 |
| Görsel, İşitsel ve Dokunsal/Kinestetik TÖ ₁₀ | 1 |

Tablo 84 incelendiğinde 17 öğrencinin de görüş belirttiği görülmektedir. ULUTÖMER kurumunda Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerden 11'inin görüşüyle işitsel öğrenme şeklinin ön plana çıktığı görülmektedir. Görsel öğrenmeye ilişkin olarak 3 öğrenci görüşü mevcuttur. 2 öğrencinin ise hem görsel hem işitsel öğrenme şekline ilişkin görüşü bulunmaktadır. 1 öğrencinin de tüm öğrenme stilleriyle birlikte dokunsal/kinestetik öğrenmenin daha önemli olduğu yönünde görüşü mevcuttur. Tablo incelendiğinde de görülmektedir ki hedef dil öğrencilerinden bazıları öğrenme şekilleri temasıyla ilgili olarak birden fazla koda ilişkin görüş belirtmişlerdir.

İşitsel öğrenme şekline sahip olduğunu düşünen öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

TÖ₁: *Ben heheh en çok duyarak öğreniyorum.*

TÖ₃: *Bence duyarak öğreniyorum kolay.*

TÖ₇: *Duyarak bence.*

TÖ₈: *Ben duyarak daha iyi öğreniyorum. Duyarak tabii ki duyarak çünkü böyle bi kıyaslama yapsak mesela u çocuk doğduğunda biz onun önüne hiçbir zaman sözcük koymuyoruz. Eee gerçeği söyleyelim yani o da duyarak öğreniyor dili sonra konuşarak ve tabii ki eee eee başlangıçta ha ya hatalar yanlışlıklar yapıyor ama sonra artık güzel bir biçim alıyor onun dili yani.*

TÖ₉: *İu duyarak duyarak daha iyi.*

TÖ₁₂: *Dinleme.*

TÖ₁₃: *Duyarak duyarak evet.*

TÖ₁₄: *Duyarak.*

TÖ₁₅: *Aaa duyarak.*

TÖ₁₆: *Düyarak hıhı.*

TÖ₁₇: *Aaa duyarak daha iyi.*

Dil öğrenimlerinde daha çok görsel öğrenme şekline sahip olduğunu düşünen öğrencilerin görüşleri ise şu şekildedir:

TÖ₂: *İu tabii ki görerek okumakta önemli.*

TÖ₄: *Eeee görerek.*

TÖ₅: *Eee din dinleme ve okuma yani evet görme.*

TÖ₆: *Görerek yani okumak için yani okumanı geliştirmek için. Duyarakta konuşmanı iyi yapmak için.*

TÖ₁₁: *Evet, göreme görmek yani görmek va duymak evet.*

Hedef dili öğrenirken dokunarak öğrenmenin daha etkili olduğunu düşünen ve bu yüzden öğrenme şekillerinden daha çok dokunsal/kinestetik öğrenme stiline sahip olduğunu belirten öğrencinin görüşü de şöyledir:

TÖ₁₀: *Yani bence beraber duydum önemli gö gördüm önemli ve dokun şey uı bazen vakitler u şey dokundum sen anlatman ama belki o şeydenli unut 2 gün ya da vakit yani hangi vakit belki unuttum. Ama şey şey dokundum unutmam.*

ULUTÖMER kurumunda Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin okutmanların beden dilini kullanmasına ilişkin görüşleri Tablo 85'te gösterilmiştir:

Tablo 85

ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Okutmanların Beden Dili Kullanmasına İlişkin Görüşleri

| Okutmanların Beden Dili Kullanması | f |
|--|----------|
| Dil öğrenimini destekleme TÖ ₁ , TÖ ₂ , TÖ ₃ , TÖ ₄ , TÖ ₅ , TÖ ₆ , TÖ ₇ , TÖ ₈ , TÖ ₉ , TÖ ₁₀ , TÖ ₁₁ , TÖ ₁₃ , TÖ ₁₄ , TÖ ₁₅ , TÖ ₁₆ , TÖ ₁₇ | 16 |
| Kullanan okutmanlar TÖ ₂ , TÖ ₃ , TÖ ₄ , TÖ ₅ , TÖ ₆ , TÖ ₇ , TÖ ₈ , TÖ ₉ , TÖ ₁₀ , TÖ ₁₁ , TÖ ₁₃ , TÖ ₁₄ , TÖ ₁₅ , TÖ ₁₆ , TÖ ₁₇ | 15 |
| Kullanmayan okutmanlar TÖ ₁ , TÖ ₁₂ | 2 |

Tablo 85 incelendiğinde 17 öğrencinin de görüş belirttiği görülmektedir. ULUTÖMER kurumundaki okutmanların beden dilini kullanmalarının yabancı öğrencilerin dil öğrenimlerini desteklediği yönünde 16 öğrenci görüşü mevcuttur. Yine okutmanlarının beden dilini kullandıklarına yönelik 15 öğrenci görüş belirtirken 2 öğrenci okutmanlarının beden dilini kullanmadıklarını ancak beden dilini kullanmaları gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yabancı öğrencilerin beden dilini kullanan okutmanlara ve beden dilinin dil öğrenimlerine olan olumlu katkısına yönelik görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

TÖ₂: *Kullanıyor ıı kullanıyor ıı öğretmek için çok çalışıyor. Tabii ki yardımcı.*

TÖ₃: *Evet, çok kullanıyor. El el hareketlerini çok kullanıyor ve böyle yapıyor heheh heheh. Evet, kolaylaştırıyor ve bizim etibarımızı tertiyor.*

TÖ₅: *Evet, hepsi kullanıyor. Evet, yardım yardımı var.*

TÖ₆: *Evet, kullanıyor. Evet, kolay oluyor.*

TÖ₇: *Çok kullanıyor. Çok çok yardım ediyor ve daha iyi.*

TÖ₈: *Kullanıyor tabii ki. Tabi tabi tabi tabi tabi.*

TÖ₁₀: *ıı bence benim hocam yani ıı güzel hareket olur ve ders yani güzel anlatır. Evet, yardımcı yani ıı an an yani biz yani şey olur olur yardım.*

TÖ₁₁: *ıı benim hocam benim hocam ıı çok iyi ders veriyor. Hareket böyle böyle evet heheh. Çok iyi çok iyi anlatıyor yani böyle böyle evet heheh. Benim hocam evet çok yardımcı.*

TÖ₁₃: *Eevvet heheh çok fazla hocam heheh çok fazla. Çok çok daha kolay evet.*

TÖ₁₅: *Evet evet yardım.*

TÖ₁₇: *Evet, kullanıyo. Evet, kolaylaştırıyo.*

Beden dilinin okutmanlar tarafından kullanılmadığını ancak derslerde beden dilinin kullanılmasının dil öğrenimlerini olumlu yönde desteklediğini düşünen 2 öğrencinin görüşü ise şöyledir:

TÖ₁: *Benim A2 heheheh hocam her şeyi yapıyor bizim için. Mesela eee kan könü öğrenirken o bize söyledi. Ben çocukken ben bir para gördüm. Ben baktım baktım baktım yani o işaret ile ders anlatıyor. Çün bunun gibi çok beğeniyorum yani. Bu kura giren hocam heheh hayır kullanmıyor ama bunu o yüzden biraz Türkçemiz çok kötü yani hareket daha iyi kolaylaştırmak için hareket önemli.*

TÖ₁₂: *Yapmıyor.*

ULUTÖMER kurumunda Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken zorluk yaşadıkları dil becerilerine ilişkin görüşleri Tablo 86'da gösterilmiştir:

Tablo 86

ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Zorlandıkları Temel Dil Becerilerine İlişkin Görüşleri

| Zorlandıkları Temel Dil Becerileri | f |
|--|----------|
| Dinleme TÖ ₁ , TÖ ₂ , TÖ ₄ , TÖ ₅ , TÖ ₆ , TÖ ₇ , TÖ ₁₂ , TÖ ₁₃ , TÖ ₁₅ | 9 |
| Yazma TÖ ₂ , TÖ ₅ , TÖ ₆ , TÖ ₈ , TÖ ₁₀ , TÖ ₁₆ | 6 |
| Konuşma TÖ ₃ , TÖ ₉ , TÖ ₁₁ , TÖ ₁₄ , TÖ ₁₇ | 5 |
| Okuma TÖ ₁ , TÖ ₇ , TÖ ₁₂ | 3 |

Tablo 86 incelendiğinde 17 öğrencinin de görüş belirttiği görülmektedir. ULUTÖMER kurumundaki yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken zorluk yaşadıkları temel dil becerileri sorgulandığında 9 öğrenci görüşü ile dinleme becerisinin diğer becerilere göre daha ön plana çıktığı görülmektedir. Yazma alanında zorlandıklarını dile getiren 6 öğrenci görüşü mevcuttur. Konuşma alanında zorluk yaşadıklarını belirten 5 öğrenci görüşte bulunurken okuma alanıyla ilgili zorlandıklarını ifade eden 3 öğrenci görüşü bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde bazı yabancı öğrencilerin birden fazla temel dil becerinde zorlandıklarına ilişkin görüş belirttikleri de görülmektedir.

Dinleme ve okuma becerisi alanına yönelik zorluk yaşadıklarını dile getiren öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

TÖ₁: *Ahh aslında Turk farklı vatandaşlar hiçbir şey zor yani zor değil o kadar ama benim için dinleme ve okuma çok zor. Çünkü ben o kadar Türkçe o kadar bilgiler bilmiyorum. O yüzden bazı okuma metin metinleri zorlanıyorum yani ama en çok dinleme ve okuma. Dinlemem hızlı hızlı konuşuyorlar o yüzden.*

TÖ₂: *Dinleme ve yazma. İu Türkçe yani benim ana dilim değil o yüzden uu biraz konuşmalar çok hızlı uu dinlemek biraz zor. İu yazmalarda uu bazı yazmalarda gramerlerde kullanmakta kolay değil ama biraz yani çalışırken iyi olur.*

TÖ₄: *Dinleme. Bilmiyorum çünkü uu hızlı biraz hızlı dinleme de biraz hızlı konuşuyor o zaman u biraz zor benim için.*

TÖ₅: *En çok zor bence yani eee dinleme veya yazma. Çünkü eee dinleme çok hızlı ve başka şey yani yeni yeni dili ve yeni harfler yeni telaffuz bazen harfler eee sadece Türkiye'de yani sadece Türkçe var sesli harfleri ve başka şey ama yazma çünkü yazma yani lazım yeni kelime çok ke kelime lazım yani biliyorum. Bu yüzden yani yani kolay değil yazma yani. Her her dili yazma kolay değil yani o yüzden.*

TÖ₆: *Uu dinlemede ve yazmada biraz sıkıntı oluyor. Eee bence şey hızlı konuşuyo eee yazmada da yani gramer yanlışım var mı yani yanlış yaptım o yüzden onun için.*

TÖ₇: *Uu okuma ve dinleme en zor. Bilmiyorum ama bilmiyorum ama yani o çok u çok çok zor bilmiyorum heheh.*

TÖ₁₂: *Dinleme dinleme evet zor uu dinleme. Okuma biraz evet. Dinleme ben ben uu konuşuyor hazli ok uu okuma ben ben immm alatt alan anlattimiyo.*

TÖ₁₃: *Iuu bence dinleme dinleme. Çünkü u yani bazan çok hızlı konuşuyolar ve uu yani yani uu en önemli fiiller unuttum yani bu yüzden iuu uu bazan çok korkuyorum. Yani sınavda çok korkuyorum dinleme bence zor.*

TÖ₁₅: *Dinleme ama benim yazma uu yazmam yeteneğim de yok heheh. Ama dinleme benim için biraz zor. Dinleme zaten zor ama uu yazma benim için yeteneğim uu düşün sanıyorum ki yok. Ama dinleme zaten zor.*

Temel dil becerilerinden yazma becerisi alanına yönelik zorluk yaşadıklarını dile getiren öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

TÖ₈: *Ben en çok zorluğu yazmada yaşadım. Yazma çünkü mesela böyle diyelim aaa gramer hakkında bilgilerim biraz az ol yani az uu yani bugüne kadar Türkçe konuştum aaa dinledim eee okudum bi de ama yazmaya yazı yazmadım. O yüzden en çok sorun yazmada oluyor tabii ki. Bu gramer açısından diyelim.*

TÖ₁₀: *En zor yazma. Iuu bence yani zor uu çünkü vakit az yani bazen vakit yani sınıf ben 20 dak yani ben daha güzel yazma uu şey vakit daha daha fazla ben daha güzel yazma yapıyor. Ama 20 dakika ben hızlı hızlı ve stres var bu yüzden yazma zayıf kötü.*

TÖ₁₆: *Yazma. Uu bence konuşma çok kolay yani dinliyorum ve konuşuyorum ama yazma biraz farklı biraz zor gramer nasıl nasıl yazıcaksın onu her kelime biraz farklı.*

Konuşma becerisi ile ilgili zorluk yaşadığını dile getiren öğrencilerin görüşleri ise şu şekildedir:

TÖ₃: *Zor geliyor, konuşmada çok uu zorlanıyorum çünkü zamanlarını bilmiyorum karıştırıyorum onları. Evet, sadece konuşma. Yazma, okuma çok güzel bence.*

TÖ₉: *İuu bence konuşma. Konuşurken biraz zorlanıyorum. Çünkü uu şey kelimeleri biliyorum ama konuşurken söz uçar öyle.*

TÖ₁₁: *Konuşma. Belki ben çünkü yaşıyım şimdi 14 uu 41 yaşındayım ben böyle zannettim. Ben 41 yaşındayım böyle zannett çünkü çok zor elk defa yani şimdi yavaş yavaş ama zor.*

TÖ₁₄: *En çok konuşma belki evet. Bilmiyorum çünkü yazmaya alıştım ama konuşmak biraz zor bazen.*

TÖ₁₇: *İu benim umm benim için umm konuşma daha zor. Çünkü ben şu an yani tek başıma oturuyorum ama bazen umm Türkler arkadaşlar orada yani dışarıda gidiyoz sohbet ediyolar daha iyi olacak yani.*

ULUTÖMER kurumundaki Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin sınıf içerisinde Türkçe iletişim kurmaya ilişkin görüşleri Tablo 87’de gösterilmiştir:

Tablo 87

ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Sınıf İçerisinde Türkçe İletişim Kurmaya İlişkin Görüşleri

| Türkçe İletişim Kurma | f |
|--|----------|
| Zorluk yaşamama TÖ ₂ , TÖ ₄ , TÖ ₆ , TÖ ₇ , TÖ ₈ , TÖ ₉ , TÖ ₁₁ , TÖ ₁₃ , TÖ ₁₆ | 9 |
| Öğretmen/Arkadaş ile zorluk yaşama TÖ ₁ , TÖ ₃ , TÖ ₁₂ , TÖ ₁₅ , TÖ ₁₇ | 5 |
| Bazen zorlanma TÖ ₅ , TÖ ₁₄ | 2 |
| Biraz zorlanma TÖ ₁₀ | 1 |

Tablo 87 incelendiğinde görüşme yapılan 17 öğrencinin tamamının görüş belirttiği görülmektedir. Sınıf içerisinde öğretmenleri ve arkadaşlarıyla Türkçe iletişim kurmaya dair zorluk yaşamadığını ifade eden 9 öğrenci görüşü mevcuttur. Öğretmen ya da arkadaşlarıyla sınıf ortamında iletişim kurmada zorlandıklarını dile getiren 5 öğrenci görüşü bulunmaktadır. 2 yabancı öğrenci Türkçe iletişim kurmada bazen zorlandıklarını ifade ederken 1 katılımcı öğrenci ise iletişim kurmada biraz zorlandığı yönünde görüş belirtmiştir.

Sınıf içerisinde öğretmenleri ve arkadaşlarıyla Türkçe iletişim kurmada zorluk yaşamadığını ifade eden öğrenci görüşleri şu şekildedir:

TÖ₂: *Hayır.*

TÖ₄: *Himm hayır.*

TÖ₆: *Hayır, ben zorluk yaşamıyorum.*

TÖ₇: *Aaa zor geliyor çünkü ben Türkçe daha fazla bilmiyorum ama daha zor değil. Bazen Türklerle konuşuyorsam o zaman çok zor geliyor. Onlar çok hızlı konuşuyor ama buradaki öğretmenlerle konuşuyorsam o kolay geliyor.*

TÖ₈: *Hayır, ben hiç yani sorunlarım olmadı hiç zorluk olmadı.*

TÖ₉: *Hayır.*

TÖ₁₁: *Hayır, ne zaman var bi kelime an u anlamadım uu hemen öğretmen anlat. Yani ne zaman var ders konuşmuyorum uu ara arada konuşuyorum heheh bütün arkadaşlarımla çok seviyorum çünkü heheh.*

TÖ₁₃: *Iuu hayır hayır hayır.*

TÖ₁₆: *Hayır.*

Sınıf içerisinde öğretmen veya arkadaşlarıyla Türkçe iletişim kurmada zorlandığını belirten öğrencilerin ise görüşleri şu şekildedir:

TÖ₁: *Aaa tabii hocam ama benim A2 hocam hiç hiç ondan sıkılmadım çünkü hareket ile her şeyi şaka yapan öğrenci öğretmen o yani her şey kolay kolayca öğrettiyo. Şimdi ki öğretmen evet çünkü o biraz ciddi yani heheh.*

TÖ₃: *Arkadaşlarla evet bazılarıda çok kolay ama zor da var.*

TÖ₁₂: *Heheh biraz zor. Çok biraz zor çok çok biraz zor. Heheh tamam ben ben umm ben arkadaş konuşu emm enn ev konuşuyo anlatıyo.*

TÖ₁₅: *Evet, yaşıyorum.*

TÖ₁₇: *Hehe evet.*

Türkçe iletişim kurmada bazen ve biraz zorlandığını dile getiren 3 öğrencinin görüşleri şu şekildedir:

TÖ₅: *Ben yani. Bazen evet zor ama yani ben yani lazım yani eee ko Türkçe konuşuyor yani konuşuyorum.*

TÖ₁₀: *Yani biraz zor ama yani her gün biz beraber yani Arapçılar uu Türkçe konuşuyorlar.*

TÖ₁₄: *Arkadaşlarımla hayır. Öğretmenimle bazen oluyor.*

ULUTÖMER kurumundaki Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dinleme ve okuma metinlerinde bulunmasını istedikleri temalara/konulara ilişkin görüşleri Tablo 88'de gösterilmiştir:

Tablo 88

ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Dinleme ve Okuma Metinlerinde Bulunmasını İstedikleri Temalara/Konulara Dair Görüşleri

| İstenilen Temalar/Konular | f |
|---|----------|
| Bilim-teknoloji TÖ ₁ , TÖ ₂ , TÖ ₄ , TÖ ₅ , TÖ ₈ , TÖ ₉ , TÖ ₁₁ , TÖ ₁₂ , TÖ ₁₃ , TÖ ₁₅ , TÖ ₁₇ | 11 |

| | |
|--|---|
| Farklı ülkeler ve kültürler TÖ ₁ , TÖ ₂ , TÖ ₅ , TÖ ₆ , TÖ ₈ , TÖ ₉ , TÖ ₁₃ , TÖ ₁₄ , TÖ ₁₆ | 9 |
| Arkadaşlık TÖ ₁ , TÖ ₃ , TÖ ₇ , TÖ ₉ , TÖ ₁₂ , TÖ ₁₃ , TÖ ₁₅ , TÖ ₁₆ | 8 |
| Tarih TÖ ₂ , TÖ ₆ , TÖ ₈ , TÖ ₁₀ , TÖ ₁₁ , TÖ ₁₄ , TÖ ₁₇ | 7 |
| Aile TÖ ₃ , TÖ ₇ , TÖ ₉ , TÖ ₁₀ , TÖ ₁₁ , TÖ ₁₆ | 6 |
| Siyaset TÖ ₅ , TÖ ₆ , TÖ ₁₁ , TÖ ₁₄ | 4 |
| Tatil TÖ ₆ , TÖ ₉ , TÖ ₁₆ , TÖ ₁₇ | 4 |
| Hayvanlar TÖ ₈ , TÖ ₁₀ , TÖ ₁₆ | 3 |
| Oyuncaklar TÖ ₁ , TÖ ₁₆ , TÖ ₁₇ | 3 |
| Okul TÖ ₉ , TÖ ₁₂ | 2 |

Tablo 88 incelendiğinde görüşme yapılan tüm öğrenciler dinleme ve okuma metinlerinde duymak/görmek istedikleri temalara/konulara yönelik görüş belirtmişlerdir. Tabloyu özenle incelediğimizde görülmektedir ki bazı katılımcılar en az 2 tema/konu belirtirken bazı katılımcılar en fazla 6 tema/konuya yönelik görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların dinleme ve okuma metinlerinde çeşitlilik istedikleri görülmektedir. Görüşmeye katılan öğrencilerden yalnızca 1'i bir temaya/konuya dair görüş belirtmiştir. Görüşme yapılan öğrencilerden bilim-teknoloji kodunu 11 kişi; farklı ülkeler ve kültürler 9 kişi; arkadaşlık 8 kişi; tarih 7 kişi; aile koduna dair ise 6 öğrenci görüş belirtmiştir. Siyaset ve tatil kodu ile ilgili tema/konu görmek isteyen öğrenci sayısı 4 iken; Hayvanlar ve oyuncaklarla ilgili 3'er öğrenci görüşü mevcuttur. Oluşturulan okul koduna ilişkin ise yalnızca 2 öğrenci görüşte bulunmuşlardır.

Hedef dil öğrencilerinin dinleme ve okuma metinlerinde daha çok bulunmasını istedikleri temalara/konulara ilişkin görüşlerini şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

TÖ₁: *Heheh aslında hepsi isterdim ama hepsi olmaz. O yüzden farklı ülkeler ve kültürler, oyuncaklar, bilim-teknoloji o daha ve arkadaşlık daha önemli.*

TÖ₂: *Bence en birinci tarih sonra bilim-teknoloji, kültür.*

TÖ₃: *Arkadaşlar ve aile olsun yani isterdim.*

TÖ₄: *İyi bi tane sadece seçebilirim bilim, bilim-teknoloji.*

TÖ₅: *Siyaset ve bilim-teknoloji ve kültürler eee farklı ülkeler.*

TÖ₆: *Tarih, siyaset, tatil, farklı ülkeler ve kültürler.*

TÖ₇: *İyi iyi bence en daha olmak yani aile ve arkadaşlar ama hepsi olmak biraz biraz lazım. Çünkü her her şeyde iyi onun ilgili yani kelimeler var öğrenmek lazım.*

TÖ₈: *Daha çok tabii ki bilim-teknoloji, tarih uu uu farklı ülkeler ve kültürler ve hayvanlar böyle şeyler.*

TÖ₉: *Heheh siyahat heheh siyahat okudum. Arkadaşlık, aile, okul, eğitim yani bilim-teknoloji, kültür farklı kültür oooo hepsi güzel heheh.*

TÖ₁₀: *Bence tarih ve aile uu hayvanlar.*

TÖ₁₁: *Iuu siyaset, terih, teknoloci uu bilim, aile öyle.*

TÖ₁₂: *Ben oku okul u arkadaş arkadaşlık evet ve bi bi bilim-teknoloji.*

TÖ₁₃: *Iu bence farklı ülkeler u ülkeler ve kültürler evet uu arkadaşım uu arkadaşlık ve uu bilim-teknoloji.*

TÖ₁₄: *Daha çok huu farklı ülkeler ve kültürler, tarih, siyaset bunları isterdim.*

TÖ₁₅: *Iu arkadaşlık evet aa hıhı var bilim-teknoloji evet.*

TÖ₁₆: *Aile, arkadaşlık, oyuncaklar, tatil, hayvanlar ve farklı ülkeler ve kültürler.*

TÖ₁₇: *Imm oyuncaklar, bilim-teknoloji, tarih, tatil daha iyi istiyorum.*

ULUTÖMER kurumundaki Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin okuma metinleri ile görselleri arasındaki ilişkiye dair görüşleri Tablo 89’da gösterilmiştir:

Tablo 89

ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Okuma Metinleri ile Görselleri Arasındaki İlişkiye Dair Görüşleri

| Okuma Metinleri ile Görselleri Arasındaki İlişki | f |
|--|----------|
| Yeterince ilişkili TÖ ₁ , TÖ ₃ , TÖ ₅ , TÖ ₆ , TÖ ₈ , TÖ ₉ , TÖ ₁₀ , TÖ ₁₁ , TÖ ₁₂ , TÖ ₁₃ , TÖ ₁₆ , TÖ ₁₇ | 12 |
| Görselleri önemli görmeme TÖ ₄ , TÖ ₈ , TÖ ₁₄ | 3 |
| Yeterince ilişkili bulmama TÖ ₂ , TÖ ₇ , TÖ ₁₅ | 3 |
| Bazen yardımcı bulma TÖ ₄ | 1 |

Tablo 89 incelendiğinde görüşme yapılan tüm öğrencilerin görüşleri mevcuttur. ULUTÖMER kurumunda Türkçe öğrenen 12 yabancı öğrencinin görüşüyle yeterince ilişkili koduna dair görüşlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu koda ilişkin olarak öğrenciler görsellerin metinlerle ilişkili olduğunu ve bu durumun metni anlamalarına yardımcı olduğuna yönelik görüşlerde bulunmuşlardır. Görsellerin metni anlamalarını olumlu yönde etkilediğine yönelik görüş bildiren katılımcılardan çoğu metinle görseller arasındaki ilişkiyi yeterli görmekteyler. Görselleri önemli görmeme ve yeterince ilişkili bulmama kodlarına ilişkin 3’er öğrenci görüşü mevcuttur. Yabancı öğrenciler metinle görseller arasındaki ilişkiyi yeterli bulmadıklarını ifade etmekle birlikte görsellerin metni anlamalarına yardımcı olmadığına dair görüşlerini de dile getirmişlerdir. Öğrencilerden bazıları da görsellerin kendileri için çok önemli

olmadığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerden birinin de görsellerin metni anlamasına bazen yardımcı olduğu yönünde görüşü mevcuttur.

Metinlerle görseller arasındaki ilişkiyi yeterli bulan yabancı dil öğrencilerinden bazılarının görüşlerini şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

TÖ₁: *Tabii çok beğeniyorum çünkü kola ders için dersi kolaylaştırır. Tabii yardım ediyor. Mesela engelliler ne demekse ben bilmedim bilmiyorum ama fotoğrafta gördüm aaa bu demek engelli bu demek hemen anladım. O yüzden çok yani.*

TÖ₃: *Evet, beğeniyorum. Müzik gibi çizgi film gibi. Eveet, anlıyoruz.*

TÖ₅: *Resim metni yani yardım evet.*

TÖ₆: *İyi güzel. Evet, yardımcı oluyor.*

TÖ₉: *Evet, beğeniyorum ben resimleri çok seviyorum. Daha açık açıklıyor.*

TÖ₁₀: *E tabii güzel yani metin sa sadece metin uu şey yani belki heheh insanlar gördüm bazen ama uu hareket yani fotog fotoğraflar hareket uu ve güzel anlat daha kolay yani. Tabii yardım.*

TÖ₁₁: *Yani evet beğeniyorum heheh.*

TÖ₁₂: *Ya güzel güzel.*

TÖ₁₃: *Iı evet güzel. Çok çok çok evet yardım.*

TÖ₁₆: *Beğeniyorum, evet.*

TÖ₁₇: *Evet, beğeniyorum. Evet, yardım ediyö.*

Metinlerle görseller arasındaki ilişkiyi yeterli bulmadıklarını, görsellerin metni anlamalarına yardımcı olmadığını belirten yabancı öğrencilerin görüşleri ise şu şekildedir:

TÖ₂: *Bence hayır, yardım etmiyo.*

TÖ₇: *Hayır normal hayır.*

TÖ₁₅: *Biraz zor benim için biraz zor. Mesela çok yavaş yavaş okuyorum aaa mesela fiilleri anlıyorum bazen kelime kelimeleri anlamıyorum veya kelimeleri anlıyorum bazen uu fiilleri anlamıyorum. Her cümle uu böyle ve uu her cümle için mesela internet lazım veya sözlük lazım aaa hayır.*

Görsellerin kendileri için çok önemli olmadığını dile getiren öğrencilerin görüşleri ise şu şekildedir:

TÖ₄: *Hı hı güzel ama ben uu resimleri bakamıyorum sadece uu uu metin sadece güzel bence. Bazen bazen kolaylaştırıyor.*

TÖ₈: *Benim için fark etmiyor. Tabii ki görseller olsa yani daha iyi anlamamızı sağlıyor yani daha iyi anlıyoruz, detaylarına varıyoruz bazen görseller olsa daha güzel olur ama yine de yani olmasa bile anlıyorum. Pek bi sorun değil bence.*

TÖ₁₄: *Resimler resimleri pek fark etmiyorum ben.*

ULUTÖMER kurumundaki Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dinledikleri metinlere ilişkin görüşleri Tablo 90’da gösterilmiştir:

Tablo 90

ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Dinleme Metinlerine İlişkin Görüşleri

| Dinleme Metinlerinin Özellikleri | f |
|--|----------|
| Hızlı TÖ ₁ , TÖ ₂ , TÖ ₄ , TÖ ₆ , TÖ ₁₀ , TÖ ₁₂ , TÖ ₁₅ | 7 |
| Bazen hızlı bazen yavaş TÖ ₅ , TÖ ₉ , TÖ ₁₃ , TÖ ₁₆ , TÖ ₁₇ | 5 |
| Yeterli hızda TÖ ₃ , TÖ ₈ , TÖ ₁₁ , TÖ ₁₄ | 4 |
| Bilgi verme TÖ ₁₃ | 1 |
| Bilgi vermeme TÖ ₇ | 1 |

Tablo 90 incelendiğinde görüşme yapılan 17 öğrencinin de oluşturulan temaya dair görüş belirttiği görülmektedir. ULUTÖMER kurumunda Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler dinleme metinlerinin genellikle hızlarına yönelik görüş belirtmişlerdir. Hızlı bulma koduna ilişkin 7 öğrenci görüşte bulunmuştur. Görüşme yapılan öğrencilerden 5’i bazen hızlı bazen de yavaş bulma koduna dair görüş belirtmişlerdir. Katılımcı yabancı öğrencilerden 4’ü dinleme metinlerinin yeterli hızda olduğuna yönelik görüşlerini dile getirmişlerdir. Öğrencilerden 1’i dinlediği metinlerin kendisini bilgilendirdiğine dair görüş belirtirken 1 diğer yabancı öğrenci bilgi vermeme koduna dair görüş belirterek dinlediği metinlerden yeni bir şey öğrenemediğini ifade etmiştir. Öğrencilerin görüşlerinden hareketle oluşturulan kodlardan da anlaşılacağı üzere öğrencilerin geneli dinleme metinlerini hızlı bulduklarına yönelik görüşlerde bulunmuşlardır.

Dil öğrenimlerindeki dinleme metinlerinin hızlı olduğuna yönelik görüş belirten öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

TÖ₁: *Heheh aslında benim için dinleme çok zor hocam. Ama bazen anlayabili en çok yüzde yirmi anlayabiliyorum. Çünkü onlar hızlıca konuşuyorlar benim adım bıla bıla bıla falan filan yani her şey hızlıca an konuşa eğer yavaşça konuşurken belki anlayabiliyorum.*

TÖ₂: *Hızlı çok hızlı. Veriyor 1 dakika yani o kelimeleri okumak u az zaman veriyor sonra dinleme yapıyor.*

TÖ₄: *Eee bir daha tekrar anlıyor. Evet evet hızlı. E evet bazen yeni kelimeleri bi bir kere bana aa anlatacaksın o zaman daha iyi.*

TÖ₆: *İu hızlı olmasa dinleyerek evet anlayabiliyorum. İuu hızlı biraz.*

TÖ₁₀: *Hızlı.*

TÖ₁₂: *Heh yavaş değil hayır yavaş değil. Hızlı evet.*

TÖ₁₅: *Hızlı.*

Dinleme metinlerinin bazılarının hızlı bazılarının ise yavaş olduğuna yönelik öğrenci görüşleri de şu şekilde dikkat çekmektedir:

TÖ₅: *Yani ee bazen hızlı ama yani şey eee yani biz mesela sınıf sınıfız sınıfımız yani 20 meselen eee öğrenci ama yani sadece eee bilgisayar eee yani eee kul kul kulak yani yani daha iyi meselen eee ne zaman her her öğrenci kulak kulaklık var yani evet.*

TÖ₉: *Biraz bazen hızlı oluyor.*

TÖ₁₃: *Yani ilk defa hepsi hayır ama u ikinci üçüncü evet genelde anlıyorum. Bazan hızlı bazan normal heheheh. Evet evet her zaman her zaman bilgi veriyor.*

TÖ₁₆: *Fark eder fark eden yani bir kişi çok hızlı konuşuyor ve bir kişi çok yavaş konuşuyor yani. Aha bazen öyle bazen öyle.*

TÖ₁₇: *Anlıyorum. Ooo hota yani hota gibi yani dinleme bazen az bazen orta bazen hızlı.*

Dinleme metinlerinin yeterli hızda olduğuna yönelik öğrenci görüşleri şu şekildedir:

TÖ₃: *Heheh şimdi söyledim normal yavaşta değil hızlı da değil ama anlıyorum heheh. Evet, dinlemeden önce sorulara heheh bakın ondan sonra dinleme metni var diyorlar.*

TÖ₈: *Normal böyle kalırsa daha güzel olur.*

TÖ₁₁: *Dinle hayır hayır çok iyi yani yavaş çok şimdi çok anlıyorum önce evet önce meselen 6 ay önce evet çok hızlı ben zannettim. Ama şimdi çok iyi yani.*

TÖ₁₄: *Orta evet.*

Dinlediği metinlerden herhangi bir şey öğrenemediğini ifade eden öğrencinin görüşlerini ise şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

TÖ₇: *Bu bir problem ben bilmiyorum o ne yani mesela Türk dizi izliyorum izliyorsam o anlıyorum anlatıyorum yani anlıyorum o ne konuşuyor. Ama bu kitaptaki dinleme bu bilmiyorum bu nasıl bir dinleme hiçbir şey öğrenemiyorum bundan. Çok şaşıyorum o ne söylüyor.*

ULUTÖMER kurumundaki Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin derslerdeki yazma etkinliklerine/becerisine ilişkin görüşleri Tablo 91’de gösterilmiştir:

Tablo 91

ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Yazma Becerisine İlişkin Görüşleri

| Yazma Becerisine İlişkin Görüşler | f |
|---|----------|
| Daha fazla olmalı TÖ ₁ , TÖ ₂ , TÖ ₃ , TÖ ₄ , TÖ ₅ , TÖ ₇ , TÖ ₁₀ , TÖ ₁₂ , TÖ ₁₃ , TÖ ₁₄ , TÖ ₁₅ , TÖ ₁₆ , TÖ ₁₇ | 13 |
| Zor/Yorucu bulma TÖ ₁ , TÖ ₂ , TÖ ₃ , TÖ ₄ , TÖ ₇ , TÖ ₉ , TÖ ₁₁ , TÖ ₁₃ , TÖ ₁₄ , TÖ ₁₆ | 10 |

| | |
|--|---|
| Zor/Yorucu bulmama TÖ ₅ , TÖ ₆ , TÖ ₈ , TÖ ₁₀ , TÖ ₁₂ , TÖ ₁₅ , TÖ ₁₇ | 7 |
| Daha az olmalı TÖ ₆ , TÖ ₁₁ | 2 |
| Kitapta yer almayan konularla ilgili yazma isteği TÖ ₅ , TÖ ₁₀ | 2 |
| Yeterli TÖ ₈ , TÖ ₉ | 2 |

Tablo 91 incelendiğinde görüşmeye katılan tüm öğrencilerin görüş belirttiği görülmektedir. ULUTÖMER kurumunda Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisine ilişkin dile getirdikleri görüşler içerisinde yazma çalışmalarının daha fazla olması gerektiğine yönelik 13 öğrenci görüşü bulunmaktadır. 10 yabancı öğrenci yazma etkinliklerini zor/yorucu bulma koduna ilişkin görüşte bulunurken 7 öğrenci ise yazma etkinliklerinin kendilerine zor ya da yorucu gelmediğini belirtmişlerdir. Yazma çalışmalarının daha az olması gerektiği, mevcut yazma çalışmalarının yeterli olduğu ve kitapta yer almayan konularla ilgili yazma isteğine yönelik ise 2’şer öğrenci görüşü mevcuttur.

Dil öğrenim süreçlerinde yazma çalışmalarının daha fazla olması gerektiğini dile getiren öğrenci görüşleri şu şekildedir:

TÖ₁: *Bence daha fazla çünkü çünkü bizim düşüncelerimiz yazıyoruz o yüzden fikir olabilmek için yani yazmak daha fazla çok önemli. Hayır, hiç zor gelmiyor yani. Bence çünkü benim ne ne biliyorum yazıyorum ne bilinmezim çok o kadar zor değil bence.*

TÖ₂: *Fazla olsa daha iyi olur. Iıu zor değil ama ıı çalış çalışırken kolay olur çalışmasa belki tabii ki zor olur.*

TÖ₃: *Fazla olmaları gerek çünkü bizim fikrimiz oraya yazıyoruz iyi olur. Yorucu gelmiyor bence ama iyi kolay bence.*

TÖ₄: *Iı fazla fazla daha iyi. Hayır, ben yazmayı istiyorum, seviyorum.*

TÖ₅: *Eee kitaplar konu yazma sadece ama başka konu yok sadece kitaplar yani konu konular yani yazıyoruz ama başka konu yok. Daha daha aa daha çok istiyorum. Yazı yazmak yani zor tabii.*

TÖ₇: *Iı daha çok bence. Biz şimdi çok yapıyoruz ve çok iyi geliyor. Bence yazma ıı daha zor değil iyi.*

TÖ₁₀: *Iıu yani bence yazma her gün lazım ama farklı yazma yani bugün yani konu bu konu yazma. Iıu ikinci gün yani ıı hocam anlatcak biz duydum ve ıı şey san anladın yaz. Yani farklı gün mesela hocam bi metin var yani bilmiyorum bu metin ve be hocam okuyor okuyor ve biz denli ve yaz. Yani farklı şekil yazma. Iı yani yok zor değil ama bazen yani son ders ıı bazen yani yorulduğum, sıkıldım yani ama şey yok yani.*

TÖ₁₂: *Daha daha çok. Yazma yazma bi biraz biraz zor biraz.*

TÖ₁₃: *Dahaa daha fazla. Şimdi daha iyi şimdi daha iyi zor değil uu yani normal şimdi daha iyi.*

TÖ₁₄: *Daha çok. Zor hayır.*

TÖ₁₅: *Nor daha çok ama uu beğeniyorum, seviyorum. Aaa zor evet uu mesela uu en kolay hakkında uu yazma için internet kullanıyorum. Mesela uu öğretmenim diyor ki uu mesela uu mesela internetin yoksa uu ne yapıyor ne yapıyorsun uu bunun için interneti kullanıyorum bilmiyorum neden aa mesela uu biliyorum uu ne yazmak istiyorum ama aaa yazmayabilirim bilmiyorum neden heheh. Sadece bakıyorum internet yoksa sadece bakıyorum.*

TÖ₁₆: *Daha fazla olmalı daha fazla olması lazım. Hayır, zor değil.*

TÖ₁₇: *Aaa yazma göre şu an yazma daha fazla uu ya yazıyorum çünkü yani çok iyi çok iyi yazma lazım çünkü C1 seviye aa şimdi şu an daha fazla yazma yazıyorum. Iu bazen zor bazen kolay evet.*

Yazma çalışmalarının daha az olması gerektiği yönünde görüşlerini dile getiren 2 öğrencinin görüşleri şu şekildedir:

TÖ₆: *Iu yazma nı dan yani sevmiyorum fazla yazmıyoruz ama az olması gerekiyor. Az olsun heheh. Iu yazma yorucu eveet ama yazmalıyız mecburuz heheh.*

TÖ₁₁: *Iu ben bence daha az heheh çünkü her gun var heheh meselen 1 gun rahat meselen heheh. Hocam bene söyledi hayır 1 gun rahat değil her gun yazma heheh. Hayır, zor gelmiyor.*

Süreç içerisindeki yazma çalışmalarının yeterli olduğunu belirten hedef dil öğrencilerinin görüşleri ise şöyledir:

TÖ₈: *Bana göre normal. Bazen yorucu oluyor evet. Mesela son derslerde yapmasak daha iyi olur çünkü son derslerde yorgun bi halde yazma yazmak yani artık beyin çıl çalışmıyor heheh. Tabii ki biraz zor oluyor yani ilk derslerde ilk birinci, ikinci derste yapılırsa daha güzel olur bence.*

TÖ₉: *Yazma yazma güzel biz tembeliz o yüzden yazmayı sevmiyoruz ama yazmak zorundayız. Zaten şimdi çok yazmıyoruz ama yazmak zorundayız orta. Yazma hayır zor değil yazmayı seviyorum ben.*

ULUTÖMER kurumundaki Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin temel dil becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi sürecine ilişkin görüşleri Tablo 92’de gösterilmiştir:

Tablo 92

ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Temel Dil Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri

| Dil Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme | f |
|---|----|
| Tüm becerilerin sınanması TÖ ₁ , TÖ ₂ , TÖ ₃ , TÖ ₄ , TÖ ₅ , TÖ ₆ , TÖ ₇ , TÖ ₈ , TÖ ₉ , TÖ ₁₀ , TÖ ₁₁ , TÖ ₁₂ , TÖ ₁₃ , TÖ ₁₄ , TÖ ₁₅ , TÖ ₁₆ , TÖ ₁₇ | 17 |
| Dinleme becerisinde zorlanma TÖ ₁ , TÖ ₂ , TÖ ₄ , TÖ ₆ , TÖ ₇ , TÖ ₉ , TÖ ₁₀ , TÖ ₁₂ , TÖ ₁₃ , TÖ ₁₅ | 10 |
| Yazma becerisinde zorlanma TÖ ₂ , TÖ ₆ , TÖ ₈ , TÖ ₁₀ , TÖ ₁₁ , TÖ ₁₆ , TÖ ₁₇ | 7 |
| Okuma becerisinde zorlanma TÖ ₁ , TÖ ₇ , TÖ ₁₂ | 3 |
| Kurlara göre değişme TÖ ₅ , TÖ ₁₄ | 2 |
| Konuşma becerisinde zorlanma TÖ ₃ | 1 |

Tablo 92 incelendiğinde 17 öğrencinin de görüş belirttiği görülmektedir. ULUTÖMER kurumunda Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin tamamı tüm becerilerin sınanması koduna ilişkin olarak her kurun sonunda sınav yapıldığını belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin olarak öğrenciler genelde evet/hayır şeklinde kısa yanıtlar verdikleri için görüşler kısmında bazı öğrencilerin yanıtlarına yer verilmiştir. Yabancı öğrenciler yapılan kur sınavlarında zorlandıkları temel dil becerilerine ilişkin olarak 10 öğrenci görüşüyle dinleme becerisinde zorlanma kodunun ön plana çıktığı görülmektedir. Temel dil becerilerinden yazma alanında zorlandıkları dile getiren 7 öğrenci görüşü bulunmaktadır. Okuma becerisinde zorlanma kodunu dile getiren 3 öğrenci görüşü bulunurken kurlara göre değişme kodu ile ilgili olarak 2 öğrenci yapılmakta olan sınavlarda zorlanılan alanların kurlara göre değişiklik gösterdiğini ifade etmişlerdir. Yalnızca 1 öğrencinin konuşma becerisinde zorlanma koduna dair görüşü mevcuttur. Tablo incelendiğinde görülmektedir ki bazı öğrenciler birden fazla koda dair görüş belirterek farklı becerilerde zorluk yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Kur sınavlarında temel dil becerilerinden en çok dinleme alanında zorlandıklarını belirten öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

TÖ₁: *Hehehe ben okuma ve dinleme. Benim için çok zor ama konuşma normal hata yapa yaparak Türkçe konuşurum ama ben inanıyorum gelecekte daha iyi konuşacam. Ama ben dinleme ve okuma bazı okuma metinleri hiç bi kelime bil bilmem yani ama dinleme onlar belki hızlı konuşmak için anlayama anlamayabiliyorum. Belki benim için Türkçe ee dinleme ve okuma çok zor.*

TÖ₄: *TÖMER’de evet ayrı ayrı sınav var. Dinleme dinleme zor.*

TÖ₆: *Şey sınav da yapıyoruz evet. Dinleme de dinleme de ve yazma da biraz.*

TÖ₉: *İii seviyenin sonunda evet yapıyoruz. İii dinleme bazen hızlı konuşurken bazı kelimeleri kaçırıyorum, anlamıyorum ya da genel olarak iyi.*

TÖ₁₂: *Ben imm dinleme, okuma. Ama ama ben bu bu ben eski sinav yapti B1 tekrar var.*

TÖ₁₃: *Dinleme heheh dinleme evet sadece dinleme heheh.*

TÖ₁₅: *Dinleme.*

Kur öğrenimleri sürecinin sonunda gerçekleştirilen sınavlarda temel dil becerilerinden en çok yazma alanında zorlandıklarını belirten öğrencilerden bazılarının görüşleri ise şu şekildedir:

TÖ₂: *Evet, sınav oluyor. Dinleme de belki ama ya da uu yazma daha zor.*

TÖ₈: *Yazma diyelim yazma çünkü zorlanıyorum zaten şu gramer gramer açısından hatalar yapmayı sevmiyorum mesela hata yapmaktan korkuyorum. Eğer hata yaparsam uu bu benim puanımı düşürüyor bu yüzden biraz yazma sıkıntılı oluyor. Diğer alanlarla kıyaslamada tabii ki.*

TÖ₁₀: *Yazma en zor. Dinleme daha az zor, okuma ve konuşma kolay bence.*

TÖ₁₁: *Evet, oluyorum. Yazma yazma çok zor çünkü ne zaman ben yeni geldim hemen yazacam. Ne yazacam ben bilmiyorum yani hiçbir şey bilmiyorum yazdım heheh. Ne biliyorum ne gördüm yazdım heheh.*

TÖ₁₆: *Yapıyor. Iuu yazma daha zor.*

TÖ₁₇: *Evet, yapıyo. Iu yazmam daha zor.*

Kur sınavlarında temel dil becerilerinden en çok okuma alanında zorlandıklarını belirten öğrencilerden birinin görüşü şöyledir:

TÖ₇: *Okuma ve ko dinleme en zor. Sadece bu iki benim için zor.*

Gerçekleştirilen sınavlarda temel dil becerilerinden zorlanmanın kurlara göre değiştiğini belirten öğrencilerin görüşlerini ise şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

TÖ₅: *Sinavda eehh dinleme başka ben şimdi B2, B1 okuma çok zor oldu çünkü çok mecaz var. Biz yani mejaz çok az biliyoruz yani eee yazma zor evet.*

TÖ₁₄: *Iu duruma göre değişir çünkü A1 'de daha kolay okuma diğerleri zor, B1 'de daha kolay dinleme benim için böyleydi.*

Kur sınavlarında temel dil becerilerinden en çok konuşma alanında zorlandığını belirten öğrencinin görüşü şu şekildedir:

TÖ₃: *Konuşmada zorlanıyorum.*

ULUTÖMER kurumundaki Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçeyi nasıl öğrenmek istediklerine dair görüşleri Tablo 93'te gösterilmiştir:

Tablo 93

ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Dil Öğrenme Sürecine Yönelik Önerilerine İlişkin Görüşleri

| Dil Öğrenme Sürecine Yönelik Öneriler | f |
|---|----------|
| Etkinliklere dair öneriler TÖ ₅ , TÖ ₈ , TÖ ₁₀ , TÖ ₁₃ , TÖ ₁₅ , TÖ ₁₆ , TÖ ₁₇ | 7 |
| Kur sürelerine dair öneriler TÖ ₇ , TÖ ₅ | 2 |
| Öğretmenlere yönelik öneriler TÖ ₁ , TÖ ₁₂ | 2 |
| Teknolojiye dair öneriler TÖ ₁ , TÖ ₉ | 2 |
| Yaşlılarıyla/Kendi eğitim düzeyindeki kişilerle öğrenim görme isteği TÖ ₂ , TÖ ₄ | 2 |
| Görsellere dair öneriler TÖ ₁₁ | 1 |

Tablo 93 incelendiğinde 14 öğrencinin görüş belirttiği görülmektedir. ULUTÖMER kurumunda Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerle yapılan görüşmelere neticesinde dil öğrenim süreçlerine yönelik öneriler içerisinde 7 öğrenci görüşüyle etkinliklere dair öneriler kodunun ön plana çıktığı görülmektedir. Bu koda ilişkin olarak öğrenciler en çok yapılmasını istedikleri etkinliklere yönelik görüşlerini dile getirmişlerdir. Kur sürelerine dair öneriler, öğretmenlere yönelik öneriler, teknolojiye dair öneriler ve yaşlılarıyla/kendi eğitim düzeyindeki kişilerle öğrenim görmeye isteği kodlarına ilişkin olarak 2’şer öğrenci görüşü mevcuttur. Bu kodlara ilişkin olarak yabancı öğrenciler kur sürelerinin arttırılması gerektiğini, kur değişimlerinde okutmanlarının değişmemesi gerektiğini, sınıflarda daha fazla teknolojinin kullanılmasını gerektiğine yönelik ve yaşlılarıyla/kendi eğitim düzeyindeki kişilerle öğrenim görmek istediklerine dair çeşitli görüşlerde bulunmuşlardır. Görsellere dair öneriler koduna ilişkin ise 1 öğrenci görüşü bulunmaktadır.

Hedef dil olarak Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerden bazılarının yapılmasını istedikleri etkinliklere yönelik görüşleri şu şekildedir:

TÖ₈: *İu daha çok Türkçe konuşulan ortamda olmak lazım yani veya bundan sonra tabii ki yani eğitime başlayacağım eğitime başladığımda okuduğum kitaplar tabii ki okuduğum kitaplarda eee eeee terimleri yeni terimlerle uuu terimler karşısına çıktığında onları öğrenmek zorundayım. Eee eğitim uu aldığım sürece tabii ki Türkçe konuşmam lazım böylece bence böyle bi yöntemler kullanmak bence geliştirebilirim.*

TÖ₁₀: *İuu gerçekten yani ben istiyorum konuş çok güzel ve yazma yani belki kitaplar, hikâyeler belki şeir yani istiyorum Türkçe bilmek.*

TÖ₁₃: *İu oyun oynamak ve uu uuu diziler diziler yani dizi uu dizi bence oyun oynamak, diziler ve uu şarkılar olmalı evet.*

TÖ₁₅: *Aaa film izlemek ile uu öğrenmek istiyorum sadece bu heheh evet evet çok seviyorum heheh.*

TÖ₁₆: *İuu ben Türkçeyi biraz uu Türkiye'ye gelmeden gelmeden önce uu di diziden öğrendim uu dinliyorum. İu bakıyorum bakıyorum nasıl konuşurlar uu nasıl nasıl uu yapıyolar konuşmak falan bu yuzden öğrendim. Bence daha iyi görmek ve uu Türk arkadaşlar çok önemli sadece TÖMER yetmiyor bence.*

TÖ₁₇: *Ben Türkçeyi konuşmak için bence uu yani dışarıda sohbet um Türkler yani Türkçe bilen insanla uu dışarıda sohbet etmek daha iyi. Yazmak pratik kelime pratik yapıyorum. Dinleme Türkçe film izliyorum bu kadar evet.*

Yaşıtlarıyla ve kendi alacakları eğitim düzeyindeki kişilerle öğrenim görmek isteyen öğrencilerin görüşleri ise şu şekilde dikkatlere sunulabilir:

TÖ₂: *İu mesela biz uu şimdi TÖMER'de Türkçe öğreniyoruz ama sınıfta uu biraz sıkıntılar var. Mesele uu ben doktora okumak için buraya geldim. İu doktora dersleri çok zor uu biz iyi öğrenmek istiyoruz uu bizim sınıfımızda mesele bir meya iki doktor uu dort beş yüksek lisans uu 10-15 yani lise okuyor o yüzden yani uu lise öğrencileri çok çok konuşuyor. İu yani bazıları aynı dil diye mesela Arapça konuşuyorlar çok sesli oluyor. İu ben şey yani doktor ve yüksek lisans bir sınıf olsa, lise bir sınıf olsa sadece lise ama daha iyi olur. İu bazı uu mesele uu diyanet başka lise okumak için gellen öğrenciler bir sınıf, yüksek lisans doktora bir sınıf olsa yani öğrenmek daha kolay kolaylaştırır. Bu ben sadece fikrim.*

TÖ₄: *Eee bence bolüme göre daha iyi. Mesela ben mimarlık okuyorum eee mimarlık için uu mesela özel kelimeler var özel uu şeyler var. Eee TÖMER mezun olduktan sonra onlara daha kullanıyorum ama ben bilmiyorum. Başka eee eee mesela ben ben 35 yaşımıdayım benim yaşım yakın arkadaşlar aynı sınıfta da olsa daha iyi olacak bence. Başka bi şey yok.*

Sınıflarda teknolojinin daha fazla hâkim olmasını isteyen öğrencilerden birinin görüşü şu şekildedir:

TÖ₉: *İu teknoloji kullanarak uu bilmiyorum belki de her öğrencinin bir tableti var olması yani böyle yani gibi. Daha modern daha iyi olmasını istiyorum.*

Dil öğrenim süreçlerindeki okutmanlarına yönelik isteklerini dile getiren öğrencilerin görüşlerini de şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

TÖ₁: *Ben nasıl yani nasıl öğrenmek isterdim. Benim için en önemli şey internet bağlantısı, bilgisayar, prodizyon varsa her şey var yani bu da yeter ve öğretmen hangi öğretmek biraz önce söyledim. Şaka yapan öğretmen yani herkes ile işaret ile öğrenci öğrenciler bıla bıla bıla bıla bak gülmek ne demek heheheh önce o güldü heheh bunu şaka yapan öğretmenler ile ders öğrenmek istiyorum. Bu kadardır hocam.*

TÖ₁₂: *A2 ile aynı öğretmen öğretmen.*

Kur sürelerinin arttırılmasına yönelik ve görsellerle ilgili önerilerini dile getiren öğrenci görüşleri ise şu şekildedir:

TÖ₅: *Şey eee eee meselen her gun 1 saat dinleme lazım yani meselen Türk film meselen yani 1 saat lazım yani bu yüzden evet. Bilmiyorum uu yani her gün 5 saat ders saaat ama her seviye çok yani hızlı sadece 1 ay 1 buçuk yani çok hızlı bilmiyorum yani mümkün bir seviye 2, 2 ay daha iyi yani.*

TÖ₇: *Eee yani bence daha fazla vakt olmak lazım bazen ben böyle hissediyorum. Yani öğretmenler hepsi çok iyi her şey çok iyi burada ama bir şey yani bazen uu öğretmenler bir şeye dikkat veriyor kitap ne zaman biticek ve bence ama bu onun problem değil o iyi yapıyorlar çünkü kitap bitmek lazım. Ama bence eee daha süre uu sınav yani daha fazla gün sonra olmak lazım çünkü ben ben istiyorum ben bütün kitap öğrenmek istiyorum. Ama ben her zaman bütün öğrenmeden önce sınav geliyor. Biz okuyoruz ama ben öğren öğrenmedim yani böyle biliyorum.*

TÖ₁₁: *Yani resimler çok az olabilir yani böyle bu kadar sağ ol.*

4.2. Öğretmenlerin/Okutmanların Farklı Yaş Gruplarından Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenimi Süreçlerine Dair Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde farklı yaş gruplarından yabancı öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenler ve okutmanlarla dil öğrencilerinin Türkçe öğrenimi süreçlerine ilişkin olarak gerçekleştirilen görüşmelerin analizlerine yer verilmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen analizler yine tablolar halinde sunulmuştur. Hazırlanan tablolarda katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak belirlenen temalar ve kodlar bulunmaktadır. Tablolardaki verileri destekleyebilmek adına saptanan kodlara ilişkin olarak öğretmen/okutman görüşleri de doğrudan alıntı yapılarak verilmiştir.

4.2.1.İlkokul Düzeyi Uyum Sınıfındaki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenimi Süreçlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri: İlkokul seviyesinde PİKTES projesi kapsamında uyum sınıfına giren öğretmenin Türkçe öğrenimi-öğretimi süreçlerinde yaş değişkenine yönelik görüşleri ve öğretmenin gözünden yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme sebepleri/amaçları Tablo 94'te ele alınmıştır:

Tablo 94

Türkçe Öğrenimi ve Öğretimi Süreçlerinde Yaş Değişkeninin Önemi ve Öğretmenin Gözünden İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sebepleri/Amaçları

| Yaş Değişkeninin Önemi ve Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sebebi/Amacı | f |
|---|----------|
| Önemli bulma İÖğrt ₁ | 1 |

Türkiye’de yaşama zorunluluğu İÖğrt₁

1

Tablo 94 incelendiğinde PİKTES projesi kapsamında Türkçe uyum sınıfında görevli olan öğretmeni Türkçe öğrenimi-öğretimi süreçlerinde yaş değişkenini önemli bulma koduna yönelik görüş belirtmiştir. Yabancı öğrencilerinin Türkçe öğrenme sebepleri/amaçlarına ilişkin olarak ise uyum sınıfındaki öğrencilerinin tamamının Suriye’den göç ettiklerini belirten Türkçe öğretmeni öğrencilerin Türkiye’de yaşama zorunluluğundan kaynaklı olarak dil öğrendiklerini ifade etmiştir.

Türkçe öğrenimi-öğretimi süreçlerinde yaş değişkeninin önemli ve etkili olduğunu belirten öğretmenin görüşleri şu şekildedir

İÖğrt₁: *Evet tabii ki önemli. İuuu çocukların yaşları ilerledikçe öğrenmeleri daha kolaylaşıyor. Çünkü bu çocuklar uu bu çocukların alfabeleri farklı olduğu için bizdeki kitle öğrenmeleri birazcık daha zaman alıyor. İleri yaşlardaki çocuklar daha kolay uyum sağlayabiliyorlar. Ama temelden aldığımız zamanda şöyle bir avantajı oluyor uu ilk defa gördükleri için birazcık daha temeli sağlam atmak daha kolaylaşıyor.*

Öğretmenin yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme sebepleri/amaçlarına yönelik görüşü ise şu şekildedir:

İÖğrt₁: *İuu şu an için zorunluluk hatta bu zorunluluktan kaynaklanan uuü öğrenme çabası da içerisi işin içerisine giriyor.*

İlkokul seviyesindeki uyum sınıfında Türkçe öğreten öğretmenin sınıfında bulunan yabancı öğrencilerin yaş açısından homojen ya da heterojen olmasına ilişkin görüşü Tablo 95’te gösterilmiştir:

Tablo 95

İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Uyum Sınıfında Yaş Değişkeni Açısından Homojen/Heterojen Olmalarına İlişkin Öğretmen Görüşü

| Sınıfların Yaş Değişkeni Açısından Homojen/Heterojen Olma Durumu | f |
|---|----------|
| Olumlu/Olumsuz yanlarının varlığı İÖğrt ₁ | 1 |
| Yakın yaşlarda olma İÖğrt ₁ | 1 |

Tablo 95 incelendiğinde öğretmenin bu konuda görüş belirttiği görülmektedir. Katılımcı öğretmen şu an uyum sınıfındaki öğrencilerinin yakın yaşlarda olduğunu ve sınıfların yaş açısından homojen veya heterojen olmasının kendi içerisinde avantajlı ve dezavantajlı yanlarının olduğunu belirtmiştir.

Sınıfının yaş değişkeni açısından yakın yaş gruplarından oluştuğunu belirten öğretmenin temaya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

İÖğrt₁: *İuu şu an için hemen hemen aynı yaş grupları aralarında bir ya da iki yaş fark ediyor. Şimdi bunu avantaj homojen olmasının avantajları da var dezavantajları da var. Yani artısı da var eksisi de var.*

İlkokul seviyesindeki yabancı öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenin sınıfların yaş değişkeni açısından homojen/heterojen olmasının dil öğrenimi ve öğretimi süreçleri üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri Tablo 96'da gösterilmiştir:

Tablo 96

İlkokul Düzeyindeki Türkçe Öğretmeninin Sınıfların Yaş Değişkeni Açısından Homojen/Heterojen Olmasının Türkçe Öğrenimi ve Öğretimi Süreçleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri

| Yaş Değişkenliğinin Türkçe Öğrenimi ve Öğretimi Süreçleri f | |
|--|---|
| Üzerindeki Etkisi | |
| Sınıf heterojenliğinin etkisi İÖğrt ₁ | 1 |
| Sınıf homojenliğinin etkisi İÖğrt ₁ | 1 |
| Yakın yaşlarda olmalı İÖğrt ₁ | 1 |
| Yaş değişkenini etkili bulma İÖğrt ₁ | 1 |

Tablo 96 incelendiğinde öğretmenin yaş değişkeninin Türkçe öğrenimi ve öğretimi süreçleri üzerindeki etkisine yönelik görüş belirttiği görülmektedir. Öğretmen, yaş değişkenini Türkçe öğrenimi ve öğretimi süreçleri üzerinde etkili olduğu yönünde görüş belirterek hedef grubu içerisindeki dil öğrencilerinin de yakın yaşlarda olması gerektiğine dikkat çekmiştir. Sınıfların yaş değişkeni açısından homojen ve heterojen olmasının kendi içerisinde avantajları ve dezavantajları olduğunu da belirterek bu konudaki görüşlerini dile getirmiştir.

Yaş değişkenini süreçte etkili bulmakla birlikte Türkçe öğrenimi ve öğretimi süreçleri üzerindeki etkisine yönelik öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

İÖğrt₁: *Avantajları da var dezavantajları da var. Homojen olduğu zaman uuu yaş grubu olarak hitap etmek daha kolaylaşıyor. Heterojen olduğunda ise akran öğretimiyle birlikte eeee bizim işimiz birazcık daha kolaylaşmış oluyor. Çünkü sen o çocuğu diğerleriyle ilgilenirken uuu kendinden büyük olanına akran öğretimi şeklinde yaptırabiliyorsun. Bu avantajı oluyor. Yani artısı da var eksisi de var.*

Şu an için ideal yaş aralığı ilköğretimde çalıştığım için uuu yedi ile on yaş arası olması lazım ama uuu on dört yaş olan öğrenciler bile var. Çünkü bunun en baştan takibi sistemli olarak yapılmadığı için çocukların uuu okullara ilk alınışları, dil seviyelerine göre belirlenip alındığı ve yaşa bakılmadığı için şu an için böyle bir sıkıntı var.

İlkokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yaş açısından homojen ya da heterojen olmasının sınıf içerisindeki etkileşime olan katkısına yönelik öğretmen görüşü Tablo 97’de gösterilmiştir:

Tablo 97

İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Homojen/Heterojen Yaş Özelliklerinin Sınıf İçerisindeki Etkileşimlerine Olan Katkısına İlişkin Öğretmen Görüşü

| Yaş Değişkeninin Sınıf İçerisindeki Etkileşime Etkisi | f |
|--|----------|
| Heterojenlik ve etkileşim İÖğrt ₁ | 1 |

Tablo 97 incelendiğinde ilkökul seviyesinde Türkçe öğreten öğretmenin heterojenlik ve etkileşim koduna ilişkin görüş belirttiği görülmektedir. Öğretmenin sınıf içerisindeki etkileşimlere ilişkin olarak yaş değişkeni açısından heterojen sınıflarda etkileşimin daha fazla olduğu yönünde görüşü bulunmakla birlikte heterojenliğin dezavantajlı yönlerinin bulunduğu dair görüşleri de mevcuttur.

Sınıf içerisindeki etkileşimin yaş açısından heterojen sınıflarda daha fazla olduğunu ancak bu durumun dezavantajlı taraflarını da dile getiren öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

İÖğrt₁: *Heterojen sınıflarda daha fazla sınıf içi etkileşim uuu çünkü küçük olan çocuklar birazcık daha büyük olan çocukların uuu sözlerini kural, kanun gibi kabul ediyorlar. Tabi bununla birlikte heterojenliğin getirdiği dezavantajda var. Iuu aldığımız kitle uuu savaşla birlikte gelen kitle olduğu için aralarında farklı sıkıntılar, davranış bozuklukları gibi durumlarda yaşıyor.*

İlkokul seviyesindeki yabancı öğrencilerin yaş düzeylerine uygun dil ve kültür öğrenimi ile evrensel değerlere yönelik olumlu tutum kazanmalarını sağlamak için öğretmenin yaptıklarına ilişkin görüşleri Tablo 98’de gösterilmiştir:

Tablo 98

İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Uygun Dil ve Kültür Öğrenimi ile Evrensel Değerlere Yönelik Olumlu Tutum Kazanmalarını Sağlamak İçin Öğretmenin Yaptıklarına İlişkin Görüşleri

| Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Uygun Dil ve Kültür Öğrenimi ile f | Evrensel Değerlere Yönelik Olumlu Tutum Kazanmaları İçin | Öğretmenin Yaptıkları |
|--|---|------------------------------|
| Değerler eğitimine önem verme İÖğrt ₁ | 1 | |
| Kültürler arası karşılaştırma İÖğrt ₁ | 1 | |

Tablo 98 incelendiğinde öğretmenin görüş belirttiği görülmektedir. Katılımcı öğretmenin sınıf içerisindeki yabancı öğrencilerin yaş düzeylerine uygun yeni bir dil ve kültür öğrenimi ile evrensel değerlere yönelik olumlu tutum kazanmalarını sağlamak için değerler eğitimine önem verme ve kültürler arası karşılaştırma kodlarına ilişkin görüşleri mevcuttur.

Yabancı öğrencilerin yeni bir dil ve kültür öğrenimi ile evrensel değerlere yönelik olumlu tutum kazanmalarını sağlamak için öğretmenin yaptıklarına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

İÖğrt₁: *İuu bunun için önce iuu kendi kültürümüzde olan şeyleri gösteriyorum. Daha sonra onlara da fırsat veriyorum. Kendi kültürlerinden olan iuu durumları ya da buna benzer farklılık olan durumları da ikisini iuuu karşılaştırarak vermeye çalışıyorum. Yani karşılaştırma derken bunu durum tespiti gibi siz de bu var biz de bu var gibi. Iuu evrensel kültür öğretimine yönelik özellikle değerler konusundan ilerlemeye çalışıyorum. Çünkü eee evrensel insan yetiştirirsen o çocuk hangi topluma girerse girsin sıkıntı yaşamayacaktır.*

İlkokul seviyesindeki yabancı öğrencilerin yaş özelliklerinden hareketle zihinsel, kişisel ve psikolojik gelişimlerine uygun dil öğrenmelerine yönelik öğretmenin neler yaptığına ilişkin görüşleri Tablo 99’da gösterilmiştir:

Tablo 99

İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Yaş Özelliklerinden Hareketle Zihinsel, Kişisel ve Psikolojik Gelişimlerine Uygun Dil Öğrenmelerine Yönelik Öğretmenin Neler Yaptığına İlişkin Görüşü

| Öğrencilerin Yaş Özelliklerinden Hareketle Zihinsel, Kişisel ve f Psikolojik Gelişimlerine Uygun Dil Öğrenmelerine Yönelik Öğretmenin Yaptıkları | |
|---|---|
| Oyunla öğretim İÖğrt ₁ | 1 |
| Yarışmacı/Rekabetçi bir ortam yaratma İÖğrt ₁ | 1 |

Tablo 99 incelendiğinde öğretmenin bu konuda görüş belirttiği görülmektedir. Katılımcı öğretmen ilkokul düzeyindeki yabancı öğrencilerin yaş özelliklerinden hareketle zihinsel, kişisel ve psikolojik gelişimlerine uygun dil öğrenmelerine yönelik olarak oyunla öğretim ve yarışmacı/rekabetçi bir ortam yaratma kodlarına dair görüş belirtmiştir. Bu kodlara ilişkin olarak öğretmen, öğrencilerinin genellikle oyun çağının son dönemlerini yaşayan çocuklar olduğunu belirterek dil öğreniminde ve öğretiminde oyunu kullandığını ifade etmesinin yanı sıra yarışmacı/rakebetçi bir ortamın hedef kitesini olumlu yönde etkilediğine yönelik kanısını da dile getirmiştir.

Öğrencilerin yaş özelliklerinden hareketle zihinsel, kişisel ve psikolojik gelişimlerine uygun dil öğrenimlerine yönelik öğretmenin süreç içerisindeki yaptıklarına ilişkin görüşü şu şekildedir:

İÖğrt₁: *İuu çocuklar yaş itibarıyla oyun çağının son dönemlerini yaşayan çocuklar olduğu için daha çok derslerimde oyun mantığıyla ilerlemeye çalışıyorum ve ilk defa yarışma mantığıyla karşılaşan çocuklar olduğu için hani yarışmanın da uu bu dil öğretiminde yarışma u ilerleme, rekabet uu kavramını derslerimde ön planda tutmaya çalışıyorum.*

İlkokul seviyesindeki yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları psikolojik engellere (Kaygı, motivasyon düşüklüğü, iletişim kurmama/kuramama vb.) ilişkin öğretmenin görüşleri Tablo 100’de gösterilmiştir:

Tablo 100

İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Yaşadıkları Psikolojik Engellere (Kaygı, motivasyon düşüklüğü, iletişim kurmama/kuramama vb.) İlişkin Öğretmenin Görüşleri

| Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Yaşadıkları Psikolojik Engeller f | |
|---|---|
| (Kaygı, motivasyon düşüklüğü, iletişim kurmama/kuramama vb.) | |
| Yalnız/Toplumdan yalıtılmış hissetme İÖğrt ₁ | 1 |
| Öğrenilmiş çaresizlik yaşama İÖğrt ₁ | 1 |

Tablo 100 incelendiğinde öğretmenin görüş belirttiği görülmektedir. İlkokul seviyesindeki yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları psikolojik engellere yönelik katılımcı öğretmenin yalnız/toplumdan yalıtılmış hissetme ve öğrenilmiş çaresizlik yaşama kodlarına ilişkin görüş belirttiği görülmektedir. Aynı zamanda katılımcı öğretmen bu duyguların daha çok sınıf içerisindeki büyük yaş grubundaki öğrencilerde hâkim olduğunu da görüşlerinde belirtmiştir.

Öğretmenin uyum sınıfındaki yabancı öğrencilerde Türkçe öğrenirken gözlemlendiği psikolojik engellere yönelik görüşü şu şekildedir:

İÖğrt₁: *İuu bu çocuklar içinde bulunduğumuz hedef uu kitle içerisinde toplum içerisinde farklılık arz eden çocuklar olduğu için ister istemez uu kendilerini uu itilmiş uu bir kenara terk edilmiş uu çaresiz ya da uu öğrenilmiş çaresizlik yaşayan çocuklar. İuu bunun için daha duyarlı olmak lazım ve bu an burada açılan sınıflarda bunun için oluşturuldu. Bu saydıklarım ileri yaş gruplarında daha fazla ön plana çıkıyor. Çünkü çocuk uu kendi yaş kitlesi içerisinde farklılık arz ettiği için uu ister istemez kendinde olumsuz düşünceler daha fazla ön plana çıkıyor. Ama yaş itibarıyla daha küçük çocuklar uyum konusunda daha kolay.*

İlkokul seviyesindeki yabancı öğrencilerin yaş özelliklerine en uygun dil öğretim yöntemlerinin kullanımına ilişkin öğretmenin görüşleri Tablo 101’de gösterilmiştir:

Tablo 101

İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Yaş Özellikleri Uygun Dil Öğretim Yöntemlerinin Kullanımına İlişkin Öğretmenin Görüşleri

| Hedef Kitlenin Yaş Özelliklerine Uygun Kullanılan Dil Öğretim Yöntemleri | f |
|---|----------|
| Görsel yöntem İÖğrt ₁ | 1 |

Tablo 101 incelediğinde öğretmenin görsel yöntem koduna ilişkin görüş belirttiği görülmektedir. Katılımcı öğretmen ilkokul seviyesindeki yabancı öğrencilerinin yaş özelliklerinden hareketle ve dil öğretimi sürecinde daha çok kavram öğretimine yönelik uygulamalar gerçekleştirdiği için en uygun yöntemin görsellerden yararlanmak olduğunu dile getirmiştir.

İlkokul düzeyindeki yabancı öğrencilerinin yaş özelliklerini dikkate alarak derslerinde daha çok görsel yöntemi kullandığını ifade eden öğretmenin görüşü şu şekildedir:

İÖğrt₁: *İuu kavram konusunda sıkıntı yaşayan çocuklar olduğu için daha çok görsel öğelerle ilerlemeye çalışıyorum dersimde. İuu çünkü çocuk kavramı biliyor ama bunun diğer dildeki karşılığını bilmediği için uu daha çok resimlerle ilerlemeye çalışıyorum.*

İlkokul seviyesindeki hedef dil öğrencilerinin kullandıkları ders kitapları, hazırlanan programlar ve eğitim ortamlarının temel dil becerilerinin kazandırılmasında öğrencilerin yaş düzeylerine uygunluğuna ilişkin öğretmenin görüşleri ve önerileri Tablo 102’de gösterilmiştir:

Tablo 102

İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Kullandıkları Ders Kitapları, Hazırlanan Programlar ve Eğitim Ortamlarının Temel Dil Becerilerini Kazandırmada Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Uygunluğuna İlişkin Öğretmenin Görüşleri ve Önerileri

| Ders Kitapları, Hazırlanan Programlar ve Eğitim Ortamlarının Temel Dil Becerilerini Kazandırmada Yabancı Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Uygunluğu ve Öneriler | f |
|--|----------|
| Dinleme becerisine uygun kaynak bulamama İÖğrt ₁ | 1 |
| Kaynakları uygun bulmama İÖğrt ₁ | 1 |
| Kaynakları yetersiz bulma İÖğrt ₁ | 1 |
| Materyallere ulaşamama İÖğrt ₁ | 1 |
| Ortak kaynak kullanılmama/kullanmama İÖğrt ₁ | 1 |

Tablo 102 incelediğinde katılımcı öğretmenin temayla ilgili olarak çeşitli görüşleri olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmen dinleme becerisine uygun kaynak bulamama,

kaynakları uygun bulmama, kaynakları yetersiz bulma, materyallere ulaşamama ve ortak kaynak kullanılmama/kullanmama kodlarına ilişkin görüşlerini dile getirmiştir.

Hedef kitlenin dil öğrenimine yönelik olarak hazırlanan kitaplar ve eğitim ortamlarının yabancı öğrencilerin temel dil becerilerini kazandırmada yaş düzeylerine uygunluğuna ilişkin öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

İÖğrt₁: *İuu bu zamana kadar kullandığımız kaynaklar yeterli değildi. İuu çünkü buna uygun hazırlanan kitaplar yoktu. Daha öncesinde mesela Yunus Emrenin kitapları vardı. Onlarda uu basit düzeydeki kitaplardı. Şu an ben ilköğretimdeyim ve ilköğretimde bu kitaplar bir yere kadar insanın işini görüyor ama uu lisedeki uu öğretmen arkadaşları düşündüğümüz zaman onlara çok çok basit düzeyde kalan kitaplardı. Bunun için özellikle son uu yılda güzel çalışmalar yapıldı. Şu an hayat boyu öğrenmenin gönderdiği okuma setlerimiz ve uu normal ders kitaplarımız var seviye seviye üç seviyeden oluşmakta. Yalnız bazen bunlarda uu okulun yerine, konumuna göre farklılık arz etmekte. Bir de şöyle bir sıkıntı var uu birçoğumuz mesela benim çektiğim bir sıkıntı uu kaynak, materyal bulma konusunda sıkıntı yaşıyoruz. Çünkü çocuğa özellikle dil becerilerinden birisi olan dinleme becerisi kazandırılırken uygun materyal bulunmuyor. Akıllı tahtalar sınıflarda yok ya da bilgisayarlar uu bulunmuyor. Özellikle dinleme her beceride olduğu gibi ihmal edilen bir beceri olarak mecburen geri planda kalmış oluyor.*

İlkokul seviyesindeki yabancı öğrencilerin ilgilerini çeken tema, konu ve içeriklere ilişkin öğretmenin görüşleri Tablo 103'te gösterilmiştir:

Tablo 103

İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin İlgilerini Çeken Tema, Konu ve İçeriklere İlişkin Öğretmenin Görüşleri

| Yabancı Öğrencilerin İlgilerini Çeken Tema, Konu ve İçerikler | f |
|--|----------|
| Çocuk oyunları İÖğrt ₁ | 1 |
| Kültürel öğeler İÖğrt ₁ | 1 |

Tablo 103 incelediğinde yabancı öğrencilerin ilgilerini çeken tema, konu ve içeriklere ilişkin olarak öğretmenin çocuk oyunları ile kültürel öğeler kodlarına dair görüş belirttiği görülmektedir. Öğretmen bu kodlarla ilgili olarak ilkokul seviyesindeki öğrencilerin daha çok kültürel öğelere yönelik meraklarının olduğunu ve çeşitli kültürel öğeleri öğrenmenin onların dikkatlerini ve ilgilerini çektiği yönünde görüş belirtmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin ilk defa Türkiye'de karşılaştıkları çocuk oyunlarını oynamaya, öğrenmeye yönelik özel bir ilgilerinin olduğunu ifade etmiştir.

İlkokul seviyesindeki yabancı öğrencilerinin ilgilerini çeken konu, tema ve içeriklere yönelik katılımcı öğretmenin görüşü şu şekildedir:

İÖğrt₁: *İuu yaş düzeyine uygun olarak uu çocukların özellikle kültür konusunda dikkatini çeken çok farklı şeyler oluyor. Mesela diyelim ki yemekler uu buradaki yemeklerle kendi yaptıkları yemekler arasında büyük farklılıklar oluyor ya da ilk defa burada oynadıkları oyunlar oluyor onlar çok dikkatlerini çekiyorlar ve örf adetler. Mesela uu bizdeki kültürümüzdeki uu bazı davranışlarla onların kültürlerindeki bazı davranışlar uu ortak olabiliyor. Mesela geçen bir öğrencim söylemişti banyodan çıktıktan sonra mesela büyüklerin ellerini öpüyorlarmış. Bu da bizim eskiden baktığımızda kendi kültürümüzde de olan bir şey. Bu şekilde benzer ya da farklı durumlar ortaya çıkabiliyor.*

İlkokul seviyesindeki yabancı öğrencilerin kazanmada zorluk yaşadıkları temel dil becerilerine ilişkin öğretmenin görüşleri Tablo 104'te gösterilmiştir:

Tablo 104

İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Kazanmada Zorluk Yaşadıkları Temel Dil Becerilerine İlişkin Öğretmenin Görüşleri

| Yabancı Öğrencilerin Kazanmada Zorluk Yaşadıkları Temel Dil f | Becerileri |
|--|---|
| | Konuşma/Kendini ifade etme İÖğrt ₁ 1 |
| | Yazma İÖğrt ₁ 1 |

Tablo 104 incelediğinde yabancı öğrencilerin kazanmada zorlandıkları temel dil becerilerine ilişkin olarak öğretmenin konuşma/kendini ifade etme ve yazma kodlarına dair görüş belirttiği görülmektedir. Katılımcı öğretmen özellikle alfabe farklılığından kaynaklı olarak yabancı öğrencilerin konuşma ve yazma becerisinde zorlandıklarını dile getirmiştir.

İlkokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin temel dil becerilerinden konuşma ve yazma alanlarını kazanmada zorluk yaşadıklarına ilişkin öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

İÖğrt₁: *Tabi ki var. İuu çünkü bu çocukların alfabeleri, aksanları bizim dilimize göre çok çok farklı. İuu özellikle “o” ve “ü” sesinin uu çıkarımında çok büyük farklılıklar var. İuu mesela “ü” yü “u” diye okuyabiliyor ya da ince olan bir sesi kalın bir ses şeklinde eeee çıkarabiliyor. İllaki farklılık var. Özellikle eeee yazma becerisinde çok zorlanıyoruz çünkü eee çocuk kendi alfabesiyle bizim alfabemizdeki doğan farklı farklılıktan dolayı kendilerini ifade etme konusunda sıkıntılar çekiyor.*

İlkokul seviyesindeki yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken ortalama dikkat (odaklanma) süreleri, öğretmenin öğrenme sürecini nasıl planladığı ve ders süreleri ile yaş arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri Tablo 105'te gösterilmiştir:

Tablo 105

İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Ortalama Dikkat (Odaklanma) Süreleri, Öğretmenin Öğrenme Sürecini Nasıl Planladığı ve Ders Süreleri ile Yaş Arasındaki İlişkiye Yönelik Görüşleri

| Yabancı Öğrencilerin Ortalama Dikkat (Odaklanma) Süreleri, f Öğretmenin Öğrenme Sürecinde Hedef Kitleye Yönelik Yaptığı Planlamalar ve Ders Süreleri ile Yaş Arasındaki İlişki | |
|---|---|
| Ders akışını bölümlendirme İÖğrt ₁ | 1 |
| Ders sürelerinin uygunluğu İÖğrt ₁ | 1 |
| Odaklanma süresi İÖğrt ₁ | 1 |

Tablo 105 incelediğinde öğretmenin ders akışını bölümlendirme, ders sürelerinin uygunluğu ve odaklanma süresi kodlarına ilişkin görüş belirttiği görülmektedir. Katılımcı öğretmen ders sürelerinin dil öğretimini gerçekleştirdiği hedef kitlenin yaş düzeyine paralel olması gerektiğine yönelik görüş belirterek özellikle ilkökul seviyesindeki yabancı öğrencilerin ders sürelerinin dil öğrenim sürecinde yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Bu hususla ilgili olarak öncelikle öğrencilerin haftalık ders saatlerinin artırılmasına yönelik görüşlerini belirttiği görülmektedir. Öğrencilerin yaş özelliklerinin gereği olarak dil öğrenim süreçlerindeki ortalama dikkat (odaklanma) sürelerinin 10-15 dakika arasında olduğunu ifade eden öğretmen bu süreler göre dil öğrenim sürecini planladığını dile getirmiştir.

İlkokul seviyesinde uyum sınıfındaki yabancı öğrencilerin Türkçe ders sürelerinin uygunluğu, öğrencilerin ortalama dikkat (odaklanma) süreleri ve öğrenme sürecini nasıl planladığına ilişkin öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

İÖğrt₁: Evet uu özellikle yeni başlayan ilköğretim kademesinde çocuklardaki ders saatinin daha fazla olması gerektiğini düşünüyorum. İlerledikçe zaten çocuk uu dil öğreniminin farkına varıyor en azından okuma yazmayı öğrenmiş oluyor. Sadece uu sıkıntısı kültür öğrenimi ve uu kavram öğrenimi konusunda ve bununda bir süreç olduğunu zaten yavaş yavaş farkına varıyor. Iuu benim çalıştığım hedef grubumun ortalama dikkat süresi 10-15 dakika. Iuu dersimi şu şekilde planlıyorum. Iuu dikkat sürelerinin en hani verimli kullanabileceğim şekilde önemli gördüğüm yerleri o kısımda hallediyorum. Daha sonrasında da öğrettiğim ee dersimin kalan sürecinde de öğrettiğim şeyleri oyunlaştırarak ya da uu yarışma ortamı sunarak bu şekilde devam ettirmeye çalışıyorum.

İlkokul seviyesindeki yabancı öğrencilerin öğrenme şekilleri ve öğrenme şekillerine yönelik öğretmenin süreç içerisinde yaptığı etkinliklere ilişkin görüşleri Tablo 106’da gösterilmiştir:

Tablo 106

İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Öğrenme Şekilleri ve Öğrenme Şekillerine Yönelik Öğretmenin Süreç İçerisinde Yaptığı Etkinliklere İlişkin Görüşleri

| Hedef Kitlenin Öğrenme Şekilleri ve Öğretmenin Süreç İçerisinde f | |
|--|---|
| Yaptığı Etkinlikler | |
| Görsel İÖğrt ₁ | 1 |
| Görsel okuma/yorumlatma İÖğrt ₁ | 1 |

Tablo 106 incelediğinde öğretmenin görsel ve görsel okuma/yorumlatma kodlarına ilişkin olarak görüş belirttiği görülmektedir. Katılımcı öğretmen ilkökul seviyesindeki yabancı öğrencilerinin daha çok görsel öğrenme şekline sahip olduğunu belirterek görsel öğeleri yorumlatmaya dayalı etkinlik çalışmalarına ağırlık verdiğini dile getirmiştir.

Hedef kitlenin en çok görsel öğrenme şekline sahip olduğunu belirten öğretmenin görsel öğrenme şekline yönelik gerçekleştirdiği etkinliklere dair görüşü şu şekildedir:

İÖğrt₁: *İuu şu an için görsel iuu olanını kullanıyorlar. Çünkü bu süreçte resimler onlar için çok etkili ve çocuk oldukları için ilk dikkatlerini çekende sesten ziyade resim oluyor. İuu görsel verip yorumlatma etkinliğini daha çok yapıyorum çünkü görsel okuma becerisi dünya çapında son yıllarda gelişme gösteren bir beceri. İuu ve bunun evrensel olduğunu düşünüyorum daha sonrasında iuu bu görselden hareketle dinleme ya da uu konuşma etkinlikleri yaptırıyorum.*

İlkokul seviyesindeki yabancı öğrencilerin kelime, temel dil becerileri ve dil yapılarını öğrenirken en çok sevdikleri aktivitelere ilişkin öğretmen görüşü Tablo 107’de gösterilmiştir:

Tablo 107

İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Kelime, Temel Dil Becerileri ve Dil Yapılarını Öğrenirken En Çok Sevdikleri Aktivitelere İlişkin Öğretmen Görüşü

| Öğrencilerin Kelime, Temel Dil Becerileri ve Dil Yapılarını f | |
|--|---|
| Öğrenirken En Çok Sevdikleri Aktiviteler | |
| Hikâye okuma İÖğrt ₁ | 1 |
| Hikâyeyi yorumlama/tahmin etme İÖğrt ₁ | 1 |
| Oyun oynama İÖğrt ₁ | 1 |

Tablo 107 incelediğinde hedef kitlenin kelime, temel dil becerileri ve dil yapılarını öğrenirken en çok sevdikleri etkinliklere ilişkin olarak hikâye okuma, hikâyeleri yorumlama/tahmin etme ve oyun oynama kodlarının yer aldığı görülmektedir.

İlkokul seviyesindeki yabancı öğrencilerin kelime, temel dil becerileri ve dil yapılarını öğrenirken en çok sevdikleri etkinliklere ilişkin öğretmenin görüşleri ise şu şekildedir:

İÖğrt₁: *Hikâye okumayı çok seviyorlar özellikle hikâye yorumlamayı da seviyorlar ve o okuduğumuz hikâyeden hareketle biz kendimizde yorumlama çabası, tahmin çabası yapabiliyoruz. İuu ve bunu dışında uu oyun özellikle birlikte oynanan oyunları seviyorlar.*

İlkokul seviyesindeki yabancı öğrencilerin Türkçe edinimi ve öğrenimi süreçlerine yönelik yapılan ölçme-değerlendirme çalışmalarına ilişkin öğretmenin görüşleri Tablo 108’de gösterilmiştir:

Tablo 108

İlkokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenimi Süreçlerine Yönelik Yapılan Ölçme-Değerlendirme Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

| Türkçe Öğrenimi Sürecinde Yapılan Ölçme-Değerlendirme Çalışmaları | f |
|--|----------|
| Bilişsel/Duyuşsal/Psikomotor alanlara yönelik çalışmalar yapma İÖğrt ₁ | 1 |
| Dinleme becerisine öncelik verme İÖğrt ₁ | 1 |
| Konuşma alanında zorlanma İÖğrt ₁ | 1 |
| Konuşma becerisine öncelik verme İÖğrt ₁ | 1 |
| Kullanılan yöntemler (Yazılı yoklama/dikte çalışmaları/çoktan seçmeli/sözlü sınavlar) İÖğrt ₁ | 1 |
| Tüm becerilerin eşit düzeyde sınanmaması/sınanamaması İÖğrt ₁ | 1 |
| Yazma alanında zorlanma İÖğrt ₁ | 1 |

Tablo 108 incelendiğinde ilkokul seviyesindeki uyum sınıfında Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde kullanılan ölçme-değerlendirme çalışmalarına yönelik kodların yer aldığı görülmektedir. Yapılan görüşmeler neticesinde oluşturulan kodlamalar incelediğinde bilişsel/duyuşsal/psikomotor alanlara yönelik çalışmalar yapma koduna ilişkin olarak öğretmenin daha çok bilişsel ve duyuşsal alana yönelik ölçme-değerlendirme çalışmalarından yararlandığı görülmüştür. Öğrencilerin duyuşsal alanlarını ölçme-değerlendirmeye yönelik öğretmenin alternatif ölçme tekniklerinden gözlem tekniğini kullandığına ilişkin görüşü de mevcuttur. Hedef dil öğrencilerinin yaşları düşünüldüğünde süreç içerisinde bilişsel/duyuşsal/psikomotor alanlarının gelişimini tespit edici ölçme-

değerlendirme çalışmaları ile bu alanlarını geliştirmeye yönelik destekleyici çalışmalar yapmak öğrenim sürecinde büyük önem taşımaktadır.

Tüm becerilerin eşit düzeyde sınanmaması/sınanamaması koduna ilişkin olarak ise öğretmen temel dil becerilerinin her biri için ayrı ayrı ölçme-değerlendirme çalışmalarının olmadığını ve her bir beceriyi ölçebilecek sınav uygulamalarını bulunmadığını belirtmiştir. Ancak öğretmenin tüm dil becerilerini ölçme-değerlendirmeye yönelik bireysel anlamda çalışmalar yaptığı yönünde görüşü de mevcuttur. Kullanılan yöntemler koduna ilişkin olarak öğretmen, öğrencilerine dikte çalışmaları yaptırdığını, yazılı ve sözlü sınavlar ile çoktan seçmeli olarak test tekniğini kullandığını belirtmiştir. Ölçme-değerlendirme çalışmaları sırasında yabancı öğrencilerinin en çok konuşma ve yazma alanlarında zorlandıklarını dile getiren öğretmenin ölçme-değerlendirme çalışmalarında dinleme ve konuşma becerilerine öncelik verdiği yönünde görüşleri de mevcuttur.

Öğretmenin temel dil becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde öncelik verdiği alanlara ilişkin görüşü şu şekildedir:

İÖğrt₁: *Iuu öncelikle kendini ifade edebilme becerisi ve ilk becerimiz olan konuşma becerisini uuu ön planda tutuyorum. Ama bununla birlikte uuu dinleme becerisi uu de çünkü dinlemeyen çocuk konuşma becerisini de geliştiremez. Iuu zaten uuu bu yavaş yavaş ilerliyor özellikle en son yazma becerimiz geliyor. Çünkü çocuklar alfabeden doğan uuu ses yapısından doğan bir farklılıkla uu birazcık daha onu ihmal ediyorlar.*

Dil öğrenim sürecinde bilişsel/duyuşsal/psikomotor alanlarının gelişimini tespit etmeye, geliştirmeye yönelik ölçme-değerlendirme çalışmaları yaptığını belirten ve bu doğrultuda kullandığı yöntemleri dile getiren öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

İÖğrt₁: *Iuu test kullanıyorum uu sözlü sınav yapıyorum ara ara ve yazılı sınavda yapıyorum aynı zamanda. Özellikle dikte çalışması. Iuu duyuşsal alanlarını da şu şekilde öncelikle çocukların uuu bir konuyu sevip sevmediklerini gözlerinden anlayabiliyorsunuz. Iuu ve özellikle bazı konularda ister istemez ilgileri daha fazla oluyor dikkatleri daha fazla oluyor uu onların mutlu olduğu kendilerini daha çok sevdiği alanda desteklemeye çalışıyorum. Ön yargı oluşturmama adına.*

Temel dil beceri alanlarının her birini ölçme-değerlendirmeye yönelik sınav uygulamalarının olmadığını ifade ederek tüm becerilerin eşit düzeyde sınanmadığı ve bu konuya ilişkin olarak öğretmenin bireysel anlamda yaptığı uygulamalara dair görüşlerini ise şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

İÖğrt₁: *Temel dil becerilerini ölçme-değerlendirmede ayrı ayrı ayırmam da uu dönem dönem özellikle derslerimi planlarken dikkat ediyorum. Iuu yani özellikle dersimin birini*

yazmaya ayırırsam gün içerisinde dersin birini de okuma becerisine mutlaka ayırıyorum. Yani gün içerisinde bu dört temel beceriyi çocuklar bir ders boyunca olmasa da bile dersin birçoğunda gerçekleştirmiş oluyorlar. Iuu en çok dinleme alanında zorlanıyorlar ve yazma alanında iki beceride zorlanıyorlar. Çünkü uuu bazen çocuklara tamamlama metodunu kullanıyorum yani uuu boşluklar veriyorum uu kendim metinler oluşturuyorum o metinlerden o boşlukları doldurmalarını istiyorum ve eeee onu dinleme anlama konusunda orayı takip etme konusunda sıkıntı yaşıyorlar.

İlkokul seviyesindeki hedef dil öğretmenin yaş gruplarına uygun olarak oluşturduğu dil öğrenme ortamı ile dil öğrenimini pekiştirmek için kullandığı pekiştireçlere ilişkin görüşleri Tablo 109’da gösterilmiştir:

Tablo 109

İlkokul Düzeyindeki Türkçe Öğretmenin Yaş Gruplarına Uygun Olarak Oluşturduğu Öğrenme Ortamları ile Dil Öğrenimini Pekiştirmek İçin Kullandığı Pekiştireçlere İlişkin Görüşü

| Dil Öğrenim Ortamları ile Dil Öğrenimini Pekiştirmek İçin Kullanılan Pekiştireçler | f |
|---|----------|
| Eğlenceli/Oyuna dayalı ortam oluşturma İÖğrt ₁ | 1 |
| İkincil olumlu pekiştireçler/Nesnel pekiştireç İÖğrt ₁ | 1 |
| İkincil olumlu pekiştireçler/Sosyal pekiştireç İÖğrt ₁ | 1 |
| Rekabetçi ortamı olumlu bulma İÖğrt ₁ | 1 |

Tablo 109 incelendiğinde ilkokul düzeyindeki hedef dil öğretmenin dil öğrenim ortamları ile dil öğrenimini pekiştirmek için kullandığı pekiştireçlere ilişkin görüşlerinden hareketle oluşturulan kodların yer aldığı görülmektedir. Katılımcı öğretmenin ilkokul düzeyindeki öğrencilerin yaş gruplarına uygun olarak eğlenceli/oyuna dayalı bir öğrenme ortamı oluşturma ve rekabetçi ortamı olumlu bulma kodlarına ilişkin görüş belirttiği görülmektedir. Öğrencilerin yaşlarına uygun olarak dil öğrenmelerini pekiştirmeye yönelik öğretmenin kullandığı pekiştireçler incelendiğinde ise ikincil olumlu pekiştireçlerden nesnel ve sosyal pekiştireçlerin tercih edildiği görülmektedir.

Öğretmenin ders verdiği yaş düzeyine uygun olarak oluşturduğu dil öğrenme ortamı ile dil öğrenimini pekiştirmek için kullandığı pekiştireçlere ilişkin görüşü şu şekildedir:

İÖğrt₁: *Iuu eğlenecekleri daha çok oyunla öğrenecekleri bir ortam oluşturmaya çalışıyorum. Iuu somut pekiştireçler de vermeye çalışıyorum ama uuu bunu her çocuğu tam anlamıyla tanıyamadığımız için özellikle bazı şeylere alerjisi var mı yok mu bunlara dikkat etmek gerektiğini ve bu çocukların özel çocuklar olduğunu düşündüğüm için bu somut*

pekiştireçleri geri planda tutup içsel motivasyonlarını destekleyecek daha çok sosyal pekiştireçler kullanıyorum. Ben rekabetçi ortamı olumlu buluyorum. Çünkü uuu bu çocuklar yarışma uuu durumuyla ilk defa karşılaşıyorlar yaş itibarıyla. Iuu bu çocuklara yarışmanın da normal bir durum olduğunu kazanmak ve kaybetmek eee nasıl kazanmak doğalsa kaybetmenin de doğal olduğunu ileriki senelerde sıkıntı çekmemeleri için bu yaşlarda aşılması gerektiğini düşünüyorum ve onların başarısını arttırıyor. Çünkü uuu gerçekten içlerinde onu hırs yapıp daha sonrasındaki yanlış yaptığı soruyu silip uuu kafasına koyup doğru yaptığı zamanlarda oluyor. Bunun uuu olumlu artı yönlerini de görüyorum.

İlkokul seviyesindeki hedef dil öğrencilerinin yaş gruplarına uygun dil öğrenim sınıflarının varlığına ve sınıflarda öğrencilerin dil öğrenim sürecinde ürettiklerine dair öğretmen görüşleri Tablo 110'da gösterilmiştir:

Tablo 110

İlkokul Düzeyindeki Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Uygun Dil Öğrenim Sınıflarının Varlığına ve Sınıflarda Öğrencilerin Dil Öğrenim Sürecinde Ürettiklerine Dair Öğretmen Görüşü

| Dil Öğrenim Sınıflarının Varlığı ve Öğrencilerin Ürettikleri Ürünler | f |
|---|----------|
| Yaşlarına uygun dil sınıflarının olmaması İÖğrt ₁ | 1 |
| Konuyla ilgili resim çizme İÖğrt ₁ | 1 |

Tablo 110 incelendiğinde uyum sınıfında görevli olan Türkçe öğretmenin dil öğrenim sınıflarının varlığına ve sınıflarda öğrencilerin dil öğrenim sürecinde ürettikleri ürünlere yönelik görüşlerinde hareketle yaşlarına uygun dil sınıflarının olmaması ve konuyla ilgili resim çizme kodlarının oluşturulduğu görülmektedir.

Dil öğrenim sınıflarının varlığına ve sınıflarda öğrencilerin dil öğrenim sürecinde ürettikleri ürünlere dair öğretmenin görüşü şu şekildedir:

İÖğrt₁: Iuu şu an için uu böyle bir yaşlarına uygun ortam mevcut değil. Evet, ara ara çalışmalar yapıyoruz uuu şöyle bir şey mesela kendi yaptığı çalışmalar var onları ara ara panolarda sergilemeye çalışıyoruz. Ya da uuu özellikle resim çizmeleri konusunda onları cesaretlendirmeye çalışıyorum çünkü görselini çizen çocuk uuu o kavramı daha uuu fazla kalıcılığını yakalıyor.

İlkokul seviyesindeki Türkçe öğretmenin dil edinim/öğrenim alanlarının yaş düzeylerine göre farklılaşmasına yönelik ve hedef kitlelerinin yaş düzeylerine uygun olarak dil öğrenim sınıflarında bulunmasını istediği materyallere ilişkin görüşleri Tablo 111'de gösterilmiştir:

Tablo 111

İlkokul Düzeyindeki Türkçe Öğretmeninin Yabancı Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Uygun Olarak Dil Öğrenim Sınıfları ile Sınıflarda Bulunmasını İsteddiği Materyallere İlişkin Görüşleri

| Dil Öğrenim Sınıflarına Yönelik Öğretmen Görüşleri ve Sınıflarda f Bulunması Gereken Materyaller | |
|---|---|
| Dil kartları olmalı İÖğrt ₁ | 1 |
| Dil öğrenim alanları yaş düzeylerine göre farklılaşmalı İÖğrt ₁ | 1 |
| Görseller olmalı İÖğrt ₁ | 1 |
| İşitsel materyaller olmalı İÖğrt ₁ | 1 |

Tablo 111 incelendiğinde öğretmenin ilkökul seviyesinde öğrenim gören öğrencilerin dil öğrenim sınıfları ve öğrencilerin yaşlarına uygun olarak sınıflarda bulunmasını istediği materyallere yönelik görüşlerinden hareketle oluşturulan kodlar mevcuttur. Hedef kitlenin yaş özelliklerine uygun olarak dil edinim/öğrenim sınıflarının farklılaşması gerektiği yönünde katılımcı görüş belirtmiştir. İlkokul düzeyindeki yabancı öğrencilerinin yaş özelliklerini dikkate alan öğretmenin oluşturulacak dil öğrenim sınıflarında dil kartlarının, görsel ve işitsel materyallerin bulunması gerektiği yönünde görüşleri mevcuttur.

İlkokul seviyesindeki Türkçe öğretmenin yaş grubuna yönelik dil öğrenim sınıflarıyla ilgili görüşlerini şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

İÖğrt₁: *Özellikle görsel ve işitsel materyallere daha fazla yer verilmeli. Yani imkân uu olduğu zaman uu o çocukların daha fazla ilerleyeceğini ve verim alacağını düşünüyorum. Iuu bununla birlikte özellikle dil kartları bu alanda işimizi kolaylaştıracak materyallerdir. Tabii ki yaş düzeyine göre sınıflar farklılaşmalı. Iuu yani homojen gruplar olduğu zaman birazcık daha ilerleme daha farklı daha güzel olacaktır diye düşünüyorum. Iuu bunları destekleyecek, dil öğrenmelerini destekleyecek materyaller olmalı ve olumlu bir sınıf ortamı, iklimi oluşturulursa başarı mutlaka yakalanacaktır.*

İlkokul seviyesindeki hedef dil öğretmenin yabancı öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine yönelik isteklerine/önerilerine dair görüşleri Tablo 112’de gösterilmiştir:

Tablo 112

İlkokul Düzeyindeki Türkçe Öğretmeninin Yabancı Öğrencilerin Dil Öğrenme Süreçlerine Yönelik İsteklerine/Önerilerine İlişkin Görüşleri

| Türkçe Öğretmeninin Yabancı Öğrencilerin Dil Öğrenme Süreçlerine f Yönelik İstekleri/Önerileri | |
|---|---|
| Alanla ilgili çalışmalara ağırlık verilmeli İÖğrt ₁ | 1 |

| | |
|---|---|
| Alanla ilgili daha fazla materyal olmalı İÖğrt ₁ | 1 |
| Kaliteli/Verimli ortamlar yaratılmalı İÖğrt ₁ | 1 |
| Öğrencilere yönelik ön yargılar engellenmeli İÖğrt ₁ | 1 |

Tablo 112 incelendiğinde ilkökul düzeyindeki hedef dil öğrencilerine Türkçe öğreten öğretmenin dil öğrenme süreçlerine yönelik istek ve önerilerine ilişkin görüşlerinden hareketle oluşturulan kodlar görülmektedir. Yapılan görüşmeler neticesinde öğretmen alanla ilgili daha fazla materyallere ihtiyaçlarının olduğunu, eğitim ortamlarının kaliteli ve verimli hale getirilmesi gerektiğine, yabancı öğrencilere yönelik gösterilen ön yargıların kırılması yönünde çalışmalara ihtiyaç olduğuna ve yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışmalara ağırlık verilmesi gerektiğine değinmiştir.

İlkokul seviyesindeki yabancı öğrencilerin dersine girmekte olan Türkçe öğretmenin süreçle ilgili gözlemledikleri ve dile getirmek istediği görüşleri şu şekildedir:

İÖğrt₁: *İuu yabancılara Türkçe öğretimi konusunda uuu daha fazla bu çalışmalara ağırlık verilirse ve elimizde daha fazla materyal çalışma bulunursa ve çalıştığımız imkânlar, ortamlarda daha kaliteli hale verimli hale getirilirse ve bu alanda materyallerle birlikte gelişim daha fazla sağlanacak olduğunu düşünüyorum. Ve uu bir de ülkemizde yabancılar konusunda ön yargılı olduğunu düşünüyorum ve bunun çocukların eğitimine yansımaları yanlış buluyorum.*

4.2.2. Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenimi Süreçlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri: Ortaokul seviyesinde Türkçe dersine giren öğretmenlerin Türkçe öğrenimi-öğretimi süreçlerinde yaş değişkenine yönelik görüşleri ve öğretmenlerin gözünden yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme sebepleri/amaçları Tablo 113'te gösterilmiştir:

Tablo 113

Türkçe Öğrenimi ve Öğretimi Süreçlerinde Yaş Değişkeninin Önemi ve Öğretmenlerin Gözünden Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sebepleri/Amaçları

| Yaş Değişkeninin Önemi ve Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sebebi/Amacı | f |
|--|----------|
| Önemli bulma OÖğrt ₁ , OÖğrt ₂ , OÖğrt ₃ , OÖğrt ₄ | 4 |
| Türkiye'de yaşama zorunluluğu OÖğrt ₁ , OÖğrt ₃ | 2 |
| Günlük dil kullanımı OÖğrt ₂ | 1 |

Tablo 113 incelendiğinde Türkçe öğrenimi-öğretimi süreçlerinde yaş değişkeninin önemine yönelik öğretmenlerin tamamı görüş belirtirken yabancı öğrencilerinin Türkçe öğrenme sebepleri/amaçlarına yönelik ise 3 öğretmen görüş belirtmiştir. Yabancı öğrencilerin

Türkçe öğrenme sebepleri/amaçlarına yönelik öğretmenlerden 2'si Türkiye'de yaşama zorunluluğu koduna yönelik görüş belirtirken günlük dil kullanımı koduna dair ise 1 öğretmen görüşü bulunmaktadır.

Türkçe öğrenimi-öğretimi süreçlerinde yaş değişkeninin önemli olduğuna yönelik görüş belirten öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

OÖğrt₁: *Tabii ki önemli. Valla tamamen etkili çünkü çocuk yaşta daha doğrusu 0 – 6 yaş grubunda daha önemli. Yaş geçtikçe biraz daha zorlaşıyor işler.*

OÖğrt₂: *Önemli. İuu şöyle u küçük yaşlarda dilbilgisi kurallarını çok fazla kavrayamıyorlar. Sadece günlük hayatta konuşabilecekleri ve ihtiyaçlarını giderebilecek düzeyde olabiliyor. İlerleyen yaşlarda dilbilgisi kurallarını daha iyi kavrayabiliyorlar.*

OÖğrt₃: *Önemli olduğunu düşünüyorum, evet. Ne kadar erken yaşta öğrenirlerse bu kadar daha akıcı ve daha hızlı anlamaları, öğrenmelerinin daha kolay olacağını düşünüyorum. Yaş grubu önemli bu nedenle.*

OÖğrt₄: *Tabii ki önemli. Yani erken yaşta başlanırsa tabii ki daha iyi olur. İuu yani bir kere zaten benimle de anlaşamıyorlar, arkadaşlarıyla da çok rahat anlaşamıyorlar gerçi onlar bir şekilde anlaşılıyorlar da daha çok öğretmenlerle anlaşamıyorlar ve onları ölçemiyoruz. Yani sınav yapamıyoruz, bazısı okuyamıyor, kimisi yazamıyor, ne sormak istediğimizi anlamıyorlar u onlara aynı bir kaynaştırma öğrencisi gibi ayrı sınav hazırlamamız gerekiyor. Bence en önemli sıkıntı bu.*

Öğretmenlerin gözlemlerinden hareketle yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme sebepleri/amaçlarına yönelik görüşler ise şu şekildedir:

OÖğrt₁: *Valla burada yaşadıkları için başka bir amaçları yok.*

OÖğrt₂: *Türkçe öğrenme sebepleri günlük hayatlarını idame ettirebilmek bu düzey.*

OÖğrt₃: *İuu bu ülkede yaşadıkları için mecburen daha rahat bir iletişim kurmak için öğrenmeleri gerekiyor. Bu bir ihtiyaç çünkü kendilerini ifade ederken, öğretmenleriyle görüşürken, dersleri anlama konusunda u ana dil burada Türkçe olduğu için evet Türkçe dilinde eğitim görmeleri gerekiyor diye düşünüyorum.*

Ortaokul seviyesinde Türkçe öğreten öğretmenlerin sınıflarda bulunan yabancı öğrencilerin yaş açısından homojen ya da heterojen olmasına ilişkin görüşleri Tablo 114'te gösterilmiştir:

Tablo 114

Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Sınıflarda Yaş Değişkeni Açısından Homojen/Heterojen Olmalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

| Sınıfların Yaş Değişkeni Açısından Homojen/Heterojen Olma Durumu | f |
|--|---|
| Homojen olma OÖğrt ₂ , OÖğrt ₃ | 2 |
| Fark etmeme OÖğrt ₄ | 1 |
| Heterojen olma OÖğrt ₁ | 1 |

Tablo 114 incelendiğinde 4 öğretmenin de görüş belirttiği görülmektedir. Ortaokul seviyesindeki Türkçe öğretmenlerinden 2'si homojen olma koduna dair görüş belirterek sınıflarındaki öğrencilerin aynı yaşlarda olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerden 1'i sınıfların yaş değişkeni açısından homojen ya da heterojen olmasının kendisi için fark etmediği yönünde görüş belirtmiştir. Sınıfların yaş değişkeni açısından heterojen olmasına yönelik ise yine 1 öğretmen görüşü mevcuttur.

Sınıflarındaki yabancı öğrencilerin yaş değişkeni açısından homojen olması gerektiğine yönelik görüş belirten öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

OÖğrt₂: *Aynı yaşta. Homojen u homojen olmalı evet.*

OÖğrt₃: *Aynı yaş gruplarından oluşuyor sınıflarım. Homojen olmalı, evet.*

Ders verdiği sınıfta farklı yaşta yabancı öğrencilerin bulunduğunu bu durumun kendisi için bir sorun olmadığını ancak öğrenciler arasında yaş farklılıklarından kaynaklı bazı sorunlar yaşandığını dile getiren öğretmenin görüşleri ise şu şekilde dikkat çekmektedir:

OÖğrt₄: *Sınıfım farklı farklı yaş. Yani uı aslında dil olarak bence farklı olmasında bir sıkıntı yok ama sosyal anlamda yaş olarak büyük oldukları için işte uı ne bileyim onlara büyüklük taşıyorlar işte uıı fiziksel olarak da zaten büyükler ne bileyim işte hırpalıyorlar, vuruyorlar uıı o açıdan sıkıntı var. Yoksa dil seviyesi olarak farklı yaşlarda olsa bile uı ne bileyim mesela 5. sınıfta olmasının benim açımdan bir sıkıntısı yok ki zaten mesela 5. sınıf bize göre 5'te okuyor ama aslında orada 7'de olması gereken öğrenciler var.*

Sınıfların yaş açısından heterojen olabileceğini dile getiren öğretmen görüşü de şu şekildedir:

OÖğrt₁: *Sınıflarım farklı yaş farklı. Karışık olmalı yani bilmem. Farklı yaşlardan oluşmalı bence.*

Ortaokul seviyesinde Türkçe öğreten öğretmenlerin sınıfların yaş değişkeni açısından homojen/heterojen olmasının dil edinimi/öğrenimi ve öğretimi süreçleri üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri Tablo 115'te gösterilmiştir:

Tablo 115

Ortaokul Düzeyindeki Türkçe Öğretmenlerinin Sınıfların Yaş Değişkeni Açısından Homojen/Heterojen Olmasının Türkçe Öğrenimi ve Öğretimi Süreçleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri

| Yaş Değişkenliğinin Türkçe Öğrenimi ve Öğretimi Süreçleri f Üzerindeki Etkisi | |
|---|---|
| Etkili bulma OÖğrt ₁ , OÖğrt ₂ , OÖğrt ₃ , OÖğrt ₄ | 4 |
| Sınıf homojenliğinin etkisi OÖğrt ₁ , OÖğrt ₂ , OÖğrt ₃ , OÖğrt ₄ | 4 |

Tablo 115 incelendiğinde öğretmenlerin tamamının görüş belirttiği görülmektedir. Ortaokul seviyesinde Türkçe öğreten öğretmenlerin özellikle yabancı öğrencilerinin Türkçe öğrenimi ve öğretimi süreçleri üzerinde yaş değişkeninin etkili olduğu yönünde 4 öğretmen de görüş belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin tamamı sınıf homojenliğinin etkisi koduna dair görüşlerini ifade etmektedirler. Bu koda yönelik görüş belirten öğretmenler, sınıflarındaki yabancı öğrencilerin yaş düzeylerinin homojen yani aynı yaşlarda olmasının dil öğrenim süreçlerini olumlu yönde etkilediğini dile getirmektedirler. Aynı zamanda katılımcı öğretmenler sınıfların yaş açısından heterojen olmasının yabancı öğrencilerinin dil öğrenim süreçleri üzerindeki etkisini olumsuz bulduklarını belirterek farklı yaş düzeylerine sahip öğrencilerin aynı düşüncelere sahip olmadıklarını ve aynı şeylerden bahsetmedikleri için de bu durumun dil öğrenim süreçlerini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir.

Yaş değişkeninin Türkçe öğrenimi-öğretimi süreçleri üzerindeki etkisine yönelik öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

OÖğrt₁: *Tamamen etkili yani çünkü uu nasıl söyleyeyim. Çocuklar aynı yaşta olmadığı zaman aynı şeyleri düşünmüyorlar aynı şeyleri anlatmıyorlar. O yüzden etkiliyor yani aynı yaşta olmalılar.*

OÖğrt₂: *Aynı yaşta olmaları olumlu yönde etkiliyor. Iuu şimdi bu 6-7 ve 8. sınıf düzeylerinde yaşları değişiyor tabii ki.*

OÖğrt₃: *Eeee şimdi şöyle eğer sadece dil öğretiyorsak ders değil de dil olarak baktığımız zaman yine de yakın yaş gruplarının bir arada olması tercih sebebi olur.*

OÖğrt₄: *Iu yani zaten çok uu Suriye'den gelen öğrenciler derse katılma hevesinde olmuyorlar yani dersin normal seyrini sekteye uğratacak bir tavırları yok. Ama bazı öğrenciler uu normal bir Türk vatandaşı gibi gayet iyi performans sergiliyorlar. Iu değişiyor yani kimisi çok çekingen kimisi çok aktif olabiliyor. Bilmiyorum yani aldıkları eğitim mi daha önce benden önce uu aldıkları eğitimle mi alakalı, geliş zamanlarıyla mı alakalı çok farklılık gösteriyorlar. Ama açıkçası şunu itiraf edeyim ki uu çok girişken olmayan veya durumu yani dil gelişimi çok*

iyi olmayan öğrenciler buradaki Türkçe derslerinde de çok çok yol kat etmiyorlar, edemiyorlar yani. Yani bence 5-6 bir sınıfta, 7-8 bir sınıfta eğer özel sınıf açılacaksa olabilir. Tabii ki beşle sekizi aynı sınıfa koymak çok mantıklı olmuyor. İu yakın yaşların olmasında bence bir sıkıntı olmaz.

Ortaokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yaş açısından homojen ya da heterojen olmasının sınıf içerisindeki etkileşime olan katkısına yönelik öğretmen görüşleri Tablo 116'da gösterilmiştir:

Tablo 116

Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Homojen/Heterojen Yaş Özelliklerinin Sınıf İçerisindeki Etkileşimlerine Olan Katkısına İlişkin Öğretmen Görüşleri

| Yaş Değişkeninin Sınıf İçerisindeki Etkileşime Etkisi | f |
|--|----------|
| Homojenlik ve etkileşim OÖğrt ₁ , OÖğrt ₂ , OÖğrt ₃ | 3 |
| Aynı yaş aralığında bulunma OÖğrt ₄ | 1 |

Tablo 116 incelendiğinde 4 öğretmenin de görüş belirttiği görülmektedir. Ortaokul seviyesinde Türkçe öğreten öğretmenlerden 3'ü homojenlik ve etkileşim koduna ilişkin görüş belirterek sınıf içerisindeki etkileşimin yaş değişkeni açısından homojen olan sınıflarda daha fazla olduğunu dile getirmektedir. 1 öğretmenin ise aynı yaş aralığında bulunma koduna ilişkin görüşü mevcuttur. Genel olarak tablo incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin sınıf içerisinde homojen ya da yakın yaş gruplarının bir arada bulunduğu ortamlarda daha çok etkileşimlerin yaşandığını ifade ettikleri görülmektedir.

Sınıf içerisindeki etkileşimin yaş açısından homojen ya da yakın yaş gruplarının bulunduğu sınıflarda daha fazla olduğunu dile getiren öğretmen görüşleri şu şekildedir:

OÖğrt₁: *Homojenlerde daha fazla etkileşim olur.*

OÖğrt₂: *Etkileşim tabii ki homojen sınıflarda daha fazla.*

OÖğrt₃: *Homojen sınıflarda fazla.*

OÖğrt₄: *İuu yani sınıf içerisinde yaşları yakın olanlar tabii ki daha çok etkileşim halinde.*

Ortaokul seviyesindeki yabancı öğrencilerin yaş düzeylerine uygun dil ve kültür öğrenimi ile evrensel değerlere yönelik olumlu tutum kazanmalarını sağlamak için öğretmenlerin yaptıklarına ilişkin görüşleri Tablo 117'de gösterilmiştir:

Tablo 117

Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Uygun Dil ve Kültür Öğrenimi ile Evrensel Değerlere Yönelik Olumlu Tutum Kazanmalarını Sağlamak İçin Öğretmenlerin Yaptıklarına İlişkin Görüşleri

**Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Uygun Dil ve Kültür Öğrenimi ile f
Evrensel Değerlere Yönelik Olumlu Tutum Kazanmalarını Sağlamak
İçin Öğretmenlerin Yaptıkları**

| | |
|---|---|
| Özel bir şey yapmama OÖğrt ₁ , OÖğrt ₃ , OÖğrt ₄ | 3 |
| Ders metinlerini yeterli bulma OÖğrt ₃ | 1 |
| Deyimler/Atasözleri OÖğrt ₃ | 1 |
| Geleneklerden bahsetme OÖğrt ₃ | 1 |
| Şiir ezberletme OÖğrt ₂ | 1 |
| Türkü dinletme OÖğrt ₂ | 1 |

Tablo 117 incelendiğinde öğretmenlerin tamamının görüş belirttiği görülmektedir. Ortaokul seviyesinde Türkçe öğreten öğretmenlerin sınıf içerisindeki yabancı öğrencilerin yaş düzeylerine uygun yeni bir dil ve kültür öğrenimine yönelik olumlu tutum kazanmalarını sağlamak için özel bir şey yapmadıklarına dair 3 öğretmen görüşü ön plana çıkmaktadır. Özel bir şey yapmadıklarını dile getiren öğretmenlerden bazıları ders metinlerinin yeterli olduğuna dair görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerden 1'i yabancı öğrencilerin yeni bir dil ve kültür öğrenimine yönelik olumlu tutum kazandırmak için deyimler ile atasözlerinden yararlandığını, geleneklerimizden bahsettiğini, şiir ezberlettiğini ve türkü dinlettiğini ifade etmiştir. Evrensel kültür öğrenimine yönelik ise öğretmenlerden bazıları yeri geldikçe değindiklerini dile getirirken bazı öğretmenler ise değinmediklerini ifade etmişlerdir.

Yabancı öğrencilerin yaş düzeyleri dikkate alınarak yeni bir dil ve kültür öğrenimi ile evrensel değerlere yönelik olumlu tutum kazanmalarını sağlamak için öğretmenlerin yaptıklarına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

OÖğrt₁: *Valla hani u şöyle söyleyeyim pek fazla bir şey yapamıyoruz. Çünkü sayıları az olduğu için bir de zaten sonradan gelenlere eee dışardan Suriye'den özellikle çok da sıkıntılı olduğu için bu kişilere öğretmek hani özel birebir ilgilenmediğin müddetçe olmuyor. Birebir de çok nadir 40 dakikalık derste hemen hemen hiçbir şey yapamıyoruz. Genel olarak yapıyoruz sadece bu çocuklara değil de bütün sınıfa hani Türkçe, Türk kültürü, genel evrensel kültür de o çocuklarda alabildiklerini alıyorlar yani.*

OÖğrt₂: *Aaaa imm neler yapıyoruz. Eeee kültürel u özelliklerimizle ilgili olarak şiir ezberletebiliyorum, türkü tavsiyesinde bulunabiliyoruz. Türkülerden eeeee dinletebiliyoruz eee telefonla günlük hayatta telefonla konuşacakları için konuşabildikleri için telefonda nasıl konuşulması gerektiğiyle ilgili paylaşımda bulunuyoruz veya markete gittiğinde alışveriş*

yapacağı sırada nasıl davranmalı, ne cevap alırsa nasıl cevap verir, vermesi gerekir bununla ilgili paylaşımda bulunuyoruz bu şekilde. Evrensel kültüre yönelik hayır.

OÖğrt₃: Yabancı öğrencilerimize zaten dersimizin de içeriğinde uuu kültürümüzü tanıtacak uı bizim geleneklerimizi, adetlerimizi tanıtacak etkinlikler ve hikâyeler, metinler olduğu için u bunlar bir nevi onların hem bizim kültürümüzü tanımalarını hem de daha iyi anlamalarını sağlıyor ve kendileri de zaten yakında görüyorlar bunları gördükçe. İu ben özel olarak bir şey yapmasam da zaten Türkçe kitabımızdaki eee metinler onların için yeterli geliyor. İuu şöyle bunları daha çok biz deyim ve atasözlerini açıklarken evrensel olarak olanlara değiniyoruz. Hani uı sözlerin bazı ülkelerde benzerlerinin kullanıldığını işte uı ortak değer ve tutumların olduğunu genel olarak vurguluyoruz derslerde.

OÖğrt₄: Yani öyle bir özel çabam olmadı açıkçası. Çünkü zaten kendileri de farkındaki bu dili öğrenmek mecburiyetindedir. Eee burada olmaktan da mutlu olduklarını görüyorum e haliyle zaten onlar öğreniyorlar yani. Yani eğer konularımız içinde varsa tabii onu işliyoruz. Onun dışında ayrıca bir şey yapmıyorum.

Ortaokul seviyesindeki yabancı öğrencilerin yaş özelliklerinden hareketle zihinsel, kişisel ve psikolojik gelişimlerine uygun olarak dil öğrenmelerine yönelik öğretmenlerin neler yaptıklarına ilişkin görüşleri Tablo 118’de gösterilmiştir:

Tablo 118

Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Yaş Özelliklerinden Hareketle Zihinsel, Kişisel ve Psikolojik Gelişimlerine Uygun Olarak Dil Öğrenmelerine Yönelik Öğretmenlerin Neler Yaptıklarına İlişkin Görüşleri

| Öğrencilerin Yaş Özelliklerinden Hareketle Zihinsel, Kişisel ve f Psikolojik Gelişimlerine Uygun Olarak Dil Öğrenmelerine Yönelik Öğretmenlerin Yaptıkları | |
|---|---|
| Bir şey yapmama OÖğrt ₁ , OÖğrt ₄ | 2 |
| Farklı sınav hazırlama OÖğrt ₄ | 1 |
| Hikâye kitapları okutma OÖğrt ₃ | 1 |
| Konuşma OÖğrt ₂ | 1 |
| Müsamaha gösterme OÖğrt ₄ | 1 |

Tablo 118 incelendiğinde öğretmenlerin 4’ünün de görüş belirttiği görülmektedir. Ortaokul seviyesinde Türkçe öğreten öğretmenlerin sınıflarında yer alan yabancı öğrencilerin yaş özelliklerinden hareketle zihinsel, kişisel ve psikolojik gelişimlerine uygun olarak dil öğrenmelerine yönelik 2 öğretmenin herhangi bir şey yapmadıkları yönünde görüş belirttikleri

görülmektedir. Farklı sınav hazırlama, hikâye kitapları okutma, öğrencilerle konuşma ve öğrencilere yanlış yaptıklarında müsamaha gösterme kodlarına ait 1'er öğretmen görüşü mevcuttur. 1 öğretmenin ise birden fazla kod içerisinde görüşü bulunmaktadır.

Öğrencilerin yaş özelliklerinden hareketle zihinsel, kişisel ve psikolojik gelişimlerine uygun olarak dil öğrenimlerine yönelik herhangi bir şey yapmadıklarını ifade eden öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

OÖğrt₁: *Hiçbir şey yapamıyoruz. Sadece Türkçe öğretimi için yani normal biz genel olarak Türkçe öğretiyoruz ve Türkçeyi bilen çocuklara Türkçe öğretiyormuşuz gibi öğretiyoruz. Ama o çocuklar arada sadece sistemin bir parçası olarak kalıyorlar. Yani hiçbir şey yapamıyoruz. Hani sıfırdan bir Türkçe öğretmiyoruz onlara ne yazık ki.*

OÖğrt₄: *Yani onlar için ayrıca bir şey hazırlamıyoruz eee onlar bize ayak uydur uydurmaya çalışıyorlar uu ancak bunu teşvik anlamında veya diyelim ki işte bizim öğrencilerimiz açısından bile zor bir soru varsa onların yapmaları yani yapamadığı durumlarda biraz daha müsamaha gösteriyoruz veya sınavlarında farklı sınav hazırlıyoruz. Onun dışında ders içinde onlara yönelik ayrı etkinlikler yapmıyoruz. Eee yapmıyor yani ben yapmıyorum.*

Öğrencilere uygun hikâye kitapları okutma ve öğrencilerle konuşarak onlarla diyalog kurduğunu ifade eden öğretmen görüşleri ise şu şekildedir:

OÖğrt₂: *Konuşuyoruz en iyi uu öğrenme yöntemi zaten konuş konuşmak, yazmak eeee ve eee düşüncelerini sözlü olarak dile getirebilmek. Uygulamamız da bu şekilde.*

OÖğrt₃: *Eee şimdi şöyle okulumuzda da genellikle bunlarla ilgili uu ayrı bir kitap uygulamasına gidiliyor. Şu şekilde uu okuma kitapları evde okuyabilecekleri hikâye kitapları daha u onların düzeyine uygun bir şekilde veriliyor bu öğrencilerimize. Iı bu kitaplar üzerinden okumaları yavaşsa okutma ve görevlendirme yapıyoruz. Onun dışında bazı öğrencilerimizin çok yakın hani bizim diğer öğrencilerimizle seviyeleri Türkçeyi anlama konusunda da onlarla pek uu ayrıca özel bir şey yapmamıza gerek kalmıyor ki başarıları da bayağı oldukça yüksek.*

Ortaokul seviyesindeki yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları psikolojik engellere (Kaygı, motivasyon düşüklüğü, iletişim kurmama/kuramama vb.) ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 119'de gösterilmiştir:

Tablo 119

Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Yaşadıkları Psikolojik Engellere (Kaygı, motivasyon düşüklüğü, iletişim kurmama/kuramama vb.) İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

| Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Yaşadıkları Psikolojik Engeller f (Kaygı, motivasyon düşüklüğü, iletişim kurmama/kuramama vb.) | |
|--|---|
| İletişim Kurmama OÖğrt ₃ , OÖğrt ₄ | 2 |
| Kaygı OÖğrt ₁ | 1 |
| Psikolojik engel gözlemlememe OÖğrt ₂ | 1 |

Tablo 119 incelendiğinde öğretmenlerin tamamının görüş belirttiği görülmektedir. Ortaokul seviyesindeki yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları psikolojik engellerden iletişim kurmama/kuramamaya yönelik 2 öğretmen görüşü mevcuttur. 1 öğretmen öğrencilerin kaygılı olduğunu gözlemlediğini belirtirken 1 diğer öğretmen ise öğrencilerinde herhangi bir psikolojik engel gözlemlemediğini dile getirmiştir.

Öğretmenlerin dersine girdikleri sınıflardaki yabancı öğrencilerde Türkçe öğrenirken gözlemledikleri psikolojik engellere yönelik görüşleri şu şekildedir:

OÖğrt₁: *Tabi tabi, var var. Var ama şöyle söyleyeyim hani o eee birkaç sene önce daha fazlaydı. Şu andaki çocuklar hani Türkiye’de çoğu Türkiye’de doğduğu için veya 1-2 yaşında Türkiye’ye geldiği için onlarda biraz daha az çünkü. İşi görmüş oluyorlar daha küçük yaşta öğrenmiş oluyorlar. Hani kaygı falan epey bir azaldı öyle söyleyebilirim size.*

OÖğrt₂: *Bizdeki yabancı öğrenciler genellikle Suriyeli fakat uı Suriyeli öğrencilerde ben böyle bir şey durum gözlemlemiyorum dil öğrenmesi açısından.*

OÖğrt₃: *İu bir kısmında var. İu o bir kısmı da dil olayını çözemeyen işte uı geç dili daha az öğrenen uı Türkçe öğrenimi daha zayıf olanlarda evet içine kapanıklık uı fazla iletişim kurmama ve derse katılmama gözleniyor ama uı tam tersi olanlarda da bizim öğrencilerimizden daha yüksek başarılar gösterenleri de oluyor. 6. sınıftaki öğrencim muhtemelen uı çok fazla ailede de Türkçe konuşulmadığı için çünkü velisiyle de iletişim kuramıyoruz biz ondan kaynaklı olduğunu düşünüyorum hani çok kullanmıyor Türkçeyi.*

OÖğrt₄: *İuu olanları da var olmayanları da var. İuu yani açıkçası bunun u yabancı öğrenci olmasıyla mı alakalı olduğunu yoksa çocuğun kişilik özelliği olarak içe kapanık bir öğrenci olup olmadığını tam kestiremediğim öğrenciler var. Yani arkadaşlarına sorduğumda sizinle konuşuyor mu, görüşüyor mu, oynuyor musunuz dışarda, onların kendi arasında bir sorunu yok olmuyormuş ama benimle veya derste aktif değil.*

Ortaokul seviyesindeki yabancı öğrencilerin yaş özelliklerine en uygun dil öğretim yöntemlerinin kullanımına ilişkin öğretmenlerin görüşleri Tablo 120’de gösterilmiştir:

Tablo 120

Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Yaş Özelliklerine Uygun Dil Öğretim Yöntemlerinin Kullanımına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

| Hedef Kitlenin Yaş Özelliklerine Uygun Kullanılan Dil Öğretim f | |
|--|---|
| Yöntemleri | |
| Dil öğretim yöntemi kullanmama OÖğrt ₃ | 1 |
| Görsel/İşitsel yöntem OÖğrt ₄ | 1 |
| İletişimsel yöntem OÖğrt ₂ | 1 |
| Okuma/Anlama/Yazma alanlarına ağırlık verme OÖğrt ₁ | 1 |

Tablo 120 incelendiğinde ortaokul seviyesinde yabancı öğrencilerin Türkçe derslerine giren 4 öğretmenin de görüş belirttiği görülmektedir. Ortaokul düzeyindeki yabancı öğrencilerin dil öğrenimlerine en uygun olduğunu düşündükleri yöntemlere yönelik her bir öğretmen farklı görüşlerde bulunmuştur. Öğretmenlerden 1'i herhangi bir yöntem kullanmadığını ifade etmiştir. Yapılan görüşlerden hareketle öğretmenlerin dil öğretim yöntemlerine fazla hâkim olmadıkları düşünülmektedir.

Hedef kitlenin yaş özelliklerine en uygun dil öğretim yöntemlerine yönelik öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

OÖğrt₁: *Eeee yöntem olarak okuma anlama diyebiliriz en uygun olarak. Ama onlara ağırlıklı dilbilgisi ya da farklı Türkçeden ziyade anlama ve okuma ve yazma. Pardon özür dilerim yazma özellikle Türkçeyi yazma konusunda epey sıkıntıları var.*

OÖğrt₂: *İuu onların daha çok kendi uygulamaları, günlük hayatta karşılaşılabilecekleri eee alanlarda uygulama yapmaları ve eee aktif olarak ders içerisinde bu alanlarda rol almaları.*

OÖğrt₃: *Derslerde hangi dil öğretim yöntemlerinden yararlanıyoruz. Biz dil, dil öğretme konusunda biz dil öğretmiyoruz heheheh. Türkçe dersimiz ama dil öğretmiyoruz.*

OÖğrt₄: *Himmm. Yani dil öğretim açıkçası uu bu bir yabancı dil öğretimi olduğu için uu o konuda çok bir bilgim yok ama tabii ki ben 5 – 6'ya girdiğim için görsel – işitselin daha etkili olduğu kanaatindeyim. Görsel konusu da bu okulda işte akıllı tahta vesaire yok. O açıdan çok elverişli bir ortamımız yok. Onun dışında zaten genelde hep işitsel heheh hep işitsel heheh yani.*

Ortaokul seviyesindeki hedef dil öğrencilerinin kullandıkları ders kitapları, hazırlanan programlar ve eğitim ortamlarının temel dil becerilerinin kazandırılmasında öğrencilerin yaş düzeylerine uygunluğuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri ve önerileri Tablo 121'de gösterilmiştir:

Tablo 121

Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Kullandıkları Ders Kitapları, Hazırlanan Programlar ve Eğitim Ortamlarının Temel Dil Becerilerini Kazandırmada Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Uygunluğuna İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri ve Önerileri

| Ders Kitapları, Hazırlanan Programlar ve Eğitim Ortamlarının Temel Dil Becerilerini Kazandırmada Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Uygunluğu ve Öneriler | |
|--|---|
| Yaşlarına uygun bulmama OÖğrt ₁ , OÖğrt ₄ | 2 |
| Akıcı ve anlaşılır metinler OÖğrt ₃ | 1 |
| Desteğe ihtiyacı olan öğrencilere ayrı eğitim verme OÖğrt ₃ | 1 |
| Farklı sınıflarda farklı müfredatla eğitim alma OÖğrt ₁ | 1 |
| Günlük hayata hitap etme OÖğrt ₄ | 1 |
| Yaşlarına uygun kitap hazırlama OÖğrt ₄ | 1 |
| Yaş düzeylerine uygun OÖğrt ₂ | 1 |
| Yaşlarına kısmen uygun OÖğrt ₃ | 1 |

Tablo 121 incelendiğinde öğretmenlerin 4'ünün de görüş belirttiği görülmektedir. Ortaokul seviyesindeki Türkçe ders kitaplarındaki içeriklerin, görsellerin, hazırlanan programların ve eğitim ortamlarının temel dil becerilerini kazandırmada dersine girdikleri sınıflardaki yabancı öğrencilerin yaş düzeylerine uygun olmadığına yönelik görüş belirten 2 öğretmen mevcuttur. Görüşme yapılan öğretmenlerden 1'i uygun olduğunu dile getirirken 1 diğer öğretmen ise kısmen uygun olduğunu belirtmiştir. Görüşmeye katılım gösteren öğretmenlerin önerilerine ilişkin ise kodlar şu şekildedir: Akıcı ve anlaşılır metinler, desteğe ihtiyacı olan öğrencilere ayrı eğitim verme, farklı sınıflarda farklı müfredatla eğitim alma, günlük hayata hitap etme ve yaş düzeyine göre kitap hazırlama.

Ders kitaplarındaki içeriklerin, görsellerin, hazırlanan programların ve eğitim ortamlarının yabancı öğrencilere temel dil becerilerini kazandırmada yaş düzeylerine uygun olduğunu ifade eden öğretmen görüşü şu şekildedir:

OÖğrt₂: *Düşünüyorum, evet evet uygun.*

Ders kitaplarındaki içeriklerin, görsellerin, hazırlanan programların ve eğitim ortamlarının yabancı öğrencilerin temel dil becerilerini kazandırmada yaş düzeylerine kısmen uygun olduğunu belirten öğretmenlerden birinin ve uygun olmadığını ifade eden diğer öğretmenin görüşleri ve önerileri ise şu şekildedir:

OÖğrt₁: *Yok, çünkü kullandığımız materyaller hiç onla alakası yok. Ya biz normal Türkçe öğretmeni olarak o tarz şeylere yetmiyor. Normal Türkçeye ait eğitimler verdiğimiz için hani özellikle bir yabancı çocuğa eğitim hiç yok. Eee valla bu çocukların ıı Türkçe öğreneceklerse ayrı bir sınıfta sadece yabancı öğrencilerin olduğu sınıfta daha farklı bir eğitim verilerek yani bizim müfredatın dışındaki bir eğitimle anca olabileceğini düşünüyorum ben. Kendi müfredatımın içinde imkânsız.*

OÖğrt₃: *Kısmen kısmen düşünüyorum ııı çünkü bazı etkinlikler ve metinler Türkçe dersi için gerçekten ıı çok akıcı ve anlaşılırken ıı bazıları o kadar akıcı ve anlaşılır olmuyor. ıı öyle olunca da kısmen diyebilirim. Bunlara dikkat edilmeli. ıı bir kısmı dediğimiz gibi zorlandığı için onlar için özel olarak ıı destek olarak ayrı bir eğitim olabilir. Ama Türkçeyi çok iyi kullanan öğrencilerimizde var şu anda onları ben ıı ayrı olmasını düşünmüyorum. Ama zorlanan öğrenciler, zor öğrenen, geriden gelenler ayrıca desteklenebilir.*

OÖğrt₄: *ııı yani bizim kullandığımız Türk çocukları için hazırlanan Türkçe kitapları evet uygun olduğunu düşünüyorum, evet. Ancak eee yani aslında onlara özel hazırlanmış böyle kaynak kitaplar da verilmiş. Çocuklar hiç memnun kalmadı. Ben de bir baktım hiç yani 5'inci sınıf öğrencisine uygun değil. Üçü 2'nci 3'üncü sınıf için hazırlanmış kaynak kitaplar gibi geldi bana. Hocam bu ne ya falan dediler. Yani yapılacaksa bile bence biraz daha dikkatli daha özenli yapılması gerektiğini düşünüyorum. Ama mesela biz şu anda hem imam hatip hem ıı normal ortaokullar ortaklaşa aynı kitabı kullanıyoruz. Bazı metinlerde çok Arapça kelimeler var ıı belki o tür okullar için uygundur ama o metinlerde çocuklar anlamakta çok zorlanıyor, sözlükte bulamıyor vesaire. O açıdan onları pek sevdiğim söylenemez. Çocuklarda doğrusu çok sevmiyorlar.*

Ortaokul seviyesindeki yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken ilgilerini çeken tema, konu ve içeriklere ilişkin öğretmenlerin görüşleri Tablo 122'de gösterilmiştir:

Tablo 122

Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin İlgilerini Çeken Tema, Konu ve İçeriklere İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

| Yabancı Öğrencilerin İlgilerini Çeken Tema, Konu ve İçerikler | f |
|--|----------|
| Bilim-teknoloji OÖğrt ₂ | 1 |
| Doğa OÖğrt ₂ | 1 |
| Görsel konular OÖğrt ₁ | 1 |
| Sözel mantık soruları OÖğrt ₄ | 1 |

Tablo 122 incelendiğinde öğretmenlerin 3'ünün bu konuda görüş belirttiği görülmektedir. Ortaokul seviyesinde Türkçe öğrenimi gören yabancı öğrencilerin bilim-

teknoloji, doğa, görsel konular ve sözel mantık sorularına yönelik ilgileri olduğu Türkçe öğretmenleri tarafından belirtilmektedir.

Ortaokul seviyesindeki yabancı öğrencilerin ilgilerini çeken konu, tema ve içeriklere yönelik öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

OÖğrt₁: *Ya uuu görsellik ilgilerini çekiyor, görsel konular ilgilerini çekiyor. Bazen dinleme metinleri ilgilerini çekiyor ama pekte fazla ilgilerini de çekmiyor çocukların öyle söyleyebilirim yani. Birinci önerim az önce söylediğim gibi bir farklı Türkçe öğretimi için özellikle farklı sınıflarda farklı müfredat farklı şeylerle Türkçeyi öğretmek. Hani bir İngilizceyi Türk çocuklara nasıl öğretiyorsak Türkçeyi de onlara öyle öğretmemiz lazım. Çünkü bizim biz Türk ben Türkçe öğretmeniyim ben Türkçe bilen çocuklara Türkçenin ayrıntılarını anlatıyorum ama onlar hiç Türkçe bilmedikleri için arada kaynayıp gidiyorlar öyle söyleyeyim. Başka bir ayrıca süre vakitte olmadığı için mecbur bunu yapıyoruz.*

OÖğrt₂: *Eee bilim ve teknoloji teması, doğa teması bunlar ilgilerini çekiyor çocukların evet.*

OÖğrt₄: *Daha çok mantık sözel mantık sorularını keyifle yapıyorlar veya işte metne dayalı soruları cevaplama değil de örneğin siz olsanız buna ne başlık koyardınız, siz olsanız ne yapardınız? gibi özgür iradelerine dayalı cevapladıkları soruları daha severek yaptıklarını düşünüyorum. En azından katılma çabası içindeler diyebilirim.*

Ortaokul seviyesindeki yabancı öğrencilerin kazanmada zorluk yaşadıkları temel dil becerilerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri Tablo 123'te gösterilmiştir:

Tablo 123

Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Kazanmada Zorluk Yaşadıkları Temel Dil Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

| Yabancı Öğrencilerin Kazanmada Zorluk Yaşadıkları Temel Dil f | Becerileri |
|--|--|
| Okuma ve dinleme | OÖğrt ₁ , OÖğrt ₂ , OÖğrt ₃ 3 |
| Konuşma | OÖğrt ₁ , OÖğrt ₂ 2 |
| Yazma | OÖğrt ₂ , OÖğrt ₄ 2 |
| Dil bilgisi | OÖğrt ₁ 1 |

Tablo 123 incelendiğinde öğretmenlerin tamamının görüş belirttiği görülmektedir. Ortaokul seviyesinde Türkçe öğreten öğretmenlerin yabancı öğrencilerin kazanmada zorluk yaşadıkları temel dil becerileri ile ilgili olarak okuduğunu ve dinlediğini anlamada zorluk yaşadıklarına dair görüşlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Konuşma ve yazma alanlarında öğrencilerin zorluk yaşadıklarını belirten 2 öğretmen görüşü mevcuttur. 1 öğretmen ise

öğrencilerin dil bilgisinde de zorlandıklarını ifade etmiştir. Tablo incelendiğinde görülmektedir ki bazı öğretmenler birden çok koda yönelik görüş belirtmişlerdir.

Ortaokul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin kazanmada zorluk yaşadıkları temel dil becerilerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

OÖğrt₁: *Eeee işte ee şu andakiler de biraz daha azaldı bu anlama ama anlamada sıkıntı var. Bizim mesela işimiz kelimelerle mesela kelimelerin anlamlarında sıkıntılar var. Anlamada, konuşmada sıkıntı var. Düzenli, kurallı cümle kurmada sıkıntı var. Onların cümle yapısı farklı olduğu için. Dilbilgisi tabii ki.*

OÖğrt₂: *Var. Bazıları uu konuşabiliyor ama yazamıyor. Bazıları yazabiliyor ama çok aktif konuşamayabiliyor. Eee deyimleri kavramakta ve eee onları anlamakta güçlük çekebiliyorlar. Bu şekilde farklılıklar olabiliyor.*

OÖğrt₃: *Iuu şöyle anlama kısmında diyelim. Iuu çocuklar çünkü bi şekilde konuşuyo, yazıyor ama hani uu bazı öğrencilerde bunu görüyorum uu dersteki iletişimi çok iyi, cevapları çok güzel ama yazılıda soruları çok iyi anlayamıyo demek ki anlamada biraz sıkıntı yaşadıklarını düşünüyorum.*

OÖğrt₄: *Bir öğrencim uu konuşabilme yaz konuşuyordu ama yazamıyordu öyle. Sanırım daha çok yazmada sıkıntı çekiyorlar.*

Ortaokul seviyesindeki yabancı öğrencilerin Türkçe dersindeki ortalama dikkat (odaklanma) süreleri, öğretmenlerin öğrenme sürecini nasıl planladıkları ve ders süreleri ile yaş arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri Tablo 124'te gösterilmiştir:

Tablo 124

Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Derslerindeki Ortalama Dikkat (Odaklanma) Süreleri, Öğretmenlerin Öğrenme Sürecini Nasıl Planladıkları ve Ders Süreleri ile Yaş Arasındaki İlişkiye Yönelik Görüşleri

| Yabancı Öğrencilerin Ortalama Dikkat (Odaklanma) Süreleri, f | |
|--|---|
| Öğretmenlerin Öğrenme Sürecinde Hedef Kitleye Yönelik Yaptıkları Planlamalar ve Ders Süreleri ile Yaş Arasındaki İlişki | |
| Ders sürelerinin uygunluğu OÖğrt ₁ , OÖğrt ₂ , OÖğrt ₃ , OÖğrt ₄ | 4 |
| Ders akışını bölümlendirme OÖğrt ₁ , OÖğrt ₂ , OÖğrt ₄ | 3 |
| Odaklanma süresi OÖğrt ₁ , OÖğrt ₂ , OÖğrt ₄ | 3 |
| Konuya hazırlık yapma OÖğrt ₂ , OÖğrt ₄ | 2 |
| Odaklanma farklılığı OÖğrt ₃ | 1 |

Tablo 124 incelendiğinde ortaokul düzeyindeki öğretmenlerin tamamı ders sürelerinin hedef kitlenin yaş düzeyine paralel olması gerektiğine yönelik görüş belirtmişlerdir. Yabancı öğrencilerin ortalama dikkat (odaklanma) sürelerine göre ders sürelerini ayarlandıklarını ifade eden 4 öğretmen görüşü bulunmaktadır. Odaklanma sürelerine uygun olarak dersi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin olarak öğretmenlerden 3'ü ders akışını belli aralıklarla bölümlendirdiklerini ifade ederken 2 öğretmen ise konuya hazırlık yaptığını belirtmiştir. Odaklanma süresi koduna dair öğretmenlerden 3'ünün görüşleri doğrultusunda ortaokul seviyesindeki yabancı öğrencilerin ortalama dikkat sürelerinin 10 ile 30 dakika arasında değiştiği görülmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerden 1'inin ise odaklanma sürelerinin öğrenciden öğrenciye farklılık gösterdiği yönünde görüşü mevcuttur.

Ortaokul düzeyinde bulunan öğretmenlerin ders sürelerinin hedef kitlenin yaş düzeyine paralel olması gerektiğine yönelik görüşlerini şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

OÖğrt₁: *Tabii ki yaşlarına uygun olmalı. Yani şöyle onların az önce söylediğimi tekrar söyleyeyim. Tamamen farklı bir programla farklı bir saatte farklı bir sınıfta farklı bir eğitim alması lazım diye düşünüyorum. Türkçe için yeterli ama yabancı dil için tabii Türkçe bilmeyen çocukları için hiç alakamız yok yani.*

OÖğrt₂: *Evet, yaşlarına paralel olmalı.*

OÖğrt₃: *Uygun olması gerek, evet evet.*

OÖğrt₄: *Uygun olması gerekir evet.*

Ortaokul seviyesindeki yabancı öğrencilerin Türkçe dersindeki ortalama dikkat (odaklanma) süreleri ve öğretmenlerin öğrenme sürecini nasıl planladıklarına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

OÖğrt₁: *Komple 10 eee 10 dakika 15 dakika en fazla. Arada iş bölerek işte 10, 10 zaten girdin 10-15 dakkada bir 2-3 dakika sonra bir daha devam et. Dersi ikiye bölerek öyle söyleyeyim, 40 dakkalık dersi.*

OÖğrt₂: *20 dakika. Iuu başlangıç yapıyoruz, konuya giriş. Eeee daha sonra konuyla ilgili bilgilerini uuu paylaşımlarını istiyoruz. Iuu daha sonra konuya girişi uuu onların bilgilerini aldıktan sonra konuya geçiyorum. En sonunda da uuu ben konuyu anlattıktan sonra onlardan dönüt istiyorum bu şekilde.*

OÖğrt₃: *Bu kişiye göre değişiyor. İşte uu derste yani anlaması Türkçeyi anlamış ve akıcı olarak kullanabiliyor, günlük dil olarak kullanabiliyor olanlar ders boyunca gayet uu dikkati zinde oluyor ama diğer türlü çok anlamayan öğrenci zaten uu ders boyunca başka şeylerle ilgilenmeyi ya da uyumayı tercih ediyor.*

OÖğrt₄: Yani yarım saati yakalarsak çok şanslı sayabiliriz kendimizi. Heheheh. Yani girişte işte mesela bugün pazartesi hafta sonu ne yaptınız? Bir 5-10 dakika toparlanma süresi. Eeee ondan sonra işte konuşur dersle ilgili konuşuruz ama yani bu sınıftan sınıfa da o kadar değişir ki. Iı yani şu benim birinde belki öğrencileri susturmaya veya dikkatlerini toplamaya 10 dakika ayırıyorsak birinde 3 dakika 5 dakika yeterli oluyordur. Ee ama normal rutinde geçen ders ne yapmıştık derse girdikten sonra bugün veya dün değişik bir şey yaşayan var mı diye giriş yaparım. Dersi işlemeye başlarım sonlara doğru baktım çok kopuyorlar bazen işte hadi siz 1 dakika yatın 1 dakika sonra sınıfta buluşuyoruz gibi bir şeyler yapabilirim. Yani o çok değişiyor sınıftan sınıfa göre.

Ortaokul seviyesindeki yabancı öğrencilerin öğrenme şekilleri ve öğrenme şekillerine yönelik öğretmenlerin süreç içerisinde yaptıkları etkinliklere ilişkin görüşleri Tablo 125'te gösterilmiştir:

Tablo 125

Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Öğrenme Şekilleri ve Öğrenme Şekillerine Yönelik Öğretmenlerin Süreç İçerisinde Yaptıkları Etkinliklere İlişkin Görüşleri

| Hedef Kitlenin Öğrenme Şekilleri ve Öğretmenlerin Yaptıkları Etkinlikler | f |
|---|---|
| İşitsel OÖğrt ₁ , OÖğrt ₂ , OÖğrt ₃ , OÖğrt ₄ | 4 |
| Görsel OÖğrt ₁ , OÖğrt ₂ , OÖğrt ₃ | 3 |
| Akıllı tahta uygulamalarından yararlanma OÖğrt ₁ | 1 |
| Konuşma metni hazırlatma OÖğrt ₃ | 1 |
| Şarkı dinletme OÖğrt ₄ | 1 |
| Şiir okuma OÖğrt ₄ | 1 |

Tablo 125 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin tamamı konuyla ilgili olarak görüşlerini belirtmişlerdir. Ortaokul seviyesindeki yabancı öğrencilerin öğrenme şekillerine yönelik öğretmen görüşlerinde işitsel öğrenme şeklinin 4 öğretmen görüşüyle ön plana çıktığı görülmektedir. Hedef kitlenin işitsel öğrenme şekline en çok görsel öğrenme şekline sahip olduğuna yönelik ise 3 öğretmen görüşü mevcuttur. Yabancı öğrencilerin görsel ve işitsel öğrenme stillerine sahip olduğunu düşünen öğretmenler görüşmelerde sınıflarında görsel ve işitsel materyalleri daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin öğrenme şekillerinden hareketle akıllı tahta uygulamalarından, konuşma metinleri hazırlatmaktan, şarkı dinletmekten ve şiir okumadan yararlandığını belirten ise 1'er öğretmen görüşü bulunmaktadır.

Hedef kitlenin Türkçe öğrenirken kullandıkları öğrenme şekilleri ve öğretmenlerin bu öğrenme şekillere yönelik gerçekleştirdikleri etkinliklere dair görüşleri şu şekildedir:

OÖğrt₁: *Valla görsellik çocuklarda ve işitsellik daha fazla oluyor. Onlar da daha başarılılar ikisi diyebiliriz. Eee zaten yani bu sene bir ayrı tahtamızda sıkıntı vardı. Mesela akıllı tahtalarla işte “Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi” ile etkileşimli olarak devam ediyoruz. Oradaki uygulamalarla.*

OÖğrt₂: *Görsel görseli uu işitseli kullanıyorlar evet. İşitsel, evet. Dinleme metinleri uu dinletiyoruz. Iuu ve şey görsellerle karikatür, resim, fotoğraflarla destek yapıyoruz.*

OÖğrt₃: *İşitsel ve görsel. Ne tür etkinlikler uu daha çok bizim etkinliklerimiz zaten karşılıklı konuşma, iletişime dayalı. Ben genellikle öğrencilerin uu hazırlanarak işte belirli konularda konuşmalar hazırlamalarını istiyorum bu şekilde.*

OÖğrt₄: *İşitsel kullanıyorlar. Iu zaten kitapta dinleme etkinliklerimiz var. Onunla ilgili yanımda hoparlör taşıyorum. İşte bazen bir şarkı dinletirim uu dinleme etkinliklerini zaten dinletirim. Iuu onun dışında konuyla ilgili eğer bir şarkı vesaire varsa onları dinletirim. Bazen ben okurum şiirleri veya metinleri bu kadar.*

Ortaokul seviyesindeki yabancı öğrencilerin kelime, temel dil becerileri ve dil yapılarını öğrenirken en çok sevdikleri aktivitelere ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 126’da gösterilmiştir:

Tablo 126

Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Kelime, Temel Dil Becerileri ve Dil Yapılarını Öğrenirken En Çok Sevdikleri Aktivitelere İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

| Öğrencilerin Kelime, Temel Dil Becerileri ve Dil Yapılarını Öğrenirken En Çok Sevdikleri Aktiviteler | f |
|---|----------|
| Drama/Rol oynama OÖğrt ₁ , OÖğrt ₂ , OÖğrt ₃ | 3 |
| Anı ve tecrübelerini paylaşma OÖğrt ₂ | 1 |
| Deyim kartları OÖğrt ₄ | 1 |
| Eşleştirme OÖğrt ₂ | 1 |
| Oyun oynama OÖğrt ₄ | 1 |
| Sözlük yapma/kullanma OÖğrt ₁ | 1 |

Tablo 126 incelendiğinde öğretmenlerin 4’ünün de görüş belirttiği görülmektedir. Ortaokul seviyesindeki yabancı öğrencilerin kelime, temel dil becerileri ve dil yapılarını öğrenirken en çok sevdikleri etkinliklere yönelik öğretmen görüşlerinde drama/rol oynama aktivitelerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Anı ve tecrübelerini paylaşma, deyim kartlarını kullanma, eşleştirme çalışmaları, oyun oynama ve sözlük kullanma gibi etkinliklere yönelik

1'er öğretmen görüşü mevcuttur. Öğretmenlerden bazıları öğrencilerin sevdikleri etkinliklere yönelik birden fazla koda dair görüş belirtmişlerdir.

Ortaokul seviyesindeki yabancı öğrencilerin kelime, temel dil becerileri ve dil yapılarını öğrenirken en çok sevdikleri aktivitelere ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

OÖğrt₁: *Valla sözlük yapıyoruz özellikle kelime öğretimi için yani bunlar tabii Türkçe dersi için söylüyorum, yabancılar için söylemiyorum. Yapabildikleri kadar ama pek yapamıyorlar, çok nadir öyle. İşte 10 – 15 tane yabancı öğrenci varsa 1 tane, 2 tanesi ancak yapabiliyor diğerleri yapamıyorlar. Drama yapıyoruz, sözlük kullanımı yapıyoruz başka bir şey yapmıyoruz.*

OÖğrt₂: *En çok sevdikleri dramayı dramayı seviyorlar, eşleştirmeyi de seviyorlar uuuu onun dışında u konuyla ilgili anılarını ve tecrübelerini paylaşmayı seviyorlar.*

OÖğrt₃: *Rol oynamayı seviyorlar, evet heheh rol oynama evet.*

OÖğrt₄: *Hıhı uuu yani oyunlu her şeye varlar. Mesela atıyorum bir deyim öğretmek istediğimde deyim kartları getirirsem sınıfa offf çok bayılıyorlar. Eeee yani eğlendikleri her türlü aktivite de eee çok iyi öğrendiklerini düşünüyorum.*

Ortaokul seviyesindeki yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenimi-öğretimi süreçlerine yönelik yapılan ölçme-değerlendirme çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 127'de gösterilmiştir:

Tablo 127

Ortaokul Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenimi Süreçlerine Yönelik Yapılan Ölçme-Değerlendirme Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

| Türkçe Öğrenimi Sürecinde Yapılan Ölçme-Değerlendirme f Çalışmaları | |
|---|--|
| Bilişsel/Duyuşsal/Psikomotor alanlara yönelik çalışmalar yapma | OÖğrt ₁ , 4 OÖğrt ₂ , OÖğrt ₃ , OÖğrt ₄ |
| Okuma/Anlama becerisine öncelik verme | OÖğrt ₁ , OÖğrt ₂ , OÖğrt ₃ , OÖğrt ₄ 4 |
| Tüm becerilerin eşit düzeyde sınanmaması/sınanamaması | OÖğrt ₁ , OÖğrt ₂ , 4 OÖğrt ₃ , OÖğrt ₄ |
| Kullanılan yöntemler (Yazılı yoklama/sözlü sınavlar/performans ödevleri/projeler) | OÖğrt ₃ 1 |
| Yazma becerisinde zorlanma | OÖğrt ₂ 1 |

Tablo 127 incelendiğinde 4 öğretmenin de görüş belirttiği görülmektedir. Yapılan görüşmeler neticesinde ortaokul düzeyinde öğrenim gören yabancı öğrencilerin dil öğrenim

süreçlerinde bilişsel/duyuşsal/psikomotor alanlarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yaptıklarını ifade eden öğretmenlerden 4'ü en çok bilişsel alana yönelik ölçme-değerlendirme çalışmaları yaptıklarını belirtmişlerdir. Sınıflardaki yabancı öğrencilerinin okuma/anlama alanında yaşadıkları sorunlardan dolayı ölçme-değerlendirme çalışmalarında bu alanlara öncelik verdiklerini dile getiren 4 öğretmen görüşü mevcuttur.

Tüm becerilerin eşit düzeyde sınanmaması/sınanamaması koduna ilişkin olarak katılımcı öğretmenlerin tamamı görüş belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin olarak öğretmenler temel dil beceri alanlarının her birini ölçme-değerlendirmeye yönelik sınav uygulamalarının olmadığını ancak bireysel olarak çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Yabancı öğrencilerle Türk öğrencilerin aynı sınıf ortamında eğitim alıyor olmaları her bir becerinin ayrı ayrı ölçülebilmesindeki engellerden biri olarak görülmektedir. Öğretmenlerden yalnızca 1'i dil öğrenim sürecinde ölçme-değerlendirme sürecinde kullanılan yöntemlere ilişkin olarak yazılı yoklama/sözlü sınavlar/performans ödevlerini kullandığı belirtmiştir. Ölçme-değerlendirme çalışmalarında yabancı öğrencilerin en çok yazma alanında zorlandığını belirten 1 öğretmen görüşü de bulunmaktadır.

Ortaokul düzeyindeki yabancı öğrencilerin yaş düzeylerini dikkate alarak dil öğrenim süreçlerindeki bilişsel/duyuşsal/psikomotor alanlarının gelişimlerini de tespit etmeye ve geliştirmeye yönelik çalışmalar yapan öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

OÖğrt₁: *Tabii ki kullanıyoruz. Eeee mesela çocuğun uu bilişsel alanda veya işte psikososyal alanda kendi yaş grup kendi yaş seviyesine uygun etkinlikler yapıyoruz. O etkinlikler çerçevesinde aldığımız dönütler ölçme değerlendirme açısından bize ölçüt oluyor.*

OÖğrt₂: *İu dinlediğini uuuu dinlediğinin konusunu, ana fikrini belirleme uuuu yazma stratejilerini uygulama, konuşma stratejilerini uygulama gibi uu etkinlikler düzenliyoruz. İuu duyuşsal derken onunla ilgili bir çalışma yapmıyorum.*

OÖğrt₃: *İu yani dersim açısından ayrıca bir teknik kullanmıyorum onlar için açıkçası ama ders süresince özel olarak birebir uu tekrar gidip yanlarına dönüt almaya çalışıyorum anlayıp anlamadıklarına dair.*

OÖğrt₄: *İuu yani genelde bilişsel ölçüyoruz. Diğerleri heheheh çok kullanmadığımı söyleyebilirim. Yani sınav yapıyoruz hıhı yazılı sınavlarımız ona yönelik.*

Temel dil beceri alanlarının her birini ölçme-değerlendirmeye yönelik sınav uygulamalarının olmadığını ifade ederek tüm becerilerin eşit düzeyde sınanmadığı ve yabancı öğrencilerin Türk öğrencilerle aynı Türkçe eğitimini alarak aynı sınavlara tabi tutulduğunu ifade eden öğretmen görüşleri şu şekildedir:

OÖğrt₁: *Yok, onlara özel sınav olmuyor hepsi tek bir sınav içinde. Okuma, yazma. Dinlemeye yönelik yok sınav değil ama özellikle dinleme etkinliklerimiz var. Etkinlik olarak yapıyoruz da sınav yapmıyoruz.*

OÖğrt₂: *Türk öğrencilerle aynı sınavı oluyorlar evet. En çok yazma alanında zorlanıyorlar.*

OÖğrt₃: *Her bir beceriye yönelik ayrı sınav olmuyorlar ama ben kendim yapıyorum, evet. İu şimdi sözlü olarak zaten ders içi performanslar 3 not var. Bunlardan birini işte sözlü performanslara ders içinde not alıyoruz zaten onları değerlendiriyorum. Onun dışında diğerlerini de uu yazılı şekilde zaten alıyorum. Dinlemeden sınav olmuyor çocuklar ama hani ders içerisinde bizim uu dinlemeyle alakalı metinlerimiz var bunlarla ilgili soru cevaplar, etkinlikler uu ve ödevler oluyor bunlara verdikleri cevapları puanlıyoruz.*

OÖğrt₄: *Yapmıyorum. Zaten öyle bir şey de biraz yani çok zor olur. Yapa yapamayız yani süre olarak da sınıf mevcudu olarak da. Sınıflar 30'la 36 arası değişiyor.*

Öğretmenlerin yabancı öğrencilere yönelik bireysel anlamda gerçekleştirdikleri ölçme-değerlendirme çalışmalarında okuma/anlama alanlarına öncelik verdiklerine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

OÖğrt₁: *Okuma, anlama özellikle anlama.*

OÖğrt₂: *İuu öncelikle okumaya.*

OÖğrt₃: *Okuduğunu anlamaya öncelik veriyorum.*

OÖğrt₄: *Huu okuma alanına öncelik veriyorum.*

Ortaokul seviyesindeki Türkçe öğretmenlerinin yaş gruplarına uygun olarak oluşturdukları dil öğrenme ortamları ile dil öğrenimini pekiştirmek için kullandıkları pekiştireçlere ilişkin görüşleri Tablo 128'de gösterilmiştir:

Tablo 128

Ortaokul Düzeyindeki Türkçe Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Uygun Olarak Oluşturdukları Öğrenme Ortamları ile Dil Öğrenimini Pekiştirmek İçin Kullandıkları Pekiştireçlere İlişkin Görüşleri

| Dil Öğrenim Ortamları ile Dil Öğrenimini Pekiştirmek İçin Kullanılan Pekiştireçler | f |
|--|----------|
| İkincil olumlu pekiştireçler/Sosyal pekiştireç OÖğrt ₁ , OÖğrt ₂ , OÖğrt ₃ , OÖğrt ₄ | 4 |
| İkincil olumsuz pekiştireçler OÖğrt ₁ , OÖğrt ₃ , OÖğrt ₄ | 3 |
| Rekabetçi ortamı olumlu bulmama OÖğrt ₂ , OÖğrt ₃ , OÖğrt ₄ | 3 |

| | |
|---|---|
| İkincil olumlu pekiştireçler (Artı, yüksek not vb.) OÖğrt ₁ , OÖğrt ₃ | 2 |
| Yaşlarına uygun ortam hazırlama OÖğrt ₁ , OÖğrt ₃ | 2 |
| İkincil olumlu pekiştireçler/Nesnel pekiştireç OÖğrt ₄ | 1 |
| İkincil olumlu pekiştireçler/Sembolik pekiştireç OÖğrt ₄ | 1 |
| Keyifli/Eğlenceli ortam hazırlama OÖğrt ₄ | 1 |
| Rekabetçi ortamı olumlu bulma OÖğrt ₁ | 1 |
| Standart öğrenme ortamı oluşturma OÖğrt ₂ | 1 |

Tablo 128 incelendiğinde öğretmenlerin tamamının konuyla ilgili olarak görüş belirttiği görülmektedir. Ortaokul seviyesinde öğrenim gören yabancı öğrencilerin yaşlarına uygun olarak öğretmenlerin öğrenme ortamlarında kullandıkları pekiştireçlere yönelik 4 öğretmen ikincil olumlu pekiştirmelerden sosyal pekiştireçleri kullandıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Görüşmeler neticesinde 3 öğretmen ikincil olumsuz pekiştirmeleri tercih ettiklerini ifade ederken yine 3 öğretmen tarafından hedef kitlelerinin dil öğrenim ortamlarında rekabetçi bir ortamın oluşmasını olumlu bulmadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. İkincil olumlu pekiştirme koduna ilişkin olarak 2 öğretmen görüş belirtirken ikincil olumlu pekiştirmelerden nesnel ve sembolik pekiştireçler kullandıklarına dair 1'er öğretmen görüşü mevcuttur. 1 öğretmen ise sınıflarında rekabetçi ortamın oluşmasının hedef kitlenin dil öğrenim sürecinde olumlu bulduğunu ifade etmiştir. Oluşturulan öğrenme ortamlarına yönelik olarak 2 öğretmen görüşü mevcuttur. Öğretmenlerden 1'i yabancı öğrencilerin yaş düzeylerini dikkate aldığını ifade ederek keyifli/eğlenceli bir ortam yaratmaya çalıştığını belirtirken 1 diğer öğretmen ise standart bir öğrenme ortamı oluşturduğunu ifade etmiştir.

Ortaokul seviyesindeki Türkçe öğretmenlerinin yaş gruplarına uygun olarak oluşturdukları öğrenme ortamları ve hedef kitlelerinin dil öğrenimi pekiştirmek için kullandıkları pekiştireçlere dair görüşleri şu şekildedir:

OÖğrt₁: *Yani şöyle söyleyeyim hepsinin farklı farklı gelişim düzeyleri olduğu için yani aynı şeyi anlatıyoruz ama farklılaştırarak anlatıyoruz. Kendi yaş seviyesine uygun olarak örnekler. Biraz daha soyutu sekizler mesela 13-14 yaş soyut işlemi biraz daha daha iyi algıladıkları için onda da soyut, daha küçüklere daha somutlaştırarak anlatıyoruz. Eeee pekiştireç olarak şöyle söyleyeyim not tabii ki pekiştireç değildir ama yeni neslin anladığı not oluyor pekiştireç olarak onu kullanıyoruz. Onun haricinde işte eee direk Aferin! tarzındaki sözler pekiştireçler kullanıyoruz.*

OÖğrt₂: *Ah monoton, sıkıcı hahahahah yani çok farklı bir uuu eğitim ortamı organize edemiyoruz tabii ki. Fiziksel şartlarımız standardı yakalamamıza ancak el veriyor. Iuu sözlü pekiştireçler hahahah. Aferin, çok iyiydin, ne güzel öğrenmişsin, ne güzel yazmışsın gibi.*

OÖğrt₃: *Sınıf içerisinde eee zaten hepsi aynı yaş grubunda oldukları için o sınıfa uygun şekilde hazırlanıyorum. Iu ne tür pekiştireçler kullanıyoruz. Ders esnasında genellikle ben uu not çizelgesi şeklinde tutuyorum. Artı eksi veriyorum. Iuu onun dışında yani yok.*

OÖğrt₄: *Bence keyifli bir ortam oluşturduğumu söyleyebilirim yani. Açıkçası onu da şuradan anlıyorum eee çocuklar of bu ders çok çabuk geçti diyorsa bence o ders iyi geçmiştir. İyi ortamda öğrenmişlerdir. Iuu ödevlerini yaptıysa imza atıyorum defterlerine. Bu bayağı büyük bir şey büyük olay heheh veya işte bir uu nasıl desem şey kaşe bastırmıştım Aferinli, yıldızlı öyle bir şeyler yapıyorum. Ödev yapmayanlarında adını alıyorum. Eeee sözlü notlarında söyle işte düşüreceğimi söyleyerek uuu onun dışında işte süper, harika gibi genelde sözel pekiştireçler oluyor. Ama eğer sınavdan bayağı diyelim ki 100 almış ve zor bir sınavsa maddi olarak diyelim ki bir gofret, çikolata vesaire o tarz şeylerde verebiliyorum.*

Hedef kitlenin yaş düzeylerine dikkate alarak rekabetçi sınıf ortamlarının dil öğrenim süreçlerinde olumlu bulmadıklarını dile getiren 3 öğretmen ile rekabetçi sınıf ortamlarını dil öğreniminde olumlu bulduğunu dile getiren 1 öğretmenin görüşleri ise şu şekildedir:

OÖğrt₁: *Tabi tabi tabi, aynen öyle olumlu buluyorum.*

OÖğrt₂: *Olumlu bulmuyorum.*

OÖğrt₃: *Iuu çok olumlu bulmuyorum açıkçası. Iu çünkü zaten dil öğrenirken zorlanan öğrenciler daha çok panik oluyorlar öyle bir ortamda. Yani daha sakin, rekabet olmayan bir ortamda ders işlemeyi tercih ediyorum heheheh.*

OÖğrt₄: *Bulmuyorum çünkü eşit şartlarda yarışmamış oluyorlar zaten. Ama yani bazı öğrenciler de hani uu bizim vatandaşlarımızdan çok daha heheh iyi notlar alabiliyor yani.*

Ortaokul seviyesindeki öğrencilerin yaş gruplarına uygun dil öğrenim sınıflarının varlığına ve sınıflarda öğrencilerin dil öğrenim sürecinde ürettiklerine dair öğretmen görüşleri Tablo 129'da gösterilmiştir:

Tablo 129

Ortaokul Düzeyindeki Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Uygun Dil Öğrenim Sınıflarının Varlığına ve Sınıflarda Öğrencilerin Dil Öğrenim Sürecinde Ürettiklerine Dair Öğretmen Görüşleri

| Dil Öğrenim Sınıflarının Varlığı ve Öğrencilerin Ürettikleri Ürünler | f |
|---|----------|
| Yaşlarına uygun dil sınıflarının olmaması OÖğrt ₁ , OÖğrt ₂ , OÖğrt ₃ , OÖğrt ₄ | 4 |
| Belirli gün ve haftalarla ilgili ürünler OÖğrt ₃ | 1 |

| | |
|--|---|
| Konuyla ilgili resim çizme OÖğrt ₄ | 1 |
| Önemli düşünürler/yazarlarla ilgili ürünler OÖğrt ₃ | 1 |
| Proje ödevleri OÖğrt ₁ | 1 |
| Sınıflarda yabancı öğrencilere ait ürün bulunmaması OÖğrt ₂ | 1 |
| Verilen kelimelerle metin oluşturma OÖğrt ₄ | 1 |

Tablo 129 incelendiğinde öğretmenlerin tamamının konuyla ilgili olarak görüş belirttiği görülmektedir. Ortaokul seviyesinde öğrenim gören yabancı öğrencilerin yaşlarına uygun ve dil öğrenimlerini destekleyici yönde hazırlanmış sınıfların olmadığını dile getiren 4 öğretmen görüşü bulunmaktadır. Öğrencilerin dil öğrenim sürecinde ürettikleri ürünlere ilişkin olarak ise öğretmen görüşlerinden hareketle belirli gün ve haftalarla ilgili ürünler, konuyla ilgili resim çizme, önemli düşünürler/yazarlarla ilgili ürünler, proje ödevleri ve verilen kelimelerle metin oluşturma kodlarının yer aldığı görülmektedir. 1 öğretmen ise sınıfında yabancı öğrencilere ait herhangi bir ürün olmadığını dile getirmiştir.

Yaş gruplarının dil öğrenimlerine yönelik hazırlanmış sınıfların okullarında bulunmadığını ifade eden öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

OÖğrt₁: Yok.

OÖğrt₂: Yok.

OÖğrt₃: *Özel dersliğimiz yok. İı şöyle daha önce çalıştığım okullardan birinde vardı ama bunun için biraz fiziki ortamların yeterli olması gerekiyor. İı okul kalabalık değildi orada güzel bir ortam oluyor yani eğer bütün şartlar sağlandığı zaman verim alınabilecek bir uygulama aslında.*

OÖğrt₄: Yok.

Sınıflardaki yabancı öğrencilerin dil öğrenim süreçlerinde ürettikleri ürünlere ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

OÖğrt₁: *Eee yani şu pro tarz proje ödevleri veriyoruz. O projelerden de mutlaka bir ürün çıkartıyorlar ortaya mevcut yani öyle söyleyeyim.*

OÖğrt₃: *İı şöyle dönemsel olarak yapıyor bunlar ıı ya işlenen bir konu ya da belirli bir gün ve haftalar ya da ıı işlenen konu dışında bazen önemli düşünürler, yazarlar bunlarla ilgili çeşitli çalışmalar yapıldığı zaman bir süre ıı sınıfta sergileniyor.*

OÖğrt₄: *Konuyla ilgili resim yapıyorlar hatta mesela bugün böyle bir ödev vardı. Veya işte verilen kelimelerle ilgili bir metin oluşturuyorlar. İı sunum yapabilirler, pano hazırlıyorlar zaman zaman bu şekilde.*

Ortaokul seviyesindeki öğretmenlerin dil edinim / öğrenim alanlarının yaş düzeylerine göre farklılaşmasına yönelik ve öğrencilerin yaş düzeylerine uygun olarak dil öğrenim sınıflarında bulunmasını istedikleri materyallere ilişkin görüşleri Tablo 130'da gösterilmiştir:

Tablo 130

Ortaokul Düzeyindeki Türkçe Öğretmenlerinin Yabancı Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Uygun Olarak Dil Öğrenim Sınıfları ile Sınıflarda Bulunmasını İstedikleri Materyallere İlişkin Görüşleri

| Dil Öğrenim Sınıflarına Yönelik Öğretmen Görüşleri ve Sınıflarda f | Bulunması Gereken Materyaller |
|---|---|
| | Dil öğrenim alanları yaş düzeylerine göre farklılaşmalı OÖğrt ₁ , OÖğrt ₂ , OÖğrt ₃ , OÖğrt ₄ 4 |
| | Teknolojik açıdan donanımlı olma OÖğrt ₁ , OÖğrt ₂ , OÖğrt ₄ 3 |
| | Kitaplar olmalı OÖğrt ₁ , OÖğrt ₂ 2 |
| | Görseller/Somut nesnelere olmalı OÖğrt ₃ 1 |
| | Oyun kartları olmalı OÖğrt ₄ 1 |
| | Rahat hareket edebilecekleri ortam olmalı OÖğrt ₁ 1 |
| | Türk kültürünü yansıtacak oyuncaklar/kuklalar olmalı OÖğrt ₂ 1 |

Tablo 130 incelendiğinde ortaokul seviyesinde öğrenim gören öğrencilerin dil öğrenim sınıflarına yönelik 4 öğretmen de görüş belirtmiştir. Hedef kitlenin yaş özelliklerine uygun olarak dil öğrenim sınıflarının farklılaşması gerektiğine yönelik 4 öğretmenin de aynı görüşe sahip oldukları görülmektedir. Hedef kitlelerinin yaşlarını göz önüne alan öğretmenlerden 3'ü dil öğrenim sınıflarının teknolojik açıdan donanımlı olması gerektiğini 2 öğretmen ise sınıfların kütüphane tarzında çocukların okuyabilecekleri ve rahatça ulaşabilecekleri kitapların bulunması gerektiğine yönelik görüş belirtmişlerdir. Görseller/Somut nesnelere olmalı, oyun kartları olmalı, rahat hareket edebilecekleri ortam olmalı ve Türk kültürünü yansıtacak oyuncaklar/kuklalar olmalı kodlarına dair ise 1'er öğretmen görüşü mevcuttur. Tablo incelendiğinde görülmektedir ki bazı öğretmenler birden fazla koda dair görüş belirtmişlerdir.

Ortaokul seviyesindeki Türkçe öğretmenlerinin dil öğrenim sınıflarına yönelik görüşlerini ve yaş düzeylerine uygun sınıflarda bulunması gereken materyallere dair görüşlerini şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

OÖğrt₁: *Valla güzel soru. Bir kere teknolojik olarak kullanmalıyız. İki kütüphane tarzında olmalı özellikle okumayı sevdirecek tarzda olmalı kesinlikle. Eee başka ne olabilir.*

Çocuğun rahat edebileceği ortam olmalı böyle. Ortaokul seviyesinde olursa ya bir sınıf yani o bütün ortaokuldaki yaşlara uygun diye düşünüyorum öyle söyleyebilirim.

OÖğrt₂: Evvet farklılaşmalı bence. Yaşlarına uygun materyaller hahah olmalı tabii. Kitaplar bulunmalı işte uı Türk kültürümüzü yansıtan oyuncaklar olabilir işte Nasreddin Hoca fikra anlatacaksak bir Nasreddin Hoca görseli olabilir, Karagöz ve Hacivat oynatacaksak veya pay onu işleyeceksek Karagöz ve Hacivat eeeee işte şeyleri olabilir, kuklaları olabilmeli eee benim hayalimde onlar var. Mesela bir Keloğlandan bahsedeceksem ya da masaldan bahsedeceksem bir Keloğlan eee figürü bulunabilmeli sınıfta diye düşünüyorum evet. Eeeee görsel u anlamda bir görsel etkinlikleri yapabileceğimiz bir uıı ekran bulunmalı, dinleye dinletebileceğimiz ses sistemi bulunmalı uıı artı dinleme eğitimi yani böyle yani böyle heheheh.

OÖğrt₃: Evet, farklılaşmalı. Iı daha çok görsel uı malzemelerin, materyallerin bulunmasının gerektiğini düşünüyorum. Şu anda uıı girdiğim yaş gruplarından beşler özellikle daha çok görsel öğelerden daha çok zevk alıyorlar ve daha kolay anlıyorlar dikkatlerini çekmek açısından. Elle tutulabilir, gözle görülebilir hani uı ulaşımı kolay materyaller olmalı.

OÖğrt₄: Evet, farklılaşması gerektiğini düşünüyorum. Iı internet olsun, bir ekran akıllı tahta vesaire bunlar muhakkak olsun. Iıı onun dışında işte kartlar yani eee kâğıt kalem dışında uı heheheh farklı olabilecek her ne varsa ne materyal varsa maalesef biz hani bu kaynaklara erişemediğimiz için çokta açıkçası vizyonum geniş değil o konuda. Ama işte eğlendirici her türlü materyal olsun. Oyun kartları işte yine internet, tahta, hoparlör imm başka ne olmalı. Yani bu kadar yeter zaten internet dediğiniz an her türlü kaynağa ulaşabiliyorsunuz.

Ortaokul seviyesindeki Türkçe öğretmenlerinin yabancı öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine yönelik isteklerine/önerilerine ilişkin görüşleri Tablo 131’de gösterilmiştir:

Tablo 131

Ortaokul Düzeyindeki Türkçe Öğretmenlerinin Yabancı Öğrencilerin Dil Öğrenme Süreçlerine Yönelik İsteklerine/Önerilerine İlişkin Görüşleri

| Türkçe Öğretmenlerinin Dil Öğrenme ve Öğretme Süreçlerine f | Yönelik İstekleri/Önerileri | f |
|--|------------------------------------|----------|
| Destekleyici dersler/kurslar verilmeli | OÖğrt ₃ | 1 |
| Eksiklikleri giderilmeli | OÖğrt ₄ | 1 |
| Farklı ortam farklı eğitim olmalı | OÖğrt ₁ | 1 |
| Yaşlarına uygun eğitim verilmeli | OÖğrt ₄ | 1 |

Tablo 131 incelendiğinde yabancı öğrencileriyle ilgili olarak Türkçe öğrenimi süreçlerinde gözlemledikleri ve dile getirmek istediklerine yönelik olarak ilgili olarak 3 öğretmen görüşü dikkat çekmektedir.

Ortaokul seviyesindeki yabancı öğrencilerin derslerine girmekte olan Türkçe öğretmenlerinin gözlemledikleri ve dile getirmek istedikleri görüşleri şu şekildedir:

OÖğrt₁: *Valla bir daha söyleyeyim eee bu çocuklara hani Türkçe öğretmek şu sistemde imkânsız hani. Çünkü biz Türk bir daha aynı şeyi bir daha söyleyeyim Türkçeyi bilen çocuklara Türkçe kazanımlarını geliştiriyoruz. Bu çocuklar hiç Türkçeyi bilmiyorlar. Nasıl bir İngilizce öğretmeni, Türk çocuklara İngilizce öğretiyorsa aynı şekilde bizim de o çocuklara farklı ortamda farklı bir eğitimle Türkçe öğretmemiz lazım. Yoksa imkânsız yani çocuklara ya işte olabildiği kadar oluyor öyle söyleyeyim. Ama burada doğanlarda farklılıklar var. Burada doğanlar küçük yaşta öğrendikleri için onlarda biraz daha kolay oluyor iş. Ama onlarda eve gittiklerinde gene Türkçeyle karşılaşmadıkları için sıkıntılar buradan kaynaklanıyor.*

OÖğrt₃: *Şimdi bazı öğrencilerin gerçekten uı sıkıntısı var. Yani onların destek bir ders görmesi gerektiğini düşünüyorum. Yani destekleyici dersler alıp o şekilde sınıfa dâhil olması. Bazılarında hiçbir problem yok, onlar çok iyi ama zayıf olanları destekleyici ders ya da kurs verilmesi gerektiğini düşünüyorum.*

OÖğrt₄: *Yani uı bence yazmayı, okumayı bilmeyen öğrenci 5'e kadar gelemesin. Yani o eksikleri artık tamamlayıp gelmiş olsun 5'te. Çünkü ben bir öğrenciye kendi çabamla öğretmeye çalıştım yazmayı ama gerçekten yeterli olamadım. Yani böyle bir eğitimim de yoktu. İuı ama çocuk çok zekiydi yani çok iyi satranç oynuyordu. Hani onun ben kaybedildiğini düşünüyorum. Onunla ilgili baştan uı yaşına uygun eğitim verilsin ki biz burada zorlanmayalım ya da o da zorlanmasın. Bu sefer eziliyor işte çok sessiz geçiyor dersleri hani çok uı gidiyor geliyor hiçbir şey öğrenmeden. İu onlara üzüliyorum onun dışında zaten diğerleri artık olmuş. Bizim heheheh vatandaşımız gibi gayet rahat takılıyorlar yani.*

4.2.3. Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenimi Süreçlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri: Lise seviyesindeki yabancı öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin Türkçe öğrenimi ve öğretimi süreçlerinde yaş değişkenine yönelik görüşleri ve öğretmenlerin gözünden yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme sebepleri/amaçları Tablo 132'de ele alınmıştır:

Tablo 132

Türkçe Öğrenimi ve Öğretimi Süreçlerinde Yaş Değişkeninin Önemi ve Öğretmenlerin Gözünden Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sebepleri/Amaçları

| Yaş Değişkeninin Önemi ve Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sebebi/Amacı | f |
|---|----------|
| Önemli bulma LÖğrt ₁ , LÖğrt ₂ , LÖğrt ₃ , LÖğrt ₄ , LÖğrt ₅ | 5 |
| Türkiye'de üniversite okuma LÖğrt ₁ , LÖğrt ₂ , LÖğrt ₄ , LÖğrt ₅ | 4 |

| | |
|---|---|
| Bir dönem sonra tüm dersleri Türkçe olarak görme LÖğrt ₁ | 1 |
| Günlük hayatlarını idame ettirme LÖğrt ₁ | 1 |
| Kariyer yapma LÖğrt ₃ | 1 |
| Sosyal yaşamda kolaylık LÖğrt ₂ | 1 |
| Türkiye'deki eğitim sistemini beğenme LÖğrt ₃ | 1 |
| Türkiye'yi yakından tanıma LÖğrt ₃ | 1 |

Tablo 132 incelendiğinde Türkçe öğrenimi ve öğretimi süreçlerinde yaş değişkeninin önemine yönelik ve yabancı öğrencilerinin Türkçe öğrenme sebepleri/amaçları ile ilgili öğretmenlerin tamamı görüş belirtmiştir. Görüşme yapılan tüm katılımcı öğretmenler dil öğrenim süreçlerinde yaş değişkeninin önemli olduğu noktada görüş belirtmişlerdir. Yabancı öğrencilerinin Türkçe öğrenme sebepleri/amaçlarına yönelik öğretmenlerden 4'ünün yabancı öğrencilerin Türkiye'de üniversite okumak istediklerine yönelik görüşü ön plana çıkmaktadır. Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme sebeplerine yönelik diğer görüşler şu şekildedir: Bir dönem sonrasında tüm dersleri Türkçe görecektiklerini, günlük hayatlarını idame ettirme, kariyer yapma istekleri, sosyal yaşamda kolaylık, Türk eğitim sistemini beğenme ve Türkiye'yi yakından tanıma gibi sebeplerin var olduğunu sıraladıkları görülmektedir.

Türkçe öğrenimi ve öğretimi süreçlerinde yaş değişkeninin önemli ve etkili olduğuna yönelik görüş belirten öğretmenlerin görüşlerini şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

LÖğrt₁: *Evet, önemli olduğunu düşünüyorum. Eeee şimdi burada gençler yani genç ergenler var 15-16 yaşlarında. Tek hedefleri dil öğrenmek yani Türkçeyi öğrenecekler ve Türkiye'de öğreniyorlar zaten. Öğrenci uı kafasında öğreniyorlar. Ama işte TÖMER'de daha büyük yaş grupları vardı. Doktora öğrencileri, yüksek lisans öğrencileri vardı. Onların amaçları da farklı hedefleri farklı. Eee hem küçük yaş gruplarının daha çabuk öğrendiğini gördüm, gözlemledim kendimce.*

LÖğrt₂: *Çok önemli çünkü yani çocukların tabii ki öğrenme hem süreç olarak hem de öğrenme aktiviteleri olarak farklı bir yaş grubu, yetişkinler daha farklı tabii ki çok önemli yani tabii ki. Yani şunu görüyorum ben eeee küçük yaştaki öğrenciler ya da dil öğrenmeye çalışan kişiler daha çabuk kapıyorlar. Ama onlara uygun tabii ki kelime seçilmeli onlara uygun cümleler kurulmalı, aktiviteler onlara göre yapılmalı. Bence yaşın küçük olmasının büyük bir avantajı var. Yetişkinler için dil öğrenmek daha zor daha fazla tekrar gerekiyor eee daha fazla çalışması gerekiyor ve yeteri kadar da bir şey alamıyoruz yani dönütü o şekilde alamıyoruz.*

LÖğrt₃: *Kesinlikle düşünüyorum, evet. Eee bana kalırsa daha küçük yaşlardan itibaren öğrenilmesi gerekir. Çünkü büyük yaşlarda daha zor oluyor, öyle düşünüyorum.*

LÖğrt4: *Evet, tabii ki düşünüyorum evet, etkisi var. Eee yani birbirlerinden çok fazla şeyler öğreniyorlar. Yaş grupları farklı oldukları için eee düşünceleri de farklı oluyor eee bu yüzden değişebiliyor yani.*

LÖğrt5: *Evet, düşünüyorum. Eee küçük yaş grubu daha rahatlıkla öğrenebileceğini düşünüyorum.*

Öğretmenlerin gözünde yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme sebepleri/amaçlarına yönelik görüşler ise şu şekildedir:

LÖğrt1: *Eee Türkçe öğrenme sebepleri burada okuyacaklar burada üniversiteye gitmek istiyorlar eee sebepleri bu. Gerekçeleri, gereksinimleri ise, Türkiye’de birincisi yaşayacaklar, günlük uı yani günlük hayatlarını devam ettirmeleri gerekiyor. Alışverişe gidecekler, burada arkadaşlarıyla iletişim kuracaklar. İkinci gereksinimleri de bunlar ikinci dönem dersleri Türkçe olarak alacaklar.*

LÖğrt2: *Şimdi bu okuldaki öğrenciler tabii Türkiye, Türkiye’de eeee okumak, üniversiteyi okumak istiyorlar bu nedenle Türkçeyi Türkçeye ihtiyaçları var. Diğer verdiğim kurslardaki öğrenciler ise, yani BUSMEK gibi eee oradakiler de tabii sosyal hayatta var olmak, çalışabilmek Türkiye’de rahat rahat çalışabilmek, insanlarla iletişimi rahat kurabilmek amacıyla Türkçe öğreniyorlar.*

LÖğrt3: *Eeee neler iii Türkiye’ye gelip, Türkiye’yi daha iyi tanımak ve eee aslında hani Türkiye açısından daha hani farklı ülkelerden öğrencileri tanımak vesilesiyle öğretiyoruz. Onlar da Türkiye’ye daha doğrusu hani eee bazı öğrenciler kendi ülkelerinden daha iyi daha iyi konumda olduğu için eğitim sistemi için Türkiye’yi tercih etmişler. Eeee bazıları daha iyi bir kariyer yapmak açısından böyle.*

LÖğrt4: *Eeee bu ülkede okumak istedikleri için eee Türkçe eğitimi almaya gelmiş öğrencilerimiz. Türkçeye ilgililer yani.*

LÖğrt5: *Eee çünkü Türkiye’ye gelmişler eğitim görmek için bu yüzden ana dili olan Türkiye’nin Türkçeyi öğrenmek istiyorlar.*

Lise seviyesinde Türkçe öğrenen öğretmenlerin sınıflarda bulunan yabancı öğrencilerin yaş açısından homojen ya da heterojen olmasına ilişkin görüşleri Tablo 133’te gösterilmiştir:

Tablo 133

Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Sınıflarda Yaş Değişkeni Açısından Homojen/Heterojen Olmalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sınıfların Yaş Değişkeni Açısından Homojen/Heterojen Olma f Durumu

Tablo 133 incelendiğinde görüşme yapılan 5 öğretmenin de görüş belirttiği görülmektedir. Lise seviyesindeki yabancı öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin tamamı sınıflarının yaş değişkeni açısından homojen olması gerektiği yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerden bazıları sınıflarındaki öğrencilerin farklı yaşlarda olduğu yönünde görüş belirtirken öğretmenlerden bazıları ise aynı yaş grubuna sahip olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda ders verdiklerini belirtmişlerdir.

Sınıfların yaş değişkeni açısından homojen yani aynı yaş gruplarının bir sınıfta eğitim almasına yönelik görüş belirten öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

LÖğrt₁: *Şu an aynı yaş gruplarından oluşuyor. Yani dediğim gibi 15-16 yaş aralığındalar. Eeee şimdi bunu ikisini de deneyimledim. Şimdi homojen olmalı, aynı yaş grubunda ilgi alanları birbirine yakın, hedefleri yakın işte gereksinimleri birbirine yakın homojen olmalı. Ama heterojen sınıflarda da mesela daha büyük kişiler sınıfta olduğu zaman küçüklere daha böyle bir hamilik yapabiliyorlar ya da küçükler büyüklere öğretmenlik yapabiliyor. Değişik bir iletişimde kurabiliyorlar tabi bu belki o grubun özelliği idi, genele nasıl yansır bilemiyorum. Ama uuu heterojen de olabilir ama ben daha çok homojen olmasından yanayım.*

LÖğrt₂: *Burada aynı yaş grubu. Lise 1 seviyesi lise 2 seviyesinden oluşuyor. Tabii ki aynı yaş grubundan oluşsa daha iyi olur. Homojen olması bence daha doğru. Küçük yaştakilerle büyük yaştakiler bir araya gelince sınıf bazen daha renkli olabiliyor ama bazen de ilgi alanları farklılığından ya da konuşulan konuların, konudan konulardan dolayı eee tutmayabiliyor. Yani seviyenin çok üstünde ya da çok altında kalabilir. Bence yine de homojen olması daha doğru.*

LÖğrt₃: *Şu an sınıfım farklı yaş gruplarından oluşuyor. Bence homojen olmalı.*

LÖğrt₄: *Farklı gruplardan oluşuyor. Farklı yaş gruplarından öğrenciler var şimdi sınıfımda. Homojen olmalı bence sınıflar. Yani farklı yaş olmamalı.*

LÖğrt₅: *Sınıfım aynı yaş gruplarından. Eee aynı olmalı bence sınıflar, aynı yaş grubu olmalı.*

Lise seviyesinde Türkçe öğreten öğretmenlerin sınıfların yaş değişkeni açısından homojen/heterojen olmasının dil edinim/öğrenim ve öğretim süreçleri üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri Tablo 134'te gösterilmiştir:

Tablo 134

Lise Düzeyindeki Türkçe Öğretmenlerinin Sınıfların Yaş Değişkeni Açısından Homojen/Heterojen Olmasının Türkçe Öğrenimi ve Öğretimi Süreçleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri

| Yaş Değişkenliğinin Türkçe Öğrenimi ve Öğretimi Süreçleri f Üzerindeki Etkisi | |
|---|---|
| Sınıf homojenliğinin etkisi LÖğrt ₁ , LÖğrt ₂ , LÖğrt ₄ , LÖğrt ₅ | 4 |
| Sınıf heterojenliğinin etkisi LÖğrt ₃ | 1 |
| Yaş değişkenini etkili bulma LÖğrt ₂ | 1 |

Tablo 134 incelendiğinde 5 öğretmen de görüş belirttiği görülmektedir. Lise seviyesinde Türkçe öğreten öğretmenlerden 4'ünün sınıfların yaş değişkeni açısından homojen yani öğrencilerin aynı yaşlarda olmasının Türkçe öğrenimi ve öğretimi süreçlerini olumlu yönde etkilediğine yönelik görüş belirttikleri görülmektedir. 1 öğretmen sınıfların yaş değişkeni açısından heterojen olmasının dil öğrenim süreçlerini olumsuz yönde etkilediğine dair görüş beyan etmiştir. Öğretmenlerden 1'i de yaş değişkeninin Türkçe edinim/öğrenim ve öğretim süreçleri üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir.

Sınıfların yaş değişkeni açısından homojen olmasını yani aynı yaş gruplarının bir sınıfta eğitim almasına yönelik görüş belirten öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

LÖğrt₁: *Eee tabii olumlu yaklaşmak gerekir bence homojen olarak. Çünkü aynı dili ya aynı dil derken hayata aynı noktadan bakan insanların bir arada olması, ortak hedefleri var, ortak eee ihtiyaçları var bu doğrultuda dil öğretimi yapılması daha kolay. Hem öğrenci için hem öğretici için. Her grubu her yaş grubunu bence kendi içinde değerlendirmemiz gerekiyor. Mesela lise öğrencisi ise kendi yaş grubu içinde olmalı, ilkokul öğrencisi ise kendi yaş grubu içinde ve kendi değişkenleri içinde de kriterleri belirlenmeli benim fikrim.*

LÖğrt₂: *Biraz önce söylediğim gibi aslında. Ama doğru doğrudan etkiliyor. Çok yani bir an önce son noktada hani söylediğim gibi uuu aynı yaş grubundan olması daha doğru ve olumlu yönde etkisi var. Çünkü hepsinin ilgi alanları aynı olacak daha iyi olacaktır. Hani yaş olarak artık 14-13 belki bu yaşlarda olabilir. Daha alttaki yaşlara daha küçük öğrencilerle kurs tabii ki yapılabilir ama onların uuu şeyi farklı oluyor yani sıkılabiliyorlar, yazmak vesaire onlar sürekli yani uuu cümle kurmak, soru sormak bunlardan sıkılabiliyorlar. Hani biraz daha oyuna dönük dil eğitimi gerekiyor belki de onlar için.*

LÖğrt₄: *Olumlu olması uu düşüncelerinin aynı olması oluyor yani. Aynı yaştaki öğrenciler olduğu için eeee bu sefer düşünceleri de aynı oluyor ama farklı yaşlarda olduğu zaman tabii ki kendilerini büyük görme olayı, düşüncelerde farklılıklar yaşanabiliyor.*

LÖğrt₅: *Eee birbirlerinden de öğrenebilir öğrenciler akran eğitimi olarak. Bu yüzden birbirlerini etkilediklerini düşünüyorum ben eee bundan dolayı da aynı yaş grubu olması daha iyi onlar açısından. Eee birbirlerini desteklemeleri açısından uu ya da iletişimleri açısından daha olumlu olur aynı yaş grubu öğrencilerin. Eee yani mesela eee 10. sınıf öğrencisiyse 16 yaşındaki öğrenciler olmalı yani daha üst yaş grubu olmamalı bence.*

Sınıflardaki yaş düzeylerinin heterojen olmasının dil öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilediğini ifade eden öğretmenin görüşü ise şu şekildedir:

LÖğrt₃: *Eee şöyle mesela farklı ülkelerden geldikleri için öğrenciler 10. sınıfta 18 yaşında da 15 yaşında da öğrenci var. 18 yaşındaki hani daha iyi eeee an anlıyor ama 15 yaşındaki daha küçük hani daha atılamıyor yani. O açıdan olumsuz etkiliyor bence. Yani eğer ki diyelim ki B1 seviyesindeyse işte 16-17 yaş arası olmalı.*

Lise seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yaş açısından homojen ya da heterojen olmasının sınıf içerisindeki etkileşime olan katkısına yönelik öğretmen görüşleri Tablo 135'te gösterilmiştir:

Tablo 135

Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Homojen/Heterojen Yaş Özelliklerinin Sınıf İçerisindeki Etkileşimlerine Olan Katkısına İlişkin Öğretmen Görüşleri

| Yaş Değişkeninin Sınıf İçerisindeki Etkileşime Etkisi | f |
|---|---|
| Homojenlik ve etkileşim LÖğrt ₁ , LÖğrt ₃ , LÖğrt ₄ , LÖğrt ₅ | 4 |
| Küçük yaş aralığında bulunma LÖğrt ₂ | 1 |

Tablo 135 incelendiğinde öğretmenlerin tamamının görüş belirttiği görülmektedir. Lise seviyesinde Türkçe öğreten öğretmenlerin sınıf içerisindeki etkileşimin yaş değişkeni açısından homojen olan sınıflarda daha fazla olduğu yönünde 4 öğretmen görüşü ön plana çıkmaktadır. 1 öğretmen ise küçük yaş aralığında bulunma koduna dair görüş belirterek küçük yaş gruplarında etkileşimin daha fazla olduğunu ifade etmiştir.

Sınıf içerisindeki etkileşimin yaş açısından homojen sınıflarda daha fazla olduğunu dile getiren öğretmen görüşleri şu şekildedir:

LÖğrt₁: *Eeee etkileşim homojen sınıflarda fazla. Birbirlerini daha çok etkiliyorlar. Homojen sınıflarda eeee aynı yaş grubu öğrenciler daha kolay anlaşıyorlar.*

LÖğrt₃: *Homojen sınıflarda etkileşim daha fazla.*

LÖğrt₄: *Yani o yaş grubu fazla olmadığı zaman homojen sınıflarda yani aynı yaş gruplarında daha iyi etkileşim.*

LÖğrt₅: *Eeee aynı yaş grubunda homojen sınıflarda daha fazla.*

Sınıf içerisindeki küçük yaş grupları arasında etkileşimin daha iyi olduğunu ifade eden öğretmenin görüşü şöyledir:

LÖğrt₂: *Yani aslında her yaş düzeyinde verdim eğitim. Hepsinde de sınıf mutlaka birbirleriyle etkileşim içerisinde oluyor ama tabii küçük yaşlarda bu daha güçlü. Çünkü ilerleyen yaşlarda herkes biraz kendi kabuğuna çekilebiliyor, alıngan olabiliyor ama küçük yaşlarda bu bunu görmüyoruz yani çok rahat iletişim kuruyorlar.*

Lise seviyesindeki yabancı öğrencilerin yaş düzeylerine uygun dil ve kültür öğrenimi ile evrensel değerlere yönelik olumlu tutum kazanmalarını sağlamak için öğretmenlerin yaptıklarına ilişkin görüşleri Tablo 136'da gösterilmiştir:

Tablo 136

Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Uygun Dil ve Kültür Öğrenimi ile Evrensel Değerlere Yönelik Olumlu Tutum Kazanmalarını Sağlamak İçin Öğretmenlerin Yaptıklarına İlişkin Görüşleri

| Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Uygun Dil ve Kültür Öğrenimi ile Evrensel Değerlere Yönelik Olumlu Tutum Kazanmaları İçin Öğretmenlerin Yaptıkları | f |
|--|----------|
| Kültürler arası karşılaştırma LÖğrt ₁ , LÖğrt ₃ , LÖğrt ₄ , LÖğrt ₅ | 4 |
| Etkinliklerden/Metinlerden yararlanma LÖğrt ₁ , LÖğrt ₂ | 2 |
| Deyimler/Atasözlerinden yararlanma LÖğrt ₃ | 1 |
| Farklı ülkelerden/kültürlerden bahsetme LÖğrt ₂ | 1 |
| Günlük hayattan kelimeler kullanma LÖğrt ₂ | 1 |
| Öğretmeni sevme LÖğrt ₂ | 1 |
| Sosyal etkinlikler/kültürel geziler düzenleme LÖğrt ₂ | 1 |
| Türk tarihinden/edebiyatından bahsetme LÖğrt ₃ | 1 |
| Türkçe müzikler dinletme LÖğrt ₂ | 1 |
| Türkçenin zenginliklerini anlatma LÖğrt ₄ | 1 |
| Yeterli zaman bulamama LÖğrt ₂ | 1 |

Tablo 136 incelendiğinde öğretmenlerin tamamının görüş belirttiği görülmektedir. Lise seviyesinde Türkçe öğreten öğretmenlerin sınıf içerisindeki yabancı öğrencilerin yaş düzeylerine uygun yeni bir dil ve kültür öğrenimi ile evrensel değerlere yönelik olumlu tutum kazanmalarını sağlamak için kültürler arası karşılaştırma yaptıklarını belirten 4 öğretmen görüşü ön plana çıkmaktadır. Katılımcı öğretmenlerden 2'si kullandıkları kitaplardaki etkinliklerden ve metinlerden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Deyimler/atasözlerinden

yararlanma, farklı ülke ve kültürlerden bahsetme, günlük hayattan kelimeler kullanma, öğretmeni sevmeye, sosyal etkinlikler/kültürel geziler düzenleme, Türk tarihinden/edebiyatından bahsetme, Türkçe müzikler dinletme, Türkçenin zenginliklerini anlatma kodlarına dair ise 1'er öğretmen görüşü mevcuttur. Tablo incelendiğinde görülmektedir ki konuyla ilgili olarak bazı öğretmenler birden fazla koda dair görüş belirtmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenlerden 1'i ise yeterli zaman bulamama koduna ilişkin görüş belirterek hedef kitlelerinin yaş düzeylerine uygun dil ve kültür öğrenimi ile evrensel değerlere yönelik olumlu tutum kazandırmaya yönelik yeterli zaman bulamadığını dile getirmiştir.

Yabancı öğrencilerinin yeni bir dil ve kültür öğrenimi ile evrensel değerlere yönelik olumlu tutum kazanmalarını sağlamak için benzer ya da farklı kültürel öğelerden bahsederek kültürler arası karşılaştırma yaptıklarını belirten öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

LÖğrt₁: *Eee burada tabii Türkçe öğretirken aynı zamanda kültürümüzü de öğretiyoruz kaçınılmaz. Kitabımızdaki etkinlikler eee metinlerde buna yönelik zaten. Ama ben onları da işin içine katmaya çalışıyorum. Sizin ülkenizde nasıl? Bayramı anlatıyorsam siz nasıl kutluyorsunuz? İşte Türkiye'de bayram anlatıyorum metinde geçiyor zaten bunları yapıyoruz. Camiye gidiyoruz, namaz kılıyoruz. Dini bayramlar, millî bayramlarda neler yapıyoruz bunları anlatıyorum, konuşuyoruz onlara da soruyorum. Siz neler yapıyorsunuz? Sizin bayramlarınızı mesela ne ikram ediyorsunuz misafire ne veriyorsunuz ne yediriyorsunuz, siz neler yapıyorsunuz? İşte eee özel kıyafetiniz var mı? Soruyorum onlar zaten ıı anlatıyorlar. Ortaklıklar çıktığında eee böyle bir memnuniyet duyuyorlar bu şekilde.*

LÖğrt₄: *Türkçenin zenginliklerinden bahsediyoruz onlara. Türkçenin zenginliklerinden bahsediyoruz. Evrensel kültür aktarımına yönelik ne yapıyoruz heheh yani kendi kültürümüzü aşıyoruz diyelim. Eee kendi kültürlerini soruyoruz, kültür eee karşılaştırmaları yapıyoruz bu gibi.*

LÖğrt₅: *Eeee Türkçenin eee Türkiye'de bulunan kültürü tanıtıyoruz, dil ile beraber ve onların kültürlerinde nasıl kullanılıyor ıı bir şey öğretirken onları soruyoruz. Bu şekilde ıı alışveriş yapıyoruz öyle diyeyim heheheh. Yine aynı şekilde ıı diğer ülkelerden de örnekler veriyoruz bir konuyu işlerken daha sonra ıı ana konumuzu Türk Edebiyatında işliyoruz.*

Yabancı öğrencilerin yeni bir dil ve kültür öğrenimi ile evrensel değerlere yönelik olumlu tutum kazanmalarına yönelik diğer öğretmenlerin yaptıklarına ilişkin dikkate değer görüşler ise şöyledir:

LÖğrt₂: *Her şeyden önce öğrencinin öğretmeni sevmesi lazım yani öğretmenini sevmesi zaten öğrendiği dile karşı da bir tepki ya da yeteri kadar yakınlık gösteremiyor. Eeee kendisini*

o kültürün içerisine koyamıyor, sokamıyor. Öğretmenini severse sanıyorum gerisi de geliyor bence öğretmenden başlıyor öğretmen öğrenciyle arasındaki sıcak ilişki hangi yaş düzeyi olursa olsun tabii ki küçük yaşlarda bu çok daha kolay oluyor. Eeee birinci şey bu sebep bu yani. Birinci faktör bu öğretmen. Ondan sonrası tabii ki yani o onun özel hayatı da etkili, yaşadığı yerdeki diğer arkadaşlar da etkili ama bence birinci adım öğretmen. Yani uu kurduğumuz cümlelerde ya da seçtiğimiz kelimelerde mutlaka yani günlük hayatta var olan eeee karşılaştığı, rastladığı, rastlayabileceği kelimeleri kullanıyoruz. Tabii ki eş anlamlı kelimeleri de kullanarak hani bunun evet işte bu kelimenin bir de şu hali var şu şekli var bu karşılığı var kullanıyoruz. Ama kültür olarak seçtiğimiz metinlerdekinin dışında hani ekstra bir çalışmamız aktif olarak yok. Hani tabii ki işte okulum için söylersek yani seçtiğimiz kitap bence Türk kültürünü verme açısından iyi bir kitap. Yunus Emrenin kitabı zaten, bence bu yeterli. Hani belki okulumuzun seçtiği, teneffüslerde de kullandığımız müzikler, öğrencilerin yatakhanelerde uu sabah kalkarken öğrencilere dinlettiğimiz müzikler ya da okulun sosyal faaliyetlerinde o kültürü vermeye çalışıyoruz. Ama bu iş için çok zamanımız da yok açıkçası. Yani kendi kültürümüzü verme konusunda derslerimizin dışına bir zamanımız yok. Geç geliyorlar, ikinci döneme yetişmeleri gerekiyor, yetiştirme çabası içerisinde kendi kültürümüzü bu arada verelim şeyi biraz geride kalıyor. Aldığını düşünüyoruz, kültürümüzü sevmesi bizim için birinci öncelik, o kültürü severse zaten farkında olmadan da hani bir önüne duvar çekemeyeceği için o kültürü alacaktır diye düşünüyoruz. Ama bunun için özel bir hani aman şu kültürü de verelim bunu da verelim ya da şu çalışma içerisinde olalım diyemiyoruz ama tabii ki tarihî geziler vesaire yapıyoruz yani iiii şey içerisinde zaman içerisinde Bursa'nın tarihî yerleri, mekânlarını gezdiriyoruz. İşte oo eee sömestr tatilinde biz onları kampa Antalya'ya kampa götüreceğiz. Orda da tabii ki birtakım gezilere vesaire katacağız eeee diğer öğretmenlerimizde çalışma içerisinde yani sadece ben bu konuda yalnız değilim.

Eeee ya yani şöyle söyleyelim bizim öğretim materyallerimiz zaten bence evrensel kültüre de dönük materyaller. Biz sadece burada Türkçe öğretirken kurduğumuz cümlelerde sadece tabii ki yaşadığı ülke ya da yaşadığı okulu değil dünyayı bir taraftan da tanıtmaya, anlatmaya çalışıyoruz. Verdiğimiz örneklerde de hani bir karşılaşma örneğinde sadece Türkiye'nin en büyük dağı ya da Türkiye'nin işte en büyük şehriden bahsetmiyoruz aynı zamanda da dünyayı tanıt tanıtmaya çalışıyoruz. Dünyanın da büyük yerleri, büyük dağları, büyük denizleri var eee ya da kültürler sadece yani kültürler sadece Türk kültürü ya da eee doğu kültürü değil batı kültürü de var. Dünya tek taraflı bir dünya değil. Kültürü cümlelerimizde tabii ki öncelik ülkemiz ama dünyaya dönükte cümleler kuruyoruz ya da onların anlatmalarını sağlıyoruz ya da en azından öğrencileri kendi ülkelerindeki eeee ortamı

anlatmalarını eeee istiyoruz. Bu arada arkadaşları da diğer ii ülkelerdeki kültürü de evrensel anlamda dinliyorlar, öğrenmeye çalışıyorlar.

LÖğrt₃: Neler yapıyoruz, özellikle edebiyat derslerimizde hani Türk tarihini, Türk edebiyatını öğretirken işte İslamiyet'ten önce şöyleymiş İslamiyet'in kabulüyle böyle olmuş hani iii Türkiye'deki kültürel değerler şunlar deyimler, atasözleri şunlar onları öğrettikçe onlar da hani hoşlarına gidiyor, beğeniyorlar ve hani günlük hayatlarında da hatta deyimleri, atasözlerini falan kullanmaya başlamışlar bile. Bu açıdan hoşuma gidiyor, güzel oluyor. Eeee şöyle, mesela biz deyimleri, atasözlerini öğretiyoruz ama aynı zamanda soruyoruz hani sizin ülkenizde var mı böyle deyimler, atasözleri? Sonra orada bir etkileşim oluyor. Her farklı ülkeden öğrenci bir şeyler söylüyor ve evrensel olarak aslında öğrenmiş oluyorlar. Aynı anlama gelen onların ülkelerinde de farklı şeyler var.

Lise seviyesindeki yabancı öğrencilerin yaş özelliklerinden hareketle zihinsel, kişisel ve psikolojik gelişimlerine uygun olarak dil öğrenmelerine yönelik öğretmenlerin neler yaptıklarına ilişkin görüşleri Tablo 137'de gösterilmiştir:

Tablo 137

Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Yaş Özelliklerinden Hareketle Zihinsel, Kişisel ve Psikolojik Gelişimlerine Uygun Olarak Dil Öğrenmelerine Yönelik Öğretmenlerin Neler Yaptıklarına İlişkin Görüşleri

| Öğrencilerin Yaş Özelliklerinden Hareketle Zihinsel, Kişisel ve Psikolojik Gelişimlerine Uygun Olarak Dil Öğrenmelerine Yönelik Öğretmenlerin Yaptıkları | f |
|---|----------|
| Ders kitaplarını rehber alma LÖğrt ₁ , LÖğrt ₂ , LÖğrt ₄ | 3 |
| Öğrencinin yaşantısını anlama LÖğrt ₁ , LÖğrt ₃ | 2 |
| Yaşlarına uygun davranma LÖğrt ₃ , LÖğrt ₄ | 2 |
| Başarılı olma duygusu yaşatma LÖğrt ₁ | 1 |
| İlgi alanlarına ait konulardan bahsetme LÖğrt ₁ | 1 |
| Yaşlarına uygun örnek verme LÖğrt ₅ | 1 |

Tablo 137 incelendiğinde öğretmenlerin 5'inin de görüş belirttiği görülmektedir. Lise seviyesinde Türkçe öğreten öğretmenlerin sınıflarında yer alan yabancı öğrencilerin yaş özelliklerinden hareketle zihinsel, kişisel ve psikolojik gelişimlerine uygun dil öğrenmeleriyle ilgili olarak ders kitaplarını rehber alma koduna ilişkin 3 öğretmen görüşünün ön plana çıktığı görülmektedir. Öğrencinin yaşantısını anlama ve yaşlarına uygun davranma kodlarına dair 2'şer öğretmen görüşü mevcuttur. Başarılı olma duygusu yaşatma, ilgi alanlarına ait konulardan

bahsetme ve yaşlarına uygun örnek verme kodlarına ilişkin olarak ise 1'er öğretmen görüşü bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde görülmektedir ki bazı öğretmenler birden fazla koda ilişkin görüş belirtmişlerdir.

Öğrencilerin yaş özelliklerinden hareketle zihinsel, kişisel ve psikolojik gelişimlerine uygun olarak dil öğrenimlerine yönelik öğretmenlerin görüşlerini şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

LÖğrt₁: *Kişisel daha çok çünkü zihinsel ve psikolojik yani zihinsel bir sıkıntı olmuyor zaten. Onların yaşına inmeye çalışıyoruz, onların ilgi alanlarına hitap etmeye çalışıyoruz. Yani daha çok asıl kitap bizi bu yola konuya yönlendiriyor. Metinler ama futbolla ilgili mesela bugünkü metinde Arda Turan vardı. Daha çok futbolla ilgili onları konuşturmak istedim çünkü ilgi alanları. Zihinsel olarak hazırlar zaten onda bir sıkıntı yok. Kişisel olarak da eee öğrencinin biliyorum çok çekingen işte derse katılmak istemiyor. İlk zamanlar çok zorlanıyorum ama eminsem hani onun cevaplayacağından, arkadaşlarının içinde mahcup olmayacağından eminsem onu mutlaka uuu işin içine katmaya çalışıyorum. Psikolojik mesela Suriye'den gelen göçmen öğrenciler var onlara biraz dikkat etmeye çalışıyorum. Anne, baba, aile konularında çünkü evet hepsi ailesinden uzak ama bazıları eee ailesini savaşta bırakıp gelmiş. Bu noktada biraz titiz olmaya çalışıyorum.*

LÖğrt₂: *Bizim yaş grubumuz zaten aynı yani yaptığımız şeyler zaten hani dediğim gibi bizim kitabımız var. O kitap çerçevesinde ilerliyoruz. O kitabı gerektirdiği şeylerin çok fazla dışına çıkacak zamanımız yok açıkçası yani hani şunu da mı yapıyorsunuz hani ne neler yapabiliriz belki tabii ki çok şey yapılabilir ama buna çok uygun zamanımız yok. Çok yoğun bir dönem geçiriyoruz çünkü biz.*

LÖğrt₃: *Şöyle yani yaşını tabii ki dikkate alıyoruz. Sonuçta eee psikolojik olarak da onlar burada ailelerinden ayrılır mesela. Daha böyle sevecen yaklaşılmaya çalışarak daha hani olumlu tutum sergilemeye çalışarak öğretim yapıyoruz öyle.*

LÖğrt₄: *Eee özel uuu kitaplarımız var zaten. Kitaplar üzerinden gidiyoruz biz uuu B2 kitaplarında bu sene. Eee kişisel ve psikolojik gelişime uygun eeee yani yaşlarına yönelik konuşmalar yapıyorum öncelikle. Eee yani böyle yaşlarına yönelik davranmaya çalışıyorum biraz daha.*

LÖğrt₅: *Yani onların seviyesine uygun örnekler vermeye çalışıyoruz. Yani günlük hayatlarında karşılaşılabilecekleri örnekler veriyoruz derslerde de.*

Lise seviyesindeki yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları psikolojik engellere (Kaygı, motivasyon düşüklüğü, iletişim kurmama/kuramama vb.) ilişkin öğretmenlerin görüşleri Tablo 138'de gösterilmiştir:

Tablo 138

Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Yaşadıkları Psikolojik Engellere (Kaygı, motivasyon düşüklüğü, iletişim kurmama/kuramama vb.) İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

| Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Yaşadıkları Psikolojik Engeller f (Kaygı, motivasyon düşüklüğü, iletişim kurmama/kuramama vb.) | f |
|--|----------|
| Motivasyon düşüklüğü LÖğrt ₃ , LÖğrt ₄ , LÖğrt ₅ | 3 |
| İletişim kurmama LÖğrt ₁ , LÖğrt ₄ | 2 |
| Adaptasyon sorunu yaşama LÖğrt ₂ | 1 |
| Sınav kaygısı LÖğrt ₄ | 1 |

Tablo 138 incelendiğinde öğretmenlerin tamamının görüş belirttiği görülmektedir. Lise seviyesindeki yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları psikolojik engellerden motivasyon düşüklüğü 3 öğretmen görüşü ile ön plana çıkmaktadır. İletişim kurmama/kuramamaya yönelik 2 öğretmen görüş belirtmektedir. Adaptasyon sorunu yaşama ve sınav kaygısına yönelik ise 1'er öğretmen görüşü mevcuttur. Tablo incelendiğinde görülmektedir ki 1 katılımcı öğretmen birden fazla koda yönelik görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerin dersine girdikleri sınıflardaki yabancı öğrencilerde Türkçe öğrenirken gözlemledikleri psikolojik engellere yönelik en çok motivasyon düşüklüğü olduğunu belirten öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

LÖğrt₃: *Şöyle eeee motivasyon düşüklüğü var. Özellikle işte 12. sınıflar mesela şu an tam ortadalar. İşte hocam eee sıkılıyor, şöyle oluyor böyle oluyor o biraz etkiliyor. Yaş grubu 17-18 genelde. Bir de gelecek kaygısı da olduğu için de bir motivasyon düşüklüğü oluyor.*

LÖğrt₄: *Evet, kaygı. Sınav YÖS kaygısı onu söyleyeyim özellikle. İletişim kurmada bazen pasif kalan öğrencilerimiz olabiliyor arkadaşlarıyla eee özellikle işte sınav kaygısı olan öğrenciler kenara çekilip, suskun davranan öğrencilerimiz oluyor. Motivasyon düşüklüğü de tabii ki oluyor. Biraz daha büyük yaşlarda yani 17-18 yaşındaki öğrencilerde yani 12. sınıfa gelmiş işte sınava hazırlanan öğrencilerde daha fazla.*

LÖğrt₅: *Eee genelde motivasyon düşüklüğü oluyor öğrencilerde bir isteksizlik olunca sorun yaşıyoruz. Eeee 18-19 evet daha üst gruplarda.*

Öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları psikolojik engellerle ilgili olarak iletişim kurmama/kuramama ve adaptasyon sorunu yaşadıklarını belirten öğretmenlerin görüşleri ise şu şekildedir:

LÖğrt₁: *İletişim kuramama ilk başlarda. Bu çok büyük bir sıkıntıydı. Derdini anlatamıyor eee çünkü sınıfı da tanımıyor, arkadaşlarını tanımıyor beni tanımıyor ii dil*

bilmiyor büyük bir kısılcacın içinde hissediyorlar kendilerini. Farkında farkındayız bizde. Eee sanki böyle gençlerde genç demeyelim de 13-14 yaşlarında olabilir.

LÖğrt₂: İlk ilk gelişlerinde öğrenciler eeee a adaptasyon sorunu yaşayabiliyorlar. Çünkü ailelerinden kopmuşlar, küçük yaşta geliyorlar eee okula alışamıyorlar. Şu an için tabii onların kendi ülkelerinden gelen abileri var bunlar bizim için iyi, yardımcı oluyorlar. Eee ama tabii ilk geldi geldiği zaman işte yemekler farklı olabilir ki bunları yaşıyoruz yani yemekleri yemiyorlar. Yememeye başlıyorlar bisküvilerle gününü geçirenler oluyor sonra alışıyorlar. Tabii yaşadığı ortama alışırsa bizim derslerimize de çabuk adapte oluyor. Yani küçük yaşta ayrılmanın getirdiği bazı sıkıntılar var ama bunları da bence çok çabuk atlatıyorlar. Yani arkadaşlarının ve bizim eeee desteğimiz sayesinde çabuk çok çabuk atlatıyorlar. Çok fazla bize engel olmuyor.

Lise seviyesindeki yabancı öğrencilerin yaş özelliklerine en uygun dil öğretim yöntemlerinin kullanımına ilişkin öğretmenlerin görüşleri Tablo 139’da gösterilmiştir:

Tablo 139

Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Yaş Özelliklerine Uygun Dil Öğretim Yöntemlerinin Kullanımına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

| Hedef Kitlenin Yaş Özelliklerine Uygun Kullanılan Dil Öğretim Yöntemleri | f |
|--|----------|
| Görsel yöntem LÖğrt ₃ , LÖğrt ₄ | 2 |
| İletişimsel yöntem LÖğrt ₁ , LÖğrt ₂ | 2 |
| Eklektik yöntem/Konuşma ve yazma alanlarını birlikte destekleme LÖğrt ₂ | 1 |
| İstasyon yöntemi LÖğrt ₄ | 1 |
| Kitaptan öğretim LÖğrt ₂ | 1 |
| Yazma/Okuma alanlarına ağırlık verme LÖğrt ₄ | 1 |

Tablo 139 incelendiğinde öğretmenlerden 4’ünün konuyla ilgili görüş belirttiği görülmektedir. Lise seviyesinde Türkçe öğreten öğretmenlerin sınıflarında yer alan yabancı öğrencilerin yaş özelliklerine en uygun olduğunu düşündükleri ve kullandıkları dil öğretim yöntemlerine yönelik görsel yöntem ve iletişimsel yöntem 2’şer öğretmen görüşüyle ön plana çıkmaktadır. Eklektik yöntem, istasyon yöntemi, kitaptan öğretim ile yazma ve okuma alanlarına ağırlık verme kodlarına ilişkin görüş belirten 1’er öğretmen görüşü bulunmaktadır. Bazı öğretmenler birden fazla koda yönelik görüş belirtmişlerdir.

Hedef kitlenin yaş özelliklerine en uygun dil öğretim yöntemlerinin görsel yöntem ve iletişimsel yöntem olduğunu belirten öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

LÖğrt₁: İletişimsel yaklaşım zaten dünyada da hı hı.

LÖğrt₂: Şu an kullandığımız yöntem bence iyi bir yöntem. Yani hem çocuklara uuu bir kitap için üzerinden gidiyoruz. Sadece kitap üzerinden gitmiyoruz onlarla tabii diyalog sürekli diyalog içerisindeyiz. Yani sadece hani yazarak yaz ama konuşma bunu yapmıyoruz. Sadece konuş ama yazma bunu da yapmıyoruz. Yani çocuklara öğretirken hem onların yazılı anlatımını eeee sağlam tutmaya çalışıyoruz doğru bir yazıyla öğrenmelerini istiyoruz. Aynı zamanda İstanbul Türkçesiyle konuşmalarını istiyoruz. Bence iki açıdan da uuu doğru bir metot kullanıyoruz diye düşünüyorum. Evet, çünkü bazı uuu kişiler var mesela aynı ülkemize göç etmiş gelmişler değişik vesilelerle sebeplerle eeee konuşuyorlar Türkçeyi çat pat öğrenmişler tabii ki eksiklikleri var. Yazmayı yazamıyorlar eeee bazıları da yazıyor doğru yazıyor ama konuşamıyor biz her ikisini de burada hallediyoruz. Bence doğru bir yöntemde bu doğru yöntem bu. Hem yazabilmeli doğru yazabilmeli hem de doğru konuşabilmeli.

LÖğrt₃: Görsel özellikle çok etkili oluyor. Çünkü bir kelimeyi anlatmaya çalışıyorum bazen anlamıyorlar sonra onun görselini gösterdiğimde daha iyi anlatıyorum daha iyi anlıyorlar.

LÖğrt₄: Eee okumaya yönelik biraz daha çalışmalar yapıyoruz. Yazmaya yönelik çalışmalar yapıyoruz. Öğretim yöntemlerinden işte eeee istasyon yöntemini kullandım mesela daha çok etkili oldu onlarda. Dediğim gibi görsel olarak ee daha çok akıllarında kalıyor, yazarak hem eğleniyorlar hem de eee daha çok Türkçe öğreniyorlar diyebilirim.

Lise seviyesindeki hedef dil öğrencilerinin kullandıkları ders kitapları, hazırlanan programlar ve eğitim ortamlarının temel dil becerilerinin kazandırılmasında öğrencilerin yaş düzeylerine uygunluğuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri ve önerileri Tablo 140'da gösterilmiştir:

Tablo 140

Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Kullandıkları Ders Kitapları, Hazırlanan Programlar ve Eğitim Ortamlarının Temel Dil Becerilerini Kazandırmada Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Uygunluğuna İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri ve Önerileri

| Ders Kitapları, Hazırlanan Programlar ve Eğitim Ortamlarının Temel Dil Becerilerini Kazandırmada Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Uygunluğu ve Öneriler | |
|--|---|
| Ders kitaplarındaki içerikleri uygun bulmama LÖğrt ₁ , LÖğrt ₂ | 2 |
| Eğitim ortamlarını uygun bulmama LÖğrt ₁ , LÖğrt ₂ | 2 |
| Kitaplar daha fazla görsellerle desteklenmeli LÖğrt ₃ , LÖğrt ₅ | 2 |

| | |
|--|---|
| Materyallere ulaşamama LÖğrt ₂ , LÖğrt ₄ | 2 |
| Farklı ülkelerle ilgili konular olmalı LÖğrt ₅ | 1 |
| Görselleri uygun bulma LÖğrt ₁ | 1 |
| Görselleri uygun bulmama LÖğrt ₃ | 1 |
| Metinler gerçek yaşama uyarlanabilir olmalı LÖğrt ₁ | 1 |

Tablo 140 incelendiğinde öğretmenlerin tamamının görüş belirttiği görülmektedir. Lise seviyesindeki yabancı öğrencilere yönelik hazırlanan ders kitaplarındaki içerikleri uygun bulmama, eğitim ortamlarının uygun bulmama, kitaplar daha fazla görsellerle desteklenmeli ve materyallere ulaşamama kodlarına yönelik 2’şer öğretmen görüşü bulunmaktadır. Görüşmeye katılım gösteren öğretmenlerden 1’i ders kitaplarında farklı ülkelerle ilgili konuların yer alması gerektiğini belirtmiştir. Ders kitaplarına ilişkin olarak katılımcı öğretmenlerden 1’i ders kitaplarındaki görselleri yaş düzeylerine uygun bulurken bir başka öğretmen ise tam tersi ders kitaplarındaki görselleri çocukça bulduğunu ifade ederek yaş gruplarına uygun olmadığını dile getirmiştir. Görüşmeye katılım gösteren öğretmenlerden bir diğeri ise metinlerin gramer yapılarını, kalıp ifadeleri öğretmeye yönelik olmasının yanında gerçek yaşama da uyarlanabilir metinler olması gerektiğinin altını çizmiştir. Tablo incelendiğinde görülmektedir ki bazı katılımcı öğretmenler birden fazla koda yönelik görüş belirtmişlerdir.

Lise düzeyindeki yabancı öğrencilerin kullandıkları ders kitaplarındaki içeriklerin, görsellerin, hazırlanan programların ve eğitim ortamlarının temel dil becerilerini kazandırmada yaş düzeylerine uygunluğuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerini ve önerilerini şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

LÖğrt₁: *Eğitim ortamları uuu temel dil becerilerini kazandırılmasında uygun değil. Çünkü eğitim ortamımızda dil öğretimine yönelik sadece kitaplarımız var. Şimdi akıllı tahta kullanmaya başladım. Eee akıllı tahtalarda bu konuda çok dersi zenginleştireceğini düşünüyorum. Kitaplardaki içerikler konusunda bu yaş grubuna daha hitap edecek konular seçilebilir. Yani şöyle çocuklar için, yetişkinler için, gençler için, amaca yönelik yani bu insan niye bu dili öğrenmek istiyor amacına yönelik. Mesela adam turist rehberi olacak işte onun konuşma dilini öğrenmesi belki günlük konuşmayı öğrenmesi gerekebilir ya da işte meilleyecek bir iş bir holdingte çalışacak yazı yazmaya ağırlık verilebilir. Ya kitaplar bu kitap için konuşuyorum Yedi İklim Türkçe B2 kitabı. B2 kitabına bakalım mesela bir. Mesela burada karikatür görüyoruz olabilir. Karikatürler var, gerçek resimler var, fotoğraflar fotoğraflar uygun olduğunu düşünüyorum zaten çizimden ziyade. Hani karikatür olmasa bile karikatürler uygun ama ee mesela bir insan çizecekse bunun gerçek bir fotoğraf olması daha uygun ki kitapta da böyle olduğunu görüyoruz. Görseller genel olarak uygun diyebiliriz.*

Şimdi gençler olarak düşünelim ergenler. Onların ilgi alanları çünkü konuşurmanız gerekiyor derste. Konuşmak istemiyor çünkü ilgisini çekmiyor. Mesela bir tiyatro, tiyatroya hiç gitmemiş, hiç tiyatroyu görmemiş bir çocuk bir genç o konu hakkında konuşmak istemiyor. İu ne yapabiliriz bir tiyatro sahnesi oluşturabiliriz sınıfta, bir rol yapma etkinliği yapabiliriz onlar ayrı ama ders kitabında da mesela bir tiyatro metni verip onu rollere paylaştırıp öğrencilere onu gösterebiliriz. Bir metin vardı tiyatroya gidiyorlar anlatıyor ama tamamen eeee o nasıl söyleyeyim gramer yapısını vermeye yönelik ya da bir kalıp ifadeyi vermeye yönelik. O doğru ama onun yanında eee örnek bir tiyatro metni verse biz onu derste uyarlasak, çocuklara rollerini dağıtsak, oynatsak tabi biraz öğretmene iş düşüyor bu konuda böyle de olabilir güzel olabilir.

LÖğrt₂: Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim kitabını kullanıyoruz. Eee bazen böyle hani kullandığımız metinlerde bazen çok teknik gelebilecek olimpiyatlar gibi mesela şimdi aklıma gelen uu böyle yani biraz daha teknik ve çocuğun seviyesinin üstünde olan ya da işte ne bileyim bankacılıkla ilgili bir şey olsun bir bu gibi şeyler çocukların dünyasına çok fazla hitap etmiyor. Oralari açıkçası pas geçiyoruz yani. Zaten oralara girmiyoruz. Eeee ha biraz da okulun imkânlarıyla ilgili bir şey yani biz aslında iiii çocuklara A1 düzeyinde eeee şey bulamıyoruz materyal bulamıyoruz. Ders kitabımız dışında hikâye kitapları gerekiyor a aslında bu açıdan eeee Türkçenin yabancılara öğretimi konusunda bir eksiklik var yani. Genel açıdan da hikâye kitaplarını bulma konusunda yeteri kadar çalışma yok. Fazla göremedim ben. Tamam Yunus Emrenin bir kitap çalışması var. O güzel bir çalışma ama tabii ki her öğrenciye kitap almakta o kolay değil maddi açıdan. Türkçe sınıflarımızın eee işte her sene değişiyor olması dolayısıyla özel bir Türkçe sınıfımız yok. Özel bir Türkçe sınıfı olmadı için içini dizayn etme, aa bu burası Türkçe sınıfı deme gibi bir şeyimizde olmuyor yani. Biz isteriz ki duvarlarda Türkçe kelimeler, mevsimler ne bileyim gibi şeyler yani görsel anlamda zengin olan bir şey olsun. Ne bileyim işte hani iii kıyafetleri gösteren bir pano, araçları gösteren bir pano, akrabaları gösteren bir resim, görsel çok güzel olurdu ama bu konuda biraz zayıfız.

LÖğrt₃: Eeee bazısını evet düşünüyorum ama bazı uu etkinliklerde çok böyle çocukça işte iii çocukça bir resim verilmiş atıyorum. Ama genel olarak kitap güzel. Yunus Emre Enstitüsünün kitabı güzel. Hani görsellerle desteklenmesi güzel hatta daha fazla görsel olsa hani çocuk daha iyi öğrense daha da iyi olabilir. Mesela eğer 15 yaşsa daha küçük diğerlerine göre ve hani daha az şey bildiği için daha fazla görsel öneririm. Eee dinleme metinlerimiz var o konuda hani işitsel olarak güzel, anlaşılıyor da yani anlıyorlar. Ama daha fazla görsel öneririm.

LÖğrt₄: *Tabii materyaller az kalıyor biraz daha ama onun dışında kullandığımız araç gereçler, görseller elimizden geldiğince zaten artık eee internette her şey var. Akıllı tahtalarda her şey var.*

LÖğrt₅: *Eee tabii düşünüyorum. Yaş gruplarına uygun bir şekilde hazırlanmış zaten seviye olarak hazırlanmış. Ama daha fazla uı görsellerle desteklense ve eee onların da farklı ülkelerden bir konu hakkında örnekler verilse daha iyi olabilir.*

Lise seviyesindeki yabancı öğrencilerin ilgilerini çeken tema, konu ve içeriklere ilişkin öğretmenlerin görüşleri Tablo 141’de gösterilmiştir:

Tablo 141

Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin İlgilerini Çeken Tema, Konu ve İçeriklere İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

| Yabancı Öğrencilerin İlgilerini Çeken Tema, Konu ve İçerikler | f |
|--|----------|
| Aile LÖğrt ₂ , LÖğrt ₄ | 2 |
| Kültürel öğeler LÖğrt ₂ , LÖğrt ₅ | 2 |
| Güncel konular LÖğrt ₄ | 1 |
| Hobiler LÖğrt ₃ | 1 |
| İletişim temaları LÖğrt ₅ | 1 |
| Kendi kültürlerine ait öğeler LÖğrt ₄ | 1 |
| Spor LÖğrt ₁ | 1 |
| Tatil LÖğrt ₁ | 1 |
| Teknoloji LÖğrt ₅ | 1 |
| Yaşadıkları ülkeyi ve coğrafyasını tanıma LÖğrt ₁ | 1 |

Tablo 141 incelendiğinde öğretmenlerin tamamının görüş belirttiği görülmektedir. Lise seviyesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin en çok ilgilerini çeken konu, tema ve içeriklere yönelik aile kodu ile kültürel öğeler kodlarının 2’şer öğretmen görüşü ile ön plana çıktığı görülmektedir. Güncel konular, hobiler, iletişim temaları, kendi kültürlerine ait öğeler, spor, tatil, teknoloji, yaşadıkları ülkeyi ve coğrafyasını tanıma kodlarına yönelik ise 1’er öğretmen görüşü mevcuttur. Bazı öğretmenlerin birden fazla koda ilişkin görüş belirttiği görülmektedir.

Lise seviyesindeki hedef dil öğrencilerinin ilgilerini çeken tema, konu ve içeriklere ilişkin öğretmenlerin görüşlerini şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

LÖğrt₁: *Eeee spor ilgilerini çekiyor, tatiller ilgilerini çekiyor onun dışında şimdi Türkiye’yi ve Bursa’yı tanımak istiyorlar ee yeri daha da küçültürsek alanı Bursa’yla ilgili konular ilgilerini çekiyor. Bir de bireysel olarak hani kişi kişi bir öğrenci var tarihe çok*

meraklı, tarihle ilgili sorular soruyor, bir öğrenci var işte futbola çok meraklı Türkiye'deki futbolla çok ilgileniyor. Bugün bir öğrencim Türkiye'de ne çıkıyor dedi maden olarak onlara ilgi duyuyor. Hani bazı öğrenciler ne ucuz ne pahalı kendi ülkeleriyle kıyaslıyorlar. Ekonomik anlamda da ilgilerini çekebiliyor. Ama hepsini böyle bir toparlarsak genel olarak eee yaşadıkları yer yani yaşayış şu anda yaşadıkları coğrafyayı tanımak istiyorlar. Bir de daha çok spor, aktivite ne yapabiliriz işte yüzmeye gidebilir miyiz? Burada futbol oynayabilir miyiz? Bunlar ilgilerini çekiyor öğrencilerin.

LÖğrt₂: Bayramlaşma mesela yani herkesin ilgisini çekiyor yani öğrencilerimizin de tabii ki yani Müslüman olması dolayısıyla aynı kültürü paylaşıyoruz. Dolayısıyla bayram kültürü aşağı yukarı hepsinde aynı ya da işte mesela el öpme, gelenekler bazılarında var bazılarında yok. Böyle gelenekler eeee gibi dini hayatın içerisinde olan eee metinler daha fazla ilgilerini çekiyor. Eeee aile iii içerikli metinler anne, baba, çocuk konuşmaları, diyalogları bunlarda ilgilerini çekiyor. Eeee yani şu an aklıma gelenleri söyledim tabii ki.

LÖğrt₃: Eeee ilgilerini çeken mesela işte hobilerle alakalı etkinlikler oluyor işte futbol oynamak, kitap okumak, bowlinge gitmek, sinemaya gitmek onlar zaten onların eee hedef yani onlara yönelik o yüzden hoşlarına gidiyor o tarz şeyler.

LÖğrt₄: Tabii ki özellikle kendi yemek kültürleri olsun, kıyafet olsun eee aile özellikle aile konusu kitaplarımızda çok fazla geçmekte. Bu şekilde karşılaştırmalar yapıyoruz, dikkatlerini çekiyor. Güncel konular özellikle güncel konular dikkatlerini daha çok çekiyor.

LÖğrt₅: Daha çok onlara günlük hayatında karşılaşılabilecekleri durumlar işte millî ve manevi öğelere yer vermeleri önemli. İletişim özellikle iletişim temaları onlar için önemli. Eee daha çok teknoloji ve ee millî ve manevi konular onların ilgilerini çekiyor.

Lise seviyesindeki yabancı öğrencilerin kazanmada zorluk yaşadıkları temel dil becerilerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri Tablo 142'de gösterilmiştir:

Tablo 142

Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Kazanmada Zorluk Yaşadıkları Temel Dil Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

| Yabancı Öğrencilerin Kazanmada Zorluk Yaşadıkları Temel Dil f | Becerileri |
|--|-------------------|
| Yazma LÖğrt ₁ , LÖğrt ₂ , LÖğrt ₅ | 3 |
| Dinleme/Günlük hayatta dinlediklerini anlama LÖğrt ₂ , LÖğrt ₁ | 2 |
| Konuşma/Kendini ifade etme LÖğrt ₂ , LÖğrt ₅ | 2 |
| Okuma LÖğrt ₄ | 1 |

Tablo 142 incelendiğinde 4 öğretmenin konuyla ilgili olarak görüşleri mevcuttur. Lise seviyesindeki yabancı öğrencilerin kazanmada zorluk yaşadıkları temel dil becerilerine ilişkin olarak 3 öğretmen görüşüyle yazma kodunun ön plana çıktığı görülmektedir. Dinleme/Günlük hayatta dinlediklerini anlama kodu ile konuşma/kendini ifade etme kodlarında hedef dil öğrencilerinin zorluk yaşadıklarını dile getiren 2’şer öğretmen görüşü mevcuttur. Okuma becerisi alanlarında öğrencilerin zorlandıklarını ifade eden ise 1 öğretmen görüşü bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde görülmektedir ki bazı öğretmenler öğrencilerin birden fazla beceride zorlandıklarına dair görüş vermişlerdir.

Lise seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin kazanmada zorluk yaşadıkları temel dil becerilerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

LÖğrt₁: *Evet, genel şöyle söyleyeyim. Öğrencilerin arasında farklılıklar var. Genel olarak hepsi dinlediğini anlıyor. Benim konuşmamı anlıyor yavaş işte oo yavaş yavaş, tane tane konuştuğum için benim aa konuşmalarımı anlıyor ama hepsinde genel olarak eee duyduğum şikâyet eeee dışardaki insanların çok hızlı konuştukları uu arka arkaya mesela “mışmıyım mışmıyım” işte böyle ani sesler geldiğinde seçemiyorlar bu konuyu dile getirdiler. Ama en çok zorlandıkları eee yazma.*

LÖğrt₂: *Yani dinlemede iyiler de yazmada kötüler. İlerleyen yaşlarda doğru. İlerleyen yaşlarda genellikle hani yazıyorlar doğru yazıyorlar doğru kurallar kullanıyorlar yazmada ama bunu şey yaparken fakat dinlemede ilerleyen yaş gruplarında evet bu var. Bu fark var. Yazabiliyorlar ama konuşamıyorlar, kullanamıyorlar.*

LÖğrt₄: *Evet, tabii ki var. Yaşıyoruz. Iuu özellikle okuma da hâlâ okuması yavaş olan öğrencilerimiz var. İşte bu yönde zaten kitap okumaları için eee önerilerde bulunuyoruz. Kitap okumalarda ya kitap okuma okuma yönünden zayıflık var öğrencilerde.*

LÖğrt₅: *Yazmada zorlanıyorlar yazma alanında. Öğrencilere yazdırma konusunda zorlanıyorum. Kendilerini ifade ederken eeee cümle kurulumlarında zorlanıyorlar.*

Lise seviyesindeki yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken ortalama dikkat (odaklanma) süreleri, öğretmenlerin öğrenme sürecini nasıl planladıkları ve ders süreleri ile yaş arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri Tablo 143’te gösterilmiştir:

Tablo 143

Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Ortalama Dikkat (Odaklanma) Süreleri, Öğretmenlerin Öğrenme Sürecini Nasıl Planladıkları ve Ders Süreleri ile Yaş Arasındaki İlişkiye Yönelik Görüşleri

**Yabancı Öğrencilerin Ortalama Dikkat (Odaklanma) Süreleri, f
Öğretmenlerin Öğrenme Sürecinde Hedef Kitleye Yönelik Yaptıkları
Planlamalar ve Ders Süreleri ile Yaş Arasındaki İlişki**

| | |
|---|---|
| Ders sürelerinin uygunluğu LÖğrt ₁ , LÖğrt ₂ , LÖğrt ₃ , LÖğrt ₄ , LÖğrt ₅ | 5 |
| Odaklanma süresi LÖğrt ₁ , LÖğrt ₂ , LÖğrt ₃ , LÖğrt ₄ , LÖğrt ₅ | 5 |
| Kısa molalar verme LÖğrt ₁ , LÖğrt ₂ , LÖğrt ₃ | 3 |
| Ders akışını bölümlendirme LÖğrt ₄ | 1 |
| Dikkat çekici çalışmalar yapma LÖğrt ₅ | 1 |

Tablo 143 incelendiğinde katılımcı 5 öğretmenin de görüş belirttiği görülmektedir. Lise düzeyindeki öğretmenlerin tamamı ders sürelerinin hedef kitlenin yaş düzeyine paralel olması gerektiğine yönelik görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların 5'i de odaklanma süresi koduna ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Hedef dil öğrencilerinin bir ders süresi içerisindeki ortalama dikkat sürelerine ilişkin olarak 2 öğretmen 15-20 dakika; 2 öğretmen 25-30 dakika; 1 öğretmen ise dersin ilk 10 dakikası olduğuna dair görüş belirterek derste anlatılacak en önemli konuları ilk 10 dakikada vermeye çalıştığını belirtmiştir. Lise düzeyindeki katılımcı öğretmenler hedef kitlelerinin odaklanma sürelerine ilişkin olarak ders nasıl planladıklarına dair çeşitli görüşler dile getirmişlerdir. Öğrencilerinin dikkat sürelerine uygun olarak kısa molalar vererek dersi işlediklerini ifade eden 3 öğretmen görüşü mevcuttur. 1 katılımcı öğretmen dersi bölümlendirerek konuya hazırlık, öğrencileri konuyla ilgili konuşturma ve ders anlatma şeklinde planladığını aktarırken bir başka öğretmen ise dikkatlerinin dağıldığını fark ettiği anda dikkat çekici çalışmalar yaptığına ilişkin görüşlerini ifade etmiştir.

Lise düzeyindeki öğretmenlerin ders sürelerinin hedef kitlenin yaş düzeyine paralel olması gerektiğine yönelik görüşleri şu şekildedir:

LÖğrt₁: *Evet, ders süreleri yaşlarına uygun olmalı.*

LÖğrt₂: *Evet ders süreleri ve saatleri yaşlarına göre olmalı. Mesela Eee bizim ders saatlerimiz yani bu okul için ee zaten ilk dönem 26 saat ders veriyoruz. Bence bu yeterli. Eeee üstüne bir de kurs veriyoruz tabii ki o açıdan yeterli ama ikinci dönem 26 saatten 4 saate düşüyor iii ikinci dönem için yetersiz geliyor öğrencilere.*

LÖğrt₃: *Evet, yaşlarına paralel olması gerektiğini düşünüyorum.*

LÖğrt₄: *Yani evet, ders süreleri yaşlarıyla orantılı olmalı.*

LÖğrt₅: *Evet, yaşlarına paralel olması gerektiğini düşünüyorum.*

Lise seviyesindeki yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken ortalama dikkat (odaklanma) süreleri ve öğretmenlerin dil öğrenme sürecini nasıl planladıklarına ilişkin görüşlerini şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

LÖğrt₁: *Eeee burada konuya da bağlı aslında. Mesela bir gramer yapısını veriyorsam çok uzun tutmamam gerekiyor yani. 15-20 dakika içinde ne olmalı anlatmalıyım çünkü dikkat süreleri bu kadar. Sonrasında ne yapıyoruz ara veriyoruz onun üzerine konuşurmaya çalışıyorum. Sonra aradan sonra biraz u nefes alıyorlar, soğuyorlar hadi diyorum şimdi şu tahtadakileri defterinize yazın. Onu çok uzun tutmamaya çalışıyorum çünkü aynı hızda değil biri yapa bitirince diğeri sıkılıyor. Bu arada yine sohbetle konuşmayla devam ediyoruz bu şekilde.*

LÖğrt₂: *Biz yani ortalama süre dersiniz aaa 30 dakika 30 dakika falan sürer. Yani ama tabii ki onu 30 dakika blok olarak kullanmıyoruz. 5 dakika evet 15 dakika yani 5 dakika ara 15 dakika devam sonra 3 dakika ara gibi olabiliyor. Biraz o dersin içeriğiyle de ilgili, öğrenilen konuyla da ilgili. Eee ama öğret öğretmen zaten bunu ayarlıyor yani. Öğrencilerin dersten koştüğünü anladığı zaman bir şekilde dikkatini toplar.*

LÖğrt₃: *Ortalama 25-30 dakika. Şöyle ilk önce derse girdiğimde bir sohbet havasında geçiyor ilk 5 dakika. İşte nasıl geçiyor, neler yapıyorsunuz? Ondan sonra bakın şu konuyu işleyeceğiz, onunla alakalı görseller varsa veya bir video varsa onu izletiyorum. Ondan sonra derse geçiş yapıyorum.*

LÖğrt₄: *İlk 10 dakika diyebilirim yani. İlk 10 dakikada daha çok yani ne kadar çok derse girdiğimizde eee onları kendimize çekersek öyle devam ediyor. Ama o 10 dakikada yani dikkatleri dağılırsa bir daha toparlamak çok zor oluyor. Eee kendim planlama yapıyorum. Girdiğimde konuya hazırlık u daha sonra onları konuşturuyoruz daha sonra kitaba geçiş yapıyoruz. Yani kendim planlayarak derse hazırlıklı bir şekilde giriş yapıyorum.*

LÖğrt₅: *Eee en fazla 20 dakika. Eee onları dikkat çekebilecekleri görsellerle destekliyorum. Yani dikkatleri dağıldığında veya u kısa bir ilgilerini çekebilecek şeylerden bahsediyorum.*

Lise seviyesindeki yabancı öğrencilerin öğrenme şekilleri ve öğrenme şekillerine yönelik öğretmenlerin süreç içerisinde yaptıkları etkinliklere ilişkin görüşleri Tablo 144'te gösterilmiştir:

Tablo 144

Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Öğrenme Şekilleri ve Öğrenme Şekillerine Yönelik Öğretmenlerin Süreç İçerisinde Yaptıkları Etkinliklere İlişkin Görüşleri

| Hedef Kitlenin Öğrenme Şekilleri ve Öğretmenlerin Süreç İçerisinde f | Yaptıkları Etkinlikler |
|---|------------------------|
| Görsel LÖğrt ₁ , LÖğrt ₂ , LÖğrt ₃ , LÖğrt ₄ , LÖğrt ₅ | 5 |
| İşitsel LÖğrt ₃ , LÖğrt ₄ , LÖğrt ₅ | 3 |
| Dramatize etme LÖğrt ₂ , LÖğrt ₃ | 2 |
| Kinestetik/Dokunsal LÖğrt ₃ | 1 |
| Oyuna dayalı etkinliklere yer verme LÖğrt ₄ | 1 |
| Somut nesnelere dayanarak yararlanma LÖğrt ₁ | 1 |

Tablo 144 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin tamamının görüş belirttiği görülmektedir. Lise seviyesindeki yabancı öğrencilerin öğrenme şekillerine yönelik öğretmen görüşlerinde görsel öğrenme şeklinin 5 öğretmen görüşüyle ön plana çıktığı görülmektedir. Hedef kitlenin görsel öğrenmeden sonra en çok işitsel öğrenme şekline sahip olduğuna yönelik ise 3 öğretmen görüşü mevcuttur. Öğretmenlerden yalnızca 1'inin dokunsal/kinestetik öğrenme şeklini de ifade ettiği görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme şekillerinden hareketle 2 öğretmen derslerde konulara uygun olarak dramatize etme yoluna başvurduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin öğrenme şekillerine uygun olarak oyuna dayalı etkinliklere yer verme ve somut nesnelere dayanarak yararlanma kodlarına dair ise 1'er öğretmen görüşü mevcuttur.

Hedef kitlenin Türkçe öğrenirken kullandıkları öğrenme şekilleri ve öğretmenlerin öğrenme şekillerine yönelik gerçekleştirdikleri etkinliklere dair görüşleri şu şekildedir:

LÖğrt₁: *Dokunma çok dokunmaktan hoşlanmayabilirler. O yüzden temas eee yok. Ama daha çok eee görsel yani görmek istiyorlar. Bu bardak mı? Mesela çay bardağı, su bardağı ikisi de bardak ama şekil olarak gördü. Aaaa bu mu? deyip fark ediyorlar. O yüzden görsel yani daha çok göstermek istiyorum her şeyi bu tür materyalleri. Mesela isim tamlamalarını vereceğiz tabi onlara isim tamlaması demiyoruz ama isim tamlamalarını verirken bir tane klasik bizim çay bardağımız, çay tabağımız işte çay kaşığı, şeker küp şeker, vesaire su bardağı bunlarla gidiyoruz sınıfa. Gösterip bu ne bardak bu ne o da bardak ama onun adı su bardağı bunun adı çay bardağı böyle ayırt edince yani bunun isim olduğunu görünce anlıyorlar. Hem onlar çabuk anlıyor hem bizim işimiz kolaylaşıyor.*

LÖğrt₂: *Yani görsel bence en en fazla kullandıkları şey görsel evet. Yani ders anında hani daha çok tabii ki görmeleri çok önemli. Çünkü anlamadığı kelimeleri anlatırken ben resim çiziyorum çünkü o o resim onlar için çok önemli yani. Ya da hareketler, dramatize etme bunlar çok önemli öğrenciler için. Daha çok görsele dönük evet.*

LÖğrt₃: *Eee görsel, işitsel aslında kinestetik de var. Çünkü diyaloglar varsa onların canlandırması için tahtaya kaldırıyorum. Hani rol yapıyorlar. O açıdan hepsini kullanıyorum. Mesela eee bir metin varsa onu dramatize ediyoruz. İşte eee iki arkadaş karşılaşıyor, konuşuyorlar işte yıllardır karşılaşmamış arkadaşların muhabbeti falan o tarz drama gibi.*

LÖğrt₄: *İşitsel hıhı. Eee hem görsel hem aslında işitsel diyebilirim öncelikle. Eee özellikle tahta kullanımında mesela görselleri açarak o görsellerle ilgili ne düşündüklerini ne anlama geldiğini soruyoruz. Onun dışında çeşitli oyunlar u stiller kullanarak eeee dersimizi devam ettiriyoruz.*

LÖğrt₅: *İii görsel öğrenme stili. Eeee daha çok görsellerle destekliyorum. Mesela bir konuyu anlatacaksam bir türü videolarla, görsellerle, fotoğraflarla ya da uu dinleme etkinlikleriyle destekliyorum.*

Lise seviyesindeki yabancı öğrencilerin kelime, temel dil becerileri ve dil yapılarını öğrenirken en çok sevdikleri aktivitelere ilişkin öğretmenlerin görüşleri Tablo 145'te gösterilmiştir:

Tablo 145

Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Kelime, Temel Dil Becerileri ve Dil Yapılarını Öğrenirken En Çok Sevdikleri Aktivitelere İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

| Öğrencilerin Kelime, Temel Dil Becerileri ve Dil Yapılarını f Öğrenirken En Çok Sevdikleri Aktiviteler | |
|--|---|
| Oyun oynama LÖğrt ₁ , LÖğrt ₂ , LÖğrt ₃ , LÖğrt ₄ , LÖğrt ₅ | 5 |
| Drama/Rol oynama LÖğrt ₁ , LÖğrt ₂ , LÖğrt ₃ , LÖğrt ₄ | 4 |
| Eşleştirme çalışmaları LÖğrt ₃ | 1 |
| Hikâye yazma LÖğrt ₄ | 1 |
| Hikâyeden yola çıkarak metni işleme LÖğrt ₃ | 1 |

Tablo 145 incelendiğinde öğretmenlerden 5'inin de görüş belirttiği görülmektedir. Lise seviyesindeki yabancı öğrencilerin kelime, temel dil becerileri ve dil yapılarını öğrenirken en çok sevdikleri etkinliklere yönelik öğretmenlerden 5'i konulara uygun oyun oynama olduğunu belirtirken; 4'ü ise drama/rol oynamaya dayalı etkinlikler olduğunu ifade etmişlerdir. Eşleştirme çalışmaları, hikâye yazma ve hikâyelerden yola çıkarak metni işleme kodlarına ilişkin ise 1'er öğretmen görüşü mevcuttur. Tablo incelendiğinde görülmektedir ki katılımcı öğretmenlerden bazıları birden fazla koda dair görüş belirtmişlerdir.

Lise seviyesindeki yabancı öğrencilerin hedef dildeki kelimeleri, temel dil becerilerini ve dil yapılarını öğrenirken en çok sevdikleri aktivitelere ilişkin olarak öğretmen görüşlerini şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

LÖğrt₁: *Oyun, rol yapma. Rol yapmayı başta başlangıçta tabii birbirlerini çok eee yakın görmedikleri için sıkılıyorlar, istemiyorlar ama artık kaynaştılar, arkadaş oldular şu an çok zevk alıyorlar. Bu oyunda da daha çok eee kelime öğretiminde çok güzel oluyor çok işe yarıyor. Ama rekabeti ya bir tane oyun öğrenmişim tabii bu benim tasarladığım bir oyun değildi ben de başkasından öğrendim. Eee bir harf söylüyoruz mesela T diyoruz ben 30 saniye tutuyorum 30 saniye içinde hepsi T ile başlayan bildikleri kelimeleri yazıyorlar. Özel isimler birer tane olmak şartıyla. Ondan sonra sayıyoruz en çok hangisi kelime söyledi 10 kelime, kelimeleri söylüyoruz doğru mu doğru sonra onu ödüllendiriyoruz.*

LÖğrt₂: *Yani onlar ileri ki seviyeler aslında biz çünkü ilk hani ilk bizim öğrencilerimiz daha işte yani bu kitap mı, bu neden başlıyoruz. Dolayısıyla ilk dönemimiz daha çok öğretmene dönük öğrenciye çok fazla bu açıdan hadi gel şunu yap bunu yap buna zamanımız yok çok fazla, keşke olsaydı. Ama evet oyun tabii ki onlar için önemli yani zaman zaman çeşitli oyunlarla hani sevdirmeye çalışıyoruz yaptığımız işi. Yani illa da bir şey olacaksa tabii ki yani dramatize etme belki ama oyun daha fazla.*

LÖğrt₃: *En çok sevdiği, dramayı çok seviyorlar. Eşleştirme etkinliklerini de çok seviyorlar. Hani karşıda gördükleri için hoşlarına gidiyor. Eeee bir hikâyeden yola çıkarak işte bir metni işleme o da hoşlarına gidiyor ya da bir etkinliği oyunlaştırdığımızda o da hoşlarına gidiyor.*

LÖğrt₄: *Drama özellikle, hikâye yazma, çeşitli oyunlar, eş anlamlı kelimeler, zıt anlamlı kelimeleri tahtaya yazıp o şekilde oyunlar oynatıyoruz, rol yapma seviyorlar rol yapma güzel.*

LÖğrt₅: *Genelde oyun oluyor.*

Lise seviyesindeki yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenimi süreçlerine yönelik yapılan ölçme-değerlendirme çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 146'da gösterilmiştir:

Tablo 146

Lise Düzeyindeki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenimi Süreçlerine Yönelik Yapılan Ölçme-Değerlendirme Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Türkçe Öğrenimi Sürecinde Yapılan Ölçme-Değerlendirme Çalışmaları

Tüm becerilerin eşit düzeyde sinanmaması/sinanamaması LÖğrt₁, LÖğrt₂, 5

LÖğrt₃, LÖğrt₄, LÖğrt₅

| | |
|--|---|
| Bilişsel/Duyuşsal/Psikomotor alanlara yönelik çalışmalar yapma LÖğrt ₁ , LÖğrt ₂ , LÖğrt ₃ , LÖğrt ₅ | 4 |
| Kullanılan yöntemler (Yazılı yoklama/çoktan seçmeli/boşluk doldurma/Doğru-yanlış/sözlü sınavlar/ödev ve projeler) LÖğrt ₁ , LÖğrt ₂ , LÖğrt ₅ | 3 |
| Dinleme becerisinde zorlanma LÖğrt ₂ , LÖğrt ₄ | 2 |
| Yazma becerisinde zorlanma LÖğrt ₃ , LÖğrt ₅ | 2 |
| Konuşma becerisine öncelik verme LÖğrt ₁ , LÖğrt ₂ | 2 |
| Yazma becerisine öncelik verme LÖğrt ₁ , LÖğrt ₅ | 2 |
| Bilişsel/Duyuşsal/Psikomotor alanlara yönelik çalışmalar yapmama LÖğrt ₄ | 1 |
| Dinleme becerisine öncelik verme LÖğrt ₃ | 1 |
| Okuma becerisine öncelik verme LÖğrt ₅ | 1 |
| Dil becerilerine eşit düzeyde önem verme LÖğrt ₄ | 1 |

Tablo 146 incelendiğinde dil öğrenim süreçlerine yönelik olarak 5 öğretmenin de ölçme-değerlendirmeye dair görüşleri mevcuttur. Görüşme yapılan katılımcılardan 5'i tüm becerilerin eşit düzeyde sınanmaması/sınanamaması koduna ilişkin olarak görüş belirtmişlerdir. Bu koda dair görüşlerini belirten öğretmenler temel dil becerilerinin her bir (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) alanını ölçme-değerlendirmeye yönelik ortak sınav uygulamalarının olmadığını ancak sınıf içerisinde kendi çabalarıyla ve kitaptaki etkinlikler yoluyla tespit etmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcı öğretmenlerden 4'ünün ise bilişsel/duyuşsal/psikomotor alanlarına yönelik çalışmalar yapma koduna ilişkin görüşleri mevcuttur. Bu koda yönelik yapılan görüşmeler neticesinde dil öğrenim sürecindeki öğrencilerinin bilişsel/duyuşsal/psikomotor alanlarının gelişimini tespit etmeye ve geliştirmeye yönelik öğretmenlerin yapmış oldukları ölçme-değerlendirme çalışmalarına ilişkin olarak katılımcıların hedef dil öğrencilerinin daha çok bilişsel alanlarını ölçme-değerlendirmeye yönelik çalışmalar yaptıklarına dair görüşleri ön plana çıkmaktadır. Duyuşsal ve psikomotor alanlarının gelişimini tespit etmeye ve geliştirmeye yönelik ise bazı öğretmenlerin hiç ölçme-değerlendirme çalışması yapmadıkları gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde görülmektedir. Alan yazında dil öğrenim sürecindeki öğrencilerin süreçle ilgili olarak duyuşsal alanlarının tespitinin de büyük önem taşımakta olduğu bilinen bir gerçektir. 1 katılımcı öğretmen bilişsel/duyuşsal/psikomotor alanlarına yönelik çalışmalar yapmama koduna dair görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerin dil öğreniminde hedef kitlelerine uygun olarak kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin olarak kullanılan yöntemler koduna dair 3 öğretmen görüşü mevcuttur. Bu kod ile ilgili olarak öğretmenler yazılı yoklama/çoktan seçmeli/boşluk doldurma/doğru-yanlış/sözlü sınavlar/ödev ve projeleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin hedef kitlelerinin dört temel dil becerisine ait kazanımlara sahip olamadıklarını tespit etmek için bireysel olarak gerçekleştirdikleri ölçme-değerlendirme çalışmaları sırasında öğrencilerin en çok dinleme ve yazma becerilerinde zorluk yaşadıkları yönünde 2'şer öğretmen görüşü bulunmaktadır.

Öğrencilerin yaş düzeylerine uygun olarak temel dil becerilerini ölçme-değerlendirme çalışmalarında öğretmenlerin öncelik verdikleri becerilere ilişkin olarak konuşma ve yazma becerisine öncelik verme kodlarına dair 2'şer katılımcı görüşü mevcuttur. Dinleme becerisine öncelik verme, okuma becerisine öncelik verme ve dil becerilerine eşit düzeyde önem verme kodlarıyla ilgili olarak ise 1'er öğretmen görüşü bulunmaktadır.

Temel dil beceri alanlarının her birini ölçme-değerlendirmeye yönelik sınav uygulamalarının olmadığını ifade ederek tüm becerilerin eşit düzeyde sınanmadığı ve bu konuya ilişkin olarak öğretmenlerin bireysel anlamda yaptıkları uygulamalara dair görüşlerini şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

LÖğrt₁: *Her bir alanı ölçmeye yönelik sınav yok ama olmalı. Yani becerilerin eee ayrı ayrı ölçülmesi gerektiğini biliyorum ama yapmıyoruz maalesef.*

LÖğrt₂: *Eeeee okuma uı dinleme için çalışmalarımız var ama sınavımız yoktur. Eeee okuma, yazma evet eeee dinleme için yok ama tabi ki konuşma da yok. Sadece okuma ve yazma alanlarında yapıyoruz.*

LÖğrt₃: *Dört temel beceri için ayrı sınav yapılmıyor açıkçası ama sınavda hani hem eee yazma hem işte okuyup anlama onlar oluyor.*

LÖğrt₄: *E tabii okulumuzda uygulanan sınavlar ama onun dışında herhangi bir sınav yok. Her birinden ayrı sınav olmuyorlar. Dinlemeye ait bir sınav olmuyorlar. Ben 11. Sınıf öğrencilerine girdiğim için dinlemeye yönelik ben sadece kendim dinlediklerini aynı şekilde yazdırma gibi ama bir sınav niteliğinde değil etkinlik olarak yapıyorum.*

LÖğrt₅: *Sınav yok ama ben kendim yapıyorum ve notta veriyorum.*

Lise düzeyindeki yabancı öğrencilerin yaş düzeylerini dikkate alarak dil öğrenim süreçlerindeki bilişsel/duyuşsal/psikomotor alanlarının gelişimlerini de tespit etmeye ve geliştirmeye yönelik çalışmalar yapan öğretmenlerin kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

LÖğrt₁: *Kullanmıyoruz açıkçası. Yani böyle nota yönelik onları puanlandırıp nota çevirmiyoruz. Sadece klasik bir sınav yapıyoruz. Çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru yanlış ama onun dışında ee ders içi performans görevleri veriyoruz orada gelişimlerini takip ediyoruz tabii süreci takip ediyoruz. Ona göre bir değerlendirme kriterlerimiz var. İşte derse katılıyor mu, istekli mi, konuşmada kendini ifade edebiliyor mu, telaffuzda sıkıntı var mı, zorlanıyor mu onlara bakıyoruz. Ona göre bir değerlendirme yapıyoruz.*

LÖğrt₂: *Ya bizim değerlendirmelerimiz zaten yazılı sınav onun dışında performans notumuz var. O performans notu bence çok etkili. Çünkü şey u ölçme sadece yazılıdaki eee birkaç cümleyle değil. Biz onun bir dönemki dönemlik sınıf içerisindeki performansına bakıyoruz ne yaptı ne etti ne kadar katıldı ne kadar arkadaşlarıyla diyalog kurdu ya da ne kadar öğrendi ve içinde tuttu bunu. Bunu görüyor, gözlemliyoruz ve tabii ki bunu da öğrencilere söylüyoruz yani. Performans çok önemli sen derse katılacaksın bunu bir şekilde göstereceksin, arkadaşlarınla diyalog kuracaksın bu bunun faydası çok faydası var öğrenci için. Çünkü sınıfta aktif olan kişi iletişime geçer. İletişime geçen kişi de zaten konuşmak zorunda. Evet, tabii yani genelde bilişsel alana yönelik çalışmalar. Duyuşsal alanlarına yönelik bir ölçme ve değerlendirme hayır, özel bir o tür bir çalışmamız yoktur yani.*

LÖğrt₃: *Eee evet ünite sonunda genelde oluyor onu yapıyoruz yani bilişsel alana yönelik.*

LÖğrt₅: *Evet, bilişsel kullanıyorum. Eee genellikle ii metin işlediğimizde metine yönelik sorular soruyorum öğrencilere. Onların cevaplarını alıyorum.*

Lise düzeyindeki yabancı öğrencilerin yaş düzeylerini dikkate alarak dil öğrenim süreçlerinde bilişsel/duyuşsal/psikomotor alanlarının gelişimlerini tespit etmeye ve geliştirmeye yönelik ölçme-değerlendirme çalışmaları yapmadığını ifade eden katılımcının görüşü ise şu şekildedir:

LÖğrt₄: *Ölçme değerlendirme hiç kullanmadım şu saate kadar.*

Lise seviyesindeki öğrencilerin temel dil becerilerinin ölçme-değerlendirilmesinde öğretmenlerin öncelik verdikleri alanlara yönelik görüşlerini şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

LÖğrt₁: *Iuu başlangıçta konuşma çünkü hani bir an önce iletişime geçmelerini bekliyoruz ya. Derdini anlatsın, kim olduğunu söylesin başlangıçta konuşma eee dinleme ve okuduğunu anlıyor zaten onda da sıkıntı yok ve yazma. Yazmayı çok iuu süreç işi hepsi aslında bir süreç işi meselesi ama yazmada yavaş ilerliyorlar. Bunu göz ardı etmiyoruz tabii zamanla olacak, zamanla oturacak diyoruz. Umarım.*

LÖğrt₂: *Konuşma yani birincisi benim için konuşma tabi ki. Konuşamayan bir öğrenci ya da insan hani ne kadar iyi yazarsa yazsın yetersizdir yani.*

LÖğrt₃: *Öncelikle dinleme.*

LÖğrt₄: *Yani aslında hepsi eşit diyebilirim.*

LÖğrt₅: *Okuma, okuduğunu anlama ve yazma.*

Öğretmenlerin bireysel olarak gerçekleştirdikleri ölçme-değerlendirme çalışmalarında hedef dil öğrencilerinin en zorlandıkları temel dil beceri alanlarının yazma ve dinleme olduğunu ifade eden katılımcı görüşlerini şu şekilde dikkatlere sunma mümkündür:

LÖğrt₂: *Dinleme de evet.*

LÖğrt₃: *En çok hangi alanda zorlanıyor genelde yazarken biraz zorlanıyorlar. Çünkü biz bir de noktalama işaretlerine falan da dikkat etmelerini istiyoruz. Eeee Arapça alfabesinden Arap alfabesinden geçiş olduğu için hani onlarda büyük harf küçük harf yok. Orada zorlananlar oluyor.*

LÖğrt₄: *Sınavlarda uı yani sınav yapmıyorum ama dediğim gibi dinlediğini aktarmada zorlanıyorlar.*

LÖğrt₅: *Daha çok yazma alanında.*

Lise seviyesindeki hedef dil öğretmenlerinin yaş gruplarına uygun olarak oluşturdukları dil öğrenme ortamları ile dil öğrenimini pekiştirmek için kullandıkları pekiştireçlere ilişkin görüşleri Tablo 147’de gösterilmiştir:

Tablo 147

Lise Düzeyindeki Türkçe Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Uygun Olarak Oluşturdukları Öğrenme Ortamları ile Dil Öğrenimini Pekiştirmek İçin Kullandıkları Pekiştireçlere İlişkin Görüşleri

| Dil Öğrenim Ortamları ile Dil Öğrenimini Pekiştirmek İçin Kullanılan Pekiştireçler | f |
|--|----------|
| Rekabetçi ortamı olumlu bulma LÖğrt ₁ , LÖğrt ₂ , LÖğrt ₃ , LÖğrt ₄ , LÖğrt ₅ | 5 |
| İkincil olumlu pekiştireç/Nesnel pekiştireç (Oyuncak, kalem, kitap, şeker, çikolata vb.) LÖğrt ₁ , LÖğrt ₃ , LÖğrt ₄ , LÖğrt ₅ | 4 |
| İkincil olumlu pekiştireçler (Artı, yüksek puan vb.) LÖğrt ₂ , LÖğrt ₄ , LÖğrt ₅ | 3 |
| İkincil olumsuz pekiştireçler (Azar, hakaret, tehdit, kötü söz, eksi, düşük puan vb.) LÖğrt ₂ , LÖğrt ₄ | 2 |
| Akran eğitimine dayalı ortam oluşturma LÖğrt ₃ | 1 |
| Düzeylerine uygun ortam yaratma LÖğrt ₅ | 1 |

| | |
|--|---|
| İkincil olumlu pekiştirici/Sosyal pekiştirici (Gülümseme, aferin, övme, sarılma, kucaklama vb.) LÖğrt ₂ | 1 |
| Oyuna dayalı ortam oluşturma LÖğrt ₂ | 1 |
| Öğrenciler arasında biz bilinci oluşturma LÖğrt ₂ | 1 |
| Sakin/Sessiz ortam sağlama LÖğrt ₄ | 1 |
| Somut nesnelere/örnekleri sınıf ortamına getirme LÖğrt ₁ | 1 |

Tablo 147 incelendiğinde öğretmenlerin tamamının konuyla ilgili olarak görüş belirttiği görülmektedir. Lise seviyesinde öğrenim gören yabancı öğrencilerin dil öğrenim süreçlerinde rekabetçi bir ortamın oluşmasını Türkçe öğrenim süreçlerinde olumlu buldukları yönünde 5 katılımcı öğretmenin görüşü mevcuttur. Rekabetçi sınıf ortamını dil öğrenim sürecinde olumlu bulduğunu ifade eden katılımcılardan 1'i rekabet ortamını sınıflardaki öğrenciler arasında ben değil biz bilincini oluşturarak kullandığını belirtmiştir.

Lise düzeyindeki dil öğrencilerinin yaşlarına uygun olarak öğretmenlerin öğrenme ortamlarında kullandıkları pekiştiricilere yönelik öğretmenlerden 4'ü ikincil olumlu pekiştirmelerden nesnel pekiştiricileri kullandıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Görüşmeler neticesinde 3 öğretmen ikincil olumlu pekiştiriciler içerisinde artı veya yüksek not kullandıklarını ifade etmişlerdir. 2 öğretmen ise olumsuz pekiştirici olarak eksi ya da düşük not kullandıklarını belirtmişlerdir. 1 öğretmen de ikincil olumlu pekiştirmelerden sosyal pekiştiricileri kullandığını ifade etmiştir.

Dil öğrenim ortamlarına ilişkin olarak akran eğitimine dayalı bir ortam oluşturma, düzeylerine uygun ortam yaratma, oyuna dayalı ortam oluşturma, öğrenciler arasında biz bilinci oluşturma, sessiz/sakin ortam sağlama ve somut nesnelere/örnekleri sınıf ortamına getirme kodlarına dair 1'er öğretmen görüşü mevcuttur. Tablo incelendiğinde görülmektedir ki bazı katılımcılar birden fazla koda dair görüş belirtmişlerdir.

Hedef kitlenin yaş düzeylerini dikkate alarak rekabetçi sınıf ortamlarının dil öğrenim süreçlerinde olumlu bulduklarını dile getiren öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

LÖğrt₂: *Evet yani tabii ki bu hani şey olmadıktan sonra öyle ciddi bir hani ben birinci olacağım, aman ben doğru söyleyeceğim sen doğru söylememelisin, ben yapmalıyım noktasına getirmediğimiz sürece bir rekabet olmalı. Ama bu çok fazla çokta ileriye gitmemeli çünkü dil öğreniyoruz yani akademik bir hani üniversite sınavı değil bu. Ben bu sınıfın birincisi ben olmalıyım gibi bir şeye girmeden iddiaya girmeden hep birlikte dil öğreniyoruz. Yani bunu ben sadece kendim değil bütün arkadaşlarım öğrenmeli. Ben zaten zaman zaman öğrencilere görev veriyorum. Bak arkadaşın bu konuda eksik ona sen yardım edeceksin hani orda benden öğrendiğini arkadaşına sen aktaracaksın. Ona sorumluluk verdiğimiz zaman otomatikmen bir*

öğretmen pozisyonuna geçiyor, eksikliklerini bildiği kadar tabi ki anlatıyor tabi ki bizim kontrolümüzde anlatıyor. O açıdan öğrenciye görev verdiğimizde çok oluyor.

LÖğrt₃: Olumlu buluyorum. Şöyle mesela münazara yapıyoruz bazen. Eeee karşı grup iyi bir şeyler söyleyince, desteklenince bu sefer hani biz de daha iyi olmalıyız deyip hani olumlu bir şekilde o rekabet artıyor. Güzel oluyor bence.

LÖğrt₄: Evet, olumlu buluyorum. Yapıyoruz da aynı zamanda. Eee sınavda zaten bir rekabet ortamı oluşuyor onun dışında yarışmalar düzenliyoruz. Yarışmalarda birine ödül veriyoruz bu şekilde eee daha istekli oluyorlar.

LÖğrt₅: Olumlu buluyorum, evet.

Lise seviyesindeki hedef dil öğretmenlerinin yaş gruplarına uygun olarak öğrenme ortamlarında kullandıkları pekiştiricilere dair görüşleri şu şekildedir:

LÖğrt₁: Ödül. Hahah ya rekabetten hoşlanıyorlar açıkçası. Bu yüzden ödül onları uu memnun ediyor.

LÖğrt₂: Hui tamam o orda yani bravo mesela bizim için çok iyi. Eee zaman zaman alkış yapıyoruz eeee bazen yanına gelip dokunarak işte omuzunu sıkarak, başını okşayarak bu gibi şeyler yapabiliriz, oluyor. Eeee tabi ki performansını onu biliyor ona zaten etkili olacağını yani not açısından zaten bir karşılığı olacağını biliyor. Ama bildiği şeyin öğretmende karşılığında ya da öğretmenin emek verip de onda da onu görüp öğretmenin görmesi de onu mutlu ediyor. Yani evet öğretmeni memnun olunca öğrenci de memnun oluyor.

LÖğrt₃: Eeee açıkçası küçük yaş gruplarında mesela hani şeker, çikolata gibi şeyler kullanıyorum hoşlarına gidiyor. Mesela 90 ve üzeri alanlara çikolata aldım hani dedim bakın herkes alırsa herkese alırım. Bu şekilde pekiştiriciler uyguladım.

LÖğrt₄: Evet, ödüller var özellikle not heheh. Onun dışında eee kendim bir şeyler yapıp sınıfa getiriyorum özellikle o çok etkili oluyor öğrencilerde.

LÖğrt₅: Eeee onları ödüllendiriyorum. Heheheh bunlar küçük olabilir işte bir çikolata veya bir şeker ya da uu artı not olarak ödüllendiriyorum.

Öğretmenlerin hedef kitlelerinin yaş düzeylerini dikkate alarak sınıf içerisinde oluşturdukları öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri ise şu şekildedir:

LÖğrt₁: Konuyla alakalı aslında o gün ne yapacaksak ge derste bulunması materyal olarak ders kitaplarımız hep oluyor zaten. Ama konuyla alakalı o gün ne anlatacaksak örnekler götürmeye çalışıyoruz işte dediğim az önce verdiğim örnekler olabilir. Bu şekil yoksa sabit sınıfta tuttuğumuz bir materyal yok akıllı tahtalar dışında.

LÖğrt₂: Ya hepsini uu anlattığımız konu, işlediğimiz konuya çekmeye çalışıyoruz. Oradan onu atlayan olursa mutlaka bir şekilde onu içinde için de tutmaya çalışıyoruz. Çünkü

eee öğrenci ee o o konudan uzaklaşırsa o uzaklaşma artarak devam edecek. Mutlaka onu şeyin içerisinde oyunun içerisinde tutmaya çalışıyoruz. Evet. Yani şunu da söyleyeyim mesela yani öğret şimdi mesela şu anda işlediğimiz konu bizim eee belirsiz geçmiş zaman, duyulan geçmiş zaman bunu bunun mantığı başka dillerde çok fazla gör görülen bir şey değil. Bunu anlatmak için oyun kuruyoruz yani işte sor bakalım dün okula pardon markete gitmiş mi? Yani bunun mantığını anlatmak gitti mi demiyorum çünkü sen yoktun, sen buradaydın o gitti. Bunu oyunla anlatıyoruz işte ne almış işte almamış mı aaaa neden almamış gibi oyun kurarak yoksa sadece iş yaz hadi yaz hadi yaz bunu çok fazla bir şeyi yok öğrencide. Dünyasında yeri yok yani.

LÖğrt₃: Eeee nasıl oluşturuyorum. Şöyle yani o kişi daha az anlıyorsa ona daha fazla hani onunla daha fazla ilgileniyorum ya da anlayan bir arkadaşı varsa o ona biraz daha fazla anlatıyor, yardımcı oluyor. Bu şekilde oluşturuyorum.

LÖğrt₄: Özellikle sakin bir ortam. Yani sınıfı u susturmaya çalışıyorum ki çünkü yabancı öğrenciler için duymak çok önemli olduğu için sessiz bir ortam olmasını sağlıyorum sınıf içinde öyle.

LÖğrt₅: Öğrenme ortamında yani düzeylerine uygun işliyorum konuları.

Lise seviyesindeki hedef dil öğrencilerinin yaş gruplarına uygun dil öğrenim sınıflarının varlığına ve sınıflarda öğrencilerin dil öğrenim sürecinde ürettiklerine dair öğretmen görüşleri Tablo 148’de gösterilmiştir:

Tablo 148

Lise Düzeyindeki Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Uygun Dil Öğrenim Sınıflarının Varlığına ve Sınıflarda Öğrencilerin Dil Öğrenim Sürecinde Ürettiklerine Dair Öğretmen Görüşleri

| Dil Öğrenim Sınıflarının Varlığı ve Öğrencilerin Ürettikleri Ürünler | f |
|---|----------|
| Yaşlarına uygun dil sınıflarının olmaması LÖğrt ₁ , LÖğrt ₂ , LÖğrt ₃ , LÖğrt ₄ | 4 |
| Sınıflarda öğrencilere ait ürün bulunmaması LÖğrt ₂ , LÖğrt ₃ , LÖğrt ₄ | 3 |
| Konuyla ilgili yazı yazma LÖğrt ₁ , LÖğrt ₅ | 2 |
| Konuyla ilgili resim çizme LÖğrt ₁ | 1 |
| Yaşlarına uygun hazırlanmış sınıflar mevcut LÖğrt ₅ | 1 |

Tablo 148 incelendiğinde öğretmenlerin tamamının konuyla ilgili olarak görüş belirttiği görülmektedir. Lise seviyesindeki öğretmenlerden 4’ü yaşlarına uygun dil sınıflarının olmaması koduna ilişkin görüş belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin olarak öğretmenler öğrenim gören hedef dil öğrencilerinin yaşlarına uygun ve dil öğrenimlerini destekleyici yönde hazırlanmış sınıfların bulunmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden 1’i ise yabancı öğrencilerin yaş gruplarına yönelik hazırlanmış sınıfların mevcut olduğunu belirtmiştir.

Dil öğrenim sürecindeki öğrencilerin ürettikleri ürünlerin varlığı ile ilgili olarak 3 öğretmen öğrencilere ait sınıflarda ürünlerin bulunmadığı yönünde görüşlerini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin ürettikleri ürünlere ilişkin olarak öğretmenlerden 2'si konuyla ilgili yazı yazma koduna ilişkin görüş belirtirken öğretmenlerden 1'i de konuyla ilgili resim çizme koduna dair görüş belirtmiştir.

Yaş gruplarının dil öğrenimlerine yönelik hazırlanmış özel dil sınıflarının okullarında bulunmadığını ifade eden öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

LÖğrt₁: *Yok ama olmalı.*

LÖğrt₂: *Yok, değil. Tabii ki her yaş grubuna uygun değil sınıflar. Ben bizim okulda en azından Türkçe sınıfı olması benim için çok önemli yani bizim için çok önemli. Ama yok. Yani hani yaş grubunu bırakıyorum bir kenara olsun yeter.*

LÖğrt₃: *Hayır.*

LÖğrt₄: *Dil öğretim dersliği yok sadece sınıflarımız var yani ayrı bir alan yok.*

Sınıflardaki dil öğrenim sürecindeki öğrencilerin ürettikleri herhangi bir ürünün bulunmadığını ifade eden öğretmen görüşleri şu şekildedir:

LÖğrt₂: *Yani eee şöyle bir şey hani çok buna zaman bulamıyoruz. Ben bunu çok istiyorum aslında. En azından kendi ülke bayraklarını yaz yapsınlar, panoya assınlar bunu istiyorum mesela bunu hani kendi emekleri olsun en azından. Kendi ülkelerini tanıtmış olurlar. Geçen yıllarda yapmıştık ama bu yılda aslında öğrencilere söyledim bu konuda mesela yapabilirsiniz diye ama çok gelmedi. Eeee ama başka da çok fazla bir şey yok. Kendi emeklerini verdikleri bir şey yok. Evet, bu olmalı bence doğru olmalı.*

LÖğrt₃: *Hayır, yok.*

LÖğrt₄: *Kendi ürettikleri ürünler mevcut değil. Yani o tarz etkinlikler yapmıyoruz. Dediğimiz gibi sadece akıllı tahtalar üzerinden resimler, yazılar açıyoruz yani sadece bunlar.*

Sınıflardaki dil öğrenim sürecindeki öğrencilerin ürettiklerine dair bazı öğretmenlerin görüşleri ise şu şekildedir:

LÖğrt₁: *Evet. Eeee bunu yapmayı istiyorum aslında ama biraz daha dediğim gibi sınıf artık gerçekten sınıf olduklarında eee resim çizip işte bardak resmi çizip ya da bu tabii ilk dönemlerde daha küçük yaş gruplarıyla olabilir. Resmini çizecek altına işte ne olduğunu Türkçe karşılığını yazacak sonra onu sınıf panosunda sergileyeceksiniz. Çok güzel olabilir ama biz ne yapacağız biraz daha yazma dediğim gibi geliştirip yazma becerisi ilerledikçe yazdıkları yazıları sınıf panolarına asmak istiyorum. Görsünler hatta sonrasında eee arkadaşları işte tenefüslerde olabilir, aralarda olabilir kalkıp okuyup işte yanlışları düzeltebilirler. Sonra birlikte değerlendirebiliriz, bunları yapmak istiyorum. Bir de onların fotoğraflarını çekiyorum*

izin alıp sonra o fotoğraflardan onlara bir albüm yapmak istiyorum. İşte başlangıç noktasında neredeydik şu an neredeyiz diye. Yazdıkları yazılarında fotoğraflarını çekiyorum orda bir yanlış yapmış ben onu düzeltmişim ama sonrasında başka yine bir başka bir yazı yazacak orda hiç hata olmayacak ya da hataları azalacak böyle bir karşılaştırma fırsatı olacak onlar için. Yani inşallah yapabilirsem.

LÖğrt₅: Evet. Mesela yazma konularında eee bir konuyu işlediğimizde eee ona benzer türü yazabiliyor öğrenciler. Evet, tabii panoya asıyoruz.

Lise seviyesindeki hedef dil öğretmenlerin dil edinim-öğrenim alanlarının yaş düzeylerine göre farklılaşmasına yönelik ve hedef kitlelerinin yaş düzeylerine uygun olarak dil öğrenim sınıflarında bulunmasını istedikleri materyallere ilişkin görüşleri Tablo 149'da gösterilmiştir:

Tablo 149

Lise Düzeyindeki Türkçe Öğretmenlerinin Yabancı Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Uygun Olarak Dil Öğrenim Sınıfları ile Sınıflarda Bulunmasını İstedikleri Materyallere İlişkin Görüşleri

| Dil Öğrenim Sınıflarına Yönelik Öğretmen Görüşleri ve Sınıflarda f Bulunması Gereken Materyaller | |
|---|---|
| Dil öğrenim alanları yaş düzeylerine göre farklılaşmalı LÖğrt ₁ , LÖğrt ₃ , LÖğrt ₄ , LÖğrt ₅ | 4 |
| Görseller olmalı LÖğrt ₂ , LÖğrt ₃ , LÖğrt ₄ , LÖğrt ₅ | 4 |
| Afişler olmalı LÖğrt ₁ | 1 |
| Akıllı tahta olmalı LÖğrt ₁ | 1 |
| Ek köşesi olmalı LÖğrt ₃ | 1 |
| Hikâye kitapları olmalı LÖğrt ₁ | 1 |
| Kelime kartları olmalı LÖğrt ₁ | 1 |
| Kütüphane/Kitaplık olmalı LÖğrt ₂ | 1 |
| Öğretimi destekleyici bol obje olmalı LÖğrt ₂ | 1 |
| Panolar olmalı LÖğrt ₅ | 1 |
| Sınıf içerisinde oyun alanları olmalı LÖğrt ₃ | 1 |
| Türkiye'nin önemli tarihî ve kültürel yörelerini tanıtıcı görseller olmalı LÖğrt ₃ | 1 |

Tablo 149 incelendiğinde lise seviyesinde öğrenim gören hedef dil öğrencilerinin dil öğrenim sınıflarına yönelik 5 öğretmen de görüş belirtmiştir. Hedef kitlenin yaş özelliklerine

uygun olarak dil edinim/öğrenim sınıflarının farklılaşması gerektiğine yönelik 4 öğretmen görüş belirtmiştir. Hedef kitlelerinin dil öğrenim sınıflarında bulunması gereken materyallere ilişkin olarak öğretmenlerden 4'ü görseller olmalı koduna yönelik görüş belirtmiştir. Öğretmenlerden bazıları ise afişlerin, akıllı tahtaların, ek köşelerinin, hikâye kitaplarının, kelime kartlarının, kitaplıkların, öğretimi destekleyici bol objelerin, panoların, sınıf içerisinde ayrılmış özel oyun alanlarının ve Türkiye'nin önemli tarihî ve kültürel yörelerini tanıtıcı görsellerin olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Tablo incelendiğinde görülmektedir ki bazı öğretmenlerin temaya yönelik olarak birden fazla görüşü bulunmaktadır.

Lise seviyesindeki öğretmenlerin hedef kitlelerinin yaş düzeyini göz önüne alarak dil öğrenim sınıflarında bulunması gerektiğini düşündükleri materyallere yönelik görüşlerini şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

LÖğrt₁: *Tabii, kesinlikle farklılaşmalı. Eee akıllı tahta olmalı. Eee zaten var gerçi o da. Sınıf kitap, ders kitapları da var onlarda da bir sıkıntı yok ama seviyelerine uygun hikâye kitapları olmalı. Çünkü kitap okumayı da bir an önce öğrenmeleri gerekiyor. Bir de böyle küçük küçük dediğim gibi onların ilgilerini çekmeyen metinler olduğu için sadece kelime öğreniyorlar. O metnin içinde geçtiği anlamını kavrayamıyorlar bir de ne öğreniyorlar gramer yapı dil bilgisi yapılarını öğreniyorlar. Ama böyle sürekliliği olan, onları heyecanlandıracak, merak ettirecek hikâyelerin olması gerekiyor. Gerçi Yunus Emre Enstitüsünün var kitapları da biz de yok. Okulumuzda yok. Ha bir de neler olabilir eee kelime kartları olabilir işte afişler olabilir yine Yunus Emre Enstitüsünün var, biliyorum. İşte mevsim afişleri her ünitenin içeri içeriğine yönelik afişler hazırlamışlar, resim kart resimli sözlükler hazırlamışlar onlar bizim sınıfımızda olsa hem sınıf canlanır havası değişir hem de öğrenci bütün materyaller öğrencilerin elinin altında olur. Çünkü sürekli telefon kullanıyorlar. Transleyt kullanıyorlar o da hoş olmuyor açıkçası ya da beni kullanıyorlar ayaklı sözlük olarak.*

LÖğrt₂: *Yani tabii ki görseller çok önemli. Biz bir o sınıfın hani eeee dizaynı tabii ki çok önemli ama kütüphanesi, kitaplığı tabii seviyesine uygun kitaplık eeee şimdi yani bizim öğrencilerimizi tabii ki o objelerin bol olması lazım çünkü yani sınıfta örnek vereceğimiz zaman sağda solda aramamalıyız, küçük şeyleri basit şeyleri. Objelerin çok olması güzel bir şey işte sürekli işaretlerle işte mesela klima ne dediğiniz zaman hemen işaret edip işte bak klima bu işaret edebilmeliyiz. Her şeyi dolduramayız tabii ki sınıfta ama hani temel şeylerde çöp kutusu sınıf mesela eee çünkü mesela ben isim tamlamasını verirken ilk ilk etapta çöp kutusu örneğini vererek başlatıyorum onlara. Bak çöp var bir de kutu var işte çöp kutusu iki kelime bir araya gelirse isim grubu olur gibisinden. Sınıfta objelerin çok olması tabii ki şeylerine uygun seviyelerine uygun objelerin çok olması, görsellerin çok olması ve sınıf ortamını hani biraz*

daha böyle ev ortamına çek çekebilecek mümkün olduğu kadar. Bir masa örtüsü olsa mesela en azından onlar kendilerini daha sıcak bir yerde hissederler ama okul ortamı çok buna uygun değil bence. Bilmiyorum yani bizim okulunda hani üst katında pansiyon, öğrenci pansiyonu olması, sınıfların sürekli açık olması bunlar şey yapıyor yani çok sağlıklı olmuyor. Koyduğumuz şey öğrencilerin eeee yaramazlığı nedeniyle kırılabilir uu belki birisi eee lazım olur başka bir yere götürür sonra getireceğim der ama orda kalır. Çok sınıflarımız bunun için uygun değil.

LÖğrt₃: Tabii farklılaşmalı. Neler bulunmalı. Bence bol bol görseller bulunmalı işte oyun alanı olması mesela bir köşede. Ondan sonra dediğiniz gibi işte eee rakamlar, sayılar işte alfabe ya da zor öğrenilen kelimeler böyle duvarlarda yapıştırılabilir. Onlar olabilir. Mesela hedef yaş grubum benim dersine girdiğim. Mesela dilbilgisi ile ilgili bazı kalıplar, ekler öğretiyoruz işte ek köşesi mesela olabilir ayrı bir yerde. Ondan sonra bir yerde işte uu ne olabilir kültürel kelimeler işte ya da Türkiye'nin önemli tarihî kültürel yerlerini anlatan görseller, resimler olabilir. Bu şekilde.

LÖğrt₄: Aynı yaştaki öğrenciler için sınıflar kullanılsa daha iyi. Yani görseller eee Türkçeye ait ee kelime yazımları olabilir onun gibi görsel ürünler olmalı.

LÖğrt₅: Evet, düşünüyorum yaşlara göre farklılaşmalı. Daha çok uu görsellerle desteklenmeli. Eee öncelikle bir pano olmalı eee işlenen konuyla ilgili o konuyu pekiştirmek için öğrencilere görev verilmeli bu şekilde.

Lise seviyesindeki hedef dil öğretmenlerinin yabancı öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine yönelik isteklerine/önerilerine ilişkin görüşleri Tablo 150'de gösterilmiştir:

Tablo 150

Lise Düzeyindeki Türkçe Öğretmenlerinin Yabancı Öğrencilerin Dil Öğrenme Süreçlerine Yönelik İsteklerine/Önerilerine İlişkin Görüşleri

| Türkçe Öğretmenlerinin Yabancı Öğrencilerin Dil Öğrenme Süreçlerine Yönelik İstekleri/Önerileri | f |
|--|----------|
| Alanla ilgili daha fazla materyal olmalı LÖğrt ₁ | 1 |
| Öğretmenler donanımlı olmalı LÖğrt ₁ | 1 |
| Sınıflar yakın yaş gruplarına göre ayarlanmalı LÖğrt ₁ | 1 |

Tablo 150 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerden yalnızca 1'inin görüş belirttiği görülmektedir. Öğretmen alanla ilgili daha fazla materyale ihtiyaç duyduklarını, dil öğretmenlerinin donanımlı olmaları gerektiğini ve dil öğrenen hedef kitlelerin yaşlarına paralel olarak ilgi ve ihtiyaçlarının ortak olmasından dolayı sınıfların yaş değişkeni açısından homojen ya da yakın yaş gruplarına yönelik ayarlanması gerektiğine dair görüşlerini belirtmiştir.

Lise seviyesindeki yabancı öğrencilerin öğrenim süreçlerine yönelik dil öğretmenin gözlemlendiği, dile getirmek istediği isteklere ve önerilere ilişkin görüşlerini şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

LÖğrt1: *Eeee öğretmene çok iş düşüyor düşüyor yani. Milli Eğitim olduğu için öğretmen diyorum ama genelinde öğreticiler çok donanımlı olmaları gerekiyor. Yani biz Türkiye’de Türkçe öğretiyoruz daha şanslıyız. Hiçbir materyalimiz olmasa bile dışarı çıktığında çocuk Türkçe konuşan insanları duyacak, alışverişe gidecek, markette biraz mecbur kalacak. Yani dili öğrenmeye ya da kullanmaya ama yurt dışında bir insanın Türkçe öğrendiğini, bir kurumda Türkçe öğrendiğini düşünüyorum orda öğretmen olsam orda bi öğretici olsam kesinlikle elimde yoğun bir materyal olması gerekiyor. Çünkü benden başka eeee öğretecek ya dışarı çıktığında bunu öğrenemeyecek. Bu yüzden eee bizlerin bu alanda daha çok çalışması gerektiğini düşünüyorum.*

Yaşla ilgili evet yaş grupları olmalı. İşte ilkokul 7 yaş artık 7-13 mü ayırıyorlar bilmiyorum, gençlere yönelik yine gençlerinde bir arada olması gerekiyor, yetişkinlerinde bir arada olması gerekiyor. Çünkü yaşla birlikte ihtiyaçları değişiyor iii ihtiyaçlara yönelik hedefleri de değişiyor tabii ki. Aynı hedefe koşan insanlar daha başarılı olacaktır. Yani heterojen sınıflar dediğim gibi olabilir ama belki benim çalıştığım grup çok farklıydı çok istisnaydı birbirlerini desteklediler. İşte büyükler küçüklere abilik yaptı, küçükler işte onların hoşuna gitti belki bu sahiplenmeleri. Çok güzel bir diyalog oldu. Ama tabii profesyonel baktığımızda zaman kesinlikle ayrı olmalı yani yaş gruplarına göre evet değerlendirilmeli ve homojen gruplar olmalı.

4.2.4. ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenimi Süreçlerine İlişkin Okutman Görüşleri: ULUTÖMER kurumundaki yabancı öğrencilere Türkçe öğreten okutmanların Türkçe öğrenimi ve öğretimi süreçlerinde yaş değişkenine yönelik görüşleri ve okutmanların gözünden yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme sebepleri/amaçları Tablo 151’de ele alınmıştır:

Tablo 151

Türkçe Öğrenimi ve Öğretimi Süreçlerinde Yaş Değişkeninin Önemi ve Okutmanların Gözünden ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sebepleri/Amaçları

| Yaş Değişkeninin Önemi ve Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme f Sebebi/Amacı | |
|---|---|
| Önemli bulma Okt ₁ , Okt ₂ , Okt ₃ , Okt ₄ , Okt ₅ | 5 |

| | |
|---|---|
| Türkiye’de üniversite okuma Okt ₂ , Okt ₃ , Okt ₄ , Okt ₅ | 4 |
| Yüksek lisans/Doktora yapma Okt ₁ , Okt ₃ , Okt ₅ | 3 |
| Türk dilini/kültürünü merak etme Okt ₅ | 1 |
| Türkiye’de yaşama Okt ₄ | 1 |

Tablo 151 incelendiğinde 5 katılımcı okutmanın da görüş belirttiği görülmektedir. Türkçe öğrenimi ve öğretimi süreçlerinde yaş değişkeninin önemli bulma koduna ilişkin olarak 5 okutman da görüş belirterek yaşın dil öğrenim ve öğretiminde önemli ve etkili olduğunu belirtmişlerdir. Yabancı öğrencilerinin Türkçe öğrenme sebepleri/amaçlarına yönelik ise okutmanlardan 4’ü yabancı öğrencilerin Türkiye’de üniversite okumak istediklerine yönelik görüş belirtirken; 3 okutman öğrencilerinin yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim alacaklarını ifade etmişlerdir. Türk dilini/kültürünü merak etme ve Türkiye’de yaşama kodlarına ilişkin olarak 1’er okutman görüşü mevcuttur.

Türkçe öğrenimi ve öğretimi süreçlerinde yaş değişkeninin önemli ve etkili olduğuna yönelik görüş belirten okutmanların görüşlerini şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

Okt₁: *Evet. Yaş değişkeninin dil öğretirken önemli olduğunu düşünüyorum. Neden? İuu çünkü uu küçük yaş gruplarında eğitim yaparken daha çok u dil bilgisel eğitimi vermeyip u konuşmaya yönelik, anlamaya yönelik eğitimler yapıyorum. Ama yaş ilerledikçe eeee yaşın getirdiği eee öğrencilerde yabancı dil bilme yani sadece Türkçe değil İngilizce, Fransızca, Almanca gibi yabancı diller öğrencinin anlama düzeyleri daha da uu zengin oluyor. Bu noktada uu daha rahat ders işliyorum. Evet, önemli olduğunu düşünüyorum önemli olduğunu düşünüyorum. Yani eeee küçük yaşta da yaşlarda sahip öğrencilere verilen eğitimle yaşı büyük olan öğrencilere verilen eğitimin birbirinden farklı olması gerektiğini de savunuyorum. Eeee küçük yaşta olan öğrenciler uu anlamakta biraz daha zorluk çekebilirler ama büyük yaştaki öğrencilerin anlamaları daha kolay olduğunu düşünüyorum. Fakat şöyle de bir eeee ayırım var. Küçük yaşta bir öğrenci yabancı dil olarak Türkçe öğrendiği zaman ee büyük yaştaki öğrenciyle mukayese yaptığım zaman daha doğru daha düzgün ve anlaşılır konuşuyor. Özellikle kelime telaffuzlarında daha doğru olduğunu saptadım. Bunu söylerken de aynı zamanda başka öğrencilerimde var benim TÖMER haricinde. Oradaki öğrencilerimin yaş seviyeleri ee 7 ile başlıyor 15’e kadar. Bu öğrencilerin eeee Türkçeyi öğrettikten sonraki Türkçeyi kullanım uu düzeyleri diğer diğerlerine nazaran daha uu kullanışlı daha ekonomik.*

Okt₂: *Evet düşünüyorum. Yaş değişkeni şöyle eee mesela çocuk gruplar uu yetişkin gruplara göre daha hızlı uu öğrenebiliyorlar. Çünkü etraflarında Türkçeye daha fazla maruz kalıyor. Yetişkin grupta eee dil öğrenmeye karşı biraz daha direnç var yani ana diliyle çeviri eee yoluyla derdini anlatmaya yönelik bir direnç var. Ee ama çocuklarda daha tam kendi eee*

ana dili de gelişmekte olduğu için iki dili aynı anda yürütebiliyor. Bu nedenle daha rahat öğreniyor bu şekilde düşünüyorum.

Okt₃: Kesinlikle düşünüyorum. Eeee küçük yaşta olan öğrencilerin tabi ki konsantrasyon süreleri daha kısa daha eee eğlenceli ve oyunlarla öğrenmeyi seçiyorlar. Yani öğrenim yöntemleri, kullandıkları stratejiler yetişkinlerden farklı. Eeee bu sebeple yaş önemli bir iii etken bence öğretirken de öğrenirken de.

Okt₄: Kesinlikle önemli. Daha önce yani iii nadirde olsa yaşı büyük öğrencilerim oldu. 50 yaşında 60 yaşında öğrencilerim oldu. Onların biraz daha diğer öğrencilere göre ağır öğrendiklerini fark ettim ve sürekliliği devam ettiremediler. Bir noktadan sonra bırakıp gitmek zorunda kaldılar. ULUTÖMER’de de 2,5 yıldır çalışıyorum yaklaşık olarak burada da öyle yaş olarak ileri düzeyde insanlar gördüm. Onlar da hep bırakıp gittiler yani sonuna kadar devam ettiren hiç kimse görmedim neredeyse. Öğrenmek biraz daha zor oluyor yaş ilerledikçe. Aa aslında küçük yaşlarda öğrenmek biraz daha kolay hatta 13-14 yaşında da öğrencilerimiz oldu burada. Onların öğrenim seviyeleri, öğrenim hızları daha iyiydi yaşı büyük olanlara göre. Ancak amaç olarak üniversite okuma amacıyla buraya gelenler yani daha rahat bir şekilde öğreniyorlar. Özellikle 18-20 yaşın arasındaki öğrenciler. Ancak sadece Türkiye’de yaşamak için buraya gelenler çok üstüne düşmüyorlar. Çünkü kendi gereksinimlerini Arapça ve İngilizce olarak da dışarıda görebiliyorlar. Bu yüzden de çok öğrenmeye istekli de olmuyorlar aslında.

Okt₅: Eeee yaş değişkeni muhakkak önemli. Öncelikli şundan dolayı eee öğrencinin yaşı, öğrencinin bilinç seviyesini etkiliyor. Eee daha çocuk yaşlarda kendi rızasıyla değil de anne babasının isteğiyle kursa katılmışsa öğrenci biraz isteksiz eee verimsiz bir kurs dönemi geçirebiliyor. Ancak kendisi hedef koyarak geldiyse eee öğrenci eee özellikle Türkiye’de eğitim almak gibi Türkiye’de iş yapmak gibi daha ciddi daha somut hedefleri varsa bu öğrencinin ders içerisindeki eeee aktifliğini ve uyanıklığını, motivasyonunu ciddi anlamda olumlu etkiliyor. Yani şöyle eee yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında ele alacaksa seviyelere uygun özellikle yaş seviyelerine uygun öğretim materyalleri geliştirmek gerekiyor. Öğretim programları oluşturmak gerekiyor. Ders içerisinde de sınıf ortamlarında da bunlara uygun eee yöntem teknikler kullanmak gerekiyor. Belki iii öğretmen yetiştirme boyutunu bile buna göre ele almak gerekiyor. Zira diğer öğretim kademelerinde okul öncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, ortaokul seviyesindeki öğretmenlerin eee gittikleri bölümler, fakülteler farklı ona göre eğitim alıyorlar, formasyonları ona göre şekilleniyor. Ancak yabancılara Türkçe öğretimi sahasına baktığımızda eee belirli bölümlerden mezun olmuş insanların ki bunların büyük bir bölümü üniversiteye girerken hatta üniversiteden mezun olurken dahi bu alanda çalışmayı planlamamış, hedeflememiş insanlar. Eee büyük bir kısmı sonradan hasbel kader ee sahaya

girmiş olabiliyor. Özellikle eee psikoloji, pedagoji noktasında bilgi eksikliği, tecrübe eksikliği varsa öğretilmekte bu ciddi anlamda sıkıntı oluyor. Dolayısıyla yaş seviyesine uygun eee biraz önce sözünü ettiğim gibi öğretim materyalleri, eğitim programları ve öğretmen yetiştirme eee programları gereklidir diye düşünüyorum.

Okutmanların gözünden yabancı öğrencilerinin Türkçe öğrenme sebepleri/amaçlarına yönelik görüşler ise şu şekildedir:

Okt₁: Hedef grubumun Türkçe öğrenme eee gereksinimi üniversitede eğitim verdiğim için daha çok burada üniversite kazanmış, yüksek lisans, doktora eğitimi yapmak üzere gelen öğrenciler. Eee bunların maksatları burada eğitim görmek eğitim için gelen öğrencilere Türkçe öğretiyorum.

Okt₂: Üniversite eee okuyacaklar burada üniversite eğitimlerini alabilmeleri için de burada Türkçeyi öğrenmeleri gerekiyor. Çünkü Türkçe eğitimi alacaklar. İuuu sertifika alıp bölümlerine devam edecekler.

Okt₃: Lisans ve yüksek lisans okuyacak öğrencilerim var.

Okt₄: Yani üniversite okumak, Türkiye’de yaşamını idame ettirmek bu gereksinimlerle geliyorlar.

Okt₅: Eeee şu anda biz Türkiye’de Türkçe öğretiyoruz. ULUTÖMER’de yani Bursa Uludağ Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde Türkçe öğretiyoruz. Buraya gelen öğrencilerin ee ekseriyeti ee Türkiye’de eğitim almak amaçlı burada bulunuyorlar. Dolayısıyla birincil hedefleri Türkiye’de üniversite okumak ee bir kısmının da mastır ve doktora yapmak gibi hedefleri var. Eee geçmiş dönemlere bakarsak yurt dışında da biz eee Türkçe öğretimi faaliyetlerinde bulduk sözünü ettiğim gibi Yunus Emre Enstitüsünde. Eee oradaki öğrencilerin bizim hedef kitlelerine baktığımızda daha çok uuu hani Kosova ülkesi eksenli konuşayım bir gönül bağı uu ya da hobi olarak öğrenme ya da Türk uu medyasının başta Türk dizileri ve Türk müziği olmak üzere eeee Türk kültürünü oradaki etkisinden dolayı bir merak unsuru olarak bir hobi unsuru olarak Türkçe öğrenen öğrencilerimiz de vardı. Yani hobi eksenli Türkçe öğrenen öğrencilerimiz de vardı geçmiş dönemlerde.

ULUTÖMER kurumunda Türkçe öğreten okutmanların sınıflarda bulunan yabancı öğrencilerin yaş açısından homojen ya da heterojen olmasına ilişkin görüşleri Tablo 152’de gösterilmiştir:

Tablo 152

ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Sınıflarda Yaş Değişkeni Açısından Homojen/Heterojen Olmalarına İlişkin Okutman Görüşleri

| Sınıfların Yaş Değişkeni Açısından Homojen/Heterojen Olma Durumu | f |
|---|---|
| Homojen olma Okt ₁ , Okt ₂ , Okt ₃ | 3 |
| Heterojen olma Okt ₄ | 1 |
| Yakın yaşlar olma Okt ₅ | 1 |

Tablo 152 incelendiğinde görüşme yapılan 5 okutmanın da konuyla ilgili olarak görüş belirttiği görülmektedir. ULUTÖMER kurumundaki yabancı öğrencilere Türkçe öğreten okutmanlardan 3'ü homojen olma koduna ilişkin olarak görüş belirterek sınıflarının yaş değişkeni açısından homojen olması gerektiği ifade etmişlerdir. Heterojen olma ve yakın yaşlarda olma kodlarına ilişkin olarak 1'er okutman görüşü bulunmaktadır. Yakın yaşlarda olma koduna ilişkin olarak okutman sınıflardaki hedef dil öğrencilerinin yaşlarının birbirine yakın olması gerektiğini belirtirken heterojen olma koduna dair görüşlerini sunan okutman ise çok fazla yaş farkı olmamak kaydıyla sınıfların yaş değişkeni açısından heterojen şekilde oluşturulabileceğini belirtmiştir.

Sınıfların yaş değişkeni açısından homojen olması gerektiğini ve hedef gurubun yaşlarının birbirine yakın olması gerektiğine yönelik görüş belirten okutmanların görüşleri şu şekildedir:

Okt₁: *Eeee şu an sıkalam 17 ile 35 yaş arasında değişiyor. Fakat yaşlar birbirine yakın olursa öğretimin daha kolay olduğunu tespit ettim. Bana göre homojen olmalı. Yani aynı yaş seviyesinde olmalı. Eeee çünkü öğrencilerin derse ilgi ve alakaları yaş seviyelerine göre farklılık göstermekte.*

Okt₂: *Benim şu anki grubum aynı yaş grubu aynı yaş aralığı. Üniversite grubu 18-20 diyelim. Homojen olmalı bence.*

Okt₃: *Imm belki 5 yaşa kadar uu karma olabilir ama 5 yaştan fazlası bazı problemler olabiliyor yani küçük olan kendini dışlanmış hissedebiliyor, büyük olan için de yaşça 5 yaştan fazlaysa fark eee immm sıkılabiliyor, ilgi alanları farklı olabiliyor. Yani 5 sınır arasında olabilir. Homojen olması daha sağlıklıdır.*

Okt₅: *Ee şu anda yaklaşık olarak aynı yaş grubunda oluşuyor. 18-22 yaş aralığı. Şöyle eee bu soruya biraz dolaylı cevap vereceğim. Öğrencilerin aralarındaki yaş seviyelerinin uu birbirine yakın olması uu öğretmen açısından da dersin işleniş açısından da öğrencilerin derse adaptasyonu açısından da daha kolay oluyor. Yani yaş aralığının birbiriyle çok yakın olması gerekiyor. E sınıftaki bir öğrencinin 15 yaşında diğer öğrencinin 30-40 yaşında olması ki böyle sınıflarda da ben görev yaptım eeee birtakım sıkıntılara sebep olabiliyor. Çünkü eee 15 yaşındaki bir öğrenciye karşı takınmanız gereken tavır ile 40 yaşındaki bir öğrenciye karşı*

takinmanız gereken tavır bir olmayabiliyor. Eee ilave olarak 40 yaşındaki bir insanda kullanacağınız öğretim materyali ile 15 yaşındaki bir öğrencide kullanacağınız materyalde bir olmayabiliyor. Dolayısıyla eeee yani yaş gruplarının birbirine yakın olması gerektiğini de düşünüyorum.

Sınıfların çok fazla yaş farklılığı olmamak kaydıyla heterojen oluşturulabileceğini ifade eden okutmanın görüşü ise şu şekildedir:

Okt₄: Sınıfım genellikle aynı yaş gruplarından oluşuyor çok büyük bir fark olmuyor aralarında. Heterojen oluşturulabilir aslında. Yani çok büyük bir problem yaşayacağımızı düşünmüyorum bu konuda. Çünkü gelen öğrencilerin arasında çok çok büyük bir yaş farkı yok. Yaş aralıkları 18 ile maksimum 25-26 arasında değişiyor şu ana kadar gördüklerim.

ULUTÖMER kurumunda Türkçe öğreten okutmanların sınıfların yaş değişkeni açısından homojen/heterojen olmasının dil öğrenimi ve öğretimi süreçleri üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri Tablo 153'te gösterilmiştir:

Tablo 153

ULUTÖMER Kurumundaki Türkçe Okutmanlarının Sınıfların Yaş Değişkeni Açısından Homojen/Heterojen Olmasının Türkçe Öğrenimi ve Öğretimi Süreçleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri

| Yaş Değişkeninin Türkçe Öğrenimi ve Öğretimi Süreçleri Üzerindeki Etkisi | f |
|--|----------|
| Sınıf homojenliğinin etkisi Okt ₁ , Okt ₂ , Okt ₃ , Okt ₄ , Okt ₅ | 5 |
| Sınıf heterojenliğinin etkisi Okt ₁ | 1 |

Tablo 153 incelendiğinde okutmanların tamamının görüş belirttiği görülmektedir. ULUTÖMER kurumundaki yabancı öğrencilere Türkçe öğreten okutmanların 5'i de sınıf homojenliğinin etkisi koduna ilişkin olarak görüşlerini belirtmişlerdir. Ön plana çıkan bu koda ilişkin olarak okutmanlar Türkçe dil öğrenimi ve öğretimi sınıflarının yaş değişkeni açısından homojen olmasının süreç üzerinde olumlu etkileri olduğuna yönelik deneyimlerini paylaşırken yaş açısından heterojen olmalarının süreci olumsuz yönde etkilediğine yönelik görüşlerini de belirtmişlerdir. Görüşme yapılan okutmanlardan 1'i ise sınıfların yaş değişkeni açısından heterojen olarak oluşturulmasının akran eğitimine avantaj sağladığını ifade etmiştir. Tablo incelendiğinde görülmektedir ki katılımcılardan 1'i birden fazla koda yönelik görüşleri mevcuttur.

Sınıfların yaş değişkeni açısından homojen ve heterojen olarak oluşturulmasının dil öğrenimi ve öğretimi süreçleri üzerindeki etkisi ile süreç üzerindeki olumlu ve olumsuz yanlarına dair okutmanların görüşlerini şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

Okt₁: Eee homojen sınıflar ders işleyiş işleyişi açısından daha kolaylık sağlıyor öğreticiye. Öğretici yani öğretmenler uı daha kolay ders anlatabiliyorlar çünkü hedef kitlesi belirli bir yaş uı sıklası eee belirli bir yaş arasında olduğu için öğretmenin vermek istediği ve öğrencinin almak istediği açık apaçık ortada oluyor ve bu şekilde öğretmen daha kolay ders işleyebiliyor. Fakat uı yaş seviyeleri birbirinden farklı ise eee ders işlerken daha uı zor olmakta. Avantaj olarak şunu görmekteyim akran eğitimi dediğimiz olayı uı burada ben gördüm. Yani büyük yaşa sahip olanlar daha erken anladıkları için küçük yaştaki olanlara uı daha fazla kendi dillerinde ya da eee anlatım olarak daha kolaylık sağlamakta onlara yardımcı olmaktadır. Iıı bu avantajı bu. Iıı ama dezavantajı ee belirli bir kuralı aktarırken öğrenciye ee belirli yaşlardaki öğrencilerin daha iyi anlayıp diğerlerinin biraz daha uı aksak ya da daha yavaş anladıklarını hissettim.

Okt₂: Eee homojen homojen bir sınıfta o grubun yaş özelliğine uygun yöntemleri daha rahat belirleyebiliyorsunuz. Ama heterojen grupta özellikle yaş aralığı fazla ise eeee yaş aralığı işte yaşı küçük olan grubun eee beğendiği bir etkinliği yaşı büyük olan bir grup beğenmeyebiliyor onlara hitap etmeyebiliyor ki ben bunun örneklerini yaşadım sınıfta. Yani 18-20 yaş grubuna oyunla bir şeyler öğretebilirken bulmacayla, oyunla, müzikle mesela 30 yaş 40 yaş üstü bu etkinliklerden çok zevk almıyor. Onlara çok çocuksu geliyor onlar daha fazla yani ezber yöntemiyle ya da ana dilinden çeviri yöntemiyle öğrenmeyi tercih ediyor. Bu nedenle sınıfta bu defa da uı hoca hangi gruba yönelik bir yöntem uygulayacağını şaşırdığı durumlar oluyor. Bu nedenle homojen olmalı.

Okt₃: Homojen olması taraftarıyım. Eeee dediğim gibi ilgi alanları, uıı derse olan konsantrasyon süreleri eee öğrenme yöntemleri homojen sınıflarda daha uı daha başarılıdır daha ortaktır. Çok heterojen olduğunda mesela 3 sene önce bir liseye giden öğrencim vardı ve doktora yapmak için gelen bir öğrenci aynı sınıftaydı. İkisinin ortak noktasını bulmakta çok zorlanmıştık. Çünkü hedefler farklı uıı konsantrasyon süreleri farklı uıı pek çok olumsuzluk olmuştu. Yani biri kendini çocuk gibi görürken heheh diğeri sanki onun babasıymış gibi görüyordu. Halbuki İngilizce seviyeleri aynıydı. Immm 18 yaş öncesi olabilir örneğin 13-17, 18-25, 25 ve üstü. 25'ten sonrası için çok büyük bir fark yok yani 25 yaşla 35 yaş aynı sınıfta olabilir. Ama 18 yaşla 30 yaşın aynı sınıfta olması çok uıı bence uygun olmuyor eğitim için.

Okt₄: Yani homojen olarak oluşturduğumuzda sürekli aynı yaştan öğrenciler bir arada bulunduğu kendilerinin biraz daha olumlu etkileyebilirler. Çünkü amaçları da aynı oluyor aynı yaştaki öğrencilerin aynı amaçları da aynı oluyor. Ama yüksek yaştaki öğrencilerin özellikle 30 yaşından sonraki öğrencilerin amaçları 18 yaşındaki bir öğrencinin amacıyla aynı olmuyor. Amaçları da farklılaştığı için yaşlara göre olumsuz yönde etkileyebiliyor onların

öğrenmesini. Çünkü sınıfın hızı 18-20 yaş arasındaki öğrenciyle ilerlerken 30 yaşındaki 35 yaşındaki bir öğrenci hız olarak biraz daha geride kalabiliyor. Sınıflardaki en ideal yaş aralığı bence 18-24 maksimum.

Okt5: Daha homojen oluşturulursa eee dil öğretimini daha olumlu etkiliyor. Çünkü öğretmen o yaş grubuna eee özel materyal geliştirmekte, yöntem eee izlemekte daha kolaylık uu bulabiliyor. Ancak uu heterojen bir grup oluşturulduğunda yani yaş gruplarının çok farklı olduğu sınıflarda ise eeee yani sanki sınıf ikiye bölünmüş gibi bir grupla ayrı bir ders diğer grupla ayrı bir ders neredeyse neredeyse yani bu boyuta ulaşabilecek eeee ekstra zaman gerektiriyor bu süreç daha yorucu ve olumsuz etkileniyor. Dil öğretimi sınıfları açısından ideal yaş aralığı diye bir şey bence yok. Eee şöyle düşünün 10 yaşındaki bir çocuk size geldi ve ben Türkçe öğrenmek istiyorum, dedi. Bunu geri çeviremezsiniz. 50 yaşındaki bir insan geldi Türkçe öğreneceğim, dedi bunu da geri çeviremezsiniz. Belki biz şu anda Türkiye’de bir üniversite bünyesinde Türkçe öğreten eee insanlar olarak eee hep aynı yaş kitlesiyle muhatabız ama eeee diğer kurslara baktığımızda, özel kurslara baktığımızda, Yunus Emre Enstitüsüne, Maarif Vakfına ya da benzer bu anlamda icraatlar yapan kurumlara baktığımızda çok değişken yaş gruplarıyla karşılaşıyoruz. Bizim mesala ben kendi sınıftan örnek vereyim size eeee Mısır’da görev yaparken 50 yaşın üzerinde üniversitede profesörlük yapan bir öğrencim vardı benim. Sırf hobi amaçlı dil öğrenmeye gelen bir öğrenciydi bu. Yani kendisi bir profesördü ama bizim önümüzde bir öğrenciydi. Aynı zamanda eee 12-13 yaşında eee Türkçeye merak salmış belki üniversite çağına geldiğinde Türkiye’de okumak uu isteyip de eee anne babasının çocuğunu daha avantajlı konuma getirmek için bize getirdiği bireylerde var. Dolayısıyla e yani biz uu hangi yaş aralığında olması gerekir diye bir soruya ben açıkçası cevap veremiyorum. Her yaş grubundan olabileceğini düşünüyorum.

ULUTÖMER kurumunda Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yaş açısından homojen ya da heterojen olmasının sınıf içerisindeki etkileşime olan katkısına yönelik okutman görüşleri Tablo 154’te gösterilmiştir:

Tablo 154

ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Homojen/Heterojen Yaş Özelliklerinin Sınıf İçerisindeki Etkileşimlerine Olan Katkısına İlişkin Okutman Görüşleri

| Yaş Değişkeninin Sınıf İçerisindeki Etkileşime Etkisi | f |
|--|----------|
| Homojenlik ve etkileşim Okt ₁ , Okt ₂ , Okt ₃ , Okt ₄ , Okt ₅ | 5 |

Tablo 154 incelendiğinde okutmanların 5’inin de konuyla ilgili olarak görüş belirttikleri görülmektedir. ULUTÖMER kurumunda Türkçe öğreten okutmanların tamamı homojenlik ve etkileşim koduna ilişkin görüş belirterek sınıf içerisindeki etkileşimin yaş değişkeni açısından

homojen olan sınıflarda daha fazla olduğunu dile getirmişlerdir. Tablo incelendiğinde görülmektedir ki katılımcı okutmanlar yaş açısından homojen sınıflarda etkileşimin daha fazla olduğu yönünde hemfikirdirler.

Sınıf içerisindeki etkileşimin yaş açısından homojen sınıflarda daha fazla olduğunu dile getiren okutmanların görüşleri şu şekildedir:

Okt₁: *Eee yaş farkı uı arttı arttığı zaman sınıf iklimi içerisinde öğrencilerin birbirleriyle anlaşmaları ve iletişimlerinin zayıf olduğunu düşünüyorum. Homojen sınıflarda daha kolay olmakta. Heterojen sınıflarda ise etkileşim ee daha zor olmakta.*

Okt₂: *Sınıf içi etkileşim homojen sınıflarda daha fazla.*

Okt₃: *Homojen sınıflarda etkileşim daha fazla. Dediğim gibi benzer eee ilgi alanları olduğu için konuşacak ortak nokta bulmaları daha kolay olur.*

Okt₄: *Etkileşim homojen sınıflarda daha fazla. Heterojen sınıflarda amca, abi eheheh o tarzda biraz daha etkileşim konusunda sıkıntı yaşıyorlar. Hatta bu sene de 30 yaşına yakın bir öğrencim vardı. O tam bir iletişim kuramamıştı sınıfla.*

Okt₅: *Aslında biraz önce de konuştuğumuz şeylere paralel olarak yani homojen sınıflarda iletişim daha sağlıklı olabiliyor. Çünkü eeee öğrencilerin ilgileri, alakaları, yaş seviyeleri, merakları birbiriyle uyuyor. Eeeee 15 yaşındaki bir öğrenciyle yine aynı örnek üzerinden gidelim 15 yaşındaki bir öğrenciyle eee 40 yaşındaki bir insanın eee ilgileri, merakları, hobileri uyuşmayacaktır. Dolayısıyla homojen sınıflardaki iletişim daha sağlıklıdır.*

ULUTÖMER kurumundaki yabancı öğrencilerin yaş düzeylerine uygun dil ve kültür öğrenimi ile evrensel değerlere yönelik olumlu tutum kazanmalarını sağlamak için okutmanların yaptıklarına ilişkin görüşleri Tablo 155’te gösterilmiştir:

Tablo 155

ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Uygun Dil ve Kültür Öğrenimi ile Evrensel Değerlere Yönelik Olumlu Tutum Kazanmalarını Sağlamak İçin Okutmanların Yaptıklarına İlişkin Görüşleri

| Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Uygun Dil ve Kültür Öğrenimi ile f Evrensel Değerlere Yönelik Olumlu Tutum Kazanmalarını Sağlamak İçin Okutmanların Yaptıkları | |
|--|---|
| Film/Video izletme Okt ₂ , Okt ₄ , Okt ₅ | 3 |
| Kültürler arası karşılaştırma yapma Okt ₂ , Okt ₃ , Okt ₅ | 3 |
| Somut nesnelere/Görsellerden yararlanma Okt ₂ , Okt ₄ , Okt ₅ | 3 |
| Türkçe müzik dinletme Okt ₂ , Okt ₄ , Okt ₅ | 3 |

| | |
|---|---|
| Evrensel değerlere değinme (dostluk, barış, iyilik, saygı, sevgi, arkadaşlık vb.) Okt ₂ , Okt ₅ | 2 |
| Kültürel paylaşımlar yapma Okt ₁ , Okt ₅ | 2 |
| Dil-kültür ilişkisi kurma Okt ₁ | 1 |
| Dil öğrenme nedenini/amacını sorgulatma Okt ₄ | 1 |
| Dil öğrenmede yaşayacakları problemlerden bahsetme Okt ₄ | 1 |
| Gerçek hayattan/kitaplardan örnekler sunma K ₃ | 1 |
| Güncel olayları yorumlatma Okt ₃ | 1 |
| İş birliğine dayalı oyunlar oynatma Okt ₂ | 1 |
| Proje çalışmaları yaptırma Okt ₂ | 1 |
| Yaşlarına uygun materyal/örnek kullanma Okt ₃ | 1 |

Tablo 155 incelendiğinde 5 katılımcı okutmanın da görüş belirttiği görülmektedir. ULUTÖMER kurumunda Türkçe öğreten okutmanların sınıf içerisindeki yabancı öğrencilerinin yaş düzeylerine uygun yeni bir dil ve kültür öğrenimi ile evrensel değerlere yönelik olumlu tutum kazanmalarını sağlamak için çeşitli çalışmalar yaptıkları tablodaki kodlardan anlaşılmaktadır. Tablo incelendiğinde film/video izleme, kültürler arası karşılaştırma yapma, somut nesnelere/görsellerden yararlanma ve Türkçe müzik dinletme kodlarının 3'er okutman görüşüyle ön plana çıktığı görülmektedir. Evrensel değerlere değinme ve kültürel paylaşımlar yapma kodlarına ilişkin olarak ise 2'ser okutman görüşü mevcuttur. Tabloda yer alan ve 1'er okutman tarafından dile getirilen bazı kodlar ise şu şekildedir: Dil-kültür ilişkisi kurma, dil öğrenme nedenini/amacını sorgulatma, dil öğrenmede yaşayacakları problemlerden bahsetme, güncel olayları yorumlatma, proje çalışmaları yaptırma, iş birliğine dayalı oyunlar oynatma. Tablo incelendiğinde görülmektedir ki bazı okutmanlar konuyla ilgili olarak birden fazla görüş belirtmişlerdir.

Yabancı öğrencilerin yeni bir dil ve kültür öğrenimi ile evrensel değerlere yönelik olumlu tutum kazanmalarını sağlamak için benzer ya da farklı kültürel öğelerden bahsederek kültürler arası karşılaştırma yaptıklarını belirten okutmanların görüşleri şu şekildedir:

Okt₂: *Neler yapıyorum öncelikle onları uuu konuşturarak farkındalık oluşturmaya çalışıyorum. Görseller kullanarak, video izle iii izleterek ve o videolarla ilgili düşüncelerini paylaşarak eeee geleneksel eee müziğimizden yararlanıyorum kültürümüzle ilgili. Eeee geleneksel eee tavırlarımızın yer aldığı belki iii filmleri izletip bunlarla ilgili onların düşüncelerini paylaşmaya çalışıyorum. Ama bunu yaparken bizde var olan bir davranış şeklinin eee benzeri onlarda var mı yok mu? Varsa eee onlar buna nasıl bir anlam yüklemişler*

eee bunlarla ilgili eee konuşturmaya çalışıyorum onları veya onların eee videolarını göstermelerine izin veriyorum. İu bu şekilde yürütmeye çalışıyoruz. Evrensel kültür ve değerler öğretimi bizde daha çok uygulamaya da yönelik oluyor. İşte arkadaşlık ilişkileri mesela bunlarla ilgili konuşmaya çalışıyoruz. Eeee iş birlikçi eee oyunları yaptırmaya çalışırım birbirleriyle iş birliği halinde bir şeyler üretmek iş ürettirmeye çalışıyorum. Eeee onun haricinde projelerle belki ileri düzey yani B1 ve B2’de eee gruplar halinde eee bunlara yönelik projeler eee yaptırıyorum. Bu şekilde gidiyor.

Okt₃: Yeni bir kültür öğrenimi olumlu tutum kazandırmak için eee kendi kültürümüzdeki eeee farklılıkları göstermeye çalışıyorum. Eee yaşayan kültürden örnekler sunmaya çalışıyorum, ummm onların kültürüyle bu karşılaştıkları kültür arasındaki benzerlikler üzerine odaklanmaya çalışıyorum. Eeee hem gerçek hayattan hem de kitaplardan uu örnekler sunmaya çalışıyorum. Türk diline kazandırmak için eee dili sevdirmek için eee öncelikle yaşadıkları toplum ve kültürü sevmeleri gerekiyor aslında. İuu bu sebeple dediğim gibi daha yaşayan dilden örnekler eee etraflarında konuşulan Türkçenin nasıl iyi konuşulması gerektiğine dair örneklerle etkileşimli bir şekilde öğretmeye çalışıyorum. Yaşlarına tabii ki eee o yaş aralığındaki eee ilgi ve yetenekler ve beceriler neler olabilir bunun üzerine düşünüyorum ve hazırladığım aktiviteleri buna göre eee adapte ediyorum. Ya da kullandığımız materyal eğer materyaldeki konular çok o yaş grubuna hitap etmiyorsa biraz kendim dışardan destekliyorum başka materyallerle. Eee günceli takip etmeye çalışıyorum. Hem Türkiye’de hem dünyada olan olayları eee onların anlayabileceği şekilde yorumlamalarını desteklemeye çalışıyorum. Eeee bu gençlik Y ve Z kuşağı o yüzden teknolojik gelişmelerden çok uu haberdarlar uu yani ders materyali ne olursa olsun biraz teknolojik eee unsurları da adapte etmeye çalışıyorum derslere.

Okt₅: Neler yapıyoruz. Şöyle eee ya bu noktada görsel materyallerden faydalanılabilir uuu Türk kültürüyle alakalı eeee birtakım görseller uuu müzik ürünleri, müzik materyalleri, filmler buna benzer materyaller kullanılabilir ya da öğretmenin ders içinde yaptığı konuşmalarda da eeee belli aşamalarla buna yer vermesi de olumlu bir etken olabilir. Eeee bir de varsa eğer öğretmen öğrencilerde Türkiye’ye, Türk kültürüne, Türklere karşı olumsuz bir yargı beslediğini eeee görüyor veya hissediyorsa bununla alakalı öğrenciyle de zıtlamayacak şekilde, öğrenciyi de kırmayacak şekilde eeee bunun doğrusunu öğrenciye aktarması mümkün olabiliyor. Ben de açıkçası bu yöntemi uyguluyorum. Tabii yani şöyle aslında dil öğretimi aynı zamanda bir kültür öğretimi. Tabii ki biz eeee Türkçeyi öğretirken Türk kültürünü öğretmeye çalışıyoruz. Türk kültürünün dünyaya eeee tanıtmaya çalıştığı güzellikleri öğrencilere aktarmaya çalışıyoruz ama bunun yanında eeee evrensel olan değerleri eee muhakkak vermeye çalışıyoruz. İşte uu dostluk, barış, iyilik, ahlak gibi değerleri öğrencilere vermeye çalışıyoruz.

Zaten bizim ders materyallerimizde bunlar eee gerektiği yani olması gereken seviyelerde değiniliyor. Öğrencilerin Türkçeyi yani o uuu ne bileyim o duyguyu anlayabileceği seviyelerde öğrenciyle onu karşı karşıya bırakıyoruz. Iuu hem öğrencinin kültüründen örnekler sınıf ortamına taşıyoruz hem de biz kendi kültürümüzden sınıf ortamına taşıyoruz. Eeee veya dünyanın farklı ülkelerinden farklı yerlerinden uuu örnekleri sınıf ortamında paylaşarak evrensel bir kültür de ola oluşturmaya çalışıyoruz açıkçası.

Yabancı öğrencilerin yeni bir dil ve kültür öğrenimi ile evrensel değerlere yönelik olumlu tutum kazanmalarını sağlamaya yönelik diğer okutmanların yaptıklarına ilişkin görüşleri ise şu şekildedir:

Okt₁: Öğrenciler uu tabii ki dil öğrenirken sadece dilin morfolojik, semantik eee yapısını öğrenmiyorlar. Aynı zamanda dilin sahip olduğu ve dilin taşıdığı kültürü de öğrenmekte. Bu noktada u öğrencilere kültür aktarımı uu ni aşırı bir şekilde yapmaktayım. Bu eee Türk kültür, örf adetleri olsun, Türklerin uu yaşayış biçimleri, giyinişleri hatta örf adet, ananeleri bunları uuu anlatırken eee aynı zamanda dilin üzerine ya da kültürün üzerine dili inşa ederek anlatmaktayım. Eee öğrencilerin eee özellikle konuşma becerisinde eee öğrencilerin kendi kültürlerini anlatmasını ee kendi kültürleriyle alakalı uu sahip olduğu maddi ve manevi değerlerini bizlerle ve sınıf arkadaşlarıyla paylaşmalarını istiyorum. Eee somut ve basit küçük bir örnek vermek istiyorum. Mesela uu Türkiye'yi tanıtıyorum ya da yaşadığım şehir Bursa'yu tanıtıyorum. Daha sonra öğrenci kendi yaşadığı şehri kendi yaşadığı ülkeyi ya da yemeklerimizi tanıtırken u kendi öğrencilerde kendi sahip oldukları kültürüyle alakalı yemekleri ya da düşünceleri eee bizlerle paylaşmaktalar. Bu şekilde kültür alışverişini sağlamaktayım.

Okt₄: Türk kültürünü öğretmek amacıyla genellikle Türk kültürünü gösterici etkinlikler yapmaya çalışıyoruz. İşte mesela Türk kahvesiyle ilgili Türk kahvesini sınıfta pişirmek. Başka hocalarımız da bu şekilde yapıyorlar ya da videolar izletmek, şarkılar dinletmek. Türk kültürünü daha çok sınıfta yani uuu somut şeylerle göstermeye çalışıyoruz. Ama nelerinin olduğunu daha çok onların merak edip incelemesi için videolarla yönlendirici olmaya çalışıyorum ve onlar dışarıda daha çok keşfediyorlar. Dile karşı olumlu tutum kazandırmak için neler yapıyorum. Bu dille ilgili karşılaşılabilecekleri zorlukları söylüyorum bir kere en başta yani ne konuda problem yaşayacaklar onları söylüyorum. Ama olumlu tutum oluşturmaları için genellikle şunu yapıyorum öğrencilerin neye ihtiyacı var yani Türkiye'de yaşamak istiyor mu istemiyor mu, üniversite okumak istiyor mu istemiyor mu? Öncelikle farkında olmasını sağlıyorum hayattaki amacının. Hayattaki amacı eğer burada gerçekten okumak, iyi bir birey olmak, Türkiye'ye kendi ülkesine faydalı olma ise zaten Türkçe öğrenmek için elinden geleni yapıyor. Ama bu öğrenci kendisinin farkında değilse buraya sadece oyun oynamaya, gezmeye

tozmaya gelmişse zaten dil konusunda da bir tutumu olmuyor. Yani evrensel değerlerle ilgili bu konuda çok aslında bir şey yapıyorum diyemem. Kitapların verdiği metinlerdeki bize gösterdiği yol kadar bir şeyler katmaya çalışıyoruz. Ama öyle ekstra bir şey yaptığımı söyleyemem.

ULUTÖMER kurumundaki yabancı öğrencilerin yaş özelliklerinden hareketle zihinsel, kişisel ve psikolojik gelişimlerine uygun olarak dil öğrenmelerine yönelik okutmanların neler yaptıklarına ilişkin görüşleri Tablo 156'da gösterilmiştir:

Tablo 156

ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Yaş Özelliklerinden Hareketle Zihinsel, Kişisel ve Psikolojik Gelişimlerine Uygun Olarak Dil Öğrenmelerine Yönelik Okutmanların Neler Yaptıklarına İlişkin Görüşleri

| Öğrencilerin Yaş Özelliklerinden Hareketle Zihinsel, Kişisel ve f Psikolojik Gelişimlerine Uygun Olarak Dil Öğrenmelerine Yönelik Okutmanların Yaptıkları | |
|--|---|
| İlgi alanlarına ait konulardan bahsetme Okt ₁ , Okt ₂ , Okt ₃ | 3 |
| Müziklere/Filmlere yer verme Okt ₂ , Okt ₅ | 2 |
| Bilinçli olarak bir şey yapmama Okt ₄ | 1 |
| Espriler yapma Okt ₂ | 1 |
| Programa bağlı kalma Okt ₅ | 1 |

Tablo 156 incelendiğinde okutmanların tamamının görüş belirttiği görülmektedir. Katılımcı okutmanlardan 4'ü öğrencilerin yaş özelliklerden hareketle zihinsel, kişisel ve psikolojik gelişimlerine uygun olarak dil öğrenmelerine yönelik yaptıklarından bahsederken, 1 okutman ise bu konuda bir şey yapmadığını yapıyorsa da farkında olmadığını ifade ederek bilinçli olarak herhangi bir şey yapmadığının altını çizmiştir. Görüşmeye katılan okutmanlardan 3'ünün görüşüyle ilgi alanlarına ait konulardan bahsetme kodunun ön plana çıktığı görülmektedir. Müziklere/Filmlere yer verme koduna ilişkin olarak 2 okutman görüşü bulunurken; bilinçli olarak bir şey yapmama, espriler yapma ve programa bağlı kalma kodlarına ilişkin olarak 1'er okutman görüşü mevcuttur.

Öğrencilerin yaş özelliklerinden hareketle zihinsel, kişisel ve psikolojik gelişimlerine uygun olarak dil öğrenimlerine yönelik okutmanların yaptıklarına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Okt₁: *Iuu bunun için uu aklıma gelen eeee formasyon dersinde aldığımız gelişim psikolojisinde var uuu bu konular zaten mevcut vardı. Öğrencinin ilgi ve alakasını saptamaya*

öğrencinin eeee sevdiği ve sevmediği durum, olay eee ve durum, olay ve u yani öğrencinin neyi istediğini önceden hissedip ona göre ders anlatmaya çalışıyorum.

Okt₂: Onların psikolojik gelişimlerine uygun onların ilgisini çeken konular üzerinde daha fazla durmaya çalışıyorum. Onların ilgisini çeken eee müzikle ilgili daha fazla uu yer veriyorum. Iuu ya da filmlerle ilgili daha fazla yer veriyorum. Eeee kendilerini daha fazla ifade etmelerine imkân tanımaya çalışıyorum ve dersi eee mümkün olduğunca yani espriyle daha uu belki toleranslı bir şekilde götürmeye çalışıyorum. Bunları uyguluyorum.

Okt₃: Imm öncelikle dediğim gibi yetişkin grupla çalıştığım için yani 19 yaş üstü tamamen soyut düşünceye hâkimler. Eee kişisel gelişimlerini büyük ölçüde tamamlamışlar. Karakteristik özelliklerini eee ve bu yaşın ihtiyacına göre de eee derslerimi ayarlamaya çalışıyorum. Eee dediğim gibi bu yaşın dijital çağı çocukları olduğunu bilinciyle eee onların bilgi alanlarının genelde teknolojik ee aletler, sosyal medya ee spor, müzik gibi alanlar olduğunun farkındayım. Eee örneğin bu yaş çok politika konuşmayı tercih etmiyorken onlarla daha kolay spor, müzik hakkında konuşabilirim. Bundan hareketle uu davranıyorum.

Okt₄: Bu konuda da yani hiç düşünmedim. Bu konuda bir şey yapıyor muyum? Bilmiyorum. Yani belki istemeden yapıyor olabilirim ama isteyerek bir şey yaptığımı düşünmüyorum.

Okt₅: Şöyle eğer eeeee öğrenci kitlesi içerisinde eeee zihinsel gelişiminde problem olan bir öğrenci yoksa standart bir öğretim programı uyguluyoruz. Standart bir öğretim uyguluyoruz. Eeee bu şöyle bizim seviyelere göre eee belirlenmiş olan eeeee bir öğretim eee basamaklarımız var. A1-A2, B1-B2 diye bu Avrupa Ortak Çerçeve Programına göre düzenlenmiş eeee bir program ve eeee bu ekseninde kullandığımız ders materyallerimiz var. Ders materyallerimiz çerçevesinde eğer öğrencilerin biraz önce sözünü ettiğim gibi eee öğrencilerin arasında eeee zihinsel engelli ya da duygusal olarak eeee ciddi eeee olumsuz durumlarla karşı karşıya kalan bir öğrencimiz yoksa standart bir öğretim uygulamaya çalışıyoruz. Yani duygusal gelişimiyle alakalı öğrencilerin eee yaş kitlesini göz önüne aldığımızda eeee onların sevebilecekleri müzikleri ya da sevebilecekleri filmleri onlarla buluşturmaya çalışıyoruz. Yani zihinsel gelişimleri açısından ilave bir şey yapmıyoruz açıkçası. Diğer arkadaşlarım yapıyor mu bilemiyorum ama yani onlara zihinsel gelişimlerini geliştirme anlamında ilave bir şey yapmıyoruz. Standart ders uu işleyişimize devam ediyoruz.

ULUTÖMER kurumundaki yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları psikolojik engellere (Kaygı, motivasyon düşüklüğü, iletişim kurmama/kuramama vb.) ilişkin okutmanların görüşleri Tablo 157’de gösterilmiştir:

Tablo 157

ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Yaşadıkları Psikolojik Engellere (Kaygı, motivasyon düşüklüğü, iletişim kurmama/kuramama vb.) İlişkin Okutmanların Görüşleri

| Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Yaşadıkları Psikolojik Engeller f | (Kaygı, motivasyon düşüklüğü, iletişim kurmama/kuramama vb.) |
|--|---|
| İletişim kurmama/kuramama Okt ₁ , Okt ₂ , Okt ₅ | 3 |
| Kaygı Okt ₂ , Okt ₃ , Okt ₅ | 3 |
| Motivasyon düşüklüğü Okt ₂ , Okt ₃ , Okt ₅ | 3 |
| Utanma/çekinme/kabul görmeme Okt ₃ , Okt ₄ | 2 |
| Adaptasyon sorunu/Yalnız hissetme Okt ₅ | 1 |
| Ön yargılı olma Okt ₃ | 1 |

Tablo 157 incelendiğinde okutmanların tamamının görüş belirttiği görülmektedir. ULUTÖMER kurumundaki dil öğrencilerinin Türkçe öğrenirken yaşadıkları psikolojik engellerden iletişim kurmama/kuramama, kaygı ve motivasyon düşüklüğü kodlarına ilişkin olarak 3'er okutman görüşü mevcuttur. Okutmanların dersine girdikleri yaş gruplarındaki öğrencilerin utanma/çekinme/kabul görmeme gibi durumları yaşadıklarını ifade eden 2'şer okutman görüşü bulunmaktadır. Adaptasyon sorunu/yalnız hissetme ve ön yargılı olma kodlarına ilişkin olarak ise 1'er okutman görüş belirtmiştir. Tablo incelendiğinde katılımcı okutmanlardan bazılarının birden fazla koda ilişkin olarak görüş belirttikleri görülmektedir.

Katılımcı okutmanların derslerine girdikleri sınıflardaki yabancı öğrencilerinde dil öğrenirken gözlemledikleri psikolojik engellere ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Okt₁: *Genelde küçük öğrencilerin eeee derse daha ilgili, alakalı olduğunu gözlemlerim. Yaşı biraz daha ileride olanların eee sınıf ortalamasının epeyce eee yüksek olan öğrencilerin eee ders konu ders içerisinde, konuşma etkinliklerini yaparken uu küçük öğrenciden utanıp utandıklarını, sıkıldıklarını gözlemlerim. Ve eee çok uu ekstrem bir durumla karşılaştım. Iuu A1 kurunda 75 yaşında bir öğrencim vardı. Eeee ismi Arif Bey. Arif Bey uu fiziksel şartları sebebiyle kulağı uu çok iyi duyamıyordu ve ben bir konuyu anlatırken eee daha çok zorlandığımı ve daha fazla tekrar ettiğimi düşündüm. Ve kişiliği ile alakalı değil ama galiba yaşıyla alakalı uu algılamada da güçlük çekiyordu. Algılamada uu grameri anlamada ve kendisini ifade edebilmede zorlandığını gördüm. Genelde 30 yaş ve üzeri olan öğrencilerin sınıf içerisinde eee diğer öğrencilere nazaran daha rahat hareket edemediklerini gözlemlerim ve küçük yaşta olan öğrencilerin biraz daha sınıf içerisinde hiperaktif olduğunu gözlemlerim. Yaşı 30 ve 30'un*

üzerinde olan öğrencilerin daha oturaklı daha sakin ve dingin bir şekilde ders dinlediklerine şahit oldum.

Okt₂: Motivasyon düşüklüğünü görüyorum bazı öğrencilerde. Dil öğrenmeye karşı yapamayacağını düşündüğünü. Yani 18-19 bu yaş gruplarında birazcık daha çekiniyorlar sınıf içerisinde. Yani ilk mesela 1-2 hafta birbirlerini tanıyana kadar çok fazla konuşmamaya çalışıyorlar. İu sanki hani etrafındaki insanlar belki dalga geçecek gibi. Eee çok fazla etkinliklere katılmamaya çalışıyorlar. Bir kaygı anlamında kaygıyı görüyorum yani. Ama onun haricinde psikolojik bir engel şu ana kadar denk gelmedim.

Okt₃: Imm aslında bu yaş grubu iiii ön yargıları olan bir yaş grubu. Çünkü daha küçükler daha iiii girişken ve eee korkusuzca iletişime girebiliyor. Ama bu yaş grubunun daha imm kaygıları var. Utanma, çekinme eee kabul görmeme, hata yapma gibi. Eeee bu kaygıları azaltıcı çalışmalar yapıyoruz. Eee örneğin hangi iiii hangi öğrenme stratejisini uygulayabilirler, korkularını nasıl yenerler. Eee sunum bugün örneğin sunumla ilgili bir dersimiz vardı. Sunum yaparken toplum önünde konuşma korkusunun üstünden nasıl gelebilirler. Bununla ilgili çalışmalarımız oluyor. Motivasyon düşüklüğü yaşadıkları da oluyor bazen. Çünkü zorlanıyorlar kısa bir süre içinde Türkçe öğrenip lisan ve yüksek lisans yapmaları bekleniyor. İiii bunu arttırıcıda iiii bazı çalışmalarımız oluyor örneğin, başka bölümlerde Türkçe okumuş ve başka bölüme geçmiş öğrencilerle aralarında bağ kurmaya çalışıyorum. İletişim kuramama u bazı öğrencilerimiz yalnız yaşıyor Bursa'da iiii bu sebeple okul dışında iletişim kurma şansları çok olmuyor. O yüzden mümkün olduğunca derste bütün öğrencilerin birbiriyle ve hocayla iletişim kurmaları için eee etkinlikler düzenliyorum. Immm dediğim gibi küçük yaş grubuyla çok umm motivasyon, iletişim kuramama problemi çok yaşamadık. 19-25 yaş arasında ya da 19 üstü, 18 üstü yaşta iiii daha çok sanki problem yaşadığını düşünüyorum.

Okt₄: Şimdi yaş grubu evet yine iiii önemli bir şey. 18-20 yaşında öğrenciler kendilerini ifade etmekte zorluk çekiyorlar yani utanıyorlar. Utandıkları için evet dili öğreniyorlar belki ama kullanmakta güçlük çekiyorlar. Ben bu konuda şunu yapıyorum çünkü her öğrencinin en büyük ihtiyaçlarından bir tanesi yemek yemek, alışveriş yapmak. Bunu sokakta yapıyorlar ve sokağa çıktıkları zaman Türkçeyi kullanmalarını istiyorum. Yanlarında bir arkadaşları olsa dahi onun aracılığıyla değil kendilerinin kullanmasını istiyorum. Bu konuda da sürekli her hafta öğrencilerime A2 kurundan itibaren ödev veriyorum ve dışarıda bana video çekip getirmelerini istiyorum. Bunu yaptıklarında onların dili kullandıklarını görüyorum. Öğrencilerin en büyük yani problemi bence bu iletişim olarak utangaçlar, konuşmak istemiyorlar.

Okt5: Yani psikolojik engel olarak birçok engelle karşılaştığımız oluyor. İuu şu an ki sınıfımda da bunu hissedebiliyorum. Önceki dönemlerdeki sınıflarımda da hissedebiliyordum. Eeee bizim savaş mağduru dediğimiz ülkelerden gelen öğrencilerimiz var. İşte özellikle bunların Orta Doğu ülkeleri. Bu ülkelerden gelen insanlarda bir uuu yani mahsunluk bir üzgün olma durumunu somut olarak görebiliyoruz. Dolayısıyla eeee siz ders ortamında öğrencileri neşelendirmek için ders ortamını daha aktif hale getirmek için bir şey yaptığınızda onların bu süreci çok dahil olmak istemediklerini görebiliyorsunuz. Savaş özellikle savaş mağduru ülkelerden gelenler var. Ülkelerinden eee kaçıp eeee göç etme durumunda kalan öğrencilerimiz var. Bu bahsettiklerimin çoğu Orta Doğu ülkelerinden gelenler. Tabi Orta Asya ülkelerinde de buna benzer durumlar var. Eeee bahsettiğimiz uu hususlarla sınıf ortamında biz çokça karşılaşıyoruz.

Eee psikolojik engeller olarak. Eeee bir de yabancı bir ülkede bulunuyor şu anda öğrenci biz şu an Türkiye’de Türkçe öğreten bir birim olarak eee öğrencilerin hepsi bize yurt dışından geliyor dolayısıyla yurt dışında yaşamış olmanın da bir zorluğu var. Yani orda bir gurbette yaşa zorluğu olarak bunu biz ifade edebiliriz. Gurbette olma psikolojisi öğrenciler üzerinde yani ciddi bir problem olarak uu karşımıza çıkıyor. Bir de temel seviyedeyseniz bu öğrenci ihtiyaçlarını zaten karşılayamıyor çünkü Türkçeye hâkim değil. Dışarıda ihtiyaçlarını karşılayamadığı için bu ayrı bir öğrencide psikolojik yılgınlık oluşturuyor. Motivasyon olmayabiliyor çünkü eee buraya gerçekten hedefi olarak değil de mecbur olduğu için geldiyse öğrenci böyle öğrencilerde maalesef var. Mecbur olduğu için yani ülkesinden, savaştan kaçmış, kıtlıktan kaçmış ya da başkaca ülkede kaos ortamlarından kaçarak buraya gelmiş, Türkiye’yi kaçış kapısı olarak görmüş böyle öğrencilerde ciddi anlamda motivasyon eksikliği de olabiliyor yani. Yani yaş aralığına uu benim hedef kitlem şu anda biraz önce sözünü ettiğim gibi 18-22 yaş aralığında. Bu bahsettiğim şeyleri kendi yaş kitlemde de yani eee sınıf ortamındaki öğrencilerimde görebiliyorum. Yani daha alt seviyede alt yaş seviyesindeki öğrencilerim şu an yok. Eeee onları da şuradan uu belki sizin çalışmanız açısından bir done olabilir eeee mantığıyla paylaşayım. PİKTES Projesi kapsamında PİKTES öğretmenleriyle birkaç uu sunum yapma imkânım olmuştu Ankara’dayken. 2018 uu yılında. Eeee PİKTES projesinde görev yapan öğretmenler daha çok ilkokul çağındaki öğrencilere Türkçe öğretiyorlardı. Eeee bu ilkokul çağındaki çocuklar eeee çok daha ciddi psikolojik engellerle öğrenciler uu sınıf ortamına geldiklerini oradaki öğretmenlerimiz paylaşmışlardı.

ULUTÖMER kurumundaki yabancı öğrencilerin yaş özelliklerine en uygun dil öğretim yöntemlerinin kullanımına ilişkin okutmanların görüşleri Tablo 158’de gösterilmiştir:

Tablo 158

ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Yaş Özelliklerine Uygun Dil Öğretim Yöntemlerinin Kullanımına İlişkin Okutmanların Görüşleri

| Hedef Kitlenin Yaş Özelliklerine Uygun Kullanılan Dil Öğretim Yöntemleri | f |
|---|----------|
| İletişimsel yöntem Okt ₂ , Okt ₃ , Okt ₅ | 3 |
| Seçmece yöntem Okt ₃ , Okt ₄ | 2 |
| Buluş yoluyla öğretim yöntemi Okt ₁ | 1 |
| Gösterip yaptırma tekniği Okt ₁ | 1 |
| Sezdirme yöntemi Okt ₁ | 1 |
| Tümdengelim yöntemi Okt ₁ | 1 |

Tablo 158 incelendiğinde 5 katılımcı okutmanın da görüş belirttiği görülmektedir. Bazı katılımcı okutmanlar birden fazla koda dair görüş belirtmişlerdir. ULUTÖMER kurumunda Türkçe öğreten okutmanların sınıflarında yer alan dil öğrencilerinin yaş özelliklerine en uygun olduğunu düşündükleri ve kullandıkları dil öğretim yöntemlerine yönelik 3 okutman görüşüyle iletişimsel yöntemin ön plana çıktığı görülmektedir. Seçmece yönteme yönelik 2 okutman görüş belirtirken buluş yoluyla öğretim, gösterip yaptırma, sezdirme ve tümdengelim yöntemi kodlarına ilişkin olarak ise sadece bir okutmanın görüşü bulunmaktadır.

Hedef kitlenin yaş özelliklerine en uygun dil öğretim yöntemlerinin iletişimsel yöntem ve seçmece yöntem olduğunu belirten okutmanların görüşleri şu şekildedir:

Okt₂: *Yani iletişimsel yöntemin başarılı olduğunu düşünüyorum. İuu bunun haricinde belki görev odaklı yaklaşım yine iletişimsel yöneme bağlı oldu. Yani mümkün olduğunca onları eee sosyal hayatta da dili kullanabilecekleri bir şekilde görevler vererek eee dili öğrenmelerine yardımcı olmak daha başarılı olur diye düşünüyorum.*

Okt₃: *Tabii ki iletişimsel yöntemler ve iletişimsel eee dil öğretim yöntemlerini kullanıyoruz. Her şeyin odak noktası iletişim. Dört becerinin de bir arada uygulandığı bir yöntem tercih ediyorum. Eeee bir de tabii ki o dersin konusuna göre ya da dil bilgisi konusu da olabilir, dersin içeriği de olabilir ona uygun yöntemi diğer yöntemlerle karma bir şekilde vermeye çalışıyorum. Yani standart bir öğretim yöntemim yok. Duruma göre, öğrencinin seviyesine göre, konuya göre ama iletişim odaklı bir sistem olmasına dikkat ediyorum.*

Okt₄: *Seçmece yöntem kullanıyorum. Yani tüm dil öğretim yöntemlerini kullanmaya çalışıyorum aslında.*

Okt₅: *Eee bizim hedef kitlemiz biraz önce sözünü ettim, 18-22 yaş grubu. Burada iletişimsel eee yöntemleri daha ön plana çıkartabiliyoruz biz. Yani bunu daha uygun olduğunu düşünüyorum. Çünkü bu öğrenciler Türkiye’de eee yaşıyorlar öncelikle, Türkiye’de birtakım ihtiyaçları var. Bu ihtiyaçlarını gidermekle mükellefler eee bunun dışında eee Türkiye’de bir üniversite de öğrenim görecekler. Eee hocalarının anlattığı şeyleri anlamaları gerekiyor, kitapta aktarılan dili anlamaları gerekiyor ve kendilerini de hem yazılı hem de sözlü olarak ifade etmeleri gerekiyor. Dolayısıyla bu öğrenciler doğrudan Türkçeyi bir iletişim dili olarak kullanacaklar. Ben iletişimsel yöntemlerin eee yani kendi hedef kitlemiz açısından kendi yaş uuu muhatap olduğumuz yaş grubu açısından da daha önemli olduğunu, öncelikli olduğunu düşünüyorum.*

Hedef kitlenin yaş özelliklerine en uygun dil öğretim yöntemlerine ilişkin görüş belirten diğer katılımcı okutmanın görüşleri ise şu şekilde dikkat çekmektedir:

Okt₁: *Eeee sezdirme yöntemini eee öğrencilerime kullanıyorum. Çünkü yaşları itibariyle uuu daha ee iyi anlayabildiklerini ve metinleri kendileri kendi dilleriyle çözümleyebildiklerini gördüm. Eeee daha sonra gösterip yaptırma tekniğini de eee uyguladım öğrencilerime. Eeee buluş yoluyla eee anlamaları için uu önce öğrencilere merak uyandırdım onları güdüledim daha sonrasında öğrenciler dersi daha iyi anladıklarını gördüm. Fakat uuu bunların hepsi her sınıflara her sınıfa karşı kullanılabilir ben eee sınıf iklimine göre de ders anlatış biçimimi değiştirebiliyorum ve aynı teknikle her zaman devam etmek öğrencide sıkıntıya soku sebep olabiliyor bıkkınlığa sebep olabiliyor. Eee şu an ki sahip olduğum sınıfımda u tümünden tüm dengelimle anlatıyorum. Önce grameri anlatıyorum daha sonra metinlere geçiyorum. Ama bu bir genelleme değil yani sınıf u iklimine göre değişiyor. Sınıfın anlama düzeyine göre değişiyor. Şu an sınıfımdaki öğrencilerin birçoğu YTB öğrencisi Diyanet öğrencisi ve eeee birçok dil öğrendikleri için donanımlı olarak gelmişler. Çünkü bir öğrenci en az 3 dil biliyor. Bu şekilde verdiğim gramerleri kendi dilleriyle transfer yaparak daha iyi anlıyorlar.*

ULUTÖMER kurumundaki dil öğrencilerinin kullandıkları ders kitapları, hazırlanan programlar ve eğitim ortamlarının temel dil becerilerinin kazandırılmasında öğrencilerin yaş düzeylerine uygunluğuna ilişkin okutmanların görüşleri ve önerileri Tablo 159’da gösterilmiştir:

Tablo 159

ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Kullandıkları Ders Kitapları, Hazırlanan Programlar ve Eğitim Ortamlarının Temel Dil Becerilerini Kazandırmada Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Uygunluğuna İlişkin Okutmanların Görüşleri ve Önerileri

| Ders Kitapları, Hazırlanan Programlar ve Eğitim Ortamlarının Temel Dil Becerilerini Kazandırmada Yabancı Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Uygunluğu ve Öneriler | |
|--|---|
| Ders kitaplarını uygun bulmama Okt ₄ , Okt ₅ | 2 |
| Görselleri uygun bulma Okt ₁ , Okt ₃ | 2 |
| İçerikleri/Etkinlikleri uygun bulmama Okt ₂ , Okt ₄ | 2 |
| Materyalleri yetersiz bulma Okt ₃ , Okt ₅ | 2 |
| Etkinlikler günlük yaşamdan olmalı Okt ₄ | 1 |
| Görselleri uygun bulmama Okt ₅ | 1 |
| İşitsel materyalleri uygun bulma Okt ₃ | 1 |
| Konuşma/Dinleme becerilerini kazandırmada ortamı uygun bulmama Okt ₁ | 1 |
| Okuma/Dinleme metinlerini uzun bulma Okt ₃ | 1 |
| Öğrencilerin alanlarına ait içerikler olmalı Okt ₂ | 1 |
| Öğretim programını yeterli bulma Okt ₁ | 1 |
| Standart dil öğretim programı olmalı Okt ₅ | 1 |

Tablo 159 incelendiğinde okutmanların tamamının görüş belirttiği görülmektedir. ULUTÖMER kurumundaki dil öğrencilerinin kullandıkları ders ve kaynak kitaplarındaki içeriklerin, görsellerin, hazırlanan programların ve eğitim ortamlarının temel dil becerilerinin kazandırılmasında öğrencilerin yaş düzeylerine uygunluğuna ilişkin okutmanların çeşitli görüşleri ve önerileri tabloda yer almaktadır.

Ders kitaplarını uygun bulmama, görselleri uygun bulma, içerikleri/etkinlikleri uygun bulmama ve materyalleri yetersiz bulma kodları 2'şer okutman görüşüyle ön plana çıkmaktadır. Bu kodlarla ilgili görüşlerini dile getiren okutmanlar ders kitaplarındaki görselleri hedef kitlenin yaş düzeyine uygun olduğunu ancak ders kitaplarındaki içerikleri ve etkinlikleri hedef grubun yaş düzeyine ve bazı kur seviyelerine uygun bulmadıklarını belirtmekle birlikte materyalleri de yetersiz bularak dışarıdan takviye almak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Okutmanların görüşlerinden hareketle oluşturulan ve tabloda yer alan diğer kodlar ise şu şekildedir: Etkinlikler günlük yaşamdan olmalı, görselleri uygun bulmama, işitsel materyalleri uygun bulma, konuşma/dinleme becerilerini kazandırmada ortamı uygun bulmama, okuma/dinleme metinlerini uzun bulma, öğrencilerin alanlarına ait içerikler olmalı, öğretim programını yeterli bulma ve standart dil öğretim programı olmalı.

ULUTÖMER kurumundaki yabancı öğrencilerin kullandıkları ders kitaplarındaki içeriklerin, görsellerin, hazırlanan programların ve eğitim ortamlarının temel dil becerilerini

kazandırmada öğrencilerin yaş düzeylerine uygunluğuna ilişkin okutmanların çeşitlilik gösteren görüşlerini ve önerilerini şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

Okt₁: *Eeee şu an genel anlamda pek uygun olduğunu düşünmüyorum ama geliştirilebilir. Şimdi sınıfımızın fiziki yapısı uu özellikle dinleme becerisi ve konuşma becerisine müsait değil. Eeee sadece pasif olarak oturup dinlemeye yönelik eee pozisyonlar diye söyleyebilirim. Ve sınıftaki sıraların dizilimi, öğrencilerin oturduğu masaların dizilimi eee düz. Yetersiz olduğunu düşünüyorum. Iu evet ders uu görseller uu evet görseller bence hitap ediyor öğrencilerimizin uu anlamalarını kolaylaştırdığını düşünüyorum. Metinlerdeki metin metin bazlı konuşuyorum şu an. Hazırlanan programlar yani çok mükemmel olmamakla beraber ihtiyacımı giderdiğini düşünüyorum.*

Okt₂: *Eeee bunu kurdan kura farklılık gösteriyor bence. A1 kurunda öğrenci yeni Türkçeyi öğrendiği için içerik olarak öğrenciye eee yani seviyesine uygun olabiliyor. Ama mesela B1-B2'de B2 demeyeyim de B1'de eee çok öğrencinin uu seviyesine uygun olduğunu düşünmüyorum. Çok fazla konu tekrarı oluyor çünkü belki ii bizim bile çok ilgimizi çekmeyen yani ana dil kullanıcısı olarak bir Türk'ün bile çok dikkatini çekmeyecek konuların eeee kitapta biraz zorlama olarak yer verildiğini düşünüyorum. Yani yaş özelliklerine uygun olarak eee daha çok mesela üniversite yaşantısıyla ilgili, yabancı bir ülkede eğitim görmek üzerine konulara yoğunlaşırsa bir öğrenci eee yabancı bir ülkeye geldiğinde eee hangi sorunları yaşar, bunlara nasıl çözüm önerileri getirir ya da dört yıl beş yıl o ülkede ne yapar, dört yıl beş yıl sonrasındaki duyguları ne olur bunların örnek alan metinler ve etkinliklere yer verilse en azından eeee öğrencide bu metni okuduğunda ha 4 yıl 5 yıl sonra demek ki ben de bu duyguları hissedeceğim diyerek belki öğrenme karşı motivasyonu da artabilir. İlerleyen düzeylerde eeee işte B2-C1 düzeylerinde artık onların belki alanlarına yönelik eee metinlerin yer aldığı eee etkinliklere yer verilse daha iyi olur.*

Okt₃: *Yunus Emrenin kitabını kullanıyoruz. Buradaki görsellerin ve işitsel ve diğer materyallerin yaş grubuna uygun olduğunu düşünüyorum şu an C1 seviyesi için. Eee çünkü belli bir birikimleri var. Örneğin İpek Yoluyla ilgili bir konuda öğrencinin daha önce öğrendiği bilgiler var. Eeee ancak yine de eksik kaldığı noktalar oluyor muhakkak dışardan başka materyalle konuyu daha uu rahat anlatabilmek için başka materyal kullanma gereği hissediyorum. Biraz metinlerimiz uzun, dinleme par bölümlerimizde çok uzun onları uu özetleme, hızlı okuma teknikleri vesaireyle de desteklemeye çalışıyorum. Eee kullandığımız ders materyalinin hedef yaş özelliklerine yönelik eee uyumlu olduğunu düşünüyorum. Ancak biraz Türk tarihiyle ilgili eski örneğin Osmanlı tarihiyle ilgili çok ayrıntılı metinler de var. Eeee eğer bilgisi yoksa öğrencinin bu metinleri anlayıp yorumlamasında zorluk çekebiliyor. O yüzden*

biraz daha metinleri açıklayıcı uu ekstra materyaller kullanıyorum. Eee resimler C1 seviyesindeki resimler, görseller seviyelerine uygun çok çocuksu şeyler yok ama dediğim gibi biraz kültürel öğeler ağır bastığı için uu zorluk çekebiliyorlar.

Okt4: Şu an ki kullandığımız ders kitabının bu becerileri kazandırmada uygun olduğunu düşünmüyorum. Ders kitabının eski olması birinci sebep. İkinci sebep, ders kitabındaki etkinliklerinin çoğunun aslında biraz daha yaş grubu olarak küçük çocuklar için hazırlanmış olduğunu düşünüyorum. Mesela ders kitabında şöyle bir etkinlik vardı. Körebe oyunu. Yani körebe oyununu biz sanırım 11-12 yaşında oynuyorduk. Bunu 20 yaşındaki bir öğrenciye oynatmanın ne kadar avantajlı ne kadar mantıklı bir şey olabileceğini düşünmüyorum. Ders kitabındaki etkinlikler maalesef biraz daha küçük çocuklara göre hazırlandığını düşünüyorum biraz daha büyük ve gerçekten aslında şunu yapıyorlar yani ders kitabında Türkçe öğrenen öğrencileri ilkökul 1. sınıf öğrencisi yerine koyuyorlar. İlkokul 1. sınıf öğrencisi yerine koydukları için de etkinlikleri buna göre yapıyorlar. Bunlar 1. sınıf öğrencisi değil üniversiteye başlayacak öğrenciler ve etkinliklerin buna göre düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum.

Şunları önerebilirim: Daha çok onları toplum içerisinde tutacak etkinlikler olabilir. Mesela 18 yaşındaki 20 yaşındaki öğrencilerin dışarıda neler yapabilir, bunların ihtiyaçları nelerdir, ihtiyaçları doğrultusunda etkinlik analizleri çıkartılabilir. Öğrencilerin ihtiyacı olan ne bileyim yani körebe oyunu değildir. Öğrencilerin ihtiyacı olan küçük tarzda oyunlar değildir. Öğrencilerin ihtiyacı olan onları üniversiteye hazırlayacak, onları Türkiye’de tutacak tarzda etkinlikler olabilir. Etkinlik olarak net bir etkinlik söyleyemem ama bu konuda hazırlanacak etkinliklerin öğrenciler için onları Türkiye’ye ve üniversiteye hazırlayıcı etkinlikler olması gerektiğini düşünüyorum.

Okt5: Eeee isterseniz aşama aşama gidelim. Öğretim programlarıyla başlayalım. Takip ettiğimiz bir açıkçası standart bir öğretim programı maalesef ki yok. Yani uu TÖMER’lerin genelinde geçerli olan YÖK tarafından hazırlanan eee ya da bize eee iletilen bir öğretim programı maalesef ki yok. Bu zaten Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin temel problemlerinden bir tanesi. Bir öğretim programının yani standart bir öğretim programının olmayışı. Iuuu geçtiğimiz yılda Türkiye Maarif Vakfı bir program çalıştı ve uu kamuoyuyla paylaştı. Ancak bu program kabul edersiniz ki kendi okullarında 1. sınıftan uu işte lise son sınıfa kadar uygulayacakları bir eeee örgün öğretim programıydı. Dolayısıyla eeee TÖMER gibi Yunus Emre Enstitüsü gibi dil kurslarında izlenebilecek bir öğretim programı maalesef ki yok. Dolayısıyla yeterli demem de mümkün değil. Çünkü bir program yok. Eeeee ders materyallerinden kastımız eğer öncelikli olarak kitaplarsa çünkü kitaplar bizim eee Türkçe öğretiminde yani Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde şu an her şeyimiz. Her şeyimiz kitap

çerçevesinde belirleniyor. Eeee bir seviyeyi uuu bir grameri hangi seviyede öğreteceğiz hangi boyutlarıyla öğreteceğiz bu tamamıyla eeeee kullandığımız kitapla şekilleniyor.

Biz şu anda Yunus Emre Enstitüsünün kitabını kullanıyoruz. Yunus Emre Enstitüsünün uu hali hazırda kullandığımız Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti, yeterli gördüğümüz bir kitap değil. Hem Yunus Emre Enstitüsünde çalışmış bu kitabın pilot uygulamasında bulunmuş birisi olarak bunu söyleyebiliyorum hem de eeee bunu A1'den C2'ye kadar okutmuş bir öğretmen olarak söyleyeyim. Eeee bu kitap şu an için yeterli değil. Hazırladığı dönem için uuuu belki çok değerli bir çalışmaydı bu ancak şu anda Yunus Emre Enstitüsü yetkilileri dahi yeni bir uu Türkçe Öğretim Seti hazırlığı içerisinde. Bunu uu informal olarak biliyoruz. Eeee çünkü enstitüde kendisi biliyor ki şu anda bu modern öğretim yöntemlerini çok uygun bir kaynak değil. Yaş seviyelerine göre düzenlenmiş değil ve kullanılan görsellerden bahsettiniz. Görseller açısından da ele alınması gereken çokça eksiklikler var. Dolayısıyla eeee öğretim materyallerini de şu anda öğretim için uu yeterli bulmuyorum açıkçası.

ULUTÖMER kurumundaki yabancı öğrencilerin ilgilerini çeken tema, konu ve içeriklere ilişkin okutmanların görüşleri Tablo 160'da gösterilmiştir:

Tablo 160

ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin İlgilerini Çeken Tema, Konu ve İçeriklere İlişkin Okutmanların Görüşleri

| Yabancı Öğrencilerin İlgilerini Çeken Tema, Konu ve İçerikler | f |
|---|----------|
| Müzik Okt ₂ , Okt ₃ | 2 |
| Sinema Okt ₂ , Okt ₄ | 2 |
| Sportif etkinlikler Okt ₂ , Okt ₃ | 2 |
| Emlak/Ev kiralama Okt ₁ | 1 |
| Engelliler Okt ₄ | 1 |
| Gençlik konuları (Üniversite yaşamı/Gençlerin sorunları vb.) Okt ₂ | 1 |
| Kendi kültürlerine ait öğelerle karşılaşmak Okt ₄ | 1 |
| Kitaplar Okt ₂ | 1 |
| Kitaptaki genel izleneyi yeterli görme Okt ₅ | 1 |
| Sosyal medya Okt ₃ | 1 |
| Teknoloji/Dijital gelişmeler Okt ₃ | 1 |
| Türk kültürü Okt ₄ | 1 |

Tablo 160 incelendiğinde okutmanların tamamının görüş belirttiği görülmektedir. ULUTÖMER kurumunda Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin en çok ilgilerini çeken konu,

tema ve içeriklere yönelik okutmanların görüşleri çeşitlilik göstermekle birlikte müzik, sinema ve sportif etkinlikler kodlarının 2'şer katılımcı okutmanın görüşleriyle ön plana çıktığı görülmektedir. Okutmanlar tarafından dile getirilen diğer konu, tema ve içeriklere ilişkin kodlar ise şu şekildedir: Emlak/Ev kiralama, engelliler, gençlik konuları, kendi kültürlerine ait öğelerle karşılaşmak, kitaplar, kitaptaki genel izleneyi uygun görme, sosyal medya, teknoloji/dijital gelişmeler ve Türk kültürü. Tablo incelendiğinde görülmektedir ki bazı katılımcı okutmanların birden fazla koda dair görüşleri mevcuttur.

ULUTÖMER kurumundaki hedef dil öğrencilerinin ilgilerini çeken tema, konu ve içeriklere ilişkin okutmanların görüşlerini şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

Okt₁: *Mesela şu an ki yaş grubumdaki öğrenciler uu üniversite seviyesinde olduklarından ötürü yani onlar şu an buraya gelmişler ya da burada barınma ihtiyaçları var. Mesela bugün sabah uu ben öğrencilerime emlak uu bir uu bir ailenin ev eee kiralama eee ev alma eeee planını eee işledim ve ilgilerini çekti. Sınıfta öğrendiklerini kendilerine şu an ihtiyaçları olan uu seneye eve çıkacakları ya da bu dönem eve çıkacaklar, ev alacaklar rahat bir şekilde kullanabileceklerini düşünüyorum.*

Okt₂: *Yaş grubuna göre daha çok sportif etkinlikler ilgilerini çekiyor bununla ilgili etkinlikler. Eeee sinema ve müzik eee ilgilerini çekiyor ama eee örneğin sinemada yani ders kitabında yer alan uu sinema filmleri onlara çok eski gelebiliyor. İu zira bu Türkiye'de yani birçok o yaş grubundaki Türklere de eski gelir. Eeee bunların belki güncellenmesi gerekebilir. Genel olarak ilgilendikleri konular bunlar yani spor, müzik, sinema uu kitapla ilgilenen öğrenciler çıkıyor u üniversite yaşamıyla ilgili yani gençlerin sorunları uu nelerdir, gençlikle ilgili konulara daha fazla dikkat ediyorlar.*

Okt₃: *Evet az öncede söylediğim gibi teknoloji, sosyal medya uu spor, müzik uumm dijital gelişmeler gibi konular daha çok ilgilerini çekmekte.*

Okt₄: *Engelliler konusu mesela öğrencilerin ilgisini çekiyor. Çünkü evrensel bir konu. Her ülkede bu tarzda problemler var. Öğrencilerin ilgisini çeken bir diğer konu sinema çünkü yani hiç televizyon sevmeyen, film izlemeyi sevmeyen insan bile hayatında bir kez olsun iki kez olsun sinemaya gitmiş, film izlemiş oluyor. Ama ilgisini çekmeyen konulardan bir tanesi spor. Mesela olimpiyatlar konusunu konuşuyoruz hiç bilmiyoruz. Olimpiyatlar nedir bilmiyoruz. Sadece bildiği tek spor futbol ya da özellikle kız öğrenciler de sporla ilgili hiçbir bilgi yok genel olarak. Yani ilgileri yok. Bu konunun mesela kitapta olmasının bir faydasını da görmüyorum ben. Çünkü spor konusuyla öğrenecekleri terimler, spor konusuyla ilgili öğrendikleri yeni bilgiler hayatlarında kullanabileceği bilgiler değil. Hayatlarında kullanabileceği bilgiler ya da ilgisini*

çeken bilgiler daha çok işte dediğim gibi yani Türk kültürüyle alakalı olabilir, kendi ülkeleriyle özdeşleştirebileceği şeyler olabilir diye düşünüyorum.

Okt₅: Yani aslında şöyle, temalar ve içerikler olarak bir uuu eksikliğimiz olduğunu düşünmüyorum. Iuu temalarımızın hepsi uuu neredeyse öğrencilerimizin ilgisini çekiyor. Iuu çünkü belli bir mantıkla ve belli bir sırayla oluşturulmuş uu biz izlenince var ders kitaplarımızda. Sadece eee öğrencilerin uu seviyelerine bakıldığında çok seviye üstü gelebilecek bazı konular olabiliyor. Örnek vermem gerekirse, kullandığımız uu ders öğretim materyalinde B1 seviyesinde ekonomiyle alakalı birtakım metinler vardı. Burada eeee yani evet tabii ki Türkçe öğrenen bireyin eeee ekonomik kavramları Türkçe öğrenmesi gerekiyor buna katılıyorum ancak eee bunun çok uu işin detayına inecek şekilde verilmesi yani öğrencinin anlamasını çok güçleştiriyor açıkçası. Çünkü çok teknik konulara girilebiliyor bazen ders kitaplarında, konularda. Buna girildiğinde yani genel Türkçenin öğretilmesinin dışına çıkmış oluyor. Çok teknik boyutlara, özel amaçlı Türkçe öğretilmesine girilmiş oluyor. Dolayısıyla bunlar öğrencinin ilgisini çekmiyor. Yani çok detaya girilmişse bir konuda çok uuu bir tema işlenirken çok teknik bir konuya girilmişse ilgisini çekmeyebiliyor. Ama bunu dışında uu ders kitabımızdaki genel izlenince öğrenciler açısından ilgi çekici bulunuyor.

ULUTÖMER kurumundaki yabancı öğrencilerin kazanmada zorluk yaşadıkları temel dil becerilerine ilişkin okutman görüşleri Tablo 161’de gösterilmiştir:

Tablo 161

ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Kazanmada Zorluk Yaşadıkları Temel Dil Becerilerine İlişkin Okutmanların Görüşleri

| Yabancı Öğrencilerin Kazanmada Zorluk Yaşadıkları Temel Dil f | Becerileri |
|--|--|
| | Yazma Okt ₁ , Okt ₂ , Okt ₃ , Okt ₄ , Okt ₅ 5 |
| | Konuşma/Kendini ifade etme Okt ₁ , Okt ₂ 2 |
| | Dinleme Okt ₁ 1 |

Tablo 161 incelendiğinde 5 okutmanın da görüş belirttiği görülmektedir. ULUTÖMER kurumundaki Türkçe okutmanlarının 5’i de hedef dil öğrencilerinin temel dil becerilerini kazanmada zorluk yaşadıkları alanlara ilişkin olarak yazma becerisini diğer becerilere göre daha çok zorlandıklarını belirtmişlerdir. 2 katılımcı okutman öğrencilerinin konuşma becerisini kazanmada zorlandıklarını ifade ederken, okutmanlarda yalnızca 1’i ise dinleme becerisini kazanmada zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Tablo incelendiğinde görülmektedir ki bazı okutmanlar dil öğrencilerinin birden fazla beceride zorlandıklarına dair görüşlerini dile getirmişlerdir.

ULUTÖMER kurumunda Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin kazanmada zorluk yaşadıkları temel dil becerilerinden yazma becerisine ilişkin okutmanlardan bazılarının görüşlerini şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

Okt₃: *Eeee en çok sanırım yazma alanında sorun yaşıyoruz. Çünkü konuşabiliyor bir şekilde kendini ifade edebiliyor. Dinlediğini anlamada çok büyük sorunlar yaşıyoruz en azından üst seviyelerde. Ama yazma en uü üretkenlik gerektiren beceri olduğu için yazmada bazı sorunlar yaşıyoruz.*

Okt₄: *Özellikle yüksek lisans, doktora öğrencileri yani 24-25 yaşındaki öğrencilerin dil becerilerini kullanmada daha etkin olduklarını görüyorum. Çünkü onlar artık bir basamağı aşmışlar, lisans bitirmişler ve kendilerini bilim alanında ifade etmek istiyorlar. Bu konuda da daha istekli oluyorlar lisans öğrencilerine göre. Lisans öğrencileri ise, sadece evet şimdi üniversite okuyacağım, Türkiye'deyim, ailem beni Türkiye'ye gönderdi. Türkçe ne kadar öğreneceğim bunun tam farkında değiller, bilincinde değiller. Ama yazma alanında en çok zorlanıyorlar evet.*

Okt₅: *En zorlandığımız alan zaten akademik olarak çalışmalarda da ele ele alınan en zorlu beceri yazma becerisi. Iuu şu anda elimde yazma becerileri örneklerini görüyorsunuz dolayısıyla uuu aynı sürede ders almış öğrenci kitlemiz var uu aynı dersleri almış aynı gramerleri öğrenmiş öğrenci kitlemiz var ama bir öğrenci çok güzel bir yazma size teslim edebilirken bir başka öğrenci onun sıra arkadaşı çok kötü diyebileceğimiz boyutta bir yazmayı size verebiliyor. Çünkü yazma becerisi birçok üst bilişsel beceriyi kullanmasını gerektiren bir beceri. Psikomotor becerileri de kullanmayı gerektiren bir beceri bu anlamda yazmada en çok zorlanıyoruz diyebilirim yani.*

Hedef dil öğrencilerinin kazanmada zorluk yaşadıkları temel dil becerilerinin konuşma ve dinleme becerileri olduğunu dile getiren okutmanların görüşleri ise şu şekildedir:

Okt₁: *Yaşlarına göre eee öğrencilerin öğrendikleri eee kuralları, öğrendikleri kazanımları eee kullanmalarında farklılıklar olduğunu gözlemledim. Çünkü her öğrencinin kendine ait ihtiyacı ve beklentileri var. Bu noktada bir öğrenci en çok neyi bekliyorsa ya da neyi çok ihtiyacı varsa onu daha fazla kullanmakta bunu gördüm. Eeee okuma uu sorun yaşıyorlar. Iuu dinleme becerisinde eee öğrencilerin eeee konuşan kişinin daha hızlı konuştuğunu özellikle dinleme metinlerinde ve sokakta Türklerin daha fazla daha hızlı konuştuklarını gözlemledim onların şikâyetleri doğrultusunda.*

Yazma becerisinde uu en çok zorlandıkları beceri yazma becerisi çünkü öğrenci uu duygu, düşünce uu ye sahip, istekleri belli fakat bunları ifade edebilmede belki kelime yetersizliğinden belki kelimeleri çok öğrenemediğinden ya da cümle yapılarını daha iyi

bilemediğinden ötürü eeee yanlış aktarımlar yapıyor veya eksik aktarımlar yapıyor ya da anlamda bozukluklar ortaya çıkıyor. Özellikle yazmada çok gördüm. Konuşma becerisinde belki iii dilimizin zorluğu olabilir ya da daha öğrencinin öğrenememiş olması olabilir yahut kendine güveninin az olduğunu düşünüyorum. Belki de konuşma ve yazma becerisi, dinleme ve okuma becerisinden daha sonra gelişebiliyor. Iuu bunu şu an gözlemledim yani. Eski tecrübelerimden de bunu düşünüyorum.

Okt₂: Yaş seviyelerine göre farklılık eeee şu an ki grubum zaten dediğim gibi 18 – 22 – 23 yaş aralığında uu ama heterojen sınıflarda ileri yaşlarda eee yazma ve konuşmada daha geç eee öğrenme oluyor. En çooook immm konuşmada ve yazmada zorlandıklarını düşünüyorum.

ULUTÖMER kurumundaki yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken ortalama dikkat (odaklanma) süreleri, okutmanların öğrenme sürecini nasıl planladıkları ve ders süreleri ile yaş arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri Tablo 162’de gösterilmiştir:

Tablo 162

ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Ortalama Dikkat (Odaklanma) Süreleri, Okutmanların Öğrenme Sürecini Nasıl Planladıkları ve Ders Süreleri ile Yaş Arasındaki İlişkiye Yönelik Görüşleri

| Yabancı Öğrencilerin Ortalama Dikkat (Odaklanma) Süreleri, f | Okutmanların Öğrenme Sürecinde Hedef Kitleye Yönelik Yaptıkları Planlamalar ve Ders Süreleri ile Yaş Arasındaki İlişki |
|---|---|
| | Ders akışını bölümlendirme Okt ₁ , Okt ₂ , Okt ₃ , Okt ₄ , Okt ₅ 5 |
| | Ders sürelerinin uygunluğu Okt ₁ , Okt ₂ , Okt ₃ , Okt ₄ , Okt ₅ 5 |
| | Odaklanma süresi Okt ₁ , Okt ₂ , Okt ₃ , Okt ₄ , Okt ₅ 5 |
| | Oyun oynatma/Tekerlemelere yer verme Okt ₂ , Okt ₄ , Okt ₅ 3 |
| | Dikkat çekici çalışmalar yapma Okt ₅ 1 |
| | Film/Video izletme Okt ₅ 1 |
| | Kısa molalar verme Okt ₁ 1 |
| | Şarkı dinletme Okt ₅ 1 |

Tablo 162 incelendiğinde okutmanların tamamının görüş belirttiği görülmektedir. ULUTÖMER kurumundaki okutmanların görüşlerinden hareketle oluşturulan ders akışını bölümlendirme, ders sürelerinin uygunluğu ve odaklanma süresi kodlarına ilişkin olarak tüm katılımcıların görüş belirttiği görülmektedir. Bu kodlara ilişkin olarak katılımcı okutmanların ders sürelerinin hedef kitlenin yaş düzeyine paralel olması gerektiğine yönelik hemfikir oldukları anlaşılmaktadır.

Hedef dil öğrencilerinin odaklanma (dikkat) sürelerine yönelik ise 4 okutman 20-30 dakika arasında olduğunu ifade ederken 1 okutman bu sürenin 40-45 dakika arasında olduğunu belirtmiştir. Okutmanların dil öğrencilerinin dikkat sürelerine göre derslerini nasıl planladıklarına ilişkin olarak oluşturulan kodlar ise şunlardır: Ders akışını bölümlendirme, oyun oynatma/tekerlemelere yer verme, dikkat çekici çalışmalar yapma, film/video izletme, kısa molalar verme ve şarkı dinletme.

ULUTÖMER kurumundaki katılımcı okutmanların ders sürelerinin uygunluğuna ilişkin olarak hedef kitlelerinin yaş düzeyine paralel olması gerektiğine yönelik görüşlerini şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

Okt₁: *Evet paralel olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü eeee özellikle yaş düzeyi küçük olan öğrenciler ders esnasında daha fazla oyun daha fazla görsel istemekteler ve yaşları itibariyle eeee dikkatleri çabuk dağılmakta. Ama yaş seviyesi arttıkça 25'in üstü evet 25'in üstü öğrencilerin eee daha sabırlı olduklarını uu gözlemledim.*

Okt₂: *Evet, yaş düzeyine paralel olmalı bence.*

Okt₃: *Kesinlikle yaş düzeyine paralel olması gerektiğini düşünüyorum. C1 seviyesi için 50 dakika yeterlidir ancak eeee yaş kitlesi küçük olan bir öğrenciyi 50 dakika ya da 40-45 dakika bile ee aktif tutabilmek çok zordur. Eğer yaş kitlesine göre bir seçim yapılacaksa muhakkak o yaş grubunun daha az saatlerde eğitim almasının doğru olduğunu düşünüyorum.*

Okt₄: *Evet, yaş düzeyine uygun olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü yani yaş grubuna dediğim gibi çok az da olsa küçük örnekler oldu ileri yaştaki öğrencilerle ilgili. Onların öğrenim hızları biraz daha düşük olduğu için ders sayısı saati sayısı fazla olabilir.*

Okt₅: *Muhakkak muhakkak çünkü bir dikkat seviyesi vardır uu pedagojide. Bu yetişkinlerde 50 dakika olabilir ama uu örnek vermek gerekirse bir ortaokul seviyesinde bunu 40 dakikanın üzerine çıkarmamak gerekir. Yani yaş seviyesine göre ders saatleri muhakkak düzenlenmeli. Yetişkinlerde bu uu farklıdır ortaokul veya ilkokul seviyesinde çok çok farklıdır. Özellikle dil öğretiminde eee yani birey çokça yoruluyor çünkü birçok yeni ürünle karşılaşılıyor birçok yeni gramer öğreniyor ya da öğrendiği ders esnasında birçok kelime oluyor bu da öğrencinin zihnini çok yoruyor. Dolayısıyla siz ilkokul seviyesindeki bir öğrenciyi 50 dakika boyutun boyunca sürekli bir şey vermeye kalkarsanız 20 dakikadan sonra zaten öğrenci bir şey almamaya başlayacaktır. Örneğin, biz hali hazırda bir dersimizi 50 dakika şeklinde yapıyoruz Bursa Uludağ Üniversitesi ULUTÖMER' de. Eeee yaş grubumuzda yetişkin öğrenciler olduğu için çoğunlukla 18-22 ya da 18-25 yaş aralığında olduğu için eeee yetişkin öğrenci grubunda 50 dakikanın uygun olduğunu düşünüyoruz. Tabi yer yer konuların ağırlığına göre, öğrencilerin uu zihnen koptuklarını, sıkıldıklarını hissedebiliyoruz ancak uu bu yaş grubunda*

40 dakikanın 50 dakikanın uygun olduğunu bundan daha kısa olduğunda verimsiz olacağını düşünüyorum.

ULUTÖMER kurumundaki yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken ortalama dikkat (odaklanma) süreleri ve okutmanların dil öğrenme sürecini nasıl planladıklarına yönelik görüşleri ise şu şekildedir:

Okt₁: Eeee 30 dakika uuu belki biraz daha minimize edebiliriz 20 dakika olabilir. Daha sonrasında öğrencimin dikkati dağılıyor. Eeeee onu biz planlamıyoruz zaten planlanmış bir müfredat var. Müfredatı uygulamak zorundayım fakat sınıf içerisindeki etkinlikler esnasında yahut sınıf içerisinde öğrencilerle iletişim esnasında öğrencileri gözlemleyerek eeee ben eeeee gerekli yerlerde mola gerekli yerlerde konudan konuya atlayarak öğrencilerin dikkatini sürekli canlı kalmasını sağlamaya çalışıyorum.

Okt₂: O dersin içeriğine göre değişiyor ama 40 dakika uuu dikkatlerini verdiklerini görüyorum. 40-45 dakika. Iuu öncelikle derse başlarken mutlaka konuşma etkinliğine yer veriyorum. İşte dün ne yaptın ya da hafta sonu ne yapacaksın gibi. Onların hayatıyla ilgili ee kendilerini anlatmalarına fırsat veriyorum. Daha sonra eee o günkü konumuz ne ise ee o konuyla ilgili bilgileri ön bilgileri var mı yok mu bunu kontrol etmeye çalışırım. Basit cümlelerle bunu anlatıyorlar. Eeee sonrasında eee onlarla ilgili metinleri ee okuyup o metinler üzerinden gidiyoruz. İşte dil bilgisi dersi varsa bir dersi 3. ders oluyor genellikle bu uu 3. ders ve 4. dersi mutlaka dil bilgisine ayırmaya çalışıyorum. Eee son ders bizim genellikle ya yazma ya o gün öğrendiklerimizle ilgili konuşma ya da eeee genel olarak bir oyun etkinliği oluyor işte isim şehir gibi tekerleme gibi veya uu Türkçe bir müziğin işte boşluk doldurması gibi bulmacalar gibi etkinliklerle geçiyor.

Okt₃: Sanırım yarım saate kadar çıkabiliyorum. Yani aralıksız yarım saat ama muhakkak o yarım saat içinde de ilgilerini tutmak için bir şeyler yapmak gerekiyor. Eeemm muhakkak dersleri uu ısınma eheheh giriş ve sonuç olmak üzere bölüyorum zihnimde. Tabii böyle bir rutine oturttuk. İlk 5 dakika bazen 10 dakikayı da bulabilir muhakkak bir güncel bir olayla ilgili konuşmak, bir önceki gün öğrenilen konuların tekrarı ya da konuyla ilgili merak uyandıracak sorular, görseller gösterme şeklinde planlıyorum. Daha sonraki o 10 dakikadan sonraki kısım ana ders uuu verme olarak yapıyorum. Son 5 dakika bazen 7-8 dakikada muhakkak öğrenilenin tekrar edilmesine ayırıyorum, soru cevap şeklinde de olabilir ya da uuu ya da ben kendimde özetleyebilirim ama böyle bir uu sistem yürütüyorum.

Okt₄: Yani 20 dakika 20-25 dakika bir dikkat süresi var. O dikkat süresinde zaten vermemiz gereken her şeyi verip geri kalan süre de oyunlar oynayıp, eğlenceli şeyler yapıp

özellikle konuşma becerisini iyileştirmek için sohbetler edip ya da yazma becerisini daha iyi düzeye getirmek için tahtalarda değerlendirme yapmaya çalışıyorum.

Okt₅: Yarım saat olduğunu söyleyebilirim yani 18-25 yaş grubunda ortalama yarım saatlik bir dikkat unsuru olduğunu söyleyebilirim. Eeee öncelikle dersin başlangıcında öğrencilerin dikkatini çekmeye çalışıyoruz. Özellikle eeee o gün ya da o derste bir uu dil bilgisi yapısı bir uu zaman bir gramer anlatacaksak öğrencilere eee bunu aktararak öğrencilerin dikkatini çekmeye çalışıyoruz. Eeee dersin sonlarında öğrencilerin dikkati biraz dağıldığı için son 10-15 dakikada özellikle, öğrencilerin biraz dikkat dağınıklığı olduğu için orada eee o gramer yapısıyla o temayla ilgili eee görsel, işitsel unsurları kullanmaya çalışıyoruz. Bu bir şarkı olabiliyor eeee bir ee video ya da kısa film olabiliyor ya da filmin bir parçası olabiliyor ya da öğrencilerle yaptığımız buna benzer bir oyun etkinliği olabiliyor. Yani dersin son kısımlarında son 10-15 dakikasında öğrencilerin sıkıldıklarını gördüğümüzde eeee buna benzer aktiviteler yapıyoruz. Eeee dersin başında ve kısmen ortasında da daha çok uu bilişsel becerileri kullanmayı gerektiren yani öğrencileri daha zorlayacak becerileri dersin baş kısmında veril vermeye çalışıyoruz ve mümkünse eee günde 5 ders yaptığımızdan son derslere bu zor süreçleri bırakmamaya çalışıyoruz. İlk derslerde bunları vermeye, son derslerde daha çok bunların uygulamasını yaptırmaya çalışıyoruz.

ULUTÖMER kurumundaki yabancı öğrencilerin öğrenme şekilleri ve öğrenme şekillerine yönelik okutmanların süreç içerisinde yaptıkları etkinliklere ilişkin görüşleri Tablo 163'te gösterilmiştir:

Tablo 163

ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Öğrenme Şekilleri ve Öğrenme Şekillerine Yönelik Okutmanların Süreç İçerisinde Yaptıkları Etkinliklere İlişkin Görüşleri

| Hedef Kitlenin Öğrenme Şekilleri ve Okutmanların Süreç İçerisinde Yaptıkları Etkinlikler | f |
|--|----------|
| Görsel Okt ₁ , Okt ₂ , Okt ₃ , Okt ₄ , Okt ₅ | 5 |
| İşitsel Okt ₁ , Okt ₂ , Okt ₃ , Okt ₄ , Okt ₅ | 5 |
| Anlatılanları şemalaştırma Okt ₄ , Okt ₅ | 2 |
| Beden dilini kullanma Okt ₁ , Okt ₃ | 2 |
| Boşluk doldurma çalışmaları yaptırmaya Okt ₂ | 1 |
| Dramatize etme Okt ₁ | 1 |
| Şarkı dinletme Okt ₂ | 1 |
| Video izletme Okt ₃ | 1 |

Tablo 163 incelendiğinde katılımcı okutmanların tamamının görüş belirttiği görülmektedir. ULUTÖMER kurumundaki yabancı öğrencilerin öğrenme şekillerine yönelik okutman görüşlerinde görsel ve işitsel öğrenme şekillerinin okutmanların tamamının görüşüyle ön plana çıktığı görülmektedir. Görsel ve işitsel kodlarına ilişkin olarak okutmanlar konulara uygun olarak işitsel ve görsel materyallerden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Anlatılanları şemaştırma ve beden dilini kullanma kodlarına yönelik 2’şer okutman görüşü bulunmaktadır. Hedef dil öğrencilerinin öğrenme şekillerine göre boşluk doldurma çalışmaları yaptırma, dramatize etme, şarkı dinletme ve video izletme kodlarına ilişkin ise 1’er katılımcı okutman görüş belirtmiştir. Tablo incelendiğinde görülmektedir ki bazı katılımcıların birden fazla koda dair görüşleri mevcuttur.

Hedef kitlenin Türkçe öğrenirken kullandıkları öğrenme şekilleri ile okutmanların öğrencilerin öğrenme şekillerine yönelik gerçekleştirdikleri etkinliklere dair görüşleri şu şekildedir:

Okt₁: *Öğrencilerim eeee şu an anlatıcı ben olduğum için eeee ve kendileri benden ders dinledikleri için eeee işitsel ve görsel öğrenme stilleri daha gelişmiş eeee düzeyde. Kinestetik olarak öğrencilere bir hareket alanı vermiyoruz maalesef veremiyoruz. Fakat sınıf şartları uu sınıf ortamı uu iyileştirildiği zaman eeee örneğin drama sınıfları olabilir, eeee zeminde halılar olabilir eee bu şekilde öğrencileri hareketlendirebiliriz. Iuu dokunma becerileri, jest mimiklerini arttırabiliriz ve dramatize edilmiş eeee ders ile öğrencilerin daha iyi anlayabileceğini düşün düşünüyorum.*

Okt₂: *Bence görsel ve işitsel öğrenmeyi kullanıyorlar. Yani mümkün olduğunca uu anlattığım her şeyi göstermeye de çalışıyorum bilgisayarda. Imm çünkü bilmedikleri ben şu an A2 kuruna giriyorum. A2 kurunda bilmedikleri çok fazla kelime ve kavram çıkıyor. Bunları görsel olarak vermeye çalışıyorum. Dediğim gibi bir şarkı dinletip hem işitsel hem önlerinde o şarkının metni olduğunda boşluk doldurarak kavramları öğretmeye çalışıyorum. Bu şekilde materyallerden yararlanıyorum.*

Okt₃: *Bu yaş grubunda görsel ve işitsel stilleri daha çok tercih ediyorlar. Kinestetik daha küçük yaş grubuna hitap eden bir şey. Ama yine de zaman zaman konu uygun olduğunda bazen bir alkış yapmak ya da işte konuyla uygun bir hareket göstermek bile motive edici olabiliyor. Ders materyali dışında muhakkak o konuyla u öğrendiğimiz konuyla ilgili eee yutuptan (youtube) videolar bulmaya çalışıyorum. Daha çok görsel ve işitsel ağırlıklı gidiyorum. Beden dili olarak da öğrenciden beklentim değil ama kendim mümkün olduğunca eheheh beden dilimi kullanmaya çalışıyorum. Yuutup (youtube) videolarını çok kullanıyorum eee internetten ya da başka görüntüler ve eee işitsel kaynaklarda kullanmaya çalışıyorum.*

Okt4: Öğrenciler genellikle işitsel ve görseli çok daha çok kullanıyorlar. Ama bir öğrencim benim bu konuda çok dikkatimi çekmişti. Hocam hastayım, dedi. Dedim derse gelme tamam bugün dinlen. Ama dedi dersi dinlemem lazım dinlemezsem öğrenemiyorum, dedi. Tamam dedim. Sana ses kaydı gönderirim. Ama sizi de görmem lazım, yazdıklarınızı da görmem lazım dedi. Öğrenciler görsel ve işitsel olarak çok önemsiyorlar özellikle dil öğretiminde. Derse gelmeyen öğrencinin kaybı gerçekten çok büyük oluyor. Özellikle başlangıç seviyesinde A1-A2'de. Öğrenci yani bir gün değil 1 saat bile gelmediğinde o açığı kapaması onun için daha uzun bir süre alıyor. İşitsel olarak genellikle yani dinleme metinleri üzerinden gidiyoruz ben kendimde dinleme metinleri yapmaya çalışıyorum onları da uygulamaya çalışıyorum. Görsel olarak ise, yaptığım her şeyi şema haline getirerek tahtada anlatmaya çalışıyorum. Bu daha etkili oluyor. Yani bir şeyin normal düz yazmaktansa bir şekilde yazmak bir şemayla yazmak onların daha çok aklında kalmasına fayda sağlıyor.

Okt5: Ee aslında bu noktada uu hepsinin aynı yolla öğrendiğini söyleyemem. Bazı öğrencilerimiz daha çok işitsel yolla öğrenme becerileri daha çok gelişmişken bazı öğrenciler eee görsel öğrenme daha çok ön planda tutuyorlar. Eee şöyle örnek vereyim. Geçen dönem B1 kurunda ders verirken artık B1 seviyesinde yani orta derecede dil kullanıcısı daha uu bağımsız dil kullanmaya başladığı bir devre eee ancak öğrenci yapı itibariyle uu tahtada diyelim ki bir dil bilgisi yapısının bütün unsurlarını bütün detaylarını bir A1 öğrencisi gibi tamamen yazmamı iste isteyebiliyor. Yani böyle öğrencilerimizde var. Ama ben uu kendi yaklaşımım ve görüşüm itibariyle eee dilin keşfedilmesi gerektiğini eeee özellikle iletişimsel dil becerilerini önemseydiğim için daha çok iletişim boyutlarıyla, öğrenciyle, bir yapıyla ne der öğrenciyi bir yapıyla doğrudan muhatap kılıp sonrasında oradan yola çıkarak o dil bilgisi yapısını keşfetmesini ve en sonunda da benim eğer ona bir formül ya da bir gramer yapısını somut olarak detayları anlatacaksam en sonunda anlatmayı ben yaklaşım olarak tercih ediyorum.

Ancak bazı öğrencilerimiz eeee en başında o dil bilgisi yapısının nasıl kullanıldığını formüllerle adım adım göstermemizi bekleyebiliyor. Böyle öğrencilerimizde var. Böyle öğrencilerin olduğu sınıflarda öğrencilerin beklentilerini de göz önünde bulundurarak eee öğrencilerin o yapıyı tamamen görebilecekleri görsel şekilde o yapıyı kavramsallaştırmaya çalışıyorum. Ancak uu genel itibariyle baktığımızda öğrencinin o tema ile ya da o temayla ilgili kelime ve kelime gruplarıyla ve dil bilgisi yapısının kendisi ile daha çok iletişimsel boyutta eee muhatap kılacak ve sürekli onları duymalarını yani işitsel öğrenmelerine katkı sağlayacak bol örnekler yaptırmaya çalışıyorum. Mesela bol diyaloglar eee bolca okuma metinleri üzerinden hem o yapıyı kavramalarını hem o yapı ve o temayla alakalı kelime hazineleri geliştirmelerini

hem de eee o yapıyı o kelimeleri kullanabileceği eee ne bileyim unsurlar oluşturabilmeyi hedefliyorum.

ULUTÖMER kurumundaki yabancı öğrencilerin kelime, temel dil becerileri ve dil yapılarını öğrenirken en çok sevdikleri aktivitelere ilişkin okutman görüşleri Tablo 164'te gösterilmiştir:

Tablo 164

ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Kelime, Temel Dil Becerileri ve Dil Yapılarını Öğrenirken En Çok Sevdikleri Aktivitelere İlişkin Okutmanların Görüşleri

| Öğrencilerin Kelime, Temel Dil Becerileri ve Dil Yapılarını f Öğrenirken En Çok Sevdikleri Aktiviteler | |
|--|---|
| Drama/Rol oynama Okt ₁ , Okt ₃ , Okt ₄ , Okt ₅ | 4 |
| Oyun oynama (Adam asmaca, isim şehir, yapboz, tabu vb.) Okt ₂ , Okt ₃ , Okt ₅ | 3 |
| Bulmaca çözme Okt ₂ , Okt ₃ | 2 |
| Eşleştirme çalışmaları yapma Okt ₁ | 1 |
| Otantik görselleri izleme Okt ₃ | 1 |
| Reklam filmi/kısa filmler izleme Okt ₃ | 1 |
| Resimlerden hareketle hikâye oluşturma Okt ₂ | 1 |
| Şarkı dinleme Okt ₃ | 1 |

Tablo 164 incelendiğinde katılımcı okutmanların 5'inin de görüş belirttiği görülmektedir. ULUTÖMER kurumundaki yabancı öğrencilerin kelime, temel dil becerileri ve dil yapılarını öğrenirken en çok sevdikleri etkinliklere yönelik okutmanlardan 4'ü drama/rol oynama, 3'ü çeşitli oyun oynama etkinliklerini ve 2 okutman da bulmaca çözme etkinliklerini sevdiklerine yönelik görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin sevdikleri ve 1'er okutman görüşüne sahip olan diğer kodlar ise şöyledir: Eşleştirme çalışmaları yapma, otantik görselleri izleme, reklam filmi/kısa filmler izleme, resimlerden hareketle kısa hikâyeler oluşturma ve şarkı dinleme. Görüşmeye katılan okutmanlardan bazıları birden fazla koda dair görüş belirtmişlerdir.

ULUTÖMER kurumundaki yabancı öğrencilerin kelime, temel dil becerileri ve dil yapılarını öğrenirken en çok sevdikleri etkinliklere ilişkin okutman görüşleri şu şekildedir:

Okt₁: *Eşleştirme olabilir, rol yapma olabilir, drama olabilir uuu öğrenciler uuu kendilerinin Türkçe bildiğini ispatlamak, bunu göstermek için sürekli tahtaya çıkmakta*

istekliler. Konuşmayı çok istiyorlar. Eeee fakat zamanın kısıtlı olması ve yetiştirmem gereken bir müfredat olduğu için çoğu uu etkinlikleri çok yaptırıyorum maalesef.

Okt₂: Bulmacayı seviyorlar. Bulmaca, hikâye oluşturmayı sevdiler eee resimlerden eee resimlere bakarak kendileri bir hikâye oluşturmaya, onlara kahramanlara isim verip kahramanların neler yaptıklarıyla ilgili eee bunları seviyorlar. Oyunları seviyorlar.

Okt₃: Evet aslında yaş grubu ne olursa olsun hepsi oyunu seviyor bütün yaş grubunun sevdiği şey oyun. Eee tabii benzeri oyunlar oynatmayı seviyorum. Eeee yapboz bulmaca kelime bulmaca yapıyoruz bazen. Dramayı da kullanmaya çalışıyorum özellikle eee sen olsaydın bu durumda ne yapardın ya da elinde bir güç olsa bi şeyleri değiştirebilseydin bu durumda ne yapardın gibi empati kurarak ya da işi dramayla birleştirecek eee eee aktiviteler yapmalarını öncülük etmeye çalışıyor eheheh. Evet, oyun benzeri aktiviteleri seferler her türlü oyunu seviyorlar. Rol yapma da yine aynı şekilde. Başka sevdikleri aktivite şarkı otantik eeee görselleri ya da uu işitsel materyalleri de çok seviyorlar. Bir reklam filmini dinletmek mesela onların hoşuna gider. Şarkı dinlemeyi ya da kısa film izletmeyi de severler.

Okt₄: En çok dramayı seviyorlar yani drama yaparken hatta bazen gülme krizine dahi giriyorlar ve kendi aralarındaki diyalogları ben bunu yansıtmaya çalışıyorum. Öğrencini profiline göre bazen öğrencilere laf atıyorum başka bir öğrenciye laf atıyorum. İkisi tartışmaya başlıyorlar. Onlar kavga ettiklerini, tartıştıklarını düşünürken aslında Türkçe konuşmayı daha çok etkin hale getiriyorlar. Onlarda bir drama yapıyorlar. Dramayı bu konuda çok kullanabiliyoruz.

Okt₅: Benim kelime öğretiminde eee savunduğum yöntem ve akademik çalışmaların da bize gösterdiği şu bir kelimeyi bağlamında öğrenmek. Diyelim ki seyretmek kelimesini öğreteceğiz öğrencilere eee bunu eee bir oyun üzerinden anlatıp uu ya da öğrencinin o kelimeyi pekiştirmesini sağlayabiliriz. Bunu kabul ediyorum. Ancak ilk etapta öğrencinin o kelimeyle karşılaşmasını ya da o kelimeyi ilk etapta öğrenmesini ben ii ilgili metin içerisinde yani bağlamı içerisinde öğrenme öğrenmesini daha doğru buluyorum. Yani o kelimeyi eee en azından bir cümle ya da bir metin ya da bir diyalog içerisinde öğrenmesinin daha anlamlı olduğunu ve edindiğim tecrübelerden de öğrencinin o kelimeyi hatırlamasını ve kullanmasını bu yöntemle daha doğru olduğunu eee savunuyorum. Yani kelimeyi bağlamında öğrenme. Eeee drama, rol yapma, benzetim eee ya da benzeri işte yapboz oyunlarının eee daha çok öğrenilen kelimeyi pekiştirme, hatırlama uu amaçlı kullanıyorum.

Mesela uu hem Türkiye'deki okullarda da bizim uu sıklıkla kullandığımız yabancı öğrencilerinde bildiği Adam Asmaca oyunu öğrencilerin ilgisini çeken. Yani yetişkin normalde çocuklar için uygulanan bir oyun olmasına rağmen yetişkin öğrencilerde de etkili olan bir

yöntem. Bunun yanında yine yabancı öğrencilerinde bildiği ve bizimde uı gayet iyi bildiğimiz eee İsim Şehir oyunu. Onlar tabi ki bu isimi yani bu oyunun ismini farklı bir şekilde isimlendiriyorlar. İsim Şehir oyunu da öğrencilerin kendilerinin de bildikleri bir oyun olduğu için uı oldukça ilgisini çekiyor.

ULUTÖMER kurumundaki yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenimi süreçlerine yönelik yapılan ölçme-değerlendirme çalışmalarına ilişkin okutman görüşleri Tablo 165'te gösterilmiştir:

Tablo 165

ULUTÖMER Kurumundaki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenimi Süreçlerine Yönelik Yapılan Ölçme-Değerlendirme Çalışmalarına İlişkin Okutman Görüşleri

| Türkçe Öğrenimi Sürecinde Yapılan Ölçme-Değerlendirme f Çalışmaları | f |
|--|----------|
| Tüm becerileri eşit düzeyde sınaama Okt ₁ , Okt ₂ , Okt ₃ , Okt ₄ , Okt ₅ | 5 |
| Bilişsel/Duyuşsal/Psikomotor alanlara yönelik çalışmalar yapma Okt ₁ , Okt ₃ , Okt ₅ | 3 |
| Yazma becerisinde zorlanma Okt ₂ , Okt ₄ , Okt ₅ | 3 |
| Bilişsel/Duyuşsal/Psikomotor alanlara yönelik çalışmalar yapmama Okt ₂ , Okt ₄ | 2 |
| Dil becerilerine eşit düzeyde önem verme Okt ₂ , Okt ₃ | 2 |
| Dinleme becerisinde zorlanma Okt ₁ , Okt ₃ | 2 |
| Konuşma becerisinde zorlanma Okt ₁ , Okt ₂ | 2 |
| Konuşma becerisine öncelik verme Okt ₁ , Okt ₄ | 2 |
| Kullanılan yöntemler (Yazılı yoklama/çoktan seçmeli/boşluk doldurma/ Doğru-yanlış/ sözlü sınavlar/Eşleştirme/ödev ve projeler) Okt ₁ , Okt ₃ | 2 |
| Yazma becerisine öncelik verme Okt ₄ , Okt ₅ | 2 |
| Dinleme becerisine öncelik verme Okt ₁ | 1 |

Tablo 165 incelendiğinde dil öğrenim süreçlerine yönelik gerçekleştirilen ölçme - değerlendirmeye çalışmalarına ilişkin olarak 5 okutmanın da çeşitli görüşlerde buldukları görülmektedir. Bu temaya dair görüşlerini belirten okutmanlar temel dil becerilerinin her bir (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) alanını ölçme-değerlendirmeye yönelik ortak sınav uygulamalarının mevcut olduğuna yönelik görüşlerde bulunmuşlardır.

Bilişsel/Duyuşsal/Psikomotor alanlara yönelik çalışmalar yapma koduna ilişkin olarak 3 okutman görüş belirtirken bilişsel/duyuşsal/psikomotor alanlara yönelik çalışmalar yapmama

koduna ilişkin olarak 2 okutman görüşü mevcuttur. Hedef dil öğrencilerinin dil öğreniminde bilişsel/duyuşsal/psikomotor alanlarından daha çok bilişsel alanlarını ölçme-değerlendirmeye yönelik çalışmalar yaptıklarını ifade eden okutmanlar aynı zamanda duyuşsal ve psikomotor alanlarının gelişimini tespit etmeye ve geliştirmeye yönelik çok fazla hatta kimi okutman tarafından hiç ölçme-değerlendirme çalışması yapmadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. 2 okutman, öğrencilerinin bilişsel/duyuşsal/psikomotor alanlarının gelişimini tespit etmeye ve geliştirmeye yönelik ölçme değerlendirme çalışmaları yapmadıklarına dair görüşlerde bulunmuşlardır. Dil öğrenim sürecinde hedef kitlenin duyuşsal alanlarının tespitinin de büyük önem taşımakta olduğu bilinmektedir ancak okutmanların verdikleri görüşlerden hareketle bu alana yönelik çalışmaların eksik bırakıldığı görülmektedir.

Dil öğrencilerinin ölçme-değerlendirme çalışmalarında en çok zorlandıkları dil becerilerini sorguladığımızda okutmanların 3'ü tarafından yazma becerisinde zorlanma koduna ilişkin görüşlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Dinleme becerisinde zorlanma ve konuşma becerisinde zorlanma kodlarına ilişkin olarak 2'şer okutman görüşü mevcuttur. Okutmanların dil öğreniminde hedef kitlelerine uygun olarak kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin olarak kullanılan yöntemler koduna dair 2 okutman görüşü mevcuttur. Bu kod ile ilgili olarak katılımcı okutmanlar yazılı yoklama/çoktan seçmeli/boşluk doldurma/doğru-yanlış/sözlü sınavlar/eşleştirme/ödev ve projeleri kullandıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin yaş düzeylerine uygun olarak temel dil becerilerini ölçme-değerlendirme çalışmalarında okutmanların öncelik verdikleri becerilere ilişkin olarak ise konuşma becerisine öncelik verme, yazma becerisine öncelik verme ve dil becerilerine eşit düzeyde önem verme kodlarına dair 2'şer katılımcı okutmanın görüşü mevcuttur. Katılımcı okutmanlardan 1'i temel dil becerilerinden dinleme becerisini ölçme-değerlendirmeye öncelik verdiğini belirtmiştir.

Temel dil beceri alanlarından her birini ölçme-değerlendirmeye yönelik sınav uygulamalarının bulunduğunu, tüm becerileri eşit düzeyde sınadıklarını belirterek dil öğrencilerinin en çok zorlandıkları temel dil beceri alanlarına yönelik görüşlerde bulunan okutmanların görüşlerini şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

Okt₁: Evet iii sınav uygulaması yapıyoruz. 6 haftalık süreçler neticesinde süremiz tamamlandıktan sonra öğrencilere 4 ayrı beceri üzerinden sınav gerçekleştirilmekte. Öğrenciler en çok konuşma ve dinleme alanında eeee zorlanıyorlar. Ama iii okuma alanında o kadar çok zorlandıklarını düşünmüyorum.

Okt₂: Kurum olarak ortak uyguladığımız ölçme değerlendirme eee sisteminde dört beceride ölçülüyor sınavla. En çok konuşma ve yazmada zorlanıyorlar.

Okt₃: *Sınav yapıyoruz. İmm gördüğüm kadarıyla dinlemede zorlanıyorlar. Eee çünkü alışık olmadıkları ilk defa duyacakları bir şey. En çok bu alanda zorlanıyorlar. Yazmada zorlansalar da sonuç olarak çok pratiği yapıldığı için az çok u en azından organizasyonu temel pratiğini bildikleri için yazmada çok zorlandıklarını düşünmüyorum. Dinleme en zorlu geliyor.*

Okt₄: *Evet sınav yapıyoruz. Yazma.*

Okt₅: *Evet dört beceriyi ölçücü sınavlarımız mevcut. Eee aslında konuşmamızın daha önceki kısımlarında da söz ettik. Bu bir tekrar mahiyetinde olacak en çok zorlandıkları alan yazma becerisi. İu yine tekrar mahiyetinde söyleyelim çünkü birçok beceriyi içinde barındıran bir alan yazma alanı. Bu sebeple öğrencilerin en çok zorlandığı en geç kazandıkları bir beceri alanı yazma becerisi.*

Bilişsel/Duyuşsal/Psikomotor alanlarının gelişimini tespit etmeye ve geliştirmeye yönelik ölçme-değerlendirme çalışmaları yaptıklarını belirten okutman görüşleri ile bu doğrultuda herhangi bir çalışmalarının olmadığını dile getiren okutman görüşleri ise şu şekildedir:

Okt₁: *Eee psikomotor alanlarına yönelik iiii sanırsam kullanmıyoruz kullanıyorsakta ben onu şu an tanımlayamadım. Ama bilişsel olarak eeee bir gramer öğrettikten sonra öğrencilerden derhal eeee eeee dönüt almak istiyoruz ve bu süreç içerisinde öğrencinin verdiği bize cevaplar ile öğrencilerin anlayıp anlamadığını ölçebiliyoruz. Özellikle sentez ve değerlendirme basamağında öğrencilere anlattığımız gramerlerin ya da sınıf içerisindeki metin çözümlemede eeee etkinliklerde, boşluk doldurmalarda öğrencilerin eeee anlayıp anlamadıklarını ölçüyoruz. Duyuşsal ise gözlem yaparak kaygı düzeylerini ölçebiliyoruz.*

Okt₂: *Yani ben derste bireysel olarak ölçme değerlendirme u araçlarını kullanmıyorum. Eeee sadece onları gözlemleyerek u ilerlemelerini kaydetmeye çalışıyorum.*

Okt₃: *İu elimden geldiğince kullanmaya çalışıyorum. İu değişik evet değişik test tarzları örnekleri vermeye çalışıyorum öğrencilere. Eee uluslararası sınavların örneklerini göstermeye çalışıyorum. Yani sadece çoktan seçmeli dört şıklı bir şık değil onun yerine yorumlayıcı iş doğru yanlış bulma ya da eşleştirme gibi değişik ölçme değerlendirme araçları kullanmayı tercih ediyorum. Kendi kendilerini de test edebilirler işte konuyu anladım anlamadım, kaç puan verirdin kendine diyorum ya da gün sonunda bu konuyu yüzde kaç anladın yani öz eleştiri öz değerlendirme yapmalarını da u destekliyorum.*

Okt₄: *Yok kullanmıyorum.*

Okt₅: *Öğrencilerin yani duuşsal, bilişsel ya da psikomotor becerilerini ölçmeye yönelik çok özel bir ölçme değerlendirme eee araç gerecimiz yok. Çok özel bir ölçme aracı*

kullanmıyoruz. Eee kurumumuzun bize tebliğ ettiği standart bir ölçekler var. Eeee yazmada ve konuşma becerisini değerlendirmede bunları kullanıyoruz.

Okutmanların temel dil becerilerinin ölçme-değerlendirilmesinde öncelik verdikleri alanlara dair görüşleri şu şekildedir:

Okt₁: *Dört temel dil becerisini ölçmede uuuu galiba konuşma olabilir. Çünkü yazma uuu becerisi için eeee verdiğim ödevler ve kontrol ettiğim kağıtlarla ölçmeye çalışıyorum ve bu hemen dönüt veremeyebiliyorum yazma becerisinde. Fakat u konuşma becerisinde eeee öğrenciye soru sorup özellikle anlaması için hani dinleme becerisi ve konuşma becerisini uuu daha önce ölçebiliyorum evet.*

Okt₂: *Iuuu yani eşit bence. Dört dil becerisini eşit oranda ölçmeye önem veriyorum.*

Okt₃: *Hepsine öncelik veriyorum.*

Okt₄: *Öncelik verdiğim konuşma benim. Çünkü yani tüm dertlerini tüm problemleri öncelikle konuşarak anlatacaklar. Daha sonrasında yazma. Konuşma ve yazma önceliğim bu şekilde gidiyor.*

Okt₅: *Eeee ölçmede daha çok yazmaya yazma becerisine bakıyoruz. Çünkü akademik çalışmalar da bize gösteriyor ki biz yazma becerisinden öğrencilerin diğer becerileri de ne ölçüde edindiğini yordayabiliyoruz. Burada şunu kastediyorum eeee sadece okumayı ölçtüğümüzde öğrencinin ne düzeyde yazdığını ölçemeyiz. Sadece dinleme becerisini ölçtüğümüzde yine aynı şekilde okuduğunu ne kadar anlayabiliyor ya da ne derecede yazma becerisine sahip bunu açıkçası uuu kestirmek zor. Ancak yazma becerisi bize diğer beceriler hakkında da uuu birtakım kıstaslar veriyor. Çünkü yazma becerisinde birçok beceriyi içerdiği için belli bir kelime haznesinin olması gerekiyor, eeee metni oluşturma becerisine, metni organize etme, bir kompozisyon oluşturma becerisine sahip olması gerekiyor, psikomotor becerilerinin gelişmiş olması gerekiyor, kelimeyi nasıl yazması gerektiğini kelimeyi tanıması gerekiyor yani. Eeee bu yüzden yazma becerisini ben ölçmede daha çok önceliyorum daha önemli olduğunu düşünüyorum. Zaten akademik çalışmalar da bize bunu söylüyor.*

ULUTÖMER kurumundaki okutmanların yaş gruplarına uygun olarak oluşturdukları dil öğrenme ortamları ile dil öğrenimini pekiştirmek için kullandıkları pekiştireçlere ilişkin görüşleri Tablo 166'da gösterilmiştir:

Tablo 166

ULUTÖMER Kurumundaki Okutmanların Yaş Gruplarına Uygun Olarak Oluşturdukları Öğrenme Ortamları ile Dil Öğrenimini Pekiştirmek İçin Kullandıkları Pekiştireçlere İlişkin Görüşleri

| Dil Öğrenim Ortamları ile Dil Öğrenimini Pekiştirmek İçin Kullanılan Pekiştireçler | | f |
|--|--|----------|
| İkincil olumlu pekiştireçler/Nesnel pekiştireç (Oyuncak, kalem, kitap, şeker, çikolata, yemek vb.) Okt ₁ , Okt ₂ , Okt ₃ , Okt ₅ | | 4 |
| İkincil olumlu pekiştireçler/Sosyal pekiştireç (Gülümseme, aferin, övme, sarılma, kucaklama vb.) Okt ₁ , Okt ₃ , Okt ₄ , Okt ₅ | | 4 |
| Rekabetçi ortamı olumlu bulma Okt ₂ , Okt ₃ , Okt ₄ , Okt ₅ | | 4 |
| Etkileşimli/öğrenci odaklı/kaygıdan uzak ortam oluşturma Okt ₃ , Okt ₄ | | 2 |
| Oyun/dramaya dayalı ortam oluşturma Okt ₁ , Okt ₂ | | 2 |
| İkincil olumlu pekiştireçler (Artı, tik işareti, yüksek puan vb.) Okt ₅ | | 1 |
| İlgilerini çeken konuları sınıfa getirme Okt ₂ | | 1 |
| Rekabetçi ortamı uygun bulmama Okt ₁ | | 1 |
| Standart eğitim ortamı oluşturma Okt ₅ | | 1 |
| Tümdengelim yöntemine uygun ortam oluşturma Okt ₁ | | 1 |

Tablo 166 incelendiğinde okutmanların tamamının görüş belirttiği görülmektedir. ULUTÖMER kurumundaki okutmanlar dil öğrencilerinin yaş düzeylerine uygun olarak dil öğrenim süreçlerinde daha çok ikincil olumlu pekiştirmeleri kullandıklarını dile getirmişlerdir. İkincil olumlu pekiştirmeler ile ilgili olarak ise 4'er okutman nesnel ve sosyal pekiştireçleri kullandıklarını ifade ederken, 1 okutman ise ikincil olumlu pekiştirmelerden artı, tik işareti ve yüksek puan gibi pekiştireçleri kullandıklarını belirtmiştir.

Katılımcı okutmanlardan 4'ü rekabetçi ortamı olumlu bulma koduna ilişkin görüşler de bulunurken 1 katılımcı okutmanın ise rekabetçi ortamı uygun bulmama koduna dair görüşleri mevcuttur. Rekabetçi ortamı hedef dil öğrencilerinin öğrenim süreçlerinde olumlu etkiler yarattığına yönelik görüşler bulunmakla birlikte bazı okutmanlar tarafından rekabetçi ortamın süreci olumlu yönde etkilemesi sınıflarındaki dil öğrencilerinin yakın yaş gruplarından oluşmasına bağladıkları görülmektedir. Katılımcı okutmanlardan diğeri ise rekabetçi ortamların küçük yaş gruplarını olumlu yönde etkileyebileceğini ancak ileri yaş gruplarında (25 ve 30 yaş üstü) olumsuz etkiler oluşturduğuna dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin yaş düzeylerine uygun olarak oluşturulan öğrenme ortamlarına yönelik 2'şer okutman etkileşimli/öğrenci odaklı/kaygıdan uzak ortam oluşturma ve oyun/dramaya dayalı ortam oluşturma koduna ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Katılımcı okutmanlar öğrencileri arasında akran eğitimine dayalı etkileşimi sağlayacak, kaygıdan uzak ve özellikle küçük yaş gruplarının bulunduğu sınıflarda oyuna dayalı dil öğretim ortamı oluşturmaya

çalıştıklarını ifade etmişlerdir. İlgilerini çeken konuları sınıfa getirme, standart eğitim ortamı oluşturma ve tümdengelim yöntemine uygun ortam oluşturma kodlarına dair 1'er katılımcı görüşte bulunmuştur. Tümdengelim yöntemine uygun ortam oluşturma koduna ilişkin olarak katılımcı okutman özellikle 25 yaş üstündeki dil öğrencilerinin bulunduğu sınıflarda tümdengelimle yönelik bir ortam oluşturmaya çalıştığını belirtmiştir. Tabloda katılımcı okutmanların birden fazla koda dair görüşlerinin yer aldığı görülmektedir.

Hedef kitlenin yaş düzeylerini dikkate alarak rekabetçi sınıf ortamlarının dil öğrenim süreçlerinde olumlu bulduklarını dile getiren okutmanlar ile rekabetçi ortamın dil öğreniminde olumsuz etkisi olduğunu ifade eden okutmanların görüşleri şu şekildedir:

Okt₁: *İuu belki küçük yaş grubundaki öğrenciler için eeee rekabetçi ortam ama tatlı bir rekabet öğrencilerin derse ilgisini arttırmakta ve bir sonraki süreç için öğrenci kendisini hazırlamakta. Fakat yaşları 30'un üzerinde 25'in üzerinde olan öğrenciler için rekabetçi durumu hazırlamak ya da böyle bir ortam hazırlamak öğrencileri negatif etki yarattığını gözlemledim.*

Okt₂: *Evet olumlu buluyorum. Çok heyecanlanıyorlar. Özellikle yani yarışma de yarışma olarak değil ama oyun içerisinde gizli bir rekabet oluşuyor zaten aralarında. Eee bunu yaparken bireysel değil de daha çok gruplara ayırarak yapıyorum. Eee hem grup içerisinde birbirleriyle iletişimleri de artıyor ve kendilerini o gruba dâhil hissettikleri için o grubun birinci olmasını istiyorlar. Aidiyet duygularını da geliştiriyor. Bu nedenle olumlu etkilediğini düşünüyorum.*

Okt₃: *Eevet benim yaş grubum için rekabetçi ortamın avantajlı olduğunu düşünüyorum. Eee aslında küçük yaş gruplarında da oldukça motive edici ama kaybeden grup için çok sorun olabiliyor küçüklerde alınıp küsebiliyor. Bu yaş grubu için uygun. Eeee yarışmalar düzenleyebiliyorum ama sınıf sayım bu sene oldukça az. O yüzden eee yeterince rekabetçi eheheh olamıyor maalesef.*

Okt₄: *Evet, kesinlikle olumlu buluyorum. Mesela kelime öğretiminde çok basit bir oyun adam asmaca oyununu çok sık oynatıyorum. Özellikle iki günde bir, üç günde bir. Öğrendiğimiz kelimelerle alakalı ve 3 grup oluşturuyorum en az. Bu gruplarda birbirleri arasında rekabet olduğu için ki yaşları da birbirine yakın olduğu için rekabet havası daha iyi oluyor. Ama sınıf ama yani yaş grubu olarak daha farklı olsa birbirleriyle o konuda rekabet yapamayabilirler. Çünkü aynı yaştaki insanlar birbirlerine esperi yapabiliyorlar, birbirlerini alttan alabiliyorlar. Ama daha yaşlı bir insan ya da daha çocuksu bir insana bir öğrenciye bir şaka yaptığınızda belki yanlış anlaşılabilir o konuda.*

Okt5: *Muhakkak olumlu buluyorum. Eeee geçtiğimiz dönem de yaptığım bir uygulamadan örnek vermek istiyorum. Iuu B1 seviyesinde ders verirken öğrencilerin konuşma becerilerini özellikle geliştirme amaçlı uuu sınıf ortamında hem rekabet ortamı oluşturacak hem de öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini sağlayacakları bir etkinlik yapmak istedik. Burada da münazara etkinliği yaptık. Eee sınıftan eeee gruplar oluşturduk, öğrenci grupları oluşturduk. Bu grupları kendi aralarında eeee yine ortak öğrencilerle ortak bir şekilde belirlediğimiz konularda tartışma yapmalarını sağladık.*

Öncelikle iki grup uuu tartışmayı yapmıştı diğer öğrencilerin yani geriye kalan öğrencilerin tamamı hem dinleyici konumundaydı hem de puanlayıcı yani jüri konumundaydı. Dolayısıyla tartışmaya katılan öğrenciler konuşma becerisini ön plana çıkarmış uu uuu boyuttalarken diğer öğrencilerde boş oturmaktan ziyade dinleme becerisinin gelişimine yönelik bir onları jüri göreviyle görevlendirmiştik. Dolayısıyla aktif bir şekilde o tartışmayı dinlemeleri gerekiyordu. Yeri geldiğinde onlarda katılıyorlardı, katkı sağlıyorlardı. Eeee sonra o grupların arasında, jürinin de puanlarıyla bir galip belirledik. Ondan sonra diğer gruplarında benzer şekillerde tartıştırdık. En sonunda da bir final mahiyetinde ee sona kalan iki grup arasında bir tartışma yapmıştık. Dolayısıyla yani tüm öğrencilerin o tartışmaya yani kendilerini toplum önünde konuşmaya, konuşmayı sağlayıcı etkinliklere katılmaya, eee Türkçe konuşma becerilerini geliştirmeye aynı zamanda da Türkçe konuşan birisini dikkatli bir şekilde dinlemeye yönelik etkinlik olmuştu öğrenciler açısından. Yani münazara etkinliği bu anlamda eee orta seviyede faydalı bir etkinlik olmuştu.

ULUTÖMER kurumundaki okutmanların yaş gruplarına uygun olarak öğrenme ortamlarında kullandıkları pekiştireçlere dair görüşleri şu şekildedir:

Okt1: *Eeee öğrencilere eee sınıf içerisinde eeee onlara küçük küçük hediyeler veriyorum. Onlara zaman zaman eeee hemen yaptıktan sonra soruyu ya da eee istediğim şeyi yaptıktan sonra onlara Aferin! diyorum. Iuu öğrencileri eee hediye olarak geziye, yemeğe eee ve çeşitli TÖMER dışında okul dışındaki aktivitelerde onları eeee onları ödüllendirmekteyim.*

Okt2: *Yani çok az olmakla beraber eee ödülü kullanıyorum. Yani işte ödevini yapana yarın belki bir tane çikolata veya eee bir soruyu sorduğumda iki farkı cevap varsa bi tanesini işaretleyip eğer işte bu doğru çıkarsa eee siz ona bir şey alacaksınız yarın ama yanlış çıkarsa o size bir şey alacak gibi. Bu şekilde ödülleri kullanıyorum.*

Okt3: *Immm yani tabii ki sözlü pekiştireçlerle başlayıp bunun ya yazılı pekiştireçler de kullanıyorum bazen. Ufak tefek ödüller eeee yani küçük bir ödülde olsa eee onları destekleyeceğini düşünüyorum. Evet.*

Okt₄: *Onların yaptıkları başarılarla göre sınıf önünde zaten sürekli muhabbet ve sohbet havasında geçtiği için derslerimiz yani sınıf içerisinde pekiştireçler kullanıyorum. Onları tebrik etmek gibi onları biraz daha motive etmek amaçlı pekiştireçler kullanıyorum.*

Okt₅: *Eeeee bu noktada şöyle, öğrencilere verdiğimiz ödevlerde, öğrencilere yaptığımız olumlu dönütler öğrenciler için bir pekiştireç mahiyetinde oluyor. Yani eeee kağıdına yazdığımız olumlu bir söylem, bir aferin, bir bravo sözcüğü bile ya da kağıdına koyduğumuz doğru mahiyetindeki bir tik işareti bile öğrenciler için olumlu bir pekiştireç oluyor ya da öğrencinin kâğıtta yaptığı hataları farklı bir renkte kalemle gösterdiğimizde yani öğrencinin hatasını göstermiş oluyoruz ama bu öğrenci için yine olumlu bir pekiştireç oluyor çünkü öğrenci yaptığı hatalardan doğrusunu yapmayı öğreniyor süreç içerisinde. Bunun yanında uuu pekiştireç mahiyetinde öğrencilere küçük hediyeler, sınıf ortamına getirdiğimiz küçük hediyeler bir kalem, bir çikolata mahiyetindeki küçük hediyelerde öğrenciler için bazen olumlu pekiştireç haline gelebiliyor. Tabi bunlar sembolik şeyler bizim sınıf ortamımızda.*

Katılımcı okutmanların hedef kitlelerinin yaş düzeylerini dikkate alarak sınıf içerisinde oluşturdukları öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri şu şekildedir:

Okt₁: *Eğer öğrencilerin iii yaş ortalaması sınıf içerisinde eee ortalamasının üzerindeyse yani 25'in üzerindeyse eeee daha çok tümdengelim yöntemine uygun bir ortam kullanıyorum ve eee çeşitli beyin fırtınaları fırtınaları fırtınaları ile öğrencileri canlandırmaya konuşturmaya çalışıyorum. Fakat yaş grupları 20'nin altında olduğu zaman daha çok oyun, drama tekniklerini kullandığım ortamlar oluşturuyorum.*

Okt₂: *İii yani onları dersin içine katmaya çalışıyorum. Çünkü yaş itibarıyla zaten hareketli bir iii yaş dönemindedir. Dediğim gibi onların ilgilerini çekebilecek konuları daha fazla sınıf ortamına getirmeye çalışıyorum. Mümkün olduğunca sınıf dışında da onlara eee görevler vererek ee Türkçeyle yani sınıfın dışında da Türkçeyle imm ilgilenmelerini sağlamaya çalışıyorum. Eeee bunun dışında ee oyunlarla, dramayla uu dersi renklendirmeye çalışıyorum.*

Okt₃: *Etkileşimli bir ortam oluşturmaya çalışıyorum. Herkesin eşit söz alabildiği, birbirine eee soru sorabildiği eeee öğrenci odaklı bir ortam olması için uğraşıyorum. Muhakkak dört becerinin de gün sonunda uygulanmış olduğu bir uu sistem uygulamaya çalışıyorum. Ortamın daha kaygıdan uzak eee etkileşime açık ve uumm heyecan verici de olmasını istiyorum. Yani monotonluktan uzak bir şey olsun, sürprizler olsun istiyorum. Bunun için uu çalışmalar yapıyorum. Örnek verebilirim, eee mesela birisini gösteriyorum daha önce görmedikleri ya da alışkın olmadıkları bir şey bunun üzerine tahminlerde bulunmalarını istiyorum. Daha sonra uu açıklaması geliyor ya da eee öğrencilerim yüksek lisans ya da lisans yapacakları için belli bir birikime sahipler o yüzden eee yaptığım etkinliklerde de daha önceki*

eğit aldıkları eğitimle ilgili eee ya da edindikleri bilgilerle ilgili bir şeyler getirmelerini istiyorum ya da paylaşımlarını istiyorum sınıfta bu şekilde.

Okt₄: Yani grup çalışmaları yaptırabileceğim ortamlar. Çünkü öğrencilerin yaşları birbirine yakın olduğu için anlaşabiliyorlar. Hem yaş hem de ülke olarak farklı gruplar oluşturmaya çalışıyorum etkinlik yaparken özellikle. Öğrenimi arttırmak için akran bir kere akran eğitiminin önemli olduğunu düşünüyorum ve bazen bir konuda çok iyi olan öğrenciyle iyi olmayan öğrenciyi eşleştirerek onların bir arada çalışmalarını sağlıyorum.

Okt₅: Hali hazırdaki sınıfta farklı yaş gruplarından öğrencilerim olmadığı için uuu yani bu sebeple farklı ortamlar oluşturma ihtiyacımızda olmuyor. Yani eğer sınıfta eee çocuk yaşta çok öğrencilerde olmuş olsaydı belki onların hem eee dikkatlerini çekecek onların motivasyonunu arttıracak eeee sınıfta görsel unsurlar kullanmak gerekebilirdi. Eee kullandığımız yöntem tekniklerin ya da öğrenciyle kurduğumuz diyalogun değişmesi gerekebilirdi. Ancak şu an yetişkin öğrenci grubuyla ve üniversitede eğitim alma hedefiyle buraya gelen öğrenci grubuyla eee muhatabız. Dolayısıyla farklı öğrenme ortamları oluşturmuyoruz. Standart bir öğretme ortamımız var.

ULUTÖMER kurumundaki hedef dil öğrencilerinin yaş gruplarına uygun dil öğrenim sınıflarının varlığına ve sınıflarda öğrencilerin dil öğrenimi sürecinde ürettiklerine dair okutman görüşleri Tablo 167’de gösterilmiştir:

Tablo 167

ULUTÖMER Kurumundaki Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Uygun Dil Öğrenim Sınıflarının Varlığına ve Sınıflarda Öğrencilerin Dil Öğrenimi Sürecinde Ürettiklerine Dair Okutman Görüşleri

| Dil Öğrenim Sınıflarının Varlığı ve Öğrencilerin Ürettikleri Ürünler | f |
|--|----------|
| Yaşlarına uygun dil sınıflarının olmaması Okt ₁ , Okt ₂ , Okt ₅ | 3 |
| Dil sınıfları mevcut Okt ₃ , Okt ₄ | 2 |
| Konuyla ilgili yazı yazma Okt ₁ , Okt ₅ | 2 |
| Görsel hazırlama Okt ₃ | 1 |
| Öğrencilere ait ürünler mevcut değil Okt ₄ | 1 |

Tablo 167 incelendiğinde okutmanların tamamının konuyla ilgili olarak görüş belirttiği görülmektedir. ULUTÖMER kurumunda öğrenim gören dil öğrencilerinin yaşlarına uygun ve dil öğrenimlerini destekleyici yönde hazırlanmış sınıfların mevcut olmadığını dile getiren 3 okutman görüşü bulunmaktadır. 2 okutman ise dil sınıfları mevcut koduna ilişkin görüşlerini belirterek sınıfların öğrencilerin yaş düzeylerine uygun olmasa bile genel olarak sınıfların

mevcut olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin dil öğrenim sürecinde kendilerinin ürettikleri ürünlere ilişkin 2 okutman konuyla ilgili yazı yazma koduna dair görüş belirtirken katılımcı okutmanlardan 1'i ise görsel hazırlama koduna ilişkin görüşte bulunarak öğrencilerin hazırladıkları ürünleri panolarda sergilediklerini belirtmişlerdir. Okutmanlardan bir diğeri ise sınıflarda dil öğrencilerine ait ürünlerin mevcut olmadığı yönünde görüş belirtmiştir.

Hedef kitlenin yaş düzeylerine uygun dil öğrenim sınıflarının mevcut olmadığını dile getiren okutmanlar ile yaş düzeyine uygun olmasa da genel olarak sınıfların mevcut olduğunu ifade eden okutman görüşleri şu şekildedir:

Okt₁: *Immm maalesef mevcut değil.*

Okt₂: *Yaş gruplarına uygun uu derken yani yaş gruplarına özgü işte atıyorum 18-22 yaşlara göre böyle bir sınıf ya da 22 yaş üstü böyle bir sınıf değil sınıflarımız genel sınıflar.*

Okt₃: *Mevcut olduğunu düşünüyorum.*

Okt₄: *Evet, dersliklerimiz mevcut.*

Okt₅: *Iu yaş düzeylerine uygun mevcut değil.*

Dil öğrenim sınıflarında öğrencilerin süreç içerisinde ürettikleri ürünlere dair okutman görüşleri şu şekildedir:

Okt₁: *Evet, öğrencilere eee hazırladığımız projeleri uu getirmekteler verdikleri verdiğimiz ev ödevlerini eee getirip kendileri sergilemekteler. Özellikle yazma becerisinde eeeee konuyla ilgili çok güzel yazı yazan öğrencilerin yazılarını panoya asmaktayım.*

Okt₂: *Kendi ürettikleri ürünler mevcut. Ama uu bunun haricinde yani kurum tarafından uu bu şekilde asılan ya da onları destekleyen koridorlarımızda var ama sınıf içerisinde yok.*

Okt₃: *Evet. Yavaş yavaş uu bu görseller paylaşıyor, okul duvarlarında da var. Panolara da öğrenciler eee kendi istedikleri görselleri getirip takabilirler.*

Okt₄: *Şu an yok yeni binaya taşındığımız için biraz da bu yok. Eski binamızda mevcuttu. Şu anda da yeni yeni bunları oluşturmaya çalışıyoruz panolarımızda.*

Okt₅: *Kendi ürettikleri ürünleri eeee şimdi bizim kurumumuzda bir bina değişikliği oldu. Şu an binamız yeni uu binadaki sistemimiz yeni oturuyor. Sınıfta panolarımız var uu ben şu uygulamayı yapıyorum. Eeee öğrencilere verdiğimiz özellikle yazma ödevlerinde eeee kontrol ettiğimizde diğer öğrencilere örnek olabilecek yazmaları panoya asıyoruz. Bu da hem ee o ödevi yapan öğrenci açısından bir pekiştirme oluyor, olumlu bir pekiştirme oluyor diğer öğrenciler açısından da ideal bir ödevin nasıl yapmaları gerektiği noktasında da bir örnek oluyor. Yani bunun dışında uu yaptığımız bir uygulama yok.*

ULUTÖMER kurumundaki okutmanların dil öğrenim alanlarının yaş düzeylerine göre farklılaşmasına yönelik ve hedef kitlelerinin yaş düzeylerine uygun olarak dil öğrenim sınıflarında bulunmasını istedikleri materyallere ilişkin görüşleri Tablo 168’de gösterilmiştir:

Tablo 168

ULUTÖMER Kurumundaki Türkçe Okutmanlarının Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Uygun Olarak Dil Öğrenim Sınıfları ile Sınıflarda Bulunmasını İstedikleri Materyallere İlişkin Görüşleri

| Dil Öğrenim Sınıflarına Yönelik Okutman Görüşleri ve Sınıflarda f | Bulunması Gereken Materyaller |
|--|--------------------------------------|
| Dil öğrenim alanları yaş düzeylerine göre farklılaşmalı Okt ₁ , Okt ₂ , Okt ₃ , Okt ₄ , Okt ₅ | 5 |
| Görsel/İşitsel materyaller olmalı Okt ₁ , Okt ₂ , Okt ₃ , Okt ₅ | 4 |
| Yerleşim düzeni Okt ₂ , Okt ₃ , Okt ₄ , | 3 |
| Büyük panolar olmalı Okt ₂ , Okt ₄ | 2 |
| Dinleme etkinliklerine özel sınıflar olmalı Okt ₃ , Okt ₄ | 2 |
| Okuma kitaplarını tanıtıcı köşeler olmalı Okt ₂ , Okt ₄ | 2 |
| Türk kültürünü/Deyimleri/Atasözlerini tanıtıcı köşeler olmalı Okt ₄ , Okt ₅ | 2 |
| Farklı dil öğretim kitapları olmalı Okt ₂ | 1 |
| Filmlerin olduğu cd arşivi olmalı Okt ₂ | 1 |
| Günlük gazeteler/dergiler olmalı Okt ₃ | 1 |
| Haritalar olmalı Okt ₃ | 1 |
| Konu özetleyen tablolar olmalı Okt ₂ | 1 |
| Küçük mutfak olmalı Okt ₁ | 1 |
| Sınıflarda internet olmalı Okt ₃ | 1 |
| Sözlük/dinleme cihazları/tabletler verilmeli Okt ₁ | 1 |
| Yer-yön tanıtıcı tablolar olmalı Okt ₃ | 1 |

Tablo 168 incelendiğinde ULUTÖMER kurumunda öğrenim gören öğrencilerin dil öğrenim sınıflarına yönelik 5 okutman da görüş belirtmiştir. Dil öğrenim alanları yaş düzeylerine göre farklılaşmalı koduna ilişkin olarak okutmanların tamamı görüş belirtmişlerdir. Bu koda yönelik olarak okutmanlar tarafından hedef kitlenin yaş özelliklerine uygun olarak dil edinim/öğrenim sınıflarının farklılaşması gerektiği görüşlerinde ifade edilmiştir.

Okutmanlar hedef kitlelerinin dil öğrenim sınıflarında bulunması gereken materyallere yönelik çeşitli görüşlerde bulunmuşlardır. 4 katılımcı okutman tarafından görsel/işitsel

materyaller olmalı kodu ve 3 okutman görüşüyle de yerleşim düzeni kodlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Büyük panolar olmalı, dinleme etkinliklerine özel sınıflar olmalı, okuma kitaplarını tanıtıcı köşeler olmalı, Türk kültürünü/deyimleri/atasözlerini tanıtıcı köşeler olmalı kodlarına ilişkin olarak ise 2'şer okutman görüşü bulunmaktadır. Okutmanların görüşleri doğrultusunda belirlenen diğer kodlar ise şu şekildedir: Farklı dil öğretim kitapları olmalı, filmlerin olduğu cd arşivi olmalı, günlük gazeteler/dergiler olmalı, haritalar olmalı, konu özetleyen tablolar olmalı, küçük mutfak olmalı, sınıflarda internet olmalı, sözlük/dinleme cihazları/tabletler verilmeli, yer-yön tanıtıcı tablolar olmalı. Tablo incelendiğinde görülmektedir ki bazı katılımcı okutmanların temaya yönelik olarak birden fazla görüşü bulunmaktadır.

Hedef kitlenin yaş özelliklerine uygun olarak dil öğrenim sınıflarının farklılaşması gerektiğine dair görüş belirten okutmanların görüşleri şu şekildedir:

Okt₁: *Eğer çok küçük öğrenciler varsa materyallerin daha somut daha kolay anlaşılabilir ve daha erişilebilir olması gerektiğini düşünüyorum. Yaş ilerledikçe eeee kullanılacak olan materyallerin çok da abartılmaması eee ve çok da onların yaşına nazaran kullanışsız olmaması gerektiğini düşünüyorum.*

Okt₂: *Eeee şimdi çocuk grubunda mesela daha fazla oyuncakların belki yer alması, uuu boyama etkinliklerini yapabilecekleri alanların olması gerekir ama büyük uuu yaş gruplarında üniversite olur yetişkin olur daha çok onların yaş grubuna hitap edebilecek materyallerin olması gerekir.*

Okt₃: *Evet, düşünüyorum. Daha küçük yaşta daha çok görselin olduğu daha renkli eee daha motive edici bir sınıf olurken, büyük yaşlarda çok fazla aşırı görsele ihtiyaç yoktur. Ama oturma düzeni işte U şeklinde oturma ve birlikte çalışmak için eee gibi değişiklikler yapılabilir.*

Okt₄: *Tabii. Küçük yaştaki öğrenciler daha hareketli olduğu için belki renkler daha farklı olabilir sınıfın rengi daha farklı olabilir. Yani yüksek yaştaki öğrenciler için belki sınıfın renginin yine daha farklı, koyu bir renk olabilir ya da onların daha rahat hareket edebileceği sıralar olabilir. Mesela şu an daha ileri yaştaki bir insan bu sıralarda rahat edebilir mi bilmiyorum. Çünkü sıralarımız dörtlü, üçlü, ikili şeklinde gidiyor ya da ikili ikili şeklinde gidiyor. Nereye oturacağına öğrenci de karar veremiyor. Bir gün dörtlü oturuyor, bir gün tekli de oturuyor, bir gün ikili de oturuyor. Çok karışık ya şu an için bilmiyorum.*

Okt₅: *Farklılaşması gerektiğini düşünüyorum. Ancak uuu mevcut konjonktürde eee kurumların bunu çokta sağlayabileceğini düşünmüyorum. Eee bunu oluşturabilmek için eee öncelikle bir bütçenin ayrılması gerekiyor eee bina ihtiyacı var, derslik ihtiyacı var eheheh bunun da yanında eeee bunları düzenleyebilecek eeeee bilgili ve tecrübeli insanların olması*

gerekiyor. Bu alanda sadece eeee idarecilere görev düşmüyor tabi ki pedagoğlara, psikoloğlara, rehberlik uzmanlarına eeee o alanda ders verecek öğretilenlere ve bunların belki ortak çalışmasıyla ortaya çıkabilecek sınıflara ihtiyaç var. İhtiyaç olduğunu savunuyorum ancak yakın vadede Türkiye’de bunu sağlayabileceğimizi de düşünmüyorum.

ULUTÖMER kurumundaki okutmanların hedef kitlenin yaş düzeyini göz önüne alarak dil öğrenim sınıflarında bulunması gerektiğini düşündükleri materyallere yönelik görüşlerini ise şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

Okt₁: Eeeee bana göre oluşturulacak dil eğitim sınıflarında immm görsel malzemeler olmalı örneğin mevsimler anlatılıyorsa bir mevsim panosu olmalı, uu ya da hayvanat bahçesine götürülecekse öğrenciler hayvanların isimlerinin olduğu bir pano olmalı yani hangi eeee konu, gramer eeee kazanım öğrencilere kazandırılmak isteniyorsa sınıf içerisi o şekilde düzenlenebilir. Immm bence her öğrencinin uu kurum içerisinde kullanabileceği uu sözlük eeee bilgisayar ya da tablet immm anlattığım konuları dinleyebileceği eeee dinleme cihazları olması gerekiyor. Mesela cd, eee mp3 çalar daha sonra belki çok uç bir örnek ola olacak ama mesela yemek tarifleri konusu vardı, yemekleri anlattık. Eee küçük bir mutfağımız olsaydı şayet orada uu uygulamalı olarak eee basit eeee örneğin Türk kahvesi, Türk kahvesini yapabileceğimiz materyallerimiz olsaydı anında orada gösterebilirdik. Evet bunlar.

Okt₂: Yani dil öğretim sınıflarında mümkün olduğunca imm özellikle temel seviyelerde işte belki meyvelerin görselleri, temel konularla ilgili kavramların mutlaka görselleri tablo halinde olmalı eeee Türkçenin temel kuralları işte ünlü uyumdur uu ses uu benzeşmesidir bunlarla ilgili kuralların yer aldığı tablolar mutlaka olmalı diye düşünüyorum. Ulaşım araçları mesela ya da evle ilgili. Onun haricinde eeee daha az uu kişilik sınıflara yönelik eee dizayn edilmeli yani 10 kişilik 15 kişilik ve herkesin eşit derecede eee hocayı görebileceği hocaların da herkesle eşit mesafede eee irtibat halinde olabileceği bir sınıf düzenlenmeli. Immm üniversite grubunda neler olmalı mesela uu şu an sınıflarımızda mevcut olan zaten projeksiyon, işitsel araçlar, hoparlör, bilgisayar, tahtamız mevcut.

Onun haricinde bu yaş grubunun ilgisini çekebilecek görseller yer alabilir. İşte ünlü sporcular olabilir mesela. Sınıfa girdiğimizde onlardan biriyle ilgili konuşabiliriz. Etkinliklerini sergileyebilecekleri daha geniş eee tabelalar olabilir. Eeee onların eee yaş grubuna ve kültür seviyelerine uygun çeşitli ülkelere ait filmlerin olduğu bir cd eee arşivi olabilir. Onların eee ilgilerini çekebilecek konularla ilgili ve dil seviyelerine göre kitaplık olabilir. Yani kitap almak için tek bir yere gitmektense ders arasında ilgisini çeken bir kitabı çıkarıp orada inceleyebilir. Eee diğer eee ders kitaplarının da yer aldığı diğer yayınlara ait ders kitaplarının da yer aldığı mutlaka bir kitaplık olmalı bence.

Okt₃: Öncelikle o dilin kullanıldığı kültürle ilgili bazı görseller olmalı, eeee günlük hayatta en çok karşılarına çıkacak örneğin, bir otobüs bileti ya da yemekhane fişi gibi eee görsellerin sınıfta olmalarında fayda var. Belki günlük gazete e eler olabilir, gazete ya da dergiler olabilir. Eee alfabe olmalı okunuşuyla beraber yazılı olmalı. Eee daha küçük seviyeler için günlük hayatta kullanılan nesnelere eee işte vücudumuz gibi sebzeler, meyveler gibi görsellerin olması gerekli ama büyük daha büyük sınıflarda uu dediğim gibi immm gazete, dergiler daha otantik materyallerin olması öğrencilerin dikkatini çeker. Kendi yaptıkları resimleri, yazıların paylaşılması hem motive edicidir ee hem de öğreticidir diğer öğrenciler için güzel örnek olabilir.

Eeee Türk kültürüyle ilgili dediğim gibi ya da Bursa ile ilgili, yaşadığımız şehirle ilgili görseller olabilir, harita olabilir, dünya haritası olabilir hem kendi ülkesinin yerini eee arkadaşlarına göstermesi için hem de eee Türkiye'yi coğrafya olarak da tanıması için olabilir. Eeee temel bilgiler olabilir dediğim gibi otobüs güzergâh örneğin nasıl gidilir, nerden nereye nasıl gidebilir gidilebilir. Eemm böyle. Dil öğretim sınıfında bunun dışında uu sözlük ve benzeri kaynakların öğrencilerin elinin altında olması gerekiyor. Sınıflarda muhakkak internet bağlantısı olmalı eee çünkü yeri geldiğinde hemen internete girip alıştırmalar yapabilirler. Eeee oturma düzeninin öğrencinin hareket edebilmesine ii imkân sağlaması gerekiyor. U şeklinde bir oturma düzeni olabilir. Iuu akıllı tahta olmasında fayda var. Projeksiyon ve bilgisayarımız var zaten ses sistemi de iyi. Biraz eee ses sisteminin kaliteli olması gerekiyor sesin çok yankılanmaması gerekiyor yani fiziksel anlamda olması gereken bunlar. Immm görseller dediğim gibi bilgilendirici ilanlar uu ve benzeri resimler olabilir.

Okt₄: Dil öğretim sınıflarında olmazsa olmaz şeylerden bir tanesi ve bence kültürle alakalı fotoğraflar, resimler, kültürü tanıtmaya yönelik tablolar olabilir. Bunun bir kere kesinlikle olmasını istiyorum. Daha sonrasında dil öğretim sınıflarındaki bir kere sınıf düzenini ben bunun yanlış olduğunu düşünüyorum. Yani klasik U olarak konuşuyoruz bunu ama öğrencilerin birbirini görmesi ve birbiriyle etkileşim içerisinde olabileceği sınıf düzeni istiyorum. Ha mutlaka U olur mu olmaz mı bilmiyorum ama U olmasa belki geniş bir U olur. Belki arkası olmayan U olur. Şu an değil evet U. Standart bir sınıf düzeni.

Ha kültür aktarımıyla ilgili kesinlikle sınıflarda bir şeyler olmalı bu ekstra bir şey. Ancak becerileri geliştirmek amacıyla da sınıflarımızda mesela dinleme sınıfları oluşturulabiliriz bilgisayarlı, kulaklıkları bu tarzda sınıflar oluşturabiliriz. Çünkü öğrenciler bazen dinleme konusunda hoparlörden gelen sesi tam olarak anlayamadıklarını, sesin yankı yaptığını söylüyorlar. Özellikle bu binada tavan yükseklikleri çok olduğu için yankı bizim en büyük problemlerimizden bir tanesi. Daha başka okuma için öğrencilerin merak ve ilgi sevk

edecek okumayla ilgili hiçbir etkinliğimiz yok. Yani biz öğrenciye kitap verirsek okuyor. Ama bir kitap tanıtım köşesi olabilir ya da deyimlerle ilgili, atasözleriyle ilgili tanıtım köşeleri hazırlayabiliriz. Öğrenciler bunları merak edip araştırabilirler. Yazmayla ilgili yazdıklarını paylaşabilecekleri sadece küçük bir pano var. Yani onun dışında yazdıklarını paylaşabileceğimiz, onların yaptıkları afişleri asabileceğimiz duvarı kirletmeden büyük bir panoya ihtiyacımız var. Bunları düşünüyorum.

Okt5: Aslında bu çok geniş bir soru. Bunu çok geniş bir şekilde ele almak gerekiyor. İu ancak akademik çalışmalar bize gösteriyor ki sınıf ortamının uu düzenleniş şekli öğrencinin özellikle duyuşsal eee alanını ciddi anlamda etkiliyor. Özellikle bu dil öğretimi olduğu zaman daha da önemli bir mahiyet kazanıyor. Eeee çünkü biz eee dil öğretiminde öğrencinin motivasyonu çok yüksek olmasını bekleriz. Hedefli öğrenci grupları olmasını bekleriz. Aynı zamanda da eee her tür unsurunda bir materyal olmasını bekleriz. Dolayısıyla eee bizim sınıfta eee öğrencilerin hedef dili yani Türkçeyi öğrenmelerine yönelik birçok görsel, işitsel eeee materyal kullanmamız gerekiyor. Bu anlamda da sınıfların oluşturulmasında bunun çok önemli olduğunu düşünüyorum. Bir diğer boyutu da kültür aktarımı u boyutu. Şimdi biz dil öğretirken aynı zamanda kültürü de öğretmeye çalışıyoruz. Başka bir boyutuyla dili kültürle beraber öğretiyoruz. Dolayısıyla eğer bir yetişkin grubuyla muhatapsanız eeee Türk edebiyatını, Türk sanatını, Türk müziğini, Türk sinemasını yansıtan kültürel öğelerin sınıfta yer alması hatta bu belki çok ideal bir şey ama sınıfın düzenleniş şeklinin bile Türk kültürüne uygun bir şekilde düzenlenmesi eeee bence dil öğretimi açısından daha sağlıklı bir yöntem olacaktır. Ama buradaki hedef eee özür diliyorum öğrenci kitlemiz öğrenci eee küçük yaşlarda, çocuk yaşlardaki bir kitle ise onun da daha çok uu kendi yaş grubuna hitap eden unsurlarla süslenmesi, bezenmesi gerekiyor. Belki eeee çizgi film karakterleri yani Türkçe çizgi film karakterleri olabilir ya da Türk çocuk oyunları, Türk halk uu kültürüyle alakalı birtakım öğelerle eee sınıfın bezenmesi gerekiyor. Bunun uu özellikle motivasyonuna, duyuşsal beceri alanına ciddi anlamda katkı sağlayacağını düşünüyorum.

Muhakkak eee o kültürü yansıtan öğeler olmalı. Nasıl uu örnek verebiliriz. Mesela Türk müziğini ele aldığımızda bir bağlama uu Türk müziğinin olmazsa olmaz enstrümanlarından bir tanesidir. Sınıfın uygun bir köşesinde bir bağlamanın olması ya da diğer Türk müziğinde kullanılan enstrümanların olması öğrencide olumlu bir uu ne bileyim motivasyon oluşturacaktır. Bunun yanında Türk kültürü açısından, Türk tarihi açısından önemli şahsiyetlerin eee fotoğraflarının, görsellerinin olduğu ya da onlara ait sözlerin, varsa bir şiir pasajının ya da bir yazarsa kitabından ya da onun metninden bir parçanın uu sınıflarda yer

almasının ya da orası okulsa okulun belli alanlarında, koridorlarında yer almasının muhakkak olumlu katkı sağlayacağını düşünüyorum. Yani kültürel öğeleri yansıtıcı unsurlar olmalı.

ULUTÖMER kurumundaki okutmanların yabancı öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine yönelik isteklerine/önerilerine ilişkin görüşleri Tablo 169’da gösterilmiştir:

Tablo 169

ULUTÖMER Kurumundaki Türkçe Okutmanlarının Yabancı Öğrencilerin Dil Öğrenme Süreçlerine Yönelik İsteklerine/Önerilerine İlişkin Görüşleri

| Türkçe Okutmanlarının Yabancı Öğrencilerin Dil Öğrenme Süreçlerine Yönelik İstekleri/Önerileri | f |
|---|----------|
| Yaş göz önünde bulundurulmalı Okt ₁ , Okt ₃ | 2 |
| Akıllı tahtalar olmalı Okt ₅ | 1 |
| Aynı ülkeden öğrenciler aynı sınıfta olmamalı Okt ₄ | 1 |
| Ders saatleri öğrencilerin geldikleri ülkelere göre ayarlanmalı Okt ₄ | 1 |
| Gelişmiş ses sistemleri olmalı Okt ₅ | 1 |
| Görseller yaş düzeylerine uygun olmalı Okt ₃ | 1 |
| Öğreticiler yaş düzeylerine uygun davranmalı Okt ₃ | 1 |
| Sınıfın fiziki koşulları uygun olmalı Okt ₁ | 1 |
| Sınıflar kalabalık olmamalı Okt ₁ | 1 |
| Sınıflar yaş açısından homojen olmalı Okt ₃ | 1 |
| Öğrencilerin yaşlarına uygun öğrenme teknikleri kullanılmalı Okt ₃ | 1 |

Tablo 169 incelendiğinde katılımcı okutmanlardan 4’ünün görüş belirttiği görülmektedir. ULUTÖMER kurumundaki okutmanların yabancı öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine yönelik isteklerine/önerilerine ilişkin görüşlerine yönelik 2 katılımcı okutman yaş göz önünde bulundurulmalı koduna dair görüş belirtmiştir. Bu koda ilişkin olarak katılımcı okutmanlar sınıfların düzenlenmesinde, öğrenim ve öğretim süreçlerin yaş değişkeninin göz önüne alınması gerektiği yönünde açıklayıcı görüşlerde bulunmuşlardır.

Akıllı tahtalar olmalı, aynı ülkeden öğrenciler aynı sınıfta olmamalı, görseller yaş düzeylerine uygun olmalı, ders saatleri öğrencilerin geldikleri ülkelere göre ayarlanmalı, gelişmiş ses sistemleri olmalı, öğretmenler yaş düzeylerine uygun davranmalı, sınıfın fiziki koşulları uygun olmalı, sınıflar kalabalık olmamalı, sınıflar yaş açısından homojen olmalı, yaşlarına uygun öğrenme teknikleri kullanılmalı kodlarına ilişkin olarak 1’er okutman görüşü bulunmaktadır. Bu kodlara ilişkin olarak okutmanlar sınıfların kalabalık olmamasını, fiziki koşullarının dil öğrenimine ve öğretimine uygun olmasını, sınıflardaki yaş gruplarının homojen

olmasını ya da öğrenciler arasında en fazla 5 yaş bulunması gerektiğini, hazırlanan görsellerin öğrencilerin yaşlarına uygun olmasını, öğreticilerin hedef kitlenin yaş düzeyine hitap edecek tarzda davranmalarının gerektiği, öğrencilerin nasıl öğrendikleri tespit edilerek uygun dil öğretim tekniklerinin kullanılmasını, aynı ülkeden öğrencilerin aynı sınıflarda olmamasına özen gösterilmesi gerektiğini, ders saatlerinin öğrencilerin geldikleri ülkelere göre değişmesi gerektiğini ve sınıfların teknolojik açıdan donanımlı olması gerektiğine yönelik görüşlerde bulunmuşlardır. Tablo incelendiğinde katılımcı okutmanların birden fazla koda dair görüş belirttikleri görülmektedir.

ULUTÖMER kurumundaki yabancı öğrencilerin öğrenim süreçlerine yönelik okutmanların gözlemledikleri, dile getirmek istedikleri isteklere ve önerilere dair görüşlerini şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

Okt₁: *Eeee son olarak ee hocam şunları söyleyebilirim. Eeee dil öğretiminde yaş değişkeninin eee önemli bir dil öğretiminde yaş değişkeninin öğrencinin öğrenme sürecine eee öğrenme sürecini etkilediğini düşünüyorum. Küçük yaşlardaki öğrencilerin daha hareketli eee daha yerinde duramayan ve sürekli öğrenmeye meraklı olduklarını düşünüyorum. Yaş seviyeleri ilerledikçe öğrencilerin eeee öğrenmekte biraz daha zorlandıklarını ve daha ağır ve ummm daha dingin sınıflar istediklerini fark ettim. Örneğin, pandomim olsun drama olsun bunları daha küçük yaştaki öğrencilerin daha çok sevdiğini ve ister istemez ya da bilinçli olmayarak öğrendiği gramerleri öğrendiği kelimeleri eee tiyatro esnasında sergilediğini, konuştuğunu içinde var olan pasif kelime hazinesini ortaya çıkarabildiğini gözlemledim. Bir de her öğrenci eee birbiriyle aynı değil.*

Eeee her öğrencinin anlama kapasitesi ve uu öğrenciye ulaşımda kullanılan yöntem ve tekniklerin birbirinden farklı olduğunu bildiğim için bir öğrenciye aynı metot ve aynı teknikle ders öğretmenin yanlış olduğunu düşünüyorum. Eeee sınıfların kalabalık olmaması gerektiğini düşünüyorum. En az 5 öğrenci en fazla 11-12 öğrenci olması gerektiğini düşünüyorum. Bu şekilde iletişimin birbirimizle daha kuvvetli olduğunu ve eee zaman açısından da her öğrencinin söz alma hakkına sahip olduğunu düşünüyorum. Hani daha fazla söz alabildiğini düşünüyorum. Eeee sınıflarımız her zaman alışlageldik sınıflar eeee bu sınıfların kullanışlı olduğunu fakat eeee insanların yerde oturabildiği eee duvarları kullanabildiği ve sınıf içinde istediği gibi özgürce hareket edebildiği sınıfların daha iyi olduğunu düşünüyorum.

Okt₃: *Yaş önemli bir faktör. Eee özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için önemli bir faktör. Çünkü yaş ilerledikçe hızlı öğrenme maalesef yavaşlıyor ama analitik öğrenmeleri daha kuvvetlidir yaşça büyük öğrencilerin. Eeee sınıflarda buna göre uu ayarlanırsa çok daha iyi olur. Çünkü yaşça büyük öğrenciyle soyut tartışmalar, soyut bilgiler*

daha çok uı kullanılabilir ama yaşça küçük öğrenciyle daha somut ve kinestetik eee kinestetik bir öğrenmeye yatkınlardır. Eeee birbirleriyle iletişimleri de yaş aralığı arttıkça iletişim de azalır. Bu yüzden homojen gruplar ama dediğim gibi 5 yaşça kadar olabilecek bir homojenlik idealdir kanımca. Eeemm görsellerinde her ne kadar seviyeleri düşük bile olsa eğer yaşı büyükse öğrencinin çok çocuksu uı görsellerden kaçınması gerekiyor, öğretmenlerinde eee tavırlarını buna göre ayarlamaları gerekiyor yani çocuğa davranır gibi uıı davranmaktan eheheh kaçınmaları gerekiyor. Zaten de bu şekilde uyguluyoruz. Eee öğrenme tek tekniklerinin çok iyi öğretilmesi gerekir öğrencinin nasıl bir öğrenen olduğunun keşfedilmesi ve buna yönelik eee öğrenme tekniği eğitimleri verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Tabii bu yaşça büyük öğrencilerde çok daha kolaylıkla yapılabilir. Eemm ekleyeceklerim bu kadar.

Okt4: Yani yaş öğretim yaş bir kere Türkçe öğretiminde evet büyük bir farklılık yaratıyor. Bu konuda yani birkaç küçük şeyle tecrübe edindim. Öğrencilerin ülkeleri de benim için önemli. Çünkü ülkeye göre de gerçekten büyük problemler yaşıyoruz. Aynı ülkeden öğrencinin sınıflara gelmesi o konuda bayağı bir problem yaratıyor bize. Çünkü kendi dillerinde çok konuşmaya hevesli oluyorlar. Sınıfların bir kere o konuda heterojen olması gerekiyor. Aynı ülkeden öğrencilerin mümkün olduğunca aynı sınıfta olmaması gerekiyor. Ayrıca ülkelere göre de bir kere şeyin yapılması lazım ders saatlerinin değiştirilmesi lazım. Çünkü ülkelere göre öğrenim hızları çok farklı. Bir Filipinli öğrenciyle bir Endonezyalı öğrencinin öğrenim hızı hiçbir zaman aynı olmuyor. Filipinli öğrencilerle Somalili öğrencilerle problem çok yaşadık. Söyleyebileceğim ekstra olarak bu var.

Okt5: Sınıf ortamıyla alakalı şunları da eklemem uıı gerekiyor diye düşünüyorum. Eeee dil öğretiminde teknolojiden uıı üst düzeyde faydalanmamız gerekiyor. Bu anlamda teknolojinin imkânları her geçen gün uıı geliyor. Dil öğretmenlerinin de bunları etkin bir şekilde kullanabilmesi gerekiyor. Bu anlamda eee bizim okullarımızda, üniversitelerimizde, diğer kurumlarımızda sınıfları oluştururken teknolojik unsurları da çok aktif kullanmamız gerekiyor. Bu anlamda öncelikli olarak uııı şimdi projeksiyonlar kullanılıyor genellikle sınıflarda çünkü maliyet açısından da daha elverişli. Ancak geldiğimiz noktada bizim etkileşimli tahtalar dediğimiz akıllı tahtalar kullanılmaya başlandı eğitimde dil öğretim sınıflarında muhakkak bunların olması gerekiyor. Eeee çok etkin bir şekilde kullanılan ses sisteminin olması gerekiyor. Çünkü dilin dörtte biri dinleme becerisinden oluşuyor. Yani eğer bir dil öğretimini dörde ayıracaksak bunun dörtte biri yani yüzde yirmi beşi dinlemeyle ilişkili. Çocuk hem gördüğü şeyin aynı anda sesini duyması gerekiyor aynı zamanda farklı dinleme metinleriyle de sürekli muhatap olması gerekiyor hedef dile ait. Dolayısıyla etkin bir ses ee sisteminin sınıfta olması

gerekiyor. Eee dolayısıyla yani teknolojik unsurlarında yaş düzeylerine göre belirlenmiş bir şekilde tabi ki sınıf ortamında çok aktif bir şekilde kullanılması gerekiyor.

4.3. Yabancılara Türkçe Öğretimi Öğrenci Ders Kitaplarının Yaş Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Bu bölümde eğitim-öğretim süreçlerinin ayrılmaz bir parçası olan yabancılara Türkçe öğretimindeki ders kitaplarının hedef kitlenin yaş düzeyine uygunluğuna ilişkin olarak gerçekleştirilen incelemelerden elde edilen bulgular ve yorumları bulunmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretimine yönelik hazırlanan öğrenci ders kitaplarında sınırlama yapılarak MEB tarafından “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi” kapsamında hazırlanan “Hayat Boyu Türkçe 1”, “Hayat Boyu Türkçe 2” ve “Hayat Boyu Türkçe 3” öğrenci kitaplarına dair analizlere yer verilmiştir.

Hedef kitlenin yaş düzeyi (6-12) dikkate alınarak belirlenen öğrenci kitapları genel görünüm açısından, görsel tasarım açısından, içerik yönünden ve ölçme-değerlendirme açısından analiz edilerek yorumlanmıştır. Hazırlanan kitap değerlendirme formundaki maddelere ilişkin olarak analiz edilen öğrenci kitaplarından, belirtilen bazı maddelere açıklık getirmesi amacıyla örnekler de sunulmuştur. Araştırmaya bağlı olarak belirlenen ölçütler çerçevesinde incelenen kitaplara ait aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

4.3.1. “Hayat Boyu Türkçe 1” Öğrenci Kitabının Yaş Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular: “Hayat Boyu Türkçe 1” öğrenci kitabı hazırlanan kitap değerlendirme formundaki bölümlerin içeriğini oluşturan maddeler aracılığıyla hedef kitlenin yaş düzeylerine ilişkin olarak incelenmiş olup elde edilen analiz sonuçlarına örnekleriyle birlikte aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 170

“Hayat Boyu Türkçe 1” Öğrenci Kitabının Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Göre Genel Olarak Değerlendirilmesi

| Genel Görünüm | Kod | f |
|---------------|---|----------|
| | Yeterli | 9 |
| | Anlatım dili ve cümle yapılarının uygunluğu | |
| | Boyut ve cilt sağlamlığının uygunluğu | |
| | İmlâ, noktalama ve dil bilgisi kurallarına uygunluk | |
| | Kitap ağırlığının uygunluğu | |
| | Kullanılan punto, kelime-cümle sayısı, sayfa-satır boşlukları | |

| | |
|--|----------|
| Metin türleri | |
| Metin türlerinin dağılımı | |
| Metin uzunlukları | |
| Sayfa sayısının toplam ders işleniş süresine uygunluğu | |
| Geliştirilmeli | 5 |
| Öğrencilerin kelime haznelerine katkı | |
| Kitap kapağının içindikileri yansıtma düzeyi | |
| Küresel bilinç kazandırma | |
| Okuma-inceleme isteği uyandırma | |
| Türkçe ve Türk kültürünü kazandırma | |
| Kısmen Yeterli | 1 |
| Kullanılan kâğıt cinsinin uygunluğu | |

Tablo incelendiğın de “*Hayat Boyu Türkçe 1*” öğrenci kitabının genel görünümünün belirlenen hedef kitlenin yaş düzeyine (6 -12) uygunluğuna ilişkin olarak analiz sonuçlarından elde edilen bulgulara dair bilgilerin yer aldığı görölmektedir. Hazırlanan değerlendirme formundaki belirlenen maddeler çerçevesinde incelenen kitap, genel görünümüne ilişkin olarak 9 madde açısından yeterli, 5 maddeye ilişkin olarak geliştirilmesi gerekli görülürken, 1 maddeye ilişkin olarak ise kısmen yeterli bulunmuştur.

Ders kitabı anlatım dili ve cümle yapıları, boyut ve cilt sağlamlığı, imlâ ve dil bilgisi kuralları, kitap ağırlığı, kullanılan punto, kelime-cümle sayısı, sayfa-satır boşlukları, metin türleri, metin türlerinin dağılımı, metin uzunlukları ve sayfa sayısının toplam ders işleniş süresine uygunluğu hedef kitlenin yaş düzeyine uygunluğu açısından yeterli görölmektedir. Geliştirilmesi gereken maddeler şu şekildedir: Öğrencilerin kelime haznelerine katkı, kitap kapağının içindikileri yansıtma düzeyi, küresel bilinç kazandırma, okuma-inceleme isteği uyandırma ve Türkçe ile Türk kültürünü kazandırma. Kitapta kullanılan kâğıt cinsi ise uygunluk açısından kısmen yeterli bulunmuştur.

“*Hayat Boyu Türkçe 1*” öğrenci ders kitabının hedef kitlenin yaş düzeyine (6-12) dair genel görünümüne ilişkin olarak kitap 20×27 cm ebatlarında olup karton kapak kullanılmıştır. Cilt sağlamlığına yönelik olarak öğrencilerin yaş düzeyi göz önünde bulundurularak iplikle (dikişli) tutturulmuş ve tutkalla desteklenmiştir. Kitap “*Hayat Boyu Türkçe 1-2-3*” modüler dil öğretim seti şeklinde hazırlandığı için kitap ağırlığı öğrencilerin yaş düzeylerine uygundur. Anlatım dili ve cümle yapıları hedef kitlenin Türkçeyi başlangıç düzeyinde öğrenmesi ve yaş

düzeyleri göz önünde bulundurularak kısa, öz ve anlaşılır bir şekilde verilirken; cümle yapıları kurallı olarak verilmiş ve devrik cümle yapılarından uzak durulduğu gözlemlenmiştir. İncelenen kitapta imlâ, noktalama ve dil bilgisi hatalarına rastlanılmamıştır.

Kitapta bulunan metin türlerini ve dağılımlarını incelediğimizde ise genel olarak bilgilendirme amacıyla yazılmış ve diyaloglardan oluşan kısa kurmaca metinlerin ağırlıkta olduğu gözlemlenmekle birlikte kitapta 6 şiir ve bir de şarkı türüne yer verilmiştir. Hedef kitlenin başlangıç düzeyinde Türkçe öğreneceği göz önünde bulundurulduğunda metinlerin öğreticilik yönünün ağırlık kazanması doğal karşılanmaktadır. Kitap içerisinde yer alan metin türlerinden şiirleri incelediğimizde hece sayılarının az ve dizelerinin de kısa olduğu görülmektedir. Aynı zamanda çocuklara kazandırılmak istenen sözcüklerle de şiirler örtüşmektedir. Şiirlerin oluşturulduğu dörtlük sayısına baktığımızda ise 2-3 dörtlükten oluştuğunu görmekteyiz. Hedef grubun yaş düzeyi düşünüldüğünde daha çok 1., 2. ve 3. sınıf düzeylerindeki yaş grubunun (6-8 yaş) dikkate alındığı görülmektedir. Ancak kitap içerisinde yer alan şiirler arasında çocuk edebiyatından önemli şairlerimizin şiirlerine hiç yer verilmediği görülmüştür. Çocuk edebiyatımızda şiirleriyle ön plana çıkan önemli şairlerimize kitap içerisinde yer vermek hem Türkçemizin kazandırılmasında hem de kültürümüze ait olan önemli şair ve yazarların öğrencilere tanıtılmasında katkı sağlayacaktır.

Yabancı öğrencilere Türkçenin öğretilmesinde temel dil becerileri de büyük bir önem teşkil etmektedir. Küçük yaş gruplarındaki dil öğretim süreçlerinde dinleme ve konuşma becerilerine öncelik verilirken yetişkinlerin dil öğretiminde ise temel dil becerilerinin bütünleşik bir şekilde öğretilmesi söz konusudur. Bu hususla ilgili olarak kitabın hitap ettiği yaş grubunun okul çağına yeni geçiş yapan öğrencileri kapsıyor olması ve öğrencilerin okumayazmayı yeni öğrenecek olmaları göz önünde bulundurulduğunda yine hedef kitlenin yaş düzeyinin dikkate alındığı görülmektedir. Yabancı öğrencilerin yaşları düşünülerek kitabın genelinde dinleme ve konuşmaya dayalı etkinliklerin ağırlıkta olduğu görülmekle birlikte alfabe öğretimi verildikten sonra yazma ve okuma kazanımlarına da yer verilmiştir.

Alanyazındaki kitaplardan ve MEB Talim Terbiye Kurulunun kitap inceleme ve değerlendirme ölçütlerinden de yararlanarak incelenen kitapta kullanılan punto, kelime-cümle sayısı, sayfa-satır boşlukları ve metinlerin uzunlukları belirlenen hedef grubun yaş özelliklerine genel olarak uyum göstermektedir. Sınıflara göre basılı kitaplardaki harf büyüklüklerine baktığımızda 1. sınıflar için 20-24 punto, 2. sınıflar için 18 punto, 3. sınıflar için 14 punto, 4. Sınıflar için 12 punto ve 5. sınıflar için 11 puntodan az olmaması gerekmektedir. Bu çerçevede kitapta yer alan metinlerin daha çok 6-8 yaş grubuna uygun olan punto büyüklüklerine göre hazırlandığı görülmektedir. Metinlerdeki cümle ve cümlelerdeki kelime sayıları da yine küçük

yaş grupları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Cümlelerdeki kelime sayılarıyla ilgili olarak genellikle 1. sınıflarda 5 kelime, 2. sınıflarda 8 kelime, 3. sınıflarda 9 kelime, 4. sınıflarda 10 ve 5. sınıflarda 11 kelime olmalıdır.

İncelenen kitaptaki cümlelerde ise kullanılan kelime sayılarına dikkat edilerek özen gösterildiği gözlemlenmiştir. Genel olarak metin içerisinde yer alan cümleler 5-8 kelime arasında değişkenlik göstermekle birlikte 11 kelimenin olduğu bazı cümlelerde mevcuttur. Hedef kitlenin yabancı olduğu göz önüne alındığında cümlelerdeki kelime sayıları yaş gruplarının öğrenim düzeyine uygun görülmektedir. İncelenen metinlerin uzunlukları yine yaş gruplarına uygun olarak hazırlanmıştır. Metin uzunluklarının uygunluğuna dair sınıflara göre belirlenen satır sayılarından hareketle kitap incelenmiştir. Sınıflara göre satır sayıları şöyledir: 1. sınıflar için 10 satır, 2. sınıflar için 14 satır, 3. sınıflar için 18 satır, 4. ve 5. sınıflar için 20 satır, 6. ve daha üst sınıflar için 22 satırdan fazla bulunmamalıdır. Bu bilgiler çerçevesinde incelenen kitaptaki metinlerin genellikle 8-11 satır aralığında tutularak daha çok 6-9 yaş arasındaki yabancı öğrencilerin göz önünde bulundurularak hazırlandığı görülmüştür. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmesine yönelik hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe İlkokul (A1-A2) Çerçeve Yıllık Planını” incelediğinde kitabın toplam sayfası, dersin toplam işleniş süresine uygun bulunmuştur.

İncelenen “*Hayat Boyu Türkçe 1*” öğrenci kitabının yaş değişkeni dikkate alınarak genel görünüm açısından hazırlanan değerlendirme formundaki 6 maddeye ilişkin olarak ise geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. Tablo incelendiğinde geliştirilmesi gereken maddelerin şunlar olduğu göze çarpmaktadır: Kelime haznelere katkı, kitap kapağının içindekileri yansıtma düzeyi, küresel bilinç kazandırma, kitabın genel olarak okuma-inceleme isteği uyandırması ile Türkçeyi ve Türk kültürünü kazandırma.

Kitap genel olarak incelendiğinde öğrencilerin yaş gruplarına uygun kelime kullanımlarıyla birlikte daha çok belirlenen temalara uygun olarak tematik kelimelerin kullanıldığı görülmektedir. Bu durum kitabın basılış amacının yabancılarla başlangıç düzeyinde Türkçe öğretmek olduğu göz önüne alındığında uygun bulunmaktadır. Yalnız temalardan hareketle öğrencilerin kazanmaları hedeflenen bazı kelimelerin ve kalıplaşmış ifadelerin kitap içerisinde bağlam oluşturulmadan öğretilmeye çalışıldığı görülmüştür.

Yabancı dil öğretimindeki kelimeleri ve kavramları hedef kitlenin yaşlarına uygun bağlamlar içerisinde öğretmek büyük bir önem taşımakla birlikte özellikle somut işlemler dönemindeki küçük yaş gruplarındaki yabancı öğrenciler için bu durum daha da önemlidir. Bu konuyla ilgili olarak aşağıda ders kitabından bazı örnek sayfalara yer verilerek dikkat çekilmek istenmiştir. Kitaptan alınan örnek sayfadaki kalıplaşmış kelimeler bağlam içerisinde

verilmediği gibi dinle-söyle ifadesinden hareketle gerçekleştirilen incelemelerde kitaba ait olan ses dosyaları içerisinde örnek sayfaya yönelik herhangi bir dinlemeye dayalı metne de ulaşılamamıştır.

Görsel 1

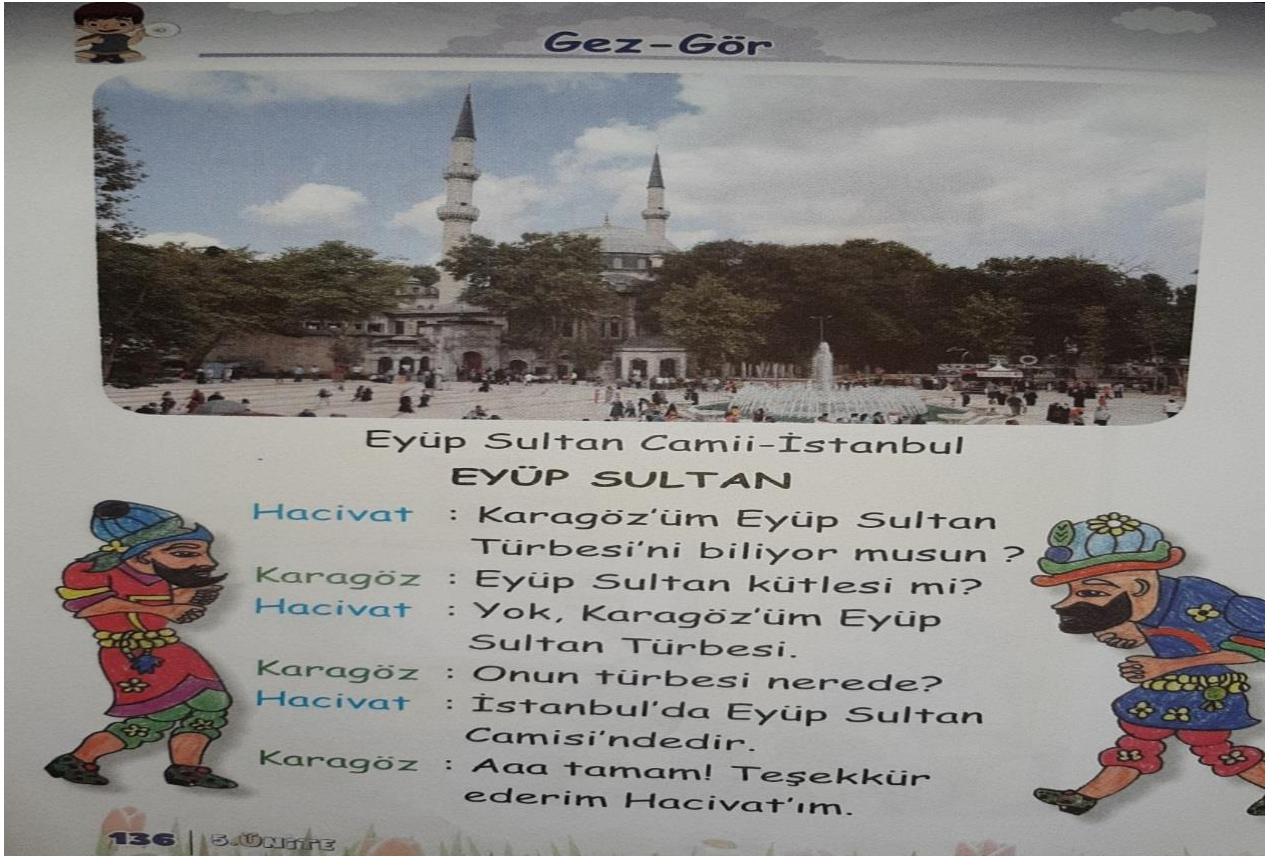
Hayat Boyu Türkçe 1, 2019: 15



Kitap içerisindeki gez-gör bölümlerinde ise geleneksel gölge oyunumuz olan Hacivat ve Karagöz'ün birbirlerini yanlış anlamaları üzerine kurulu kurmaca metinlere yer verilmiştir. Bu metinler de yabancı öğrencilerin yaş düzeylerine uygun olarak kelime haznelere katkı sağlama açısından olumlu görülmektedir. Hedef kitlenin A1 ve A2 düzeyi yani başlangıç seviyesinde oldukları da göz önünde bulundurulduğunda kelime ve kavramları yeni öğrenen yabancı öğrenciler yanlış anlamalara dayalı oluşturulan bu kurmaca metinleri anlamlandırmada zorluk yaşayacaklardır. Metinler içerisinde yanlış anlamaya dayalı olarak verilen bazı kelimelerin (Türbe-Kütle, Balıklıgöl-Balıkçı çöl, Peribacaları-Pire bacakları, Nasrettin Hoca-Nusret'in bacası) karşıladığı kavramların gerçek yaşamda aralarında bir benzerlik ya da yakınlık bulunmamasından hareketle dil öğrenme sürecindeki yabancı öğrenciler de kelime ve kavram karmaşasına neden olacağı düşünülmektedir.

Görsel 2

Hayat Boyu Türkçe 1, 2019: 136



Kitap kapağının içindekileri yansıtma düzeyi ve kitabın genel görünümünün öğrencilerin yaş düzeylerine uygun olarak okuma ve inceleme isteği uyandırması bakımından eksik kaldığı görülerek geliştirilmesi gerekmektedir. Kitap kapağında sadece gez-gör bölümlerindeki metinlerde faydalanılan Karagöz ve Hacivat'a ait resim yer almaktadır. Kitabın içeriğini incelediğimizde kitabın 5 üniteden oluştuğunu ve her ünite de farklı temalara yer verildiğini görmekteyiz. Ünitelerin temaları şu şekildedir: “Ben ve Yakın Çevrem”, “Alfabeyi Öğreniyorum”, “Günlük Yaşam”, “Zaman ve Mekân”, “Dış Görünüş ve Kişisel Bakım” gibi çeşitli konulara değinildiği görülmektedir.

Kitap kapağının öğrencilerin yaşları düşünüldüğünde daha canlı renklerle ve kitabın genel içeriğini yansıtan temalardan hareketle çeşitli görsellerle zenginleştirilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin yaşları gereği okul çağında oldukları göz önünde bulundurulduğunda öğrencileri okula, okumaya ve Türkçe öğrenmeye karşı ilgilerini, isteklerini uyandırarak onları olumlu yönde destekleyecek görsellere kapakta yer verilmesi daha uygun olacaktır.

Görsel 3

Hayat Boyu Türkçe 1 Öğrenci Kitabı Kapağı



Öğrencilere evrensel değerlere yönelik farkındalık kazandırmak üzere küresel bir bilinç oluşturma ile Türkçeye ve Türk kültürü ile ilgili olarak hedef dil öğrencilerinin yaş gruplarına uygun olarak kitabın geliştirilmesi gerekli görülmektedir. Kültürümüzü kazandırma noktasında kitap içerisinde “gez-gör” başlığı altında Türkiye’de bulunan turizm ve dini içerikli mekânlara yer verilmeyle birlikte tanınmış kişilerden Mevlana’ya ve Nasrettin Hoca’ya da yer verilmiştir. Gez-gör başlığı altındaki kültürel öğeleri incelediğimizde Balıklıgöl (Şanlıurfa), Göbeklitepe (Şanlıurfa), Peribacaları (Kapadokya – Nevşehir), Mevlâna Türbesi (Konya), Nasrettin Hoca (Eskişehir), Odunpazarı (Eskişehir), Eyüp Sultan Camii (İstanbul) olduğu görülmektedir.

Kitap içerisinde yer alan kültürel öğelerimizden bir kısmı metinlerle desteklenirken bir kısmında ise yalnızca görsel kullanılmıştır. Öğrencilerin yaşları gereği oyun çağında oldukları göz önünde bulundurulduğunda Türk kültürüne ait olan çocuk oyunlarına da yer verilmesi yabancı öğrencilerin ilgisini daha fazla çekecektir. Dil öğretimine yönelik hazırlanan ders kitaplarımızın kültürümüzün farklı, canlı ve çeşitli boyutlarıyla yansıtılabileceği öğelerle zenginleştirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir.

Küresel bir bilinç kazandırma noktasında da ders kitabının eksik kaldığı ve geliştirilmesinin gerekli olduğu görülmektedir. Kitap içerisinde çok az sayıda farklı ülke isimlerine ve ülkelere ait bayraklara yer verilmiştir. Yalnızca birkaç ülke ismine ve ülkelere ait bayraklara yer vererek hedef kitlenin küresel bir bilinç ile evrensel değerlere duyarlılık kazanmalarını sağlayamayız. Özellikle kitabın hitap ettiği yaş grubu düşünüldüğünde bilişsel

ve kişilik gelişimleri devam eden yabancı öğrencilerin gerçek hayattaki farklı yaşam şekillerini görmesi ve yorumlayabilmesi gelişim süreçleri açısından önemli görülmektedir.

Hedef dil ve kültür öğretiminin yanında farklı dillerle kültürlerin önemi, dil, din, insan ayrımı yapmadan her bireyin değerli olduğu da öğrencilere metinler ve görseller aracılığıyla sezdirilmelidir. Hedef dile ait kültürel öğelere yer verilirken dünya üzerindeki farklı coğrafyalarda yer alan ülkelerden ve şehirlerden muhakkak bahsedilmelidir. Küresel bir bilinç kazandırma noktasında bu hususlara dikkat edilmesi kitabın hitap ettiği kitlenin çocuklar olması sebebiyle çocuklardaki var olan merak duygusunu daha da arttırarak başarılı bir dil öğretiminin gerçekleşmesini sağlayacaktır. Bu anlamda kitabın güncellenmesi aşamasında daha fazla özen gösterilmesi gerekmektedir. Bu konuyla ilgili olarak kitaptan örnek bir sayfa alınarak aşağıda gösterilmiştir.

Görsel 4

Hayat Boyu Türkçe 1 Öğrenci Kitabı, 2019: 20



Kitapta kullanılan kâğıdı öğrencilerin yaşlarına uygun olarak incelediğimizde ise kısmen yeterli görülmüştür. Kitap içerisinde ışığı yansıtma özelliğine sahip kuşe kâğıt kullanımından uzak durularak ilkokul çağındaki öğrencilerin yaşlarına uygun olan ve öğrencilerin gözlerini yormayacak mat kâğıt kullanılmıştır. Ancak kitap içerisindeki sayfalarda kullanılan kâğıtların ince olduğu dikkatleri çekmektedir. Bu durum kitap içerisindeki sayfaların ön ve arka yüzelerindeki basılı olan yazı ve resimleri görünür kılmaktadır. Kitap içerisinde kullanılan kâğıdın, basılı resim ve yazıların arka yüze geçmesini engelleyecek kalınlıkta olmasına özen gösterilmelidir.

Kitabın incelenmesi aşamasında dikkatleri çeken diğer bir önemli bir nokta ise hedef dil öğrencilerine yönelik hazırlanan “*Hayat Boyu Türkçe 1-2-3*” öğrenci ders kitaplarındaki sayfa numaralarının her üniteye farklı renklendirmeler yapılarak verilmesidir. Kitaplardaki bazı sayfa numaralarının renklendirilmesinde açık tonların ve soluk renklerin kullanıldığı görülmektedir. Bu durum sayfa numaralarının doğru ve net bir şekilde anlaşılmasını engellemektedir. Özellikle sayfa numaralarının öğrencilerin dersi doğru ve etkili bir şekilde takip edebilmelerindeki en önemli noktalardan biri olduğu unutulmamalıdır. Öğrencilerin küçük yaşlarda olması sebebiyle sayfa numaralarının dikkatlerini çekecek, dersi takip etmelerini kolaylaştıracak şekilde düzenlenmesi gerekli görülmektedir. Aşağıda verilen örneklerde de görüldüğü üzere kitabın güncellenmesi aşamasında bu hususa muhakkak dikkat edilmelidir.

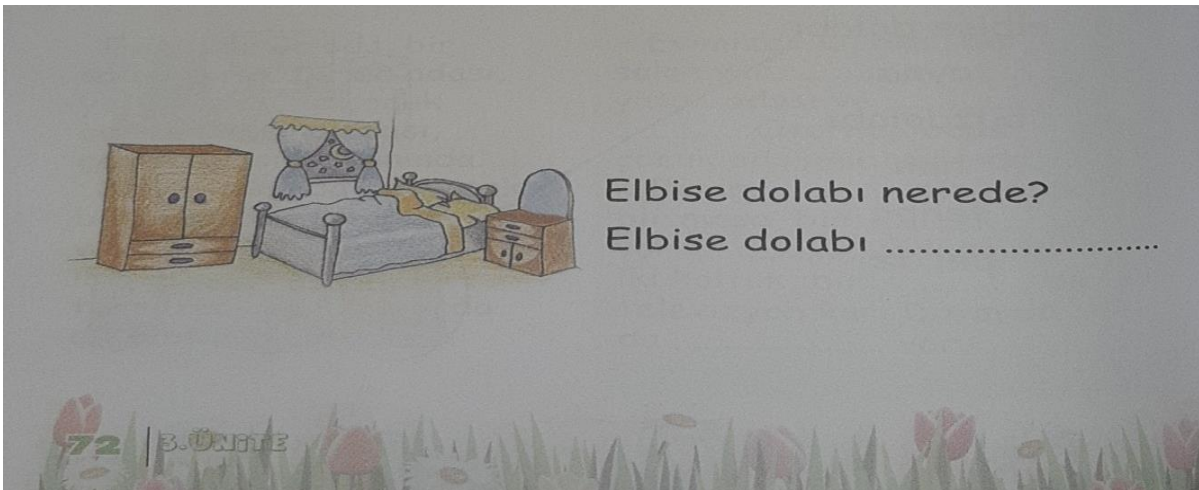
Görsel 5

Hayat Boyu Türkçe 1 Öğrenci Kitabı, 2019: 114



Görsel 6

Hayat Boyu Türkçe 1 Öğrenci Kitabı, 2019: 72



Tablo 171

“Hayat Boyu Türkçe 1” Öğrenci Kitabının Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Göre Görsel Tasarım Açısından Değerlendirilmesi

| Görsel Tasarım | Kodlar | f |
|-----------------------|---|----------|
| | Geliştirilmeli | 4 |
| | İlgi çekme düzeyi | |
| | Mesaj aktarımına katkı sağlama | |
| | Metinlerle uyumluluk | |
| | Yaş ve gelişimlerine uygunluk | |
| | Kısmen Yeterli | 3 |
| | Gerçek hayatla uyumluluk | |
| | Kazanımlara uygunluk | |
| | Metinlerin yanında bulunma | |
| | Yetersiz | 1 |
| | Estetik duygusu/hayal gücünü geliştirme | |

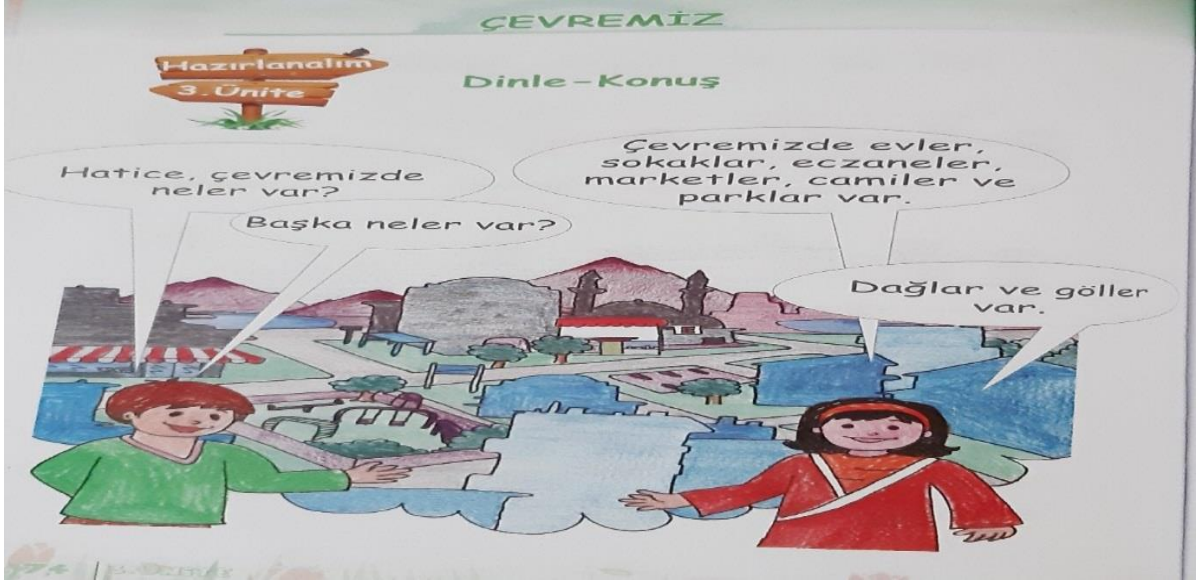
Tablo 171 incelendiğinde “Hayat Boyu Türkçe 1” öğrenci ders kitabında yer alan görsellerin hedef kitlenin yaş düzeyine uygunluğuna ilişkin olarak elde edilen bulgulara dair bilgilerin yer aldığı görülmektedir. Kitap öğrencilerin yaş düzeyleri dikkate alınarak görsel tasarım açısından incelenmiştir. Hazırlanan kitap değerlendirme formundaki maddelere uygun olarak incelenen kitapta 4 maddeye ilişkin olarak görsellerin geliştirilmesi gerektiği belirlenirken, 3 maddeye göre görseller kısmen yeterli ve 1 maddeye ilişkin olarak ise görseller yetersiz görülmüştür. Geliştirilmesi gereken kodlar ilgi çekme düzeyi, mesaj aktarımına katkı sağlama, metinlerle uyumluluk, yaş ve gelişimlerine uygunluk olarak belirlenmiştir. Gerçek hayatla uyumluluk, kazanımlara uyumluluk ve metinlerin yanında bulunma kodlarının ise kısmen yeterli olduğu tespit edilmiştir. Hedef kitlenin yaş düzeylerine göre yabancı öğrencilere estetik duygusu kazandırma ve hayal güçlerine geliştirme açısından ise görseller yeterli görülmemektedir.

Kitabı görsel tasarım açısından incelediğimizde hedef grubun yaş ve gelişim düzeylerine uygun olarak yabancı dil öğrencilerinin ilgilerini çekebilme noktasında eksik kaldığı ve geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. Hazırlanan dil öğretim kitapları görseller yardımıyla bir albeni yaratmalı ve oluşturmaya çalışılan bu albeninin de hedef grubun yaş düzeyine hitap edebilmesi önem teşkil etmektedir. Kitaptaki görselleri incelediğimizde aynı tarzda ve tek düze çizimlerin yer aldığı, canlılık göstermeyen içi boyanarak renklendirilmiş

görsellerin kullanıldığı görülmektedir. Bu konuyla ilgili olarak kitaptan bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Görsel 7

Hayat Boyu Türkçe 1 Öğrenci Kitabı, 2019: 74



Görsel 8

Hayat Boyu Türkçe 1 Öğrenci Kitabı, 2019: 30



Kitapta kullanılan bazı resimlerdeki figürlerin kimlikleri ve yaşları da net olarak anlaşılamamakla birlikte kitap boyunca hatta kitap seti boyunca aynı görsellerin sürekli olarak kullanıldığı görülmüştür. Somut işlemler dönemindeki öğrencilerin yaşları gereği kitaplardaki görseller önemlidir ancak aynı görsellerin sürekli olarak kullanılması öğrencilerin kitaba karşı olan ilgilerini azaltmasının yanı sıra dersten sıkılmalarına da neden olacaktır. Bu yüzden kitabın güncelleştirilmesi aşamasında kitapta kullanılacak olan görsellerin seçimine daha özenli yaklaşılmalıdır.

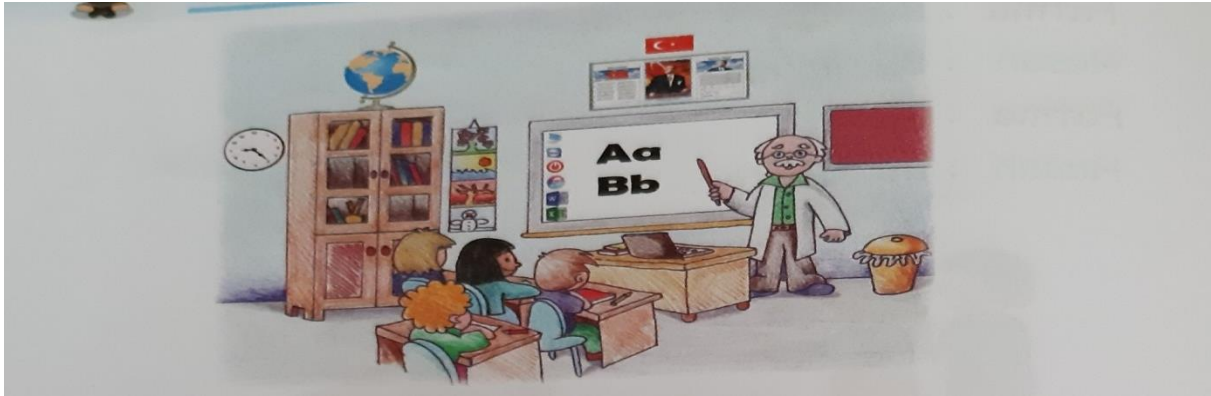
Görsel 9

Hayat Boyu Türkçe 1 Öğrenci Kitabı, 2019: 22



Görsel 10

Hayat Boyu Türkçe 1 Öğrenci Kitabı, 2019: 26



Kitap kapağında da hedef dil öğrencilerinin okul çağında oldukları göz önünde bulundurulduğunda onları okumaya özendirerek tarzda okuma malzemelerinin yer aldığı görsellerin tercih edilmesi daha uygun olacaktır. Kitaptaki görsellerde genellikle hedef kitlenin yaş grubuna uygun kişilerin kullanılması ise öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine açısından uygunluk göstermektedir. Kitabı okuyan yabancı öğrencilerin kendi yaşlılarından kişileri kitap içerisinde görmesi kitaba duyulan ilgiyi arttıracaktır.

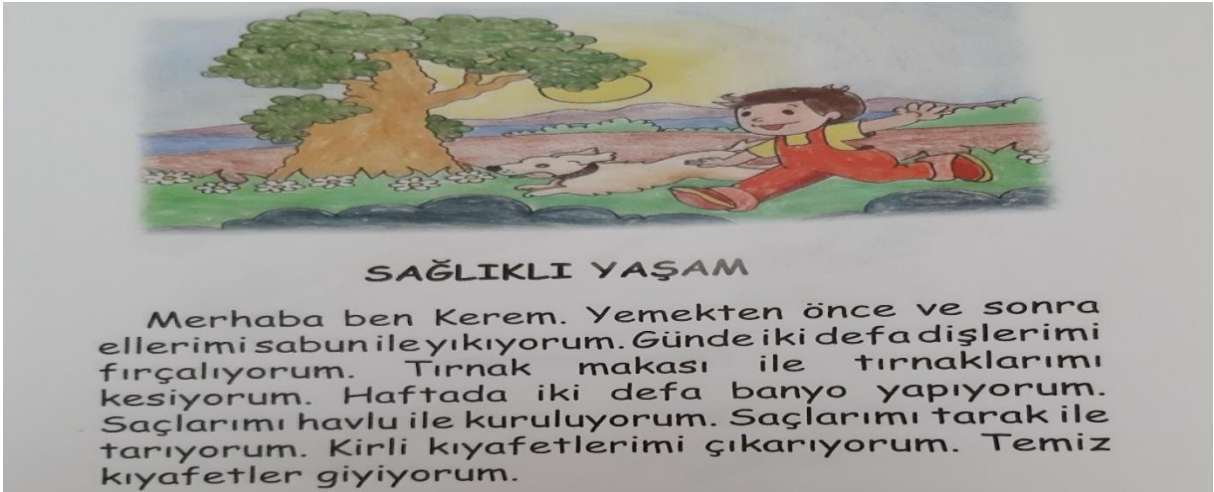
Görsellerin metinlerle uyumluluğu ve iletilmek istenen mesajların öğrencilere aktarılması noktasında sağladığı katkıyı incelediğimizde ise kitap içerisindeki bazı görsellerin geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. İncelenen görsellerden bazılarının metnin içerisinde geçenleri tam anlamıyla yansıtmaya açısından eksik kaldığı gözlemlenmiştir. Hedef grubun okuduğu metindeki geçenleri görseller aracılığıyla daha kolay anlamlandırabileceği düşünüldüğünde metinlerle verilen görsellerin birbirini tamamlayıcı nitelikte olmasına daha fazla özen gösterilmelidir. Bu noktalarla ilgili olarak aşağıda kitaptan alınan bazı örneklere yer verilmiştir.

Görsel 11

Hayat Boyu Türkçe 1 Öğrenci Kitabı, 2019: 107

**Görsel 12**

Hayat Boyu Türkçe 1 Öğrenci Kitabı, 2019: 128



İncelediğimiz kitaptaki bazı görsellerde de verilen nesne ve kavramların metinlerin içerisinde tam olarak karşılık bulmadıkları görülmüştür. Aşağıda kitaptan alınan bir örnek metnin görselinde farklı renklerde diş fırçalarına yer verilirken bir kız ve bir erkek çocuğun diyaloglarından oluşan metnin başlığı ve içeriğinde ise sadece fırça kelimesi kullanılmıştır. Kitabın yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla hazırlandığı göz önünde bulundurulduğunda görseldeki diş fırçalarından hareketle metnin başlığı ve içeriğinde de diş fırçası kelimesinin kullanılması daha uygun olacaktır. Günlük yaşamda çeşitli amaçlarla kullanılan ve kullandığımız amaçlara uygun olarak da farklı adlandırmalara (saç fırçası, suluboya fırçası, makyaj fırçası, badana fırçası vb.) sahip olan fırça türleri bulunmaktadır. Bu anlamda görsellerle metinlerin uyumluluğuna daha fazla özen gösterilebilirdi.

Görsel 13

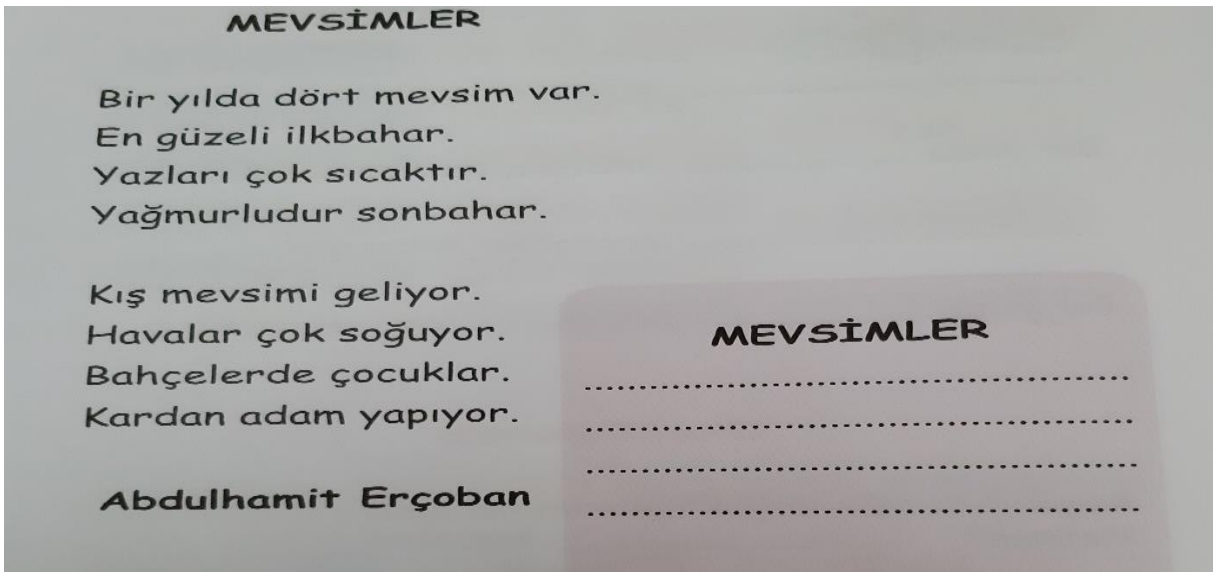
Hayat Boyu Türkçe 1 Öğrenci Kitabı, 2019: 132



Kitapta kullanılan metinlerin bir kısmının da görsellerle hiç desteklenmediği görülmektedir. Aşağıda kitaptan alınan ve görsellerle desteklenmeyen mevsimlerle ilgili olarak yazılmış bir şiir örneğine yer verilmiştir.

Görsel 14

Hayat Boyu Türkçe 1 Öğrenci Kitabı, 2019: 106



Görsellerin gerçek hayatla ve kazanımlarla uyumluluğu ile metinlerin yanında bulunma durumları incelendiğinde kısmen yeterli bulunmuştur. Gerçek hayatla uyumluluk noktasında ise özellikle görsellerin günlük yaşama dair sosyo-kültürel durumu yansıtıp yansıtmadığı incelendiğinde bazı görsellerin gerçek yaşama uyumluluk gösterdiği görülürken bazı görseller de ise bu durumun göz ardı edildiği belirlenmiştir. Bazı görsellerdeki kişilerin üstünde bulunan kıyafetlerin ise sosyo-kültürel yaşamımızı tam olarak yansıtmamakla birlikte çağdaş bir görüntü de oluşturmadığı görülmüştür.

Kitabın genelini incelediğimizde kullanılan görsellerin öğrencilere estetik duygusunu kazandırmada ve hayal güçlerini geliştirmede yetersiz kaldığı görülmektedir. Kitap genelinde aynı görsellerin ve tek düze içi boyanmış çizimlerin sürekli olarak kullanılması, günlük yaşam içerisinde sunulan fotoğrafların yok denecek kadar az olması, öğrencilerin hayal güçlerinin harekete geçmesini sağlayarak çağrışım uyandıracak görsellere yer verme noktasında eksik kaldığı görülmektedir. Öğrencilerin hayal güçlerinin harekete geçirilebilmesi için özellikle onları konuşmaya teşvik edici görsellere yer verilmesinin yanında özgün görsel malzemeler (haritalardan kesitler, ilanlar, reklamlar, kolajlar) de kullanılmalıdır. Özellikle küçük yaş gruplarının çizgi romanlarına duydukları ilgiden yola çıkarak ders kitaplarındaki görsellerde karikatürlere de yer verilmelidir.

Kitabı öğrencilere estetik duygusu kazandırma açısından incelediğimizde bir diğer önemli nokta ise özellikle sınıf içi ve okul dışına dair çizilmiş görsellerde çizimlerle ya da görsellerle bütünlük oluşturamayan unsurlar göze çarpmaktadır. Özellikle sınıf içini gösteren çizimlerde sınıf tahtasının üzerinde yer alan Türk Bayrağı, İstiklal Marşı ve Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi, 12. sayfada yer alan “*Hayatta en hakiki mürşit ilimdir.*” yazılı Atatürk büstü ile 16. sayfada yer alan okul görselindeki okul ismini belirten tabela çizilmiş görsellere sonradan eklenilmiş imajı yaratarak çizimlerle bir bütünlük oluşmasını engellemektedir. Kitabın 12. sayfasından alınan örnek görsele aşağıda yer verilmiştir.

Görsel 15

Hayat Boyu Türkçe 1 Öğrenci Kitabı, 2019: 12



Tablo 172

“Hayat Boyu Türkçe 1” Öğrenci Kitabının Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Göre İçerik Açısından Değerlendirilmesi

| İçeriğin Yaş Düzeyine Kodlar | f |
|---|----------|
| Uygunluğu | |
| Yeterli | 8 |
| Basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyutta ilkelerine göre işlenme | |
| İçeriğin güncelliği | |
| Kavramların uygunluğu | |
| Metinlerin içerisindeki olay ve kişi sayılarının uygunluğu | |
| Metinlerin düşünce ve duygu yönünden besleyiciliği | |
| Önceki bilgilerin kullanılabilirliği | |
| Tema ve konuların uygunluğu | |
| Yaşlarına uygun kazanımların varlığı | |
| Geliştirilmeli | 5 |
| Günlük hayatla ilişki | |
| Metin türleri ve uzunluklarının uygunluğu | |
| Millî ve evrensel kültür öğelerinin uygunluğu | |
| Uygun etkinliklerle kazanımları aktarma | |
| Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanışlılık | |
| Kısmen Yeterli | 2 |
| Farklı öğrenme stilleri ve süreçlerini dikkate alma | |
| Yönerge ve açıklamaların uygunluğu | |

Tablo incelendiğinde “Hayat Boyu Türkçe 1” öğrenci ders kitabının yaş düzeylerine göre içerik açısından hedef kitleye uygunluğuna ilişkin olarak elde edilen bulguların yer aldığı görülmektedir. Kitabı içerik açısından hazırlanan değerlendirme formuna göre incelediğimiz de 8 madde açısından yeterli, 5 maddeye ilişkin olarak geliştirilmesi gerektiği görülürken 2 maddeye ilişkin olarak ise kısmen yeterli görülmüştür.

Hedef dil öğrencilerinin yaş düzeyleri dikkate alındığında basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyutta ilkelerine göre işlenme, içeriğin güncelliği, kavramların uygunluğu,

metinlerin içerisindeki olay ve kişi sayılarının uygunluğu, metinlerin gelişimlerine uygun olarak duygu ve düşünce yönünden besleyiciliği, önceki bilgilerin kullanışlılığı, tema ve konuların uygunluğu ile yaşlarına uygun kazanımların varlığı açısından kitabımız yeterli görülmüştür. Günlük hayatla ilişki, metin türleri ve uzunluklarının uygunluğu, millî ve evrensel değerlerin uygunluğu, uygun etkinliklerle kazanımları aktarma ve yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanışlılık açısından incelediğimizde kitabın geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. Kitap, farklı öğrenme stilleri ve süreçlerini dikkate alma ile yönerge ve açıklamaların uygunluğu açısından ise kısmen yeterli bulunmuştur.

İncelenen dil öğretim kitabı 6-12 yaş aralığında bulunan okul çağındaki hedef dil öğrencilerini kapsamaktadır. Yabancı öğrencilerin yaş düzeylerini dikkate aldığımızda ve öğrencilerin A1-A2 düzeyinde Türkçe öğrencileri oldukları göz önünde bulundurulduğunda içerik açısından genel anlamda yeterli görülmektedir. Kitapta yer alan bilgilerin basitten karmaşığa, kolaydan zora ve somuttan soyuta doğru bir sıralama izlenerek hazırlandığı ve 2019 yılında basılan kitap içerik açısından da güncel bulunmuştur.

Kitap içerisinde kullanılan kavramlar, metinlerin içerikleri, öğrencileri duygu ve düşünce yönünden besleyiciliği, yer verilen tema ve konular ile kazanımlar açısından öğrencilerin yaş düzeylerini dikkate alınarak hazırlanmıştır. Hedef kitlenin okul çağı içerisinde bulunuyor olması sebebiyle metinler ve kullanılan kavramlar tematik özellik göstermekle birlikte okul, sınıf, öğrenci, öğretmen, ödev, okula ilişkin araç gereçler, arkadaşlık gibi öğrencilerin yaşlarına ve gelişimlerine uygun özellikler taşımaktadır. Aynı zamanda metinlerin içerisinde öğrencilerin yaş gruplarına uygun kişilerin kullanılmasına dikkat edilmiştir. Bu durum öğrencilerin yaşları gereği metinlerin içerisinde yer alan bilgileri daha kolay özümsemelerini ve metinlerdeki kahramanlarla özdeşim kurmalarını sağlayacaktır. Kitap “Ben ve Yakın Çevrem”, “Alfabeyi Öğreniyorum”, “Günlük Yaşam”, “Zaman ve Mekân”, “Dış Görünüş ve Kişisel Bakım” ünitelerinden oluşmakta ve öğrencilere kazandırılacak hedefler de bu doğrultuda belirlenmiştir.

Öğrencilerin yaşları göz önünde bulundurulduğunda kişisel bağımsızlığını kazanma sürecinde olmaları, ailelerinden ayrı kalarak zamanlarının büyük çoğunluğunu okul ortamında geçirecek olmaları ve okul ortamında iletişim kurarak yeni arkadaşlıklar edinecek olmaları hususlarına kitapta dikkat edilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin ilk okuma-yazma sürecinde olmaları ve okul hayatıyla birlikte günlük yaşam içerisinde daha fazla aktif olmakla birlikte kendi kişisel bakımlarını da üstlenebilecekleri gelişimsel olgunluğa ulaştıkları göz önüne alındığında belirlenen tema ve konular ile kazanımların öğrencilerin yaşlarına uygun hazırlandığı görülmektedir. Kitap aracılığıyla öğretilmek istenen bilgilerin de gerek tekrar

amaçlı gerekse de öğrencilerin bilgileri pekiştirebilmeleri adına yeri geldikçe kullanılmasına özen gösterilmiştir.

İçerik açısından incelenen “*Hayat Boyu Türkçe I*” öğrenci ders kitabı günlük hayatla ilişkisi, metin türleri ve uzunlukları, millî ve evrensel kültür öğelerine uygunluğu, uygun etkinliklerle kazanımları aktarma, yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlılık bakımından ise geliştirilmesi gerekli görülmektedir. Kitap içerisinde özellikle kurmaca metinler aracılığıyla günlük hayatla ilişki kurulmaya çalışıldığı görülmekle birlikte günlük yaşam içerisinde dilin farklı kullanımlarına yönelik örneklerin sunulması ve orijinal metinlerin kullanılmasına ağırlık verilmesine yönelik kitap geliştirilebilirdi. Metinlerin uzunlukları genellikle 6-8 satır aralıklarında olup öğrencilerin yaş düzeylerine uygun olarak hazırlanmıştır. Kitabı metin türleri açısından incelediğimizde 6 şiir ve yalnızca 1 şarkı türüne yer verildiği görülmektedir. Öğrencilerin yaşlarına ve düzeylerine uygun olarak şarkı türüne daha fazla yer verilmekle birlikte öğrencilerin öğrendikleri kelime ve kavramların sorgulanabileceği bilmecelere, dil gelişimlerini destekleyici tekerlemelere, sayışmacalara da kitap içerisinde yer verilebilirdi.

Millî ve evrensel kültür öğeleri açısından incelediğimizde ise metinler aracılığıyla selamlaşma, tanışma, sağlıklı yaşam, sevgi gibi değerler öğrencilere sezdirilerek aktarılmaya çalışılmıştır. Bu değerler ilkökul çağındaki öğrencilerin yaş düzeylerine uygun bulunmakla birlikte özellikle öğrencilerin farklılıklara saygı duymalarını sağlayıcı, hoşgörü duygularını pekiştirmeye yönelik olarak farklı ülke ve kültürel öğelere de yer verilerek kitabın geliştirilmesi gerekli görülmektedir. Evrensel kültür öğeleri çerçevesinde incelediğimizde kitap içerisinde birkaç yabancı ülke ismi (Fransa, Japonya, Pakistan, Ürdün, Suriye vb.), şehir ismi (Halep) ve kişi isminin yer aldığı görülmektedir. Aynı zamanda 1. üniteye farklı ülkelere ait bayraklara da yer verilmiştir ancak bu ülkelerin dünya üzerindeki konumları gösterilmemekle birlikte herhangi bir kültürel özelliklerini vurgulayıcı bilgiye de rastlanılmamıştır.

Kitapta özellikle gez-gör bölümlerinde millî kültürel öğeler ön plana çıkarılmıştır ancak yalnızca tarihî, doğal, turistik ve dinî mekânlar (Balıklıgöl, Göbeklitepe, Peribacaları, Odunpazarı, Eyüp Sultan Camii) ile birkaç tanınmış şahsiyete (Mevlâna, Nasrettin Hoca) yer verilmiştir. Millî kültürel unsurlarımıza yönelik çeşitlilik sağlanması adına kitabın geliştirilmesi gerekli görülmektedir. Özellikle okula yeni başlayan küçük yaş düzeyinden öğrencilerin ilgilerini ve meraklarını tetikleyerek öğrenme isteklerini perçinleyecek kültürel öğeler kitapta yok denecek kadar azdır. Öğrencilerin yaşları göz önünde bulundurulduğunda Türklere özgü çocuk oyunlarına, çocukların yaş düzeylerine uygun müzelere, doğal ve millî parklar ile çocukların dikkatini çekebilecek çeşitli şenliklere kitapta yer verilebilirdi.

Kitap içerisindeki kazanımlar doğrultusunda ise dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliklerine sıkça yer verilmiştir. Kitapta temel dil becerilerine ve kazanımlara yönelik genellikle boşluk doldurma, dikte etme, eşleştirme, kısa cevaplı sorular, bul-eşleştir ve cümleleri doğru sıralama gibi etkinlikler mevcuttur. Bununla birlikte öğrencilerin yaşları ve gelişim düzeyleri dikkate alınarak sınırlı sayıda da olsa canlandırmaya yönelik etkinliklerde bulunmaktadır. Kitapta öğrencilere yönelik bazı boyama etkinliklerine de yer verilmiştir ancak verilen bu etkinliklerin daha çok anaokulu düzeyine uygun çalışmalar olduğu dikkatleri çekmektedir.

Öğrencilerin el kas becerilerinin gelişimlerini destekleyebilmek adına el becerilerini daha aktif olarak kullanabilecekleri kes-yapıştır türü çok yönlü etkinliklere de yer verilmelidir. Öğrencilerin yaş ve gelişimsel özelliklerine uygun olarak vurgu ve sesletim çalışmalarına, eğitsel oyunlara, drama çalışmaları ile beden dilini kullanabilecekleri etkinliklere bolca yer verilerek öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine imkân sağlayıcı çalışmaların ağırlıkta olmasına özen gösterilmelidir. Aynı zamanda bu tür etkinlikler öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu almasını sağlayarak kitabın yapılandırmacı yaklaşımı dikkate alınarak hazırlanışılığını da olumlu yönde etkileyecektir.

Kitap, yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanışılık açısından geliştirilmelidir. Kitabın özellikle grupla etkileşime (iş birliğine) dayalı çalışmalara, öğrencilerin öğrendiklerini gerçek yaşama uyarlayabilecekleri çeşitli etkinliklerle otantik ürünler ortaya koyabilmelerine ve kendi öğrenmelerini değerlendirebilmelerine olanak sağlayıcı çalışmalara yönelik olarak geliştirilmesi gerekmektedir.

Farklı öğrenme stillerini ve süreçlerini dikkate alma ile yönerge ve açıklamaların uygunluğu açısından ise kitap kısmen yeterli görülmüştür. Öğrencilerin somut işlemler dönemi içerisinde bulunmaları, yaşları gereği dikkatlerinin çok çabuk dağılabileceği, hareketli bir yapıya sahip olmaları hususları göz önünde bulundurulduğunda kitaplarda olabildiğince farklı öğrenme stilleri ve süreçlerinin bir arada kullanılmasına özen gösterilmesi gerekmektedir. İncelenen kitap içerisinde görseller nicelik anlamda fazla olmasına rağmen niteliksel anlamda öğrencilerin ilgilerini çekebilme ve metinlerin anlaşılmasını sağlama noktasında bazı eksiklikler barındırdığı görülmektedir.

Yine yer verilen dinleme metinlerinden bazılarının ses dosyaları içerisinde yer almadığı görülmekle birlikte kitap içerisinde öğrencilerin aktif olmalarını, yaparak yaşayarak öğrenmelerini destekleyici çalışmaların da az olduğu tespit edilmiştir. Bu tür çalışmalara daha fazla yer verilerek kitabın geliştirilmesi gerekli görülmektedir. Özellikle küçük yaş gruplarında

öğrenim sürecine ne kadar çok duyu organıyla katılım sağlanırsa öğrenimin de o derecede başarıya ulaşacağı unutulmamalıdır.

Kitabı yönerge ve açıklamalar açısından incelediğimizde ise bazı tema içi etkinlik çalışmaları, tema sonu değerlendirme çalışmalarıyla dilbilgisi kurallarına ait bilgiler verilirken örnek gösterimler yapılarak öğrenciler açısından açıklayıcı olmasına özen gösterilmiştir ancak kitap içerisinde bu durum süreklilik göstermemektedir. Öğrenciler için açıklayıcı konumunda verilen bilgiler ise kırmızı renkle gösterilerek dikkat çekilmesi sağlanmıştır. Öğrenci ders kitabındaki yönergelerde ise “*boya, dinle, yaz, oku, çöz, gez-gör*” gibi emir kipinin sürekli olarak kullanıldığı görülmektedir. Verilen yönerge ve açıklamaların kısa olması öğrencilerin küçük yaşlarda olmaları ve hedef dili başlangıç düzeyinde öğreniyor olmaları dikkate alındığında olumlu bulunmaktadır. Ancak emir kipinin sıklıkla kullanılması öğrencilerin yaşları gereği kişilik gelişimlerinin devam etmesi sebebiyle uygun görülmemektedir.

Kitap içerisindeki sayfalarda yer alan dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi yapılacak etkinlikleri gösteren sayfa başındaki görsel yönergelerin kitap başlangıcında öğrencilere tanıtılmadığı görülmüştür. Aynı zamanda verilen görsel yönergelerden bazıları da baskı kalitesi sebebiyle net olarak anlaşılacakla birlikte tüm görsel yönergelerde erkek çocuk figürünün kullanılması ise cinsiyetçi bir imaj çizildiği algısı oluşturmaktadır.

Tablo 173

“Hayat Boyu Türkçe 1” Ders Kitabının Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Göre Ölçme-Değerlendirme Açısından Değerlendirilmesi

| Ölçme-Değerlendirme | Kodlar | f |
|---------------------|---|----------|
| | Geliştirilmeli | 3 |
| | Dil becerilerini kazandırmadaki etkililiği | |
| | Ölçme-değerlendirme araçlarının kazanımlara uygunluğu | |
| | Ölçme-değerlendirme araçlarının yaş düzeylerine uygunluğu | |
| | Kısmen Yeterli | 1 |
| | Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarını geliştirmede etkililiği | |
| | Yeterli | 1 |
| | Ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanılabilirliği | |

Tablo incelendiğinde “*Hayat Boyu Türkçe 1*” öğrenci ders kitabının etkinlik içi ve temaların sonlarında yer alan ölçme ve değerlendirme bölümlerinin hedef kitleye uygunluğuna ilişkin olarak elde edilen bulguların yer aldığı görülmektedir. 6-12 yaş grubuna Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan kitap ölçme-değerlendirme açısından yabancı öğrencilere dil becerilerini kazandırmadaki etkililiği, ölçme-değerlendirme araçlarının kazanımlara uygunluğu ve yaş düzeylerine uygunluğuna ilişkin olarak geliştirilmesi gerekirken; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarını geliştirmede etkililiği ile ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanılabilirliği ise yeterli bulunmuştur.

“*Hayat Boyu Türkçe 1*” öğrenci ders kitabını hedef kitlenin yaş düzeyini dikkate alarak incelediğimizde hazırlanan değerlendirme formundaki maddelere ilişkin olarak bazı yönlerden geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. Kitabı incelediğimizde dersin işleniş sürecine önemli etkisi bulunan, yabancı öğrencileri zihinsel anlamda derse hazırlayarak öğrencilerin hazırbulunuşluluk düzeylerinin belirlenmesine, geliştirilmesine katkı sağlayan hazırlık sorularına açıkça yer verilmediği görülmektedir. Tema başlarında ve temalarla ilişkili olarak oluşturulan alt bölümlerde “Hazırlanalım” başlığı ile ilgili olarak dinle-konuş, konuş-tanış, incele-boya, incele-anlat gibi uygulamalara yer verilmiştir. Hazırlanalım başlığı altındaki verilen dinle-konuş, incele-dinle-anlat gibi bölümlerde öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanan bu etkinliklerin ise kitabın ses dosyasında yer almadığı görülmektedir. Kitap içerisindeki dinle başlığı altında yer alan bazı dinleme metninin yine incelenen ses dosyasında olmadığı görülmüştür. Aynı zamanda metinlerin öncesinde metinlerin içeriğine ilişkin olarak öğrencileri hazırlayıcı metin başı hazırlık sorularına da yer verilmemiştir.

Kitabı incelediğimizde özellikle etkinlik içi ölçme ve değerlendirme çalışmalarında çeşitlilik sağlanırken tema sonu değerlendirme çalışmalarının ise geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. Tema sonu değerlendirme çalışmalarında yabancı öğrencilerin tema sürecinde öğrendikleri tüm yeni bilgilerin sorgulanabilir olması gerekmektedir. Kitabı bu anlamda incelediğimizde tema sonlarındaki bazı değerlendirme çalışmalarında tema boyunca verilen yeni bilgilerin sorgulanması noktasında eksik kaldığı görülmektedir. “*Hayat Boyu Türkçe 1*” öğrenci ders kitabında etkinlik içi ve tema sonu değerlendirme çalışmalarının genellikle geleneksel ölçme-değerlendirme teknikleri kullanılarak hazırlanmıştır. Kullanılan ölçme-değerlendirme çalışmalarını incelediğimizde boşluk doldurma, bulmacalar, eşleştirme çalışmaları, çoktan seçmeli testler, kısa cevaplı sorular, gizlenmiş kelimeyi bulma, cümleleri doğru sıralama, dikte çalışmalarının sıklıkla yer aldığı görülürken canlandırma/drama çalışmalarına ve oyuna dayalı öğretim etkinliklerine daha az yer verildiği görülmektedir.

Dil öğretim süreçlerinde özellikle çoktan seçmeli sorular çok tercih edilmemelidir çünkü dil öğretimlerindeki en önemli nokta öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerine ne kadar sahip olabildiklerini tespit edebilmektir. Bu anlamda becerilerin ne kadar kazanılıp ne kadar kazanılmadığını tespit etmede en az etkiye sahip ölçme ve değerlendirme çalışmaları çoktan seçmeli sorulardır. Kitapta özellikle tema sonu değerlendirme çalışmalarında çoktan seçmeli sorulara yer verildiği görülmektedir. Ancak hazırlanan çoktan seçmeli soruları incelediğimizde öğrencilerin yaş düzeylerinin göz önünde bulundurulduğu görülmüştür. Hazırlanan çoktan seçmeli sorular 3 seçenekli olarak öğrencilerin yaş düzeylerine uygun olarak hazırlanmıştır. “*Hayat Boyu Türkçe 1*” öğrenci ders kitabının Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu kapsamında hazırlanmış olması ve yabancı öğrencilerin ileriki zamanlarda Türk eğitim sistemi içerisindeki sınavlara katılacakları düşünülerek çoktan seçmeli sorulara yer verildiği düşünülmektedir.

Yabancı öğrencilere dil becerilerini kazandırmada geleneksel ölçme ve değerlendirme çalışmalarından ziyade öğrencilerin yaşları gereği yaparak yaşayarak öğrenmenin ön planda tutulduğu, öğrenci merkezli alternatif ölçme ve değerlendirme çalışmalarına daha fazla ağırlık verilmesi gerekmektedir. Bu anlamda çeşitli drama uygulamaları, proje çalışmaları, kavram ve zihin haritaları, tanılayıcı dallanmış ağaç gibi alışılmıştın dışındaki öğrenci merkezli ölçme ve değerlendirme teknikleriyle kitabın geliştirilmesi gerekmektedir. Anlama ve anlatma becerilerine etkinlik içi ölçme değerlendirme çalışmalarında ağırlık verildiği görülürken tema sonu değerlendirme çalışmalarında ise özellikle konuşma ve dinleme becerisini ölçme ve değerlendirme noktasında eksik kalmaktadır. Tema sonu değerlendirme çalışmalarının bu anlamda geliştirilerek dinleme ve konuşma becerilerini ölçülüp değerlendirilmesine imkân tanıyacak tekniklere daha fazla yer verilmelidir.

Etkinlik içi ve tema sonu değerlendirme çalışmaları yabancı öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarını geliştirme yönünden incelediğinde ise kısmen yeterli bulunmuştur. Kitap içerisindeki ölçme-değerlendirme çalışmalarında bilişsel ve psikomotor alanlarının gelişimlerini destekleyici ölçme-değerlendirme etkinliklerine daha fazla yer verilirken duyuşsal alanlarının gelişimleri destekleyici çalışmalarının ise daha az yer aldığı görülmektedir. Özellikle duyuşsal alana yönelik olarak farklı kültürlerin ve değerlerin tanınması ve bu değerlerin, kültürlerin farkına varılması adına etkinlik içi ve tema sonu değerlendirme çalışmalarına ağırlık verilmelidir. Bilişsel alan basamaklarının bilgi, kavrama, uygulama, analiz-sentez ve değerlendirme (boşluk doldurma, eşleştirme, çoktan seçmeli, cümle tamamlama, karışık kelimelerden anlamlı cümle oluşturma, resim yorumlama, bulmaca

doldurma, tablolardan kelime bulma vb.) basamaklarına uygun ölçme-değerlendirme çalışmalarına ise kitapta sıkça yer verildiği görülmektedir.

Kitabın 6-12 yaş aralığını kapsıyor olması ve bazı Suriye uyruklu öğrencilerin anaokuluna gitmeden direkt olarak ilkokuldan başlayacak olmaları göz önüne alındığında ise kitap içerisinde öğrencilerin psikomotor becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik çalışmalarına yer verilmesi bu anlamda doğru bir yaklaşımdır. Özellikle okul çağının ilk yılları içerisinde çocukların el ve parmak kaslarını tam anlamıyla denetleme yetisi gelişmediği için yazma becerilerinde sorunlar yaşanabilmektedir. Bu anlamda ilkokul çağındaki çocukların özellikle el ve parmak kaslarının gelişimlerini destekleyici çalışmalar ihmal edilmemelidir. Kitap içerisinde çizme ve boyama etkinliklerine dayalı çalışmalara yer verilmiştir ancak özellikle verilen boyama etkinliklerinin daha çok okulöncesi yaş grubundaki çocuklara hitap edecek tarzda hazırlanmış olduğu görülmektedir. Kitapta genellikle öğrenilen harfleri ya da kelimelerle ilgili görselleri boyama, sayıların öğretiminde yine istenilen sayıda meyveyi boyama türü etkinliklerin yer verilmiştir. Öğrencilerin yaşları gereği yaratıcılıklarını, sıralama ve sınıflama becerilerini geliştirmek adına kes-yapıştır, dağınık halde verilen görselleri birleştirme ya da dinletilen metinlerden hareketle resim yaptırma çalışmalarına ağırlık verilebilirdi.

Etkinlik içi sorularındaki ve tema sonu değerlendirmede kullanılan ölçme-değerlendirme tekniklerini yabancı öğrencilerin yaş düzeylerini dikkate alarak incelediğimizde kullanışlılığı uygunluk açısından yeterli görülmektedir.

Ölçme-değerlendirme açısından incelediğimiz ders kitabında dikkatleri çeken bir diğer önemli konu ise etkinlik içi ve tema sonu değerlendirme çalışmalarının yanıtlarına yer verilmemiş olmasıdır. Oysaki öğrenen özerkliğinin desteklenmesinde ve öğrencilerin bireysel anlamda öğrenebilme yetilerinin gelişmesinde ders kitapları önemli bir konuma sahiptir. Bu anlamda ders kitaplarında yer alan ölçme-değerlendirme çalışmalarına ait hazırlanan çalışmaların çözümlerine de yer verilmelidir.

4.3.2. “Hayat Boyu Türkçe 2” Öğrenci Kitabının Yaş Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular: “Hayat Boyu Türkçe 2” öğrenci kitabı hazırlanan değerlendirme formundaki bölümlerin içeriğini oluşturan maddeler aracılığıyla hedef kitlenin yaş düzeylerine ilişkin olarak incelenmiş olup elde edilen analiz sonuçlarına örnekleriyle birlikte aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 174

“Hayat Boyu Türkçe 2” Öğrenci Kitabının Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Göre Genel Olarak Değerlendirilmesi

| Genel Görünüm | Kodlar | f |
|----------------------|---|----------|
| | Yeterli | 7 |
| | Anlatım dili ve cümle yapılarının uygunluğu | |
| | Boyut ve cilt sağlamlığının uygunluğu | |
| | Öğrencilerin kelime haznelere katkı | |
| | Kitap ağırlığının uygunluğu | |
| | Kullanılan punto, kelime-cümle sayısı, sayfa-satır boşlukları | |
| | Metin uzunlukları | |
| | Sayfa sayısının toplam ders işleniş süresine uygunluğu | |
| | Geliştirilmeli | 6 |
| | Kitap kapağının içindekileri yansıtma düzeyi | |
| | Küresel bilinç kazandırma | |
| | Metin türleri | |
| | Metin türlerinin dağılımı | |
| | Okuma-inceleme isteği uyandırma | |
| | Türkçe ve Türk kültürünü kazandırma | |
| | Kısmen Yeterli | 2 |
| | <i>İmlâ</i> , noktalama ve dil bilgisi kurallarına uygunluk | |
| | Kullanılan kâğıt cinsinin uygunluğu | |

Tablo incelendiğinde “*Hayat Boyu Türkçe 2*” öğrenci ders kitabının genel görünümünün belirlenen hedef kitlenin yaş düzeyine (6-12) uygunluğuna ilişkin olarak analiz sonuçlarından elde edilen bulgulara dair bilgilerin yer aldığı görülmektedir. Hazırlanan değerlendirme formundaki belirlenen maddeler çerçevesinde incelenen kitap; genel görünümüne ilişkin olarak 7 madde açısından yeterli, 6 maddeye göre geliştirilmeli ve 2 maddeye ilişkin olarak ise kısmen yeterli görülmüştür.

Ders kitabı anlatım dili ve cümle yapıları, boyut ve cilt sağlamlığı, öğrencilerin kelime haznelere katkı, kitap ağırlığının uygunluğu, kullanılan punto, kelime-cümle sayısı, sayfa-satır boşlukları, metin uzunlukları ve sayfa sayısının toplam ders işleniş süresinin hedef kitlenin yaş düzeyine uygunluğu açısından yeterli görülmektedir. Kitap kapağının içindekileri yansıtma düzeyi, küresel bilinç kazandırma, metin türleri, okuma – inceleme isteği uyandırma, Türkçe ile Türk kültürünü kazandırma ve metin türlerinin dağılımına yönelik kitabın geliştirilmesi

gerekmektedir. İmlâ, noktalama ve dil bilgisi kurallarına uygunluk ile kullanılan kâğıt cinsi açısından ise kitap kısmen yeterli görülmüştür.

“*Hayat Boyu Türkçe 2*” öğrenci ders kitabının hedef kitlenin yaş düzeyine (6-12) dair genel görünümüne ilişkin olarak kitap 20×27 cm ebatlarında olup karton kapak kullanılmıştır. “*Hayat Boyu Türkçe 1*” öğrenci ders kitabında olduğu gibi cilt sağlamlığına yönelik olarak öğrencilerin yaş düzeyi göz önünde bulundurularak iplikle (dikişli) tutturulmuş ve tutkalla desteklenmiştir. “*Hayat Boyu Türkçe 2*” kitabı modüler dil öğretim seti içerisinde yer aldığı için kitap ağırlığı öğrencilerin yaş düzeylerine uygundur. Anlatım dili ve cümle yapıları hedef kitlenin Türkçeyi başlangıç düzeyinde öğrenmesi ve yaş düzeyleri göz önünde bulundurularak kısa, öz ve anlaşılır bir şekilde verilirken cümle yapıları kurallı olarak verilmiş ve devrik cümle yapıları kullanılmamıştır. Alanyazındaki kitaplar, makaleler ve MEB Talim Terbiye Kurulunun kitap inceleme ve değerlendirme ölçütlerinden de yararlanarak incelenen kitapta kullanılan punto, kelime-cümle sayısı, sayfa-satır boşlukları ve metinlerin uzunlukları belirlenen hedef grubun yaş özelliklerine genel olarak uygun bulunmuştur.

“*Hayat Boyu Türkçe 1*” öğrenci kitabında olduğu gibi bu kitapta da yer alan metinler 20-24 punto büyüklüğünde özellikle 6-8 yaş arasındaki hedef kitleye hitap edilecek tarzda hazırlanmıştır. Metinlerdeki cümle ve cümlelerdeki kelime sayıları da yine yaş gruplarına uygundur. Genel olarak metin içerisinde yer alan cümleler 3-8 kelime arasında değişkenlik göstermekle birlikte 13 kelimenin olduğu bazı cümleler de mevcuttur. Cümlelerdeki kelime sayıları hedef kitlenin yaş ve dil öğrenim düzeylerine uygunluk göstermektedir. İncelenen metinlerin uzunlukları yine yaş gruplarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Metin uzunluklarının uygunluklarını genel olarak sınıf düzeylerine uygun olarak belirlenen satır sayılarını göre incelediğimizde metinlerin genellikle 6-10 satır arasında değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Kitabın dil öğretimini gerçekleştirmek için hazırlandığı göz önünde bulundurulduğunda metin uzunlukları 6-12 yaş düzeyindeki öğrenciler için uygun bulunmaktadır. Kitap “Yabancı Dil Olarak Türkçe İlkokul (A1-A2) Çerçeve Yıllık Planı” dikkate alınarak incelendiğinde kitabın toplam sayfası ile dersin toplam işleniş süresinin göz önünde bulundurularak hazırlandığı görülmektedir.

“*Hayat Boyu Türkçe 2*” öğrenci ders kitabı dil öğrenim seti içerisinde yer alan ikinci kitap olması sebebiyle ve öğrencilerin ilk kitapta yer verilen alfabe öğrenimi ile okuma-yazma çalışmalarına başlamalarına dikkat edilerek bu kitap içerisinde öğrencilerin kelime haznelerinin arttırılmasına özen gösterilmiştir. “*Hayat Boyu Türkçe 1*” öğrenim setinde olduğu gibi tematik kelimeler ağırlıklı olarak yer almakla birlikte kitap içerisinde kelimelerin ve kalıplaşmış

ifadelerin genellikle metinler aracılığıyla oluşturulan bağlamlar çerçevesinde kullanılmasına dikkat edilmiştir.

Kitap kapağının içindikileri yansıtma düzeyi ve kitabın genel olarak öğrencilerin yaş düzeylerine uygun okuma ve inceleme isteği uyandırması bakımından geliştirilmesi gerekmektedir. “*Hayat Boyu Türkçe 1*” öğrenci ders kitabının kapağında “Hacivat ve Karagöz” tiplerine yer verilirken “*Hayat Boyu Türkçe 2*” öğrenci ders kitabının kapağında da yalnızca “Keloğlan” görseli kullanılmıştır. Hazırlanan kitabın tema sonlarındaki “Gezelim-Görelim” bölümlerinde de verilmek istenen bilgi ve mesajlar “Keloğlan” aracılığıyla aktarılmıştır. Kitap kapağında yalnızca “Keloğlan” görselinin kullanılması hem kitabın içinde yer alan temaları ön plana çıkartmada hem de öğrencilerin ilkokul çağında olmaları göz önünde bulundurulduğunda okuma ve inceleme isteği uyandırma bakımından yeterli bulunmayarak geliştirilmesi gerekli görülmektedir. Özellikle kitapta yer alan üniteleri incelediğimizde “Temel İhtiyaçlar”, “Meslekler”, “Zaman ve Mekân”, “Alışveriş” ve “Hastalıklar-Alışkanlıklar” gibi çeşitli temalar ile konuların yer aldığı görülmüştür. Kitaptaki üniteler aracılığıyla sağlanan bu tema çeşitliliğinin kitap kapağına yansıtılması öğrencilerin kitabı okuma ve inceleme isteğine de katkıda bulunacaktır.

Hedef kitlenin yaş düzeyi dikkate alındığında canlı, hareketli, farklı görsellerle zenginleştirilen, öğrencilerin ihtiyaçlarına, ilgilerine ve kendi yaşantılarına hitap edebilecek tarzdaki görsellerin kitap kapaklarında tercih edilmesi öğrencilerin daha fazla dikkatlerini çekecektir. Hedef kitlenin küçük yaş gruplarını kapsayan yabancı öğrencilerden oluştuğu göz önünde bulundurulduğunda “Keloğlan” kahramanını tanımayan yabancı öğrenciler için hazırlanan kitap kapağı okuma isteği uyandırması noktasında eksik kalmaktadır.

Görsel 16

Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabı Kapağı



Kitapta bulunan metinlerin dağılımını incelediğimizde “*Hayat Boyu Türkçe 1*” öğrenim setinde olduğu gibi bilgilendirme amacıyla yazılmış ve diyaloglardan oluşan kurmaca metinler ağırlıktadır. Metin türleri açısından incelediğimizde ise kitap içerisinde yalnızca kurmaca ve diyaloglardan oluşan metinlere yer verildiği görülmektedir. “*Hayat Boyu Türkçe 1*” öğrenci ders kitabında az da olsa şiir ve öğrencilerin yaş düzeylerine uygun şarkı örneklerine yer verilirken “*Hayat Boyu Türkçe 2*” öğrenci ders kitabında ise farklı metin türlerine hiç yer verilmemiştir. Bu hususun kitabın güncellenmesi aşamasında mutlaka göz önünde bulundurularak farklı metin türlerine yer verilmesi sağlanmalıdır. Öğrencilerin yaşları dikkate alındığında ve kitabın modül set içerisinde yer alan ikinci kitap olması sebebiyle öğrencilerin düzeylerine uygun çocuk şiirlerine, şarkılara, hedef kitlenin yaş grubuna uygun olarak öğrendikleri yeni kelimelerin ve kavramların sorgulanabileceği bilmecelere, oyuna dayalı tekerlemelere, kısa öykülere ve masallara yer verilerek metin türlerinde çeşitlilik sağlanması gerekli görülmektedir.

Hedef kitleye Türkçenin ve Türk kültürünün kazandırılması ile küresel bir bilinç kazandırmaya yönelik olarak kitabın geliştirilmesi gerekmektedir. Türk kültürünü kazandırmaya ilişkin olarak kitap içerisinde hazırlanan “Gezelim-Görelim” bölümlerinde “*Hayat Boyu Türkçe 1*” öğrenci ders kitabında olduğu gibi Türkiye’de bulunan turizm, dinî ve tarihî içerikli mekânlara ağırlık verilmiştir. Türk kültürüne ait tanıtılan mekânları incelediğimizde Edirne’de bulunan “Selimiye Camii”, İzmir “Saat Kulesi”, İstanbul “Mısır Çarşısı” ile kaplıcaların tanıtıldığı görülmektedir. Yalnızca 1. ünitenin sonunda yer alan “Gezelim-Görelim” bölümünde farklı olarak tanınmış Türk yiyeceklerinden biri olan “Akçaabat Köftesi” yer almaktadır.

Öğrencilerin yaş düzeyleri göz önüne alındığında kitapta tanıtılan kaplıcaların, saat kulesinin, Mısır çarşısının özellikle 6-9 yaş arası öğrencilerin ilgisini çekebilecek, yaşlarına hitap edebilen kültürel öğeler olmadığı görülmektedir. Özellikle küçük yaş gruplarına hitap edebilecek kültürel öğelere yer verilmesine özen gösterilmesi gerekmektedir. “Gezelim-Görelim” bölümlerinin dışında metinler aracılığıyla ve etkinliklerle de yiyecek-içecekler, selamlaşmalara, aile içi yapılaşmalara, sosyal geleneklere, değerlere ve kalıplaşmış ifadelere yer verilmiştir.

Kitabın genelinde farklı ülke ve kültürlerle ilişkin olarak farkındalık kazandırma ile küresel bir bilinç kazandırmaya ise çok fazla önem verilmediği görülmektedir. Kitap içerisinde yalnızca üçüncü ünitenin bir kısmında farklı ülkelere-şehirlere, dillere ve millet isimlerine ağırlık verilmiştir. Farklı kültürlerle ait gelenekler, ritüeller, yiyecek – içecek, kıyafet, festivaller gibi kültürel unsurlara “*Hayat Boyu Türkçe 1*” öğrenci ders kitabında olduğu gibi yine

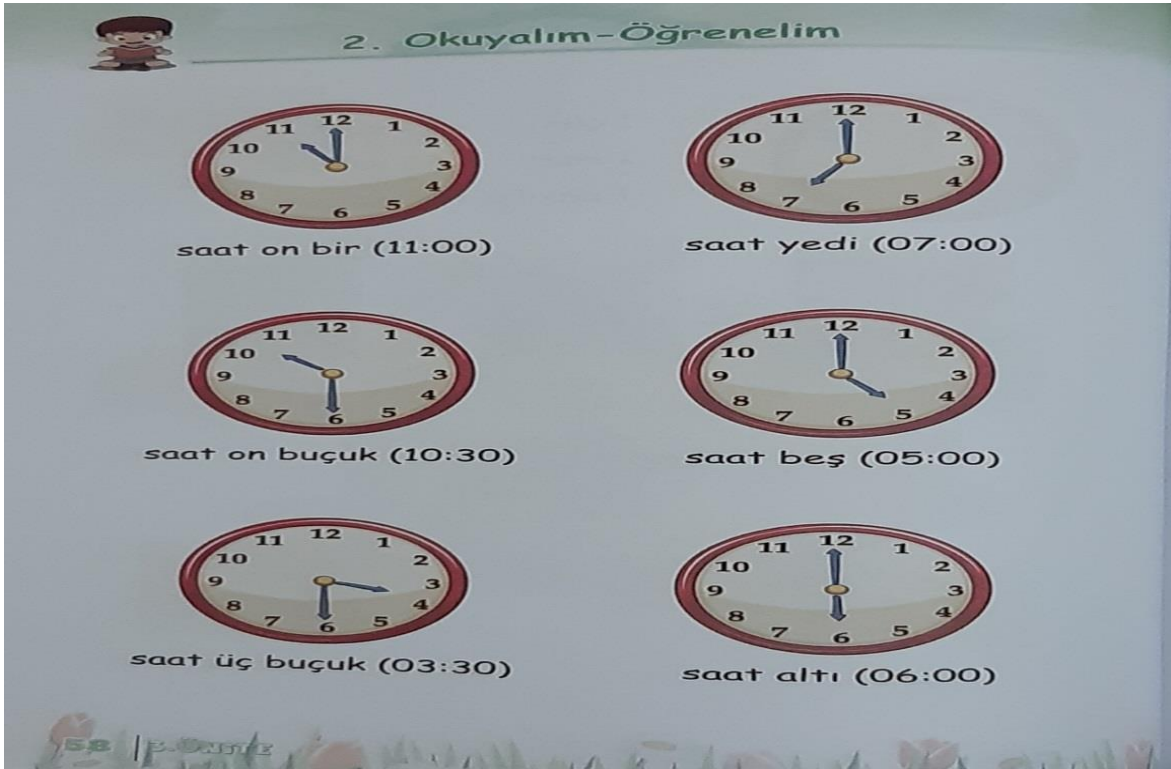
değ inilmemiştir. Hedef dil öğrencilerinin kendi kültürlerini yansıtabilecek kaynak kültüre ait öğeler de kitap içerisinde yok denecek kadar azdır.

“Hayat Boyu Türkçe 2” öğrenci ders kitabı imlâ, noktalama ve dil bilgisi kurallarına uygunluk ile kullanılan kâğıt bakımından ise kısmen yeterli bulunmuştur. İncelenen kitapta bazı imlâ ve noktalama yanlışlıklarına rastlanılmıştır. Hedef dil öğretiminde önemli bir yere sahip olan ders kitaplarındaki bu tür yanlışlıklar öğrencilerde kalıcı bilgi yanlışlıklarına sebebiyet verebilir. Bu yüzden kitabın güncellenmesi aşamasında bu hususlara mutlaka dikkat edilmelidir. Kitap içerisinde göze çarpan yazım ve noktalama ile ilgili yanlışlıklara aşağıda yer verilmiştir.

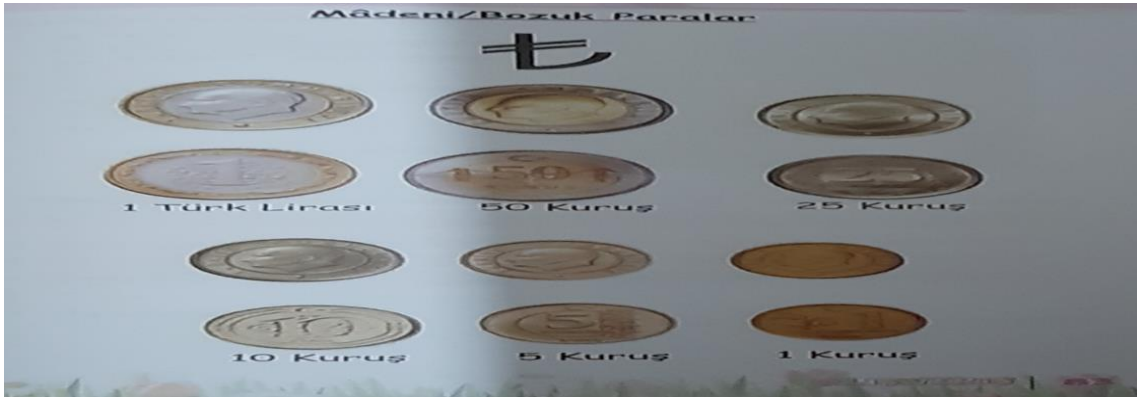
Kitabın 58. sayfasında saat görselleri yer almaktadır. Görsellerdeki saatlerin rakamla gösteriminde noktalama yanlışlığı bulunmaktadır. Türkçede kural olarak saat ve dakikaları ayırmada nokta (.) işareti kullanılmaktadır ancak kitapta dijital saatlerde kullanılan iki nokta (:) işareti kullanılmıştır. Bu kullanım dilimiz açısından uygun bir kullanım değildir.

Görsel 17

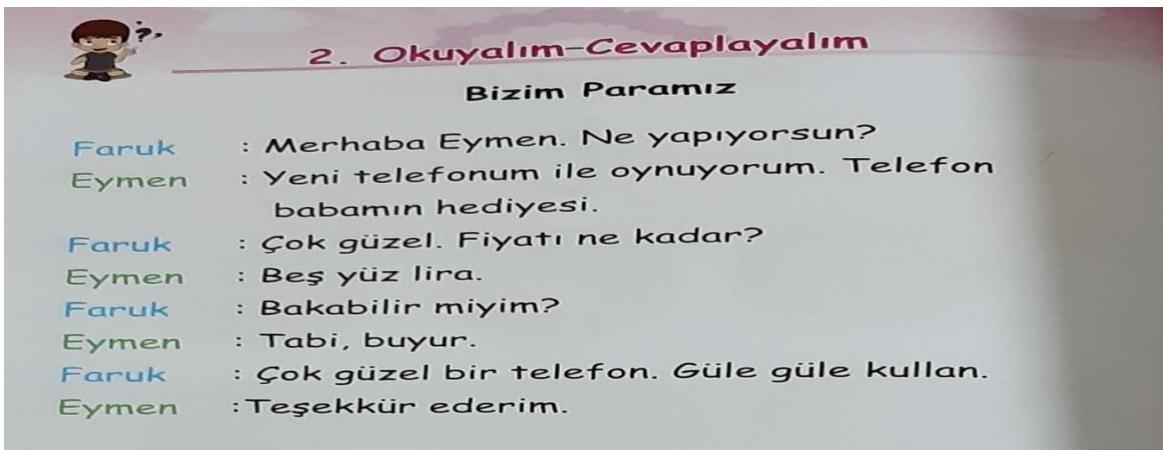
Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabı, 2019: 58



Kitaptaki 81. 82. ve 83. sayfalarda da kâğıt para ve madeni / bozuk para birimlerinin yazımında imlâ hatası yapılmıştır. TDK'nin para birimlerinin yazımı ile ilgili belirttiği kurala göre para birimlerinin küçük harfle başlaması gerekmektedir ancak kitap içerisinde para birimlerinden “lira” ve “kuruş” un büyük harflerle yazıldığı görülmektedir.

Görsel 18*Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabı, 2019: 81***Görsel 19***Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabı, 2019: 83*

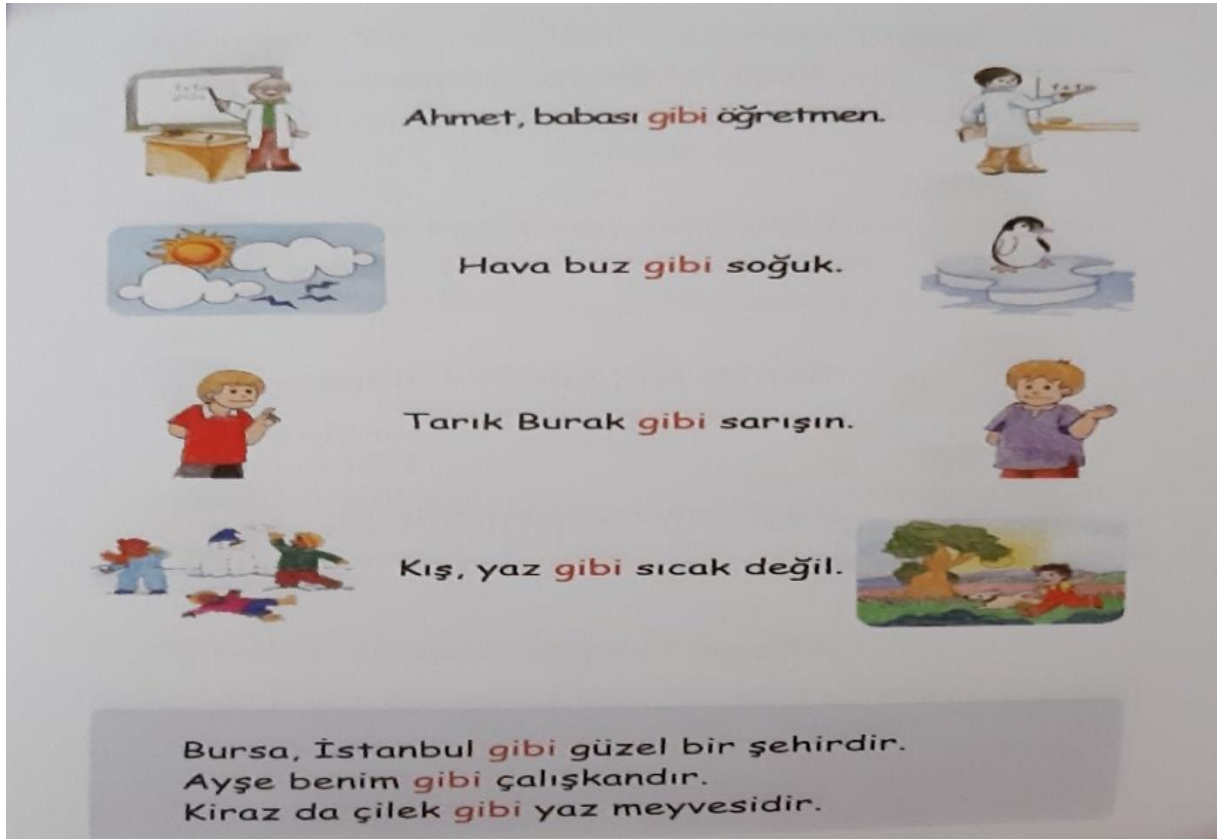
84. sayfada ise “Bizim Paramız” adlı diyaloglardan oluşan metinde yer alan “tabii” kelimesinin “tabii” şeklinde yazılması gerekmektedir. TDK’ye göre “Tabii” kelimesinin karşılığı olan anlam “bağımlıdır” ancak metindeki diyalog akışlarından hareket ettiğimizde elbette kelimesinin karşılığı olan “Tabii” kelimesinin kullanılması gerektiği görülmektedir.

Görsel 20*Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabı, 2019: 84*

Kitabın 119. sayfasında ise “gibi” edatının kullanıldığı örnek cümleler yer almaktadır. Verilen örnek cümleleri incelediğimizde bazılarında hem anlam karışıklıklarını önleyebilmek hem de özneyi vurgulayabilmek adına noktalama işaretlerinden virgül (,) işaretinin kullanılmasının daha uygun olacağı görülmektedir. Örnek cümleleri incelediğimizde “Tarık Burak **gibi** sarışın.” cümlesinde benzeyen (Tarık) ve benzetilen (Burak) öğelerinin net bir biçimde belirtilebilmesinde ve anlam karışıklığının önüne geçilebilmesi için virgül (,) işaretinin kullanılması daha doğru olacaktır. Bir başka cümlede de “Ayşe benim **gibi** çalışkandır.” ifadesi yer almaktadır. Burada da özne her ne kadar yüklemden uzak olmasa da özneyi ön plana çıkarabilmek amacıyla yine virgül kullanılması daha uygun olacaktır. Kitaptan alınan örnek sayfa aşağıda verilmiştir.

Görsel 21

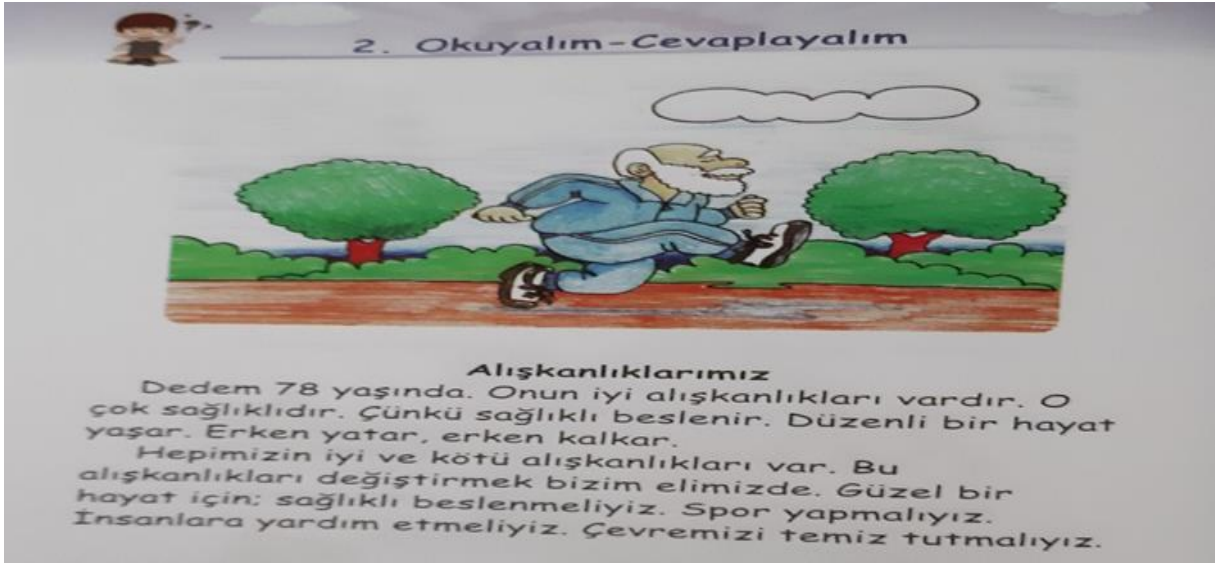
Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabı, 2019: 119



İncelenen kitabın 124. sayfasında yer alan “Alışkanlıklarımız” adlı metin içerisinde geçen “Güzel bir hayat **için**; sağlıklı beslenmeliyiz.” cümlesinde de “**için**” edatından sonra noktalı virgül (;) kullanıldığı görülmektedir. Ancak edatlar tek başına bir anlam ifade etmeyip cümle içerisinde anlam kazanan sözcük türlerinden olduğu için noktalama işaretlerinden virgül ya da noktalı virgölü kullanmak doğru değildir.

Görsel 22

Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabı, 2019: 124



Kitap sayfalarını kullanılan kâğıt açısından incelediğimizde ise ışığı yansıtma özelliğine sahip kuşe kâğıt kullanımından uzak durularak gözü yormayacak öğrencilerin yaşlarına uygun olan mat kâğıt kullanıldığı görülmektedir. Ancak kitap içerisindeki sayfalarda kullanılan kâğıtların ince olduğu dikkatleri çekmektedir. Bu durum kitap içerisindeki sayfaların ön ve arka yüzelerindeki basılı olan yazı ve resimleri görünür kılmaktadır. Kitap içerisinde kullanılan kâğıdın, basılı resim ve yazıların arka yüze geçmesini engelleyecek kalınlıkta olmasına özen gösterilmelidir.

Tablo 175

“Hayat Boyu Türkçe 2” Öğrenci Kitabının Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Göre Görsel Tasarım Açısından Değerlendirilmesi

| Görsel Tasarım | Kodlar | f |
|-----------------------|---|----------|
| | Geliştirilmeli | 4 |
| | Estetik duygusu/hayal gücünü geliştirme | |
| | İlgi çekme düzeyi | |
| | Mesaj aktarımına katkı sağlama | |
| | Metinlerle uyumluluk | |
| | Kısmen Yeterli | 4 |
| | Gerçek hayatla uyumluluk | |
| | Kazanımlara uygunluk | |
| | Metinlerin yanında bulunma | |
| | Yaş ve gelişimlerine uygunluk | |

Tablo 175 incelendiğinde “*Hayat Boyu Türkçe 2*” öğrenci ders kitabında yer alan görsellerin hedef kitlenin yaş düzeyine uygunluğuna ilişkin olarak elde edilen bulgulara dair bilgilerin yer aldığı görülmektedir. Kitap öğrencilerin yaş düzeyleri dikkate alınarak görsel tasarım açısından incelenmiştir. Hazırlanan kitap değerlendirme formundaki maddelere uygun olarak incelenen kitap, 4 maddeye ilişkin olarak görsellerin geliştirilmesi gerektiği belirlenirken yine 4 maddeye ilişkin olarak da görseller kısmen yeterli görülmüştür. Öğrencilerin estetik duygusu/hayal gücünü geliştirme, ilgi çekme düzeyi, mesaj aktarımına katkı sağlama ve metinlerle uyumluluk maddeleri açısından kitaptaki görsellerin geliştirilmesi gerekli görülmektedir. Gerçek hayatla uyumluluk, kazanımlara uygunluk, metinlerin yanında bulunma ile yaş ve gelişimlerine uygunluk açısından ise görsellerin kısmen yeterli olduğu tespit edilmiştir.

Görsel tasarım açısından incelediğimiz “*Hayat Boyu Türkçe 2*” öğrenci ders kitabı, hedef kitlenin yaş ve gelişim düzeylerine uygun olarak yabancı öğrencilerin ilgisini çekme ile öğrencilerin estetik duygusunu/hayal dünyalarını geliştirme açısından bazı görsellerin geliştirilmesi gerekmektedir. Kitaptaki görselleri incelediğimizde “*Hayat Boyu Türkçe 1*” kitabında olduğu gibi aynı tarzda ve tek düze çizimlerin yer aldığı, canlılık göstermeyen içi boyanarak renklendirilmiş görsellerin ağırlıklı olarak kullanıldığı görülmüştür.

Çizimlerden oluşan bazı görsellerde ise kullanılan kişilerin yaşları, yüz ifadeleri ve cinsiyetleri tam olarak anlaşılammaktadır. Kitap kapağında yer verilen “Keloğlan” görselinde de takke kullanıldığı görülmekle birlikte kitap içerisindeki tüm “Keloğlan” görselleri takkeli olarak verilmiştir. Masal kahramanının “Keloğlan” lakabını almasındaki en belirleyici özellik kahramanın “kel” olmasıdır ancak hiçbir görselde “Keloğlan” karakteri saçsız olarak gösterilmemiştir. Bu durum hedef dil öğrencilerinin hem yaşları hem de yeni bir dil öğreniyor olmaları göz önünde bulundurulduğunda büyük bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Kitap içerisinde kullanılan “Keloğlan” görsellerinden bazılarında kahramanın saçsız olarak da gösterilmesi daha uygun olacaktır.

Kitap kapağındaki “Keloğlan” görselinde dikkatleri çeken bir diğer husus ise Keloğlan’ın bir ayağında çarık kullanılırken diğer ayağında ise çarık görünümünden uzak ayakkabı kullanılarak iki farklı kullanıma yer verilmesidir. Bu durum görsellere çok fazla özen gösterilmediğini ortaya koymakla birlikte verilmek istenen mesajların da etkili bir şekilde öğrencilere aktarımını engellemektedir. Konuya ilişkin olarak kitaptan alınan birkaç görsel örneğe aşağıda yer verilmiştir.

Görsel 23

Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabı Kapağı



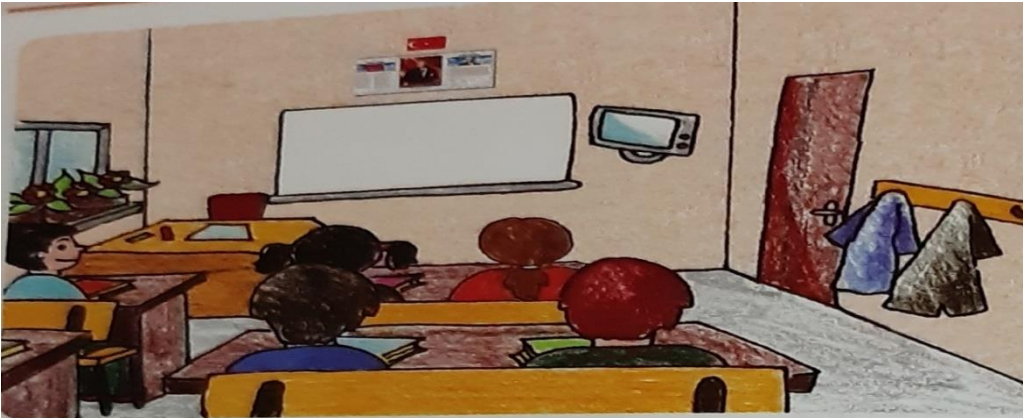
Görsel 24

Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Ders Kitabı, 2019: 12



Görsel 25

Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Ders Kitabı, 2019: 48



“Hayat Boyu Türkçe 1” ders kitabında kullanılan görsellerden bazılarının incelenen “Hayat Boyu Türkçe 2” öğrenci ders kitabı içerisinde de kullanıldığı görülmektedir. Benzer görsellerin hem kitap içerisinde hem de kitap serisi içerisinde sürekli olarak kullanılması ise öğrencilerin yaşları gereği ilgilerini çekebilme noktasında yetersiz kalırken estetik duygularının ve hayal güçlerinin gelişimini de engelleyecektir. Özellikle küçük yaş gruplarının dikkat sürelerinin kısa olması ve kitaplardaki yer alan bilgileri somutlaştırmada en etkin role sahip öğelerin görseller olduğu düşünüldüğünde bu hususlara mutlaka dikkat edilmesi gerekmektedir. Aşağıda “Hayat Boyu Türkçe 1” öğrenci ders kitabında kullanılan görsellerin benzerlerinin “Hayat Boyu Türkçe 2” öğrenci ders kitabında da kullanılmasına dikkat çekmek adına kitap içerisinde birkaç örneğe yer verilmiştir.

Görsel 26

Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Ders Kitabı, 2019: 60



Görsel 27

Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Ders Kitabı, 2019: 57

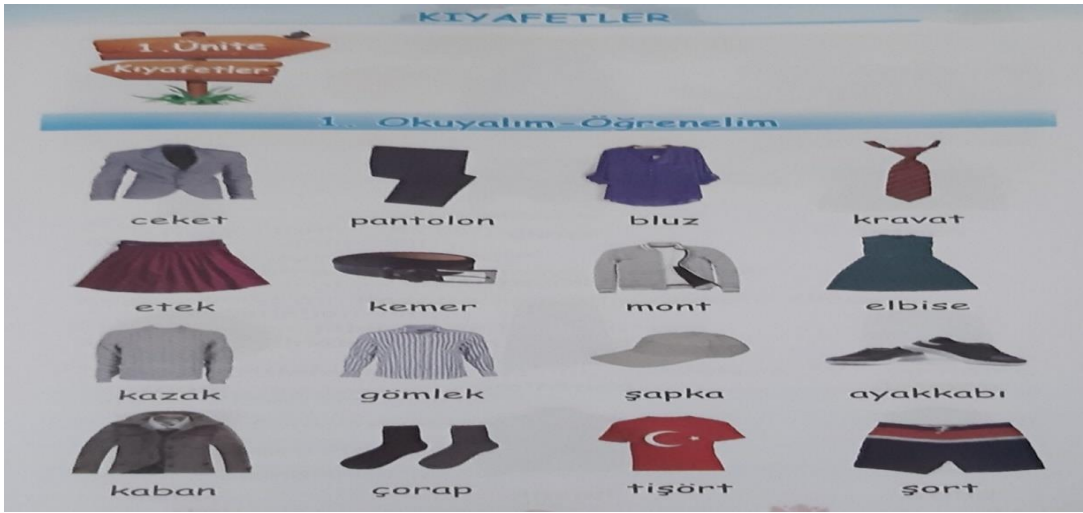


“Hayat Boyu Türkçe 2” öğrenci ders kitabının “Hayat Boyu Türkçe 1” öğrenci ders kitabından görsel tasarım açısından en önemli farkı ise kitap genelinde çizilmiş görsellerin dışında fotoğraf tekniğine daha fazla başvurulmasıyla günlük hayattan gerçek fotoğraflara da yer

verilmesidir. Özellikle küçük yaş gruplarında resimleme tekniği tercih edilirken 9 – 12 yaş arası çocukların çizgisel gelişim basamaklarına göre gerçekçilik dönemi içerisinde yer almaları sebebiyle fotoğrafların kullanılması daha uygun bulunmaktadır. Aynı zamanda gerçek hayattan fotoğrafların tercih edilmesi nesnelere görüntülerini olduğu gibi yansıtma özelliğine sahip olduğu için hedef kitleyi etkileme gücü de daha üst düzeyde gerçekleşecektir. Özellikle kitaplarda fotoğrafların kullanılması öğrencilerin metin ile resim arasındaki bağlantıyı daha sağlıklı kurmalarına yardımcı olacaktır. Bunun yanı sıra kötü çizilmiş ya da boyanmış resimlerin öğrencilerde anlam karmaşası yaratma durumunu da ortadan kaldıracaktır. Fotoğraflama tekniğinin kullanıldığı örneklerden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

Görsel 28

Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabı, 2019: 25



Görsel 29

Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabı, 2019: 91



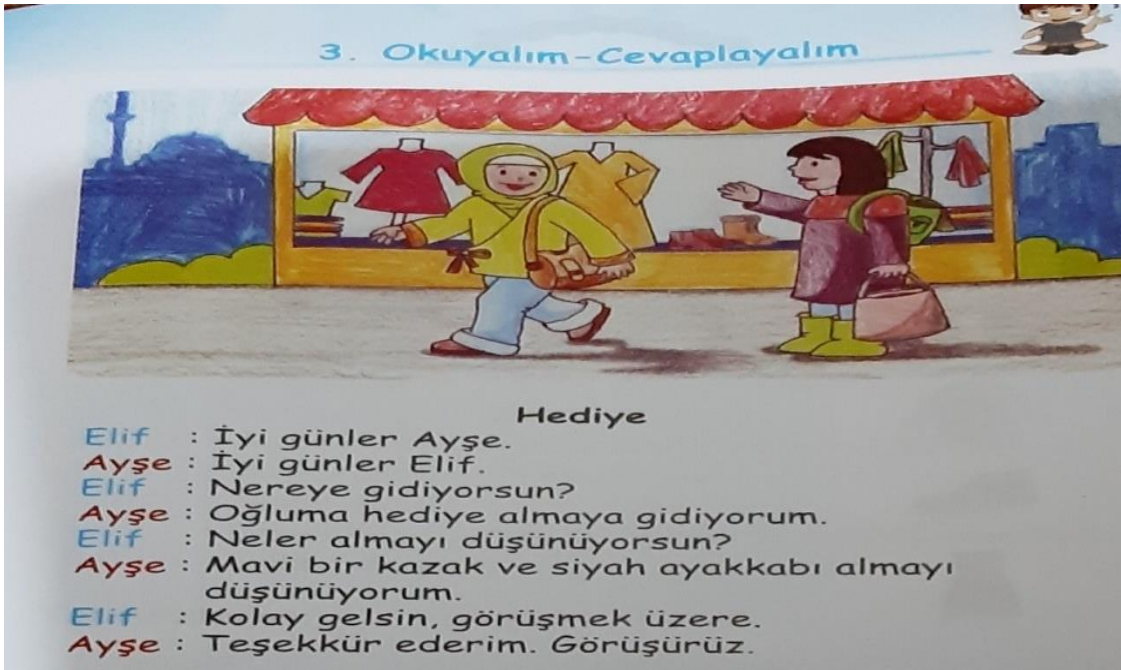
Kitaptaki görsellerin metinlerle uyumluluğu açısından incelediğimizde ise bazı görsellerin metinlerin içeriğini öğrencilere yansıtma açısından eksik kaldığı görülürken bazı görsellerin de kötü çizilmiş olması sebebiyle metin de geçenleri anlamlandırmada hedef kitleye

yardımcı olamayacağı görülmektedir. Bu durum aynı zamanda öğrencilere metinler aracılığıyla iletilmek istenen mesajların doğru ve etkili bir şekilde ulaşmasını da engelleyecektir. Somut işlemler dönemindeki yabancı öğrenciler için özellikle görseller büyük bir önem arz etmektedir.

Görsellerin metnin içerisinde geçmeleri açık, net ve temiz bir baskı kalitesiyle öğrenciye aktarabilir olması gerekmektedir. Görseller hem öğrencilerin metni okumadan metin içerisinde yer alacak bilgileri ve olayları tahmin etmesini sağlayacak şekilde tasarlanmalı hem de verilen metni anlamalarını kolaylaştırmalıdır. İncelenen “*Hayat Boyu Türkçe 2*” öğrenci ders kitabındaki bazı metinlerin görsellerle uyumsuzluğuna ilişkin olarak aşağıda birkaç örneğe yer verilmiştir.

Görsel 30

Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabı, 2019: 27




Yukarıda kitaptan alınan “Hediye” adlı örnek metin, iki kişi arasındaki diyaloglardan oluşmuştur. Diyaloglar içerisinde bir annenin oğluna hediye olarak “mavi bir kazak” ve “siyah ayakkabı” almayı düşündüğü ifade edilmiştir. Ancak metne ait görseli incelediğimizde ise görsel içerisinde “mavi bir kazak” ve “siyah ayakkabı” görsellerine rastlanılmamaktadır. Oysaki hedef dil öğrencileri için metinlerde vurgulanan öğelerin görsellerde kullanılması son derece önemlidir.

Kitaptan alınan bir başka örnek metin olan “Mesleğimizi Seçelim” adlı metin içerisinde de meslek seçimlerinden ve nedenlerinden bahsedilmiştir. Ancak görseli incelediğimizde yalnızca bir sınıf ortamını görmekteyiz. İlgili sayfada meslekleri tanıtıcı hiçbir görsele yer verilmediği dikkatleri çekmektedir.

Görsel 31

Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabı, 2019: 38

2. Okuyalım - Cevaplayalım



Mesleğimizi Seçelim

Öğretmen : Bugün konumuz meslekler. Ayşe, hayalindeki meslek nedir?
 Ayşe : Doktor olmak istiyorum.
 Öğretmen : Neden ?
 Ayşe : Hasta çocukları tedavi etmek istiyorum.
 Öğretmen : Harika. Peki, Tarık sen ne olmak istiyorsun?
 Tarık : Ben de polis olmak istiyorum öğretmenim.
 Öğretmen : Neden ?
 Tarık : Çünkü polisler insanları korur.
 Öğretmen : Aferin çocuklar. Sizi tebrik ederim.

“Hayat Boyu Türkçe 2” öğrenci ders kitabının 62. sayfasında yer alan “Elif’in Bir Günü” adlı okuma metnini incelediğimizde ise metin içerisindeki Elif adlı bir kızın günlük yaptığı etkinlikler program halinde sunulmuştur. Ancak verilen görsel metnin içindekileri tam anlamıyla yansıtmamakla birlikte görselin sayfadaki kapladığı oranın metinle uyumlu olmadığı da görülmektedir. Özellikle küçük yaş grupları için hazırlanan kitaplarda resimlerin yazıya oranla daha geniş yer kaplaması beklenmektedir.


Görsel 32

Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabı, 2019: 62

6. Okuyalım - Cevaplayalım

Elif'in Bir Günü

08.30 Kahvaltı yapıyor.
 09.00 Okula gidiyor.
 14.00 Okuldan çıkıyor.
 15.00 Türkçe kursuna gidiyor.
 17.00 Eve dönüyor.
 18.00 Akşam yemeği yiyor.
 18.30 Ödevlerini yapıyor.
 20.00 Oyun oynuyor.
 21.00 Kitap okuyor ve televizyon izliyor.
 22.00 Dişlerini fırçalıyor ve yatıyor.



Kitap içerisindeki “Gezelim-Görelim” bölümlerindeki görsellerde de metinlerin içeriğini yansıtmada konusunda eksiklikler olduğu görülmektedir. Bu durum görsellerle metinlerin uyumluluğunu ve görsellerin mesaj aktarımına olan katkısını etkilemektedir. Kitabın 78. sayfasında İzmir’de bulunan “Saat Kulesi” tanıtılmakla birlikte verilen metin içerisinde turistlerin gezdiği, turistlerin bol bol fotoğraflar çektiklerinden, kuşlara yem attıklarından ve her zaman kalabalık olduğundan bahsedilmiştir. Ancak metnin altında verilen görseli incelediğimizde ise yalnızca “Saat Kulesine” yer verildiği görülmektedir.

Görsel 33

Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabı, 2019: 78

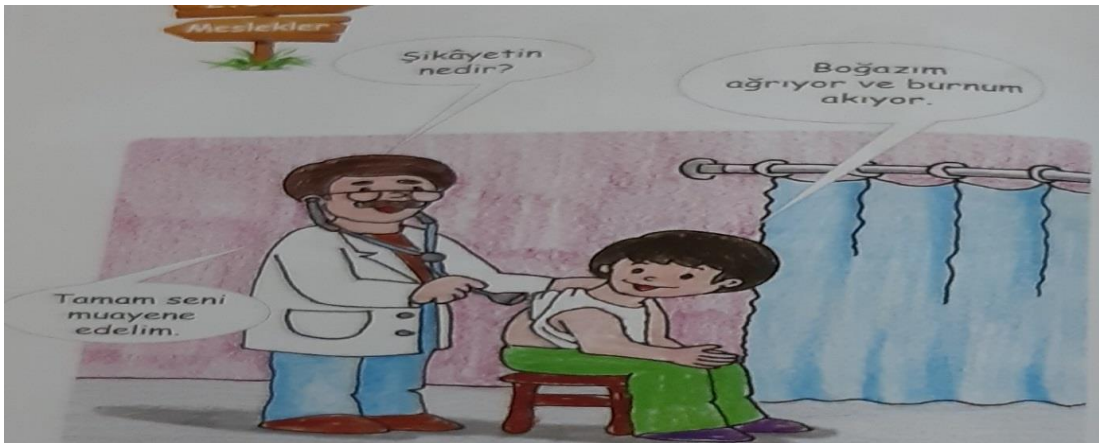




Hedef kitlenin yaş düzeyi göz önünde bulundurularak incelenen kitap gerçek hayatta uyumluluk, kazanımlara uyumluluk, metinlerin yanında bulunma ve öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygunluk bakımından kısmen yeterli bulunmaktadır. Gerçek hayatta uyumluluk noktasında görsellerin desteğiyle günlük yaşama dair sosyo-kültürel durumun yansıtılıp yansıtılmadığı incelendiğinde bazı görsellerin gerçek yaşama uyumluluk gösterdiği görülürken bazı görseller de ise bu durum göz ardı edilmiştir. Bazı görsellerdeki kişilerin üstünde bulunan kıyafetler sosyo-kültürel yaşamımızı tam olarak yansıtmamakla birlikte çağdaş bir yaşam görüntüsü de oluşturmamaktadır.

Yine görsellerde verilen bazı mekânların da gerçek yaşamla uyumlu olmadığı görülmektedir. Bu konuyla ilgili olarak kitaptaki 36. sayfada yer alan doktor-hasta görseli örnek olarak gösterilebilir. Görselde doktor hastayı muayene etmektedir ancak verilen görsel gerçek bir hastane odasını yansıtmaktan çok uzaktır. Görselde hasta konumundaki erkek çocuğun sedye yerine bir tabure üstünde konumlandırılması verilen görselin gerçek hayatta uyumlu olmadığının en önemli göstergelerindendir.

Görsel 34

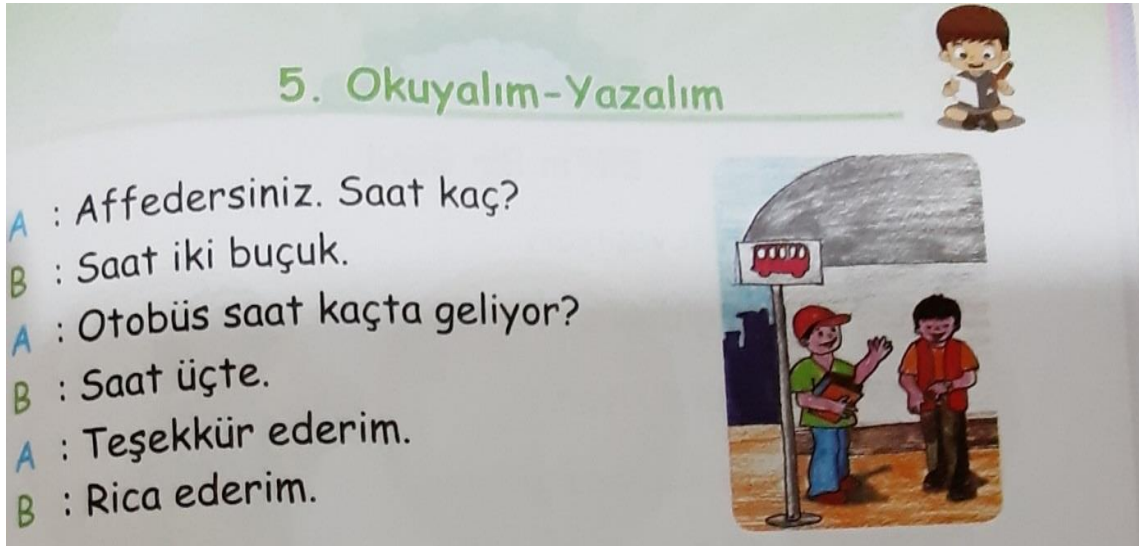
Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabı, 2019: 36



Aşağıda görseli bulunan ve kitaptan alınan bir başka örnekte de iki çocuk arasında otobüs durağında geçen bir diyaloga yer verilmiştir. Görselde otobüs durağında bekleyen iki çocuk ve hemen önlerinde otobüs görselinin yer aldığı trafik bilgi işaretleri levhası bulunmaktadır. Günlük yaşam içerisinde trafik bilgi işaretlerinden olan otobüs durağı levhası kare biçiminde mavi şeritlerle boyanmış ve büyük “D” harfinin yazılı olduğu “” trafik bilgi işaretleri kullanılmaktadır. Kitaptaki metnin yanındaki görselde ise levha üzerinde kırmızı bir otobüs çiziminin yer aldığını görmekteyiz. Günlük yaşamda trafik tanzim işaretlerinden otobüs giremez işaretini “”gösteren levhalar üzerinde genellikle otobüs görseli bulunmaktadır. Öğrencilerin özellikle yaşlarının küçük olması ve günlük yaşam içerisinde yer alacakları düşünüldüğünde kitaplarda yer alan görsellerde bilgi ya da kavram yanlışlıklarına yol açabilecek görsellerin kullanımından kaçınılmalıdır.

Görsel 35

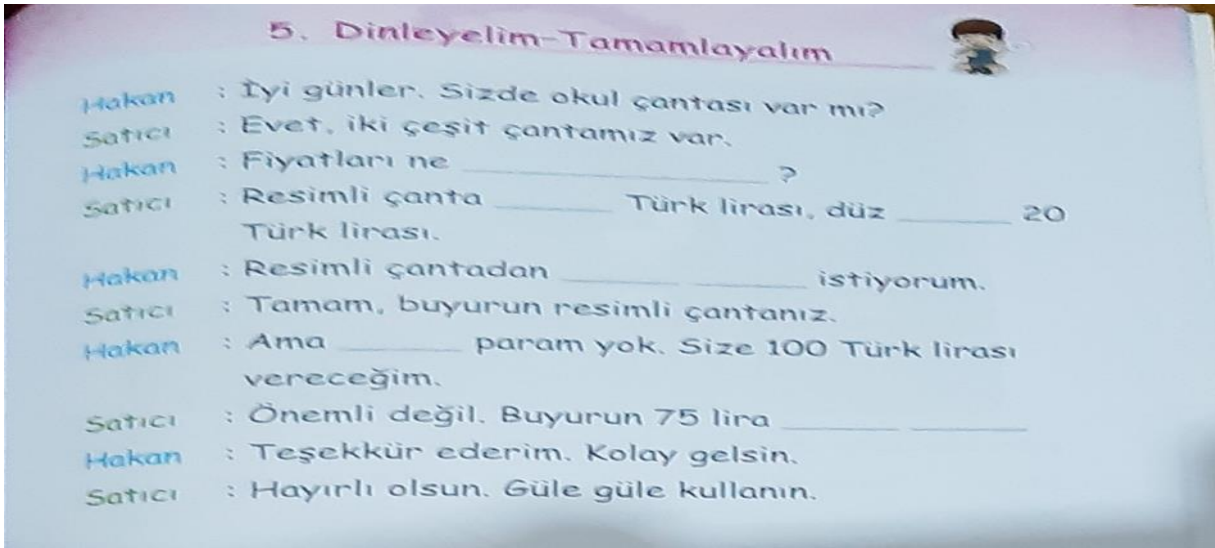
Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabı, 2019: 61



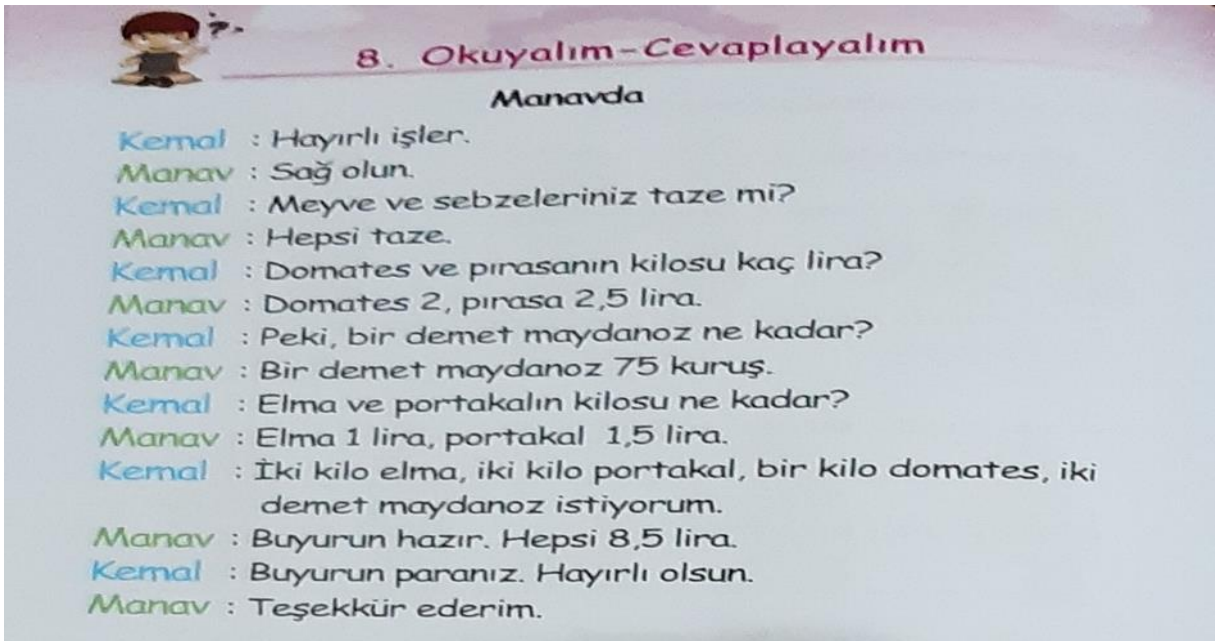
“Hayat Boyu Türkçe 2” öğrenci ders kitabındaki görselleri metinlerin yanlarında bulunma açısından incelediğimizde kitap kısmen yeterli görülmüştür. İncelenen kitap içerisinde yer alan bazı dinleme ve okuma metinlerinin yanlarında görsellerin hiç kullanılmadığı dikkatleri çekmektedir. Hedef kitlenin hem yabancı öğrencilerden oluşuyor olması hem de öğrencilerin işlem öncesi ve somut işlemler dönemi içerisinde bulunmaları sebebiyle metinlerin yanında görsellere hiç yer verilmemiş olması büyük bir eksikliklerdir. Metinlerde anlatılan olayların, kavramların, nesnelerin öğrencilerin zihinlerinde yapılandırılmasında görseller önemlidir. Bazı dinleme ve okuma metinlerinin görsellerle hiç desteklenmediğini göstermek amacıyla aşağıda kitaptan alınan birkaç örneğe yer verilmiştir.

Görsel 36

Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabı, 2019: 87

**Görsel 37**

Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabı, 2019: 98



İncelenen “*Hayat Boyu Türkçe 2*” öğrenci ders kitabının 67. sayfasında yer alan görselde de farklı ülkelere ait bayraklar bulunmaktadır ancak görselleri açıklayıcı bilgilere yer verilmediği dikkatleri çekmektedir. Görselde verilen kişilerin yüz ifadeleri de baskı kalitesinin iyi olmaması sebebiyle net olarak anlaşılammaktadır. Sayfa 69’da ise farklı ülkeleri ve şehirleri tanıtan bazı okuma metinlerinde yine görsellerin hiç kullanılmadığı görülmektedir. Kitapta bahsedilen ülkelerin dünya üzerindeki konumları da gösterilerek öğrencilerin farklı ülkeleri ve ülkelerin buldukları kıtalar ile coğrafi bölgeleri tanımasını sağlanmalıdır.

Görsel 38

Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabı, 2019: 67



Görsel 39

Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabı, 2019: 69

2. Okuyalım-Yazalım

Diyaloğu okuyalım.

Ali : Nerelisin?
 Tarık : Lübnanlıyım. Lübnan
 Ali : Hangi şehirde yaşıyorsun? Beyrut
 Tarık : Beyrut'ta yaşıyorum.

Verilen kelimelerle yeni diyaloglar yazalım.

Banu : _____
 Makena : _____ Kenya
 Banu : _____ Nairobi
 Makena : _____

Emre : _____
 Hasan : _____
 Emre : _____ Mısır
 Hasan : _____ Kahire

Görsel tasarım açısından incelenen kitap kazanımlara uygunluk ile öğrencilerin yaş ve gelişim seviyelerine uygunluk açılarından kısmen yeterli bulunmuştur. Kitap içerisinde yer alan bazı görseller kazanımlara uygun bulunurken; bazı metinlerin de görsellerle hiç

desteklenmemesi, görsellerin metinlerin içeriğini yansıtmada yetersiz kalması, estetik duygudan yoksun görsellerin bulunması, metin-görsel bağlantısının tam anlamıyla kurulamaması gibi nedenlerle kazanımlara uygunluk açısından bazı görseller yeterli görülmemektedir.

Görselleri öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine göre incelediğimizde ise kitap 6-12 yaş arasını kapsadığı için hem resimleme tekniğinin kullanılması hem de fotoğraflama tekniğinin tercih edilmesi olumlu görülmektedir. Ancak kitap genelindeki bazı resimlerin gerek çizimlerinin gerekse de boyama ve baskı kalitesinin kötü olması, estetik duygudan yoksun çizimlerin yer alması, benzer görsellerin sürekli olarak kullanılması, bazı görsellerin metnin içeriğini yansıtmada yetersiz kalması ve genellikle görsellerde erkek figürlerinin ağırlıklı olarak kullanılmış olması açısından görsellerden bazıları öğrencilerin yaş ve gelişimsel özelliklerine uygun bulunmamaktadır.

Tablo 176

“Hayat Boyu Türkçe 2” Öğrenci Kitabının Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Göre İçerik Açısından Değerlendirilmesi

| İçeriğin Yaş Düzeyine Kodlar | f |
|---|----------|
| Kısmen Yeterli | 6 |
| Farklı öğrenme stilleri ve süreçlerini dikkate alma | |
| Kavramların uygunluğu | |
| Metin içerisindeki olay ve kişi sayılarının uygunluğu | |
| Metin türleri ve uzunluklarının uygunluğu | |
| Metinlerin düşünce ve duygu yönünden besleyiciliği | |
| Yönerge ve açıklamaların uygunluğu | |
| Yeterli | 5 |
| Basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyutta ilkelerine göre işlenme | |
| İçeriğin güncelliği | |
| Önceki bilgilerin kullanışlılığı | |
| Tema ve konuların uygunluğu | |
| Yaşlarına uygun kazanımların varlığı | |

| Geliştirilmeli | 4 |
|---|---|
| Günlük hayatla ilişki | |
| Millî ve evrensel kültür öğelerinin uygunluğu | |
| Uygun etkinliklerle kazanımları aktarma | |
| Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanışlılık | |

Tablo incelendiğinde “*Hayat Boyu Türkçe 2*” öğrenci ders kitabının yaş düzeylerine göre içerik açısından hedef kitleye uygunluğuna ilişkin olarak elde edilen bulguların yer aldığı görülmektedir. Kitabı içerik açısından hazırlanan değerlendirme formuna göre incelediğimiz de 6 madde açısından kısmen yeterli, 5 maddeye ilişkin olarak yeterli bulunurken 4 maddeye ilişkin olarak ise geliştirilmesi gerekli görülmüştür.

Kitap farklı öğrenme stilleri ve süreçlerini dikkate alma, kavramların uygunluğu, metin içerisindeki olay ve kişi sayılarının uygunluğu, metin türlerinin ve uzunluklarının uygunluğu, metinlerin duygu ve düşünce yönünden besleyiciliği ile yönerge ve açıklamaların uygunluğu açılarından ise kısmen yeterli bulunmuştur. Hedef dil öğrencilerinin yaş düzeyleri dikkate alındığında basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyutta ilkelerine göre işleme, içeriğin güncelliği, önceki bilgilerin kullanışlılığı, tema ve konuların uygunluğu ile yaşlarına uygun kazanımların varlığı açısından kitap yeterli görülmüştür. Günlük hayatla ilişki, millî ve evrensel kültür öğelerine uygunluğu, uygun etkinliklerle kazanımları aktarma ve yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanışlılık açısından incelediğimizde ise kitabın geliştirilmesi gerektiği görülmektedir.

İçerik açısından incelenen “*Hayat Boyu Türkçe 2*” öğrenci ders kitabı farklı öğrenme stillerini ve süreçlerini dikkate alma açısından kısmen yeterli görülmüştür. Kitapta görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme şekillerine yönelik sadece resimler, dinleme metinleri ve yazı yazma gibi çeşitlilik göstermeyen etkinlikler yer almaktadır. Öğrencilerin yaşları ve gelişimsel özellikleri gereği yaparak-yaşayarak öğrenmeye imkân sağlayıcı çalışmalara az yer verildiği görülmektedir. Öğrencilerin yaş düzeyleri göz önünde bulundurulduğunda ve her birey farklı öğrenir ilkesinden hareketle kitap içerisinde farklı öğrenme şekillerinin harmanlanarak sunulmasına daha fazla özen gösterilmesi gerekmektedir.

Kullanılan kavramların yaş düzeylerine uygunluğu, metin içerisindeki olay ve kişilerin gelişimlerine uygunluğu ile metinlerin düşünce ve duygu yönünden besleyiciliği de kısmen yeterli bulunmuştur. Kullanılan kavramları incelediğimizde daha çok öğrencilere kazandırılması hedeflenen temalar çerçevesinde tematik kavramlar ile öğrencilerin günlük yaşam içerisindeki ihtiyaçlarını giderebilmeleri göz önünde bulundurulmuştur. Hazırlanan ders kitabının yabancı öğrencilere Türkçe öğretme amacı göz önünde bulundurulduğunda bu durum

doğal karşılanmaktadır. Aynı zamanda hitap edilen hedef kitlenin ilkokul çağı içerisinde bulunan yabancı öğrenciler olması sebebiyle de kütüphane, okul, sınıf, öğrenci, öğretmen, ödev, okula ilişkin araç gereçler ve arkadaşlık gibi öğrencilerin yaşlarına ve gelişimsel özelliklerine uygun kavramlar kullanılmıştır.

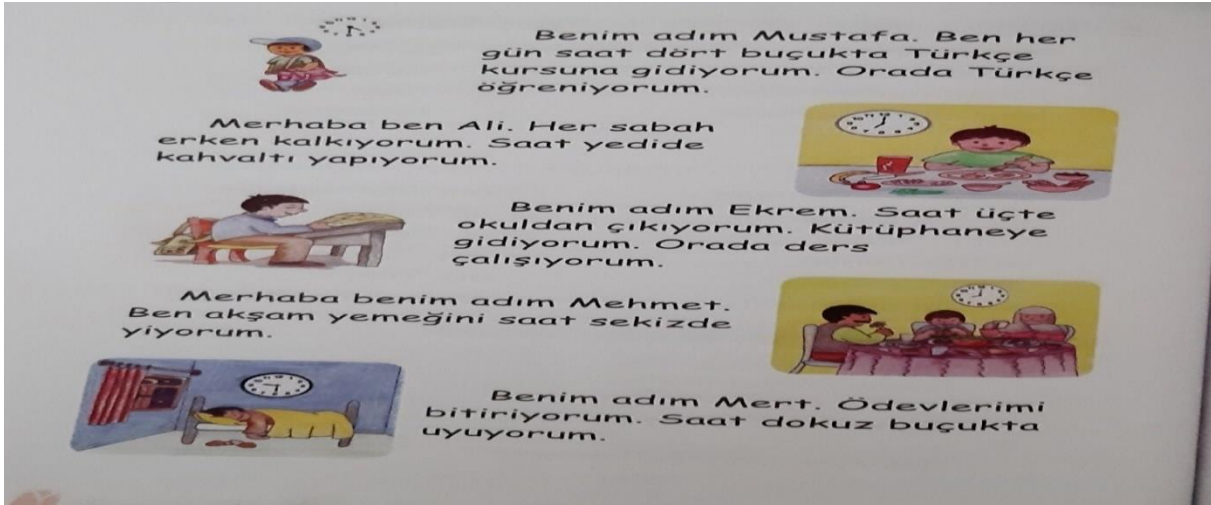
Öğrencilerin yaş gruplarına uygun kişilerin kullanılmasına özen gösterilerek yardımlaşma, sağlıklı yaşam, çevreyi temiz tutma, kurallara uyma, günü planlama, teşekkür etme gibi öğrencilerin duygu ve düşünce yönünden gelişimleri desteklenmeye çalışılmıştır. Ancak kitap içerisinde kullanılan bazı kavramların da öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygun olmadığı görülmektedir. Kitabın 106. sayfasında yer alan gezelim-görelim bölümündeki “Mısır Çarşısı” nı tanıtan metinde çarşıda satılan ürünler içerisinde “doğal ilaçlar” ifadesi geçmektedir. Özellikle 6-9 yaş grubundaki yabancı öğrenciler için bu ifadenin kullanılması uygun bulunmamaktadır.

Yine kitap içerisindeki alışkanlıklar temasında “dürüst olmak” ifadesi çeşitli bağlamlar içinde verilmemiştir. Soyut bir kavram olan “dürüst” kelimesinin anlamlı bağlamlar içinde sunulmaması hem yabancı hem de somut işlemler dönemindeki küçük yaşlardaki öğrencilere kazandırılması açısından zorluk yaşanacaktır. Kitabın 125. sayfasında da “lakap takmak” ve “alay etmek” ifadelerine yer verilmiştir. İnsanların öz benliklerini zedeleyici ifadeler barındıran bu tür kavramlar özellikle kişilik gelişimleri devam eden küçük yaşlardaki öğrencileri sosyal ve psikolojik yönden olumsuz anlamda etkileyen ifadelerdendir. Somut işlemler dönemindeki öğrencilere bu kavramların öncelikli olarak öğretilmesi uygun bulunmamaktadır.

Metinlerin içerisinde geçen olaylar ve kişi sayıları az tutulmuştur ancak kitabın genelindeki dinleme ve okuma metinleri ile etkinlikleri incelediğimizde ise cinsiyetçi bir yaklaşımla karşılaşılmaktadır. Kitap genelinde erkek isimlerinin gerek diyaloglu metinlerde gerekse de kurmaca metinler ve etkinlikler de kız isimlerinden daha fazla kullanıldığı görülmüştür. Aynı zamanda erkek isimlerinde Murat, Hakan, Cem, Kemal, Ali, Hasan, Nuri, İlhami, Faruk, Eymen, İsa, Özgür, Tarık, Mert gibi farklı isimlerin kullanılmasına özen gösterilirken; kadın isimlerinde ise genellikle Zeynep, Ayşe, Meryem, Fatma, Merve, Banu ve Elif gibi isimlerin tekrar edildiği gözlemlenmiştir. Bazı sayfalardaki metinlerde ise kadın isminin hiç kullanılmadığı görülmektedir. Özellikle Türk eğitim sisteminin karma eğitimi kapsadığı ve sınıflarda kız ile erkek öğrencilerin birlikte eğitim görerek, öğrencilerin yaşları dolayısıyla da kişilik gelişimlerinin devam ettiği düşünüldüğünde cinsiyetçi yaklaşımları ön plana çıkarıcı durumlardan kaçınılması gerekmektedir. Bu konuyla ilişkili olarak aşağıda kitap içerisinde alınan bir sayfadaki metinler örnek olması amacıyla verilmiştir.

Görsel 40

Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabı, 2019: 76



İncelenen “*Hayat Boyu Türkçe 2*” öğrenci ders kitabı metin türleri ve uzunluklarının uygunluğu ile yönerge ve açıklamaların uygunluğu açısından da öğrencilerin yaş düzeyleri dikkate alındığında kısmen yeterli görülmüştür. Metin uzunluklarının genellikle 6-8 satır aralığında değişmekle birlikte diyaloglu metinlerde ise 10-12 satırdan oluşan metinlerin de olduğu görülmüştür. Metin uzunlukları ilkökul çağında bulunan yabancı öğrencilerin yaş düzeyleri açısından uygun bulunurken; metin türleri açısından incelediğimizde ise yabancı öğrencilerin yaş düzeylerine hitap edebilecek şiir, şarkı, bilmece, masal gibi farklı metin türlerine hiç yer verilmemiştir. Özellikle kitap kapağı ve içeriğinde “Keloğlan” karakterinin ön plana çıkarılıp öğrencilerin yaşlarına ve seviyelerine uygun “Keloğlan Masalları” na hiç yer verilmemiş olması önemli bir eksikliklerdir. “*Hayat Boyu Türkçe 1*” öğrenci ders kitabında şarkı ve şiir türlerine sınırlı sayıda da olsa yer verilirken bu kitap içerisinde farklı metin türlerinin kullanılmadığı tespit edilmiştir.

Yönerge ve açıklamalar açısından bazı tema içi etkinlik çalışmaları, tema sonu değerlendirme çalışmaları ile dilbilgisi kurallarına ait bilgilerle ilgili örnekler verilirken bazı çalışmalarda ise örnek gösterimlerin hiç yapılmadığı gözlemlenmiştir. Öğrenciler için açıklayıcı konumunda verilen bazı bilgiler kırmızı renkle gösterilmiştir. Öğrencilerin yaşlarının küçük olması sebebiyle algıda seçicilik oluşturulmaya çalışılması açısından bu durum uygun görülmektedir. Kitaptaki bulmacaların çözümlenmesinde de öğrencilere yol göstermesi amacıyla yatay ve dikey yönde örnek gösterimlere yer verilmiştir.

“*Hayat Boyu Türkçe 1*” öğrenci ders kitabında özellikle yönergelerde “boya, dinle, yaz, oku, çöz” gibi emir kipi kullanılırken bu ders kitabı içerisinde verilen yönergelerde “okuyalım, yazalım, dinleyelim” gibi istek kipi kullanılmasına özen gösterilmiştir. Kitapta öğrencilerin

yaşları ve gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurulduğunda emir kipi yerine istek kipinin kullanılması daha doğru bulunmaktadır. Kitap içerisindeki sayfalarda yer alan dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi yapılacak etkinlikleri gösteren sayfa başındaki görsel yönergelerin ise “*Hayat Boyu Türkçe 1*” öğrenci ders kitabında olduğu gibi kitap başlangıcında öğrencilere tanıtılmadığı görülmektedir. Sayfa başındaki tüm görsel yönergelerde yine erkek çocuk figürü kullanılarak cinsiyetçi bir yaklaşım sergilenmiştir.

Hedef dil öğrencilerinin yaş düzeyleri dikkate alındığında basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyutta ilkelerine göre işleme, içeriğin güncelliği, önceki bilgilerin kullanılabilirliği, tema ve konuların uygunluğu ile yaşlarına uygun kazanımların varlığı açısından kitap yeterli görülmektedir. Kitapta yer alan bilgiler basitten karmaşığa, kolaydan zora ve somuttan soyuta doğru bir sıralama izlenerek hazırlanmıştır. 2019 yılında basılan kitabın içerik açısından güncelliğin de herhangi bir sorunla karşılaşılmasıdır.

Kitap içerisindeki tema ve konular ile kazanımlar öğrencilerin hedef dili A1 ve A2 düzeyinde öğrenecek olmalarının yanı sıra yaş düzeylerinin de dikkate alınarak hazırlandığı görülmektedir. Kitap “Temel İhtiyaçlar”, “Meslekler”, “Zaman ve Mekân”, “Alışveriş” ve “Hastalıklar-Alışkanlıklar” ünitelerinden oluşmaktadır ve öğrencilere kazandırılacak hedefler de bu doğrultuda belirlenmiştir. Kitap içerisinde meslekleri tanıtıcı bilgilere yer verilmesi, belirlenen temalar doğrultusunda işlenen konularla öğrencilerin kendilerini tanımalarına olanak sağlanması yine öğrencilerin yaş düzeylerinin dikkate alındığını göstermektedir. Önceki bilgilerin kullanılabilirliğine ilişkin olarak kitabın genelinde özen gösterilmiştir. Özellikle kitap içerisinde “*Hayat Boyu Türkçe 1*” öğrenci ders kitabında yer alan bazı tema ve konulara da gerek tekrar amaçlı gerekse de öğrencilerin bilgilerini pekiştirebilmeleri adına zaman zaman değinildiği görülmektedir.

“*Hayat Boyu Türkçe 2*” öğrenci ders kitabı günlük hayatla ilişki, millî ve evrensel kültür öğelerine uygunluk, uygun etkinliklerle kazanımların aktarılması ve yapılandırmacı yaklaşım maddeleri açısından ise geliştirilmesi gerekli görülmektedir. Günlük hayatla ilişki bakımından incelenen kitap içerisinde özellikle saatlerin öğretimi konusunda geliştirilmesi gerekmektedir. Günlük yaşam içerisinde saatlerin ifade edilmesinde farklı söylemlerle karşılaşmaktadır ancak kitap içerisinde saatlerin farklı kullanımlarına yönelik örneklere yer verilmediği görülmektedir. Saatlerin öğretimine yönelik genellikle yazıyla “Saat beş buçuk” yazılmış ya da rakamla “05.30” olarak gösterilmiştir. Oysaki günlük yaşam içerisinde saatlerin kullanımına yönelik farklı durumlar mevcuttur. Örneğin “Saat 12.40” yerine “Saat bire yirmi var.” ya da “Saat 13.50’ de buluşalım.” yerine “Saat ikiye on kala buluşalım” gibi ifadeler günlük yaşam içerisinde sıklıkla kullanılmaktadır. Kitabın 6-12 yaş arası Türkiye’de yaşayan öğrencileri

kapsaması ve öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegre edilebilmelerini kolaylaştırmak amacıyla hazırlandığı göz önünde bulundurulduğunda özellikle 9-12 yaş arasındaki öğrencilere saatlerin günlük hayattaki farklı kullanımları mutlaka gösterilmelidir.

Kitap içerisindeki 98. sayfada yer alan “Manavda” adlı diyaloglardan oluşan metin içerisinde de günlük yaşama uygun düşmeyen bir ifade yer almaktadır. Metnin içeriğini incelediğimizde manav ve müşteri (Kemal) arasındaki alışverişten doğan karşılıklı konuşmaların yer aldığı görülmektedir. Gerçekleştirilen alışveriş sonucunda manav “Buyurun hazır. Hepsi 8,5 lira.” ifadelerini kullandıktan sonra müşteri konumundaki kişi (Kemal) “Buyurun paranız. Hayırlı olsun.” demektedir. Ancak hayatın olağan akışı içerisinde alışveriş sonlarında müşteriler satıcılara genellikle “Hayırlı olsun.” demek yerine “Hayırlı işler.” ifadesini kullanmaktadırlar.

“Manavda” adlı metnin 6. satırında yer alan cümlede ise “Domates 2, pırasa 2,5 lira.” ifadesinin kullanıldığı görülmüştür. Metin aracılığıyla yabancı öğrencilerin Türk paralarını öğrenmelerinin hedeflendiği düşünüldüğünde özellikle hedef dil öğretim kitaplarında temalara uygun yeni kelimelerin sık tekrarlanması beklenilmektedir. Öğrenilmesi hedeflenen yeni kelimeler ne kadar sık tekrarlanırsa yabancı öğrencilerin bu kelimeleri öğrenmeleri de o kadar kolaylaşacaktır. Bu nedenle “Domates 2” ifadesi yerine “Domates 2 lira” ifadesinin kullanılmasının daha doğru olacağı düşünülmektedir. Yine bu öğrencilerin kitap içerisinde “tane, kuruş ve lira” gibi ifadeleri öğrenmeye çalıştıkları göz önünde bulundurulduğunda “Domates 2” ifadesiyle “iki tane domates mi kastedildiği” yoksa “domatesin 2 kuruş ya da 2 lira mı” olduğuna ilişkin bir anlam belirsizliği de mevcuttur. Bu durumun önüne geçebilmek adına da “lira” ifadesinin kullanılması gerekli görülmektedir. Kitaptan alınan örnek metne aşağıda yer verilmiştir.

Görsel 41

Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabı, 2019: 98

8. Okuyalım - Cevaplayalım

Manavda

Kemal : Hayırlı işler.
Manav : Sağ olun.
Kemal : Meyve ve sebzeleriniz taze mi?
Manav : Hepsi taze.
Kemal : Domates ve pırasanın kilosunu kaç lira?
Manav : Domates 2, pırasa 2,5 lira.
Kemal : Peki, bir demet maydanoz ne kadar?
Manav : Bir demet maydanoz 75 kuruş.
Kemal : Elma ve portakalın kilosunu ne kadar?
Manav : Elma 1 lira, portakal 1,5 lira.
Kemal : İki kilo elma, iki kilo portakal, bir kilo domates, iki demet maydanoz istiyorum.
Manav : Buyurun hazır. Hepsi 8,5 lira.
Kemal : Buyurun paranız. Hayırlı olsun.
Manav : Teşekkür ederim.

Millî ve evrensel kültürel öğelerle ilgili olarak da kitap içerisinde yer alan metinler ve etkinlikler aracılığıyla selamlaşma, yardımseverlik, çevreyi temiz tutma, sağlıklı olmaya özen gösterme, sevgi, kurallara uyma, aile birliği gibi değerler aktarılmaya çalışılmıştır. İlkokul çağındaki öğrenciler için bu değerler uygun bulunmaktadır ancak kişisel hak ve özgürlükler ile farklılıklara saygı duyma, hoşgörülü olma, farklı kültürel değerleri ön plana çıkartma, tarihsel ve kültürel mirasların önemine dikkat çekme hususlarında kitabın geliştirilmesi gerekmektedir. Özellikle öğrencilerin küçük yaşlarda olmaları sebebiyle hayata ve bireylere karşı ön yargılarının bulunmamasından hareketle dünya üzerindeki dil, din, ırk ayrımı yapmadan, insanları ötekileştirmeden farklılıkların aslında birer zenginlik olduğuna yönelik değerlerin öğrencilere kazandırılması sağlanmalıdır.

Kitap içerisindeki millî kültürel öğelerimize yönelik olarak tanıtılan kaplıcaların, Mısır Çarşısının, Akçaabat Köftesinin, Selimiye Camii ve İzmir Saat Kulesinin öğrencilerin yaşları göz önünde bulundurulduğunda hedef kitlenin ilgisini ve dikkatlerini çekme noktasında eksik kalmaktadır. Aynı zamanda kitap içerisinde hem kaynak kültürün hem de farklı ülke ve kültürlerin geleneklerini, yemeklerini, festivallerini, özel günlerini tanıtıcı bilgilerin yer almadığı görülmektedir. Kitabın bu açılardan geliştirilmesi gerekmektedir.

“*Hayat Boyu Türkçe 2*” öğrenci ders kitabı hedef dil öğrencilere kazandırılması hedeflenen kazanımların yaş düzeylerine uygun etkinliklerle aktarılabilirliği açısından ve yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanışlığına ilişkin olarak da geliştirilmesi gerekmektedir. Kitap içerisinde dinleme ve konuşma etkinliklerinin okuma ve yazma etkinliklerine göre daha az olduğu görülmektedir. Ancak özellikle 6-8 yaş arasındaki öğrencilerin kendi ana dillerinde de okuma ve yazmayı yeni öğrenecekleri olmaları, dil öğrenimine yönelik bir deneyim sahibi olmamaları göz önünde bulundurularak öncelikli olarak dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirici etkinliklere yer verilmesi gerekmektedir. Özellikle çocukların yaşam deneyimlerinin yetişkinlere göre daha az olduğu düşünüldüğünde bol dinleme etkinlikleriyle dil havuzları genişletilmelidir. Öğrencilerin öğrenme sürecindeki girdi ve çıktılarını rahatlıkla takip edebilme noktasında ise dil öğrencilerinin karşılıklı konuşma ve bireysel konuşma becerilerini geliştirici çalışmalara ağırlıklı olarak yer verilmesi gerekmektedir.

Kitapta temel dil becerilerine ve kazanımlara yönelik genellikle doğru-yanlış, boşluk doldurma, dikte etme, eşleştirme, kısa cevaplı sorular ve kelimeleri doğru sıralama gibi etkinliklere yer verilmiştir. İlkokul çağındaki çocukların taklit yeteneklerinin ön planda olması, coşkulu ve hareketli bir yapıya sahip olmaları sebebiyle kitap içerisinde sesletim ve vurgulama çalışmalarına, eğitsel oyunlara, çeşitli ritimlerdeki müzik ve şarkılara, yaparak-yaşayarak öğrenmeye imkân sağlayıcı drama çalışmalarına dayalı etkinliklerin ağırlıkta olması

gerekmektedir. Aynı zamanda kes-yapıştır, boyama, resim çizme ve öğrencilerin beden hareketlerini kullanarak öğrenebilecekleri etkinlik çalışmalarının olmaması ilkökul çağındaki öğrenciler için önemli bir eksikliklerdir. Tüm bunlar kitabın yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanışlılığını da etkilemektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımın gerçekleşebilmesi için öğrencinin bilgiyi yapılandırmasına olanak sağlayıcı etkinliklere, bireysel farklılıklara özen göstererek öğrenenin öğrenme sorumluluğunu almasına imkân tanıyıcı ortamlarda aktif olabileceği, öznel yaşantılara ve karşılıklı etkileşimlere açık öğrenmeleri destekleyici çalışmaların kitaplarda ağırlıklı olarak yer alması gerekmektedir. Ancak “*Hayat Boyu Türkçe 2*” öğrenci ders kitabını incelediğimizde bu alanlara yönelik kitap yetersiz kalmaktadır. Kitap içerisinde gruplarla etkileşime (iş birliğine) dayalı çalışmalara, öğrenilenlerle ilgili otantik ürünler ortaya koyma ve kendi öğrenmelerini değerlendirebilmelerine olanak sağlayıcı çalışmalara hiç yer verilmemiştir. Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu kapsamında hazırlanan kitabın bu yönlerden geliştirilmesi gerekli görülmektedir.

Tablo 177

“Hayat Boyu Türkçe 2” Öğrenci Kitabının Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Göre Ölçme-Değerlendirme Açısından Değerlendirilmesi

| Ölçme-Değerlendirme | Kodlar | f |
|----------------------------|---|----------|
| | Geliştirilmeli | 3 |
| | Dil becerilerini kazandırmadaki etkililiği | |
| | Ölçme-değerlendirme araçlarının kazanımlara uygunluğu | |
| | Ölçme-değerlendirme araçlarının yaş düzeylerine uygunluğu | |
| | Kısmen Yeterli | 1 |
| | Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarını geliştirmede etkililiği | |
| | Yeterli | 1 |
| | Ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanışlılığı | |

Tablo incelendiğinde “*Hayat Boyu Türkçe 2*” öğrenci ders kitabının etkinlik içi ve temaların sonlarında yer alan ölçme ve değerlendirme bölümlerinin hedef kitleye uygunluğuna ilişkin olarak elde edilen bulguların yer aldığı görülmektedir. 6-12 yaş grubuna Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan kitabın ölçme-değerlendirme açısından yabancı öğrencilere dil

becerilerini kazandırmadaki etkililiği, ölçme-değerlendirme araçlarının kazanımlara uygunluğu ve yaş düzeylerine uygunluğuna ilişkin olarak geliştirilmesi gerekmektedir. Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarını geliştirmede etkililiği kısmen yeterli görülürken; ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanılabilirliği açısından ise yeterli görülmektedir.

“*Hayat Boyu Türkçe 2*” öğrenci ders kitabını hedef kitlenin yaş düzeyini dikkate alarak incelediğimizde hazırlanan değerlendirme formundaki maddelere ilişkin olarak bazı yönlerden geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. Kitabımızı incelediğimizde dersin işleniş sürecine önemli etkisi bulunan, yabancı öğrencileri zihinsel anlamda derse hazırlayarak öğrencilerin hazırbulunuşluluk düzeylerinin belirlenmesine, geliştirilmesine katkı sağlayan hazırlık sorularına tema başlarında genel olarak yer verilmediği görülmektedir. Bu durumla ilgili olarak kitabın yalnızca 3. ünitenin 67. sayfasında “Nerelisin?” diye bir soruyla karşılaşmaktayız. Aynı zamanda metinlerin öncesinde metinlerin içeriğine ilişkin olarak öğrencileri hazırlayıcı metin başı hazırlık sorularına da yer verilmemiştir.

Kitabı genel olarak incelediğimizde etkinlik içi ölçme ve tema sonu değerlendirme çalışmalarının çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Tema içi etkinlik çalışmalarında tema boyunca tüm bilgilerin öğrenilip öğrenilmediği sorgulanmış ve öğrenilenlerin pekiştirilmesi amaçlanmıştır. Genel bağlamda tema sonu değerlendirme çalışmalarında da tema sürecinde öğrenilen bilgiler sorgulanmakla birlikte yalnızca 5. ünite de bu duruma dikkat edilmediği görülmektedir. Kitabın 5. ünitesinde “Hastalıklar ve Alışkanlıklar” üzerine bilgiler yer almaktadır ancak tema sonu değerlendirme çalışmalarını incelediğimizde ise sadece hastalıklar bölümündeki bilgileri sorgulamaya yönelik sorulara yer verildiği görülmektedir. Özellikle tema sonu değerlendirme çalışmalarında tema boyunca öğrenilen tüm bilgilerin sorgulanmasına dikkat edilmelidir.

Öğrencilerin küçük yaşlarda olması ve yeni bir dil öğreniyor olmaları göz önüne alındığında öğrencilerin yanlış veya eksik bir öğrenmeye sahip olup olmadıklarının fark edilmesinde ve belirlenmesinde etkinlik içi ölçme çalışmaları kadar tema sonu değerlendirme çalışmaları da bir o kadar hayati öneme sahiptir. Yeni bir bilgi öğrenimine geçmeden öğrencilerin edindikleri bilgilerin doğru olup olmadığı mutlaka sorgulanmalı ve eksiklikler giderilmeden, yanlışlıklar düzeltilmeden yeni bir üniteye geçilmemelidir. Bu yüzden özellikle tema sonu değerlendirme çalışmalarında da tema sürecinde öğrenilen ya da öğretilmeye çalışılan tüm bilgilerin sorgulanması sağlanmalıdır.

“*Hayat Boyu Türkçe 1*” öğrenci ders kitabında olduğu gibi bu kitap içerisinde de etkinlik içi ve tema sonu değerlendirme çalışmaları genellikle geleneksel ölçme-değerlendirme teknikleri kullanılarak hazırlanmıştır. Kitapta kullanılan ölçme-değerlendirme çalışmalarını

incelediğimizde boşluk doldurma, bulmacalar, eşleştirme çalışmaları, çoktan seçmeli testler, kısa cevaplı sorular, doğru-yanlış, gizlenmiş kelimeyi bulma, cümleleri doğru sıralama, dikte çalışmalarına yer verildiği görülmektedir.

“*Hayat Boyu Türkçe 1*” öğrenci ders kitabından farklı olarak bu kitap içerisinde doğru-yanlış sorularına da yer verilirken çoktan seçmeli sorulara ise yalnızca son ünite de yer verildiğini görmekteyiz. Çoktan seçmeli sorulara fazla yer verilmemesi öğrencilerin dil öğretim süreçleri açısından olumlu bir durumdur ancak ölçme araçlarından doğru-yanlış tekniklerinin kullanılması öğrenme eksikliklerinin tespit edilmesinde çok fazla tercih edilmemesi gereken araçlardandır. Doğru-yanlış testlerinin en büyük dezavantajı şans faktörünün bulunmasıdır. Bunun yanı sıra verilen maddeler içerisinde yanlış cümlelerin de yer alması öğrenme açısından öğrenciler için sakıncalı bir durumdur.

Kitabın hitap ettiği hedef dil öğrencilerinin çocuklar olduğu düşünüldüğünde kitap içerisinde öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmesine olanak tanıyacak canlandırma/drama çalışmalarına hiç yer verilmediği görülmektedir. Eğitsel oyun kapsamında ise sadece gizlenmiş kelimeyi bulma ya da bulmaca türü etkinliklere yer verilmiştir. Öğrencilerin ilkökul çağında bulunmaları ve somut işlemler döneminde olmaları göz önünde bulundurulduğunda yaparak yaşayarak öğrenmenin ön planda tutulduğu, öğrenci merkezli alternatif ölçme ve değerlendirme çalışmalarına daha fazla ağırlık verilmesi gerekmektedir. Bu anlamda çeşitli drama uygulamaları, proje çalışmaları, kavram ve zihin haritaları, tanılayıcı dallanmış ağaç gibi alışılmışın dışındaki öğrenci merkezli ölçme ve değerlendirme teknikleriyle kitabımızın geliştirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin yaşları gereği ortalama dikkat süreleri ile sürekli hareket etme istekleri göz önünde bulundurulduğunda kitap içi etkinlik çalışmalarının da mutlaka geliştirilmesi gerekmektedir.

“*Hayat Boyu Türkçe 1*” öğrenci ders kitabında etkinlik içi çalışmalarda dinleme ve konuşma kazanımlarına yönelik çalışmalar yoğunluktayken bu kitap içerisindeki etkinlik içi çalışmalarda bu becerilerin ölçülmesine yönelik çalışmaların daha az olduğu görülmektedir. Etkinlik içi çalışmalarda ve tema sonu değerlendirme çalışmalarında okuma ve yazma kazanımları ağırlıktadır. Bununla birlikte her ünite de 1’er dinleme metnine yönelik etkinliklere yer verilirken son ünite de 2 dinleme metnine yer verilmiştir. Konuşma becerisinin kazanımına yönelik ise kitap genelinde 8 tane metin içi etkinlik çalışması bulunmaktadır.

Tema sonu değerlendirme çalışmalarını incelediğimizde ise öğrencilerin dinleme ve konuşma kazanımlarını sorgulayıcı çalışmalara hiç yer verilmediği görülmektedir. Özellikle çocukların ana dil öğrenimi sürecinde dinleme becerisinden sonra konuşma becerisini kazanıyor olmaları göz önünde bulundurularak dil öğretim süreçlerinde de dinleme ve konuşma

becerilerinin gelişimini destekleyici çalışmaların ağırlıkta olması gerekmektedir. Öğrenci ders kitabı içerisindeki tema sonu değerlendirme çalışmalarında dinleme ve konuşma becerilerini ölçüp değerlendirmeye yönelik çalışmaların bulunmaması da önemli bir eksikliklerdir.

Etkinlik içi ve tema sonu değerlendirme çalışmalarını yabancı öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarını geliştirme yönünden incelediğimizde ise bilişsel alanlarının gelişimlerini destekleyici ölçme-değerlendirme etkinliklerinin kitap genelinde ağırlıkta olduğu görülmektedir. Bilişsel alan basamaklarının bilgi, kavrama, uygulama, analiz-sentez ve değerlendirme (boşluk doldurma, metin altı sorular, eşleştirme, çoktan seçmeli, cümle tamamlama, karışık kelimelerden anlamlı cümle oluşturma, doğru-yanlış, bulmaca doldurma, tablolardan kelime bulma vb.) basamaklarına uygun ölçme-değerlendirme çalışmalarına kitapta sıkça yer verilmiştir.

Duyuşsal alanlarının gelişimleri destekleyici çalışmaların kitap içi etkinlik çalışmalarında ve tema sonu değerlendirme çalışmalarında daha az yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin farklı kültürleri, dilleri ve değerleri tanınması ve bu değerlerin, kültürlerin farkına varılması adına etkinlik içi ve tema sonu değerlendirme çalışmalarına ağırlık verilmelidir. Psikomotor becerilerini geliştirici özel çalışmalara ise bu kitap içerisinde hiç yer verilmediği görülmektedir. Kitapta yalnızca yazma ve dikte çalışmaları bulunmaktadır. Okul çağının ilk yılları içerisinde çocukların el ve parmak kaslarını tam anlamıyla denetleme yetisi gelişmediği için yazma becerilerinde de problemler ortaya çıkabilmektedir. Kitabın hitap ettiği yaş grubu dikkate alındığında öğrencilerin ince motor becerilerini geliştirici boyama, kesme-yapıştırma ve kalem tutmalarını kolaylaştırıcı çalışmalara kitap içerisinde yer verilmesine özen gösterilmelidir.

Kitabın etkinlik içi sorularındaki ve tema sonu değerlendirmede kullanılan ölçme-değerlendirme teknikleri yabancı öğrencilerin yaş düzeyleri dikkate alındığında kullanışlılığı uygunluk açısından yeterli görülmüştür.

Ölçme-değerlendirme açısından kitap içerisinde dikkatleri çeken bir diğer konu ise etkinlik içi ve tema sonu değerlendirme çalışmalarının yanıtlarının kitap içerisinde bulunmamasıdır. Oysaki öğrenen özerkliğinin desteklenmesinde ve öğrencilerin bireysel anlamda öğrenebilme yetilerinin gelişmesinde ders kitapları önemli bir konuma sahiptir. Bu anlamda ders kitaplarında yer alan ölçme-değerlendirme çalışmalarına ait hazırlanan çalışmaların çözümlerine de yer verilmelidir.

Aynı zamanda tema sonu değerlendirme çalışmalarında yer alan soru sayıları da üniteler arasında farklılık göstermektedir. 4. ve 5. ünite sonunda yer alan değerlendirme çalışmalarında 4'er soru yer alırken 1. ünite sonu değerlendirme çalışmasında 6 soru, 3. ünite sonu

değerlendirme çalışmasında 7 soru, 2. ünite değerlendirme çalışmasında ise 10 soru sorulmuştur. Bazı ünite sonu değerlendirme sorularının içeriğinin ise a-b-c-ç-d şeklinde gruplandırıldığı ve soru sayılarının arttığı görülmektedir. Kitabın hitap ettiği hedef kitlenin yabancı olması ve öğrencilerin yaşları düşünüldüğünde özellikle 6-8 yaş arası öğrenciler için bazı tema sonu değerlendirme çalışmalarındaki soru sayıları fazla bulunmuştur.

4.3.3. “Hayat Boyu Türkçe 3” Öğrenci Kitabının Yaş Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular: “Hayat Boyu Türkçe 3” öğrenci kitabı hazırlanan değerlendirme formundaki bölümlerin içeriğini oluşturan maddeler aracılığıyla hedef kitlenin yaş düzeylerine ilişkin olarak incelenmiş olup elde edilen analiz sonuçlarına örnekleriyle birlikte aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 178

“Hayat Boyu Türkçe 3” Öğrenci Kitabının Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Göre Genel Olarak Değerlendirilmesi

| Genel Görünüm | Kodlar | f |
|----------------------|---|----------|
| | Geliştirilmeli | 6 |
| | Kitap kapağının içindekileri yansıtma düzeyi | |
| | Küresel bilinç kazandırma | |
| | Metin türleri | |
| | Metin türlerinin dağılımı | |
| | Okuma-inceleme isteği uyandırma | |
| | Türkçe ve Türk kültürünü kazandırma | |
| | Yeterli | 5 |
| | Anlatım dili ve cümle yapılarının uygunluğu | |
| | Boyut ve cilt sağlamlığının uygunluğu | |
| | Öğrencilerin kelime haznelere katkı | |
| | Kitap ağırlığının uygunluğu | |
| | Sayfa sayısının toplam ders işleniş süresine uygunluğu | |
| | Kısmen Yeterli | 4 |
| | İmlâ, noktalama ve dil bilgisi kurallarına uygunluk | |
| | Kullanılan kâğıt cinsinin uygunluğu | |
| | Kullanılan punto, kelime-cümle sayısı, sayfa-satır boşlukları | |

Metin uzunlukları

Tablo incelendiğinde “*Hayat Boyu Türkçe 3*” öğrenci kitabının genel görünümünün belirlenen hedef kitlenin yaş düzeyine (6-12) uygunluğuna ilişkin olarak analiz sonuçlarından elde edilen bulgulara dair bilgilerin yer aldığı görülmektedir. Hazırlanan değerlendirme formundaki belirlenen maddeler çerçevesinde incelenen kitap; genel görünümüne ilişkin olarak 6 madde açısından geliştirilmeli, 5 maddeye göre yeterli ve 4 maddeye ilişkin olarak ise kısmen yeterli bulunmuştur.

Kitap kapağının içindekileri yansıtma düzeyi, küresel bilinç kazandırma, metin türleri, metin türlerinin dağılımı, okuma-inceleme isteği uyandırma ile Türkçe ve Türk kültürünü kazandırma maddeleri açısından kitabın geliştirilmesi gerekli görülmektedir. Anlatım dili ve cümle yapılarının uygunluğu, boyut ve cilt sağlamlığının uygunluğu, öğrencilerin kelime haznelere katkı, kitap ağırlığının uygunluğu ile sayfa sayısının toplam ders işleniş süresine uygunluğuna ilişkin olarak ise kitap yeterli görülmüştür. İmlâ, noktalama ve dil bilgisi kurallarına uygunluk, kullanılan kâğıt cinsinin uygunluğu, kullanılan punto, kelime-cümle sayısı, sayfa-satır boşlukları ve metin uzunlukları açısından ise kitap hedef kitlenin yaş düzeylerine göre kısmen yeterli bulunmuştur.

“*Hayat Boyu Türkçe 3*” öğrenci kitabı hazırlanan değerlendirme formundaki genel görünümüne ilişkin olarak 6 madde açısından geliştirilmesi gerekli görülmektedir. Kitap kapağının içindekileri yansıtma düzeyi ve kitabın genel olarak öğrencilerin yaş düzeylerine uygun okuma ve inceleme isteği uyandırması bakımından kitap kapağının geliştirilmesi gerekmektedir. “*Hayat Boyu Türkçe 1*” öğrenci kitabının kapağında “Hacivat ve Karagöz” tiplerine, “*Hayat Boyu Türkçe 2*” öğrenci kitabının kapağında “Keloğlan” görseline yer verilirken “*Hayat Boyu Türkçe 3*” öğrenci kitabının kapağında da yalnızca ünlü gezginlerden biri olan “Evliya Çelebi” ye yer verilmiştir.

Hazırlanan kitabın tema sonlarındaki “Gezelim-Görelim” bölümlerinde verilmek istenen bilgi ve mesajlar bu kitap içerisinde de ünlü gezgin “Evliya Çelebi” aracılığıyla aktarılmıştır. Kitap kapağında yalnızca “Evliya Çelebi” görselinin kullanılması hem kitabın içinde yer alan temaları ön plana çıkartmada hem de öğrencilerin ilkökul çağında olmaları göz önünde bulundurulduğunda okuma ve inceleme isteği uyandırması bakımından yeterli bulunmayarak geliştirilmesinin daha uygun olacağı düşünülmektedir.

Kitap içerisinde yer alan üniteleri incelediğimizde “Tanışma”, “Serbest Zaman Etkinlikleri”, “Müzik -Alışveriş”, “Bayramlar ve Özel Günler” ve “Tatil” gibi çeşitli temalar ve konularla karşılaşılmaktadır. Kitaptaki üniteler aracılığıyla sağlanan bu tema ve konu çeşitliliğinin aynı zamanda kitap kapağına da yansıtılması ilkökul çağındaki yabancı

öğrencilerin ders kitabını okuma ve inceleme isteği uyandırmasına da katkıda bulunacaktır. Hedef kitlenenin yaş düzeyi dikkate alındığında canlı, hareketli, farklı görsellerle zenginleştirilen, öğrencilerin ihtiyaçlarına, ilgilerine ve kendi yaşantılarına hitap edebilecek tarzdaki görsellerin kitap kapaklarında tercih edilmesi öğrencilerin daha fazla dikkatlerini çekecektir. Kitap kapağında yer alan açılmış kitap görseli ise öğrencilerin okul çağında olmaları göz önünde bulundurulduğunda olumlu görülmektedir.

Görsel 42

Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı Kapağı



Kitapta bulunan metin türleri ile metinlerin dağılımını incelediğimizde ise yine bilgilendirme amacıyla yazılmış ve diyaloglardan oluşan kurmaca metinlerin ağırlıkta olduğu görülmektedir. “Hayat Boyu Türkçe 3” öğrenci kitabı içerisinde aynı zamanda olaya dayalı kurmaca metinlere daha fazla yer verilmekle birlikte bir mektup türü örneği ile Mısırlı şarkıcı “Ümmü Gülsüm” ün hayatının anlatıldığı bir biyografi türü örneği de bulunmaktadır. Öğrencilerin yaşları düşünülerek dinleme metinleri içerisinde ise Barış Manço’nun “Arkadaşım Eşek” ile “Bugün Bayram” şarkılarına da yer verildiği görülmektedir. Kitabın hedef kitlesinin 6-12 yaş olduğu göz önünde bulundurulduğunda yabancı öğrencilere dil zevkini ve estetik duygusunu kazandıracak öğrencilerin düzeylerine uygun çocuk şiirlerine, oyuna dayalı tekerlemelere, bilmecelelere ve masallara bu kitap içerisinde de yine hiç yer verilmediği dikkatleri çekmektedir. Kitabın okul çağındaki çocukların dünyasına hitap edebilecek farklı metin türleriyle de zenginleştirilmesi gerekli görülmektedir.

Hedef kitleye Türkçenin ve Türk kültürünün kazandırılması ile küresel bir bilinç kazandırmaya yönelik olarak da kitabın geliştirilmesi gerekmektedir. Türk kültürünü kazandırmaya ilişkin olarak bu kitap içerisinde de hazırlanan “Gezelim-Görelim” bölümlerinde

yine Türkiye’de bulunan turizm, dinî ve tarihî içerikli mekânlarla ağırlık verilmiştir. Türk kültürüne ait tanıtılan mekânları incelediğimizde ise Bursa’nın tanıtıldığı bölümde “Osmangazi Gazi’nin ve Orhan Gazi’nin türbeleri, Ulu Cami, Yeşil Cami, Yeşil Türbe, Tophane ve Saltanat Kapısı” ndan bahsedilmiştir. Edirne’nin tanıtıldığı bölümde “Kırkpınar Yağlı Güreşleri” nden bahsedilirken İstanbul’un tanıtıldığı bölümde ise yalnızca “Kapalı Çarşı” tanıtılmıştır. Dördüncü ünitenin sonunda ise Diyarbakır ile ilgili olarak “Diyarbakır Kalesi, On Gözlü Köprü, Hasan Paşa Hanı, Ulu cami, Sülüklü Han ve Kervansaray” yerlerine değinilirken beşinci ünite de İzmir’de bulunan “Saat Kulesi, Konak Camisi, Kemeraltı Camisi, Kadifekale, Kemeraltı Çarşısı, Kızlarağası Hanı, Alaçatı ve Çeşme” ye dikkat çekilmiştir.

Öğrencilerin yaş düzeyleri göz önünde bulundurulduğunda kitapta tanıtılan ancak yeterli görsellerle desteklenemeyen ve çoğu yerde sadece isim olarak verilen bu kültürel yerlerin öğrencilerin ilgisini çekebilme ve özellikle küçük yaş grubundaki öğrencilere hitap edebilme noktasında yetersiz kalmaktadır. Aynı zamanda kitabın 6-12 yaş arası öğrenciler için hazırlandığı dikkate alındığında özellikle dinî ve tarihî içerikli mekânların kitap içerisinde yoğunlukta olarak yer alması hedef dili başlangıç düzeyinde öğrenen işlem öncesi ve somut işlemler dönemi içerisinde bulunan yabancı öğrenciler açısından çok uygun bulunmamaktadır. Öğrencilerin yaşları göz önünde bulundurulduğunda onlara hitap edebilecek, canlılık taşıyan, hareketli ve farklı kültürel öğelere de yer verilerek kitabın yaş grubuna hitap edebilecek tarzda zenginleştirilmesi gerekli görülmektedir.

Yine öğrencilerin yaşlarına uygun olarak kitap içerisinde çocuk oyunlarından bazılarının (ip atlama, körebe, yakan top, beş taş, istop vb.) isimlerine yer verildiği görülmekle birlikte bu oyunlara ilişkin olarak ne dikkat çekici bir görsele ne de oyunları tanıtıcı kısa yazılara kitapta rastlanılmamıştır. Özellikle Türk çocuklarının sıklıkla oynadıkları oyunların görselleştirilerek tanıtıcı ve açıklayıcı kısa yazılarla aktarılması öğrencilerin yaş düzeylerine uygun kültürel öğelerin ön plana çıkarılması açısından önemli görülmektedir. “Gezelim-Görelim” bölümlerinin dışında ise kitapta metinler aracılığıyla ve etkinliklerle Türk yiyecek-içecekleri, selamlaşmalar, aile içi yapılaşmalar, sosyal gelenekler, değerler, bazı tanınmış kişiler, çeşitli yerleşim yerleri, özel günler ve kutlamalar ile kalıplaşmış ifadelere değinilmiştir.

“*Hayat Boyu Türkçe 3*” öğrenci kitabı içerisinde de öğretim seti içerisindeki diğer kitaplarda olduğu gibi farklı ülke ve kültürlerle ilişkin olarak farkındalık kazandırma ile küresel bir bilinç kazandırmaya çok fazla önem verilmediği görülmektedir. Kitap içerisinde yalnızca metinlerin içerisinde ve etkinliklerde yabancı ülke-şehir isimleri (Suriye, Pakistan, Azerbaycan, Mısır, Fransa, İdlip, Somali vb.) ile yabancı kişi adları (Aleks, Sandra, Rasil, Martin vb.) yer almaktadır.

Yine bu kitapta da farklı kültürlere ait geleneklerden, ritüellerden, yiyecek-içeceklerden, kıyafetlerden ve ülkelere has olarak düzenlenen öğrencilerin ilgisini çekebilecek festivaller gibi kültürel unsurlara değinilmediği görülmektedir. Yabancı tanınmış kişiler açısından ise yalnızca 72. sayfada yer alan Mısırlı ses sanatçısı “Ümmü Gülsüm” ün hayatını anlatan kısa bir metne yer verilmiştir. Öğrencilerin yaşları dikkate alındığında 1904 yılında doğan ve 1975 yılında yaşamını yitiren ses sanatçısının hayatının anlatıldığı metnin özellikle küçük yaş gruplarının (6-9) ilgisini çekebilme noktasında yetersiz kalacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda hedef dil öğrencilerinin kendi kültürlerine ait ayırt edici ve kaynak kültürü ön plana çıkarabilecek kültürel öğelere yine bu kitap içerisinde de yer verilmediği dikkatleri çekmektedir.

Öğrencilerin yaşlarının küçük olması ve kişilik gelişimlerinin devam ettiği düşünüldüğünde öğrencilerin farklılıklara karşı hoşgörü geliştirebilecekleri, dünya üzerindeki farklılıkların aslında birer zenginlik olduğunu kavrayabilmelerini desteklemeye yönelik içeriklerle kitap zenginleştirilmelidir. Günümüzde “Dünya Vatandaşlığı” kavramının gittikçe önem kazandığı göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin küresel bir bilinç kazanmalarını sağlama noktasında bu hususlara mutlaka dikkat edilerek özen gösterilmesi gerekmektedir.

Hazırlanan değerlendirme formuna göre incelenen kitap “anlatım dili ve cümle yapılarının uygunluğu, boyut ve cilt sağlamlığının uygunluğu, kelime haznelere katkı, kitap ağırlığının uygunluğu ve sayfa sayısının toplam ders işleniş süresine uygunluğu” açılarından ise yeterli bulunmaktadır. “*Hayat Boyu Türkçe 3*” öğrenci kitabı hedef kitlenin yaş düzeyine (6-12) dair genel görünümüne ilişkin olarak incelediğimizde kitabın 20×27 cm ebatlarında olup karton kapak kullanıldığı görülmektedir. Hazırlanan öğrenci kitabı öğrencilerin yaş düzeyi göz önünde bulundurularak iplikle (dikişli) tutturulmuş ve tutkalla desteklenmiştir. Bu kitap da modüler dil öğretim seti içerisinde yer aldığı için kitap ağırlığı öğrencilerin yaş düzeylerine uygundur.

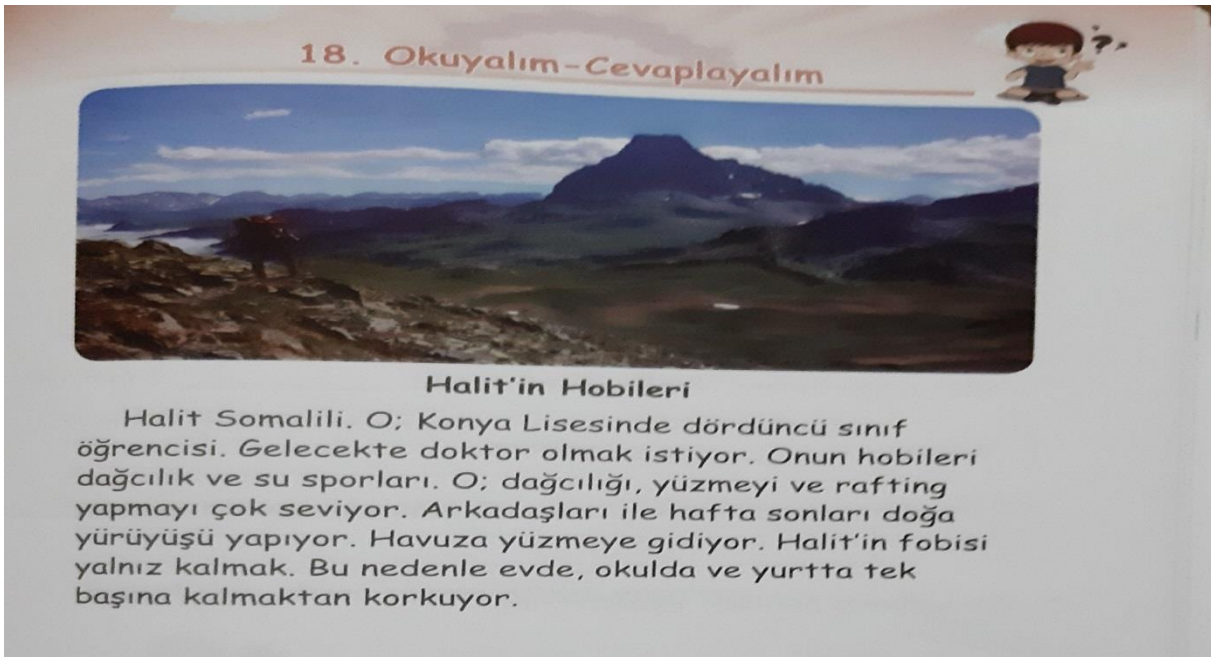
Belirlenen temalara uygun olarak hazırlanan metinler aracılığıyla tematik kelimeler ağırlıklı olarak yer almakla birlikte yine öğrencilerin kelime haznelerinin arttırılmasına özen gösterilmiştir. Kitap içerisinde hedef kitleye kazandırılmak istenen kelimeler ile kalıplaşmış ifadeler genellikle metinler aracılığıyla oluşturulan bağlamlar çerçevesinde kullanılmıştır. Anlatım dili ve cümle yapıları yine hedef kitlenin dil düzeyleri (A1-A2) ve yaş düzeyleri göz önünde bulundurularak kısa, öz ve anlaşılır bir şekilde verilmiştir. Kitaptaki metinlerde ise devrik cümle yapılarından uzak durularak kurallı cümle yapıları kullanılmasına özen gösterilmiştir. “Yabancı Dil Olarak Türkçe İlkokul (A1-A2) Çerçeve Yıllık Planı” dikkate alınarak incelenen kitabın toplam sayfa sayısı ile dersin toplam işleniş süresinin göz önünde bulundurularak hazırlandığı görülmektedir.

İmlâ, noktalama ve dil bilgisi kurallarına uygunluk, kullanılan kâğıt cinsinin uygunluğu, kullanılan punto, kelime-cümle sayısı, sayfa-satır boşlukları ve metin uzunluklarına ilişkin maddeler açısından ise “*Hayat Boyu Türkçe 3*” öğrenci kitabı hedef kitlenin yaş düzeyi dikkate alındığında kısmen yeterli bulunmaktadır.

İmlâ, noktalama ve dil bilgisi kurallarına uygunluk açısından incelenen kitap genel olarak yeterli görülmeyle birlikte kitabın bazı sayfalarında ise hatalarla karşılaşmıştır. Özellikle kitabın 57. sayfasında yer alan “Halit’ in Hobileri” adlı metin içerisinde noktalama yanlışı yapıldığı görülmektedir. Metin içerisinde geçen “O; Konya Lisesinde dördüncü sınıf öğrencisi.” cümlesinde öznenen sonra noktalı virgül (;) işaretinin kullanılmıştır. Ancak noktalı virgülün kullanım yeri ile ilgili olarak TDK’ nin açıklamalarında ise ikiden fazla eş değer ögeler arasında virgülün bulunması durumunda ancak öznenen sonra noktalı virgülün (;) kullanılabileceği belirtilmiştir. Metin içerisinde geçen cümlede ise virgüllerle ayrılmış eş değer ögeler bulunmamasına rağmen öznenen sonra noktalı virgülün kullanıldığı görülmektedir.

Görsel 43

Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Ders Kitabı, 2019: 57



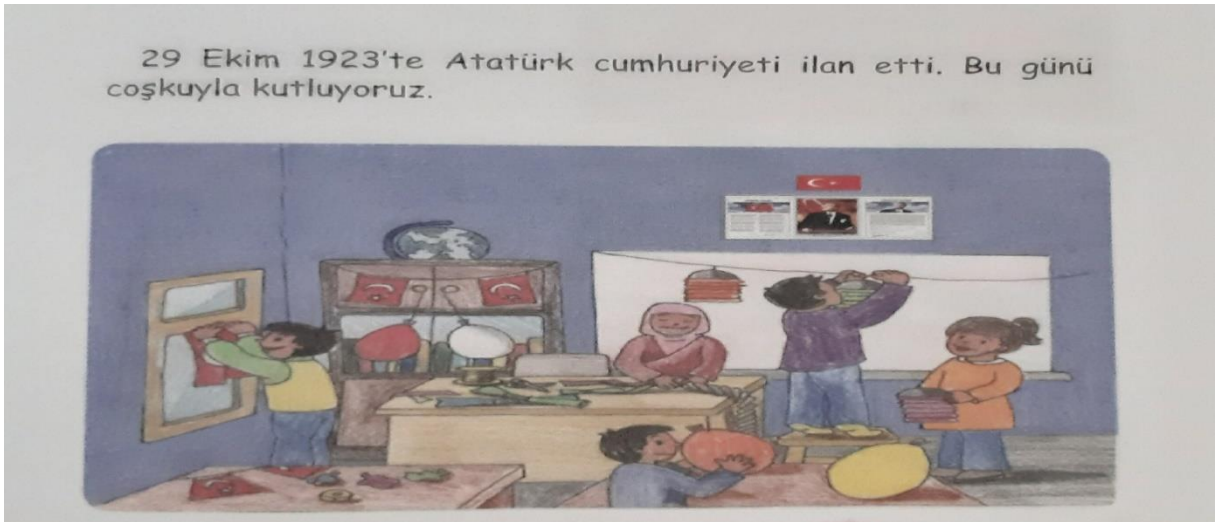
Kitabın dördüncü ünitesinde yer alan “Bayramlar ve Özel Günler” ile ilgili bölümde ise özellikle 89. 90. ve 91. sayfalarda “cumhuriyet” kelimesinin yazımı ile ilgili farklı kullanımların yer aldığı dikkatleri çekmektedir. Ulusun, egemenliğini kendi elinde tuttuğu ve bunu belirli süreler için seçtiği milletvekilleri aracılığıyla kullandığı yönetim şekli olan “Cumhuriyet” kelimesi herhangi bir özel durumu ifade etmediği takdirde cümle içerisinde küçük harfle yazılmaktadır. Ancak cümle içerisinde özel bir isimle kullanılması durumunda “Cumhuriyet”

kelimesinin büyük harfle başlaması gerekmektedir. Bu durumla ilgili olarak kitabın 89. ve 91. sayfalarında cümle içerisinde kullanılan ve özel bir isimle kullanılmayan “cumhuriyet” kelimesinin küçük harfle başlamasına dikkat edilirken 90. sayfada cümle içerisinde yer alan ve özel bir isimle kullanılmayan “cumhuriyet” kelimesinin ise büyük harflerle başladığı görülmektedir.

Belirtilen sayfalardaki yer alan metinlerin içerisindeki “cumhuriyet” kelimesinin yazımındaki bu kullanım farklılıkları yabancı öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili bir şekilde öğrenmelerini engelleyecektir. Aynı zamanda bu gibi durumların hedef kitlenin yaş düzeyi de dikkate alındığında özellikle öğrencilerin zihinlerinde telafisi mümkün olmayacak bazı yanlış şemaların oluşmasına da zemin hazırlayacağı unutulmamalıdır. Bu konuya ilişkin olarak kitap içerisinden alınan bazı örnek sayfalara aşağıda yer verilmiştir.

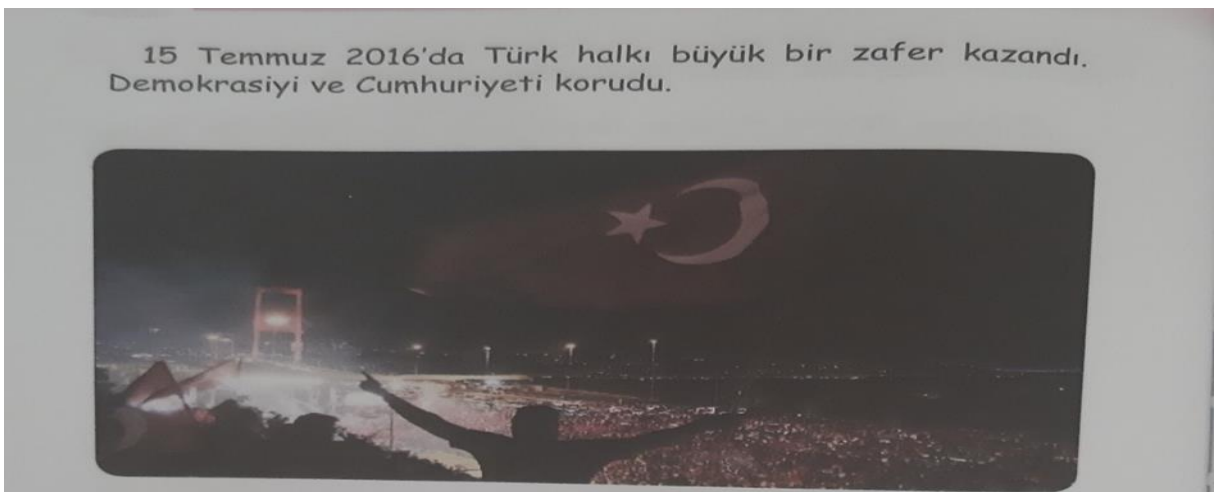
Görsel 44

Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 89



Görsel 45

Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 90



Görsel 46*Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 91*

3. Okuyalım-Cevaplayalım

29 Ekim Cumhuriyet Bayramı

Atatürk, 29 Ekim 1923 tarihinde cumhuriyeti ilan etti. Bu nedenle biz her yıl 29 Ekim'i millî bir bayram olarak kutluyoruz. 29 Ekim'de sınıflarımızı bayraklarla, renkli kâğıtlarla ve balonlarla süslüyoruz. Okulda kutlama töreni yapıyoruz. Törende şiirler ve yazılar okuyoruz. Oyunlar oynuyoruz. Halk oyunları gösterileri yapıyoruz. Cumhuriyet Bayramı'nda çok eğleniyoruz.

Soruları metne göre cevaplayınız.

İncelenen kitapta dikkatleri çeken bir diğer husus ise “19 Mayıs Atatürk’ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı”nın yazılışı ile ilgilidir. Önemli ulusal bayramlarımızdan biri olan 19 Mayıs ile ilgili olarak hem TDK’de yer alan kutlama ve duyuru mesajlarında hem de günlük yaşam içerisinde “19 Mayıs Atatürk’ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı” ifadesinde “**Anma**” sözcüğünden sonra virgül (,) işareti kullanılmaktadır. Ancak kitabın dördüncü ünitesinde yer alan “Bayramlar ve Özel Günler” teması içerisindeki 91. 92. ve 95. sayfalarda ise “Atatürk’ü Anma ve Gençlik ve Spor Bayramı” denilerek “**Anma**” kelimesinden sonra virgül (,) yerine “**ve**” bağlacının kullanıldığı görülmektedir. Hem TDK’nin kullanım şekli hem de günlük yaşamdaki kullanımına da sadık kalınarak “**Anma**” kelimesinden sonra virgül işaretinin kullanılmasının daha doğru olacağı düşünülmektedir.

Görsel 47*Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 92*

4. Okuyalım-Öğrenelim

Millî/Ulusal Bayramlar

- 30 Ağustos Zafer Bayramı
- 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı
- 15 Temmuz Demokrasi ve Millî Birlik Günü
- 19 Mayıs Atatürk’ü Anma ve Gençlik ve Spor Bayramı
- 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı

Kitabın 106. sayfasında da uygun yerde gerekli noktalama işaretinin kullanılmamasından kaynaklı bir yanlışlıkla karşılaşılmaktadır. TDK'nin noktalama işaretlerinden biri olan kesme işaretinin kullanım yerleriyle ilgili olarak yaptığı açıklamalarda da belirttiği üzere özel adlardan sonra getirilen iyelik, bildirme ve durum ekleri kesme işaretiyle ayrılmaktadır. Ancak Türkiye'nin tanıtıldığı hem görsel üzerindeki yazımda hem de sayfanın başındaki “**Türkiyemizi Tanıyalım**” başlıklarında **Türkiye** özel isminden sonra getirilen eklerin kesme işaretiyle (‘) ayrılmadığı dikkatleri çekmektedir. Kitabın güncellenmesi aşamasında bu noktalama eksikliği giderilerek doğrusu olan “**Türkiye’imizi Tanıyalım**” şeklinde yazılmasına dikkat edilmelidir.

Görsel 48

Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 106



Kitap sayfalarını kullanılan kâğıt açısından incelediğimizde ise öğrencilerin yaşlarına uygun olarak ışığı yansıtmayan ve gözü yormayan mat kâğıt kullanılmıştır. Diğer öğrenci kitaplarında olduğu gibi bu kitap içerisindeki sayfalarda kullanılan kâğıtların da yine ince olduğu dikkatleri çekmektedir. Kitap içerisinde kullanılan kâğıtların, mevcut olan basılı resim ve yazıların arka yüzeyden görünmesine imkân vermeyecek kalınlıkta olmasına özen gösterilmesi gerekmektedir.

Alanyazındaki kitaplar, makaleler ve MEB Talim Terbiye Kurulunun kitap inceleme ve değerlendirme ölçütlerinden de yararlanarak incelenen kitapta kullanılan punto, kelime-cümle sayısı, sayfa-satır boşlukları ve metinlerin uzunlukları da belirlenen hedef grubun yaş düzeylerine uygunluk açısından kısmen yeterli bulunmuştur. “*Hayat Boyu Türkçe 1*” ve “*Hayat Boyu Türkçe 2*” öğrenci kitaplarında yer alan metinler de genellikle 20-24 punto büyüklüğünde ve özellikle 6-8 yaş arasındaki hedef kitleyi göz önüne alarak hazırlandığı görülürken “*Hayat*

Boyu Türkçe 3” öğrenci kitabında yer alan metinlerin ise 18 punto büyüklüğünde hazırlandığı görülmektedir. Kitabın hitap ettiği yaş grubu dikkate alındığında özellikle 6-8 yaş grubunda bulunan yabancı öğrencilerin metinleri rahatlıkla okuyabilmeleri ve harfleri zorlanmadan algılayabilmeleri için kitaplarda bulunan metinlerin 20-24 punto büyüklüğünde olmasına özen gösterilmesi gerekmektedir.

Kitap içerisinde yer alan metinlerdeki cümleler ve cümlelerdeki kelime sayılarını incelediğimizde ise çoğunlukla metinlerdeki cümlelerin 4-8 kelime arasında değişkenlik gösterdiği ve daha çok 6-9 yaş arası öğrencilere uygun olarak hazırlandığı görülmekle birlikte 9 ile 13 kelimenin kullanıldığı cümlelerin olduğu metinler de mevcuttur. Metin uzunluklarının hedef kitleye uygunluğuna ilişkin olarak ise sınıflara göre belirlenen satır sayılarından hareketle incelediğimizde kitaptaki bazı metinlerin 6 ile 10 satır arasında olduğu görülmekle birlikte az da olsa 10 ile 18 satırdan oluşturulan metinlerle de karşılaşılacaktır. Kitap içerisinde yer alan metinlerin çoğunluğu uzunluk açısından 6-9 yaş arasına hitap ederken bazı metinlerin ise 9-12 yaş arasına hitap ettiği görülmektedir.

Bu durumun en önemli sebebi ise hazırlanan dil öğretim kitabının 6-12 yaş arasında yer alan tüm yabancı öğrencileri kapsıyor olmasından kaynaklanmaktadır. Özellikle küçük yaş grubunda yer alan yabancı öğrenciler açısından satır sayıları fazla olan metinlerin okunmasında ve anlaşılmasında yaşanabilecek herhangi bir zorlanma öğrencilerin dil öğrenimlerinde başarısızlık duygusunu yaşamalarına zemin hazırlarken öğrencilerin sınıf ve yaş düzeylerine hitap etmeyecek kısalıktaki metinlerin ise öğrencilerin ileri yönde gelişim göstermelerine ket vuracağı unutulmamalıdır.

Tablo 179

“Hayat Boyu Türkçe 3” Öğrenci Kitabının Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Göre Görsel Tasarım Açısından Değerlendirilmesi

| Görsel Tasarım | Kodlar | f |
|-----------------------|--------------------------------|----------|
| | Kısmen Yeterli | 4 |
| | Gerçek hayatla uyumluluk | |
| | Kazanımlara uygunluk | |
| | Metinlerin yanında bulunma | |
| | Yaş ve gelişimlerine uygunluk | |
| | Geliştirilmeli | 3 |
| | İlgi çekme düzeyi | |
| | Mesaj aktarımına katkı sağlama | |

| | |
|---|----------|
| Metinlerle uyumluluk | |
| Yetersiz | 1 |
| Estetik duygusu/hayal gücünü geliştirme | |

Tablo 179 incelendiğinde “*Hayat Boyu Türkçe 3*” öğrenci kitabında yer alan görsellerin hedef kitlenin yaş düzeyine uygunluğuna ilişkin olarak elde edilen bulgulara dair bilgiler yer aldığı görülmektedir. Kitap öğrencilerin yaş düzeyleri dikkate alınarak görsel tasarım açısından incelenmiştir. Hazırlanan kitap değerlendirme formundaki maddelere uygun olarak incelenen görseller 4 maddeye ilişkin olarak kısmen yeterli bulunurken 3 maddeye ilişkin olarak görsellerin geliştirilmesi gerektiği, 1 maddeye ilişkin olarak ise görsellerin yetersiz kaldığı tespit edilmiştir.

Kitaptaki görselleri incelediğimizde gerçek hayatla uyumluluk, kazanımlara uygunluk, metinlerin yanında bulunma ile yaş ve gelişimlerine uygunluk maddeleri açısından kısmen yeterli bulunmuştur. İlgi çekme düzeyi, mesaj aktarımına katkı sağlama ve metinlerle uyumluluk açılarından görsellerin geliştirilmesi gerekli görülürken estetik duygusu/hayal gücünü geliştirme açısından ise görseller yetersiz bulunmaktadır.

“*Hayat Boyu Türkçe 3*” öğrenci kitabındaki görselleri hedef kitlenin yaş düzeyi göz önünde bulundurarak incelediğimizde kitapta kullanılan görsellerden bazılarının gerçek hayatla, kazanımlarla, metinlerin yanında bulunma ile yabancı öğrencilerin yaş ve gelişim seviyelerine uygunluk maddeleri açılarından kısmen yeterli olduğu görülmektedir. Kitaptaki görselleri gerçek hayatla uyumluluk noktasında incelerken günlük yaşama dair sosyo-kültürel durumun aktarılabilirliği de irdelendiğinde kitaptaki bazı görsellerin gerçek yaşamı yeterince yansıtmadığı görülmüştür. İncelenen görsellerde özellikle farklı yaş ve statüdeki bireylerin üstünde bulunan kıyafetlerin sosyo-kültürel yaşamımızı yansıtmadığı gibi modern bir yaşam görüntüsünden de çok uzak olduğu görülmektedir.

Yine bazı görsellerde kullanılan mekânların ve taşıtların da günlük yaşamı yansıtmada yetersiz kaldığı dikkatleri çekmektedir. Özellikle “*Hayat Boyu Türkçe 3*” öğrenci kitabının 16. sayfasında yer alan görselde otobüs durağını vurgulayabilmek adına tabela olarak çizilen görselin içinde kırmızı bir otobüsün yerleştirildiği görülmektedir. “*Hayat Boyu Türkçe 2*” öğrenci kitabının 61. sayfasında da kullanılan bu görsel günlük yaşamı yeterince yansıtmamaktadır çünkü trafik tanzim işaretlerinden otobüs giremez levhaları üzerinde genellikle otobüs görsellerine yer verilmektedir. Aynı zamanda görselde yer alan taşıt gerçek yaşamda kullanılan otobüs taşıtlarını yansıtmaktan çok uzak olmakla birlikte daha çok yabancı filmlerde karşılaşılan okul taşıtlarını andırmaktadır.

Görsel 49*Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 16*

“Hayat Boyu Türkçe 3” öğrenci kitabının 23. sayfasında yer alan otogar görseli de yine gerçek hayata pek uygun olmamakla birlikte modern bir görünümünden de çok uzak kalmaktadır. Kitabın 25. sayfasında yer alan sınıf görseli, 43. sayfasındaki hastane odası görseliyle birlikte sinema ortamına ilişkin görseller de yine günlük yaşamı yansıtmakta yetersiz kalan görsellerden bazılarıdır. Kitabın 75. sayfasında yer verilen kasap görselinin ise baskı kalitesinin kötü olmasının yanı sıra daha çok bir mezbahaneyi andırıldığı görülmektedir. Görsel olarak daha çok mezbahaneyi andıran bu fotoğraf öğrencilerin yaşları da dikkate alındığında özellikle küçük yaştaki yabancı dil öğrencilerini olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülerek uygun bulunmamaktadır. Gerçek hayatın öğrencilere aktarılmasında yetersiz kaldığı düşünülen bazı örnek görsellere aşağıda yer verilmiştir.

Görsel 50*Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 23*

Görsel 51

Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 25

**Görsel 52**

Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 43

**Görsel 53**

Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 75




“Hayat Boyu Türkçe 3” öğrenci kitabındaki görselleri metinlerin yanlarında bulunma, kazanımlara uygunluk ve öğrencilerin yaş ve gelişim seviyelerine uygunluk açılarından incelediğimizde de görseller kısmen yeterli bulunmaktadır. İncelenen kitap içerisinde yer alan bazı metinlerin yanlarında görsellere yer verilirken bazı metinlerin yanında ise hiç görsel kullanılmadığı dikkatleri çekmektedir. Özellikle kitabın hitap ettiği hedef kitlenin yabancı öğrencilerden oluşuyor olmasının yanı sıra kitabın işlem öncesi ve somut işlemler dönemi içerisinde bulunan yabancı öğrencilere A1-A2 düzeyinde Türkçe öğretmek amacıyla hazırlandığı göz önünde bulundurulduğunda metinlerin yanında görsellere hiç yer verilmemesi önemli bir eksiklik olarak görülmektedir.

Dil öğrenim ve öğretim süreçleri üzerinde görseller büyük bir önem taşımakla birlikte metinlerde anlatılanların öğrencilerin zihinlerinde yapılandırılmasında görseller önemli bir etkiye sahiptir. Kitap içerisinde bulunan ve görsellerle desteklenmediği görülen bazı metin örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

Görsel 54

Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 27



17. Okuyalım-Yazalım

Boşlukları örnekteki gibi tamamlayalım.

Benim adım Yusuf. Ben öğrenciyim. Suriyeliyim. Her sabah saat yedide (07.00'de) kalkıyorum. Elimi, yüzümü yıkıyorum. Saat yediyi çeyrek geçe () kıyafetlerimi giyiyorum. Saat yediyi yirmi geçe () kahvaltı masasına oturuyorum. Yirmi dakikada kahvaltımı bitiriyorum. Sekize beş kala () okula geliyorum. Saat sekizde () ders başlıyor. On iki buçukta () yemekhanede yemek yiyorum. Dörde on kala () dersler bitiyor ve saat dörtte () eve dönüyorum. Sonra sokakta arkadaşlarımla oyun oynuyorum. Beşi çeyrek geçe () eve geliyorum. Ödevlerimi yapıyorum. Saat yedide () akşam yemeğini yiyoruz. Saat dokuz buçukta () uyuyorum.

Görsel 55

Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 107

1. Okuyalım - Cevaplayalım

Tatil Planı

Nur : Merhaba, Fatma. Nasılsın?
Fatma : Teşekkür ederim Nur. Sen nasılsın?
Nur : Sağ ol ben de iyiyim. Yarıyıl tatilinde ne yapacaksınız?
Fatma : Tatil planı yapıyoruz ama henüz karar vermedik. Babam, ben ve ağabeyim Erzurum'a kayak yapmaya gitmek istiyoruz fakat annem istemiyor.
Nur : Annen nereye gitmek istiyor?
Fatma : O, Antalya'ya gitmek istiyor.
Nur : Bence kayak yapmak daha eğlenceli olur.
Fatma : Evet, öyle. Tatilde siz ne yapacaksınız?
Nur : Biz de karar vermedik. Babam memlekete, dedemlere gitmek istiyor. Annem ve ben İstanbul'u gezmek istiyoruz.
Fatma : İnşallah biz kayak yapmaya gideriz. Siz de İstanbul'u gezmeye giderseniz.
Nur : İnşallah güzel bir tatil geçiririz.

Görsel 56

Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 113

8. Okuyalım - Yazalım

TATİL PLANIM

Merhaba arkadaşlar. Ben Rukiye. Kendime yaz tatili için haftalık bir plan yaptım.

| | |
|--------------------------------|---|
| Hafta içi öğleden önce | Mahalledeki camide çocuklar için yaz kursu var. Öğleye kadar bu kursa gideceğim. Orada Kur'an okumayı öğreneceğim. Teneffüslerde arkadaşlarımla oyunlar oynayacağım. |
| Hafta içi öğleden sonra | Arkadaşlarımla oyunlar oynayacağız. Biz en çok ip atlama, körebe, yakan top, beş taş, voleybol ve istop oynayacağız. Bisiklete bineceğiz. |
| Akşam | Babamın ve annemin hediye ettiği hikâye kitaplarını okuyacağım. Tatil kitabına çalışacağım. Ailem ile sohbet edeceğim. Kardeşimle evde oyunlar oynayacağız. |
| Hafta sonu | Cumartesi ve pazar günleri kurs yok. Kahvaltıdan sonra ailemle denize gideceğiz. Saat on bir ile dört arasında gölgede dinleneceğiz. Akşamları sahilde yürüyüş yapacağız. |

Kitap içerisinde yer alan görselleri yabancı öğrencilere kazandırılması hedeflenen kazanımlar doğrultusunda incelediğimizde ise bazı görseller kazanımlara uygun bulunurken görsel tasarım açısından bazı görsellerin ise kazanımların öğrencilere aktarılmasında yetersiz kaldığı görülmektedir. Özellikle kitap içerisindeki bazı metinler görsellerle hiç desteklenmediği gibi bazı mevcut görsellerin de metinlerin içeriğini yansıtmada yetersiz kaldığı dikkatleri çekmektedir. Aynı zamanda estetik duygunun göz ardı edildiği görsellerin bulunması, metin-görsel orantısının doğru sağlanamaması, görsellerden bazılarının hem boyut olarak anlaşılabilir

oranlarda olmaması hem de baskı kalitelerinin kötü olması sebeplerinden dolayı kitap içerisindeki bazı görseller kazanımlara uygunluk açısından yeterli bulunmamaktadır.

Kitap içerisindeki görselleri öğrencilerin yaş ve gelişim seviyelerine uygunluk açısından incelediğimizde ise kitap genelinde kullanılan görsellerin kısmen yeterli olduğu tespit edilmiştir. Kitabın farklı yaş (6-12) düzeylerine hitap ediyor olması sebebiyle kitap içerisinde hem resimleme hem de fotoğraflama tekniklerinin bir arada kullanılması hedef kitlenin yaş ve gelişim seviyelerinin dikkate alındığını göstermektedir. Ancak “*Hayat Boyu Türkçe 1*” ve “*Hayat Boyu Türkçe 2*” öğrenci kitaplarında kullanılan görsellerin aynılarının ya da benzerlerinin bu kitap içerisinde de kullanılmış olması özellikle öğrencilerin yaş düzeyleri dikkate alındığında onların yaratıcılıklarını destekleyerek merak duygularını ön plana çıkarabilme noktasında görselleri yetersiz kılmaktadır. Bu konuya ilişkin olarak ise “*Hayat Boyu Türkçe 1*” öğrenci kitabının 21. sayfasındaki “Hoş Geldin” adlı metinde kullanılan görselin aynıısının “*Hayat Boyu Türkçe 3*” öğrenci kitabının 12. sayfasında da kullanılması tespit edilen örnek görsellerden yalnızca biridir.

Görsel 57

Hayat Boyu Türkçe 1 Öğrenci Kitabı, 2019: 21



Görsel 58

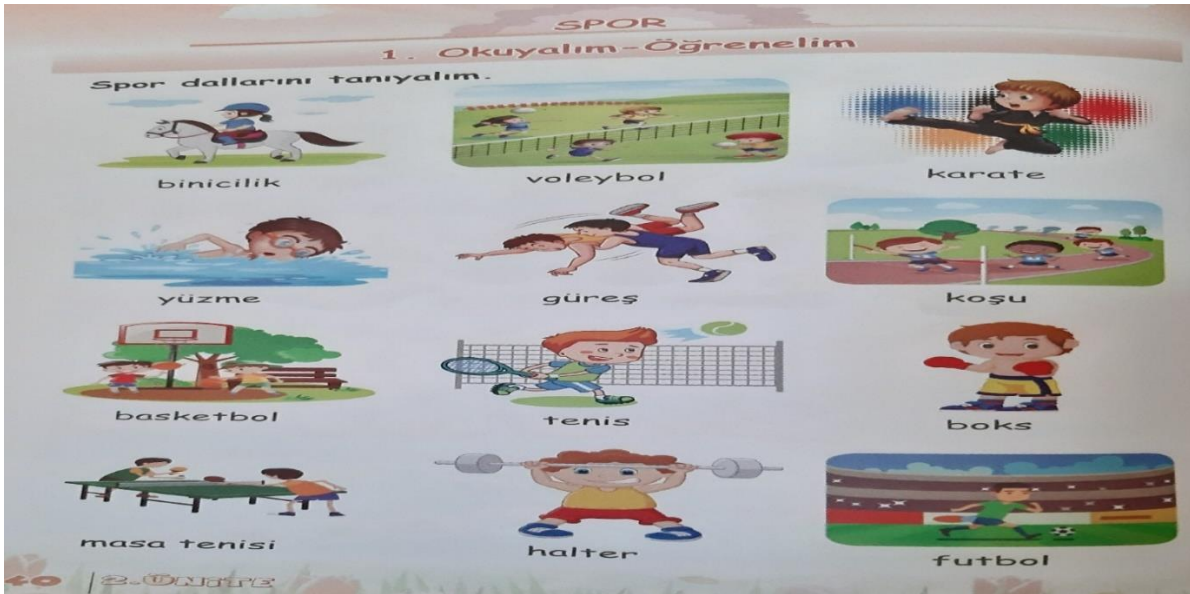
Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 12



Bu kitap içerisindeki görsellerde de yine erkek figürlerinin ağırlıklı olarak kullanılmış olması öğrencilerin yaşları dikkate alındığında ve kişilik gelişimlerinin devam ettiği düşünüldüğünde uygun bulunmamaktadır. Hazırlanan dil öğretim kitaplarının aynı zamanda Türk eğitim sisteminin bir yansıması olacağı unutulmamalıdır. Türk eğitim sisteminin temel ilkelerinden olan kız ve erkek öğrencilerin eşit eğitim alma hakkına sahip olmaları ve karma bir eğitim sistemine sahip oluşumuz göz önünde bulundurulduğunda hem kitap genelinde hem de sayfalarda kullanılan insan figürlerinde kadın ve erkek sayılarının da eşit dağılım göstermesine özen gösterilmelidir. “Hayat Boyu Türkçe 3” öğrenci kitabında erkeklerin ağırlıklı olarak yer aldığı bazı görsellere aşağıda yer verilmiştir.

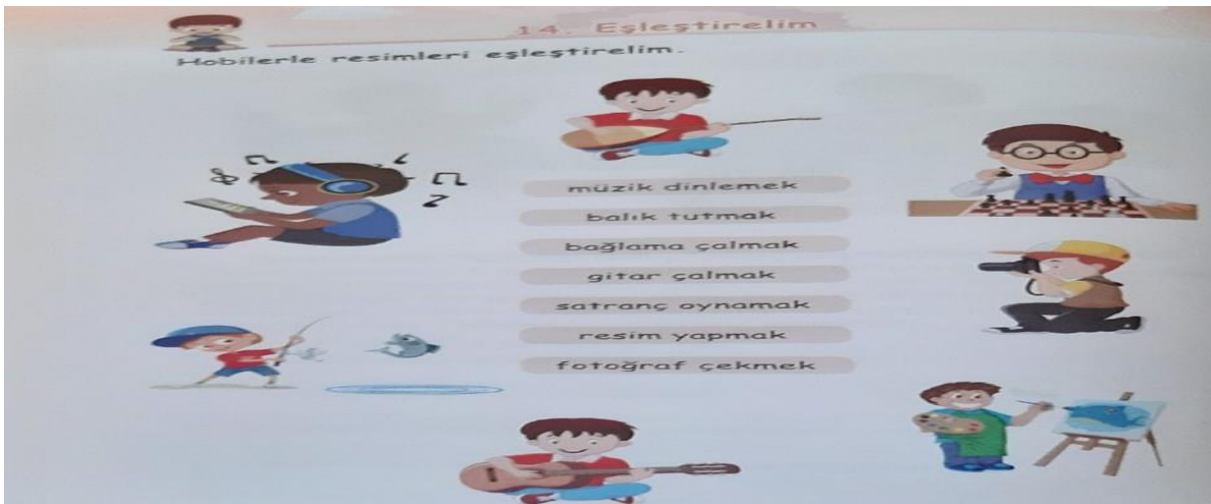
Görsel 59

Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 40



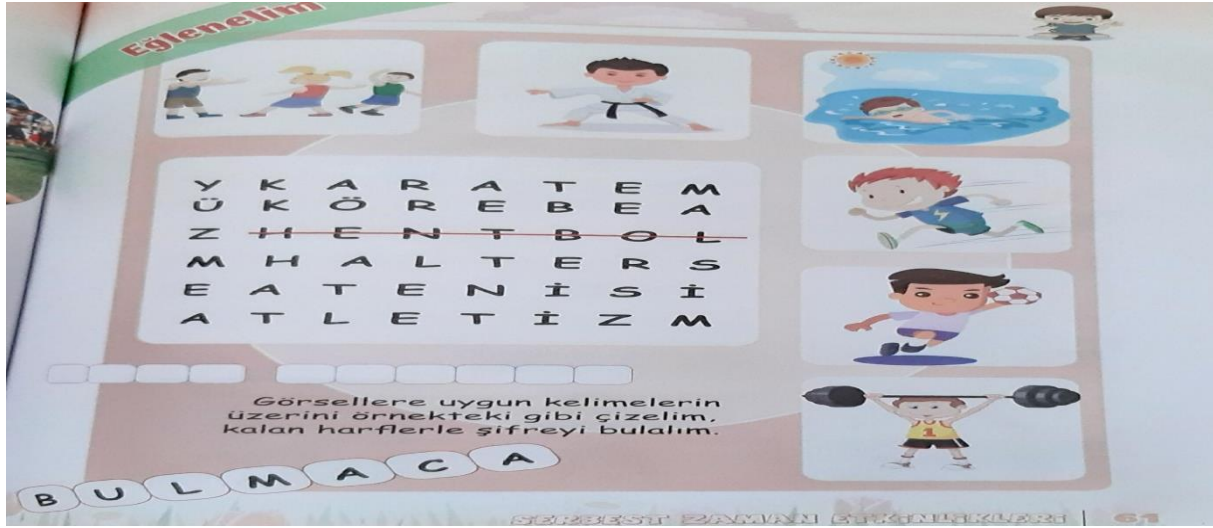
Görsel 60

Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 52



Görsel 61

Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 61



Hedef kitlenin ilkökul çağında olması göz önüne alındığında kitap içerisinde özellikle öğrencileri okumaya ve öğrenmeye özendirerek okulun önemini vurgulayabilecek görsellerin de çok az kullanıldığı görülmektedir. Kitaptaki bazı görsellerin içerisinde yer alan yazıların ise hem baskı kalitelerinin düşük olması hem de hedef kitlenin yaş düzeylerine uygun puntolarda olmaması sebebiyle yabancı öğrencilerin yazıları doğru bir şekilde algılayabilmekte ve okuyabilmekte zorluk yaşayacakları düşünülmektedir. Bu konuya ilişkin olarak kitaptan alınan bazı örnek görsellere aşağıda yer verilmiştir.

Görsel 62

Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 88



“Hayat Boyu Türkçe 3” öğrenci kitabı hedef kitlenin yaş düzeyleri dikkate alınarak görsel tasarım açısından incelendiğinde ilgi çekme düzeyi, mesaj aktarımına katkı sağlama ve metinlerle uyumluluk maddelerine ilişkin olarak kitaptaki yer alan görsellerin geliştirilmesi gerekli görülmektedir. Kitaptaki görselleri incelediğimizde modüler dil öğretim seti

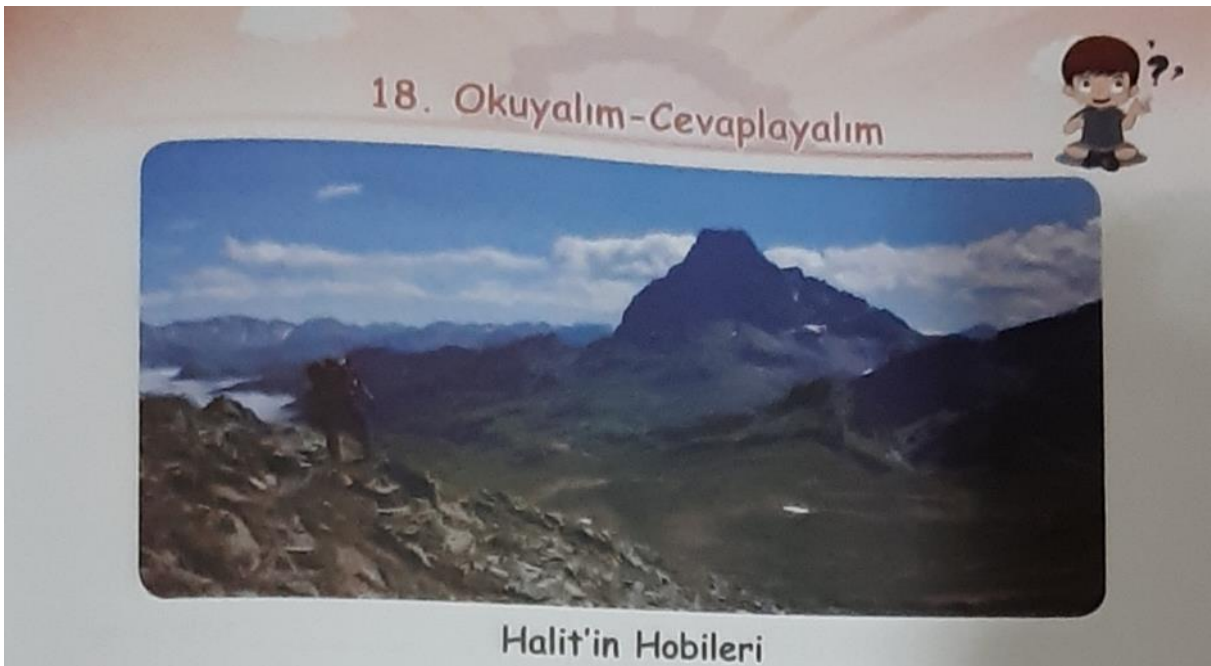
içerisindeki diğer kitaplarda kullanılan görsellerin yine bu kitap içerisinde de kullanıldığı görülmüştür. Dil öğretim seti içerisindeki kitaplarda sürekli olarak aynı ve benzer görsellerin kullanılması mevcut görsellerin özen gösterilmeden hazırlanmış olduğu izlenimini oluşturmaktadır. İçi boyalı renklendirilmiş çizimler de yine bu kitapta ağırlıklı olarak tercih edilmiştir. Bazı görsellerin ise gerek baskı kalitelerinin düşük olması gerekse de sayfadaki boyutlarının küçük olmasından dolayı içeriklerinin net olarak anlaşılmadığı belirlenmiştir. Bu durum ise özellikle görsellerin amacına iyi bir şekilde hizmet edebilmesini engellemektedir.

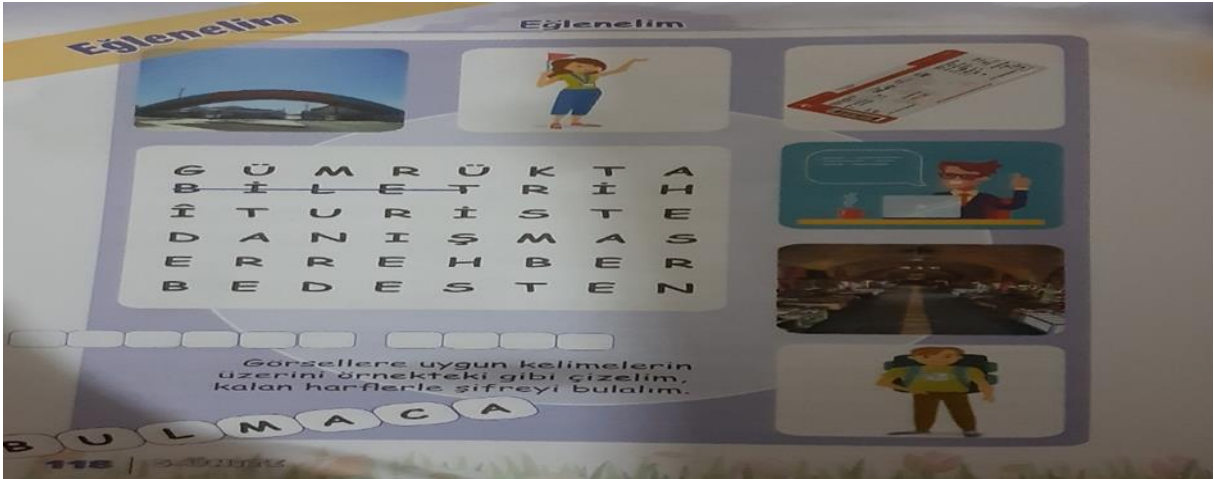
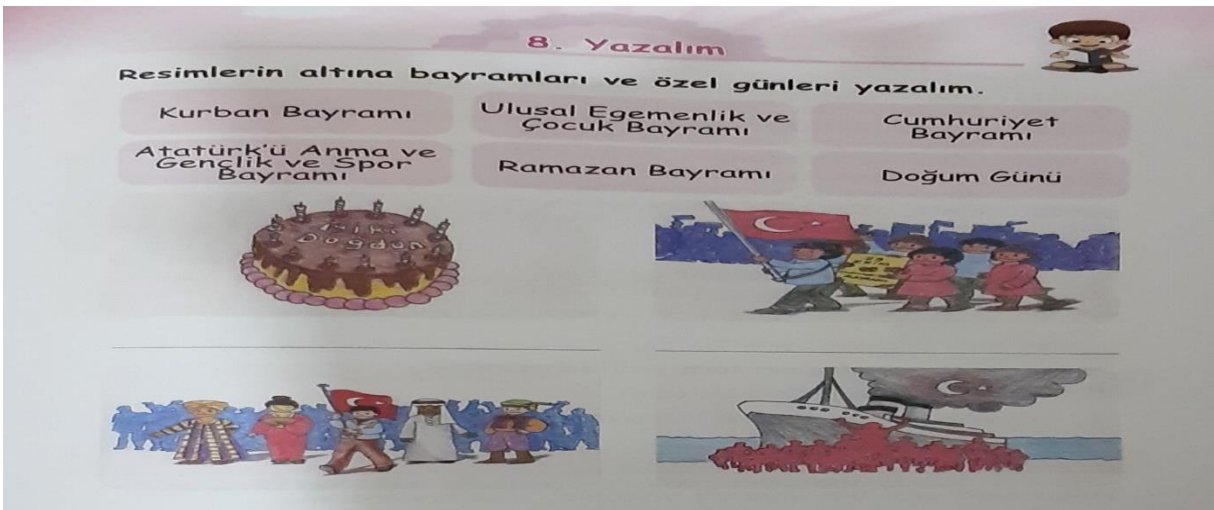
Yine bu kitap içerisindeki bazı görsellerde yer alan kişilerin yaşlarının, yüz ifadelerinin ve cinsiyetlerinin net olmadığı görülmektedir. Bu durum hedef kitleye iletilmek istenen mesajların doğru ve etkili bir şekilde aktarılmasını engellemesinin yanı sıra yabancı öğrencilerin ilgisini çekebilme noktasında da görselleri yetersiz kılmaktadır. Özellikle kitabın 57. sayfasında yer alan “Halit’in Hobileri” adlı metne ait görsel, 75. sayfada yer alan oyuncak mağazası ve kırtasiye görselleri ile 118. sayfadaki bulmaca etkinliğini incelediğimizde “Gümrük” kelimesine uygun olarak verilen görselin baskı kalitesinin düşük olması sebebiyle görsellerin net ve anlaşılır olmadığı görülmektedir.

95. sayfada ise ülkemizde kutlanan özel günlere ilişkin olarak verilen görsellerde yaşı, cinsiyeti ve yüz ifadelerinin net olarak belli olmayan insan silüetleri kullanıldığı görülmüştür. Bu tür görsellerin öğrencilerin ilgisini çekebilmekte yetersiz kalacağı düşünülmektedir. Kitaptan alınana örnek görsellere aşağıda yer verilmiştir.

Görsel 63

Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 57



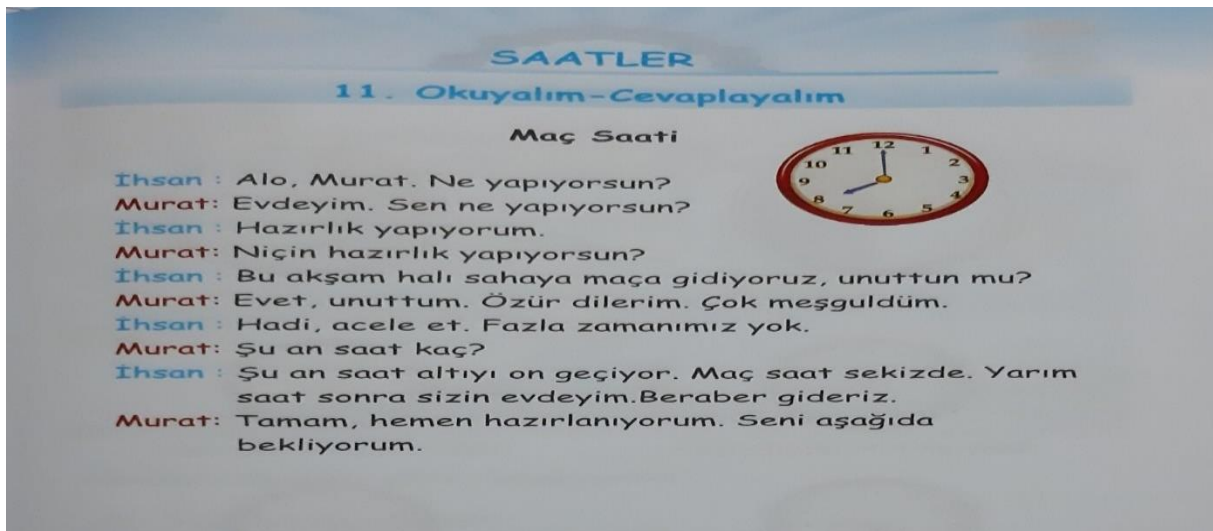
Görsel 64*Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 75***Görsel 65***Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 118***Görsel 66***Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 95*

“Hayat Boyu Türkçe 3” öğrenci kitabında yer alan görsellerin mesaj aktarımına katkı sağlama ve metinlerle olan uyumluluğu incelendiğinde ise mevcut görsellerin geliştirilmesi gerekli görülmektedir. Özellikle kitabın yabancı dil öğrencilerine yönelik hazırlanmış olmasının yanı sıra öğrencilerin yaş düzeyleri de dikkate alındığında metinlerin anlaşılmasına katkı sağlayacak metinlerle uyumluluk düzeyi yüksek görsellerin tercih edilmesi beklenilmektedir. Ancak incelenen kitaptaki bazı görsellerin metinlerin içeriğini yansıtmada yetersiz kalması bazılarının da özenilmeden çizildiği hissi uyandırması, uygun boyutlarda ve iyi bir baskı kalitesine sahip olmaması görsellerle metinlerin uyumunu olumsuz yönde etkileyerek etkili ve doğru bir mesaj aktarımını engellemiştir. Aşağıda metin-görsel uyumuna ve mesaj aktarımına katkı sağlama boyutlarına ilişkin olarak incelenen ve geliştirilmesi gerekli görülen bazı örnek görsellere yer verilerek bu konuya dikkat çekilmeye çalışılmıştır.

“Hayat Boyu Türkçe 3” öğrenci ders kitabınının 21. sayfasında yer alan “Maç Saati” adlı okuma metninin yanında yer alan görseli incelediğimizde sadece maç saatine vurgu yapan bir saat görselinin kullanıldığı görülmektedir. Metnin içeriğini incelediğimizde ise İhsan ve Murat adlı kişilerin telefondaki konuşmalarından hareketle halı saha maçına hazırlık yaptıkları ve maç saatine yetişebilmek için acele etmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Metne ait görselde ise ne halı sahaya gitmek için yapılan hazırlıklara dair bir görsel ne de maça yetişmek için acele hareket ettiklerine vurgu yapacak metnin akışına uygun bir görsele yer verilmemiştir.

Görsel 67

Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 21




Yine 32. sayfada yer alan “Okuldan Eve” adlı metnin yanındaki görsel ile 33. sayfadaki “Piknik Yapıyoruz” adlı metne ait görselin de verilen metinlerin içeriğini yansıtmada yetersiz kaldığı görülmektedir. “Okuldan Eve” adlı metinde Selin adlı karakterin dersi dikkatli bir şekilde dinlediğinden, ders aralarında arkadaşlarıyla kovalamaca oynadığından, annesinin onu

kapıda karşılaşmasından, elini yüzünü yıkadıktan sonra yemek yediğinden ve biraz dinlendikten sonra ödevlerini yaptığından bahsedilmektedir. Ancak metnin yanında verilen ve çok küçük boyutlarda olduğu için net olarak anlaşılamayan görselde ise yalnızca bir okul ve okul bahçesinde bulunan 3 çocuğa ilişkin bir çizime yer verildiği görülmektedir.

Görsel 68


Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 32



22. Dinleyelim-Tamamlayalım

Okuldan Eve

Selin her gün derslerini dikkatle **dinliyor**. Ders aralarında arkadaşlarıyla kovalamaca **oynuyor**. Okulu eve çok uzak değil. Arkadaşı Bilge ile okuldan sonra yürüyor. Annesi onu kapıda **karşılıyor**. Ona çok acıktığını **söylüyor**. Hemen elini yüzünü **yıkıyor**, yemek **yiyor**. Biraz dinleniyor sonra ödevlerini yapıyor.



Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayalım.

1. Selin okulda neler yapıyor? _____
2. Selin evde neler yapıyor? _____


“Piknik Yapıyoruz” adlı metinde ise ip atlayan, çiçek toplayan ve yakan top oynayan öğrencilerden ve öğrencilerini izleyen öğretmenden bahsedilmiştir. Ancak görseli incelediğimizde metnin içerisinde yer verilen bazı detayların görsellerle desteklenmediği görülmektedir. Bu metine ilişkin olarak kitaptan alınan örnek sayfaya ise aşağıda yer verilmiştir.


Görsel 69

Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 33

23. Okuyalım-Cevaplayalım

Piknik Yapıyoruz






Benim adım Nuray. Ben Gaziantepliyim. On bir yaşındayım. Cumhuriyet İlkokulunda okuyorum. Şu an arkadaşlarımla piknik yapıyoruz. Yasemin ve Nazan ile ip atlıyoruz. Merve ile Sultan çiçek topluyor. Adem, Yusuf, İsa ve Berk yakan top oynuyor. Adnan, Sefa, Nurettin ve Mustafa istop oynuyor. Havva, Gülşen ve Firdevs yemek hazırlıyor. Ali ile Osman salata hazırlıyor. Öğretmenimiz de bizi seyrediyor. Biraz sonra yemek yiyeceğiz. Yemekten sonra oyuna devam edeceğiz.


“Hayat Boyu Türkçe 3” öğrenci kitabındaki 41. sayfasında ise karşılıklı diyaloglara dayalı ve başlığı olmayan bir okuma metni yer almaktadır. Metnin yanında yer alan görseli incelediğimizde metnin içeriğinin öğrencilere aktarılmasında ve görselin metinle uyumluluk gösterme noktasında eksik kaldığı dikkatleri çekmektedir. Metnin içeriğini incelediğimizde farklı spor dallarından bahsedilmektedir ancak metnin yanında yer alan görselde ise yalnızca basketbol oynayan iki çocuğa yer verilmiştir.

Görsel 70

Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Ders Kitabı, 2019: 41



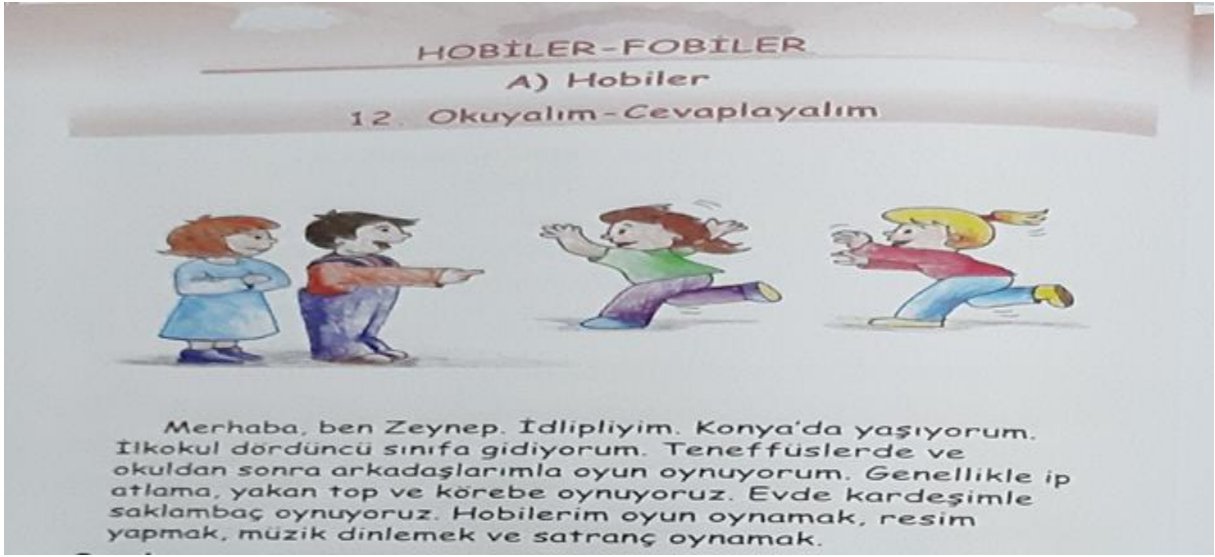
2. Okuyalım-İşaretleyelim

| | | | |
|-------------|---|--|---|
| Emin | : | Merhaba, Adem. |  |
| Adem | : | Merhaba, nasılsın Emin? | |
| Emin | : | Ben iyiyim, sen nasılsın? | |
| Adem | : | Teşekkür ederim. Ben de iyiyim. Okulda neler yapıyorsun? | |
| Emin | : | Okulun futbol takımında oynuyorum. Satranç öğreniyorum. Sen neler yapıyorsun? | |
| Adem | : | Ben de basketbol takımındayım. Hafta sonları karate kursuna gidiyorum. | |
| Emin | : | Mehmet'i görüyor musun? O, ne yapıyor? | |
| Adem | : | Evet, bazen görüyorum. O, voleybol takımında oynuyor ve yüzme kursuna gidiyor. | |
| Emin | : | Görüşmek üzere Adem. | |
| Adem | : | Görüşürüz Emin. | |

Kitabın 50. sayfasında bulunan aşağıda da örnek olarak gösterilen okuma metninin içeriğini ve hazırlanan görseli incelendiğimizde görselin yine verilen metinle yeterince uyumluluk gösteremediği görülmektedir. Aynı zamanda verilen bu okuma metninin içeriğine uygun olarak yine bir metin başlığının kullanılmadığı görülmüştür. Metnin içeriğinde çeşitli çocuk oyunlarından ve bazı hobilerden bahsedilirken görselde ise koşan iki kız çocuğu ile yerinde duran bir kız ve bir de erkek çocuk çizimlerine yer verilmiştir. Verilen görsel, metnin içeriğini yansıtmada yetersiz kaldığı gibi mesaj aktarımına da gerekli katkıyı sağlayamamaktadır.

Görsel 71

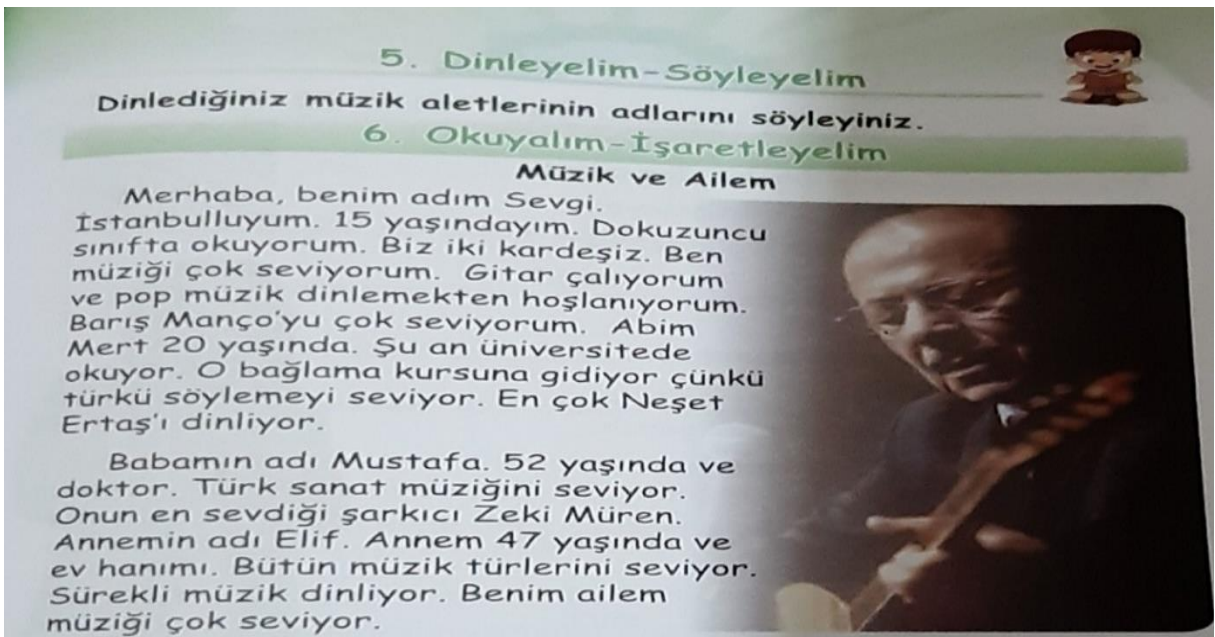
Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 50



“Hayat Boyu Türkçe 3” öğrenci kitabı içerisinde 69. sayfasındaki “Müzik ve Ailem” adlı metin için hazırlanan görsel ile 109. sayfada yer alan “İstanbul Gezi Planı” adlı metin ve görseli de uyumluluk açısından incelendiğinde geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. “Müzik ve Ailem” adlı metni incelediğimizde metin içerisinde hem farklı müzik araçları ile müzik türlerinden bahsedilmiş hem de Neşet Ertaş ve Zeki Müren adlı sanatçılara değinilmiştir. Aynı zamanda metin içerisinde müziği çok seven bir aile durumu sunulmuştur. Metne ait görseli incelediğimizde ise yalnızca Neşet Ertaş’a ait bir görselin kullanıldığı görülmektedir.

Görsel 72

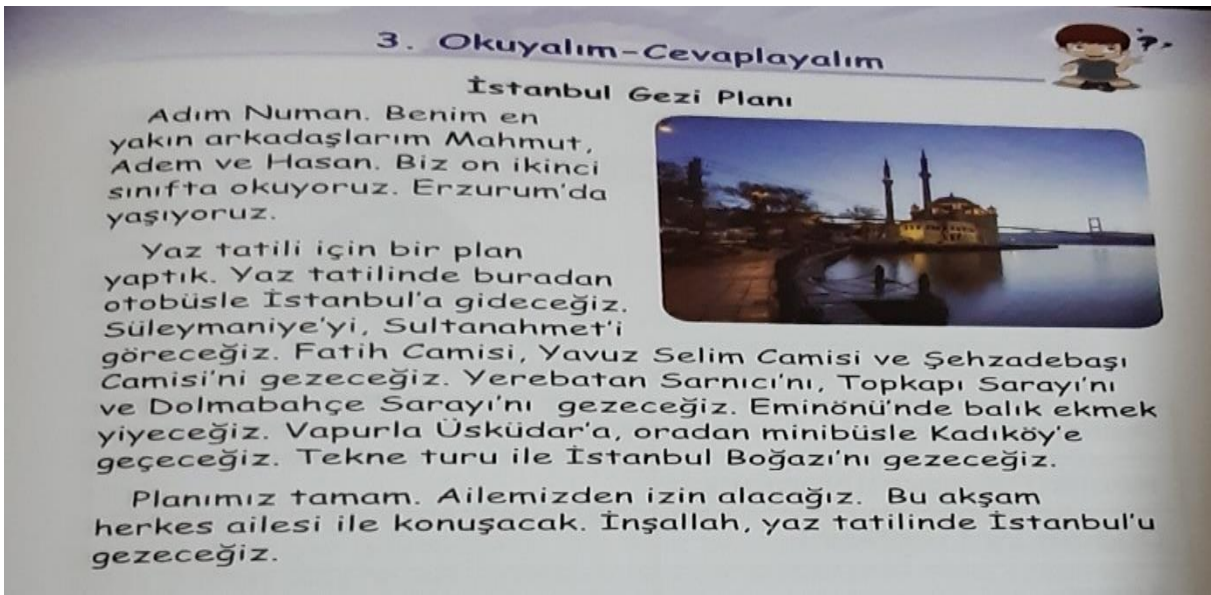
Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 69



“İstanbul Gezi Planı” adlı metin içerisinde de yaz tatilinde İstanbul’a gitmeyi planlayan ve İstanbul’da bulunan çeşitli tarihî, dinî ve turistik mekânları gezmek isteyen yakın okul arkadaşlarının planları anlatılmaktadır. Metnin yanında verilen görseli incelediğimiz de ise metnin içeriğinde hiç değinilmeyen “Ortaköy Camii” sinin yer aldığı dikkatleri çekmektedir. Metnin içeriğinde yer verilen mekânlara görselde hiç yer verilmezken metinde bahsedilmeyen bir mekânın da görselde kullanılması metin-görsel uyumluluğunun sağlanmadığını gösterirken görsellerin de gerekli özen gösterilmeden hazırlandığı imajını oluşturmaktadır. Bu durum aynı zamanda hedef kitleye doğru ve etkili bir mesaj aktarımında bulunulmasını da engellemektedir.

Görsel 73

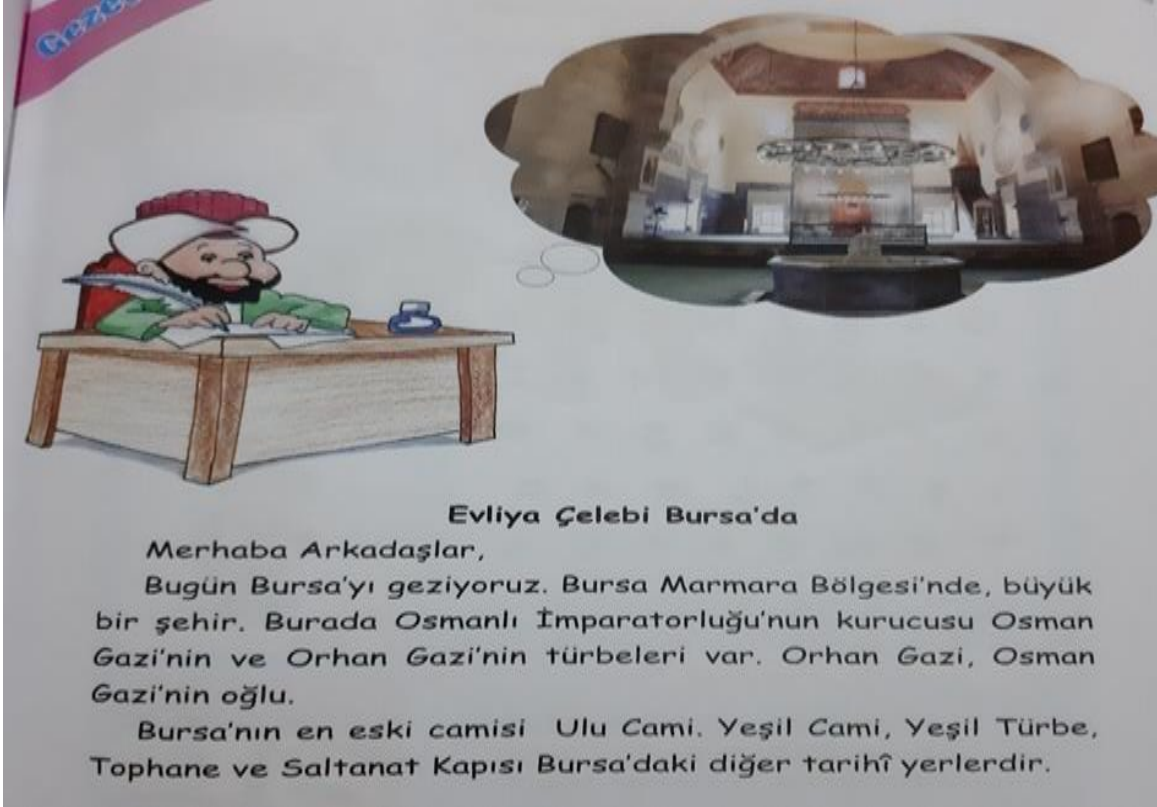
Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 109



Kitap içerisindeki “Gezelim-Görelim” bölümlerindeki görsellerin yine mevcut metinlerin içeriğini yansıtmada konusunda yetersiz kaldığı ve geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. Kültürümüze ait önemli mekânların tanıtılmasının amaçlandığı bu bölümde de görsel-metin uyumluluğunun sağlanmadığı ve görsellerin mesaj aktarımına yeterli düzeyde katkıda bulunmadığı görülmektedir. “Hayat Boyu Türkçe 3” öğrenci kitabının 37. sayfasında yer verilen “Evliya Çelebi Bursa’da” adlı metin içerisinde Bursa’nın Marmara Bölgesi’nde olduğundan, Osman Gazi ve Orhan Gazi’nin türbelerinden, Yeşil Cami, Yeşil Türbe, Tophane ve Saltanat Kapısından bahsedilmiştir. Metnin yukarısında verilen görseli incelediğimizde ise yalnızca Yeşil Camisi’nin iç mekânından bir fotoğraf görselinin paylaşıldığı görülmektedir. Metin içerisinde değinilen diğer mekânlara ait görsellerin yanı sıra Bursa’nın Marmara Bölgesi’nde olduğu gösteren bir görselinde metnin yanında yer alması daha uygun olacaktır. Kitaptan alınan örnek metin ve görsele aşağıda yer verilmiştir.

Görsel 74

Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 37



Kitabın 60. sayfasında yer alan “Gezelim-Görelim” bölümünde ise Edirne’de gerçekleştirilen ve gelenekselleşen kültürel öğelerimizden biri olan “Kırkpınar Yağlı Güreşleri” tanıtılmaktadır. Metin-görsel uyumluluğu ve mesaj aktarımına katkı sağlama açısından incelediğimizde verilen görselin metnin içeriğini yansıtmada yine yetersiz kaldığı görülmektedir. Metne ait verilen görselde yalnızca güreşçiler ve izleyicilerin yer aldığı görülmektedir. Ancak gelenekselleşen bu millî sporumuza “Kırkpınar Yağlı Güreşleri” denmesinin en önemli özelliği güreşçilerin meydana çıkmadan önce vücutlarını yağlamalarıdır. Güreş öncesi yapılan hazırlıkları gösteren hiçbir görsele yer verilmediği görülmektedir. Aynı zamanda Edirne şehrinin bulunduğu coğrafi bölgeyi gösteren küçük bir harita ile şehrin bulunduğu konum çeşitli görsellerle vurgulanabilirdi.

Yine metnin içerisinde birinci olan güreşçiye “Başpehlivan” denildiğinden ve başpehlivana altın kemer hediye edildiğinden bahsedilmektedir. Hedef kitlenin yabancı olduğu ve yeni bir dil ile kültürü öğrenmeye çalıştıkları göz önünde bulundurulduğunda güreşçilere hediye olarak verilen “Altın Kemer” görsellerinin kullanılması da metin-görsel uyumunu sağlama ve mesaj aktarımına katkıda bulunma açılarından daha uygun olacaktır.

Görsel 75

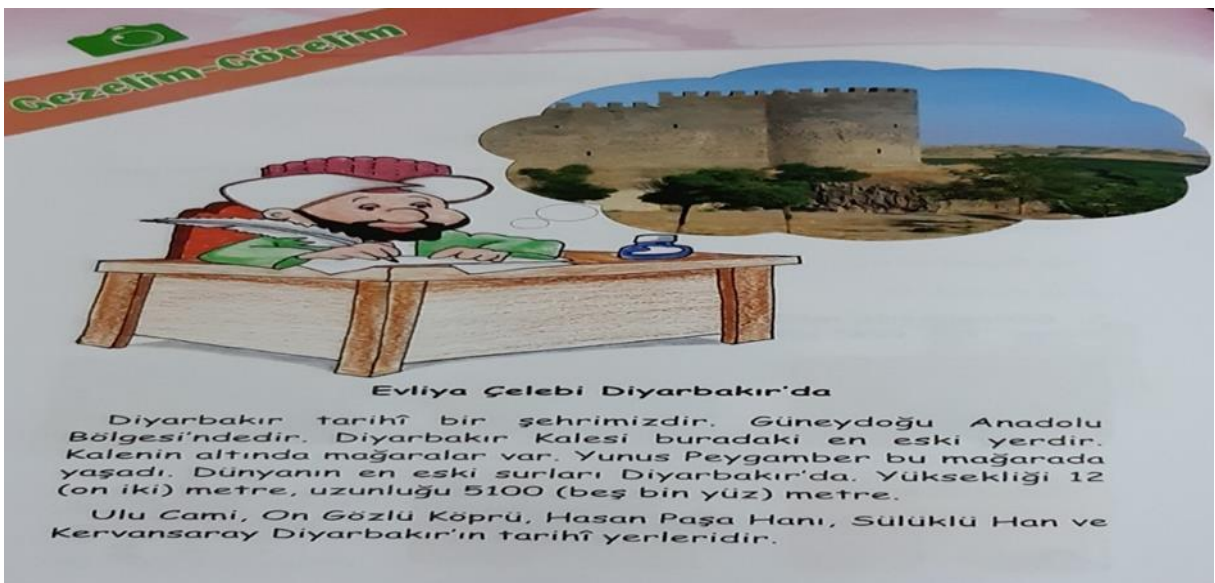
Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 60



"Hayat Boyu Türkçe 3" öğrenci kitabının 102. sayfasındaki gezelim-görelim bölümünde ise tarihî şehirlerimizden olan Diyarbakır tanıtılmaktadır. Metin içerisinde Diyarbakır'ın Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde bulunmasından, Diyarbakır Kalesi'nden, Ulu Cami, On Gözlü Köprü, Hasan Paşa Hanı, Sülüklü Han ve Kervansaraylardan bahsedilmiştir. Metne ait görseli incelediğimizde ise yalnızca Diyarbakır Kalesi'ne ait bir fotoğrafın bulunduğu görülmektedir. Mevcut görselin metnin içeriğini yansıtmada yetersiz kalarak metin-görsel uyumu yeterli düzeyde sağlanamamıştır.

Görsel 76

Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 102



Kitap içerisinde dikkatleri çeken bir diğer husus ise “*Hayat Boyu Türkçe 2*” öğrenci kitabının 78. sayfasındaki “Gezelim-Görelim” bölümünde tanıtılan İzmir şehrinin “*Hayat Boyu Türkçe 3*” öğrenci kitabının 117. sayfasında da farklı turistik, dinî ve tarihî yerler bahsedilerek tekrar tanıtılmasıdır. Metnin içeriğini incelediğimizde İzmir’in Ege Bölgesi’nde bulunduğu ve Türkiye’nin en büyük üçüncü şehri olduğundan bahsedilmiştir. Aynı zamanda İzmir’deki çeşitli tarihî, turistik ve dinî mekânlara da vurgu yapılmıştır. Ancak metne ait verilen görseli incelediğimizde ise “*Hayat Boyu Türkçe 2*” öğrenci kitabının 78. sayfasında kullanılan “Saat Kulesinin” bu kitap içerisindeki metinde farklı turistik, tarihî ve dinî mekânlara değinilmesine rağmen yine kullanıldığı dikkatleri çekmektedir.

Hazırlanan “Gezelim-Görelim” bölümleriyle Türkiye’de bulunan farklı kültürel mekânların tanıtılmasının amaçlandığı kitap içerisinde metinlerin içeriğinde çeşitli kültürel mekânlara titizlikle değinildiği ancak aynı titizlik ve özenin metinlerin içeriğini yansıtmada en etkili unsurlardan biri olan görsellere yansıtılmadığı görülmektedir.

Görsel 77

Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 117



Mevcut görselin mesaj aktarımına katkıda bulunamadığının ve mutlaka geliştirilmesi gerektiği görülen bir diğer görsel ise öğrenci ders kitabının 106. sayfasında yer alan “Türkiye’imizi Tanıyalım” başlığı altında verilen görseldir. Görseli incelediğimizde Türkiye haritası üzerinden farklı şehirleri, şehirlere özgü önemli tarihî, dinî, turistik ve kültürel mekânlar ile şehirlerle özdeşleşen yiyecek-içeceklerin tanıtılması amaçlanmıştır. Ancak verilen görselin baskı kalitesinin kötü olması sebebiyle verilen görseller iç içe geçmiş bir görüntü sergilemekle birlikte görsel üzerindeki yazılar da net olarak anlaşılabilir değildir. Özellikle küçük yaş grubundaki öğrencilerin 20-24 punto büyüklüğünde olmayan yazıları algılamakta ve okumakta

sorun yaşadıkları göz önünde bulundurulduğunda verilen görselin amacına hizmet etmeyerek mesaj aktarımına da katkıda bulunamadığı görülmektedir.

Türkiye'nin tanıtımının yapıldığı haritanın hemen altında verilen ve haritada yer alan şehirlerle ilgili bilgilendirmelerin yer aldığı yazıların da yine uygun puntolarla yazılmadığı dikkat çekmektedir. 6-12 yaş düzeyindeki hedef dil öğrencilerinin yanı sıra ana dili Türkçe olan bireylerin de verilen bu yazıları okumakta zorluk yaşayacakları aşikârdır. Amaca hizmet etmeyen ve verilmek istenen mesajın öğrencilere aktarılmasına olanak sağlamayan bu tür görsellerin kitaplarda kullanılmasından mutlaka kaçınılmalıdır. Kitaptan alınan örnek görselle aşağıda yer verilerek dikkat çekilmek istenmiştir.

Görsel 78

Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 106



“*Hayat Boyu Türkçe 3*” öğrenci kitabında yer alan görselleri incelediğimizde genel olarak mevcut görsellerin öğrencilere estetik duygusunu kazandırma ve öğrencilerin hayal güçlerini geliştirme noktasında yetersiz kaldığı görülmektedir. Özellikle modüler dil öğretim seti içerisindeki diğer kitaplarda kullanılan görsellerle bu kitap içerisinde de sürekli olarak karşılaşılması, tek düze, soluk ve içi boyanmış çizimler yoğunlukta olarak tercih edilirken günlük yaşama dair fotoğrafların ise sınırlı sayıda tutulduğu dikkatleri çekmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin hayal güçlerini harekete geçirerek öğrencilerde çeşitli çağrışımlara yol açabilecek renkli, canlı ve hareketli görsellerin kitap içerisinde yok denecek kadar az olduğu görülmüştür.

“*Hayat Boyu Türkçe 3*” öğrenci kitabında diğer kitaplardan farklı olarak özgün görsel malzemelere (haritalardan kesitler, ilanlar, reklamlar, kolajlar) yer verilmesi ise olumlu

karşılanmaktadır. Ancak verilen özgün görsellerden bazılarının baskı kalitesinin net ve temiz olmamasından kaynaklı olarak yine görsellerle aktarılmak istenen mesajların etkili bir şekilde sunulamadığı gözlemlenmektedir.

Tablo 180

“Hayat Boyu Türkçe 3” Öğrenci Kitabının Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Göre İçerik Açısından Değerlendirilmesi

| İçeriğin Yaş Düzeyine Kodlar | f |
|---|----------|
| Uygunluğu | |
| Yeterli | 6 |
| Basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyutta ilkelerine göre işlenme | |
| İçeriğin güncelliği | |
| Metin içerisindeki olay ve kişi sayılarının uygunluğu | |
| Önceki bilgilerin kullanılabilirliği | |
| Tema ve konuların uygunluğu | |
| Yaşlarına uygun kazanımların varlığı | |
| Kısmen Yeterli | 5 |
| Günlük hayatla ilişki | |
| Kavramların uygunluğu | |
| Metin türleri ve uzunluklarının uygunluğu | |
| Metinlerin düşünce ve duygu yönünden besleyiciliği | |
| Yönerge ve açıklamaların uygunluğu | |
| Geliştirilmeli | 4 |
| Farklı öğrenme stilleri ve süreçlerini dikkate alma | |
| Millî ve evrensel kültür öğelerinin uygunluğu | |
| Uygun etkinliklerle kazanımları aktarma | |
| Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanışlılık | |

Tablo incelendiğinde “Hayat Boyu Türkçe 3” öğrenci ders kitabının yaş düzeylerine göre içerik açısından hedef kitleye uygunluğuna ilişkin olarak elde edilen bulguların yer aldığı görülmektedir. Kitabı içerik açısından hazırlanan değerlendirme formuna göre incelediğimiz de

6 madde açısından yeterli, 5 maddeye ilişkin olarak kısmen yeterli görülürken 4 maddeye ilişkin olarak ise geliştirilmesi gerekli görülmektedir.

Basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyutta ilkelerine göre işlenme, içeriğin güncelliği, metin içerisindeki olay ve kişi sayılarının uygunluğu, önceki bilgilerin kullanılabilirliği, tema ve konuların uygunluğu ile yaşlarına uygun kazanımların varlığı açısından kitap yeterli bulunmuştur. Günlük hayatla ilişki, kavramların uygunluğu, metin türleri ve uzunluklarının uygunluğu, metinlerin düşünce ve duygu yönünden besleyiciliği ile yönerge ve açıklamaların uygunluğu açısından kitap kısmen yeterli bulunmaktadır. Farklı öğrenme stilleri ve süreçlerini dikkate alma, millî ve evrensel kültür öğelerinin uygunluğu, uygun etkinliklerle kazanımları aktarma ve yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanışlılık maddeleri açısından ise kitabın geliştirilmesi gerekli görülmektedir.

“*Hayat Boyu Türkçe 3*” öğrenci kitabı hedef dil öğrencilerinin yaş düzeyleri dikkate alınarak içerik yönünden incelendiğinde basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyutta ilkelerine göre işlenme, içeriğin güncelliği, metinlerin içerisindeki olay ve kişi sayılarının uygunluğu, önceki bilgilerin kullanılabilirliği, tema ve konuların uygunluğu ile yaşlarına uygun kazanımların varlığı açısından kitabın yeterli olduğu görülmektedir. Hazırlanan kitabın hem “*Hayat Boyu Türkçe 1*” ve “*Hayat Boyu Türkçe 2*” öğrenci kitaplarının devamı niteliğinde olmasına özen gösterilirken hem de kitabın genel olarak kendi içeriğinde yer alan bilgilerin basitten karmaşığa, kolaydan zora ve somuttan soyuta doğru bir sıra izlemesine dikkat edilmiştir. 2019 yılında basımı gerçekleştirilen kitabı, içerik açısından incelediğimizde güncel olduğu görülmektedir.

Kitap içerisinde yer alan tüm metinleri incelediğimizde ise metinlerin içeriğinde yer alan olay ve kişi sayıları sınırlı tutularak hem hedef kitlenin yaş düzeylerinin hem de öğrencilerin yeni bir dil öğrenecek olmalarının göz önünde bulundurulduğu görülmüştür. Metinlerin içeriğinin genellikle 2-3 kişiden oluştuğu ve metinlerin bir olay örgüsü etrafından şekillendirildiği görülmektedir. Kitabın içeriği genel olarak hedef dil öğrencilerinin A1 ve A2 düzeyinde dil öğrenimlerini destekleyici kazanımların yanı sıra belirlenen tema ve konularda hedef dil öğrencilerinin yaş düzeylerinin de dikkate alındığı görülmektedir.

Kitap içerisindeki tema ve konular çerçevesinde yabancı dil öğrencilerine kazandırılması hedeflenen kazanımların öğrencilerin okul çağında olmaları ve günlük yaşam içerisinde daha fazla yer alarak arkadaşları ve çevreyle olan iletişimlerinin yoğunlaşacak olması da göz önünde bulundurulmuştur. Kitap genel olarak “Tanışma”, “Serbest Zaman Etkinlikleri”, “Müzik-Alışveriş”, “Bayramlar ve Özel Günler” ile “Tatil” genel başlıklı ünitelerden oluşmaktadır. Ünitelerin içerisinde yer alan alt başlıkları incelediğimizde ise “*Hayat Boyu*

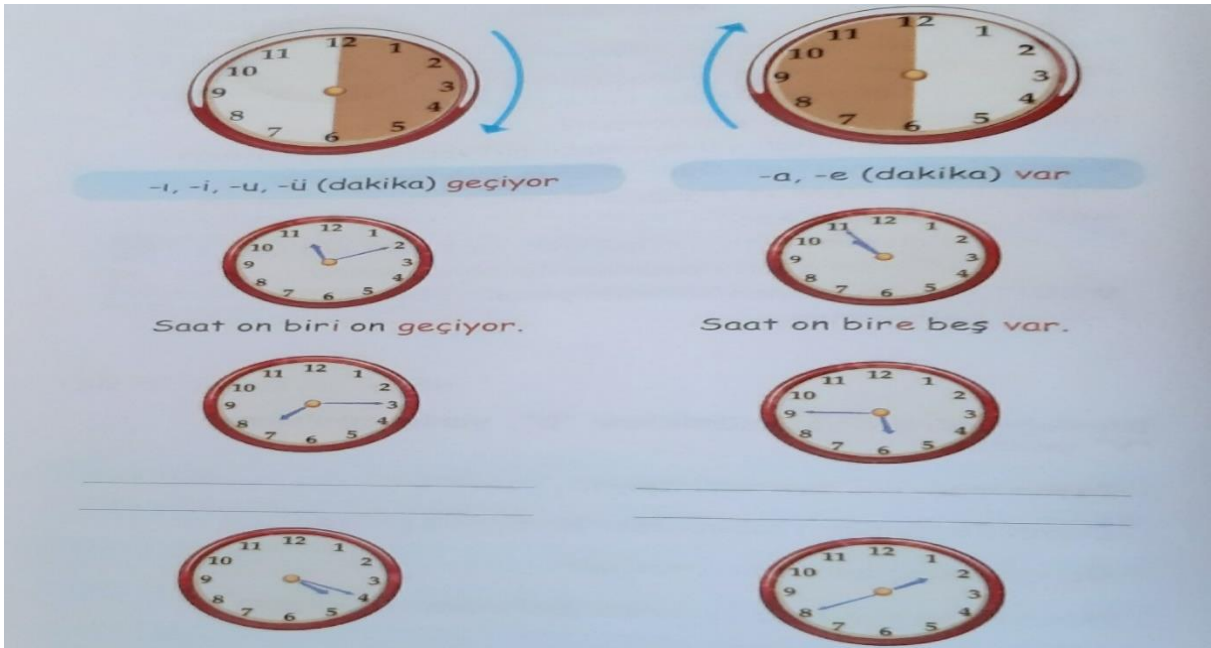
Türkçe 1” ve “*Hayat Boyu Türkçe 2*” öğrenci kitaplarında da yer alan bazı konulara değinilerek önceki bilgilerin kullanılabilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu durum öğrenilen geçmiş konuların gerek tekrarının sağlanması gerekse de öğrencilerin mevcut bilgilerinin pekiştirilmesine olanak sağlaması açısından önemlidir.

İncelenen “*Hayat Boyu Türkçe 3*” öğrenci kitabı günlük hayatla ilişki, kavramların uygunluğu, metin türleri ve uzunluklarının uygunluğu, metinlerin düşünce ve duygu yönünden besleyiciliği ile yönerge ve açıklamaların uygunluğu açılarından kısmen yeterli bulunmaktadır. Kitabın içeriğini günlük hayatla ilişki açısından incelediğimizde bazı metinlerin günlük hayatla ilişki bakımından uygun bulunurken bazı metinlerin ise günlük yaşamı yansıtmaya bakımından yetersiz kalarak geliştirilmesi gerektiği görülmektedir.

Bu kitap içerisinde de yine günlük yaşamda karşılıklı konuşmalarda sıklıkla kullanılan ifadelerin kullanılmasına özen gösterilmiştir. Aynı zamanda kitap içerisindeki metinlerin içeriğinde çeşitli çocuk oyunlarından, okul ve okul ortamına ilişkin durumlar ile aile ve arkadaşlık ilişkileri ağırlıklı olarak verilmeye çalışılarak ilköğretim çağındaki öğrencilerin günlük yaşamlarına uygun konu ve olayların yansıtılmasına dikkat edilmiştir. Saatlerin öğretimine yönelik olarak kitabın birinci ünitesinde saatlerin hem rakamlarla gösterilmesi hem de “**geçiyor, var, kala, buçuk**” gibi farklı kullanımlara değinilmesi günlük yaşamın yansıtılması adına önemli bulunmaktadır. Saatlerin öğretilmesiyle ilgili olarak kitaptan alınan bazı örnek sayfalara aşağıda yer verilmiştir.

Görsel 79

Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 22



Görsel 80

Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı, 2019: 26



“Hayat Boyu Türkçe 3” öğrenci kitabındaki bazı görsellerde yer alan kişilerin kıyafetleri ile verilen bazı mekânların ise günlük yaşamı yansıtmada noktasında yetersiz kaldığı görülmektedir. Yine dördüncü ünite de değinilen “Bayramlar ve Özel Günler” teması başlığı altında verilen ve günlük yaşam içerisinde sıklıkla “19 Mayıs Atatürk’ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı” olarak ifade edilen millî bayramımızın adı “**Atatürk’ü Anma ve Gençlik ve Spor Bayramı**” olarak ifade edilmiştir. Bu kullanım şekline günlük yaşam içerisinde sıklıkla rastlanılmadığı gibi TDK ile kurum/kuruluşların kutlama mesajlarında da yer almadığı görülmektedir. Bu kitap içerisinde de yine orijinal metinler ağırlıklı olarak tercih edilmediği gibi kullanılan bazı orijinal metin ve görsellerin ise baskı kalitesinin net olmaması sebebiyle amaca hizmet etmediği dikkat çekmektedir.

Günlük yaşamla ilişki bakımından yeterli bulunmayan bir diğer örnek ise kitabın 118. sayfasındaki eğlenceli bölümünde yer almaktadır. Bu bölümde verilen bulmaca etkinliğinde öğrencilerin verilen görselden hareketle “**Bedesten**” kelimesini bulmaları istenmektedir. Günümüzde kullanılmayan ve Farsça bir kelime olan “**bedesten**” kelimesi yerine günlük yaşam içerisinde sıklıkla tercih edilen “**kapalı çarşı**” kelimesinin kullanılması daha doğru ve uygun olacaktır.

“Hayat Boyu Türkçe 3” öğrenci kitabında kullanılan kavramların öğrencilerin yaş düzeylerine ve gelişimsel (bilişsel ve duyuşsal) özelliklerine göre incelediğimizde ise kullanılan bazı kavramların öğrenciler için uygun olduğu görülürken bazı kavramların ise öğrencilerin yaş düzeyleri açısından uygun olmadığı görülmüştür. Ders kitabını genel olarak incelediğimizde belirlenen tema ve konular çerçevesindeki tematik kelimelerin ağırlıkta olduğu görülmektedir.

Özellikle öğrencilerin okul çağında olmaları göz önünde bulundurularak okula ve okumaya ilişkin kavramların da ön planda tutulduğu görülmüştür.

Öğrencilerin yaşları gereği hayatlarının önemli bir parçasını kapsayan aile ve arkadaşlık kavramları ile öğrencilerin oyun çağında olmaları göz önünde bulundurularak çeşitli çocuk oyunlarına ilişkin kavramlar da metinlerde sıklıkla kullanılmıştır. Kitap içerisinde tematik kavramların ve öğrencilerin yaşlarına hitap edebilen kavramların kullanılması olumlu karşılanmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin somut işlemler dönemi içerisinde olmalarına dikkat edilerek soyut kelimelerden ve kavramlardan ziyade somut kavramların ve kelimelerin kullanılmasına özen gösterilmiştir.

Kitap içerisindeki bazı metinlerdeki kelime ve kavramların ise öğrencilerin yaş düzeylerine ve gelişimsel özelliklerine uygun olmadığı görülmektedir. Bu konuya ilişkin olarak kitabın 67. sayfasında bulunan “Okuyalım-Yazalım” bölümündeki kısa metin örnek olarak verilebilir. Metni incelediğimiz de metin içerisinde yer alan kişinin en çok sevdiği müzik türünün arabesk müzik olduğu belirtilerek en sevdiği şarkıcının İbrahim Tatlıses en sevdiği şarkısının da “Mutlu Ol Yeter” olduğu dile getirilmiştir. Arabesk müzik türü ile ilgili olarak TDK'nin yaptığı tanım incelendiğinde genellikle **karamsarlığın** konu edinildiği müzik türü olduğu vurgulanmaktadır. Öğrencilerin yaş düzeyleri dikkate alındığında bu müzik türü özellikle küçük yaş grupları için uygun bulunmamaktadır. Hedef kitlenin ilkökul çağında olmasının yanı sıra öğrencilerin aileleriyle birlikte ülkemize geliş koşulları göz önünde bulundurulduğunda karamsarlığı konu edinen bir müzik türüne ait kavram yerine daha çok öğrencilerin yaşlarına uygun eğlenceli müzik türlerine ait kavramlara yer verilmesinin daha uygun olacağı düşünülmektedir.

“Hayat Boyu Türkçe 3” öğrenci kitabını metin türleri ve uzunluklarının uygunluğu ile metinlerin düşünce ve duygu yönünden besleyiciliği açılarından incelediğimizde ise kısmen yeterli bulunmuştur. Kitap içerisindeki metin uzunluklarının genellikle 7 ile 18 satır arasında değiştiği görülmektedir. Sınıflara göre belirlenen satır sayılarına göre metinleri incelediğimizde özellikle hedef kitlenin yabancı olduğu ve okuma-yazmayı yeni öğrenen bireyler oldukları göz önünde bulundurulduğunda bazı metinlerin uzunluk açısından 6-9 yaş arası yabancı öğrenciler için uygun olmadığı belirlenmiştir.

Metin türleri açısından incelediğimizde ise diyaloglardan oluşan ve kurmacaya dayalı metinler kitap içerisinde ağırlıktadır. Bunların yanı sıra kitap içerisinde mektup türü ile biyografi türlerine ait birer metin örnekleri de bulunmaktadır. Özellikle öğrencilerin yaş düzeyleri dikkate alındığında 1904 yılında doğan Mısırlı ses sanatçısı “Ümmü Gülsüm” ün

hayatının anlatıldığı biyografi türü örneğinin kitabın 6-12 yaş arasını kapsadığı dikkate alındığında özellikle küçük yaştaki öğrencilerin ilgilerini çekmeyeceği düşünülmektedir.

Kitapta çocukların yaşlarına uygun olarak Barış Manço'nun seslendirmiş olduğu “Arkadaşım Eşek” ve “Bugün Bayram” ile kitabın 34. sayfasında “Bak Postacı Geliyor” adlı çocuk şarkılarına da yer verilmiştir. Öğrencilerin yaş düzeylerine uygun çocuk şarkılarının kitapta yer alması olumlu görülmele birlikte öğrencilerin eğlenerek dil öğrenmelerini sağlayacak çocuk şarkılarına kitap içerisinde daha fazla yer verilebilirdi. Aynı zamanda ilkokul çağındaki öğrenciler için hazırlanan kitaplarda hikâye edici, bilgilendirici ve şiir türüne ait metinlerin ağırlıkta olması beklenmektedir ancak hazırlanan öğrenci kitabı incelendiğinde şiir türüne hiç yer verilmediği görülmüştür. Yine kitap içerisinde öğrencilerin yaş düzeylerine hitap edebilecek masal, fabl, oyuna dayalı tekerlemeler ile bilmeceler gibi farklı metin türlerine rastlanılmamıştır.

Kitapta işlenen bazı metinler öğrencilerin gelişimlerini duygu ve düşünce yönünden beslerken bazı metinlerin ise içerisinde geçen kelimeler ile kelimelerin karşıladıkları kavramların hedef kitlenin yaş düzeyine hitap etmeyerek yabancı öğrencilerin duygu ve düşünce yönünden gelişimlerini de desteklemeyeceği görülmektedir. Kitap içerisindeki metinleri incelediğimiz de özellikle hedef kitlenin yaş düzeylerine uygun kişilerin kullanılmasına özen gösterilmiş olması öğrencilerin dil öğrenim süreçleri açısından olumlu görülmektedir. Yine günlük yaşam içerisinde nezaket göstergesi bazı davranışlardan sonra kullanılan kalıplaşmış ifadelerle (teşekkür etme, tanıştığına memnun olma, iyi günler/iyi geceler dileme, hoşça kal, özür dileme, ellerine sağlık, rica etme, hayırlı işler dileme vb.) metinlerde sıkça yer verilmiş olması da öğrencilerin duygu ve düşünce yönünden gelişimlerini destekleyecektir.

Yine ders kitabındaki metinler aracılığıyla birlikte hareket etme, günü planlama, kişisel bakım, düzenli çalışma, yardımlaşma, özel günlerin anlam ve önemini kavrama gibi alt mesajlar verilerek öğrencilerin duygu ve düşünce yönünden gelişimleri desteklenmeye çalışılmıştır. Ancak öğrencilerin yaş düzeyleri dikkate alınarak incelenen metinlerinden bazılarında ise müjde, heyecan, sevgi, merak, korku gibi soyut kavramların yanı sıra dinî ve tarihî içerikli (türbe, cami, bedesten, kervansaray vb.) kelime ve kavramların da kullanıldığı görülmüştür. Özellikle metinlerin içerisinde geçen soyut kavramlarla birlikte tarihî ve dinî içerikli kavramların yoğunlukta olması somut işlemler dönemi içerisindeki hedef dil öğrencilerinin duygu ve düşünce gelişimlerini destekleme açısından uygun bulunmamaktadır.

Kitap içerisinde bulunan yönerge ve açıklamalar hedef kitlenin yaş düzeyi dikkate alınarak incelendiğinde ise kısmen yeterli bulunmaktadır. Özellikle kitap içerisindeki bazı tema

içi etkinlik çalışmaları ve tema sonu değerlendirme çalışmalarıyla kazandırılması hedeflenen dilbilgisi kuralları incelendiğinde öğrencilere kolaylık sağlaması açısından çeşitli örnek gösterimlere yer verildiği görülürken bazı etkinlik çalışmalarında ise örnek gösterimlere hiç rastlanılmamıştır. Etkinlik çalışmalarından bazılarında ise verilen örneklerin farklı renklerde belirtilmesi öğrencilerde algıda seçicilik oluşturmaya adına olumlu karşılanmaktadır. Yine modüler set içerisindeki diğer kitaplarda olduğu gibi bu kitaptaki bulmacaların çözümlenmesinde yatay ve dikey yönde örnek gösterimlere yer verilmesi de dil öğrencilerine yol göstermesi adına önemli bulunmaktadır.

“*Hayat Boyu Türkçe 2*” öğrenci kitabında olduğu gibi bu ders kitabı içerisinde verilen yönergelerde de emir kipi kullanımından uzak durularak “okuyalım, yazalım, dinleyelim, dolduralım, işaretleyelim, sıralayalım, eşleştirelim” gibi istek kipinin kullanılmıştır. Yönergelerde emir kipi yerine istek kipinin kullanılması öğrencilerin yaşları ve gelişimsel özellikleri göz önüne alındığında daha uygun bulunmaktadır. “*Hayat Boyu Türkçe 1*” ve “*Hayat Boyu Türkçe 2*” öğrenci kitaplarında olduğu gibi bu kitap içerisindeki sayfa başlarında yer alan dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliklerini gösteren görsel yönergelerin ise yine kitap başlangıcında hedef dil öğrencilerine tanıtılmadığı görülmektedir. Aynı zamanda sayfa başlarındaki tüm görsel yönergelerde yine erkek çocuk figürü kullanılarak cinsiyetçi bir tutum sergilendiği imajı oluşmuştur.

Hazırlanan değerlendirme formundan hareketle belirlenen yaş düzeyi dikkate alınarak içerik açısından değerlendirilen “*Hayat Boyu Türkçe 3*” öğrenci kitabı farklı öğrenme stilleri ve süreçlerini dikkate alma, millî ve evrensel kültür öğelerine uygunluğu, uygun etkinliklerle kazanımları aktarma ile yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlılık açılarından kitabın geliştirilmesi gerekli görülmektedir.

Kitap içerisinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine ilişkin olarak çeşitli etkinliklerin yer aldığı görülmekle birlikte özellikle öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve süreçlerine hitap eden etkinliklerin ise sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yaş düzeyleri, gelişimsel özellikleri ve dikkat süreleri göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesine imkân sağlayıcı çalışmaların kitap içerisinde ağırlıkta olmadığı belirlenmiştir. Oysaki somut işlemler dönemi içerisinde yer alan öğrenciler daha çok görerek ve hissederek öğrenmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Kitaptaki baskı kalitesi net olmayan, canlılık göstermeyen ve metinlerle uyumlu olmayan görsellerin de bu anlamda öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemesi beklenilmemektedir. Özellikle her birey farklı öğrenir ilkesinden hareketle farklı öğrenme süreçlerinin bir arada kullanılabileceği, öğrencilerin birden çok duyu

organıyla katılımda bulunabileceği çeşitli etkinlik çalışmalarıyla kitabın zenginleştirilmesi gerekli görülmektedir.

“*Hayat Boyu Türkçe 3*” öğrenci kitabında yer alan millî ve evrensel kültür öğelerinin yaş düzeylerine uygunluğu açısından incelediğimizde ise özellikle “Gezelim-Görelim” bölümlerinde ve üniteler içerisinde yer alan bazı metinlerde Türkiye’ de bulunan tarihî ve dinî mekânların ağırlıklı olarak tanıtıldığı dikkatleri çekmektedir. Kitabın 6-12 yaş grubuna hitap ettiği düşünüldüğünde küçük yaş grubundan yabancı öğrenciler için kitap içerisinde dinî ve tarihî ağırlıklı mekânların yoğun bir şekilde verilmesi uygun bulunmamaktadır. Aynı zamanda kitap içerisinde yalnızca Türkiye’den mekânların tanıtıldığı ancak metinlerde sınırlı sayıda yabancı ülke-şehir ismi (Mısır, Azerbaycan, İdlip, Ürdün vb.) ile birkaç yabancı kişi ismine (Aleks, Sandra, Aybeg, Rasil vb.) yer verilerek farklı kıtalarda bulunan çeşitli ülkelere ait bilgilerin hiç yer almadığı görülmektedir. Oysaki öğrencilerin yaşları gereği kültürel farkındalıkları kazanabilmeleri, farklılıklara karşı saygı ve hoşgörü geliştirebilmeleri ve kendilerini toplumdan soyutlamamaları adına metinlerde sıkça farklı kıtalar ile ülkelerin de tanıtılması sağlanmalıdır.

Hedef kültürün yanı sıra kaynak kültür ve yabancı kültürlerle ait birbirinden farklı geleneklerin, ritüellerin, festivallerin, çocuk oyunlarının ve çeşitli turistik mekânların da metinler aracılığıyla tanıtılması sağlanmalıdır. Öğrencilerin yaşlarının küçük olması sebebiyle dil, din, ırk ayrımı yapmadan tüm insanların eşit olduğunu sezebilmeleri adına öğrencileri duygu ve düşünce yönünden destekleyici metinlere kitap içerisinde ihtiyaç duyulmaktadır. Kitap içerisinde hem hedef kültürün hem kaynak kültürün hem de evrensel kültüre ait öğelerin eşit bir şekilde yer verilmesine özen gösterilmelidir.

Kazanımların öğrencilerin yaş düzeylerine uygun etkinliklerle aktarılabilirliği ile yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanışlığına ilişkin olarak da kitap geliştirilmelidir. Kitap içerisinde okuma ve yazma ağırlıklı etkinlikler yoğunlukta olmakla birlikte dinleme ve konuşma becerilerine yönelik hazırlanan etkinlikler de azımsanmayacak bir sayıdadır. Kitap genelindeki ünitelerde konuşma ve dinleme becerilerine yönelik olarak birden fazla dinleme ve konuşma etkinliğinin yer almasına özen gösterilmiştir.

Kitabın 80. sayfasında ise “İzleyelim-Cevaplayalım” adlı bölümde izlemeye dayalı bir etkinliğe de yer verilmiştir. Temel dil becerilerini ve hedeflenen kazanımları öğrencilere kazandırabilmeye yönelik ise genellikle doğru-yanlış, boşluk doldurma, dikte etme, çoktan seçmeli, eşleştirme, kısa cevaplı sorular ve kelimeleri doğru sıralama gibi geleneksel ölçme değerlendirmeye dayalı etkinliklerin kitap içerisinde yoğunluk kazandığı görülmektedir. Öğrencilerin yabancı olmalarının yanı sıra yaş düzeyleri de dikkate alındığında özellikle ilkökul

çağında bulunan öğrencilerin yeni şamalar oluşturma sürecinde yanlış bilgiler edinmelerinin önüne geçebilmek adına kitaplarda doğru-yanlış etkinliklerinin çok fazla kullanılmamasına özen gösterilmelidir.

İncelenen kitap içerisinde hedef kitlenin doğrudan yaşantılarla dil öğrenimlerinin desteklenebileceği etkinliklerin de sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaş düzeyleri dikkate alındığında bu kitap içerisinde de sesletim ve vurgulama çalışmalarının, çeşitli ritimlere sahip müzik ve şarkılar ile yaparak-yaşayarak öğrenmeye imkân sağlayıcı drama çalışmalarına dayalı etkinliklerin sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Yine modüler dil öğretim seti içerisindeki diğer kitaplarda olduğu gibi bu kitap içerisinde de verilen eğitsel oyunlara dayalı etkinliklerin hemen hemen hepsinin aynı ya da benzer yapılarda oldukları dikkatleri çekmektedir. İlkokul çağındaki öğrencilerin el becerilerinin gelişimlerini desteklemeye yönelik kes-yapıştır, boyama, resim çizme ve öğrencilerin beden hareketlerini kullanarak öğrenmeyi gerçekleştirebilecekleri etkinlikler de sınırlı sayıda bulunmaktadır.

Değinilen tüm bu durumlar kitabın yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanışlılığını da olumsuz anlamda etkilemektedir. Hedef dil öğrencilerinin bilgiyi yapılandırmasına olanak sağlayıcı etkinlikler ile öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını alarak aktif olabilecekleri, öğrenme ortamlarına öznel yaşantılarını dâhil ederek karşılıklı etkileşimlere açık etkinlik çalışmalarının dil öğretim kitaplarında ağırlıklı olarak bulunması gerekmektedir. İncelenen “Hayat Boyu Türkçe 3” öğrenci ders kitabının bu anlamda geliştirilmesi gerekli görülmektedir. Bu dil öğretim kitabı içerisinde de yine gruplarla etkileşime (iş birliğine) dayalı çalışmalar gerçekleştirme, öğrenilen yeni bilgilerle ilgili otantik ürünler ortaya koyma ve hedef kitlenin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirebilmelerine olanak sağlayıcı çalışmalar açısından geliştirilmesi gerekmektedir.

Tablo 181

“Hayat Boyu Türkçe 3” Öğrenci Kitabının Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Göre Ölçme-Değerlendirme Açısından Değerlendirilmesi

| Ölçme-Değerlendirme | Kodlar | f |
|----------------------------|---|----------|
| | Geliştirilmeli | 3 |
| | Dil becerilerini kazandırmadaki etkililiği | |
| | Ölçme-değerlendirme araçlarının kazanımlara uygunluğu | |
| | Ölçme-değerlendirme araçlarının yaş düzeylerine uygunluğu | |

| | |
|---|----------|
| Kısmen Yeterli | 1 |
| Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarını geliştirmede etkililiği | |
| Yeterli | 1 |
| Ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanılabilirliği | |

Tablo incelendiğinde “*Hayat Boyu Türkçe 3*” öğrenci kitabının etkinlik içi ve temaların sonlarında yer alan ölçme ve değerlendirme bölümlerinin hedef kitleye uygunluğuna ilişkin olarak elde edilen bulguların yer aldığı görülmektedir. 6-12 yaş grubuna Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan kitabın ölçme-değerlendirme açısından yabancı öğrencilere dil becerilerini kazandırmadaki etkililiği, ölçme-değerlendirme araçlarının kazanımlara uygunluğu ve yaş düzeylerine uygunluğuna ilişkin olarak geliştirilmesi gerekmektedir. Ders kitabındaki ölçme-değerlendirme çalışmalarının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanları geliştirmede etkililiği kısmen yeterli görülürken ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanılabilirliği açısından ise kitap genel olarak yeterli görülmektedir.

“*Hayat Boyu Türkçe 3*” öğrenci kitabını hedef kitlenin yaş düzeyini dikkate alarak incelediğimizde hazırlanan değerlendirme formundaki maddelere ilişkin olarak bazı yönlerden geliştirilmesi gerekli görülmektedir. İncelenen bu kitap içerisinde de dersin işleniş sürecine önemli etkisi bulunan, yabancı öğrencileri zihinsel anlamda derse hazırlayarak öğrencilerin hazırbulunuşluluk düzeylerinin belirlenmesine ve geliştirilmesine katkı sağlayan hazırlık sorularına genel olarak tema ve metin başlarında yine yer verilmediği görülmektedir.

Kitabı genel olarak incelediğimizde etkinlik içi ölçme ve tema sonu değerlendirme çalışmaları “*Hayat Boyu Türkçe 1*” ve “*Hayat Boyu Türkçe 2*” öğrenci kitaplarında olduğu gibi çeşitlilik göstermektedir. Kitap içerisinde özellikle tema içi etkinlik çalışmalarıyla tema boyunca kazandırılması amaçlanan tüm bilgilerin öğrenilip öğrenilmediği sorgulanmaya çalışılmıştır. Kitaptaki tüm ünitelerde okuma ile yazma becerileri yoğunlukta olmak üzere her ünite içerisinde birden fazla konuşma ve dinleme becerilerine yönelik etkinliklere yer verilmesine bu ders kitabı içerisinde daha fazla özen gösterilmiştir. “*Hayat Boyu Türkçe 3*” öğrenci kitabı modüler dil öğretim seti içerisindeki üçüncü ve son kitap olması sebebiyle temel dil becerilerinin her ünite içerisinde çeşitli etkinliklerle harmanlanarak bütünleşik bir şekilde verilmiş olması dil öğretimi açısından olumlu karşılanmaktadır.

Modüler dil öğretim seti içerisindeki diğer kitaplardan farklı olarak bu kitap içerisindeki 80. sayfada “İzleyelim-Cevaplayalım” etkinliği ile izlemeye yönelik bir etkinliğine de yer verildiği görülmektedir. İzlemeye dayalı bir etkinliğin de kitapta yer alması olumlu görülmele birlikte yeterli anlamda teknolojik alt yapıya sahip olmayan okul veya sınıflarda ise bu

etkinliğin uygulanabilirliği noktasında sıkıntılar yaşanabileceği de unutulmamalıdır. Bu anlamda ders kitaplarında yer alacak tüm etkinliklerin uygulanabilirliği noktasında her durum ve koşulun göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Tema sonu değerlendirme çalışmalarında ise tema sürecinde öğrenilen tüm bilgilerin sorgulanmasına özen gösterilirken yine modüler set içerisindeki bu kitapta da tema sonu değerlendirme çalışmalarında temel dil becerilerinden olan dinleme ve konuşma kazanımlarının ölçülmesine ve değerlendirilmesine yönelik etkinliklere yer verilmediği dikkatleri çekmektedir. Oysaki dil öğretimi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin tamamının kazanılmasına dayalı bütünleşik bir süreçtir. Ünite sonlarında hem temel dil becerilerinin kazanılıp kazanılmadığının tam olarak ortaya çıkarılabilmesinde hem de her bir becerinin kendi içerisinde önemli olduğunun öğrencilere sezdirilebilmesi adına tema sonu değerlendirme çalışmalarında da mutlaka tüm becerileri değerlendirmeye yönelik etkinliklerin yer almasına özen gösterilmelidir.

“*Hayat Boyu Türkçe 3*” öğrenci kitabı içerisindeki etkinlik içi ve tema sonu değerlendirme çalışmalarında da genellikle geleneksel ölçme-değerlendirme tekniklerine ağırlık verilmiştir. Kitapta kullanılan ölçme-değerlendirme çalışmalarını incelediğimizde boşluk doldurma, bulmacalar, çeşitli eşleştirme çalışmaları, çoktan seçmeli testler, kısa cevaplı sorular, doğru-yanlış, görsellere uygun kelimeler ile gizlenmiş kelimeleri bulma, karışık verilen kelimeleri düzenleme, cümleleri doğru sıralama ve dikte çalışmalarına yer verildiği görülmektedir. Öğrenme eksikliklerinin tespit edebilmesinde yetersiz kalan ve şans faktörünün en fazla etkili olduğu çoktan seçmeli sorular ile doğru – yanlış tekniğine dayalı etkinliklerin ise temel dil becerilerinin geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde yetersiz kalacağı düşünülmektedir.

Kitap içerisindeki bazı etkinliklerde ise hedef dil öğrencilerinden karışık bir şekilde verilen kelimeleri ve cümleleri doğru bir şekilde sıralamaları ya da eşleştirmeleri istenmektedir. Hedef dil öğrencilerinin hem yaşları dikkate alındığında hem de okuma-yazmaya yeni başlamaları göz önünde bulundurulduğunda yeterli kelime haznesine sahip olmayan işlem öncesi ve somut işlemler dönemine yeni geçmiş yabancı öğrencilerin cümleleri ve kelimeleri doğru bir şekilde sıralayabilme noktasında zorluk yaşayabilecekleri ön görülmektedir. Özellikle işlem öncesi dönemdeki çocukların nesnelere bile tek yönlü olarak sıralama ve sınıflama becerilerinde zorlandıkları unutulmamalıdır. Ancak somut işlemler dönemindeki öğrencilerin çoklu sınıflama, geriye dönebilirlik ve korunum gibi çeşitli becerileri kazanabilecekleri göz önünde bulundurulduğunda çocukların gelişimlerine uygun olmayan ve onlara yetersizlik

duygusunu yaşatabilecek bu tür etkinliklerin seçimine titizlikle yaklaşılmalıdır. Bu konuyla alakalı olarak kitap içerisinde alınan bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Görsel 81

Hayat Boyu Türkçe Öğrenci Kitabı, 2019: 78

16. Sıralayalım-Konuşalım

Aşağıdaki cümleleri sıralayalım ve diyalog oluşturalım.

() Pazardan neler alacaksınız?

(1) Zübeyde Hanım, merhaba. Nereye gidiyorsunuz?

() Pazar, marketten ucuz mu?

() Evet, haklısınız. Size iyi alışverişler.

() Sebze, meyve gibi evin ihtiyaçlarını alacağım.

() Pazara gidiyorum.

() Genellikle ucuz oluyor. Ayrıca her şey daha taze oluyor.

Görsel 82

Hayat Boyu Türkçe Öğrenci Kitabı, 2019: 103

Eğlenelim

R
TKAT
AÜ

M
ARYB
A

A
MALU
KT

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| C | A | T | A | T | Ü | R | K |
| U | M | B | A | Y | R | A | M |
| H | K | U | T | L | A | M | A |
| U | M | Ü | B | A | R | E | K |
| M | İ | L | L | İ | R | İ | Y |
| E | U | L | U | S | A | L | T |

K
MÜRB
AE

İ
LİLM

L
SUAL
U

Karışık verilen kelimelerin üzerini örnekteki gibi çizelim, kalan harflerle şifreyi bulalım.

B U L M A C A

Kitabın hitap ettiği hedef dil öğrencilerinin çocuklar olduğu düşünüldüğünde yine bu kitap içerisinde de öğrencilerin günlük yaşamın doğal akışına uygun olarak yaparak-yaşayarak öğrenmelerine imkân sağlayacak canlandırma ve drama çalışmalarına uygun etkinliklerin ihmal edildiği görülmektedir. Kitap içerisinde yaparak yaşayarak öğrenmeye doğrudan vurgu yapılan sınırlı sayıda etkinlik bulunmaktadır. Ders kitabını incelediğimizde özellikle kitabın 19. sayfasında yer alan “Okuyalım-Canlandıralım” etkinliği ile 48. sayfada yer alan “Konuşalım-Canlandıralım” etkinliklerinde öğrencilerin metinden hareketle canlandırma yapmaları istenilmiştir.

“*Hayat Boyu Türkçe 3*” öğrenci kitabının geneli incelendiğinde ise öğrencilerin yaşları gereği yaratıcılıklarını ön plana çıkararak daha fazla yaparak yaşayarak öğrenmelerini destekleyici çalışmalar bakımından yetersiz kaldığı görülmektedir. Eğitsel oyunlar kapsamında ise resimlerle kelimeleri eşleştirme, gizlenmiş kelimeyi bulma gibi daha çok bulmaca türüne benzer etkinliklerin tercih edildiği gözlemlenmiştir. Bulmaca türlerinin yanı sıra sınıfa gizlenebilecek nesnelere öğrencilere yer-yön tarifleriyle buldurma, parmak oyunları, hazırlanacak özel dinleme metinlerine ilişkin olarak uygun beden hareketleri yapma/yaptırma gibi özellikle öğrencilerin süreç içerisinde aktif olabilecekleri çeşitli etkinliklerle kitap zenginleştirilmelidir.

Hedef kitlenin özellikle ilkokul çağındaki bulunan çocuklardan oluşması sebebiyle öğrencilerin ortalama dikkat süreleri de göz önünde bulundurulduğunda bir ders boyunca sürekli olarak öğrencilerin yerlerinde oturarak pür dikkat bir şekilde dersi dinlemeleri imkânsızdır. Bu yüzden çeşitli drama uygulamaları, proje çalışmaları, kavram ve zihin haritaları gibi alışılmışın dışındaki öğrenci merkezli ölçme ve değerlendirme teknikleriyle de kitabın mutlaka desteklenmesi gerekmektedir.

Etkinlik içi ve tema sonu değerlendirme çalışmalarını yabancı öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarını geliştirme yönünden incelediğimizde ise bu kitap içerisinde de öğrencilerin daha çok bilişsel alanlarının gelişimlerini destekleyici ölçme-değerlendirme etkinliklerinin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Bilişsel alan basamaklarının bilgi, kavrama, uygulama, analiz-sentez ve değerlendirme (boşluk doldurma, metin altı sorular, eşleştirme, çoktan seçmeli, cümle tamamlama, karışık kelimelerden anlamlı cümle oluşturma, doğru-yanlış, bulmaca doldurma, tablolardan kelime bulma vb.) basamaklarına uygun ölçme-değerlendirme çalışmalarına kitapta sıkça yer verilmiştir.

Öğrencilerin duyuşsal alanlarının gelişimleri destekleyici çalışmalarla psikomotor becerilerini geliştirmeye yönelik olarak kitap içi etkinlik çalışmalarında ve tema sonu değerlendirme çalışmalarında ise gerekli özenin gösterilmediği görülmektedir. Öğrencilerin hem farklı kültürleri, dilleri ve değerleri tanımaları ile farkında olmaları adına hem de Türkçeye ve Türk kültürüne karşı ilgilerini, isteklerini, duygu ve düşüncelerini ortaya koyabilecekleri çeşitli etkinliklere kitapta rastlanılmamıştır. Kitap içerisinde yalnızca birkaç yabancı ülke ve şehir isimleri ile kişi isimlerine yer verilmiştir. Öğrencilerin dil öğrenim süreçlerindeki duyuşsal alanlarında meydana gelen değişim ve gelişimlerini tespit edebilmeye yönelik ölçme ve değerlendirme etkinliklerine ise yer verilmeyerek bu alanın ihmal edildiği görülmektedir. Yine ders kitabında yabancı öğrencilerin psikomotor becerilerini geliştirici özel çalışmalar

bulunmamakla birlikte psikomotor alana yönelik yalnızca yazma ve dikte çalışmalarına yer verildiği dikkatleri çekmektedir.

Kitabın hitap ettiği hedef kitle içerisinde özellikle ilkokul çağının ilk yılları içerisinde bulunan çocukların da yer alması ve bazı yabancı öğrencilerin ana okul düzeyinde okula hazırlayıcı bir eğitim almamaları da göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin el ve parmak kaslarının gelişimlerini destekleyici boyama, kesme-yapıştırma gibi çeşitli etkinlik çalışmalarına ders kitapları içerisinde de sıklıkla yer verilmesine özen gösterilmesi gerekmektedir.

Kitabın etkinlik içi sorularındaki ve tema sonu değerlendirmede kullanılan ölçme – değerlendirme tekniklerinin yabancı öğrencilerin yaş düzeyleri dikkate alınarak incelendiğinde genel olarak kullanılabilirlik açısından yeterli görülmektedir. Ölçme-değerlendirme açısından bir diğer önemli husus ise bu kitap içerisinde de etkinlik içi ve tema sonu değerlendirme çalışmalarının yanıtlarına yer verilmemesidir. Öğrenen özerkliğinin desteklenmesinde ve öğrencilerin bireysel anlamda öğrenebilme yetilerinin gelişmesinde ders kitapları önemli bir konuma sahip olduğu için ölçme-değerlendirme çalışmalarının çözümlerinin de kitap içerisinde bulunmasına özen gösterilmelidir.

Tema sonu değerlendirme çalışmalarında yer alan soru sayılarının öğrencileri yaşlarına uygunluğu açısından incelediğimizde ise genel olarak soru sayılarının 4-6 arasında değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Öğrencilerin ilkokul çağında olmaları dikkate alındığında bu kitap içerisindeki tema sonu değerlendirme çalışmalarındaki soru sayılarının öğrencilerin yaşlarına uygun olduğu görülmektedir.

5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi süreçlerinde hedef grubun yaş özelliklerinin, öğrenim-öğretim süreç ve alanlarına etkisini, araştırmalar ve incelemeler neticesinde elde edilen sonuçlarla ortaya koymak amaçlanmıştır. Aynı zamanda alanda mevcut ve ulaşılabilir durumda olan yabancılara Türkçe öğretimine yönelik hazırlanan “*Hayat Boyu Türkçe 1-2-3*” öğrenci ders kitaplarını da yaş değişkenine göre değerlendirerek problem durumunun hem bütüncül bir açıdan hem de farklı boyutlarıyla incelenmesiyle yapılacak çalışmaya katkıda bulunulması hedeflenmiştir.

Elde edilen öğrenme-öğretme bulgularından hareketle de yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi sürecinin etkili kılınması amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda farklı yaş düzeylerine sahip yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler ile yabancı öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin/okutmanların konuyla ilgili görüşlerine başvurabilmek ve belirlenen ders kitaplarını yaş değişkeni çerçevesinde değerlendirebilmek adına nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına dayalı bir araştırma yapılmıştır.

Bu bölümde öncelikli olarak farklı yaş düzeylerine sahip hedef dil öğrencileriyle ve bu öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenleriyle/okutmanlarıyla yüz yüze yapılan görüşmelerden elde edilen bulguların sonuçlarına yer verilmiştir. Öğrenci ve öğretmen/okutman görüşme formlarından elde edilen sonuçlardan sonra ise hazırlanan ders kitabı değerlendirme formundan elde edilen sonuçlar sunulmuştur. Son olarak da araştırmadan elde edilen sonuçların ışığında politika geliştiricilere ve Millî Eğitim Bakanlığının ilgili birimlerine yönelik, kurumlara ve yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlere/okutmanlara ve araştırmacılara yönelik geliştirilen çeşitli önerilere yer verilmiştir.

5.1.1. Yabancı Öğrencilerden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma

5.1.1.1. Türkçe Öğrenme Sebepleri/Amaçlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma: Farklı yaş düzeylerine sahip yabancı öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde öncelikli olarak yabancı öğrencilerin yaş düzeyleri arttıkça Türkçe öğrenme sebeplerine/amaçlarına yönelik belirttikleri görüşlerinin de farklılaştığı ve çeşitlendiği tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan 9-11 yaş grubundaki yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme sebepleri/amaçları arasında Türkçe öğrenmeyi sevme yönündeki daha çok duyuşsal alana hitap eden görüşün ön plana çıktığı saptanmıştır. Bu yaş grubu içerisindeki yabancı öğrencilerden İÖ₉'un özellikle ailesine yardımcı olmak için Türkçe öğrendiğini belirtmesi ise araştırma bulgusu açısından kayda değer bulunmuştur.

10-14 yaş grubundaki yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme sebepleri/amaçları incelendiğinde ise arkadaş, öğretmen ve çevreyle iletişim kurma yönündeki görüşlerin çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. İlkokul ve ortaokul düzeylerindeki öğrencilerin Suriye’den zorunlu göç kapsamında ülkemize geldikleri ve aileleriyle birlikte Türkiye’de yaşadıkları göz önünde bulundurulduğunda bu görüşlerin daha çok ön plana çıkması doğal karşılanmaktadır.

14-18 yaş grubundaki yabancı öğrenciler arasında ise Türkçenin güzel bir dil olması görüşünün yanı sıra Türkiye’de lisans eğitimi almak ve Türkiye’deki iyi eğitim olanaklarından yararlanma isteklerinin en fazla dile getirilen görüşler olduğu saptanmıştır. 17-41 yaş grubundaki Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler arasında da yine Türkiye’de lisans eğitimi alma, yüksek lisans/doktora yapma ve Türkiye’de yaşamını sürdürme görüşlerinin diğer görüşlerden daha fazla ön plana çıktığı belirlenmiştir.

Yapılan araştırmaya göre 9-11 ve 10-14 yaş grubundaki yabancı öğrencilerin daha çok duyuşsal ve sosyal ilişkiler bağlamında Türkçeyi öğrenmek istedikleri tespit edilirken öğrencilerin yaş düzeyleri arttıkça daha çok eğitim hayatlarına ilişkin olarak Türkçe öğrenimine yöneldikleri sonucuna varılmıştır. Tok ve Yığın’ın (2013) da Çanakkale Üniversitesi TÖMER’de yaptığı çalışmada yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme nedenleri arasında akademik nedenler en önemli unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Tok ve Yığın, 2013).

Aydın’ın (2017) Adnan Menderes Üniversitesi TÖMER’de yaptığı çalışma sonucunda yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sebepleri incelendiğinde ise öğrencilerin okudukları bölümlerin Türkçe eğitim vermesi ve Türkiye’de öğrenim görmek istemeleri gibi nedenlerin ön planda olduğu görülmüştür (Aydın, 2017). Yaman (2020) da bir TÖMER kurumundaki yabancı öğrencilerle yapmış olduğu çalışma sonucunda yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenleri arasında eğitim hayatını sürdürme ve sonraki eğitim hayatlarında da başarılı olma görüşlerinin daha öncelikli olduğunu saptamıştır (Yaman, 2020).

5.1.1.2. Dil Öğrenme Ortamlarında Bulunması İstenilen Özelliklere İlişkin Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma: Yabancı öğrencilerin dil öğrenme ortamlarında bulunmasını istedikleri özelliklere ilişkin olarak belirttikleri görüşler incelendiğinde öğrencilerin yaş düzeyleri farklılaştıkça dil öğrenme ortamlarına yönelik isteklerinin/beklentilerinin de farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu sonuçlarına göre farklı yaş düzeylerindeki öğrencilerin isteklerine/beklentilerine uygun olarak hazırlanacak öğrenme ortamlarının öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini olumlu yönde destekleyeceği düşünülmektedir.

Şimşek (2002) de öğrencilerin bireysel niteliklerine daha duyarlı ortamlarda gerçekleştirilen öğrenmelerin daha etkili, kolay ve kalıcı olduğuna değinmektedir. Aynı

zamanda gerçekleştirilen çok sayıdaki araştırma sonuçlarında da öğrenim-öğretim süreçlerindeki etkinliklerin planlanmasında ve kullanılacak materyallerin seçiminde öğrencilerin bireysel özelliklerinin (yaş, cinsiyet, hazırbulunuşluk düzeyi vb.) dikkate alınması gerektiğinin vurgulandığını belirtmiştir (Şimşek, 2002).

Bu araştırma kapsamında ise farklı yaş gruplarındaki öğrencilerden elde ettiğimiz bulgu sonuçlarını incelediğimizde ilkökul düzeyindeki 9-11 yaş grubundaki yabancı öğrencilerin çoğunun dil öğrenme ortamlarında akıllı tahtanın olmasını istedikleri saptanmıştır. Özellikle görüşme yapılan ilkökul düzeyindeki öğrencilerin Türkçe öğrendikleri sınıfta akıllı tahtanın olmamasından kaynaklı olarak hedef dil öğrencilerinin sınıflarında akıllı tahta istedikleri düşünülmektedir. Ortaokul düzeyindeki 10-14 yaş grubundaki yabancı öğrencilerin görüşlerinden elde edilen bulgu sonuçları incelendiğinde ise akıllı tahtanın yanı sıra özel hazırlanmış bir dil sınıfı ile sınıflarında bir kitaplığın da olması gerektiği yönündeki görüşlerin yoğunluk kazandığı saptanmıştır.

9-11 ve 10-14 yaş grubundaki yabancı öğrencilerin yaşları ve gelişimsel özellikleri dikkate alındığında özellikle somut işlemler dönemi içerisinde olmalarından dolayı bu yaş grubunun görerek, duyarak ve yaparak yaşayarak öğrenmeye daha yatkın oldukları bilinmektedir. Öğrencilerin hem görsel hem işitsel öğrenmelerini destekleyebilmek hem de özel yazılımlar kullanılarak öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine imkân sağlayabilmek adına sınıflarda akıllı tahtalara yer verilmemiş olması günümüz teknolojisi göz önünde bulundurulduğunda dil öğretimi açısından önemli bir eksiklik olarak görülmektedir.

Göçerler ve Çoraklı'nın (2019) da gerçekleştirmiş oldukları araştırmadan elde ettikleri bulgular çerçevesinde öğrencilerin dil öğrendikleri sınıflarda teknolojiye faydalanılmasının hedef dil öğrencilerinin motivasyonları açısından da gerekli ve önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Göçerler ve Çoraklı, 2019). Özellikle akıllı tahtaların internetle desteklenebilir olduğu da dikkate alındığında öğrencilerin hem görsel hem de işitsel açılardan daha zengin ve etkileşimli bir öğrenme ortamında Türkçeyi daha rahat öğrenebilecekleri düşünülmektedir.

Lise düzeyindeki 14-18 yaş grubundaki yabancı öğrencilerin ise genel olarak Türkçe öğrendikleri sınıfları yeterli buldukları saptanırken 17-41 yaş grubundaki yabancı öğrencilerin çoğunluğunun ise dil öğrenimine yönelik özel bir sınıf istedikleri belirlenmiştir. Araştırma kapsamında yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme ortamlarına ilişkin isteklerine dair dikkat çekici bir diğer husus ise 14-18 ve 17-41 yaş grubundaki yabancı öğrenciler arasında akıllı tahta, internet, harita ve kitaplık gibi isteklerin 9-11 ve 10-14 yaş grubunun aksine en az dile getirilen görüşler olduğu saptanmıştır.

Araştırma bulgusundan elde edilen sonuçlar neticesinde yabancı öğrencilerin yaş düzeyleri arttıkça dil öğrenimlerinde akıllı tahta, kitaplık, harita gibi materyalleri öncelikli olarak tercih etmedikleri anlaşılmaktadır. Özellikle genç (ergen) ve yetişkin dil öğrencilerinin belirli bir eğitim düzeyine erişmiş olmaları ve en az bir yabancı dil eğitimi almış olmaları dikkate alındığında birçoğunun bireysel olarak dil öğrenmeyi ve öğrenmeyi öğrenme kavramına hâkim olarak yeni bir dil öğrenimine yöneldikleri düşünülmektedir. Hedef dili nasıl öğrenmeleri gerektiğinin farkında olan genç ve yetişkin dil öğrencilerinin bu nedenle kendilerinin kolaylıkla ulaşıp bilgi edinebilecekleri materyalleri öğrenme ortamlarında öncelikli olarak tercih etmedikleri sonucuna varılmaktadır.

5.1.1.3. Türkçe Öğreniminin Gerçekleştirildiği Sınıflardaki Yaş Faktörüne İlişkin Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma: Farklı yaş düzeylerindeki hedef dil öğrencilerinin Türkçe öğrendikleri sınıflardaki yaş faktörüne ilişkin istekleri de araştırma konusu kapsamında dikkate alınarak sorgulanmıştır. Araştırmaya katılım gösteren farklı yaş düzeylerindeki yabancı öğrencilerin görüşlerinden elde ettiğimiz bulgu sonuçlarına göre 9-11, 10-14 ve 17-41 yaş grubundan görüşmeye katılım gösteren yabancı öğrencilerin çoğunluğunun sınıf içerisinde aynı ya da yakın yaşlardaki dil öğrencileriyle birlikte Türkçe öğrenmek istedikleri tespit edilmiştir.

14-18 yaş grubundaki ergen ya da genç yetişkin olarak nitelendirebileceğimiz yabancı öğrencilerin ise diğer yaş gruplarının aksine farklı yaşlardan yabancı öğrencilerle Türkçe öğrenmek istedikleri belirlenmiştir. Ancak 14-18 yaş grubundaki hedef dil öğrencilerinin sınıf içerisindeki diğer dil öğrencileriyle aralarında çok büyük yaş farklılıklarının olmamasından kaynaklı olarak bu yönde görüş belirttikleri düşünülmektedir. 14-18 yaş grubundaki yabancı öğrencilerin genelinde farklı yaşlardaki dil öğrencileriyle Türkçe öğrenmek istediklerini belirtmelerine karşın 17-41 yaş grubundaki yabancı öğrencilerden ise yalnızca 2'sinin diğer hedef dil öğrencilerinden farklı yaşlarda olmak istediklerini dile getirmiş olmaları çalışma açısından önemli bulunmaktadır.

10-14 yaş düzeyindeki OÖ₁ ve OÖ₆ kodlu Suriyeli öğrencilerin sınıflarındaki arkadaşlarından daha büyük yaşta olmak istediklerine ilişkin görüşleri de yine araştırma kapsamında önemli olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin bu istekleri akıllara akran zorbalığını getirmekle birlikte büyük yaşlardaki yabancı öğrencilerin bulunduğu sınıflarda Türkçe öğreten öğretmenlerden bazılarının görüşleri de bu düşünceyi destekleyici nitelikte bulunmuştur. Özellikle fiziksel olarak diğer öğrencilerden daha gelişmiş olan büyük yaştaki yabancı öğrencilerin bu durumu kendi açılarından bir avantaja çevirerek sınıf içerisinde hem

psikolojik hem de fiziksel anlamda şiddete varabilen durumlar yaratabildiklerine dair öğretici görüşü de mevcuttur.

Çalışma sonucunda öğrencilerin yaş düzeyleri arttıkça öğrenme ortamlarında bulunan diğer hedef dil öğrencilerinin yaşlarının kendileri açısından herhangi bir farklılık yaratmadığı yönündeki görüşlerinde de bir artış yaşandığı tespit edilmiştir.

5.1.1.4. Farklı Ülkelerden Gelen Hedef Dil Öğrencileriyle Aynı Öğrenme Ortamını Paylaşma İsteklerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma: Yabancı öğrencilerin farklı ülkelerden Türkçe öğrenmek için gelen hedef dil öğrencileriyle aynı öğrenme ortamını paylaşmaya yönelik istekleri sorgulandığında ise görüşmeye katılım gösteren tüm yaş grupları içerisindeki yabancı öğrencilerin çoğunun farklı ülkelerden gelen hedef dil öğrencileriyle aynı öğrenme ortamını paylaşarak Türkçe öğrenmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretim merkezinde Türkçe öğrenen 17-41 yaş grubundaki iki yabancı öğrencinin Türk öğrencileriyle aynı öğrenme ortamını paylaşarak Türkçe öğrenmek istedikleri yönündeki görüşleri de önemli bulunmuştur. Bu görüşlerin altında yatan ana nedenin ise Türk öğrencilerle aynı öğrenme ortamını paylaştıklarında yabancı öğrencilerin Türkçeyi daha hızlı ve daha kolay öğreneceklerini varsaymaları düşünülebilir.

5.1.1.5. Düzenlenen Kültürel Gezilerin Türkçe Öğrenimine Olan Katkısına İlişkin Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma: Düzenlenen kültürel gezilerin yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmelerine olan katkısını incelediğimizde görüşmeye katılan farklı yaş düzeylerindeki tüm yabancı öğrencilerin gezilerin düzenlenmesi gerektiğini belirttikleri saptanmıştır. Düzenlenen kültürel gezilerin Türkçe öğrenimine katkı sağladığı yönündeki görüşlerin de yine çoğunlukta olduğu belirlenmiştir.

10-14 yaş grubundaki OÖ₃ kodlu yabancı öğrencinin arkadaşları ve öğretmeniyle birlikte özellikle okul sınırları dışında da Türkçe öğrenme isteğini doğrudan dile getirdiği görüşü çalışma kapsamında kayda değer bulunmuştur. 17-41 yaş grubundaki TÖ₂ ve TÖ₇ kodlu yabancı öğrencilerin kültürel gezilerin okul sınırları dışında hedef dil konularıyla doğrudan iletişime geçebilmelerini sağladığı için Türkçe öğrenmelerini olumlu anlamda desteklediği yönündeki görüşleri de bu anlamda yine önemlidir.

Demiral ve Yavuz (2016) da dil öğrenim süreçlerinde kazandırılması hedeflenen dil becerilerinin öğretiminin yalnızca sınıf ortamıyla sınırlandırıldığı takdirde Türkçenin hedef dil olarak öğretim sürecinin hem uzayacağını hem de niteliğinin düşeceğine değinirler. Bu durumun önüne geçebilmek içinse ders dışı öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadırlar (Demirel ve Yavuz, 2016).

Sınırlı sayıdaki yabancı öğrenci tarafından da olsa yapılan görüşmeler neticesinde dil öğrencilerinin özellikle okul dışında da Türkçe öğrenmeye doğrudan vurgu yapmaları dil öğrenimin yalnızca okulla sınırlandırılmaması gerektiği sonucunu açıkça ortaya koymaktadır. Çelik ve Genç'in (2019) yaptığı çalışmada da yabancı öğrencilere yöneltilen "Türk kültürünü öncelikle nasıl ve nerede öğrenmek size fayda sağladı?" sorusuna yabancı öğrencilerin "gezi" yanıtı verdikleri saptanmıştır. Yabancı öğrencilerin gezi-gözlem etkinlikleri sırasında soru sorma isteklerinin artmasının yanı sıra Türkçe soru sormak zorunda kalmalarından dolayı konuştukları ve bu durumun da onları motive etmesinin yanı sıra öğrendikleri bilgileri pekiştirmelerini de sağladığı belirlenmiştir. Araştırmada yabancı öğrencilerin gezi-gözlem etkinlikleriyle anlatılanları hem görmelerinin hem de duymalarının dil öğreniminde etkili olduğu vurgulanmıştır (Çelik ve Genç, 2019).

Arslan (2017) da özellikle çocukların yabancı dil öğrenme süreçlerinin her ne kadar formal eğitim dâhilinde programlansa da gerçekleştirilecek uygulamaların informal eğitim kapsamında olması gerektiğini belirtmiştir (Arslan, 2017). Kültürel geziler, yabancı öğrencilerin sınıf içerisinde teorik olarak öğrendikleri bilgileri sınıf dışına taşıyabilmeleri adına da önemlidir. Özellikle hedef dilin hâkim olduğu çevreyle yabancı öğrencilerin direkt olarak etkileşime girebilmelerine zemin hazırlamak dilin hem doğal ortamında öğrenilmesini hem de pratik yapılarak geliştirilebilmesini sağlayacaktır.

Tatar ve Bağrıyanık'a (2012) göre de okul dışında gerçekleştirilecek eğitim-öğretimlerde öğrenci ve çevre arasında aktif bir etkileşim mevcuttur. Öğrenciler bu süreç diliminde pasif öğrenme yerine bilgiyi aktif olarak yapılandırma imkânına sahip olurlar ve yapılan bu etkinlikler soyut kavramların anlaşılmasında öğrenciye daha çok somut bir temel sağlamaktadır (Tatar ve Bağrıyanık, 2012).

Kültürel geziler sayesinde özellikle Türkiye'de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin ölçünlü dil dışındaki çeşitli dil kesitleriyle de karşılaşabilme olanağı doğacaktır. Günday'a (2013) göre başarılı bir iletişimin ve etkileşimin ön koşulu farklı dil kodlarının anlaşılması ve kullanılmasıyla doğru orantılıdır. Toplum içerisindeki bireylerin yaşlarına, cinsiyetlerine, eğitim seviyelerine ve yaşadıkları yerler ile dâhil oldukları sınıflara/gruplara göre çeşitli dil kesitlerinin olduğuna dikkat çeken Günday, dil öğrenim-öğretim süreçlerinde yalnızca ölçünlü dillerin öğrenimi/öğretimi yerine dilin sosyal bağlamdaki kullanımı ile farklı toplumsal dil kesitlerinin de öğrenimine/öğretimine özen gösterilmesi gerektiğini belirtir. Dillerin insanlarla var olduğunu ve şekillendiğini dile getiren Günday, insanların yaşamlarında yalnızca yazılı dili kullanmadıklarını yaşamlarının büyük bir çoğunluğunu çevrelerindeki insanlarla sözlü iletişim kurarak sürdürdüklerini ifade etmiştir. Avrupa Konseyi'nin hazırlamış olduğu yabancı dil

politikalarında da ölçünlü dil ile birlikte farklı dil kesitlerinin de dil öğretim süreçlerinde yer alması uygun görülmektedir. Özellikle de ilkokul ve ortaokul düzeylerindeki yabancı dil öğretim programlarında ölçünlü dile ağırlık verilmesi gerekli görülürken lise düzeyinden itibaren ölçünlü dil dışındaki dil kesitlerine yer verilebileceğine değinilmiştir. Üniversitelerdeki yabancı dil bölümlerinde ise özel alan dili gibi farklı toplumsal dil kesitlerinin verilmesinin yararlı olacağı ifade edilmiştir (Günday, 2013).

5.1.1.6. Farklı Ülke ve Kültürlere Dair Öğrenilen Bilgilere İlişkin Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma: Yabancı öğrencilerin farklı ülke ve kültürlerle ilgili öğrendiklerine ilişkin olarak elde edilen bulgu sonuçlarına göre 9-11 yaş grubundaki hedef dil öğrencilerinin Türkçe öğrenim süreçlerinde farklı ülke ve kültürlerle genel olarak yer verilmediği tespit edilmiştir. 10-14 yaş grubundaki hedef dil öğrencilerinin ise farklı ülke ve kültürlerle ilişkin öğrendikleri yeni bilgiler sınırlı olmakla birlikte en fazla öğrenci görüşüyle İngilizce ve İngiltere kodlarının olduğu görülmüştür. Genel olarak 9-11 ve 10-14 yaş grubundaki yabancı öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde öğrencilerin farklı ülke ve kültürlerle ilişkin olarak yeni bilgiler edinmelerinin/öğrenmelerinin yetersiz veya eksik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

9-11 ve 10-14 yaş grubundaki yabancı öğrencilerin hepsinin Suriye'den gelmiş olmaları ve sınıflarında farklı ülke ve milletten bireylerin bulunmamasından kaynaklı olarak da öğrencilerin bu alandaki bilgilerinin yetersiz ve eksik kaldığı düşünülmektedir. Yabancı öğrencilerin bu noktadaki eksikliklerini gidermedeki en büyük rol öğretmenlere düşmektedir. Çünkü Haznedar'a (2013) göre erken yaşta dil öğreniminin avantajlarından biri çocukların kültürler arası benzerlikleri ve farklılıkları görebilmelerine olanak sağlayarak farklı kültürlerle karşı saygıyla yaklaşılabilir özelliklerini geliştirmektir (Haznedar, 2013).

Yine Lambert (1974) de yeni normların sorunsuz olarak kabul edilebilirliğinin ve her türlü yabancıya karşı açık olunabilirliğin sınırı olarak 10 yaşın kabul edildiğini belirtmiştir. 10 yaşından önceki ve sonraki dönemlerde ise bireylere yabancı gelen her şeyin kötüyle eşdeğer olarak algılandığını vurgulamıştır (Lambert, 1974 akt. Tokdemir, 1997). Dünya vatandaşlığı kavramının içselleştirilebilmesi, kendinden olmayana karşı hoşgörülle yaklaşılabilmesi ve olumlu tutumlar kazandırılabilmesi adına özellikle küçük yaşlardaki hedef dil öğrencilerinin farklı ülke ve kültürlerle birlikte hem evrensel hem de yerel değerleri öğrenebilmelerine olanak tanıyan çalışmalara yer verilmesine özen gösterilmelidir.

14-18 ve 17-41 yaş grubundaki yabancı öğrencilerin görüşleri incelendiğinde ise farklı coğrafyaları/ülkeleri ve kültürleri tanıma koduna ilişkin görüşlerin çoğunlukta olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle 14 ila 18 yaş grubundaki farklı ülke ve kültürden gelen öğrencilere her hafta

düzenli olarak geldikleri ülkeleri ve kültürleri tanıtmaya görevlerinin verilmesinin bir sonucu olarak bu kodun ön plana çıktığı düşünülmektedir. 14-18 yaş grubundaki görüşmeye katılan öğrencilerin genel olarak Mısır, Komon, Özbekistan, Rusya, Hindistan, Bulgaristan, Kenya, Tayland, Suriye, Gana gibi ülkelere ve kültürlere dair bilgi sahibi oldukları saptanmıştır. 17-41 yaş grubundaki yabancı öğrencilerin ise Kazakistan, Endonezya, Özbekistan, Somali, Azerbaycan, Cezayir, Ukrayna, Nijerya gibi ülke ve kültürlerle ilişkin bilgi sahibi oldukları belirlenmiştir. 14-18 ve 17-41 yaş grubundaki hedef dil öğrencilerinin dil öğrenme ortamlarındaki hem niceliksel açıdan fazla oluşu hem de öğrencilerin geldikleri ülkelerin/kültürlerin çeşitlilik göstermesi sebebiyle bu yaş gruplarının diğer yaş gruplarına göre farklı ülke ve kültürlerle dair daha fazla bilgi sahibi oldukları sonucuna varılmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde dil öğrenim sürecinde farklı ülke ve kültürleri öğrenmenin aynı zamanda hedef dil öğrencilerine farklı bakış açıları kazandırmasının yanı sıra öğrencilerin hedef dil öğrenimlerini de desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle 17-41 yaş grubundaki TÖ₁, TÖ₇ ve TÖ₁₅ kodlu yabancı öğrencilerin edindikleri bilgiler sayesinde farklı ülkelere/kültürlere karşı hoşgörü kazandıkları yönünde görüşleri ile TÖ₃ ve TÖ₁₀ kodlu yabancı öğrencilerin kültürel farkındalık kazandıklarına ilişkin görüşleri bu açıdan önemli bulunmaktadır. Katılımcı öğrencilerden TÖ₁'in farklı ülke ve kültürleri öğrenmelerinin hedef dil gelişimlerini desteklediği ve dil öğrenmelerinde olumlu bir etkisi olduğuna dair görüşü de kayda değer bulunmuştur.

Yabancı öğrencilerin görüşlerinden elde ettiğimiz bu bulgu sonuçları Byram ve Risager'ın (1999) görüşleriyle de örtüşmektedir. Byram ve Risager'a göre dil öğrenim-öğretim süreçlerinde kültür aktarımıyla öğrencilerin kazanması amaçlanan bazı hedef davranışlar bulunmaktadır. Bunlar: öğrencilerin kültürel kimliklerinin farkında olmasını sağlama, çeşitli kültürlerle ait bilgi ve anlayışlar kazandırma, önyargılarının kırılmasını sağlama, öğrencilerin hoşgörü düzeylerini artırma, ülkeler arası farklılıkları ve benzerlikleri görebilme yeteneklerini geliştirme, sosyal ve kültürel durumlara karşı olumlu tutum geliştirmelerini destekleme ve dil öğrenimini daha güdüleyici hale getirme gibi kazanımlardır (Byram ve Risager, 1999).

5.1.1.7. Türkçeyi Geliştirme Yollarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma: Yabancı öğrencilerin Türkçelerini geliştirme yollarına ilişkin görüşleri incelendiğinde hedef dil öğrencilerinin yaş düzeyleri arttıkça hem ifade ettikleri görüşlerinin çeşitlilik kazandığı hem de görüşlerindeki öncelikli olma durumlarının farklılaştığı saptanmıştır. Elde edilen bulgu sonuçlarından hareketle tüm yaş gruplarındaki hedef dil öğrencilerinin kitap okuduklarına dair ortak bir görüşün oluştuğu da tespit edilmiştir.

9-11 yaş grubundaki yabancı öğrenciler arasında kitap okumayı sırasıyla sinemaya/tiyatroya gitme, çalışmak/çabalamak, dergi/gazete okumak, çevreyle iletişim kurma, dinleme, ödev ve yazma çalışması yapma gibi görüşlerin takip ettiği saptanmıştır. 10-14 ve 14-18 yaş grubundaki öğrencilerin ise kitap okumaya dair görüşlerini ise sırasıyla arkadaşlarla iletişim kurma, film izleme/sinemaya gitme gibi ortak bazı görüşlerin takip ettiği belirlenmiştir. 14-18 yaş grubundaki LÖ₂ kodlu öğrencinin ana dilinden hareket ederek Türkçesini geliştirdiği yönündeki görüşüyle LÖ₈ kodlu öğrencinin gazete okuduğuna ilişkin görüşü diğer çoğunluktaki görüşlerden farklılık göstermesi açısından çalışma kapsamında önemli bulunmuştur.

Yabancı öğrencilerin Türkçelerini geliştirme yollarına ilişkin olarak 17-41 yaş grubundaki öğrencilerin ise görüşlerinin çeşitlilik açısından diğer yaş gruplarına daha fazla olduğu saptanmıştır. Bu yaş grubunda kitap okumayı sırasıyla film/dizi/video/youtube/tv izleme, arkadaş ve çevreyle iletişim kurma, sinemaya/tiyatroya gitme, dergi/gazete okuma, yazma çalışması yapma, internette haber okuma, müzik dinleme, ödev yapma, kültürel yerleri gezme, kütüphaneye gitme, tekrar yapma ve yeni kelimeler öğrenme yönündeki görüşlerin takip ettiği tespit edilmiştir.

5.1.1.8. Yeni Kelime Öğrenme Yollarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma: Hedef dil öğrencilerinin yeni kelimeleri öğrenme yollarına ilişkin olarak elde ettiğimiz bulgu sonuçlarına göre farklı yaş düzeylerindeki öğrencilerin hemen hemen benzer kelime öğrenme yollarını kullandıkları tespit edilse de öğrencilerin yaş düzeyleri arttıkça kelime öğrenme yollarını çeşitlendirdikleri saptanmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin yaş düzeyleri arttıkça birden fazla kelime öğrenme yoluna başvurdukları da belirlenmiştir.

Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre 9-11 yaş grubundaki hedef dil öğrencileri arasında tekrar yapma, öğretmene/arkadaşa sorma ve interneti kullanmaya yönelik görüşler çoğunlukta iken 10-14 yaş grubundaki yabancı öğrenciler arasında ise arkadaşlara sorma, kitap okuma, öğretmene sorma, internette araştırma, tekrar ve yazı çalışması yapma yönündeki görüşlerin daha fazla olduğu saptanmıştır. 10-14 yaş grubundaki OÖ₇ ile OÖ₉ kodlu Suriyeli öğrencilerin kelime öğrenme yollarına ilişkin olarak gezilere katılma yönündeki görüşleri ile yine OÖ₇ kodlu öğrencinin yeni insanlarla tanıştığına ilişkin görüşü diğer görüşlerden farklılık göstermesi açısından önemlidir.

14-18 yaş grubundaki hedef dil öğrencilerinin kelime öğrenme yollarına ilişkin görüşleri incelendiğinde birden fazla kelime öğrenme yoluna başvurdukları tespit edilmekle birlikte 10-14 yaş grubunda olduğu gibi arkadaşlara sorma yönündeki öğrenci görüşlerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Ancak arkadaşlara sorma görüşünden sonra ilk kez bu yaş

grubundaki yabancı öğrencilerin çoğunun yeni kelimeler öğrenmek için film izledikleri saptanmıştır.

Filmlerde ders kitaplarından daha doğal bir dilin kullanıldığına dikkat çeken Xhemaili'nin (2013) filmleri dil öğrenim süreçlerinde kullanmanın öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasının sonuçları da bu anlamda önemlidir. Araştırma bulgularına göre özellikle filmlerde tekrarlanan kelimeler sayesinde öğrencilerin çoğunun 3-5 arasında yeni kelime öğrendikleri ve bu durumda öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda araştırmada öğrencilerin filmlerin izlendiği sırada verilen etkinliklere daha iyi odaklandıkları, sınıf içi etkileşimin daha fazla yaşandığı ve öğrencilerin öğrendikleri dile yönelik ilgi ve motivasyonlarının da arttığı saptanmıştır (Xhemaili, 2013).

14-18 yaş grubundaki yabancı öğrencilerin film izleme görüşününden sonra ise en fazla internette araştırma, kitap okuma, kelime defteri kullanma, konuşurken kelimeyi kullanma, sözlük kullanma ve tekrar etme yönünde görüş belirttikleri saptanmıştır. Diğer yaş gruplarından farklı olarak LÖ7 kodlu öğrencinin şarkı dinleyerek yeni kelimeler öğrendiğini belirtmesi de önemli görülmüştür.

17-41 yaş grubundaki yabancı öğrencilerin kelime öğrenme yollarına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde ise bu yaş grubundaki hedef dil öğrencilerinin de birden fazla kelime öğrenme yoluna başvurdukları saptanmakla birlikte diğer yaş gruplarındaki öğrencilere göre kelime öğrenme yollarının da daha fazla çeşitlilik gösterdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin kelime öğrenme yolları incelendiğinde ise yazma/not alma, günlük hayatta kullanma, internet kullanma, öğretmene/arakadaşa sorma, tekrar yapma, arkadaşlarla/çevreyle iletişim kurma, dizi/film izleme gibi görüşlerin daha fazla dile getirildiği tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgu sonuçlarının Balcı ve Melanlıoğlu'nun (2016) yaptıkları benzer bir çalışmadaki bulgu sonuçlarıyla da örtüştüğü belirlenmiştir. Balcı ve Melanlıoğlu, yabancı öğrencilerin kelime dağarcıklarını arttırmak için yaptıkları etkinliklere ilişkin olarak öğrencilerin görüş sıklığına göre Türk dizilerini izledikleri, kitap okudukları, Türk arkadaşlarıyla/öğretmenleriyle konuştukları ve Türkiye'ye yaz okuluna geldikleri sonucuna ulaşmışlardır (Balcı ve Melanlıoğlu, 2016).

Araştırma kapsamındaki bir diğer önemli bulgu sonucu ise öğrencilerin yaş düzeyleri arttıkça kelime öğreniminde sözlük kullanma tercihlerinde de bir artış yaşandığı gözlemlenmiştir. 17-41 yaş grubundaki TÖ2, TÖ4, TÖ5, TÖ7 ve TÖ8 kodlu yabancı öğrencilerin sözlük kullandıklarına dair görüş belirtirken özellikle aplikasyonlardan da yararlandıklarını dile

getirmeleri araştırma açısından önemli bulunmuştur. Yine bu yaş grubu içerisindeki öğrencilerden bazılarının cümle kurarak, çevrelerindeki insanları dinleyerek ve resim yaparak yeni kelimeler öğrendiklerini ifade etmeleri araştırma kapsamında görüş farklılığı yaratması açısından kayda değer görülmüştür.

5.1.1.9. Türkçeyi Öğrenirken Severek Yapılan Etkinliklere İlişkin Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma: Hedef dil öğrencilerinin Türkçeyi öğrenme sürecinde severek yaptıkları etkinlikler incelediğinde yabancı öğrencilerin yaşlarının farklılaşmasıyla birlikte Türkçe öğrenme sürecinde yapmayı sevdikleri etkinliklerin de farklılaşarak çeşitlendiği görülmüştür. Yapılan görüşmeler neticesinde 9-11 yaş grubu arasında sırasıyla şarkı söyleme, resim yapma ve oyun oynama yönündeki görüşlerin daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Bikçentayev (2002) de kaleme aldığı “*Erken yaşlarda çocuklara yabancı dil öğretimi*” isimli makelesinde çocuklara yeni bir dil öğretilirken şarkıları şiirlerden daha yararlı bularak şarkıların zihinde daha uzun süre kaldığını ifade etmiştir. Dil öğretimine yönelik yapılan bilimsel çalışmalarda da tespit edilen akılda kalıcı anahtar kelimelerin daha çok çocuk şarkılarına, ninnilere ve çocuk şiirlerine kaynaklık eden kelimeler olduğu saptanmıştır (Bikçentayev, 2002 akt. Anşin, 2006). Hanbay (2013) da çocukların dinleme becerilerinin geliştirilmesinde, sözcük ve cümle vurgularının yerleştirilmesinde, seslerin taklit yoluyla alınarak üretilmesi süreçlerinde ve özellikle öğrencilerin bütün öğrenme kanallarının açık tutulmasında müzik ve ritimle dil öğretme tekniğinin önemli olduğuna değinmiştir (Hanbay, 2013).

10-14 yaş grubundaki Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken severek yaptıkları etkinliklere ilişkin olarak çoğu öğrencinin serbest zamanları sevindikleri belirlenmiştir. Serbest zamanın dışındaki severek yaptıkları etkinlikler sorgulandığında ise sırasıyla kitap/hikâye okuma, resim yapma, şarkı söyleme ve test çözme olduğu saptanmıştır. Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken severek yaptıkları etkinlikler içerisinde test çözmeye ilişkin görüş belirtmeleri çalışma kapsamında dikkate değer bulunmuştur. Özellikle bu yaş grubundaki Suriyeli öğrencilerin Türk öğrencilerle aynı sınıfta eğitim alarak aynı müfredatlardan sorumlu olmalarının yanı sıra öğrencilerin merkezi sınavlara hazırlandıklarından dolayı bu görüşü dile getirdikleri düşünülmektedir.

10-14 yaş grubu içerisindeki OÖ₁₀ ile OÖ₄ kodlu Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken yapmayı sevindikleri etkinliklere ilişkin olarak öğretmenlerle konuşma ve söz hakkı alma yönündeki görüşleri de önemlidir. Lamb’ın (2004) yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre de 11-12 yaşındaki Endonezyalı çocukların yabancı dil öğrenim süreçlerinde en çok

konuşma, diyalog ve şarkı söyleme etkinliklerinden hoşlandıkları tespit edilmiştir (Lamb, 2004).

Akarsu (2018) da ortaokul düzeyindeki Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerle yapmış olduğu çalışmada şarkıların Türkçe öğrenim sürecinde etkili olduğunu saptamıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin şarkılar sayesinde Türkçeyi çok sevdikleri, hayatlarını kolaylaştıran yeni sözcükler kazandıkları, okul dışında da ailelerine tercümanlık yapabildikleri, günlük yaşam içerisinde kullanmak durumunda kaldıkları kelimeleri daha düzgün telaffuz ettikleri belirlenmiştir. Çalışmaya katılım gösteren yabancı öğrencilerin %90'ı ise Türkçe şarkılarla gerçekleştirilen etkinlikler sayesinde toplumda kendilerini rahat bir şekilde ifade ettikleri tespit edilmiştir (Akarsu, 2018).

14-18 ve 17-41 yaş grubundaki yabancı öğrenciler arasında ise film/video izleme, oyun oynama ve şarkı/müzik dinleme yönündeki görüşlerin en fazla dile getirilen görüşler olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda araştırmada küçük yaş gruplarındaki yabancı öğrencilerin görüşlerini aktarırken şarkı söylemek ifadesini kullandıkları dikkat çekerken büyük yaş gruplarındaki öğrencilerin ise daha çok şarkı dinleme ifadesini kullandıkları tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgu sonuçlarına göre hedef dil öğrencilerinin çoğunluğunun özellikle öğrenci merkezli etkinlikleri yapmaktan hoşlandıkları sonucuna varılmıştır.

5.1.1.10. Türkçe Öğreniminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki Görsellere İlişkin Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma: Öğrenme-öğretme hedeflerini kazandırmada ders kitaplarındaki görsellerin etkin bir rol oynadığı bilinmektedir. Bu çalışma kapsamında da farklı yaş düzeylerindeki hedef dil öğrencilerinin öğrenme kaynaklarından biri olan ders kitaplarındaki görsellere ilişkin görüşleri sorgulanmıştır.

Araştırmaya katılım gösteren 9-11, 10-14 ve 14-18 yaş grubundaki yabancı öğrencilerin çoğu kitaplarının daha fazla görselle desteklenmesi gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu bulgudan hareketle yabancı öğrencilerin dil öğrenim sürecinde kullandıkları kitaplardaki görselleri yetersiz buldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Öğrenim-öğretim süreçlerinin ayrılmaz bir parçası olan kitaplarda yer alan görsellerin niceliğinden daha çok işlevselliğinin önemli olduğu vurgulansa da özellikle somut işlemler dönemi içerisindeki hedef dil öğrencilerinin öğrenmelerini destekleyebilmek adına kitaplardaki görsellere daha fazla yer verilmesi önemli görülmektedir.

Çalışma kapsamındaki dikkate değer bir diğer bulgu sonucuna göre ise 10-14 yaş grubundaki yabancı öğrencilerin Türk öğrencilerle aynı öğrenme ortamını paylaştıkları için Türk öğrencilerine yönelik hazırlanmış olan ders kitaplarını kullandıkları tespit edilmiştir. Özellikle Türk öğrencilerle aynı dil gelişim seviyesine sahip olmayan bu yaş grubundaki

yabancı öğrenciler açısından bu durumun büyük bir sorun teşkil ederek Türkçe öğrenimlerini olumsuz anlamda etkileyebileceği düşünülmektedir. 17-41 yaş grubundaki öğrencilerin ise kitaplardaki görsellerle ilgili görüşleri incelendiğinde ise dil öğrenim kitaplarında daha fazla görselin yer almasını isteyen ve kitaplardaki görsellerin yeterli olduğunu düşünen sekizer öğrenci görüşü tespit edilmiştir.

5.1.1.11. Türkçe Öğrenme Şekillerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma: Hedef dil öğrencilerinin Türkçeyi daha iyi nasıl öğrendiklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde özellikle 10-14 yaş grubundaki yabancı öğrenciler hariç diğer yaş gruplarındaki yabancı öğrencilerden bazılarının birden fazla öğrenme şekline yönelik görüş belirttikleri saptanmıştır.

Elde edilen bulguları yaş gruplarına göre incelediğimizde 9-11 yaş grubundaki yabancı öğrenciler arasında görsel ve işitsel öğrenmeye yönelik görüşlerin daha fazla olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin görüşlerinden hareketle 9-11 yaş grubundaki öğrencilerin Türkçeyi görerek ve duyarak daha iyi öğrendikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Öğrencilerin yaşları dikkate alındığında dokunsal/kinestetik öğrenme şekline yönelik görüşlerin de fazla olması beklenirken yalnızca İÖ₇ ve İÖ₉ kodlu Suriyeli öğrencilerin bu öğrenme şekline yönelik görüş belirttikleri belirlenmiştir.

10-14 yaş grubundaki yabancı öğrencilerin çoğunun 9-11 yaş düzeyindeki öğrencilerin aksine dokunsal/kinestetik ve işitsel öğrenme şekillerine yönelik görüş belirttikleri tespit edilmiştir. 10-14 yaş grubundaki yabancı öğrencilerin görüşleri doğrultusunda bu yaş grubundaki öğrencilerin dokunarak/hareket ederek/keşfederek ve dinleyerek Türkçeyi daha iyi öğrendikleri sonucuna ulaşılmaktadır.

Yapılan görüşmeler neticesinde dikkat çeken bir diğer önemli husus ise 10-14 yaş grubundaki yabancı öğrencilerden yalnızca iki kişi görerek Türkçeyi daha iyi öğrendiklerini belirtirken 14-18 yaş grubundaki öğrencilerin çoğunun görerek Türkçeyi daha iyi öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu yaş grubundaki yabancı öğrencilerin görerek öğrenmeden sonra en fazla dile getirdikleri görüşün ise dinleyerek öğrenme olduğu belirlenmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilerden birinin de Türkçeyi hem görerek hem işiterek hem de dokunarak daha iyi öğrendiği tespit edilmiştir.

17-41 yaş grubundaki yabancı öğrencilerin ise Türkçeyi dinleyerek ve görerek daha iyi öğrendikleri belirlenmiştir. Yine bu yaş grubundaki öğrencilerden birinin Türkçeyi hem görerek hem duyarak hem de dokunarak daha iyi öğrendiği yönünde görüş belirttiği görülmüştür. Kalaycı ve Durukan (2019) hedef dilin öğrenimi-öğretimi süreçlerinde öğrencilerin görsel, işitsel ve dokunsal/kinestetik becerilerinin hepsini kapsayıcı dil öğrenme ortamlarının

oluşturulmasını daha faydalı bulmaktadırlar (Kalaycı ve Durukan, 2019: 2163). Akpınar ve Aydın (2009) da bireylerin etkin bir biçimde dil öğrenebilmeleri için bütün duyularının sürece katılması gerektiğini vurgulamışlardır. Özellikle çağdaş öğrenme kuramlarından biri olan nörofizyolojik kuram verilerince de öğrenmede görme ve işitme her ne kadar başat rol oynasa da yeterli görülmediğine, etkili öğrenmelerin ve algıların oluşturulmasının bütünleşik duygulara bağlı olduğuna değinmişlerdir (Akpınar ve Aydın, 2009).

Öğrenme stillerinin öğrenme süreçleri üzerinde etkisi bulunduğu dair yaygın bir kanı bulunmaktadır. Özellikle yapılan araştırmalardan elde edilen bulguların da bu kanıyı desteklediği görülmüştür. Örneğin 42 farklı araştırmadan elde edilen bulgular üzerinde gerçekleştirilen bir meta-analiz çalışmasına göre öğrenme etkinlikleriyle öğrencilerin öğrenme stilleri arasındaki uyumun öğrencilerin akademik başarılarını da yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır (Hein ve Budny, 2000).

Bu araştırma kapsamında da farklı yaş düzeylerindeki öğrencilerin öğrenme şekillerine ilişkin görüşlerinden hareketle yabancı öğrencilerin öğrenme şekillerindeki farklılıkların saptanması önemlidir.

5.1.1.12. Öğretmenlerin/Okutmanların Dil Öğretim Süreçlerinde Beden Dilini Kullanmalarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma: Öğretmenlerin/Okutmanların dil öğretim süreçlerinde beden dilini kullanmalarının farklı yaş düzeylerindeki hedef dil öğrencilerinin Türkçe öğrenmelerine olan etkisini incelediğimizde çalışmaya katılım gösteren tüm yaş gruplarındaki öğrencilerin çoğu öncelikle öğretmenlerinin/okutmanlarının beden dilini kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin/Okutmanların beden dilini kullanmalarının ise öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini olumlu yönde desteklediği saptanmıştır.

Göçmenler'in (2014) yabancı öğrencilerle gerçekleştirmiş olduğu araştırma sonuçlarının da çalışmamızdaki öğrenci görüşleriyle örtüştüğü görülmüştür. Yapılan araştırma sonuçlarına göre beden dilini aktif olarak kullanan öğreticiden eğitim alan yabancı öğrencilerin beden dilini aktif olarak kullanmayan öğreticiden eğitim alan yabancı öğrencilere göre Türkçeyi %28 daha iyi öğrendikleri saptanmıştır. Aynı zamanda çalışmada kelime öğretimi sürecinde beden işaretleriyle eşleştirilen kelimelerin öğrenciler tarafından daha kolay hatırlandığı da tespit edilmiştir (Göçmeler, 2014).

Benzer (2015) de özellikle yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde anlatılanları kavrayabilmek için öğretmenlerinin / okutmanlarının beden diline bakacaklarını vurgulamıştır. Bu yüzden Türkçe öğretmenlerinin beden dili destekli Türkçe öğretmeleri gerektiğine dikkat çekmiştir (Benzer, 2015). Göçer (2015) de yabancılara Türkçe öğretiminde görev alan

öğretmenlerin diksiyon, iletişim, pedagojik formasyon, alan bilgisi, empati vb. yönlerden iyi olmalarının yanı sıra sözün etkisinin arttırılmasında önemli bir işleve sahip olan beden dilini de öğretim süreçlerinde etkili bir şekilde kullanmaları gerektiğinin altını çizmiştir (Göçer, 2015).

5.1.1.13. Türkçe Öğrenimi Sürecinde En Çok Zorlanulan Temel Dil Becerilerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma: Farklı yaş gruplarındaki yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken en çok zorlandıkları temel dil becerileri incelendiğinde farklı yaş düzeylerindeki hedef dil öğrencilerinin farklı temel dil becerilerinde zorlandıkları saptanmıştır. Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken en çok zorlandıkları dil becerilerine ilişkin olarak 9-11 yaş grubundaki yabancı öğrencilerin çoğunun okuma becerisinde zorlandıklarını tespit edilmiştir. Okuma becerisini ise görüş sıklığına göre sırasıyla yazma, dinleme ve konuşma becerisi takip etmiştir. Özellikle bu yaş grubundaki öğrencilerin çoğunun kendi dilinde okuma ve yazmayı öğrenmeden Türkçe okuma-yazma becerisini kazanacakları göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin öncelikli olarak bu becerileri kazanmada zorluk yaşamaları doğal karşılanmaktadır.

10-14 yaş grubundaki öğrencilerin çoğu temel dil becerilerinde zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Görüş sıklığı az olsa da bu yaş grubundaki yabancı öğrencilerden bazılarının dinleme ve yazma becerilerinde zorlandıkları belirlenmiştir. 14-18 yaş grubundaki öğrencilerin ise en fazla konuşma becerisinde zorlandıkları saptanmıştır. Görüş sıklığına göre sıraladığımızda konuşma becerisini sırasıyla dinleme ve yazma becerilerinin takip ettiği belirlenmiştir.

ULUTÖMER kurumunda Türkçe öğrenen 17-41 yaş grubundaki yabancı öğrencilerin çoğunun ise dinleme becerisinde zorlandıkları belirlenmiştir. Görüş sıklığına göre incelediğimizde dinleme becerisini sırasıyla yazma, konuşma ve okuma becerisinin takip ettiği görülmüştür. Melanlıoğlu'nun (2014) da Gazi TÖMER kurumunda yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre A2 seviyesindeki Tanzanyalı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme süreçlerinde en çok dinleme becerisinde zorlandıkları saptanmıştır (Melanlıoğlu, 2014).

Aydın'nın (2017) da Adnan Menderes Üniveristesi TÖMER merkezindeki yabancı öğrencilerle yapmış olduğu görüşme sonucunda öğrencilerin en çok konuşma, dinleme ve yazma becerilerinde zorlandıkları saptanmıştır (Aydın, 2017). Üniversitelere bağlı olarak kurulan TÖMER'lerdeki yabancı öğrencilerin hemen hemen benzer yaş düzeylerinde oldukları göz önünde bulundurulduğunda hem Aydın'nın hem de Melanlıoğlu'nun çalışmalarıyla ULUTÖMER kurumundaki yabancı öğrencilerden elde ettiğimiz bulgu sonuçlarının genel olarak örtüştüğü görülmüştür.

5.1.1.14. Sınıf İçerisinde Öğretmenlerle/Arkadaşlarla Türkçe İletişim Kurabilme Durumlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma: Hedef dil öğrencilerinin sınıf içerisinde öğretmenleri ve arkadaşlarıyla Türkçe iletişim kurabilme durumlarıyla ilgili görüşlerini incelediğimizde 9-11 yaş grubundaki yabancı öğrencilerin çoğunun öğretmenleri ve arkadaşlarıyla Türkçe iletişim kurarken zorluk yaşadıkları saptanmıştır. 10-14, 14-18 ve 17-41 yaş grubundaki yabancı öğrencilerin çoğunun ise 9-11 yaş grubunun aksine sınıf içerisinde öğretmenleri ve arkadaşlarıyla Türkçe iletişim kurmakta zorluk yaşamadıkları belirlenmiştir. Genç (ergen) yaş grubundaki öğrenciler arasında görüş sıklığı genel olarak az olmakla birlikte 14-18 yaş düzeyindeki LÖ₁₃ kodlu öğrencinin özellikle çekindiğini ifade etmesi araştırma sonuçları açısından önemli bulunmuştur.

5.1.1.15. Dinleme ve Okuma Metinlerinde Bulunması İstenilen Tema ve Konulara İlişkin Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma: Hedef dil öğrencilerinin dinleme ve okuma metinlerinde bulunmasını istedikleri tema ve konulara ilişkin görüşleri incelendiğinde farklı yaş düzeylerindeki yabancı öğrencilerin genelinde birden fazla tema ve konuya dair görüş belirttikleri saptanmıştır. Bu durum ise istenilen temalarda ve konularda çeşitlilik oluşmasını sağlamıştır. Araştırmada dikkat çeken bir diğer önemli nokta ise öğrencilerin yaş grupları farklılaştıkça istenilen tema ve konulara ilişkin görüşlerindeki sıklıkların da farklılaştığı saptanarak farklı yaş gruplarındaki yabancı öğrencilerin farklı tema ve konuları istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenci görüşlerini incelediğimizde 9-11 yaş grubundaki yabancı öğrencilerin çoğunun aile ve arkadaşlık teması/konusu istedikleri saptanmıştır. Görüş sıklıklarına göre sıraladığımızda istenilen diğer tema ve konuların ise bilim-teknoloji, farklı ülke ve kültürler, hayvanlar, oyunlar/oyuncaklar ve tatil olduğu belirlenmiştir. 10-14 yaş grubundaki öğrenciler arasında ise görüş sıklığı açısından ilk üçte yer alan tema ve konuların bilim ve teknoloji, aile ve arkadaşlık olduğu tespit edilmiştir. Diğer tema ve konuların da farklı ülkeler, hayvanlar ve tarih olduğu belirlenmiştir.

14-18 yaş grubundaki yabancı öğrencilerin istedikleri tema ve konuları öğrencilerin görüş sıklığına göre sıraladığımızda ise tarih, aile, tatil, bilim-teknoloji, hayvanlar, oyun/oyuncak, arkadaşlık, farklı ülkeler ve siyaset olduğu görülmüştür. 17- 41 yaş grubundaki öğrencilerin görüşlerini sıklık bakımından sıraladığımızda bilim ve teknolojinin en fazla istenilen tema/konu başlığı olduğu saptanmıştır. Bilim ve teknolojiyi sırasıyla farklı ülkeler ve kültürler, arkadaşlık, tarih, aile, siyaset, tatil, hayvanlar, oyuncaklar ve okulun izlediği belirlenmiştir.

Şad (2011), alan yazındaki çeşitli araştırmacıların (Komorowska, 1997: 59; Moon, 2000: 133; Tost Planet, 1997: 23) öğrencilerin motivasyonlarını ve ilgilerini diri tutabilmek için öğrencilerin yaşlarına uygun konu temelli (arkadaşlar, okul, oyuncaklar, aile, hava durumu, giysiler, yiyecek-ıçecekler, tatil vb.) temaların kullanılması gerektiğini belirttiklerine dikkat çekmiştir (akt. Şad, 2011). Öğrenim-öğretim süreçlerinden istenilen verimin alınabilmesi ve etkili öğrenmelerin gerçekleştirilmesi için mutlaka sürece katılan ya da katılacak olan bireylerin ihtiyaçlarının, ilgilerinin ve isteklerinin dikkate alınması gerekmektedir. Vacca ve Vacca'ya (2002) göre metinlerin seçiminde öğrencilerin ilgileri ve kişisel ihtiyaçları önemlidir ve mutlaka göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Vacca ve Vacca, 2002).

Dilidüzgün (1995) de seçilecek metinlerin içeriğini oluşturan konuların öğrencilerin ilgilerine ve yaşamsal deneyimlerine uygun olması gerektiğini vurgulamıştır (Dilidüzgün, 1995). Göğüş (1978) ise okuma amaçları ve konularının öğrencilerin ilgisine, cinsiyetine, kültürel düzeylerine ve mesleki yaşamlarına göre değiştiğine dikkat çekmiştir (Göğüş, 1978).

5.1.1.16. Dil Öğretim Kitaplarındaki Okuma Metinleriyle Görseller Arasındaki İlişki Durumuna Dair Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma:

Dil öğretim kitaplarında yer alan okuma metinleriyle mevcut görseller arasındaki ilişki durumu/uyum sorgulandığında tüm yaş gruplarındaki yabancı öğrencilerin çoğunun okuma metinleriyle mevcut görselleri yeterince ilişkili buldukları saptanmıştır. Okuduğunu anlamlandırmada ise görsellerin öğrencilere yardımcı olduğu belirlenmiştir.

17-41 yaş grubundaki TÖ₄, TÖ₈ ve TÖ₁₄ kodlu yabancı öğrencilerin dil öğrenim süreçlerinde görsellerin olup olmasının özellikle kendileri için önemli olmadığına vurgu yaptıkları görüşleri ise görüş sıklığı bakımından az olmakla birlikte kayda değer bulunmuştur.

5.1.1.17. Dinleme Metinlerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma:

Farklı yaş gruplarındaki hedef dil öğrencilerinin dinledikleri metinlere ilişkin görüşleri incelendiğinde 9-11 yaş grubundaki öğrencilerin çoğunun dinledikleri metinlerin hızlarını yavaş bulduklarına ilişkin görüş belirttikleri saptanmıştır. 10-14, 14-18 ve 17-41 yaş grubundaki yabancı öğrencilerin ise 9-11 yaş grubundaki hedef dil öğrencilerinin aksine dinledikleri metinleri hızlı buldukları tespit edilmiştir. Görüşmeye katılan yabancı öğrencilerden bazıları ise özellikle dinleme metinlerinin hızlı olmasından dolayı metinleri anlayamadıklarını ifade etmişlerdir.

Çalışma kapsamında tespit edilen bu durumun yapılan benzer çalışmalardan elde edilen bulgu sonuçlarıyla da örtüştüğü görülmüştür. Sefer ve Benzer'in (2020) üniversitelerin dil kurslarında Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler ve okutmanlarla yaptıkları çalışma sonuçlarında da okutmanların %80'i tarafından öğrencilerin dinlediklerini anlamada zorluk yaşama

nedeninin metin hızları olduğu dile getirilmiştir. Araştırmaya dâhil olan yabancı öğrencilerin de dinlediklerini anlama problemlerinin başında yine konuşmacının hızlı konuşmasını dile getirdikleri görülmüştür (Sefer ve Benzer, 2020).

Kaldırım ve Degeç'in (2017) Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin dinlediklerini anlamada karşılaştıkları sorunları tespit etmeye yönelik yaptıkları çalışmada da "dinlediğini anlamayı zorlaştıran faktörler" içerisinde konuşmacının hızlı konuşması ve ses tonu yetersizliği gösterilmiştir (Kaldırım ve Degeç, 2017). Graham (2006) da yaptığı çalışmada öğrencilerin kendilerini diğer dil becerilerine göre dinleme becerisinde daha az başarılı gördüklerini saptamıştır. Hedef dil öğrencilerinin yaşadıkları ana zorluklardan birinin ise dinlenen metinlerin iletilme hızlarıyla başa çıkamama olduğu belirlenmiştir (Graham, 2006).

Dinleme öncesi, sırası veya sonrasında öğrencilerin dinlediklerini anlamada sorun yaşamaları durumunda ise yabancı öğrencilerde kaygı oluştuğuna dair alanda çeşitli çalışmalar da mevcuttur. Baş'ın (2014) lise düzeyindeki öğrencilerle yaptığı çalışmada dil öğrencilerinin öğrenme sürecinde yaşadıkları kaygı etkenlerinden birinin de dinleme etkinlikleri olduğu saptanmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin dinleme etkinliklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde ise hedef dil öğrencilerinin dinlenenleri/konuşulanları anlayamamanın kendilerinde kaygı yarattığı sonucuna ulaşılmıştır (Baş, 2014).

Dinleme etkinlikleriyle özellikle yabancı öğrencilerin dinlediklerini anlamaları ve dinlediklerinden hareketle de çeşitli çıkarımlarda bulunabilmelerinin amaçlandığı düşünüldüğünde dinleme metinlerinin öğrencilerin algılayabilecekleri hızda olması bu anlamda önemli görülmektedir.

5.1.1.18. Yazma Becerisine İlişkin Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma: Hedef dil öğrencilerinin yazma becerisine ilişkin görüşleri incelendiğinde 9-11, 10-14 ve 17-41 yaş grubundaki öğrenciler arasında yazma çalışmalarının daha fazla olması gerektiğine yönelik görüşün en fazla dile getirilen görüş olduğu saptanmıştır. 14-18 yaş grubundaki öğrencilerin çoğunun ise diğer yaş gruplarının aksine yazma çalışmalarının daha az olması gerektiğine yönelik görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yazma çalışmalarının zorluğuna/yoruculuğuna ilişkin görüşleri incelendiğinde ise 9-11, 14-18 ve 17-41 yaş grubundaki öğrenciler arasında en fazla görüşle öğrencilerin yazma çalışmalarını zor ve yorucu buldukları belirlenmiştir. Alan yazındaki çeşitli araştırmacıların (Arslan ve Kılıc, 2015; Boylu, 2014; Çakır, 2010; Demiriz ve Okur, 2019; Güzel ve Barın, 2013) da dil öğrenim-öğretim süreçlerinde yazma becerisini en zor ve en son gelişen dil becerisi olarak adlandırdıkları görülmektedir. Açık'ın (2008) gerçekleştirmiş olduğu

çalışma kapsamında da Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin en çok zorlandıkları dil becerileri arasında %40 ile yazma becerisi yer almıştır (Açık, 2008).

Çalışmaya katılan 9-11 yaş grubundaki öğrencilerin ilkökul düzeyinde oldukları dikkate alındığında öğrencilerin yaşları gereği ince motor kas becerileri yeterince gelişmemiş olması ve yazmayı öğretmenlerinin denetiminde ilk kez deneyimlediklerinden dolayı yazma becerisini zor ve yorucu buldukları düşünülmektedir. 10-14 yaş grubundaki öğrencilerin çoğunun ise yazma çalışmalarını zor ve yorucu bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

17-41 yaş grubundaki TÖ₅ ve TÖ₁₀ kodlu yabancı öğrencilerin yazma becerisine ilişkin dile getirdikleri görüş ise araştırmada farklılık yaratması açısından önemli bulunmuştur. Görüş sıklığı bakımından az olmakla birlikte öğrencilerin kitapta yer almayan konularla ilgili yazma çalışmaları yapmak istediklerini belirtmeleri de kayda değer bulunmuştur.

5.1.1.19. Temel Dil Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesine İlişkin Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma: Öğrenim-öğretim süreçlerinde hedef dil öğrencilerinin temel dil becerilerinin her birinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi hem sürece ilişkin bilgi edinilmesi adına hem de öğrencilerin tek tek tüm dil becerilerine ilişkin durumlarının sağlıklı ve net bir şekilde tespit edilebilmesi açısından çok büyük bir öneme sahiptir. Bu nedenle araştırmada yabancı öğrencilerin temel dil becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesine ilişkin görüşlerine de başvurulmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgular görüş sıklığı bakımından incelendiğinde 9-11 yaş grubundaki öğrencilerin yalnızca yazma becerisinden sınıandıkları belirlenirken 10-14 ve 14-18 yaş grubundaki yabancı öğrencilerin ise temel dil becerilerinden ayrı ayrı sınıanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle 10-14 yaş grubundaki yabancı öğrencilerin Türk öğrencilerle aynı öğrenme ortamını paylaşmalarından dolayı tüm dil becerilerinin ayrı ayrı ölçülüp değerlendirilmediği düşünülmektedir. 9-11, 10-14 ve 14-18 yaş gruplarındaki yabancı öğrencilerin görüşlerinden hareketle öğrencilerin temel dil becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi süreçlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmediği anlaşılmaktadır. Çalışmaya katılım gösteren 17-41 yaş grubundaki öğrencilerin ise diğer yaş gruplarının aksine tüm dil becerilerinden ayrı ayrı sınava tabi tutularak sınıandıkları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin ölçme-değerlendirme süreçlerinde zorlandıkları dil becerileri sorgulandığında ise görüş sıklığı bakımından dinleme becerisinin ilk sırada yer aldığı görülmüştür. Dinleme becerisinden sonra yabancı öğrencilerin sırasıyla yazma ve okuma becerilerinde zorlandıkları saptanmıştır. Bu yaş grubundaki öğrenciler arasında yalnızca TÖ₃ kodlu yabancı öğrencinin konuşma becerisinde zorlandığı belirlenmiştir. TÖ₅ ve TÖ₁₄ kodlu yabancı öğrencilerin ise ölçme-değerlendirme süreçlerinde zorlandıkları temel dil becerilerinin

kurlara göre farklılık gösterdiğini belirtmeleri de çalışma kapsamında elde edilen önemli bulgu sonuçlarından biridir.

5.1.1.20. Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenimi Süreçlerine İlişkin Önerilerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma: Hedef dil öğrencilerinin Türkçe öğrenimi süreçlerine ilişkin önerilerinden elde edilen bulgu sonuçları incelendiğinde özellikle öğrencilerin yaş düzeyleri arttıkça öğrenme süreçlerine ilişkin dile getirdikleri isteklerinin/önerilerinin de arttığı ve farklılaştığı belirlenmiştir. Yabancı öğrencilerin okul düzeyleri yükseldikçe öğrenme-öğretme süreçlerine dair deneyimlerinin artması da bu duruma bir etken olarak görülmektedir. Çünkü öğrencilerin yaşadıkları her bir öğrenim deneyiminin sonucunda daha iyi nasıl öğrendiklerine/öğreneceklerine dair de bir farkındalık kazandıkları düşünülmektedir.

Öğrenme süreçlerine yönelik olarak 9-11 yaş grubundaki öğrencilerden yalnızca İÖ₄ kodlu öğrenciden geri dönüş alınabilmiştir. Bu öğrencinin de öğrenim sürecinin aynı şekilde devam etmesini istediği belirlenmiştir. 10-14 yaş grubundaki yabancı öğrenciler arasında ise en fazla görüşle Türkçe öğrenmeye yönelik çeşitli materyallerin olduğu ve yabancı öğrencilerin bulunduğu özel bir sınıf istedikleri tespit edilmiştir. Bu bulgu sonucunun Özmat'ın (2017) yaptığı araştırma sonuçlarıyla da örtüştüğü görülmüştür. Özmat, İngilizce öğrenen öğrencilerinin dil öğrenme laboratuvarlarının olduğu, geniş/ferah ve teknolojik açıdan donanımlı sınıflarda eğitim almak istedikleri sonucuna ulaşmıştır (Özmat, 2017). Aynı zamanda görüş sıklığı bakımından az olsa da OÖ₁₀ kodlu öğrencinin sınıftaki arkadaşlarıyla aynı yaşta olmak istediğine dair bir görüşü de mevcuttur.

14-18 yaş grubundaki yabancı öğrenciler arasında ise en fazla görüşle öğrencilerin Türkçe öğrenirken film izlemek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Görüş sıklığı bakımından daha az olan diğer görüşlerin ise sırasıyla kitaplar aracılığıyla öğrenme isteği, arkadaşlarla iletişim kurarak öğrenme ve okulda öğrenme isteği olarak belirlenmiştir.

17-41 yaş grubundaki yabancı öğrencilerin ise önerileri/istekleri çeşitlilik göstermekle birlikte bunları daha kapsamlı olarak dile getirdikleri belirlenmiştir. Bu yaş grubunda öğrencilerin en fazla, derslerdeki etkinliklere dair önerilerde/isteklerde buldukları tespit edilmiştir. Diğer önerilerini/isteklerini görüş sıklıklarına göre sıraladığımızda ise kur sürelerine dair öneriler/istekler, öğretmenlere yönelik öneriler/istekler, teknolojiye dair öneriler/istekler, yaşlılarıyla/kendi eğitim düzeyindeki kişilerle eğitim görme isteği ve görsellere dair önerilerin/isteklerin olduğu belirlenmiştir.

5.1.2. Öğretmenlerden/Okutmanlardan Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma

5.1.2.1. Türkçe Öğrenimi ve Öğretimi Süreçlerinde Yaş Değişkeninin Önemine Dair Öğretmenlerin/Okutmanların Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma: Görüşmeler neticesinde ilkokul, ortaokul, lise ve ULUTÖMER kurumundaki yabancı öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin/okutmanların tamamının dil öğrenimi-öğretimi süreçlerinde yaş değişkenini önemli buldukları saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin/okutmanların tamamı dil öğreniminde yaş değişkeninin önemine ilişkin çeşitli görüşler de bulunurken katılım gösteren öğretmenlerden/okutmanlardan bazılarının ise yaş değişkenine bağlı olarak çeşitli öneriler de sundukları belirlenmiştir.

9-14 yaş grubuna Türkçe öğreten öğretmenin görüşlerinden hareketle öğrencilerin yaşları arttıkça dil öğrenmelerinin kolaylaştığı ancak erken yaşlarda dil öğrenildiğinde ise öğrencilerin temelinin daha sağlam yapılandırıldığı sonucuna ulaşılmıştır. 10-14 yaş grubundaki yabancı öğrencilerin derslerine giren Türkçe öğretmenlerinin çoğu da öğrencilerin erken yaşta Türkçe öğrenmeye başlamaları gerektiğini ve dil öğrenimine ne kadar erken yaşta başlanırsa o kadar kolay, akıcı, hızlı dil öğrenmelerinin gerçekleşeceğini savundukları görülmüştür. Öğretmenlerden birinin özellikle küçük yaşlardaki öğrencilerin dilbilgisi kurallarını ileri yaş gruplarındaki yabancı öğrencilerin aksine çok fazla kavrayamadıklarını dile getirmesi dil öğreniminde yaş faktörünün önemli bir etken olduğunu göstermesi açısından kayda değer bulunmuştur.

14-18 yaş grubundaki yabancı öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin çoğunun da küçük yaşlarda dil öğrenmenin bir avantaj sağladığı yönünde görüşlerde buldukları saptanmıştır. Yaş değişkeninin önemine dair öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde ise özellikle ergenlerin/gençlerin dili daha çabuk öğrendikleri, farklı yaş gruplarının farklı düşünce yapılarına sahip olmalarından dolayı öğretim süreçlerinin farklılaşması gerektiği ve gençler/ergenler arasında akran öğretiminin daha yaygın olduğuna ilişkin görüşlerin varlığı dikkat çekmektedir.

Araştırma kapsamındaki 17 yaş ve üstündeki yabancı öğrencilere Türkçe öğreten okutmanların ise yaş değişkeninin dil öğrenimi süreçleri üzerindeki önemine ve etkisine dair daha detaylı ve çeşitli görüşlerde buldukları tespit edilmiştir. Görüşmeye katılan okutmanlardan bazılarının yaş faktöründen hareketle çeşitli önerilerde buldukları da belirlenmiştir. Okutmanların görüşleri incelendiğinde büyük yaş gruplarındaki öğrencilerin farklı dilleri bildikleri için anlama düzeylerinin daha zengin olduğu belirlenirken küçük yaştaki hedef dil öğrencilerinin ise telaffuzlarının daha iyi olduğu saptanmıştır.

Yine okutman görüşlerinden hareketle küçük yaş grubundaki yabancı öğrencilerin kendi istekleri dışında ebeveyn baskısıyla Türkçeye yöneldiklerinde ise dil öğreniminde başarısız oldukları belirlenmiştir. Aynı zamanda okutmanlar yetişkinlerin kendi anadillerinden çeviri yoluyla hedef dili öğrenmeye çalıştıklarını ve bu nedenle de öğrenilen dile karşı bir direnç geliştirdiklerini vurgularken çocukların ise iki dili de aynı anda kullanabildiklerine dikkat çekmişlerdir.

Görüşmeye katılım gösteren okutmanlardan birinin direkt olarak farklı yaş düzeylerindeki öğrenciler üzerinden çeşitli örnekler sunması ise araştırma bulguları açısından önemli görülmüştür. Okutmanın görüşlerini incelediğimizde 50-60 yaş gibi büyük yaş gruplarındaki yabancı öğrencilerin daha yavaş öğrendikleri ve dil öğrenim süreçlerini başarılı bir şekilde sonlandıramayarak Türkçe öğrenmeyi bıraktıkları belirlenmiştir. 13-14 yaş grubundaki öğrencilerin ise öğrenim seviye ve hızlarının yaşı büyük olan öğrencilere göre daha iyi olduğu saptanmıştır. Yine okutmanın görüşlerinden hareketle Türkiye’ye üniversite okumak için gelen 18-20 yaş düzeyindeki yabancı öğrencilerin Türkiye’ye yaşamak için gelen öğrencilerden daha rahat bir şekilde Türkçe öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Okutmanların özellikle küçük yaş gruplarının dil öğrenim süreçlerinde dilbilgisinden ziyade konuşmaya, anlamaya yönelik dil öğretimlerinin gerçekleştirilmesi gerektiği, yaş düzeylerine göre öğrencilerin verilen yabancı dil eğitimlerinin değişmesi gerektiği ve yaş seviyelerine uygun programların, yöntemlerin, tekniklerin, materyallerin ve sınıf ortamlarının hazırlanması gerektiği yönünde çeşitli önerilerde buldukları da tespit edilmiştir. Aynı zamanda okutmanların farklı yaş düzeylerindeki hedef dil öğrencilerine yönelik öğretmen yetiştirme programlarının açılması gerektiğini vurguladıkları da görülmektedir.

Okutmanlardan elde edilen bilgiler ışığında hedef dil öğrenimi-öğretimi süreçlerinin sağlıklı bir şekilde düzenlenmesinde ve yürütülmesinde yaş değişkeninin önemli olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Okutmanların dile getirdiği gibi sahadaki öğretmenlerin yeterliliği de bu anlamda önemli görülmektedir. Özellikle küçük yaş gruplarına dil öğretecek bireylerin “çocuk eğitim bilimi” olan pedagoji eğitimine sahip olmaları beklenirken yetişkinlere yönelik hedef dil öğretimlerinde bulunacak bireylerin ise pedagojiden daha çok “yetişkin eğitim bilimi” olan andragoji eğitimine hâkim olmaları beklenilmektedir.

Akın (2014) da çocuk ve yetişkin kavramlarının birbirinden farklı olduğuna dikkat çekerek özellikle yetişkin öğrencilerin öğrenme süreçlerinin sürekli olarak çocuk öğrencilerin özelliklerine göre sürdürüldüğünden ve çocuklar için hazırlanmış ortamlarda eğitim aldıklarından dem vurmıştır (Akın, 2014). Çocuk ve yetişkin niteliklerinin birbirinden farklı olduğu göz önünde bulundurulduğunda hedef dil öğrenimi-öğretimi süreçlerinin de öğrenen

niteliklerine göre hazırlanacak öğrenme yaşantılarıyla şekillendirilmesine özen gösterilmesi bu anlamda gerekli görülmektedir.

5.1.2.2 Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sebeplerine/Amaçlarına İlişkin Öğretmenlerin/Okutmanların Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma: Öğretmenlerin/Okutmanların yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme sebeplerine/amaçlarına ilişkin verdikleri yanıtlar incelendiğinde araştırmaya katılım gösteren farklı yaş düzeylerindeki yabancı öğrencilerin görüşleriyle genel olarak örtüştüğü görülmüştür. Öğretmenlerin görüşlerinden hareketle 9-14 ve 10-15 yaş grubundaki yabancı öğrencilerin Türkiye’de yaşama zorunluluğundan kaynaklı olarak günlük yaşam içerisinde hedef dili kullanmak amacıyla Türkçe öğrendikleri belirlenmiştir.

Lisede düzeyindeki yabancı öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenler ise 14-18 yaş grubundaki yabancı öğrencilerin öncelikli amacının Türkiye’de bir üniversite okumak olduğunu belirtmişlerdir. Bu yaş grubunun Türkçe öğrenme sebeplerine/amaçlarına ilişkin öğretmen görüşlerini kodlama sıklıklarına göre incelediğimizde ise dönemin sonunda tüm dersleri Türkçe olarak öğrenecek olmaları, günlük ihtiyaçlarını gidermek, kariyer yapmak, sosyal hayatlarında kolaylık, Türkiye’deki eğitim sistemini beğenme ve Türkiye’yi yakından tanıma olduğu saptanmıştır.

17 yaş ve üstündeki yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme sebeplerini/amaçlarını görüş sıklığına göre incelediğimizde Türkiye’de üniversite okumak istemeleri, yüksek lisans ve doktora yapıyor olmaları, Türk dilini/kültürünü merak etmeleri ve Türkiye’de yaşıyor olmaları olarak belirlenmiştir. Açık (2008) da Türkiye’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarına göre katılımcı öğrencilerin %98’inin Türkiye’de öğrenim görmek istedikleri için Türkçe öğrendikleri saptamıştır (Açık, 2008). Aydın’ın (2017) Aydın Üniversitesi TÖMER kurumunda yaptığı çalışmada da yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçları incelendiğinde okudukları bölümlerin Türkçe eğitim vermesi ve Türkiye’de eğitim alma yönündeki görüşlerin daha sık dile getirildiği görülmüştür (Aydın, 2017).

5.1.2.3 Sınıfların Yaş Değişkeni Açısından Homojen/Heterojen Olma Durumuna İlişkin Öğretmenlerin/Okutmanların Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma: Araştırma sorusu çerçevesinde farklı yaş düzeylerindeki öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin/okutmanların çoğunun mevcut sınıflarının yaş açısından aynı ya da yakın yaştaki öğrencilerden oluştuğu saptanmıştır. Ancak görüş sıklığı bakımından az olmakla birlikte yapılan görüşmeler neticesinde bazı öğretmenlerin ve okutmanların ise mevcut sınıflarının yaş açısından heterojen olduğu da belirlenmiştir.

Yapılan çalışmada öğretmenlere ve okutmanlara sınıflarının yaş değişkeni açısından heterojen ya da homejen olmasını isteyip istemediklerine ilişkin görüşlerini sorguladığımızda ise öğretmenlerin/okutmanların yine çoğunun yaş açısından homojen sınıfları olumlu buldukları saptanmıştır. Bu nedenle de aynı ya da yakın yaş düzeyindeki yabancı öğrencilerin aynı dil öğrenme ortamını paylaşmaları gerektiğini belirttikleri görülmüştür.

Farklı yaş düzeylerindeki öğrencilerin bir arada olduğu sınıflarda Türkçe öğreten bazı öğretmenlerin/okutmanların da yaş açısından homojen sınıfları dil öğrenimi ve öğretimine yönelik daha sağlıklı buldukları belirlenmiştir. Görüşmeye katılım gösteren okutmanlardan birinin homojen sınıfları daha sağlıklı bulmakla birlikte özellikle dil sınıflarındaki yaş farkının en fazla beş olması gerektiği yönünde görüş belirtmesi de bu açıdan önemli görülmektedir. Yapılan görüşme neticesinde ise yaş farkının beşten büyük olduğu sınıflarda çeşitli problemlerin yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aynı zamanda gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde 7-14 yaşındaki yabancı öğrencilerin dil seviyeleri belirlenmeden Türkçe öğrenme sınıfları oluşturulduğu için dil farklılıklarının daha görünür olduğu ve bu durumun da hedef dil öğrencileri açısından önemli bir dezavantaj oluşturduğu belirlenmiştir.

10-15 yaş grubundaki yabancı öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerden birinin ise çoğunluğun aksine öğrencilerin farklı yaşlarda olmasının dil öğrenimi-öğretimi süreçleri açısından bir sorun oluşturmadığına değindiği belirlenmiştir. Ancak aynı öğretmenin özellikle 7. sınıfta olması gereken bazı yabancı öğrencilerin 5. sınıftaki öğrencilerle birlikte eğitim aldıklarını ve yaşça büyük olan yabancı öğrencilerin küçük yaştaki öğrencilere karşı hem psikolojik hem de fiziksel anlamda şiddet gösterebildiklerine dikkat çekmesi akla akran zorbalığını getirdiği için çalışma bulguları açısından önemli görülmüştür.

5.1.2.4 Yaş Değişkeninin Türkçe Öğrenimi ve Öğretimi Süreçleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Öğretmenlerin/Okutmanların Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma: Sınıfların yaş değişkeni açısından homojen ya da heterojen olmasının hedef dil öğrencilerinin Türkçe öğrenimi süreçleri üzerindeki etkisi sorguladığında ilkökul, ortaokul ve ULUTÖMER kurumundaki yabancı öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin/okutmanların tamamının yaş değişkenini yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi süreçlerinde etkili buldukları belirlenmiştir. Lise düzeyindeki yabancı öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin ise çoğu yaş değişkenini yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi süreçlerinde etkili bulmuşlardır.

Öğretmenlerle/okutmanlarla yapılan görüşmeler neticesinde öğrencilerin aynı ya da yakın yaşlarda olmasının Türkçe öğrenimi ve öğretimi süreçlerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Özellikle homojen sınıflardaki öğrencilerin ilgi alanlarının, dikkat sürelerinin ve

öğrenme yöntemlerinin ortak olmasından dolayı öğretmenlerin/okutmanların aynı ya da yakın yaş gruplarındaki öğrencilerin bir arada olmasını tercih ettikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Yaş değişkeni açısından homejen sınıfların etkililiğine ilişkin öğretmenlerin/okutmanların genel olarak görüşlerini incelediğimizde ise homojen yaş gruplarına hitap etmenin ve dil öğretmenin daha kolay olduğu, öğrencilerin hayata aynı yerden bakabildikleri, ortak hedeflerinin, ihtiyaçlarının ve ilgi alanlarının olduğu, yaşları aynı olduğu için yaşlarına uygun yöntemleri rahatlıkla belirleyebildikleri, akran öğretimini gerçekleştirebildikleri ve yaş gruplarına özel materyal hazırlayabildikleri saptanmıştır.

Türkçe öğretim sınıflarındaki öğrencilerin yaş değişkeni açısından heterojen olmasına ilişkin görüşleri incelendiğimizde ise farklı yaş gruplarına Türkçe öğreten öğretmenlerin/okutmanların yaşadıkları deneyimlerden kaynaklı olarak yine çeşitli görüşlerde buldukları belirlenmiştir. 9-14 yaş grubundaki ilkökul öğrencilerine Türkçe öğreten öğretmenin özellikle yabancı öğrenciler için sınıflar oluşturulurken yaş değişkenine dikkat edilmediğini sadece öğrencilerin dil seviyelerinin tespit edilerek sınıfların oluşturulduğuna değindiği görülmüştür. Özellikle sınıflar oluşturulurken yaş değişkenine dikkat edilmemesinden kaynaklı olarak sınıfta ortaokul düzeyinde olması gereken 14 yaşındaki yabancı bir öğrencinin de olduğunu belirlenmiştir. Görüşme neticesinde Türkçe öğretmenin bu durumu uygun bulmadığı ve sınıf içerisinde problem yaratan bazı durumların oluşmasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

14-18 yaş grubundaki yabancı öğrencilerin derslerine giren Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle de farklı yaş gruplarının olduğu sınıflarda düşünce farklılıklarının ve yabancı öğrencilerin kendilerini sınıf arkadaşlarından büyük görme durumlarının daha çok yaşandığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda sınıf içerisindeki büyük yaş grubundaki öğrencilerin anlatılanları daha hızlı ve kolay öğrendiklerine ilişkin de öğretmen görüşleri mevcuttur. Özellikle 10. sınıftaki yabancı öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerden birinin sınıfta 15 ve 18 yaşlarındaki hedef dil öğrencilerinden 18 yaşındaki öğrencisinin 15 yaşındaki öğrencisine göre anlatılanları daha rahat anladığına vurgu yapması bu anlamda önemli görülmektedir. Yapılan görüşmeler neticesinde ise sınıf içerisindeki yaş farklılıklarının 1-2 yaş düzeylerinde tutulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Görüşmeye katılım gösteren okutmanların görüşlerini incelediğimizde ise sınıf içerisindeki yaş aralıklarının fazla olduğu durumlarda okutmanların özellikle sınıf içi etkinlikleri belirleme ve gerçekleştirme noktasında sorun yaşadıkları anlaşılmıştır. Okutmanlardan bazıları küçük yaşlardaki öğrencilerin severek, beğenerek yaptıkları etkinlikleri büyük yaşlardaki öğrencilerin ise beğenmediklerini ve etkinliklere dâhil olmak istemediklerini

belirtmişlerdir. Görüşmeler neticesinde 18-20 yaşlarındaki öğrencilerin oyunla, müzikle dil öğretiminden hoşlandıkları ancak 30-40 yaşındaki yabancı öğrencilerin ise bu tarz etkinliklerden hoşlanmadıkları ve çocuksu buldukları saptanmıştır.

Yine okutmanlardan elde edilen bulgular neticesinde büyük yaş gruplarının Türkçe öğrenirken daha çok ezber yöntemine başvurarak anadillerinde çeviri yoluyla öğrenmeyi tercih ettikleri için yaş farkının fazla olduğu sınıflarda okutmanların yöntem seçiminde zorlandıkları belirlenmiştir. Er, Biçer ve Bozkırlı'nın (2012) inceledikleri çeşitli makaleler neticesinde de Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerle ilgili alanda bazı sorunların mevcut olduğu anlaşılmıştır (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012). Okutmanlardan bazılarının özellikle yaş farkının çok fazla olduğu heterojen sınıflarda büyük yaştaki öğrencilerin kendilerini küçük yaştaki öğrencilerin babaları yerine koyduklarına ilişkin görüşleri de tespit edilmiştir.

Yaş açısından heterojen sınıflardaki ideal yaş ortalamalarının nasıl olması gerektiğine ilişkin okutman görüşlerini sorguladığımızda ise özellikle okutmanlardan birinin 25 ve 25 yaş altı öğrencilerin dil öğrenim sınıflarında aynı ya da yakın yaşlarda olması gerektiğini vurguladığı görülmüştür. Ancak aynı okutmanın 25 ve 25 yaşından büyük yabancı öğrencilerin olduğu sınıflarda yaş farkının pek hissedilmemesinden dolayı farklı yaşlardaki öğrencilerin birarada eğitim alabileceklerine ilişkin görüşü de mevcuttur. Yapılan görüşme neticesinde okutmanın özellikle 18 ve 30 yaşındaki hedef dil öğrencilerinin aynı sınıfta dil eğitimi almamaları gerektiğini vurguladığı saptanmıştır.

Görüşmeye katılım gösteren bir başka okutmanın görüşlerinden hareketle 18 yaşındaki öğrencilerle 30 yaşındaki öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarının aynı olmadığı gibi öğrenme hızlarının da aynı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle 18-20 yaş aralığındaki öğrencilerin dil öğreniminde daha hızlı bir ilerleme gösterirken 30-35 yaşlarındaki yabancı öğrencilerin ise dil öğrenme süreçlerinin daha yavaş ilerlediği tespit edilmiştir. Yine okutmanın görüşleri neticesinde küçük yaşlardaki öğrencilerin olduğu sınıflardaki ideal yaş aralığının 18-24 olması gerektiği belirlenmiştir.

Araştırma sorusu kapsamında dil öğrenim sınıflarındaki yabancı öğrencilerin yaş açısından aynı ya da yakın yaşlarda olmasının öğretmenler/okutmanlar tarafından daha çok istendiği/tercih edildiği saptanmıştır. Gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde sınıfların yaş değişkeni açısından homojen olmasının yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme süreçleri üzerinde olumlu etkisinin olduğu anlaşılırken sınıf içerisindeki yaş farklarının artmasının ise hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından olumsuz etkiler barındırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda okutmanların görüşlerinden elde ettiğimiz bulgu sonuçlarının öğrenci görüşlerinden elde ettiğimiz bulgu sonuçlarıyla da örtüştüğü belirlenmiştir.

5.1.2.5 Yaş Değişkeninin Sınıf İçerisindeki Etkileşime Olan Katkısına İlişkin Öğretmenlerin/Okutmanların Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma: Yaş değişkeninin sınıf içerisindeki etkileşime olan etkisini incelediğimizde ilkökul düzeyindeki yabancı öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenin heterojen sınıflarda etkileşimin daha fazla olduğunu belirttiği saptanmıştır. Ancak Türkçe öğretmeni sınıf içerisindeki küçük yaşlardaki öğrencilerin kendilerinden daha büyük yaşta arkadaşlarının söyledikleri sözleri kural ve kanun gibi kabul etmelerinin heterojen sınıflardaki en önemli dezavantaj olduğunu belirttiği de görülmüştür. Aynı zamanda yaş değişkeni açısından heterojen sınıflarda olumsuz davranışların daha fazla yaşandığı ve yabancı öğrencilerde bazı davranış bozukluklarının gözlemlendiği de belirlenmiştir.

Ortaokul ve lise düzeyindeki yabancı öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenler ile ULUTÖMER kurumundaki okutmanların tamamına yakınının ise yaş değişkeni açısından homojen sınıflarda etkileşimin daha fazla olduğu yönünde görüş belirttikleri saptanmıştır. 14-18 yaş grubuna Türkçe öğreten öğretmenlerden biri ise her yaş grubunda etkileşimin gözlemlendiğine değinmekle birlikte özellikle yetişkinlere göre daha rahat iletişim kurabilen küçük yaşlardaki öğrencilerin bulunduğu sınıflarda etkileşimin daha fazla olduğunu vurgulamıştır. Yapılan görüşme neticesinde büyük yaşlardaki yabancı öğrencilerin küçük yaşta öğrencilere göre çok daha alıngan oldukları ve kendi kabuklarına çekildikleri belirlenmiştir.

ULUTÖMER kurumundaki öğrencilere Türkçe öğreten okutmanlar ise özellikle heterojen sınıflarda iletişimin zayıf olduğunu, abi/amca gibi ifadelerin kullanıldığını, öğrencilerin yaş düzeyleri arttıkça ilgi alanları farklılaştığı için de iletişimlerinin zorlaştığını belirtmişlerdir. Okutmanlardan biri ise özellikle 30 yaşındaki öğrencisinin sınıftaki arkadaşlarıyla bir türlü iletişim kuramadığını ifade etmiştir.

5.1.2.6 Yabancı Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Uygun Dil ve Kültür Öğretimi ile Evrensel Değerlere Yönelik Olumlu Tutum Kazanmalarını Sağlamak İçin Öğretmenlerin/Okutmanların Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma: Araştırma kapsamında öğretmenlerin/okutmanların yabancı öğrencilerinin yaş düzeylerine uygun olarak dil ve kültür öğretimi ile evrensel değerlere ilişkin olumlu tutum kazanmalarını sağlamak için yaptıkları çalışmalar da sorgulanmıştır. Öğretmenlerin/Okutmanların görüşlerinden elde edilen bulgular neticesinde ise özellikle evrensel değerlere ilişkin hedef dil öğrencilerinin olumlu tutum kazanmalarını sağlayıcı çalışmalara ağırlık verilmediği saptanmıştır. Hedef dil öğrenimi-öğretimi süreçlerinde dil ve

kültür öğretimi ne kadar önemliyse öğrencilerin evrensel değerlere ilişkin olumlu tutum kazanmalarını sağlamakta bir o kadar önemli görülmektedir.

Çalışmaya katılım gösteren öğretmenlerin/okutmanların dile getirdikleri görüşlerini yaş gruplarına göre incelediğimizde 9-14 yaş grubuna Türkçe öğreten öğretmenin dil ve kültür öğretimine yönelik olarak Türk kültürüyle yabancı öğrencilerin kendi kültürlerindeki benzerlikleri ve farklılıkları karşılaştırdığı belirlenmiştir. Ortaokul düzeyindeki Türkçe öğretmenlerinin çoğu ise yabancı öğrencilerle Türk öğrencilerin bir arada eğitim almalarından dolayı sınıf içerisinde özellikle yabancı öğrencilere yönelik özel bir çalışma yapmadıklarına değinmişlerdir. Yine görüşmeye katılım gösteren Türkçe öğretmenlerinin çoğunun mevcut Türkçe ders kitabındaki metinleri bu konuda yeterli buldukları belirlenmiştir.

Ortaokul düzeyinde görüşmeye katılım gösteren öğretmenlerden biri konuyla ilişkili olarak derslerinde deyimlerden/atasözlerinden ve geleneklerden bahsettiğini belirtirken bir başka öğretmenin ise şiir ezberlettiği ve türkü dinlettiği saptanmıştır. Çalışma kapsamında öğretmenlerden elde edilen bu bulgu sonuçlarıyla öğrencilerden elde edilen bulgu sonuçlarının örtüştüğü görülmüştür. Yapılan görüşmeler neticesinde özellikle 9-11 ve 10-14 yaş grubundaki yabancı öğrencilerin farklı ülke ve kültürlerle ilişkin yeni bilgiler edinmelerinin yeterli düzeyde olmadığı görülmekle birlikte evrensel değerlere yönelik öğrencilerin olumlu tutum kazanmalarını sağlayıcı çalışmalara da sınıf içerisinde ağırlık verilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yabancı dil öğretiminde hedef dil ve kültürle birlikte dünya üzerindeki mevcut dillerin, ülkelerin ve kültürlerin de keşfedilmesinin öğrencilerin hedef dil öğrenim süreçlerini kolaylaştırdığı bilinmektedir. Gün (2015) de Suriyeli öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerle yaptığı çalışma sonucunda sınıf ortamında kültürel öğelerin kullanılmasının öğrencilerin dil öğrenimini harekete geçirmesinin yanı sıra farklı kültürleri öğrenmeye meraklı olan öğrencilerin dil öğreniminde de daha etkin olduklarını saptamıştır (Gün, 2015).

14-18 yaş grubuna Türkçe öğreten öğretmenlerin görüşlerini görüş sıklığı bakımından incelediğimizde ise öğretmenlerin çoğunun dil ve kültür öğretimine ilişkin olarak kültürel karşılaştırma yaptıkları tespit edilmiştir. Görüş sıklığı bakımından az olmakla birlikte diğer görüşlerin sırasıyla dil ve kültür öğretimine yönelik etkinliklerden/metinlerden yararlanma, deyimleri/atasözleri kullanma, farklı ülkelerden/kültürlerden bahsetme, günlük hayattaki kelimeleri kullanma, sosyal etkinlikler/kültürel geziler düzenleme, Türk kültüründen/edebiyatından bahsetme, Türk müziklerini dinletme ve Türkçenin zenginliklerini anlatma olarak belirlenmiştir. Görüşmeler neticesinde öğretmenlerin özellikle yabancı öğrencilerinin ikinci dönem itibarıyla Türk öğrencilerle öğrenim görmeye başlayacak

olmalarının getirmiş olduğu zaman kısıtlılığı sebebiyle derslerinde dil ve kültür öğretimi ile evrensel değerlere çok fazla ağırlık veremedikleri saptanmıştır.

17 yaş ve üstündeki yabancı öğrencilere Türkçe öğreten okutmanların dil ve kültür öğretimine yönelik görüşlerini incelediğimizde ise geleneklerimizin yer aldığı filmleri/videoları izletme, kültürler arası karşılaştırma yapma, somut nesnelere/görsellerden yararlanma ve Türkçe müzik dinletme yönündeki görüşlerin en fazla dile getirilen görüşler olduğu saptanmıştır. Görüş sıklığı bakımından az olmakla birlikte okutmanların kültürel paylaşımlar yaptıkları, dil-kültür ilişkisi kurdukları, dil öğrenme nedenlerini/amaçlarını sorgulattıkları, dil öğrenmede yaşayacakları problemlerden bahsettikleri ve hedef dile ilişkin gerçek hayattan ve kitaplardan örnekler sundukları da görülmüştür. Aynı zamanda görüşmeye katılım sağlayan okutmanların evrensel değerlere (dostluk, barış, iyilik, saygı, sevgi, arkadaşlık, yardımlaşma vb.) ilişkin olarak çeşitli görüşler de sunmuşlardır. Özellikle öğrencilerinin evrensel değerleri içselleştirebilmeleri adına ise güncel olayları yorumlattıkları, iş birliğine dayalı oyun oynattıkları ve proje çalışmaları yaptıkları saptanmıştır.

5.1.2.7 Yabancı Öğrencilerin Yaş Özelliklerinden Hareketle Zihinsel, Kişisel ve Psikolojik Gelişimlerine Uygun Dil Öğrenmelerine Dair Yapılan Çalışmalara İlişkin Öğretmenlerin/Okutmanların Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma: Hedef dil öğrencilerin yaş özelliklerinden hareketle zihinsel, kişisel ve psikolojik gelişimlerine uygun dil öğrenim süreçlerinde öğretmenlerin/okutmanların neler yaptıklarına ilişkin belirttikleri görüşler incelendiğinde 9-14 yaş grubuna Türkçe öğreten öğretmenin oyunla öğretim yaptığı ve sınıf içerisinde yarışmacı/rekabetçi bir ortam yarattığı belirlenmiştir. Öğretmenin hedef grubunun yaşı dikkate alındığında öğrencilerin zihinsel, kişisel ve psikolojik gelişimleri açısından oyunla öğretim uygulaması doğru bulunurken özellikle dil öğrenim sürecinde olan bu yaş grubundaki yabancı öğrenciler için rekabetçi bir sınıf ortamının ise uygun olmadığı düşünülmektedir. Scott ve Ytreberg (1990) de dil öğrenme süreçlerinde kazanan ya da kaybedenin olmadığına dikkat çekerek her bireyin dil öğretimini kazanabilir güçte olduğunu vurgulamışlardır. Bu nedenle de dil öğretmenlerinin sınıflarda rekabet ortamına zemin hazırlamamaları gerektiğini belirtmişlerdir (Scott ve Ytreberg, 1990 akt. Anşin, 2006).

Erikson'un psikososyal gelişim kuramına göre de öğrencilerin başarılı olmaya karşı yetersizlik/aşağılık duygusu yaşadıkları dönem 6-12 yaş olarak kabul edilmekle birlikte bu dönem içerisindeki çocukların çevrelerinden takdir görmek ve beğenilmek istedikleri bilinmektedir. Çocukların yetersizlik duygusunu yaşamamaları için özellikle ebeveynlerinden ve öğretmenlerinden çocuklara başarı duygusunu tattırabilecekleri sorumluluklar vermeleri beklenilmektedir. Ancak kazanan ve kaybedenlerin belirlendiği yarışmacı/rekabetçi bir

öğrenme ortamında ise hedef dil öğrencilerinin bazıları başarılı olma duygusunu tatarken bazı öğrencilerin de yetersizlik/aşağılık duygusunu yaşayacak olmalarının öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini olumsuz anlamda etkileyeceği düşünülmektedir.

10-15 yaş grubuna Türkçe öğreten öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda yabancı öğrencilerin zihinsel, kişisel ve psikolojik açılardan gelişimlerini destekleyici yönde uygulamaların, etkinliklerin yapılamadığı ve öğretmenlerin Türkçeyi bilen çocuklara Türkçe öğretir gibi yabancı öğrencilere Türkçe öğretmek durumunda kaldıkları belirlenmiştir. Görüş sıklığı bakımından az olmakla birlikte yapılan görüşmeler sonucunda bazı öğretmenlerin ise yabancı öğrencilere yönelik olarak farklı sınav hazırladıkları, hikâye kitapları okutturdukları, sınıf içerisinde yabancı öğrencileri konuşturmaya çalıştıkları ve bu öğrencilere daha fazla hoşgörü gösterdikleri tespit edilmiştir.

14-18 yaş grubuna Türkçe öğreten öğretmenlerin çoğunluğu ise özellikle ders kitaplarını kendilerine rehber aldıklarını ifade etmişlerdir. Diğer yapılan görüşleri incelediğimizde ise öğretmenlerin yabancı öğrencilerinin yaşantılarını anlamaya çalıştıkları ve yaşlarına uygun davranmaya özen gösterdikleri, öğrencilerine başarılı olma duygusunu yaşatmaya çalıştıkları, ilgi alanlarına ait konulardan bahsettikleri ve yaşlarına uygun örnekler verdikleri belirlenmiştir.

17 yaş ve üstündeki yabancı öğrencilere Türkçe öğreten okutmanların dile getirdikleri görüşleri incelediğimizde ise okutmanların çoğunun derslerinde öğrencilerin ilgi alanlarına ait konulardan bahsetmenin yanı sıra filmlere ve müziklere de yer verdikleri belirlenmiştir. Aynı zamanda çalışmada öğrencilerinin kişisel, zihinsel ve psikolojik gelişimlerine ilişkin bilinçli olarak bir şey yapmadığını dile getiren okutman görüşü bulunduğu gibi öğrencilerinin yaşlarına uygun olarak espiriler yaptığını ve hazırlanan öğretim programına bağlı kaldığını ifade eden okutman görüşü de mevcuttur. Görüşmeye katılım gösteren okutmanlardan birinin ise özellikle bu yaş grubundaki yabancı öğrencilerin politika konuşmaktan hoşlanmadıklarını fark ederek öğrencilerinin Türkçelerini geliştirmek adına daha çok onların ilgilerine hitap eden spor ve müzikle ilgili konulardan bahsetmeye çalıştığı belirlenmiştir.

5.1.2.8 Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Yaşadıkları Psikolojik Engellere İlişkin Öğretmenlerin/Okutmanların Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma: Hedef dil öğrencilerinin Türkçe öğrenirken yaşadıkları psikolojik engellere (kaygı, motivasyon düşüklüğü, iletişim kurmama/kuramama vb.) ilişkin öğretmen/okutman görüşlerinden elde ettiğimiz bulgular neticesinde 9-14 yaş grubundaki yabancı öğrencilerin kendilerini yalnız/toplumdan yalıtılmış olarak hissettikleri ve öğrenilmiş çaresizlik yaşadıkları belirlenmiştir.

10-15 yaş grubundaki yabancı öğrencilerin buldukları sınıflarda Türkçe öğreten öğretmenlerin çoğu ise bu yaş grubundaki öğrencilerin iletişim kurma noktasında problem yaşadıkları için derslere katılmadıklarını dile getirmişlerdir. Görüş sıklığı bakımında az olmakla birlikte bu yaş grubundaki öğrencilerin kaygı yaşadıkları da tespit edilen görüşler arasındadır. Johnstone (2009) da yabancı dil öğreniminde özellikle çocukların yetişkinlerden daha az kaygı yaşadıklarını belirtmiştir (Johnstone, 2009).

14-18 yaş grubundaki yabancı öğrencilerde ise gelecek kaygısı sebebiyle en fazla motivasyon düşüklüğü yaşandığı tespit edilmiştir. Görüş sıklığı bakımından diğer görüşleri sıraladığımızda ise öğrencilerin iletişim kuramama, adaptasyon sorunu ve sınav (YÖS) kaygısı yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden hareketle 17-18 yaş gruplarındaki öğrencilerin daha çok sınav kaygısı yaşadıklarını belirlenirken 13-14 yaşlarındaki yeni gelen öğrencilerin ise arkadaşları ve öğretmenleriyle iletişim kuramamanın yanı sıra çeşitli uyum sorunları da yaşadıkları belirlenmiştir. Özellikle öğrencilerin ülkelerinden geldikleri ilk haftalarda uyum sorunu yaşadıkları hatta verilen yemekleri yemedikleri ve bisküvilerle günlerini geçirdikleri yönündeki mevcut bir görüşün varlığı da öğrencilerin ciddi anlamda bir uyum sorunu yaşadıklarını göstermesi açısından önemlidir.

17 yaş ve üstündeki yabancı öğrencilerin ise en fazla görüşle iletişim kurmama/kuramama, kaygı ve motivasyon düşüklüğü yaşadıkları saptanmıştır. Görüş sıklığı bakımından az da olsa öğrencilerin yaşadıkları diğer psikolojik engelleri incelediğimizde ise utanma/çekinme ve kabul görmeme, adaptasyon sorunu/yalnız hissetme ve ön yargılı olma durumlarının görüldüğü belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğunun özellikle utanma, çekinme, iletişim kurmama/kuramama, kendini ifade edememe, motivasyon düşüklüğü, dil öğrenimine ön yargıyla yaklaşma gibi davranışların 18-20 yaşlardaki öğrencilerde daha sık görüldüğünü belirttikleri saptanmıştır.

Bazı okutmanların araştırma sorusuna ilişkin olarak aktarmış oldukları çeşitli anekdotlarda çalışma kapsamında kayda değer bulunmuştur. Özellikle 75 yaşında öğrencisi olduğunu belirten okutmanlardan birinin öğrencisinin duymakta sıkıntı yaşadığı için gramer konularını algılayamadığını ve bu öğrencisinin derslerde kendini ifade etme gibi çeşitli problemlerle karşılaştığına değinmesi çalışma kapsamında önemli görülmüştür. Aynı zamanda okutmanın görüşlerinden hareketle 30 yaş ve üstündeki öğrencilerin ise sınıf içerisindeki küçük yaşta öğrencilere göre daha sakin ve çekingen kaldıkları belirlenmiştir. Bir başka okutmanın ise Orta doğudan özellikle de savaş ortamından gelen öğrencilerin sınıflarda hiç gülmediği, gurbette yaşama zorluğu çektikleri ve motivasyon eksikliği yaşadıklarına ilişkin görüş belirttiği tespit edilmiştir.

5.1.2.9. Yabancı Öğrencilerin Yaş Özelliklerine Uygun Dil Öğretim Yöntemlerinin Kullanımına İlişkin Öğretmenlerin/Okutmanların Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma: Öğretmenlerin/Okutmanların hedef dil öğrencilerinin yaşlarına uygun kullandıkları yöntemlere ilişkin olarak görüşlerinden elde ettiğimiz bulgular neticesinde 9-14 yaş grubundaki yabancı öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenin yalnızca görsel yöntemi kullanmayı tercih ettiği saptanmıştır. Ancak Köprülü'ye (2016) göre okuma ve yazmayı daha öğrenmemiş ya da başlangıç düzeyinde bulunan yabancı öğrencilerin dil öğretiminde öğrencilerin yaşlarına, bilişsel gelişimlerine ve eğitim düzeylerine göre her yöntemin en uygun yönlerinin alınarak kullanıldığı seçmeli yöntemin kullanılması daha uygun ve doğru olacaktır (Köprülü, 2016: 93).

Gönül Durukafa ile Mehmet Natic Durukafa (2000) ilkökul düzeyinde yabancı dil öğrenen öğrencilere yönelik olarak daha çok iletişimsel (şarkılar ve kapsamlı oyunlar içeren) ve sözel dili önceleyen yöntemlerin kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin dil öğrenmelerini sağlayacak elverişli yöntemlerin bir arada kullanılmasının ise dil öğreniminde verimliliği arttıracakını dile getirmişlerdir (Durukafa ve Durukafa, 2000). Hao (2017) da iletişimsel yaklaşımın ilköğretim seviyesindeki dil öğrencilerinin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik olarak uygulanmasının daha faydalı olacağını belirtmiştir (Hao, 2017: 744 akt. Göçen, 2020).

Ayşin (2006) ise yabancı dil öğretiminde her yaş grubuna göre uygulanacak yöntem ve tekniklerin farklılaşmaması gerektiğine değinerek özellikle de ilkökul ve ortaokul düzeylerindeki dil öğretimlerinde metodların mutlaka farklılaşması gerektiğini vurgulamıştır. Ayşin'e göre, ortaokullarda "anlama" ve "anlatıma" dayalı çalışmalarda diyaloglardan faydalanılırken ilkökullarda ise işlevselcilik açısından daha çok eylemselliğin ön planda tutularak "beden dili" nin kullanılması gerekmektedir (Ayşin, 2006).

10-15 yaş grubuna Türkçe öğreten öğretmenlerin çoğunun bu araştırma sorusuna ilişkin olarak görüş belirtmedikleri saptanmıştır. Araştırma sorusuna ilişkin görüş belirten öğretmenlerin ise yabancı öğrencilerle Türk öğrencilerin bir arada eğitim almalarından dolayı yabancı öğrencilere özel olarak herhangi bir dil öğretim yöntemi kullanmadıkları belirlenmiştir. Aynı zamanda görüş belirten öğretmenlerin özellikle yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler hakkında bilgi sahibi olmadıklarını da dile getirdikleri görülmüştür. Görüş sıklığı bakımından az olsa da öğretmenlerin görsel/işitsel yöntem, iletişimsel yöntem, okuma/anlama/yazma alanlarına ağırlık verdikleri belirlenmiştir.

Hengirmen (2006) özellikle işitsel-dilsel yöntemin her yaş grubundan dil öğrencisine uygun olup olmadığı noktasının tartışılması gerektiğine dikkat çekmiştir. Bu yöntemin

uygulanması aşamasında özellikle hedef dil öğrencilerinin çocuk olması durumunda ses tekrarları yoluyla dil öğretiminin gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtirken yetişkilere yönelik dil öğretiminde ise ezber ve tekrarlar ile gramer yapısına yönelik yapılacak açıklamaların bütünleştirilmesi durumunda yöntemin etkili olacağını savunmuştur (Hengirmen, 2006 akt. Memiş ve Erdem, 2013).

14-18 yaş grubundaki öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin görüşlerini incelediğimizde ise en fazla görsel ve iletişimsel yöntem tercih ettikleri belirlenmiştir. Görüşmeye katılım gösteren öğretmenlerden birinin ise konuşma ve yazma alanlarını birlikte desteklediği belirlenerek eklettik yöntemi tercih ettiği anlaşılmıştır. Aynı zamanda görüşmeye katılım gösteren öğretmenlerden bazılarının istasyon yöntemi, kitaptan öğretim, yazma ve okuma alanlarına ağırlık verdiklerini dile getirdikleri görüşleri de mevcuttur.

17 yaş ve üstündeki öğrencilere yönelik ise okutmanların en fazla iletişimsel yöntemi ikinci sırada ise seçmecî yöntemi tercih ettikleri belirlenmiştir. Shuang ve Xin (2011) de iletişimsel dil öğretimi yaklaşımının yetişkin dil öğrencileri ile güçlü çalışma motivasyonuna sahip öğrenciler için tasarlandığını dile getirmişlerdir (Shuang ve Xin, 2011 akt. Göçen, 2020). Okutmanlardan birinin ise yabancı dil öğretime özgü yöntemler yerine genel olarak eğitim süreçlerinde kullanılan buluş yoluyla öğretim, gösterip yaptırma, sezdirme ve tümdengelim gibi yöntem, teknik ve stratejilerden bahsettiği belirlenmiştir.

Görüşlerden elde edilen tüm bu bilgiler ışığında farklı yaş düzeylerindeki yabancı öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin/okutmanların bir kısmının yabancı dil öğretim yöntemlerine yeterince hâkim olmadıkları/olamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle öğretmenlerden/okutmanlardan bazılarının yabancı dil öğretim yöntemleri yerine eğitimdeki genel olarak kullanılan yöntemlerden, tekniklerden, stratejilerden ve temel dil becerilerinden bahsetmeleri bu konuya ilişkin bilgi eksikliklerinin olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Yabancı dil öğrenimi ve öğretimi temel dil becerilerinin hepsine hâkim olmayı gerektiren komplike bir süreçtir ve kavramsal çerçevede değinildiği gibi bu süreçte kullanılan yöntemlerin, tekniklerin ve stratejilerin de genel olarak eğitim süreçlerinde kullanılanlardan farklılık göstermesi gerekmektedir. Aynı zamanda alan yazındaki bilgiler ışığında çocukların ve yetişkinlerin dil öğrenim-öğretim süreçlerinde kullanılan yöntemlerin, tekniklerin ve stratejilerin de birbirinden farklı olduğu bilinmektedir.

5.1.2.10. Ders Kitapları, Hazırlanan Programlar ve Eğitim Ortamlarının Temel Dil Becerilerini Kazandırmada Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Uygunluğuna İlişkin Öğretmenlerin/Okutmanların Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma: Yabancı öğrencilere yönelik hazırlanan ders kitaplarındaki içeriklerin, görsellerin,

programların ve eğitim ortamlarının temel dil becerilerini kazandırmada hedef dil öğrencilerinin yaş düzeylerine uygunluğuna ilişkin elde edilen bulgu sonuçlarını incelediğimizde görüşmeye katılım gösteren öğretmenlerin/okutmanların çoğunun hazırlanan ders kitaplarını öğrencilerinin yaş düzeylerine uygun bulmadıkları saptanmıştır.

Araştırma bulgusuna ilişkin olarak elde edilen sonuçları yaş gruplarına göre tek tek incelediğimizde ise hedef grubu 9-14 yaş olan Türkçe öğretmenin özellikle dinleme becerisine ilişkin kaynakları öğrencilerinin yaşlarına uygun bulmadığı ve mevcut dinleme kaynaklarının da yetersiz kaldığına ilişkin görüş belirttiği görülmüştür. Aynı zamanda öğretmenin yabancı öğrencilerinin dinleme metinlerini dinleyebilecekleri materyallerinin olmadığına vurgu yapması da çalışma açısından önemli bulunmuştur. Elde edilen bu bulgular çerçevesinde eğitim ortamlarının yeterli donanıma sahip olmadığı sonucuna ulaşılmakla birlikte hazırlanan öğretim kaynaklarının da hem yetersiz kaldığı hem de bu yaş grubundaki öğrencilere uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Hedef grubu 10-15 yaş olan Türkçe öğretmenlerinin ise Suriyeli öğrencilerin Türk öğrencilerle aynı sınıfta eğitim almalarından dolayı ders kitaplarındaki içeriklerin, hazırlanan öğretim programlarının ve eğitim ortamlarının bu çocuklar düşünülerek oluşturulmadığı için sadece yaşları açısından değil genel olarak yabancı öğrencilere uygun olmadığını belirttikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin verdikleri önerileri incelediğimizde ise çoğunun özellikle bu öğrencilerin yaşlarına uygun kitap hazırlanması gerektiğini belirttikleri tespit edilmiştir. Görüşmeye katılım gösteren öğretmenlerden biri ise yabancı öğrenciler için hazırlanan bazı kaynakların okullarına gönderildiği ancak öğrencilerin bu kaynaklardan memnun kalmadıklarına ilişkin görüşü mevcuttur. Özellikle kendisinin de gönderilen kitapları incelediğini ifade eden Türkçe öğretmeni, kitapların özenle hazırlanmadığını ve öğrencilerin yaşlarının çok altına hitap eden kaynaklar olduğunu belirttiği görülmüştür. Aynı zamanda yabancı öğrencilerin imam hatip ortaokuluna yönelik hazırlanmış olan Türkçe kitabını kullandıkları ve kitap içerisindeki Arapça kelimelerin fazla olmasından dolayı da sözcükleri anlamakta zorluk yaşadıkları belirlenmiştir.

14-18 yaş grubuna Türkçe öğreten öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde ise ders kitaplarındaki içeriklerin, eğitim ortamlarının öğrencilerin yaşlarına uygun olmadığı ve eğitim ortamlarında kullanılacak materyallere ulaşmada da sorun yaşadıkları saptanmıştır. Er, Biçer ve Bozkırlı (2012) da alandaki karşılaşılan sorunlara yönelik hazırlanan çeşitli makaleleri inceleyerek yaptıkları çalışmalarında materyal eksikliklerinin, öğrenim-öğretim ortamı yetersizliklerinin, teknolojik yetersizliklerin Türkçe öğretiminde yaşanan önemli sorunlar arasında gösterildiklerini tespit etmişlerdir (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012).

Öğretmenlerin bu konuya dair dile getirdikleri önerileri incelediğimizde ise en fazla görüşle kitapların daha fazla görsellerle desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda kitaplarda farklı ülke ve kültürlerle ilgili konuların olması gerektiğini ve metinlerin gerçek yaşama uyarlanabilir olma özelliği taşıması gerektiğini belirttikleri de görülmüştür. Özellikle verilen kitap içerisindeki metinlerin gramer veya kalıp ifadeleri öğretmek için hazırlandığı ancak verilen bir tiyatro metnin de uygulanabilir nitelikte hazırlanması gerektiği belirtilmiştir. Ders kitaplarındaki içeriklerin ise çocuk, genç ve yetişkinlerin amaçlarına göre hazırlanması gerektiği belirtilerek ders kitaplarındaki olimpiyat ve bankacılıkla ilgili metinlerin içerisindeki teknik terimlerin öğrencilerin dünyasına hitap etmediği saptanmıştır.

17 yaş ve üstündeki öğrencilere Türkçe öğreten okutmanların da görüş sıklığı bakımından en fazla görüşle ders kitaplarını, içerikleri/etkinlikleri öğrencilerin yaşlarına uygun bulmadıkları saptanırken mevcut dil öğretim materyallerini de yetersiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Okutmanların dile getirdikleri önerilerini incelediğimizde ise en fazla görüşle etkinliklerin günlük yaşamdan olması gerektiği, öğrencilerin eğitim aldıkları alanlara ilişkin içeriklerin olması gerektiği ve standart bir dil öğretim programının hazırlanması gerektiğini belirttikleri saptanmıştır.

5.1.2.11. Yabancı Öğrencilerin İlgilerini Çeken Tema, Konu ve İçeriklere İlişkin Öğretmenlerin/Okutmanların Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma: Hedef dil öğrencilerinin ilgilerini çeken konu, tema ve içeriklere ilişkin olarak öğretmenlerin/okutmanların görüşlerinden elde edilen bulgular neticesinde 9-14 yaş grubundaki öğrencilerin genellikle çocuk oyunları ve kültürel öğelere meraklı oldukları saptanmıştır. 10-15 yaş grubundaki öğrencilerin ise daha çok bilim-teknoloji, doğa, görsel konular ve sözel mantık sorularını sevdiğini belirlenmiştir. 14-18 yaş grubuna ilişkin olarak görüşmeye katılım gösteren öğretmenlerin çoğu öğrencilerinin en fazla aile ve kültürel öğelerinin ilgilerini çektiğini belirtmişlerdir. Görüş sıklığı bakımından az olsa da bu yaş grubunun ilgilerini çeken diğer konu, tema ve içeriklerin ise güncel konular, hobiler, iletişim temaları, kendi kültürlerine ait öğeler, spor, tatil, teknoloji ile yaşadıkları ülkeyi ve coğrafyayı tanıma olduğu saptanmıştır.

Okutmanların görüşlerini sıklık bakımından incelediğimizde ise 17 yaş ve üstündeki yabancı öğrencilerin en fazla ilgilerini çeken konu, tema ve içeriklerin müzik, sinema ve sportif etkinlikler olduğu belirlenmiştir. Bunların dışında emlak/ev kiralama, engelliler, gençlik konuları (üniversite hayatı, gençlerin sorunları vb.), kendi kültürlerine ait öğelerle karşılaşmak, kitaplar, sosyal medya, teknoloji/dijital gelişmeler ve Türk kültürünün de yabancı öğrencilerin ilgilerini çektiği tespit edilmiştir. Bu yaş grubundaki yabancı öğrencilerin kendi ülkelerinden

uzakta üniversite okuyor olmaları ve pek çoğunun öğrenci yurtları dışında ev kiralarak barınma ihtiyaçlarını karşılamalarından dolayı emlak/ev kiralama ya da gençlik konularının ilgilerini çektikleri düşünülmektedir. Yabancı öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik ise tespit edilen bu konuların, temaların ve içeriklerin ders ve çalışma kitaplarında daha fazla yer alması sağlanabilir.

5.1.2.12. Yabancı Öğrencilerin Kazanmada Zorluk Yaşadıkları Temel Dil Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin/Okutmanların Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma: Hedef dil öğrencilerinin kazanmada zorluk yaşadıkları temel dil becerilerine dair öğretmenlerden/okutmanlardan elde edilen görüşler incelendiğinde ise ilkökul düzeyindeki yabancı öğrencilerin konuşma/kendini ifade etme ve yazma becerilerinde zorluk yaşadıkları saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen bu bulguları sonuçlarının çeşitli araştırma sonuçlarıyla da örtüştüğü görülmektedir. Koçoğlu ve Yanpar Yelken'in (2018) yapmış oldukları araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre de ilkökul düzeyindeki Suriyeli öğrencilerin dersine giren öğretmenlerin bu yaş grubundaki öğrencilerin özellikle iletişim kurmada ve temel dil becerilerinde sorun yaşadıkları, ters, yanlış, eksik yazma, okuma ve telaffuzda da sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir (Koçoğlu ve Yanpar Yelken, 2018).

Güngör ve Şenel'in (2018) ilkökul seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerle yapmış oldukları çalışma sonucunda da yabancı uyruklu öğrencilerin en çok kendini ifade etme ile yorum yapmada sorun yaşadıkları tespit edilmiştir (Güngör ve Şenel, 2018). Yapılan araştırmalardan hareketle ilkökul düzeyindeki yabancı uyruklu öğrencilerin genel olarak kendini ifade etmede bir sorun yaşadıkları sonucuna varılmıştır.

Ortaokul düzeyindeki yabancı öğrencilerin zorlandıkları becerilere ilişkin olarak en fazla görüşle okuma ve dinleme becerisinin ön plana çıktığı belirlenmiştir. Bu becerileri ise sırasıyla konuşma, yazma ve dilbilgisinin izlediği saptanmıştır. Bekdaş'ın (2018) ortaokul düzeyinde eğitim gören Suriyeli öğrenciler ve öğretmenleriyle yaptığı görüşmelerden elde ettiği bulgu sonuçlarına göre de öğrencilerin temel dil becerilerini edinmelerinde genel olarak bir sıkıntı yaşadıkları belirlenmiştir ancak en fazla sorunun ise yazma becerisini edinme de olduğu sonucuna varılmıştır (Bekdaş, 2018).

Lise düzeyindeki yabancı öğrencilerin ise yazma becerisinde en fazla zorlandıkları tespit edilmiştir. Görüş sıklığı bakımından ise yazmayı sırasıyla dinleme/günlük hayatta dinlediklerini anlama, konuşma/kendini ifade etme ve okuma becerilerinin takip ettiği belirlenmiştir. Görüşmeye katılım gösteren Türkçe öğretmenlerinden birinin ise daha büyük yaşlardaki öğrencilerin yazma kurallarını uygulamada daha başarılı olduklarını ancak dinleme ve konuşmada sorun yaşadıklarını vurgulaması da çalışma kapsamında önemli bulunmuştur.

17 yaş ve üstündeki yabancı öğrencilerin de en fazla okutman görüşüyle yazmada zorluk yaşadıkları anlaşılmıştır. Görüş sıklığına göre yazmayı, konuşma/kendini ifade etme ve dinleme becerilerinin takip ettiği görülmüştür. Okutmanlardan birinin özellikle 24-25 yaş ve lisansüstü öğrencilerinin temel dil becerileri kullanmada diğer yaş gruplarına göre daha etkin olduklarını vurguladığı görüşü de çalışma kapsamında kayda değer bulunmuştur. Aynı zamanda yaş değişkeni açısından heterojen sınıflarda ileri yaşlardaki yabancı öğrencilerin genç öğrencilere göre yazma ve konuşmayı daha geç öğrendiklerine ilişkin bir okutman görüşü de mevcuttur.

Öğretmen/okutman görüşlerinden de anlaşılacağı üzere hedef dil öğrencilerinin en çok zorlandıkları temel dil becerisinin yazma olduğu anlaşılmıştır. Yalçın (1997) da yazma becerisinde metin türleri ile cümleleri arasında belirli bir bütünlüğün sağlanmasının gerekliliğinden ve sebep-sonuç gibi mantıksal bilgiye dayanmasının yanı sıra akıl yürütme, yeni anlam ağları oluşturma, sentez, analiz ve planlama gibi bir dizi zihinsel stratejileri de kapsıyor olmasından dolayı yazma becerisinin diğer becerilere göre daha zor bir beceri olduğunu belirtmiştir (Yalçın, 1997). Biçer, Çoban ve Bakır'ın (2014) yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları problemleri belirlemeye yönelik yaptıkları çalışma sonucuna göre de öğrencilerin en çok zorlandıkları alanlardan birinin yazma olduğu tespit edilmiştir (Biçer, Çoban ve Bakır, 2014).

5.1.2.13. Yabancı Öğrencilerin Ortalama Dikkat Süreleri ile Öğretmenlerin/Okutmanların Öğrenme Sürecini Nasıl Planladıkları ve Ders Süreleriyle Yaş Arasındaki İlişkiye Dair Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma: Araştırmada farklı yaş düzeylerindeki hedef dil öğrencilerinin ortalama dikkat süreleri ile öğretmenlerin/okutmanların bu sürelerle ilişkin öğrenme sürecini nasıl planladıkları ve ders süreleriyle öğrencilerin yaş düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik öğretmenlerin/okutmanların görüşleri ele alınmıştır. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin/okutmanların çoğu öncelikli olarak toplam ders saatlerinin ya da ders sürelerinin yabancı öğrencilerin yaşlarına uygun olarak düzenlenmesi gerektiğini belirttikleri saptanmıştır. Özellikle ilkökul düzeyindeki yabancı öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenin öğrencilerin okuma-yazma bilmemelerinden dolayı toplam ders saatlerinin arttırılması gerektiğine yönelik görüşü mevcuttur. Ortaokul düzeyindeki yabancı öğrencilerin dersine giren Türkçe öğretmeni ise Türkçe ders sürelerinin Türk öğrencilerine yönelik yapılandırıldığı için yeterli olduğunu ancak Türk öğrencilerle aynı sınıfta eğitim alan yabancı öğrenciler açısından toplam ders saatlerinin ve sürelerinin yeterli olmadığını belirtmiştir.

Lise düzeyindeki yabancı öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerden biri de özellikle yabancı öğrencilerin ilk dönem haftalık toplam 26 saat Türkçe dersi aldıklarını ve bu sürenin yeterli olduğunu ancak ikinci dönemden itibaren bu öğrencilerin haftalık toplam Türkçe ders saatlerinin 26 saatten 4 saate düştüğüne dikkat çekmiştir. Yapılan görüşme neticesinde öğretmenin özellikle ikinci dönemdeki haftalık toplam Türkçe ders saatini yetersiz bulduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

17 yaş ve üstündeki yabancı öğrencilere Türkçe öğreten okutmanların ise sınıf içerisindeki küçük yaş düzeylerindeki öğrenciler açısından 40-50 dakikalık ders sürelerinin uzun olduğuna ve öğrencileri bir ders süresince aktif tutabilmenin mümkün olmadığına ilişkin görüşleri mevcuttur. Okutmanların özellikle küçük yaş düzeylerinden öğrencilerin bulunduğu sınıflardaki ders sürelerinin kısalması gerektiği yönünde görüş belirttikleri saptanmıştır. Bazı okutmanların ise ileri yaşlardaki yabancı öğrenciler açısından 40-50 dakika olan ders sürelerini uygun bulmakla birlikte bu öğrencilerin öğrenim hızlarının genç öğrencilere göre daha düşük olması nedeniyle ders saati sayılarının artırılması gerektiğini vurguladıkları görülmüştür.

Öğrencilerin ortalama dikkat sürelerine ilişkin öğretmenlerin/okutmanların görüşlerini görüş sıklığı bakımından incelediğimizde ise 9-14, 10-15 ve 14-18 yaş grubundaki yabancı öğrencilerin dikkat sürelerinin 10 ile 30 dakika arasında değişiklik gösterdiği saptanmıştır. Çalışmada öğrencilerin yaş düzeyleri yükseldikçe ortalama dikkat sürelerinin de arttığı belirlenmiştir. 17 yaş ve üstündeki yabancı öğrencilerin ise ortalama dikkat süresi incelendiğinde okutmanların görüşleri doğrultusunda en fazla 30 dakika olduğu belirlenmiştir. Ancak ortalama dikkat süresinin 20 ile 45 dakika arasında değişkenlik gösterdiğini ifade eden okutman görüşleri de mevcuttur.

Hedef dil öğrencilerinin yaşlarına ve odaklanma sürelerine göre öğretmenlerin/okutmanların bir ders sürecini nasıl plandıkları ve nelere yaptıklarına ilişkin görüşlerini incelediğimizde ise görüşmeye katılım gösteren öğrenmenlerin/okutmanların tamamının öncelikli ortak görüşünün ders akışını bölümlendirmek olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin/okutmanların yabancı öğrencilerin dikkat sürelerine göre yaptıklarını incelediğimizde ise ilkökul düzeyindeki yabancı öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenin öğrencilerden en etkili verimi alacağı zamana (ilk 10-15 dakika) göre dersini ayarladığı belirlenmiştir.

Onursal (2019) da özellikle çocukların dikkat sürelerinin ve kapasitelerinin sınırlı olduğunu vurgulayarak çocukların ortalama dikkat sürelerinin ise 10-15 dakika olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin motivasyonlarını düşürmemeleri adına ise dil öğretim süreçlerindeki etkinliklerin çeşitlendirilmesi ve öğrencilerin yaşlarına göre sürelerin ayarlanması gerektiğine

değirmiştir (Onursal, 2019). Ortaokul düzeyindeki yabancı öğrencilerin Türkçe derslerine giren öğretmenlerin ise konuya hazırlık, konuya geçiş ve geri dönüt alma gibi dersi bölümlendirdikleri ve ders içerisinde zaman zaman da küçük molalar verdikleri saptanmıştır.

Lise düzeyindeki yabancı öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin de öğrencilerin dikkat sürelerine göre en fazla yaptıkları uygulamanın ders aralarında kısa molalar vermek olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin, öğrencilerinin dikkat sürelerini arttırabilmek için dikkat çekici çalışmalara yer verdiklerine ilişkin görüşleri de mevcuttur. 17 yaş ve üstündeki yabancı öğrencilere Türkçe öğreten okutmaların görüşlerini incelediğimizde ise oyun oynatma ve tekerlemelere yer verme görüşlerinin en fazla dile getirilen görüş olduğu saptanmıştır. Görüş sıklığı bakımında sınırlı da olsa okutmanlardan bazılarının ise dikkat çekici çalışmalar yaptıkları, film/video izlettikleri, ders aralarında kısa molalar verdikleri ve şarkı dinlettikleri belirlenmiştir.

5.1.2.14. Yabancı Öğrencilerin Öğrenme Şekilleri ve Öğrenme Şekillerine Yönelik Öğretmenlerin/Okutmanların Süreç İçerisinde Yaptıkları Etkinliklere İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma: Öğrenme şekilleri bireyin öğrenme içerisinde bulunduğu ortamı nasıl algıladığı, bulunduğu çevreyle nasıl bir etkileşime girdiği ve süreçte nasıl tepkilerde bulunduğunu belirleyen bireysel niteliklerle tercihler grubudur (Şimşek, 2002). Babadoğan'a (2011) göre öğrenenlerin öğrenme stilleri/tercihleri öğrenmelerin üzerinde etkili olduğu düşünülen ve genel kabul gören öğelerden biridir. Yapılan araştırmalar da öğrenenlerin bireysel niteliklerini dikkate alarak duyarlı ortamlarda gerçekleşen öğrenme-öğretme süreçlerinin daha etkili, kolay ve kalıcı olduğunu göstermektedir (Babadoğan, 2011). Bu nedenle araştırma kapsamında farklı yaş düzeylerindeki hedef dil öğrencilerinin Türkçeyi en iyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bilgi edinebilmek adına görüşmeye katılım gösteren öğretmenlere/okutmanlara yaş gruplarının öğrenme şekilleri ile öğrenme şekillerine yönelik süreç içerisinde yaptıkları etkinlikler de sorulmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde öğretmenler/okutmanlar arasında görüş sıklığı bakımından öğrenme şekillerinin öncelikli olma durumu değişse de tüm yaş gruplarındaki ortak öğrenme şeklinin görsel ve işitsel öğrenme olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin/Okutmanların görüş sıklıklarından hareketle farklı yaş gruplarının öğrenme şekillerinin öncelik durumlarını incelediğimizde ise 9-14 yaş gruplarındaki öğrencilerin görsel öğrenme şekline sahip oldukları belirlenmiştir.

10-15 yaş grubundaki yabancı öğrencilerin ise öncelikli olarak işitsel öğrenme ikinci sırada ise görsel öğrenme şekline sahip oldukları saptanırken 14-18 yaş grubundaki yabancı öğrencilerin ise tam aksine öncelikli olarak görsel öğrenme şekline ikinci sırada ise işitsel

öğrenme şekline sahip oldukları tespit edilmiştir. Okutmanların belirttikleri görüşler doğrultusunda ise 17 yaş ve üstündeki yabancı öğrencilerin öğrenme şekillerine ilişkin baskın bir görüşün oluşmadığı saptanmıştır. Okutmanların tamamı öğrencilerin hem görsel hem de işitsel öğrenme şekillerine sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Aynı zamanda ilkokul düzeyindeki yabancı öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenin kinestetik/dokunsal öğrenme şekline ilişkin hiç görüş belirtmediği saptanırken görüş sıklığı bakımından az da olsa yabancı öğrencilerin kinestetik/dokunsal öğrenme şekline ilişkin görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Farklı yaş düzeylerindeki yabancı öğrencilerin de kinestetik/dokusal öğrenme şekline yönelik görüşleri mevcuttur. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde yalnızca lise düzeyindeki bir öğretmenin yabancı öğrencilerinin kinestetik/dokusal öğrenme şekline de sahip olduklarını dile getirdiği belirlenmiştir. Oysaki Hannaford'a (1995) göre özellikle okul çağında bulunan çocukların %85'i kinestetik öğrenmeye daha yatkındır (Hannaford, 2005 akt. Bekleyen 2016).

Öğrencilerinin öğrenme şekillerine uygun olarak öğretmenlerin yaptıkları aktivitelere yönelik elde edilen bulgu sonuçlarını incelediğimizde ise 9-14 yaş grubuna Türkçe öğreten öğretmenin süreç içerisinde görsel okuma/yorumlatma çalışmaları yaptığı belirlenmiştir. 10-15 yaş grubunun derslerine giren Türkçe öğretmenlerin ise akıllı tahta uygulamalarından yararlandıkları ve konuşma metni hazırlatma, şarkı dinletme, şiir okuma etkinliklerini yaptıkları saptanmıştır. 14-18 yaş grubundaki öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin görüşlerini görüş sıklığı bakımından sıraladığımızda ise derslerde dramatize etme, oyuna dayalı ve somut nesnelere yararlandıkları etkinliklere yer verdikleri belirlenmiştir. 17 yaş ve üstündeki yabancı öğrencilere Türkçe öğreten okutmanların ise öğrencilerin yaşlarına uygun olarak en fazla anlatılanları şemalaştırdıkları ve beden dilini kullandıkları saptanmıştır. Aynı zamanda boşluk doldurma, dramatize etme, şarkı dinletme ve video izletmeye yönelik etkinlikler yaptıklarını belirten okutman görüşleri de mevcuttur.

Dil öğrenme-öğretme süreçlerinin tüm öğrenciler için aynı olması beklenemez çünkü her öğrencinin deneyimlerinden hareketle bilgiyi kendine göre bir algılama ve yapılandırma biçimleri bulunmaktadır. Özellikle öğrencilerin mevcut öğrenme potansiyellerini en üst seviyeye çıkarabilmek adına dil öğrenme süreçlerinde hedef dil öğrencilerine hitap edebilecek öğrenme şekilleriyle birlikte öğrenme şekillerine uygun etkinliklerin tercih edilmesi bu anlamda önemli görülmektedir.

5.1.2.15. Yabancı Öğrencilerin Kelime, Temel Dil Becerileri ve Dil Yapılarını Öğrenirken En Çok Sevdikleri Aktivitelere İlişkin Öğretmenlerin/Okutmanların Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma: Farklı yaş düzeylerindeki

yabancı öğrencilerin kelime, temel dil becerileri ve dil yapılarını öğrenme süreçlerinde en fazla sevindikleri aktivitelere ilişkin olarak öğretmenlerin/okutmanların görüşleri incelendiğinde genel olarak tüm yaş gruplarındaki öğrencilerin severek yaptıkları ortak etkinliklerin oyun oynama ve drama/rol oynama olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamda öğretmen görüşleriyle öğrenci görüşlerinin de örtüştüğü görülmektedir.

Elsner ve Wedewer'e (2007) göre de oyunlar aracılığıyla aynı anda birden çok duyu ortama dâhil edildiği için özellikle çocukların farkında olmadan yabancı dil öğrenimleri kolaylaşmaktadır. Aynı zamanda oyunlar kültürlerarası farkındalığın teşvik edilmesinde, öğrencilerin kendi kültürleriyle hedef kültür arasındaki ilk bilgilerin edinilmesinde önemlidir (Elsner ve Wedewer, 2007). Ancak seçilecek oyunların hedef dil öğrencilerinin yaş, gelişim ve hazırbulunuşluluk düzeyleri ile dil seviyelerine uygun olmasına da dikkat edilmelidir.

Demirel (1999) ve Hanbay (2013) da özellikle yetişkin dil öğrencilerinin bazen sınıf içerisinde düzenlenen eğitsel oyunları çocuksu veya yeterince ciddi bulmayarak katılım göstermediklerini dile getirirler. İlkokul çağındaki dil öğrencilerinin ise hem hareketli bir yapıya sahip olmaları hem de bağımsız öğrenme becerilerinin henüz gelişmediği göz önünde bulundurulduğunda öğretmenin kontrolünde öğrencilerin tüm duyularını harekete geçirebilecek eğitsel oyunların kullanılması gerektiğini belirtirler. Çocuklar için kullanılan dil, oyunun bir parçası olduğundan dolayı onların dil öğrenimlerini destekleyici otantik ortamların oluşturulmasına özen gösterilmelidir (Demirel, 1999; Hanbay, 2013).

Selimhocaoğlu (2004) ise drama etkinlikleriyle beraber öğrencilerin birçok yaşantıyı öğrenerek deneyimlediğini ve bunları kendi yaşantılarıyla bütünleştirebildiklerine dikkat çeker. Drama etkinlikleri içerisinde gözlemlenen çocukların dil becerilerinde daha etkin olduklarını ve konuşma, dinleme, düşünme, kendini ifade etme, birbirleriyle karşılıklı iletişim kurma becerilerini de kolaylıkla kazandıklarını belirterek yaratıcı drama çalışmalarlarıyla da çocukların sözel olmayan (Jest, mimik, çeşitli vücut hareketleri vb.) iletişime yönelik öğrenmelerinin desteklendiğine değinmektedir (Selimhocaoğlu, 2004).

Yaş gruplarını tek tek incelediğimizde ise 9-14 yaş grubundaki yabancı öğrencilerin en çok hikâye okuma, hikâyeyi yorumlatma ve tahmin ettirme ile oyun oynamaya dayalı etkinlikleri sevindikleri saptanmıştır. Elkılıç ve Akça'nın (2018) gerçekleştirmiş oldukları araştırma sonucuna göre de yabancı dil öğrenen 4. sınıf düzeyindeki öğrenciler arasında en çok sevilen etkinliklerin dil oyunları, hikâyelerin canlandırılması ve hikâyelerin kendisi olduğunu belirlenmiştir (Elkılıç ve Akça, 2018). Hanbay'a (2013) göre de ilkokul yaş grubundaki çocukların merak duyguları daha ön plânda olduğu için öykü anlatımı tekniği yabancı dil öğretimlerinin etkililiği arttırmaktadır (Hanbay, 2013).

10-15 yaş grubundaki yabancı öğrencilerin ise en fazla drama/rol oynama etkinliklerini sevdikleri belirlenirken görüş sıklığı bakımından az da olsa bu yaş grubundaki öğrencilerin anı ve tecrübelerini paylaşma, deyim kartlarını kullanma, eşleştirme çalışmaları yapma, oyun oynama, sözlük yapma/kullanma gibi etkinlikleri de sevdikleri saptanmıştır. Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgu sonuçlarına göre 14-18 yaş grubundaki yabancı öğrencilerin en çok sevdikleri etkinlikler arasında görüş sıklığı bakımından birinci sırada oyun oynama yer alırken ikinci sırada ise drama/rol oynama etkinliğinin geldiği belirlenmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin eşleştirme çalışmaları, hikâye yazma ve hikâyeden yola çıkarak metni işleme etkinliklerini de sevdikleri tespit edilmiştir.

17 yaş ve üstündeki öğrencilerin en sevdikleri etkinliklere ilişkin olarak ise en fazla okutman görüşüyle drama/rol oynama olduğu belirlenmiştir. Drama/rol oynamadan sonra etkinlikleri görüş sıklığına göre sıraladığımızda ise oyun oynama (adam asmaca, isim-şehir, yapboz, tabu vb.), bulmaca çözme, eşleştirme çalışmaları yapma, otantik görselleri izleme, reklam filmi/kısa filmler izleme, resimlerden hareketle hikâye oluşturma ve şarkı dinleme olarak belirlenmiştir.

5.1.2.16. Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenimi Süreçlerine Yönelik Yapılan Ölçme-Değerlendirme Çalışmalarına İlişkin Öğretmenlerin/Okutmanların Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma: Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenimi süreçlerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesine ilişkin olarak öğretmen/okutman görüşlerinden elde edilen bulgular neticesinde ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki yabancı öğrencilerin tüm dil becerilerini ayrı ayrı ölçerek değerlendirmeye yönelik öğretmenlerin özel bir uygulama yapmadıkları saptanmıştır. Elde edilen bu bilgiden hareketle de ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin tüm dil becerilerinin eşit düzeyde sınanmadığı/sınanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul düzeyindeki hedef dil öğrencilerine Türkçe öğreten öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ise özellikle bu yaş grubundaki yabancı öğrencilerin Türk öğrencilerle birlikte eğitim almalarından dolayı dil becerilerinin eşit düzeyde sınanmadığı/sınanmadığı anlaşılmıştır.

ULUTÖMER kurumundaki Türkçe öğreten okutmanların görüşleri incelendiğinde ise yabancı öğrencilerin temel dil becerilerinden ayrı ayrı sınav oldukları ve tüm dil becerilerinden sınanmaları tespit edilmiştir. Araştırmaya göre yalnızca ULUTÖMER kurumunda Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin ayrı ayrı ölçülerek değerlendirildiği sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerden elde edilen görüşme sonuçlarının farklı yaş gruplarındaki yabancı öğrenci görüşleriyle de örtüştüğü belirlenmiştir.

Yapılan araştırmayla ülkemizdeki ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin ayrı ayrı ölçülüp değerlendirilmemesi hem öğrenim hem de öğretim süreçleri açısından önemli bir eksiklik olarak görülmektedir. Sunel (1989) de yabancı dil öğretimindeki ölçme-değerlendirme sisteminin iyi olarak nitelendirilebilmesi için mutlaka temel dil becerilerinin tamamının ölçülmesi gerektiğini vurgulamıştır (Sunel, 1989).

Yabancı öğrencilerin hedef dili öğrendim diyebilmeleri için hedef dildeki tüm dil becerilerini aktif bir biçimde kullanabiliyor olmaları gerekmektedir. Ancak yapılan çalışmayla farklı yaş düzeylerindeki yabancı öğrencilerin hedef dilde hangi dil becerisine ne kadar hâkim olduklarını ölçmeye ve değerlendirmeye yönelik geçerliliği ve güvenilirliği yüksek çalışmaların yapılmadığı anlaşılmıştır. Çalışmaya katılım gösteren öğretmenlerin görüşlerinden hareketle ölçme değerlendirmeyle ilgili öğretmenlerin bireysel olarak çeşitli etkinlikler hazırladıkları ve bunların dışında da kitaplardaki etkinlik çalışmalarından yararlandıkları belirlenmiştir. Boylu (2019) da Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi süreçlerinde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin ciddi eksikliklerin, tutarsızlıkların ve gelişigüzel uygulamaların olduğuna değinerek ölçme-değerlendirme alanında standartlaşmanın sağlanamadığını vurgulamıştır (Boylu, 2019). Boylu'nun görüşleri araştırmadan elde ettiğimiz bu bulgu sonuçlarını destekleyici nitelikte bulunmuştur.

Hedef dil öğrencilerinin sınıf içi ölçme-değerlendirme çalışmalarında ve her bir temel dil becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yapılan sınavlarda en çok zorlandıkları temel dil becerileri sorgulandığında ise yabancı öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin/okutmanların çoğunun görüşleri doğrultusunda farklı yaş düzeylerindeki tüm öğrencilerin zorlandıkları ortak becerinin yazma becerisi olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin ölçme-değerlendirme sürecinde zorlandıkları diğer alanları incelediğimizde ise 9-14 yaş grubundaki öğrencilerin konuşma becerisinde, 14-18 yaş grubundaki öğrencilerin dinleme becerisinde, 17 yaş ve üstündeki yabancı öğrencilerin ise dinleme ve konuşma becerilerinde zorlandıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin/Okutmanların hedef gruplarının yaş düzeylerini dikkate alarak sınıf içerisinde gerçekleştirdikleri ölçme-değerlendirme çalışmalarında öncelik verdikleri dil becerilerine ilişkin görüşlerini incelediğimizde ise 9-14 yaş grubundaki öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenin konuşma ve dinleme becerilerine öncelik verdiği sonucuna ulaşılmıştır. 10-15 yaş grubundaki yabancı öğrencilerin bulunduğu sınıflarda derse giren Türkçe öğretmenlerinin çoğunun ise okuma/anlama becerilerini ölçmeye ve değerlendirmeye öncelik verdikleri belirlenmiştir. 14-18 yaş grubundaki yabancı öğrencilere Türkçe öğreten

öğretmenlerin çoğunun sınıf içi ölçme-değerlendirme çalışmalarında konuşma ve yazma becerilerine öncelik verdikleri saptanırken öğretmenlerden yalnızca birinin ölçme-değerlendirmede tüm becerilere eşit düzeyde önem ve öncelik verdiğini belirtmesi ise araştırma sonuçları açısından kayda değer bulunmuştur.

17 yaş ve üstündeki hedef dil öğrencilerine Türkçe öğreten okutmanların ölçme-değerlendirme çalışmalarında öncelik verdikleri alanlara ilişkin görüşlerini incelediğimizde ise tüm dil becerilerine eşit düzeyde önem verme ile konuşma ve yazma becerilerine öncelik verme görüşlerinin en fazla dile getirilen görüşler olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin ve okutmanların farklı yaş düzeylerindeki öğrencilerin bilişsel/duyuşsal ve psikomotor alanlarına yönelik yaptıkları ölçme-değerlendirme çalışmaları sorgulandığında görüşmeye katılım gösteren öğretmenlerin/okutmanların çoğunun daha çok bilişsel alana yönelik ölçme-değerlendirme çalışmaları yaptıkları saptanmıştır. 17 yaş ve üstündeki öğrencilere Türkçe öğreten okutmanlardan yalnızca biri duyuşsal alana ilişkin olarak yabancı öğrencilerini gözlemleyerek kaygı düzeylerini ölçmeye çalıştığını belirtmiştir.

Yapılan görüşmeler neticesinde öğretmenlerin/okutmanların daha çok bilişsel alanların gelişimini ölçme-değerlendirmeye yönelik çalışmalara ağırlık verdikleri belirlenirken öğrenilenlerin eyleme dökülmesinde etkili olan psikomotor ve dil öğreniminde önemli görülen duyuşsal alana ilişkin çalışmalara fazla yer vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Duyuşsal alana ilişkin yeterince çalışma yapılmadığını belirten Senemoğlu'na (2018) göre de bu durumun en temel nedeni duyuşsal alan özelliklerinin hem ölçülmesinin hem de kazandırılmasının zor olmasıdır (Senemoğlu, 2018).

Gömleksiz ve Kan (2012) ise duyuşsal alan özelliklerinin en etkili olduğu alanlardan birinin dil öğrenimi olduğuna dikkat çekerek öğrenmenin bilişsel ve duyuşsal alanların birleşmesinden meydana geldiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda bireyin içinde bulunduğu duruma göre kaygı, tutum, ilgi, güdü, değer, özyeterlilik gibi özelliklerin bireyin öğrenme sürecini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilme gücü olduğunu ancak eğitim kurumlarında duyuşsal alana yönelik öğrenmelerin genellikle ihmal edildiğini vurgulamışlardır (Gömleksiz ve Kan, 2012). Kara (2004) da yaptığı araştırma çalışmasında duyuşsal alan ağırlıklı hazırlanan İngilizce programlarının öğrencilerin İngilizceye karşı olan istek, ilgi ve beklentilerinin yükselmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır (Kara, 2004).

Görüşmeye katılım gösteren öğretmenlerin/okutmanların ölçme-değerlendirme süreçlerinde öğrencilerinin yaş düzeylerine uygun olarak kullandıkları ölçme-değerlendirme araçları sorgulandığında ise farklı yaş düzeylerine Türkçe öğreten öğretmenlerin/okutmanların çoğunun geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarını kullandıkları saptanmıştır. Yapılan

çalışmada yalnızca 10-15 ve 17 yaş üstündeki yabancı öğrencilerin dersine giren sınırlı sayıdaki öğretmenin ve okutmanın alternatif/çağdaş/tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarını kullandıkları tespit edilmiştir. Görüşmeler neticesinde öğretmenlerin/okutmanların geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarının kullanımına daha fazla ağırlık vererek alternatif ölçme-değerlendirme araçlarının kullanımına çok fazla yer vermedikleri anlaşılmıştır.

Farklı yaş düzeylerine Türkçe öğreten öğretmenler/okutmanlar arasında görüş sıklığı bakımından en fazla kullanılan geleneksel ölçme-değerlendirme aracının ise yazılı yoklama olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin yaş düzeylerine göre tercih edilen diğer ölçme değerlendirme araçlarını incelediğimizde ise ilkökul düzeyindeki öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenin yazılı yoklamadan sonra dikte çalışmaları, çoktan seçmeli ve sözlü sınav araçlarını kullandığı belirlenmiştir. Ortaokul düzeyindeki yabancı öğrencilerin Türkçe derslerine giren öğretmenlerin ise yazılı yoklamadan sonra en fazla sözlü sınavlar, performans ödevleri ve proje yöntemlerini kullandıkları saptanmıştır.

Lise düzeyindeki yabancı öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin çoğunluğu ise kitap içerisindeki etkinlikler ve ünite sonlarındaki değerlendirme çalışmalarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Ölçme-değerlendirme çalışmalarında kullandıkları diğer araçların ise çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru/yanlış, sözlü sınavlar, ödev ve projeler olduğu saptanmıştır. ULUTÖMER kurumundaki okutmanlar tarafından ise çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru-yanlış, sözlü sınavlar, eşleştirme, ödev ve projelerin kullanıldığı saptanmıştır.

5.1.2.17. Yaş Gruplarına Uygun Olarak Oluşturulan Öğrenme Ortamları ile Dil Öğrenimini Pekiştirmek İçin Kullanılan Pekiştireçlere İlişkin Öğretmenlerin/Okutmanların Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma: Yabancı öğrencilerin yaş düzeylerine göre öğretmenlerin/okutmanların oluşturdukları öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde ilkökul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin çoğunun öğrencilerin yaşlarına uygun olarak daha çok eğlenceli/keyifli ve oyuna dayalı bir öğrenme ortamı oluşturdukları belirlenmiştir.

Lise düzeyindeki hedef dil öğrencilerinin öğrenme ortamlarına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde ise görüş sıklığı bakımından ön plana çıkan herhangi bir görüş saptanamamıştır. Ancak genel olarak öğretmenlerin öğrencilerin düzeylerine uygun olarak oyuna dayalı, sessiz/sakin, akran eğitimine önem verilerek biz bilincinin oluşturulmaya çalışıldığı bir öğrenme ortamı yaratmaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin somut nesnelere ve örnekleri de sınıf ortamlarına taşımaya gayret ettiklerine dair görüşleri mevcuttur. ULUTÖMER kurumundaki yabancı öğrencilere Türkçe öğreten

okutmanlar arasında ise en fazla görüşle okutmanların etkileşimli/öğrenci odaklı/kaygıdan uzak, oyun ve dramaya dayalı bir öğrenme ortam oluşturmaya çalıştıkları belirlenmiştir.

Hedef dil öğrencilerinin yaş düzeylerine uygun olarak dil öğrenimlerini pekiştirmek için kullanılan pekiştireçlere ilişkin mevcut görüşler incelendiğinde ise ilkokul, ortaokul, lise ve ULUTÖMER kurumundaki öğretmenlerin/okutmanların çoğunun ikinci olumlu pekiştireçlerden nesnel (şeker, çikolata, kalem, kitap, yemek vb.) ve sosyal pekiştireçleri (aferin, gülümseme, sarılma, övme vb.) kullandıkları saptanmıştır. Can (2005) da pekiştirme gücünün yaş, cinsiyet, zaman ve yer gibi etkenlere bağlı olarak bazı değişiklikler göstereceğini belirterek özellikle küçük yaşlardaki öğrenciler için daha çok maddesel karşılığı olan pekiştireçlerin etkili olduğunu dile getirmiştir. Yaşla birlikte gelişen olgunluktan dolayı ise büyük yaş gruplarındaki öğrenciler üzerinde maddesel karşılığı olmayan ödüllerin daha etkili olduğunu vurgulamıştır (Can, 2005).

Senemoğlu (2018) ise çocukların öğrenmelerinde kullanılacak pekiştirmelerin yeri ve zamanının önemli olduğuna değinmekle birlikte pekiştirmelerin çocuk için anlamlı olması gerektiğini de ifade etmiştir. Özellikle küçük yaşlardaki çocuklara yönelik öğrenmelerde kullanılacak pekiştirmelerin anında yapılması ve olumlu dışsal pekiştireçlerin yoğunlukta olarak tercih edilmesi gerektiğine dikkat çeken Senemoğlu, bu durumun zamanla çocuğun kendini içsel olarak pekiştirebilmesini de desteklediğini belirtmiştir (Senemoğlu, 2018).

Çalışma kapsamında farklı yaş düzeylerindeki öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinde rekabetçi bir ortamın öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine olan etkisini sorguladığımızda ilkokul, lise ve ULUTÖMER kurumundaki yabancı öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin/okutmanların çoğu rekabetçi bir ortamın yabancı öğrencilerinin dil öğrenim süreçlerini desteklediği yönünde görüş belirttikleri saptanmıştır.

Ortaokul düzeyindeki yabancı öğrencilerin Türkçe derslerine giren öğretmenlerin çoğunun ise rekabetçi bir ortamı dil öğrenim süreçleri açısından uygun bulmadıkları belirlenmiştir. Kurumanoğlu ve Aksoy'un (2021) gerçekleştirdikleri araştırmada da rekabetin öğrenciler üzerinde "kıskançlık, stres, baskı, olumsuz sosyal ilişkiler ile olumsuz benlik algısı" oluşturduğu yargılarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin yüksek katılım gösterdikleri saptanmıştır (Kurumanoğlu ve Aksoy, 2021).

5.1.2.18. Dil Öğrenim Sınıflarının Varlığı ve Öğrencilerin Dil Öğrenim Sürecinde Ürettikleri Ürünler İlişkin Öğretmenlerin/Okutmanların Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma: Hedef dil öğrencilerinin yaş düzeylerine uygun olarak mevcut dil öğrenim sınıflarının varlığına ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde farklı yaş düzeylerindeki hedef dil öğrencilerine hitap eden öğretmenlerin/okutmanların çoğunun

öğrencilerinin yaşlarına uygun hatta dil öğrenimlerine uygun sınıflarının olmadığını dile getirdikleri saptanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenim-öğretim süreçlerinde özellikle öğrencilerin yaşlarına ve dil öğrenmelerine yönelik uygun sınıfların olmaması alan açısından önemli bir eksiklik olarak görülmektedir.

Yabancı öğrencilerin dil öğrendikleri sınıflarda öğrenim süreçlerinde ürettikleri ürünlere ilişkin öğretmenlerin/okutmanların görüşlerinden elde edilen bulguları incelediğimizde ise 9-14 yaş grubundaki öğrencilerin öğrendikleri konularla ilgili daha çok resim yaptıkları saptanmıştır. 10-15 yaş grubundaki öğrencilerin bulunduğu sınıflarda derslere giren Türkçe öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin daha çok belirli gün ve haftalarla ilgili ürünler yaptıkları, konuyla ilgili resim yapma, önemli düşünür ve yazarlarla ilgili çalışmalar yapma, proje ödevleri ve verilen kelimelerden metin oluşturmaya yönelik ürünler ortaya koydukları belirlenmiştir.

14-18 yaş grubundaki yabancı öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin çoğunun görüşleri doğrultusunda sınıflarda öğrencilere ait ürünlerin bulunmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin sınıflarda ürünlerinin olduğunu belirten öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde ise yazdıkları yazıları panoya asma, konuyla ilgili resim yaptırma ve yazdıkları yazıları fotoğraflama çalışmaları yaptıkları belirlenmiştir. 17 yaş ve üstündeki yabancı öğrencilere Türkçe öğreten okutmanların ise öğrencilerin yazdıkları yazıları ve öğrenilen konularla ilgili hazırladıkları görselleri panolarda sergilendiklerine ilişkin görüşleri mevcuttur.

Öğrencilerin öğrendikleriyle ilgili çeşitli ürünler ortaya çıkarmaları öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme süreçlerine ilişkin bilgi edinebilmelerini veya öğrenme eksikliklerini zamanında tespit ederek öğrencilere gerekli yerlerde gerekli müdahaleleri yapabilmelerine olanak sağlaması açısından önemlidir. Aynı zamanda öğrencilerin de dil öğrenim süreçlerindeki kendi çabalarını, gelişimlerini ya da eksikliklerini fark edebilmelerine olanak sağlamaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde gelişen ve bir bireysel gelişim dosyası olarak gösterilen Portfolyo değerlendirme süreçlerinde de öğrencilerden somut ürünler ortaya çıkarmaları beklenilmektedir. Tolga'nın (2006) portfolyo değerlendirmesine yönelik yaptığı çalışma sonuçlarına göre de öğrencilerin farklı becerilerini gösterebildikleri çok sayıdaki çeşitli çalışmalar yapmalarının öğrencileri daha iyisini yapmaya teşvik ettiği ve kendilerini yaptıkları çalışmalara adayarak ortaya çıkardıkları ürünlerle gurur duymalarının ise öğrencileri öğrenmeye daha çok güdülediği saptanmıştır (Tolga, 2006). Bu nedenle öğrencilerin öğrendiklerine ilişkin çeşitli ürünler hazırlayıp sınıfta sergilemeleri önemli görülmektedir.

5.1.2.19. Yaş Düzeylerine Uygun Dil Öğretim Sınıfları ile Sınıflarda Bulunması İstenilen Materyallere İlişkin Öğretmenlerin/Okutmanların Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma:

Hedef dil olarak Türkçe öğrenen farklı yaş düzeylerindeki yabancı öğrencilerin dil öğrendikleri sınıflarda bulunması gereken materyallere ilişkin öğretmen/okutman görüşleri incelendiğinde farklı yaş gruplarına Türkçe öğreten öğretmenlerin/okutmanların tamamının öncelikle dil sınıflarının yaş değişkenine göre farklılaşması gerektiği görüşünde hemfikir oldukları saptanmıştır. Peçenek (2005) de yapılan çeşitli araştırmalar sonucunda dil öğrenen bireylerin yaşları, güdülenmeleri, öğrenme şekilleri, stratejileri gibi ayırt edici niteliklerin dil öğretim süreçlerinde kullanılacak materyallerin nasıl olması gerektiği üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir (Peçenek, 2005).

Yabancı öğrencilerin yaş düzeylerine göre öğretmenlerin/okutmanların sınıflarda bulunmasını istedikleri materyallere ilişkin görüşleri incelendiğinde ise öğrencilerin yaş düzeyleri arttıkça öğretmenlerin/okutmanların sınıflarda olmasını istedikleri, ihtiyaç duydukları materyallerin de farklılaştığı tespit edilmiştir. Yaş gruplarına göre tek tek incelediğimizde ise 9-14 yaş grubuna Türkçe öğreten öğretmenin bu yaş grubunun bulunduğu sınıflarda dil kartlarının, görsel ve işitsel materyallerin mutlaka olması gerektiği yönünde görüş belirttiği belirlenmiştir.

10-15 yaş grubuna Türkçe öğreten öğretmenlerin ise öncelikli olarak yabancı öğrencilerin Türk öğrencilerle aynı sınıflarda eğitim almamaları gerektiğine ilişkin görüş belirttikleri saptanmıştır. Aynı zamanda teknolojik açıdan daha donanımlı ve öğrencilerin rahat hareket edebilecekleri ortamların oluşturulabildiği sınıflarda eğitim almaları gerektiğine ilişkin öğretmen görüşleri de mevcuttur. Görüş sıklığı bakımından az olsa da dil öğrenim alanlarında bulunması istenilen diğer materyallerin ise kitaplar, görseller, somut nesnelere, oyun kartları, Türk kültürünü yansıtacak kuklalar ve çeşitli oyuncaklar olduğu belirlenmiştir.

14-18 yaş grubuna Türkçe öğreten öğretmenlerin sınıflarda bulunmasını gerekli gördükleri materyalleri incelediğimizde ise öğretmenlerin çoğunun görsellerin olması gerektiği yönünde görüşleri mevcuttur. Görüş sıklığına göre istenilen materyallerin sırasıyla afişler, akıllı tahta, ek köşesi, hikâye kitapları, kelime kartları, kütüphane/kitaplık, öğretimi destekleyici bol nesne, panolar, Türkiye'nin önemli tarihî ve kültürel mekânlarını tanıttıcı görseller olduğu saptanmıştır. Sınıf içerisinde çeşitli oyun alanlarının da bulunması gerektiğine yönelik görüşlerde mevcuttur.

17 yaş ve üstündeki hedef dil öğrencilerine Türkçe öğreten okutmanların çoğunun görsel ve işitsel materyallerin bulunduğu öğrencilerin birbirleriyle rahat etkileşim kurabilecekleri yerleşim düzenine sahip sınıfların olması gerektiğine ilişkin görüş belirttikleri

saptanmıştır. Görüş sıklığı bakımında sınırlı olsa da okutmanların büyük panolar, dinleme etkinliklerine özel sınıflar, okuma kitaplarını tanıtıcı köşeler, Türk kültürünü/atasözlerini/deyimleri tanıtıcı köşeler, farklı dil öğretim kitapları, çeşitli filmlerin olduğu cd arşivi, günlük gazeteler/dergiler, haritalar, konu özetleyen tablolar, küçük bir mutfak, internet ve yer-yön tanıtıcı tabloların olması gerektiği yönünde görüşleri de mevcuttur. Aynı zamanda yabancı öğrencilerin kullanmaları için sözlük, tablet ve dinleme cihazları gibi materyallerin verilmesi gerektiğine ilişkin bir okutman görüşü de tespit edilmiştir.

5.1.2.20. Yabancı Öğrencilerin Dil Öğrenme Süreçleriyle İlgili Öğretmenlerin/Okutmanların İsteklerine/Önerilerine İlişkin Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma: Öğretmenlerle/Okutmanlarla yapılan görüşmeler neticesinde farklı yaş gruplarına Türkçe öğreten öğretmenlerin/okutmanların çoğunun öğrencilerin dil öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik benzer öneri ve isteklerde buldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin/okutmanların görüşleri incelendiğinde ise alana ilişkin ve öğrencilerin yaş düzeylerine uygun daha fazla materyale ihtiyaç duydukları saptanmıştır. Aynı zamanda dil öğretmenlerinin akıllı tahtalar ve gelişmiş ses sistemlerinin olduğu donanımlı, fiziki koşulları uygun, öğrencilerin yaşları açısından homojen, öğrenci sayılarının ise az olduğu dil sınıflarının oluşturulmasını istedikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin/Okutmanların alandaki meslektaşlarının mutlaka donanımlı olması gerektiği, hedef dil öğrencilerinin yaşlarına uygun davranarak yaş düzeylerine uygun yöntem ve teknikleri kullanmalarına özen göstermeleri gerektiğine ilişkin önerilerde de buldukları saptanmıştır.

Görüşmeye katılan bazı öğretmenlerin/okutmanların ise hedef yaş gruplarına yönelik daha spesifik istek ve önerilerde buldukları tespit edilmiştir. Bu istek ve önerileri incelediğimizde ise hedef grubu 9-14 yaş olan Türkçe öğretmenin özellikle öğrencilerinin çeşitli ön yargılara maruz kaldıklarını belirterek bu durumu engellenmeye yönelik gerekli önlemlerin alınmasını istediği belirlenmiştir. Bu yaş grubundaki Suriyeli öğrencilerin çevreleri tarafından ön yargıyla karşılanmalarının öğrencilerin hem Türkçe öğrenme süreçlerini olumsuz anlamda etkileyeceği hem de öğrencilerin Türkiye'ye ve Türk kültürüne karşı ön yargı geliştirmelerine neden olacağı düşünülmektedir. Yine bu durumun öğrencilerin Türkiye'ye karşı aidiyet duygusunu geliştirmelerini engelleyerek ilerleyen süreçlerde toplumsal hayatta çeşitli problemlerin yaşanmasına zemin hazırlayacağı da düşünülmektedir.

10-15 yaş grubundaki yabancı öğrencilerin ise Türk öğrencilerle aynı sınıflarda öğrenim görmelerinden dolayı Türkçe öğretmenlerinin özellikle yabancı öğrencileri destekleyici derslerin/kursların verilmesini, okuma ve yazmadaki eksikliklerini gidermeye yönelik çalışmaların yapılmasını istedikleri saptanmıştır. Aynı zamanda Türkçe öğretmenlerinin bu

öğrencilerin farklı bir ortamda farklı bir eğitim almaları yönünde önerilerde buldukları da belirlenmiştir. Türkçe öğretmenlerinin dile getirdikleri bu istek ve önerilerinin Güngör ve Şenel'in (2018) yabancı öğrencilerin yaşadıkları sorunları tespit etmeye yönelik yapmış olduğu çalışma sonuçlarıyla örtüştüğü belirlenmiştir. Güngör ve Şenel (2018), yabancılara Türkçe öğretiminde yaşanan sorunların ve öğrencilerin Türkçeyi etkili kullanamamalarının temelinde yabancı öğrencilerin ana dili Türkçe olan öğrencilerle aynı öğrenme ortamlarını ve materyalleri paylaşmalarının yanı sıra aynı programlar ve öğretim yöntemleriyle öğrenim görmelerinden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma kapsamındaki öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde ise yabancı öğrencilerin yaş düzeylerine ve öğrenim süreci öncesinde gerçekleştirilecek dil seviye tespitlerinden elde edilecek sonuçlara göre ayrı sınıfların oluşturulması, uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması, okula başlamadan önce bu öğrencilere özel okuma-yazma kurslarının açılması gibi çeşitli önerilerin sunulduğu görülmüştür (Güngör ve Şenel, 2018).

Araştırma sorusu çerçevesinde 17 yaş ve üstündeki hedef dil öğrencilerine Türkçe öğreten okutmanlardan bazılarının da aynı ülkeden olan öğrencilerin aynı sınıflarda dil öğrenmelerini, ders saat sürelerinin öğrencilerin geldikleri ülkeye göre ayarlanmasını ve kitaplardaki görsellerin hedef gruplarının yaş düzeylerine uygun olmasına yönelik istek ve öneriler de buldukları belirlenmiştir.

5.1.3. “Hayat Boyu Türkçe 1-2-3” Öğrenci Ders Kitaplarından Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma çerçevesinde kamu ilköğretim okullarında PİKTES Projesi kapsamında açılan uyum sınıflarındaki Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek amacıyla kullanılan “Hayat Boyu Türkçe 1-2-3” öğrenci ders kitaplarının genel olarak, görsel tasarım açısından, içerik ve ölçme-değerlendirme yönlerinden hedef yaş grubuna göre uygunluğunun değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamına alınan ders kitapları hedef grubun yaş düzeyi dikkate alınarak belirlenen boyutlar çerçevesinde incelenmiş olup aşağıda yer verilen sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma dâhilindeki ders kitapları hedef kitlenin yaş özellikleri dikkate alınarak öncelikle genel açılardan değerlendirilmiştir. Hazırlanan kitap değerlendirme formundaki maddeler açısından kitapları genel olarak değerlendirdiğimizde “Hayat Boyu Türkçe 1” ders kitabının 9 madde açısından yeterli, 5 madde açısından geliştirilmesi gerektiği ve 1 madde açısından ise kısmen yeterli olduğu belirlenmiştir. “Hayat Boyu Türkçe 2” ders kitabının 7 madde açısından yeterli, 6 madde açısından geliştirilmesi gerektiği ve 2 madde açısından ise kısmen yeterli olduğu saptanmıştır. “Hayat Boyu Türkçe 3” ders kitabının ise 6 madde açısından

geliştirilmesi gerektiği, 5 madde açısından yeterli olduğu ve 4 madde açısından da kısmen yeterli olduğu tespit edilmiştir.

Yaş değişkeni açısından genel olarak değerlendirilmesi yapılan kitapların belirlenen madde içeriklerine göre incelediğimizde ise “*Hayat Boyu Türkçe 1*” ders kitabındaki anlatım dilinin, cümle yapılarının, boyut ve cilt sağlamlığının, imlâ, noktalama ve dil bilgisi kurallarının, kitap ağırlığının, kullanılan punto, kelime-cümle sayılarının, sayfa satır boşluklarının, metin türleri ile türlerin dağılımının, metin uzunluklarının ve sayfa sayısının toplam ders işleniş süresine uygunluğunun yeterli olduğu saptanmıştır.

Alan ve Alptekin'nin (2021) “*Hayat Boyu Türkçe 1-2-3*” öğrenci ders ve çalışma kitaplarını öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirdikleri araştırma sonuçlarına göre de öğretmenlerin kitapları fiziksel açıdan genel olarak yeterli gördükleri belirlenmiştir. Ancak çalışmada kitapların sayfa sayısını yeterli bulmadıklarına ilişkin bazı öğretmen görüşleri de tespit edilmiştir (Alan ve Alptekin, 2021). Özellikle hedef dil öğrencilerinin yaş düzeylerini dikkate alarak “*Yabancı Öğrenciler İçin Türkçe (Uyum Sınıfı İlkokul 3) (A1 – A2) Çerçeve Yıllık Plan*” ı doğrultusunda gerçekleştirdiğimiz değerlendirme sonucunda ise sayfa sayısının dersin toplam işleniş süresi açısından yeterli olduğu saptanmıştır. Biçer ve Kılıç'ın (2017) Suriyeli öğrencilere yönelik hazırlanan “*Türkçe Öğreniyorum*” setini öğretmen görüşleri doğrultusunda incelediklerinde de kitapların fiziksel açıdan yeterli olduğu sonucuna ulaştıkları görülmüştür (Biçer ve Kılıç, 2017).

Kitap içerisindeki kelimelerin öğrencilerin kelime haznelere olan katkısı, kitap kapağının kitabın içindekileri yansıtma düzeyi, küresel bilinç kazandırma, okuma-inceleme isteği uyandırma ile Türkçe ve Türk kültürünü kazandırmaya ilişkin olarak ise kitabın geliştirilmesi gerektiği belirlenmiştir.

Ders kitabı incelendiğinde günlük yaşamda sıklıkla kullanılan “*iyi günler, teşekkür ederim, geçmiş olsun, görüşmek üzere, afiyet olsun, özür dilerim*” gibi bazı kalıp sözlerin bağlam içerisinde kullanılmadan verildiği saptanmıştır. Hedef dil öğrencilerinin öğrendikleri kelimeleri ve kalıp sözleri günlük yaşamda kullanabilmeleri için öncelikle uygun bağlamlar içerisinde içselleştirmeleri gerekmektedir. Bu nedenle özellikle kitapta günlük hayatta sıklıkla kullanılan kelimelerin ve kalıp sözlerin geçtiği kısa konuşma metinlerine yer verilerek öğrencilerin bu kelimeleri bağlam içerisinde görmeleri sağlanmalıdır. Erol ve Bitir'e (2017) göre de etkili ve kalıcı kelime öğretimlerinin gerçekleşebilmesi için hedef kelimelerin bir bağlam içerisinde verilmesi gerekmektedir (Erol ve Bitir, 2017).

Yine kitap içerisindeki gez-gör bölümlerindeki Hacivat ve Karagöz'ün birbirlerini yanlış anlamalarına dayalı olarak oluşturulan kurmaca metinlerdeki bazı kelimelerin de

öğrencilerin kelime haznelere katkıda bulunmayacağı düşünülmektedir. Özellikle gerçek hayatta aralarında bir yakınlık ya da benzerlik bulunmayan kelimelerin (Türbe-Kütüphane, Nasrettin Hoca-Nusret'in bacası, Balıklıgöl-Balıklı çöl, Peribacaları-Pire bacakları) somut işlemler dönemi içerisindeki hedef dil öğrencilerinde kavram karmaşasına neden olabileceği düşünüldüğünden bu tür kelimelerin kullanımından uzak durulmalıdır.

Kitap kapağının içindekileri yansıtma düzeyi ile genel görünümünün okuma inceleme isteği uyandırması bakımından incelediğimizde bazı eksiklikler barındırdığı ve geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. Hazırlanan ders kitabı beş farklı ünitelerden oluşturulmuş ve her ünite de birbirinden farklı konulara değinilmiştir ancak kitap kapağını incelediğimizde yalnız gez-gör bölümlerindeki metinlerde kullanılan Karagöz ve Hacivat'a yer verildiği görülmüştür.

Kitapta kullanılan kâğıt cinsi ise kısmen yeterli bulunmuştur. Kitapta mat kâğıt kullanılması öğrencilerin yaş düzeyleri açısından uygun bulunurken baskı ve kâğıt kalitesinin ise düşük olduğu saptanmıştır. İncelenen kitaptaki resimlerin soluk renkte olduğu görülmekle birlikte resimlerle yazıların da diğer sayfadaki resimler ve yazılarla karıştığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarının Ayhan'ın (2010) ve Kılıçoğlu'nun (2008) yapmış oldukları yüksek lisans çalışma sonuçlarıyla da kısmen örtüştüğü görülmüştür. Ayhan (2010) da baskı ve kâğıt kalitesinin düşüklüğünden dolayı Türkçe ders kitaplarını öğrencilerin yaşlarına uygun bulmamıştır (Ayhan, 2010). Kılıçoğlu (2008) ise incelediği kitaplardaki kâğıt ve baskı kalitesinin düşük olduğuna dikkat çekerek fotoğrafların, yazıların ve resimlerin sayfanın diğer tarafından görünerek karışıklığa neden olduğunu belirtmiştir (Kılıçoğlu, 2008).

“*Hayat Boyu Türkçe 2*” ders kitabının öğrencilerin yaş düzeyleri dikkate alınarak genel değerlendirilmesi yapıldığında ise kitap içerisindeki anlatım dili ile cümle yapıları, boyut ve cilt sağlamlığı, öğrencilerin kelime haznelere olan katkısı, kitap ağırlığı, kullanılan punto, kelime-cümle sayıları, sayfa satır boşlukları, metin uzunlukları, sayfa sayısının toplam ders işleniş süresine uygunluğu açılarından yeterli olduğu görülmüştür.

“*Hayat Boyu Türkçe 2*” ders kitabının hitap ettiği hedef kitlesinin yaş düzeyi dikkate alındığında kitap kapağının içindekileri yansıtma düzeyi, küresel bilinç kazandırma, metin türleri, metin türlerinin dağılımı, okuma inceleme isteği uyandırma ile Türkçe ve Türk kültürünü kazandırma açılarından kitabın eksik yönlerinin bulunduğu belirlenerek geliştirilmesi gerektiği saptanmıştır. Kitabın imlâ, noktalama ve dil bilgisi kurallarına uygunluğu ile kullanılan kâğıt cinsinin uygunluğu açılarından ise eksikliklerinin olduğu görülerek kısmen yeterli bulunmuştur.

“*Hayat Boyu Türkçe 3*” ders kitabının yaş değişkeni çerçevesinde genel olarak değerlendirdiğimizde ise kitap kapağının içindekileri yansıtma düzeyi, küresel bilinç

kazandırma, metin türleri, metin türlerinin dağılımı, okuma inceleme isteği uyandırma ile Türkçe ve Türk kültürünü kazandırmaya yönelik geliştirilmesi gerektiği saptanmıştır. Anlatım dili ve cümle yapılarının uygunluğu, boyut ve cilt sağlamlığının uygunluğu, öğrencilerin kelime haznelere olan katkısı, kitap ağırlığının uygunluğu, sayfa sayısının toplam ders işleniş süresine uygunluğa ilişkin olarak kitap yeterli bulunmuştur. İmlâ, noktalama ve dil bilgisi kurallarına uygunluk, kullanılan kâğıt cinsinin uygunluğu, kullanılan punto, kelime-cümle sayıları, sayfa satır boşlukları ve metin uzunlukları açılarından ise kitabın kısmen yeterli olduğu saptanmıştır.

“*Hayat Boyu Türkçe 1-2-3*” öğrenci ders kitaplarını yaş değişkenini dikkate alarak görsel tasarım açısından hazırladığımız değerlendirme formuna göre incelediğimizde “*Hayat Boyu Türkçe 1*” ders kitabının 4 madde açısından çeşitli eksiklikler barındırdığı tespit edilerek geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Görsel tasarım açısından 3 maddenin kısmen yeterli olduğu tespit edilirken 1 madde açısından ise görsellerin yetersiz olduğu belirlenmiştir. “*Hayat Boyu Türkçe 2*” ders kitabı ise görsel tasarım açısından değerlendirme formundaki 4 maddeye ilişkin olarak çeşitli eksiklikleri barındırdığı belirlenerek kitabın geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. 4 maddeye ilişkin olarak da ders kitabı görsel tasarım açısından kısmen yeterli bulunmuştur. “*Hayat Boyu Türkçe 3*” ders kitabı ise görsel tasarıma ilişkin olarak 3’er madde açısından geliştirilmesi gerektiği ve kısmen yeterli olduğu belirlenmiştir. 1 madde açısından ise kitabın yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Görsel tasarım açısından değerlendirdiğimiz ders kitaplarının belirlenen madde içeriklerini incelediğimizde ise “*Hayat Boyu Türkçe 1*” ders kitabının görsel tasarım açısından ilgi çekme düzeyi, mesaj aktarımına katkı sağlama, metinlerle uyumluluk ile öğrencilerin yaş ve gelişimlere uygunluk açılarından geliştirilmesi gerektiği saptanmıştır. Gerçek hayatla uyumluluk, kazanımlara uyumluluk ve metinlerin yanında bulunma durumuna ilişkin olarak ise görseller kısmen yeterli bulunmuştur. Kitap içerisindeki görsel tasarımların yabancı öğrencilerin estetik duygusu/hayal gücünü geliştirmeleri açısından ise yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“*Hayat Boyu Türkçe 2*” ders kitabının ise estetik duygu/hayal gücünü geliştirme, ilgi çekme düzeyi, mesaj aktarımına katkı sağlama ve metinlerle uyumluluk noktasında görsel tasarımlarının geliştirilmesi gerektiği belirlenmiştir. Kitap içerisindeki görsel tasarımların gerçek hayatla uyumluluk, kazanımlara uygunluk, metinlerin yanında bulunma ile öğrencilerin yaş ve gelişimlerine uygunluğu açılarından ise kısmen yeterli olduğu saptanmıştır. Çalışma bu yönüyle de Kılıçoğlu’nun (2008) yapmış olduğu çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Kılıçoğlu da resimlemelerin metinleri yansıtmadığına, çocukların hafızalarında yer edecek kadar ilgi

çekici olmadığına, gerçek yaşamdaki sosyo-kültürel ortamları tanıtmada yetersiz kaldığını sonuçlarına ulaşmıştır (Kılıçoğlu, 2008). Genç (2002) de yabancı dil öğrenimine ve öğretimine yönelik hazırlanan ders kitaplarının görsel tasarımının ve albenisinin hedef kitlenin yaşına, ilgi alanlarına, düzeyine ve onları motive edebilecek nitelikte olmasına özen gösterilmesi gerektiğini belirtir (Genç, 2002).

Görsel tasarım açısından incelediğimiz “*Hayat Boyu Türkçe 3*” kitabının ise gerçek hayatla uyumluluk, kazanımlara uygunluk, metinlerin yanında bulunma ile yaş ve gelişimlerine uygunluk açılarından kısmen yeterli olduğu belirlenmiştir. Görsellerin öğrencilerin ilgilerini çekme düzeyi, mesaj aktarımına katkı sağlama ve metinlerle uyumluluk açılarından bazı eksiklikler göstermesinden dolayı geliştirilmesi gerekli görülmüştür. Kitaptaki görsellerin ise estetik duygusu/hayal gücünü geliştirme de yetersiz kaldığı saptanmıştır.

Aynı zamanda kitaptaki setin genelindeki görsellerde erkek figürlerinin ağırlıklı olarak kullanıldığı, toplum içerisindeki geleneksel cinsiyet rollerine ilişkin bazı kalıp yargıların da kitaplara yansıtıldığı ve meslek gruplarına yönelik olarak da kadınlara yüklenen rollerin az ve kısıtlı bir çerçevede sunulduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarının yapılan benzer çalışma sonuçlarıyla da örtüştüğü tespit edilmiştir. Bu konuya ilişkin olarak Çubukçu ve Sivaslıgil (2007) de 7. Sınıf düzeyindeki öğrencilere yönelik hazırlanan İngilizce kitaplarını cinsiyetçi düşüncüyü aktarması yönünden incelediklerinde genel olarak kitapların cinsiyetçi bir yaklaşım gösterdiklerini tespit etmişlerdir (Çubukçu ve Sivaslıgil, 2007).

Çeçen (2015) de incelediği Türkçe ders kitaplarındaki görsellerde ve metinlerde kullanılan kadın erkek figürlerinin oransal açıdan dengeli bir biçimde dağılmadığını ve erkeklerin kitap içerisindeki temsil oranının kadınların temsil oranından iki kat daha fazla olduğunu saptamıştır. Aynı zamanda kitap içerisinde kadın meslek alanlarına daha az yer verilirken erkek meslek alanlarının ise kadınlara göre daha geniş tutulduğunu saptamıştır (Çeçen, 2015).

Ders kitaplarını öğrencilerin yaşlarını dikkate alarak içerik yönünden değerlendirdiğimizde ise “*Hayat Boyu Türkçe 1*” ders kitabının içeriğinin 8 madde açısından yeterli olduğu saptanırken 5 madde açısından ise çeşitli eksiklikler tespit edilerek geliştirilmesi gerekli görülmüştür. Kitabın içeriği 2 madde açısından ise yeterli bulunmuştur. “*Hayat Boyu Türkçe 2*” ders kitabının içeriğini incelediğimizde ise 6 madde açısından kısmen yeterli olduğu saptanırken 5 madde açısından ise içeriğinin yeterli olduğu belirlenmiştir. 4 madde açısından ise kitabın geliştirilmesi gerektiği saptanmıştır. “*Hayat Boyu Türkçe 3*” kitabının içeriğini incelediğimizde 6 madde açısından yeterli olduğu belirlenirken 5 madde açısından da kısmen

yeterli olduğu saptanmıştır. 4 madde açısından ise yine eksiklikler tespit edilerek geliştirilmesi gerektiği belirlenmiştir.

Ders kitaplarının belirlenen madde içerikleri açısından incelediğimizde ise “*Hayat Boyu Türkçe 1*” ders kitabının basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta ilkelerine göre işlenme, içeriğin güncelliği, kavramların uygunlu, metinlerin içerisindeki olay ve kişi sayılarının uygunluğu, metinlerin düşünce ve duygu yönünden besleyiciliği, önceki bilgilerin kullanılabilirliği, tema ve konuların uygunluğu ile yaşlarına uygun kazanımların varlığına ilişkin olarak yaş değişkeni çerçevesinde kitabın içeriğinin yeterli olduğu saptanmıştır. Günlük hayatla ilişki kurma, metin türleri ve uzunluklarının uygunluğu, millî ve evrensel öğelerinin uygunluğu, uygunlu etkinliklerle kazanımları aktarma ve yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanışlılık açısından ise kitabın içeriğinin geliştirilmesi gerektiği belirlenmiştir. Farklı öğrenme stillerini ve süreçlerini dikkate alma ile yönerge ve açıklamaların uygunluğu açısından ise kısmen yeterli olduğu saptanmıştır.

“*Hayat Boyu Türkçe 2*” ders kitabını öğrencilerin yaş düzeylerine dikkate alarak içerik açısından değerlendirdiğimizde ise farklı öğrenme stillerini ve süreçlerini dikkate alma, kavramların uygunluğu, metinlerin içerisindeki olay ve kişi sayılarının uygunluğu, metin türleri ve uzunluklarının uygunluğu, metinlerin düşünce ve duygu yönünden besleyiciliği ile yönerge ve açıklamaların uygunluğu açılarından kısmen yeterli olduğu saptanmıştır. Özellikle öğrencilerin yaş düzeyleri dikkate alındığında kitap içerisindeki diyaloglu metinlerde ağırlıklı olmak üzere metin içeriklerinin genelinde erkek figürlerin yine ağırlıkta kullanılması cinsiyetçi bir yaklaşımın sergilendiğini göstermektedir. Bu durum ise metinlerin öğrencilerin duygu ve düşüncelerini besleyiciliği açısından olumsuz bulunmuştur. Kırbasoğlu Kılıç ile Eyüp’ün (2011) yapmış oldukları kitap incelemeleri sonucunda da metinlerde kadın ve erkeklere yönelik sunulan toplumsal cinsiyet rollerinin geleneksel anlayışın etkisinde olduğu belirlenmiştir (Kırbasoğlu Kılıç ve Eyüp, 2011).

Basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta ilkelerine göre işlenme, içeriğin güncelliği, önceki bilgilerin kullanılabilirliği, tema ve konuların uygunluğu, yaşlarına uygun kazanımların varlığı ilişkin olarak kitabın içeriği yeterli bulunmuştur. Günlük hayatla ilişki, millî ve evrensel öğelerinin uygunluğu, uygun etkinliklerle kazanımları aktarma ve yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanışlılık açılarından ise kitabın içeriğinin geliştirilmesi gerekli görülmüştür. Özellikle millî ve evrensel öğelerle ilgili olarak Arslan (2009) da yapmış olduğu çalışmasında ders kitaplarında kültürel farklılığa önem verilmediğini ve hazırlanan kitapların çokkültürlülüğü destekleyici nitelikte olmadığını belirtmiştir (Arslan, 2009). Üzülmez ve Karakuş’un (2018) yaptıkları araştırma sonuçlarına göre de ders kitaplarının

çokkültürlülük ilkeleri bağlamında geliştirilmesi gerektiği saptanmıştır (Üzülmez ve Karakuş, 2018).

“*Hayat Boyu Türkçe 3*” ders kitabını öğrencilerin yaş seviyelerini dikkate alarak içerik açısından değerlendirdiğimizde basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta ilkelerine göre işlenme, içeriğin güncelliği, metinlerin içerisindeki olay ve kişi sayılarının uygunluğu, önceki bilgilerin kullanılabilirliği, tema ve konuların uygunluğu ile yaşlarına uygun kazanımların varlığı açılarından içeriklerin yeterli olduğu saptanmıştır. Günlük hayatla ilişki kurma, kavramların uygunluğu, metin türleri ve uzunluklarının uygunluğu, metinlerin düşünce ve duygu yönünden besleyiciliği ile yönerge ve açıklamaların uygunluğuna ilişkin olarak ise kitabın içeriği kısmen yeterli görülmüştür. Farklı öğrenme stillerini ve süreçlerini dikkate alma, millî ve evrensel öğelerinin uygunluğu, uygun etkinliklerle kazanımları aktarma ile yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanışlılık açılarından ise kitabın içeriğinin geliştirilmesinin gerekli olduğu saptanmıştır.

“*Hayat Boyu Türkçe 1-2-3*” öğrenci ders kitaplarını hitap ettiği yaş (6 – 12) düzeylerini dikkate alarak ölçme-değerlendirme boyutu açısından gerçekleştirilen incelemeler neticesinde kitap seti içerisindeki üç kitabın da değerlendirme formunda belirlenen 3’er madde açısından bazı eksikliklere sahip olduğu ve bu eksikliklerin giderilmesine yönelik kitapların geliştirilmesinin gerekli olduğu belirlenmiştir. 1’er madde açısından ise ders kitaplarının kısmen yeterli ve yeterli olduğu saptanmıştır.

Ölçme-değerlendirme boyutuna yönelik olarak dil becerilerini kazandırmadaki etkililiği, ölçme-değerlendirme araçlarının kazanımlara ve öğrencilerin yaş düzeylerine uygunluğu açılarından değerlendirdiğimizde kitaplarda bazı eksiklikler tespit edilmiş olup bu eksikliklerin giderilmesine yönelik kitapların geliştirilmesi gerekli görülmüştür. Kitaplardaki ölçme-değerlendirme çalışmalarının yabancı öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarını geliştirmedeki etkililiği açısından incelediğimizde ise kitapların kısmen yeterli olduğu saptanmıştır. Ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanılabilirliği açısından incelediğimizde ise kitaplar yeterli bulunmuştur.

Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegre edilmelerine yönelik hazırlanan bu kitap seti ölçme-değerlendirme açısından elde edilen bulgular ışığında incelendiğinde, öğrencilerin zihinsel anlamda derse hazırlanmalarında ve hazırbulunuşluluk durumlarının tespit edilerek eksik bilgilerinin giderilmesinde önemli bir yere sahip olan hazırlık sorularına kitaplar da yer verilmediği tespit edilmiştir. Tema başlarında ve temalara ait alt bölümlerde yer verilen “*Hazırlanalım*” başlığına yönelik verilen etkinlikler incelendiğinde ise “*dinle, tanış, konuş, boya, yap, yaz vb.*” emir kiplerinin sıklıkla kullanıldığı saptanmıştır.

Ders kitaplarının içerisinde yer alan etkinliklerin dil öğrencilerini her anlamda desteklemesi gerektiğini savunan Kuşçu, Aslan ve Çoşkun'a (2012) göre ders kitaplarının içerisinde kullanılan emir cümleleri öğrencilerin dil öğreniminde kullandıkları ders kitaplarına karşı olumsuz bir bakış açısı kazanmalarına neden olmaktadır. Özellikle ilköğretim düzeyine yönelik hazırlanan ders kitaplarında emir cümlelerine yer verilmesinin öğrencilerin isteklerini azaltacağına dikkat çeken Kuşçu, Aslan ve Çoşkun bu yaş grubuna yönelik hazırlanacak ders kitaplarındaki kelime ve cümlelerin özenle seçilmesi gerektiğini vurgulamışlardır (Kuşçu, Aslan ve Çoşkun, 2012).

Kitapların genelinde saptanan bir başka sorun ise yabancı öğrencilerin tema boyunca öğrenmelerinin amaçlandığı yeni bilgilerin tema sonunda yer alan değerlendirme çalışmalarında sorgulanmamış olmasıdır. Özellikle bazı tema sonu değerlendirme çalışmalarında temalarda öğrencilere kazandırılması hedeflenen yeni bilgilerin hiç sorgulanmadığı tespit edilmiştir. Bu konuya ilişkin olarak Göçer (2007) yaptığı çalışmasının sonucunda tema sonunda yer alan değerlendirme sorularının tüm üniteleri kapsayıcı nitelikte olmasına dikkat edilmesi gerektiğini ve sürecin değerlendirilmesine yönelik olarak da farklı etkinliklerden oluşan uygulamaya dayalı çalışmaların yapılması gerektiğini vurgulamıştır (Göçer, 2007).

Kitaplardaki hem ünite içi çalışmalar hem de tema sonu ölçme-değerlendirme çalışmaları incelendiğinde ise çoğunlukla geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanıldığı saptanmıştır. Kitap içerisindeki çağdaş (tamamlayıcı) ölçme-değerlendirme tekniklerinin ise sınırlı sayılarda olduğu belirlenmiştir. Kullanılan geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarını incelediğimizde ise genellikle boşluk doldurma, gizlenmiş kelimeyi bulma, çoktan seçmeli testler, dikte çalışmaları, eşleştirme çalışmaları, kısa cevaplı sorular, kelimeleri ve cümleleri doğru sıralama, doğru-yanlış gibi ölçme değerlendirme araçlarının ağırlıkta olduğu görülmüştür.

Hazırlanan çoktan seçmeli testleri incelediğimizde testlerin 3 seçenekten oluşturulduğu için öğrencilerin yaşlarına uygun gibi görünse de temel dil becerilerini ölçme değerlendirmede en az etkiye sahip olan ölçme değerlendirme araçları arasında gösterildiği unutulmamalıdır. Aynı zamanda Dağdelen'in (2015) yüksek lisans tez çalışmasında da öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda Türkçenin gramer yapısına uygun olmadığı için çoktan seçmeli test araçlarının süreç sonu değerlendirmelerde kullanılması uygun bulunmamıştır (Dağdelen, 2015).

Öğrencilerin dil öğrenim sürecindeki eksikliklerinin tespit edilmesinde doğru-yanlış sorularına yer verilmesi de uygun bulunmamaktadır. Doğru-yanlış sorularının da çoktan

seçmeli sorular gibi en önemli dezavantajı şans faktörüdür. Aynı zamanda doğru-yanlış sorunlarında doğru cümlelerle birlikte yanlış cümlelerin de veriliyor olması öğrencilerin yanlış bilgileri öğrenmelerinin de önünü açacaktır. Bundan dolayı dil öğretimine yönelik hazırlanan kitaplarda çok fazla doğru-yanlış sorularının kullanılması önerilmemektedir.

Kitaplardaki ünite içi etkinlikler arasında karışık kelime ve cümleleri sıralama, eşleştirme yapma ve kelime avı tarzındaki bulmacaların olduğu da saptanmıştır. Kitapları 6-12 yaş arasındaki hedef dil öğrencilerinin kullanımına yönelik hazırlandığı düşünüldüğünde yeterli kelime haznesine sahip olmayan, özellikle de işlem öncesi ve somut işlemler döneminin başındaki öğrencilerin yaşları gereği tek yönlü sıralama ve sınıflama becerisinde zorlandıkları da göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin bu etkinlikleri yapmakta zorlanacakları düşünülmektedir. Bu durum öğrencilerin yetersizlik duygusunu yaşamalarına neden olarak dil öğrenim süreçlerini de olumsuz anlamda etkileyebilir. Bu nedenle öğrencilerin yaşlarına uygun olmayan onlara yetersizlik duygusunu yaşatabilecek etkinliklerden kaçınılmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir.

Hedef dil öğrencilerinin hem yaşları hem de yeni bir dil öğreniyor olmaları dikkate alındığında öğrencilerin öncelikle anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir ancak kitap içerisinde yer alan bu geleneksel ölçme değerlendirme araçlarıyla öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirebilmeleri pek mümkün görünmemektedir. Ders kitaplarındaki ölçme değerlendirme etkinliklerini çağdaş (tamamlayıcı) ölçme değerlendirme araçları (kavram haritaları ve zihin haritaları oluşturma, proje çalışmaları, tanılayıcı dallanmış ağaç vb.) açısından incelediğimizde ise kitabın bu konuda muhakkak geliştirilmesi gerektiği saptanmıştır. Hedef dil öğrencilerinin yaşları dikkate alındığında kitap içerisinde öğrenci merkezliliği ön plan çıkaran canlandırma/drama ve oyuna dayalı etkinlikler saptansa da dil öğrenimi açısından yeterli bulunmamıştır. Özellikle öğrencilerin yaşları gereği odaklanma kapasitelerinin ve sürelerinin kısa olduğu düşünüldüğünde de harekete dayalı etkinliklerin daha fazla olması beklenilmektedir.

İncelenen kitaplardaki ünitelerde okuma ve yazma becerilerini ölçme-değerlendirmeye yönelik çalışmaların ise dinleme/izleme ve konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik çalışmalardan daha fazla olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda kitaplardaki tema ve ünite sonu değerlendirme çalışmalarında da konuşma ve dinleme/izleme becerilerini ölçme değerlendirme yönelik uygulamalara yer verilmediği saptanmıştır. Yabancı öğrencilerin dil öğreniminin yalnızca okuma ve yazmadan ibaret olmadığını anlamaları ve tüm dil becerilerinin önemli olduğunu sezebilmeleri adına ünite sonu değerlendirme çalışmalarında da dinleme/izleme ve konuşma becerilerine mutlaka yer verilmesi gerekmektedir.

“*Hayat Boyu Türkçe 3*” öğrenci kitabı incelendiğinde ise dinleme/izleme etkinliklerine yönelik olarak kitap içerisinde ilk kez izlemeye dayalı bir etkinliğe yer verildiği belirlenmiştir. Özellikle alanda dinleme ve izleme becerisinin birlikte kullanılmaktadır ancak kitaplardaki etkinlikleri genel olarak incelediğimizde izleme becerisinin hep ihmal edildiği görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında kitap içerisinde izlemeye dayalı bir etkinliğe de yer verilmiş olması dil öğrenimi ve öğretimi süreçleri açısından olumlu bulunmakla birlikte teknolojik alt yapıya sahip olmayan okullarda bu tür etkinliklerin uygulanabilirliğinin olmaması da önemli bir sorundur.

İncelemeler neticesinde etkinlik içi ve tema sonu ölçme değerlendirme çalışmalarının cevaplarına kitap sonunda yer verilmediği de saptanmıştır. Öğrencilerin öğrenme özerkliklerinin desteklenmesi hususunda ders ve çalışma kitaplarının önemli bir yere sahip olduğu düşünüldüğünde kitap içerisindeki ölçme ve değerlendirme çalışmalarına yönelik yanıtların kitaplarda yer almaması önemli bir eksiklik olarak görülmektedir. Göçer (2007) de yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan kitapları incelediği çalışmasında tema sonu ölçme ve değerlendirme sorularına ait cevap anahtarına bazı kitaplarda yer verilmediğini tespit ederek bu durumun ders kitapları aracılığıyla öğretimin bireyselleştirilmesi ilkesine aykırı olduna dikkat çekmiştir (Göçer, 2007). Aynı zamanda ders kitaplarındaki tema sonu değerlendirme çalışmalarında yer verilen soru sayılarının da her ünite farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bazı ünite sonu değerlendirme çalışmalarında ise soru sayılarının alt gruplar oluşturularak arttırıldığı da belirlenmiştir. Özellikle 6-8 yaş düzeyindeki öğrenciler açısından kitapların içindeki bazı ünite değerlendirme soru sayılarının fazla olduğu saptanmıştır.

Kitaplardaki ölçme değerlendirmede kullanılan araçların öğrencilerin yaşlarına uygun olarak bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri geliştirmedeki etkililiğini incelediğimizde ise kısmen yeterli olduğu görülmüştür. Ünite içi etkinlik çalışmaları ile ünite sonu değerlendirme çalışmalarını incelediğimizde yabancı öğrencilerin daha çok bilişsel alanlarının gelişimine yönelik olduğu saptanmıştır.

Ölçme değerlendirmede kullanılan araçları ve etkinlikleri incelediğimizde ise bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına uygun çalışmaların yoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Bilişsel alandan sonra ise öğrencilerin en fazla psikomotor becerilerini geliştirmeye yönelik araçların kullanıldığı saptanmıştır. Psikomotor alana yönelik ise kitap içerisinde canlandırma çalışmalarının yanı sıra basit düzeylerde çeşitli boyama ve çizim yapma etkinliklerine de yer verildiği görülmüştür. Özellikle boyama ve çizim yapmaya yönelik olan etkinliklerin ise daha çok okul öncesi yaş grubuna hitap ettiği tespit edilmiştir. İlkokul grubundaki öğrencilerin yaratıcılıklarını, sınıflama ve sıralama becerilerini geliştirmeye yönelik olarak daha çok kesme yapıştırma, karışık halde verilen görselleri birleştirme ya da

dinletilen/izletilen etkinliklerden hareketle resim yapmalarına yönelik etkinlikler öğrencilerin yaşlarına daha uygundur. Öğrencilerin yaşları dikkate alındığında özellikle ilkokula yeni başlayan öğrencilerin el ve parmak kaslarının gelişimini destekleyici etkinliklerin tamamı önemli bulunmakla birlikte kitaplarda öğrencilerin ince motor kas becerilerini geliştirici etkinliklerin daha fazla yer alması gerektiği de düşünülmektedir.

Kitap içerisindeki ölçme-değerlendirme araçlarının duyuşsal alanları geliştirmedeki etkililiği incelendiğinde özellikle duyuşsal alanın diğer alanlara göre en fazla ihmal edilen alan olduğu saptanmıştır. Oysaki yabancı öğrencilerin ilgilerinin, tutumlarının, değerlerinin, hayata bakış açılarının yabancı dil öğrenim ve öğretim süreçleri üzerinde olumlu ve olumsuz anlamda etkilerinin olduğu bilinmektedir. Yabancı öğrencilerin duyuşsal alanlarını sürecin her aşamasında ölçülebilir ve değerlendirilebilir duruma getirilmesi sürecin işleyişini de etkileyecektir. Aynı zamanda kitaplarda öğrencilerin duyuşsal gelişimlerini desteklemeye yönelik farklı ülkeleri, kültürleri, dilleri ve değerleri tanımalarına olanak sağlayacak daha çok etkinlik çalışmasının yer alması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda ve alan yazın göz önünde bulundurularak yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki tüm paydaşların faydalanabileceği düşünülen öneriler “Politika Geliştiricilere ve Millî Eğitim Bakanlığının İlgili Birimlerine Yönelik Öneriler”, “Kurumlara ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlere/Okutmanlara Yönelik Öneriler” ile “Araştırmacılara Yönelik Öneriler” olarak üç gruba ayrılarak aşağıda ilgili okurların dikkatlerine sunulmuştur.

5.2.1. Politika Geliştiricilere ve Millî Eğitim Bakanlığının İlgili Birimlerine Yönelik Öneriler: Bu araştırmanın sonuçlarından elde edilen bilgilere göre politika geliştiricilere ve Millî Eğitim Bakanlığının ilgili birimlerine yönelik olarak çeşitli önerilerde bulunulabilir. Öncelikle öğretmenlerle/okutmanlarla gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde yabancılara Türkçe öğretiminde görev alan bazı öğretmenlerin/okutmanların alana ilişkin olarak genel bir eğitim alarak sertifika edindikleri görülmüştür. Görüşmeye katılan bazı öğretmenlerin/okutmanların ise yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi-öğretimine ilişkin olarak yeterli düzeyde bir eğitim almadıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmanın problem durumundan hareketle de öğretmenlerle/okutmanlarla yüz yüze yapılan görüşmelerden elde edilen bilgiler ışığında hedef dil öğretiminde bulunan öğretmenlerin/okutmanların büyük bir kısmının farklı yaş gruplarına yabancı dil öğrenimi ve öğretimi süreçlerine yönelik herhangi bir eğitim almadıkları görülmüştür. Bununla birlikte katılımcı öğretmenler/okutmanlar aldıkları eğitimlerde daha çok yetişkinlere yönelik yabancı dil öğrenimi ve öğretimi üzerine

bilgilendirildiklerini belirtmişlerdir. Bu durumun farklı yaş düzeylerine sahip yabancı öğrencilerin dil edinimi ve öğrenimi süreçlerini olumsuz anlamda etkileyeceği düşünülmektedir. Bu yüzden yabancılara Türkçe öğretimi alanında görev alan dil öğreticilerine yönelik olarak hazırlanacak hizmet-içi eğitim programlarının içeriğinin belirlenmesinde özellikle farklı yaş gruplarının dil öğrenim-öğretim süreçlerine ilişkin olarak çeşitli bilgilendirmelerin yapılmasına özen gösterilmelidir.

Gerçekleştirilen araştırma sonucuna göre Türk öğrencilerle yabancı öğrencilerin birlikte eğitim aldıkları sınıflara giren Türkçe branş öğretmenlerinin yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları belirlenmiştir. Bu nedenle özellikle yabancı öğrencilerle Türk öğrencilerin birarada eğitim gördükleri sınıflara giren başta Türkçe öğretmenleri olmak üzere tüm branş öğretmenlerinin alana yönelik bilgi edinmelerini sağlamak için hizmet-içi eğitimlerden yararlanmaları sağlanmalıdır. Verilecek hizmet-içi eğitimlerde ise akademik camiada görev alan hocaların yanı sıra çocuk, ergen ve yetişkin dil öğrencileri ile aynı öğrenme ortamını paylaşan farklı yaşlardaki yabancı öğrencilere yönelik Türkçe öğreten tecrübeli öğretmenlerin/okutmanların da bu eğitim süreçlerinde aktif olarak görev alması sağlanarak öğretmenlerin/okutmanların mesleki gelişimleri desteklenmelidir.

Ülke genelinde yabancılara Türkçe öğretimi alanında açılan yüksek lisans ve doktora programlarındaki ders içeriklerinin belirlenmesi sürecinde ise farklı yaş gruplarının hedef dili öğrenim süreçleri göz önünde bulundurularak yabancı dil öğrenme-öğretme ortamlarının, öğrenme kaynaklarının, öğretici niteliklerinin ve psikososyal bir varlık olarak bireylerin öğrenme iklimlerinin nasıl olması gerektiğine yönelik zengin içeriklerin oluşturulması sağlanmalıdır. Bu süreçte de çeşitli üniversitelerdeki eğitim fakültelerinin eğitim bilimleri bölümlerine bağlı ana bilim dallarındaki hocalar ile yabancı diller bölümündeki hocaların da görüşlerine başvurularak eş güdümlü bir şekilde çalışılmalıdır.

Zorunlu ya da çeşitli sebeplerle ülkemize göç etmek durumunda kalan ve Türk çocuklarıyla birlikte aynı eğitim-öğretim ortamını paylaşan yabancı öğrencilerin yapılan araştırmalar sonucunda eğitim kademelerinde azımsanmayacak bir sayıya ulaştığı görülmektedir. Özellikle Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullara ait bazı kademelerde uyum sınıflarının bulunmadığı bazı kademelerde ise bir dönem ya da iki dönem gibi kısa bir zaman dilimi içerisinde Türkçenin öğretilmeye çalışıldığı belirlenmiştir. Yabancı öğrencilerin yeterli düzeyde Türkçe öğrenmeden Türk öğrencilerle aynı sınıflarda ve aynı müfredatlarla eğitim-öğretime devam etmeleri, süreci olumsuz anlamda etkileyecektir. Farklı kültürlerden farklı ülkelerden hatta farklı yaş düzeylerinden olan yabancı öğrencilerle Türk öğrencilerin aynı sınıflarda öğrenim gördükleri dikkate alındığında eğitim fakültelerinin bazı bölümlerinde bu

alana ilişkin olarak derslerin yer alması sağlanmalı ve var olan bölümlerdeki mevcut ders saatlerinin ise arttırılmasına özen gösterilmelidir. Bunların yanı sıra öğretmenlik staj uygulamalarının dört yıllık eğitim sürecine yayılması sağlanarak özellikle çeşitli öğretim kademelerinde yabancı öğrencilerle karşılaşma olasılığı yüksek olan öğretmen adaylarının staj uygulamalarının bir bölümünü yabancı dil olarak Türkçe öğreten kurumlarda yapmasına olanak sağlanmalıdır. Hedef dil öğretmenlerinin/okutmanlarının eğitimleri hususuna daha özenle yaklaşılarak sürecin doğru bir şekilde planlanması desteklenmelidir.

Araştırma sonuçlarından hareketle dikkat edilmesi gereken bir diğer önemli husus ise yabancılara Türkçe öğretimine yönelik olarak hazırlanan ders kitaplarıdır. Yaş değişkeni dikkate alınarak incelenen mevcut ders kitaplarından hareketle kitaplardaki öğrenme-öğretme etkinliklerinin iletişimsel dil öğrenme-öğretme anlayışından uzak olmakla birlikte öğrencilerin etkin olmalarına imkân sağlayıcı çalışmaların da yeterli düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle yabancı öğrencilere yönelik hazırlanacak ders kitaplarında temel dil becerilerini kazandırmaya yönelik olarak uygulamaya dayalı çalışmalara daha fazla yer verilmesi sağlanmalıdır. Özellikle ilkökul kademesindeki yabancı öğrencilerin okula başlama yaşları ile okul öncesi eğitime katılmama durumları da dikkate alındığında yabancı öğrencilerin yaş gruplarına yönelik olarak hazırlanacak ders ile kaynak kitaplarında dinleme ve yazma becerilerini geliştirici çalışmalara daha fazla yer verilmesi gerekmektedir. Yabancı öğrencilerin yazma alanlarını geliştirebilmek adına da psikomotor becerilerini geliştirici çalışmaların yer almasına dikkat edilmelidir.

Kitap içerisindeki bazı görsellerin metinlerin içeriğini aktarmada yetersiz kaldığı görülürken bazı metinlerin de görsellerle uyumlu olmadığı belirlenmiştir. Aynı zamanda kitap içerisindeki bazı görsellerin ve metinlerin de cinsiyetçi bir yaklaşım sergilediği görülmüştür. Hem bu durumların önüne geçebilmek hem de hedef dil öğrencilerinin yaşlarına uygun kitaplar hazırlayabilmek için Türkçe eğitimi alanındaki uzman kişilerin dışında özellikle resim-iş öğretmenliği ana bilim dalı ile eğitim bilimleri ana bilim dallarındaki görevli hocalardan da gerekli desteklerin alınması sağlanmalıdır. Aynı zamanda kullanılan ders ve kaynak kitaplardaki görsellerin interaktifliği sağlamasına da özen gösterilmelidir. Alana yönelik hazırlanacak ders ve kaynak kitaplarda görselliğin arttırabilmesi adına şekil, grafik ve şemalarla da zenginleştirilmesi sağlanmalıdır.

Hazırlanacak dil öğretim programlarının da öğrenim ve öğretim süreçleriyle bütünleşebilmesi sağlanmalıdır. Hazırlanan programlar yabancı dil öğrencilerinin yaşlarına paralel olarak gelişen özel ilgileri ile öğrenme stillerine uygun olacak şekilde belirlenmeli ve süreç içerisinde uygulanabilir nitelikte olmasına özen gösterilmelidir.

Araştırma kapsamında görüşmeye dâhil edilen okullar içerisindeki ilkökul kademesindeki Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegre olmaları amacıyla uyum sınıflarının oluşturulduğu görülürken ortaokul kademesinde ise mevcut Suriyeli öğrencilerin Türk öğrencilerle aynı öğrenme ortamını paylaşarak aynı derslerden sorumlu tutuldukları görülmüştür. Bu durum yeterli Türkçe dil düzeyine sahip olamayan yabancı öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin önüne geçilmesini zorlaştırırken yaşayacakları en ufak bir başarısızlık duygusu hem dil öğrenimlerini hem de Türk eğitim sistemine olan bakış açılarını olumsuz anlamda etkileyecektir. Bu yüzden uyum sınıfı bulunmayan kademelerde tam zamanlı olmasa bile kısmi zamanlı olarak tamamen yabancı öğrencilerin yer aldığı sınıflarda öğrencilerin Türkçe yeterlilik düzeyleri ile öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi ve eksiklikleri giderici çalışmaların yapılacağı ders saatleriyle de desteklenmeleri sağlanmalıdır.

Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrendikleri uyum sınıflarında ise hem çok farklı yaş düzeylerine sahip hem de farklı Türkçe yeterlilik düzeylerine sahip dil öğrencilerinin bulunmamasına dikkat edilmelidir. Oluşturulacak sınıflarda hem yabancı öğrencilerin yaş düzeylerinin birbirine olabildiğince yakınlaştırılmasına hem de Türkçe yeterlilik düzeylerinin net bir şekilde tespit edilerek yeterlilik düzeyleri paralel öğrencilerin aynı öğrenme ortamlarında bulunmasına özen gösterilmeli ve gerekirse uyum sınıfı sayıları artırılmalıdır. Suriyeli dil öğrencilerinin ülkemizde mevcut yaşam sürmeleri ve Türk okullarında eğitim süreçlerine devam edecek olmaları göz önünde bulundurularak Türkçe eksiklikleri ile okula başlamalarının önüne geçebilmek adına mutlaka okul öncesindeki eğitimlere katılımlarının artırılması için çeşitli planlamalar yapılmalıdır.

5.2.2. Kurumlara ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlere/Okutmanlara Yönelik Öneriler: Öğretmenlerin/Okutmanların öncelikle farklı ülke ve kültürlerden gelen yabancı öğrencilerin dil öğrenim süreçlerinde yaşadıkları/yaşayacakları dezavantajları en aza indirmek için farklı yaş ve gelişim çağlarındaki öğrencilerin bilişsel, fiziksel, psikososyal ve ahlak gelişimlerine dair özelliklerini bilmeleri önemlidir. Bu durum hedef dil öğrenim-öğretim süreçlerinde öğretmenlere/okutmanlara önemli bir avantaj sağlayacaktır. Bilişsel gelişime paralel olarak gelişen dil gelişimi aynı zamanda sosyo-duygusal gelişimle de yakından ilişkilidir. Özellikle öğretmenlerin/okutmanların dil öğrettikleri hedef gruplarının dil gelişim süreçleri hakkında bilgi sahibi olmaları etkili ve verimli bir dil öğretiminin gerçekleşmesini sağlayacaktır.

Öğretmenler/Okutmanlar hedef dil öğrencilerinin bilişsel ve dilsel gelişimindeki değişimleri göz önünde bulundurarak uygun etkinliklerle hedef dil öğrenim süreçlerini planlamaya özen göstermelidirler. Aynı zamanda dil öğretimine yönelik hazırlayacakları

etkinliklerin öğrenmeye duyulan ihtiyacı da artırıcı nitelikte olmasına özen göstermelidirler. Bunun için hedef dil öğrencilerinin yaş ve seviyelerine uygun olarak sanat ve bilim etkinlikleri gibi (tekerlemelere dayalı ve müzikli oyunlar oynatılabilir, görseller verilip yorumlamaları istenebilir, kuklalar vb.) çeşitli etkinliklerin düzenlenmesini sağlamalıdır.

Hedef dili öğrenen çocuk, ergen ve yetişkin dil öğrencilerinin dil öğrenimine yönelik hazırbulunuşluklarının da farklılıklar taşıyacağı unutulmamalıdır. Özellikle çocukların dil öğrenim süreçlerinde öğrencilerin aktif olabilecekleri zenginleştirilmiş öğrenme alanlarının oluşturulması sağlanmalıdır çünkü öğrenilen her dil yaşantılardan beslenilerek kazanılmaktadır. Dil öğrenme ortamlarında öğrencilerin sınırlı durumlarla karşılaşmasının önüne geçebilmek adına öğretmenlerin/okutmanların dışında kurumlara da büyük görevler düşmektedir. Kurumlarında öğrencilerin yaş düzeylerine uygun zengin dil öğrenme ortamları yaratmalarında öğretmenlere/okutmanlara destek olmalıdırlar. Hedef dil öğreniminin ve öğretiminin gerçekleştiği ortamlar öğrencilerin her türlü sosyal ihtiyaçlarına cevap verebilecek tarzda dizayn edilmeli ve süreçte yabancı öğrencilerin rahatlıkla ulaşabilecekleri rehberlik merkezleri bulunmalıdır.

İleri yaş grubu dil öğrencilerinin dil öğrenimine yönelik bir geçmişlerinin olması ve özöğretimli bireyler oldukları gözlemlendiğinden dolayı özellikle daha küçük yaş gruplarına dil öğretimini gerçekleştirecek öğretmenlerin/okutmanların bu gruplara yönelik özöğretimin öğretilmesini de destekleyici çalışmalara ağırlık vermeleri gerekmektedir.

Kurumlar ve öğretmenler/okutmanlar tarafından Türkçe dil öğrencilerinin yaşlarına uygun hedef dil gelişimlerini destekleyecek beceri atölyelerinin oluşturulması sağlanmalıdır. Öğretmenlerin/Okutmanların hem sınıf içerisindeki etkinliklere ilişkin olarak hem de oluşturulan beceri atölyelerinde yabancı öğrencilerin dil öğrenme durumlarını ve süreci sağlıklı bir şekilde takip edebilmeleri adına da öğrenci gelişim dosyaları hazırlamaları önerilmektedir.

Kurumlarda hedef dil öğrencilerinin yaşlarına uygun olarak dil sınıfları oluşturulmalıdır. Yabancı öğrencilerin özellikle dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimlerini desteklemek amacıyla çeşitli materyallerle zenginleştirilmiş ve öğrenilenlerin gerçek yaşama uyarlanabileceği özel “Dinleme Sınıfları” ve “Konuşma Sınıfları” hazırlanmalıdır.

Yabancı öğrencilerin dil yeterlilik düzeylerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesine ilişkin olarak da özellikle ilkökul ile ortaokullardaki hedef dil öğrencilerinin dil öğrenim süreçleriyle ilgili gelişimlerdeki değişimler sıklıkla değerlendirilmelidir. Bu süreçte de çoklu değerlendirme yöntemlerinin olabildiğince kullanılmasına özen gösterilmelidir.

5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler: Yaş değişkeninin yabancı dil olarak Türkçe öğrenim-öğretim süreçlerine olan etkisini daha geniş bir bakış açısıyla görebilmek için

Türkiye'nin farklı il ve ilçelerinde bulunan MEB'e bağlı çeşitli okullardaki/sınıflardaki yabancı öğrencilerin/öğretmenlerin yanı sıra TÖMER kuruluşlarındaki ve halk eğitim merkezlerindeki yabancı öğrenciler ile öğretmenlerle/okutmanlarla da görüşmeler yapılmalıdır. Böylece ülke genelinden elde edilecek araştırma sonuçlarıyla resme daha geniş bir çerçeveden bakılması sağlanarak hedef kitlelerin yaş düzeylerine uygun dil öğrenim ve öğretim süreçlerine ilişkin belli bir standart oluşması sağlanırken çıkan sonuçlardan hareketle de gerekli düzenlemeler yapılarak önlemlerin önceden alınmasına zemin oluşturulmalıdır.

Gerçekleştirilen araştırma sonucunda yabancı hedef dil öğrencilerinin yaşlarıyla birlikte dil öğrenme gereksinimlerinin de değiştiği görülmektedir. Bu doğal bir durumdur çünkü her bireyin ait olduğu yaş grubuna uygun öznel yaşantıları mevcuttur. Ancak bu durumun hedef dil öğrencilerinin ihtiyaç duydukları kelime hazneleri üzerinde önemli bir etkisi olduğu unutulmamalıdır çünkü yaşla birlikte yaşantılar da artmaktadır. Bu nedenle araştırmacılar tarafından yabancı öğrencilerin yaşları ve yaşa paralel olarak değişen ihtiyaçları, statüleri de göz önünde bulundurularak yaş gruplarına ve kurlarına uygun kelime listelerinin oluşturulması sağlanmalıdır. Böylece öğretilecek kelimelerin önceden belirlenmesi süreci daha olumlu yönde desteklerken öğrencinin öğreneceği içeriğin ihtiyaçlarına cevap verebilir nitelikte olması da dil öğrenimlerini anlamlı kılacaktır.

Öğrencilerin yaşlarına bağlı olarak kavram dünyalarının da farklılaştığı dikkate alınarak öğrencilerin yaşlarına uygun kavram dünyalarını tespit etmeye yönelik araştırmalar yapılmalıdır. Araştırma sonuçlarından elde edilen veriler ışığında öğrenme-öğretme kaynak metinleri araştırmacılar tarafından incelenerek çıkan sonuçlardan hareketle de hazırlanacak yeni metinlerde dikkat edilmesi gerekenler ile metinlerin iyileştirilmesine yönelik önerilerde bulunulması sağlanmalıdır.

Hazırlanan yabancı dil ders ve kaynak kitapları hem öğretmenlerin/okutmanların en temel başvuru kaynaklarındandır hem de öğrencilerin bireysel anlamda okul dışı zamanlarındaki öğrenmelerinin destekleyicisi konumundadır. Bu yüzden çocuk, ergen ve yetişkin gruplarına ilişkin olarak hazırlanacak ya da hazırlanmış olan ders ve çalışma kitaplarının araştırmacılar tarafından doğru ve etkili bir şekilde değerlendirilebilmesi için geçerliliği ve güvenilirliği yüksek çeşitli ölçeklerin hazırlanması sağlanmalıdır.

Öğrenim ve öğretim süreçlerinde önceden uygulanacak tutum ölçeklerinin dil öğrenme süreci üzerinde önemli etkileri olacağı düşünülmektedir. Bu görüşten yola çıkılarak araştırmacılar tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik farklı yaş gruplarına uygun tutum ölçekleri geliştirilmeli ve uygulanmalıdır. Tutum ölçeklerinden çıkan sonuçlar

ışığında farklı yaş gruplarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenme – öğretme süreçlerinin nasıl planlanması gerektiğine yönelik çeşitli öneriler geliştirilmelidir.

Yeni bir dil öğrenim sürecinde öğrenilen dille kurulacak olan temas ne kadar yoğun olursa dil öğreniminin de o oranda başarılı sonuçlanacağı düşünülmektedir. Araştırmacılar tarafından farklı yaş gruplarından yabancı öğrencilerin hedef dil olarak öğrenmeye çalıştıkları Türkçeyle temas yoğunlukları saptanarak bu durumun dil öğrenimleri üzerindeki etkisi açıkça ortaya konulmalıdır.

Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik belirlenen her bir kazanımın/davranışın farklı yaş düzeyleri arasındaki hedef dil öğrencilerinin kazanımlarında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit edici çalışmalar yapılmalıdır. Böylelikle farklı yaş gruplarının hangi becerilerde ve bu becerilere ait hangi kazanımlarda/davranışlarda problem yaşadıkları tespit edilerek hazırlanan programların ve öğrenme kaynaklarının içerikleri, saptanan sonuçlardan hareketle yeniden düzenlenmelidir.

Hedef dil öğrencilerinin yaş düzeylerine uygun olarak belirlenen ders sürelerinde verilecek telaffuz eğitimi çalışmalarının yabancı öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimleri üzerindeki etkisini tespit etmeye yönelik çalışmalar yürütülmelidir.

Farklı yaş düzeylerine sahip yabancı öğrencilerin Türkiye'ye ve dil okullarına dair aidiyet duygularını tespit edici çalışmalar gerçekleştirilerek bu durumun yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrenimi-öğretimi süreçleri üzerindeki etkisi ortaya çıkarılmalıdır. Ortaya konulan sonuçlardan hareketle de dil öğrenme-öğretme süreçleri bir bütün olarak tekrar gözden geçirilmelidir.

Özellikle küçük yaş gruplarının gelişimlerine paralel olarak öğrenme durumlarını destekleyen ve öğrenme-öğretme süreçlerinde büyük bir paya sahip olan çocuk şarkılarının ve oyunlarının önemi yadsınamaz bir gerçektir. Bu yüzden çocuklara yönelik hazırlanan dil öğretim programlarında çocuk şarkılarının ve oyunlarının mevcut durumunu tespit edici çalışmalar yapılmalıdır. Çocuk şarkılarına ve oyunlarına yer verilen öğretim programlarında ise bu durumun kazanımlardaki ağırlık durumu ile kazanımların nasıl ifade edildiği de açıkça ortaya çıkarılmalıdır.

Farklı yaşlardan, farklı ülke ve kültürlerden gelen hedef dil öğrencileri göz önünde bulundurularak araştırmacılar tarafından etnografik araştırmalar ışığında yabancı dil olarak Türkçenin öğrenimi ve öğretimi süreçlerinin yeniden ele alınmasını sağlayacak çalışmaların desteklenmesi gerekir.

Kaynakça

- Aamodt, S. & Wang, S. (2011). *Çocuğumuzun Beynine Hoş Geldiniz* (Çev. Cem Duran). NTV Yayınları.
- Açık, F. (27-28 Mart 2008). *Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumunda sunuldu, Gazimağusa.
- Adıgüzel, M. S. (2010). Kaşgarlı Mahmut’un Türkçe öğretim yöntemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 27-35.
- Akarsu, B. (1998). *Wilhelm von Humboldt’da dil-kültür bağlantısı* (3. Basım). İnkılâp Kitabevi.
- Akarsu, S. (2018). Ortaokullarda öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilere şarkılarla dil öğretimi üzerine bir inceleme. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(24), 138-146.
- Akın, G. (2014). The term of andragogy and the difference between andragogy and pedagogy. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 47(1), 279-300.
- Akpınar, B. & Aydın, K. (2009). Çok duyulu (multisensory) yabancı dil öğretimi. *Tübav Bilim Dergisi*, 2(1), 99-106.
- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil (Ana çizgileriyle dilbilim)* (2. Baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (2.Baskı). Kök Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (1989). *Türk eğitim tarihi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Alan, Y. & Alptekin, Z. D. (2021). Yabancı öğrenciler için hazırlanan hayat boyu Türkçe 1, 2, 3 öğretim setinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 50(232), 267-285.
- Alkan, C. (2019). Öğrenme-öğretme süreçleri ilkeler. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 20(1), 209-229. DOI: 10.1501/Egifak_0000001070
- Alpar, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde kültürel unsurların önemi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 9(1), 95-106.
- Altunkaya, H. & Erdem, İ. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ve okuduğunu anlama becerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 59-77.
- Alyılmaz, S. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef kitlenin / “öğrenen” in önemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2452-2463.
- Alyılmaz, S. & Şengül, K. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejileri*. Kesit Yayınları.

- Anşın, S. (2006). Çocuklarda yabancı dil öğretimi. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 9-20.
- Apeltauer, E. (1997). *Grundlagen des Erst – und Fremdsprachenerwerbs*. Langenscheidt.
- Asher, J. J. & Garcia, R. (1969). The optimal age to learn a foreign language. *Modern Language Journal*, 53(5), 334-341.
- Arslan, M. & Akbarov, A. (2010). Türkiye’de yabancı dil öğretiminde motivasyon – yöntem sorunu ve çözüm önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 24, 179-191.
- Arslan, F. (2017). *Dil öğretiminin ilkeleri*. Develi, H.; Yıldız, C.; Balcı, M.; Gültekin, İ.; Melanlıoğlu, D. (Ed.). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı 1. Cilt (1. Baskı) içinde (s. 241-288). Kesit Yayınları.
- Arslan, H. (2009). Educational Policy vs. Culturally Sensitive Programs in Turkish Educational System. *International Journal of Progressive Education*, 5(2), 25-40.
- Arslan, M. (2017). Yaygın (İnformal) eğitim bağlamında ikinci dil edinimi. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(14), 34-47.
- Arslan, M. & Kılıcı, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar: Bosna Hersek Örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 169-182.
- Aslan, N. (2008). Dünyada erken yaşta yabancı dil öğretimi uygulamaları ve Türkiye’deki durum. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(35), 1-10.
- Atılgan, H., Kan, A. & Doğan, N. (2006). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Avrupa Konseyi (2009). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme – öğretme – değerlendirme*. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Aydın, G. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkiye ve Türkçeye ilişkin algılarının incelenmesi (ADÜ – TÖMER örneği). *Journal of Awareness, (Uluslararası Farkındalık Konferansı Özel Sayısı)*, 141- 164.
- Ayhan, Y. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitabı resimlemelerinin biçim ve içerik açısından 11 yaş grubuna uygunluğu ve aynı yaş grubu öğrencilerin yaptığı resimlemelerle karşılaştırılması* [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Babadoğan, C. (2011). *Stil temelli öğretim*. Duman, B. (Ed.), Öğretim ilke ve yöntemleri (2. Baskı) içinde (s. 265-314). Anı Yayıncılık.
- Bada, E. (2000). Culture in ELT. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 100-110.
- Balcı, M. & Melanlıoğlu, D. (2016). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin kelime servetinin oluşumunda okur kimliğinin etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 210, 489-506.

- Balcı, M. & Melanlıoğlu, D. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı üzerine. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 173-198.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (1), 19-30.
- Barın, E. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla yazılan 'Ecnebilere Mahsus' Elifbâ kitabı üzerine. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 121-136.
- Baş, G. (2014). Lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısı: Nitel bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 101-119.
- Başkan, A. & Ustabulut, M. Y. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlama becerileri (Dinleme ve Okuma). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 39-55. DOI:10.29000/rumelide.835294.
- Baykara, T. (2001). *Türk Kültür Tarihine Bakışlar*. Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Baymur, F. (1994). *Genel Psikoloji* (11. Baskı). İnkılap Kitapevi
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. *Dil Dergisi*, 119, 58-71.
- Bekdaş, M. (2018). Ortaokul düzeyinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadığı sorunlar ve çözüm önerilerine dair öğrenci ve öğretmen görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(3), 378-394.
- Bekleyen, N. (2016). *Çocuklara yabancı dil öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Benzer, A. (2015). Türkçe öğretiminde beden dili kullanımının öğrenme ve tutum üzerindeki rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 33-47.
- Benzer, A. (2020). Bütüncül bir yaklaşımla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisi. *International Journal of Language Academy*, 8(3), 123-142.
- Berg, B. L. & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: Hasan Aydın). Eğitim Yayınevi.
- Biçer, N. (2011). *Kıpçak dönemi eserlerinin yabancılara Türkçe öğretimi açısından incelenmesi* [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 107-133.
- Biçer, N., Çoban, İ. & Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk Üniversitesi örneği. *The Journal of International Social Research*, 7(29), 125-135.

- Biçer, N. & Kılıç, B. S. (2017). "Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi." *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 649-663. DOI:10.16916/aded.329809
- Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü. (2021). UNESCO İstatistik Enstitüsü. <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/international-or-internationally-mobile-students> den alınmıştır.
- Biol, C. & Özbay, M. (Ed.) (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi için ölçme ve değerlendirme soruları* (1. Baskı). Pegem Akademi.
- Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6(2), 335-349.
- Boylu, E. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme uygulamaları ve standart oluşturma* [Yayımlanmış Doktora Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Brewster, J. & Ellis, G. (2002). *The primary English teacher's guide*. Pearson Education Limited.
- Buran, A. & Alkaya E. (2018). *Çağdaş Türk Yazı Dilleri I*. T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. N., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Pegem Akademi.
- Byram, M., & Risager, K. (1999). *Language teachers, politics and culture*. Clevedon Press.
- Byrnes, H. (2002). The cultural turn in foreign language departments: Challenge and opportunity. *Profession*, 2002(1), 114-129.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.
- Can, Ş. (2005). Öğretme – öğrenmede ipuçları ve pekiştiricilerin rolü. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, 14, 97-109.
- Canbulat, M. & Çayıroğlu İşgören, O. (2016). Yabancı dil öğretimine başlamada en uygun yaşın ne olduğuna ilişkin dilbilimsel yaklaşımlar ve öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 123-139.
- Candaş Karababa, Z. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42(2) 265-277.
- Cemiloğlu, M. (2015). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi yeni programa uyarlanmış* (6. Baskı). Alfa Aktüel Yayınları.
- Cengizhan, L. (2013). *Yabancı dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. Şahin, Y. (Ed.), Farklı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi içinde (s. 161-184). Eğitim Yayınevi.

- Charles C. M. (2003). *Öğretmenler için Piaget ilkeleri* (Çev. Prof. Dr. Gülten Ülgen). Nobel Yayınları.
- Cohen, A. D. & Dörnyei, Z. (2002). *Focus on the language learner: Motivation, styles and strategies*. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 170-190). Edward Arnold.
- Collier, V. P. (1988). The effect of age on acquisition of a second language for school. *New Focus The National Clearinghouse for Bilingual Education*, 2, 2-8. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED296580.pdf> den alınmıştır.
- Conteh-Morgan, (2002). Connecting the dots: Limited English proficiency, second language learning theories, and information literacy instruction. *The Journal of Academic Librarianship*, 28(4), 191-196. [https://doi.org/10.1016/S0099-1333\(02\)00282-3](https://doi.org/10.1016/S0099-1333(02)00282-3)
- Çoşkun, O. (2017). *Ders araç ve gereçleri, materyal tasarımı, dil eğitiminde bilişim teknolojileri ve sosyal medya kullanımı*. Develi, H., Yıldız, C., Balcı, M., Gültekin, İ., Melanlıoğlu, D. (Ed.), *Uygulamalı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* (2. Cilt) içinde (s. 237-324). Kesit Yayınları.
- Council of Europe. (2001). *A common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörleri: Yrd. Doç. Dr. Mesut BÜTÜN, Yrd. Doç. Dr. Selçuk Beşir DEMİR). Siyasal Kitabevi.
- Çağ, H. D. & Bölükbaş Kaya, F. (2021). Türkçenin yurt dışında yabancı dil olarak öğretimine genel bir bakış. *BUGU Dil ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 74-101.
- Çakan, M. (2020). *Eğitim sistemimizde yaygın olarak kullanılan sınav türleri*. Tekindal, S. (Ed.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (Gözden Geçirilmiş 6. Baskı) içinde (s. 87-122). Ankara: Pegem Akademi.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden Zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 165-176.
- Çakır, İ. (2011). Yabancı dil öğrenme ortamlarında kültürün rolü. *Millî Eğitim Dergisi*, 41(190), 248-255.
- Çangal, Ö. (2020). Yabancılarla Türkçe öğretiminde sosyal medya kullanımının yazma becerisine etkisine yönelik öğrenici görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (2020 Sonbahar Özel Sayı I/II), 52-61.

- Çeçen, M. A. (2015). *Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rolleri*. Duygu, U. ve Ahmet, B. (Ed.), Akademik hayatının 25. yılında Türkçe eğitimi alanının ilk profesörü Murat Özbay'a Armağan içinde (s.211-228). Pegem Akademi.
- Çeçen, M. A. & Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 173, 39-49.
- Çelik, H. & Genç, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bir motivasyon ve kültür aktarım aracı: Gezi-gözlem etkinlikleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 4(1), 42-53.
- Çırak, Y. (2010). *Öğrenmenin doğası ve temel kavramları*. Kaya, A. (Ed.), Eğitim psikolojisi (4.Baskı) içinde (s. 219-246). Pegem Akademi.
- Çubukçu, Z. (2011). *Eğitim programı tasarımı ve geliştirilmesi*. Duman, B. (Ed.), Öğretim ilke ve yöntemleri (2. Baskı) içinde (s. 57-106). Anı Yayıncılık.
- Çubukçu, H. & Sivashgil, P. (2007). 7. Sınıf İngilizce Ders Kitaplarında Cinsiyet Kavramı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(34), 7-19.
- Dağdelen, D. (2015). *Yabancılara Türkçe öğretimi programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa/Kuzey Kıbrıs.
- Dellal, N. (2011). *Çocuklara yabancı dil eğitimi ve dil edinimi: Nedir? Niçin? Nasıl?*. Çanakkale Kitaplığı Akademi.
- Demir, A. (2013). *Yabancı dil eğitiminde temel dil becerileri*. Şahin, Y. (Ed.), Farklı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi içinde (s.117-130). Eğitim Yayınevi.
- Demiral, H. & Yavuz, Ş. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders dışı öğrenme ortamları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 7(13), 129-146.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. Can Offset.
- Demirel, Ö. (1996). *Türkçe programı ve öğretimi (2. Baskı)*. Kardeş Kitap ve Yayınevi.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*. Millî Eğitim Basımevi.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı dil öğretimi: Dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası (2. Baskı)*. Pegem A Yayıncılık.
- Demirezen, M. (2003). Yabancı dil ve ana dil öğreniminde kritik dönemler. *Dil Dergisi*, 118, 5-15.
- Demiriz, H. N. & Okur, A. (2019). Türkçe öğretiminde yazma öğretimine akademik Türkçe aşamasında yabancı öğrenciler üzerinden bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 436-449.
- Develi, H. (2011). *Dil doktoru (Dile ve Türkçeye dair yazılar)* (6. Baskı). Kesit yayınları.

- Dış Ekonomik İlişkiler Kurulu [DEİK]. (2013). Uluslararası yükseköğretim ve Türkiye'nin konumu eğitim ekonomisi iş konseyi raporu. <https://www.deik.org.tr/Uploads/Uluslararası-Yükseköğretim-Hareketliliği-ve-Türkiye-Nin-Konumu-Raporu-2.Pdf> den alınmıştır.
- Dilidüzgün, Ş. (1995). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazınsal Metinler* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Dillidüzgün, Ş. (2018). *Dinleme eğitimi*. Mustafa Durmuş & Alpaslan Okur (Ed.), Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı (2. Basım) içinde (s. 259-276). Grafiker Yayınları.
- Doğan, M. (1996). Yabancı dil öğrenimi ve yabancı dilde öğretim. *Bilge Dergisi*, 10, 11-14.
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi*. Pegem Akademi.
- Duman, B. (2011). *Eğitim ve öğretimle ilgili temel kavramlar*. Duman, B. (Ed.), Öğretim ilke ve yöntemleri (2. Baskı) içinde (s. 2-56). Anı Yayıncılık.
- Duman, G. B. (2013) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Duran, E. & Bitir, T. (2017). Bağlam temelli kelime öğretim yönteminin kelime kazanımına etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(11), 70-94.
- Durukafa, G. & Durukafa, M. N. (2000). İlköğretimde yabancı dil öğretimi ve öğretmen yetiştirme programı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 57-60.
- Durkan, E. & Maden, S. (2018). *Yabancılara Türkçe öğretimi programı geliştirme*. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı (2. Baskı) içinde (s.505-536). Grafiker Yayınları.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (4.Baskı). Anı Yayıncılık.
- Elkılıç, G. & Akça, C. (2008). Attitudes of the students studying at kafkas university private primary EFL classroom towards storytelling and motivation. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 0-27.
- Elsner, D. & Wedewer, V. (2007). *Begegnung mit fremdsprachen im rahmen frühpädagogischer erziehung*. Universität Bremen.
- Er, O., Biçer, N. & Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazın ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Er, O. (2015). *Yabancılara Türkçe öğretimi uygulamalarının kültürel farkındalık oluşturma açısından incelenmesi* [Yayımlanmış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Alkım Yayınları.
- Ergin, M. (1994). *Üniversiteler için Türk dili*. Bayrak Yayınları.

- Ergün, M. & Özdaş, A. (1997). *Öğretim ilke ve metodları*. Kaya Matbaacılık.
- Fathman, A. (1975). The relationship between age and second language productive ability. *Language Learning*, 25(2), 245-253.
- Fink, C. (2003). "Culturel awareness." Hanak, M & Newby, H.,D. (Ed.) *Second language acquisition: The interface between theory and practise*, 65-69. <http://www.ecml.at/documents/relresearch/projectseminarDN.pdf> den alınmıştır.
- Garza, T. J. (2013). Foreign language teaching methods "Culture as a Fifth Skill". The University Of Texas At Austin. Retrieved from: <https://www.coerll.utexas.edu/methods/modules/culture/01/index.php> den alınmıştır.
- Genç, A. (2002). İlk ve ortaöğretim okullarında yabancı dil ders kitabı seçimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 74-81.
- Genç, B. (2013). Öğrenme kuramlarına göre çocuklara yabancı dil öğretimi. *Birey ve Toplum Dergisi*, 3(6), 37-50.
- Genç-İlter, B. & Er, S. (2007). Erken yaşta yabancı dil öğretimi üzerine veli ve öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 21-30.
- Gordon, T. (2007). *Teaching young children a second language*. Praeger Publisher.
- Göçen, G. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (18), 23-48. DOI: 10.29000/rumelide.705499.
- Göçer, A. (2007). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, 137, 30-48.
- Göçer, A. (2010). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 197-210.
- Göçer, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2) 21-36.
- Göçer, A. & Moğol, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 797-810.
- Göçer, D. D. A., Tabak, A. G. G. & Coşkun, A. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kaynakçası. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, (32), 73-126.
- Göçerler H. & Çoraklı, Ş. (2019). "Yabancı dil derslerinde motivasyon, öğrenme stilleri ve medya kullanımı konularında akıllı tahtaların yeri". *R&S-Research Studies Anatolia Journal*, 2(4), 72-82.
- Göçmenler, H. (2014). Beden dilinin yabancılara Türkçe öğretimi açısından önemi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (1), 63-74.

- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Gül Yayınevi.
- Gökalp, M. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Gömleksiz, M. N. & Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 1159- 1177.
- Grabe, W. (2004). *Research On Teaching Reading*. Annual Review of Applied Linguistics. Cambridge University Press.
- Graham, S. (2006). Listening comprehension: The learner's perspective. *System*, 34(2), 165-182.
- Gün, M. (2015). Yabancılara Türkçe öğretimi veren elemanların Adıyaman ili çadır kent bölgesinde Türkçe öğrenen Suriyeli Araplara Türk kültürü aktarımına ilişkin görüşleri. *Cappadocia Journal of History and Social Sciences*, 1(5), 119-138. doi: 10.18299/cahij.61
- Günday, R. (2013). Çok dillilik ve çok kültürlülük bağlamında yabancı dil öğretimine toplumdilbilimsel yaklaşım. *TurkishStudies-International Periodical For The Languages*, 8(10), 313-330. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5121>
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller (3. Baskı)*. Pegem Akademi.
- Güngör, F. & Şenel, E. A. (2018). Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim – öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *AJESI-Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124-173.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe-yöntem-analiz (5. Baskı)*. Seçkin Yayınları.
- Gürses, R. (2009). Dil öğretiminde ölçme ve değerlendirmenin yeri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Bellekten*, 54(2006 / 1), 131-154.
- Güven, M. (2011). *Öğretme – öğrenme süreci*. Duman, B. (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri (2. Baskı) içinde (s.151-264)*. Anı Yayıncılık.
- Güven, H. & Saracaloğlu, A. S. (2019). Dokuzuncu sınıf İngilizce ders kitabının öğretmen ve uzman görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(2), 489-518.
- Güvendir, E. & Yıldız, I. G. (2014). *Dil edinimi*. Anı Yayıncılık.
- Güzel, A. & Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Akçağ Yayınları.
- Hafız, H. D. (2015). *8-12 yaş aralığındaki çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Han, T. (2007). Yabancı dil öğretiminde ana dilden kaynaklanan kimi hatalarının hedef dilin yazınsal/kültürel becerileri bağlamında irdelenmesi. *V. Ulusal Frankofoni Kongresi bildiriler kitabı* içinde (ss.297-304). Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Han, T. (2016). Yabancı / İkinci dil olarak Türkçe ve İngilizce sınıflarında kültür öğretimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 703-718.
- Hanbay, O. (2013). *Çocuklara yabancı dil öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Harley, B. (1986). Age in second language acquisition. *Multilingual Matters*.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4. Baskı). Pearson Longman Limited.
- Harris, A. J. & Sipay, E. R. (1990). How to increase reading ability. Longman.
- Hatipoğlu, S. (1999). *1870-1923 yılları arasında yazılmış romanlarda mürebbiyelerle yabancı dil öğretimi* [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Haznedar, B. (2003). “Neden Erken Yaşta Yabancı Dil Eğitimi”, *Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Anlayışları* (Haz. İ. Erdoğan), 119-130. Özel Okullar Derneği Yayınları.
- Hein, T. L. & Budny, D. D. (2000). *Teaching to Students' Learning Styles: Approaches That Work*. Frontiers in Education Conference. San Juan, March 10-14, 2000, Puerto Rico.
- Heinich, R., Molenda, M., & Russell, J. D. (1993). *Instructional media and the new Technologies of instruction* (4th. ed.). Macmillan Publishing Company.
- Hisar, Ş. G. (2006). *4. ve 5. sınıf İngilizce derslerinde kullanılabilir etkili öğretim yöntemleri üzerine deneysel bir çalışma* [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Hunsaker, R. A. (1990). *Understanding and developing the skills of oral communication: Speaking and listening Englivood*. Morton Press.
- Hutchinson, T. & Torres, E. (1994). The textbooks as an agent of change. *ELT Journal*, 48(4), 315-328.
- Ioup, G. (2005). *Age in second language development*. In. E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Lawrence Erlbaum.
- İnce, B. (2018). *Yabancı dil öğretiminin temel ve genel ilkeleri*. Mustafa, Durmuş, Alpaslan, Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* (2. Baskı) içinde (s. 145-158). Grafiker Yayınları.
- İpekboyayan, S. (1994). Yabancı dil öğretimiyle ilgili temel tavsiyeler. *TÖMER Dil Dergisi*, 21, 57-58.

- İşisağ, K. U. (2010). The acceptance and recognition of cultural diversity in foreign language teaching. *Gazi Akademik Bakış*, 4(7), 251-260.
- Jiang, W. (2000). The realation between culture and language. *ELT Journal Volume 54/4 October. Oxford University Pres.* <http://eltj.oxfordjournals.org/cgi/reprint/54/4/328.pdf>. den alınmıştır.
- Johnstone, R. (1998). *Yabancı dilde eğitim*. Papirus Yayınevi.
- Johnstone, R. (2009). *An early start: What are the key conditions for generalized success?*. In Enever, M. & Raman. (Ed.), *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives* (pp. 31-41). IATEFL.
- Kaçar, İ. & Zengin, Z. (2009). İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil öğrenme ile ilgili inançları, öğrenme yöntemleri, dil öğrenme amaçları ve öncelikleri arasındaki ilişki: öğrenci Boyutu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(1), 55-89.
- Kalaycı, D. & Durukan, E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretimi ders kitaplarının öğrenme alanları bakımından karşılaştırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(4), 2162-2177.
- Kaldırım, A. & Degeç, H. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme esnasında karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi, Uluslararası E-Dergi*, 7(1), 19-36.
- Kara, A. (2004). “Yabancı Dil Öğretiminde Duyuşsal Boyut Ağırlıklı Bir Programın Öğrencilerin İstek ve Beklentilerine Etkisi”, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. 06-09 Temmuz 2004. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kara, Ş. (2004). Ana dil edinimi ve erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XVII(2)*, 295-314.
- Kara, M. (2011). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni doğrultusunda Türkçe öğrenen yabancılara a1 – a2 seviyesinde Türkçe öğretim programı örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 3(3), 157-195.
- Karababa, Z. C. & Üstünsoy-Taşkın, S. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, 157, 65-80.
- Kılıç, A. & Seven, S. (2005). *Konu alanı ders kitabı incelemesi* (5. Baskı). Pegem A Yayınları.
- Kılıç, M. (2010). *Öğrenmenin doğası*. Yeşilyaprak, B. (Ed.), *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim* (6. Baskı) içinde (s. 154-180). Pegem Akademi.

- Kılıçoğlu, İ. (2008) *İlköğretim İngilizce ders kitaplarındaki (11-14 Yaş) resimlemelerin çocukların yaş grubuna uygunluğu* [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Kırbaçoğlu Kılıç, L. & Eyüp, B. (2011). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında ortaya çıkan toplumsal cinsiyet rolleri üzerine bir inceleme. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 129-148.
- Kirch, M. & Speck-Hamdan, A. (2007). One, two, three mit Dora, Elefant & Co. Forschung. *Televizion* 20/2007/1, 18-23. https://www.bronline.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/20_2007_1/kirch_speck.pdf den alınmıştır.
- Knowles, M. “*Andragogy: An emerging technology for adult learning*” Education For Adults (Ed. Malcolm, Tight), Cromm Helm London ve Cancerra: 1983 (Çeviri: Serap Ayhan ANDRAGOJİ: Yetişkinlerde öğrenme konusunda yeni bir teknoloji).
- Koçoğlu, A. & Yanpar Yelken, T. (2018). Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerileri kazandırma sürecinde ilkokul Türkçe dersi öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 6(2), 131-160.
- Kozan, O. & Öksüz G. (2010). Beyin ve dil: Araştırmaların 150 yılı. *Dil Dergisi*, 147, 22-39.
- Köprülü, S. G. (2016). Erken yaşta yabancı dil öğreniminde çizgi filmlerin yeri. *Diyalog Dergisi*, 1, 88-98.
- Köse, D. & Özsoy, E. (2020). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretiminin otuz yılı: 1990-2020. *Turkophone*, 7(2), 27-54.
- Kramersch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Kramersch, C. (1997). The cultural component of language teaching. *British Studies Now*, 8, 4-7.
- Kramersch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research* 1(1), 57-78.
- Krashen, S. (1981, 2002). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (2011). *Krashen tarafından Kara Harp Okulunda Gerçekleştirilen Seminer notları* <https://www.yumpu.com/tr/document/read/42509238/tam-metni-kara-harp-okulu> den alınmıştır.
- Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (2000). *The natural approach*. Pearson Education Limited.

- Kurudayıoğlu, M. & Sapmaz, S. (2016). Yabancı dil Olarak Türkçe konuşma öğretimine dair öğretmen bilişleri. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken*, 8(3), 85-102.
- Kurumanoğlu, M. & Aksoy, N. (2021). Sınıf öğretmenlerinin öğrenciler arası rekabete ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(3), 721-746.
- Kuşçu, E., Aslan, E. & Coşkun, O. (2016). Yabancı dil Fransızca öğretimi ders kitabı FRANCOFOLİE 1’de ölçme-değerlendirme. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 6(14), 82-104.
- Küçükahmet, L. (1988). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Gazi Büra Kitabevi.
- Küçükahmet, L. (2003). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Lamb, M. (2004). Integrative motivation in a globalizing world. *System*, 32(1), pp. 3-19.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. Wiley.
- Li, X. & Umemoto, K. (2010). Toward an integrated approach to teaching Japanese language and culture: A knowledge perspective. *Intercultural Communication Studies*, XIX(2), 285-299.
- Littlewood, W. (2001). *Foreign and second language learning; language acquisition research and its implications for the classroom*. (15th Ed). Cambridge University Press
- Lopez, C. (1989). The Role of The Teacher in Today’s Language Classroom. *English Teaching Forum*, 27, 2-5.
- Mairitsch, B. (2003). “Cultürel Awareness.” In Hanak, M & Newby, H.,D. (Ed.) *Second language acquisition: The interface between theory and practise*, 48-52. <http://www.ecml.at/documents/relresearch/projectseminarDN.pdf> den alınmıştır.
- McDonough, J., Shaw, C., & Masuhara, H. (2013). *Materials and methods in ELT (3.Baskı)*. Wiley-Blackwell Publishing.
- McLaughlin, B. (1984). *Second language acquisition in childhood: Vol. 1. Preschool Children* (2nd edition). Lawrence Erlbaum Associates.
- Melanlıoğlu, D. (2008). Divanü Lügati’t-Türk’ün ve güncel Türkçe sözlük’ün Türkçe eğitimi açısından önemi. *Uluslararası Kâşgarlı Mahmud Sempozyumu bildiriler kitabı* içinde (ss. 470-477). Rize Üniversitesi Yayınları.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe Öğretiminde Ayırıştırıcı Dinlemeyi Geliştirmeye Yönelik Bir Etkinlik Önerisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 42(196), 56-68.
- Melanlıoğlu, D. (2014). Perceptions of foreigners about process of learning Turkish. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 368-389.
- Melanlıoğlu, D. (2016). Yabancı öğrenciler için dinleme becerisine yönelik üstbilişsel dereceli puanlama anahtarı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1206-1229.

- Memiş, M. R. & Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 297-318.
- Menteş, R. (2012). *Öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamalarının belirlenmesi ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının saptanması* [Yüksek Lisan Tezi]. Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Merriam, S. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: Selahattin Turan). Nobel Yayın Dağıtım.
- Mirici, İ. H. (2001). *Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi*. Gazi Kitabevi.
- Morgan, B. (1992) Distinctive voices: Developing oral language in multilingual classrooms. In P. Pinsent (Ed.), *Language, culture and young children*. David Fulton.
- Munoz, C. & Singleton, D. (2011). A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment. *Language Teaching*, 44, 1-35.
- Neuman, W. L. (2014). *Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar 2* (7. Basım, Çeviri Editörü: Sedef Özge). Yayın Odası.
- Nunan, D. (2003). *Practical English language teaching*. McGrawHill Publications.
- Nurlu, M. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi görüşler-projeler-etkinlikler-öneriler*. KalemKitap Yayıncılık.
- Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Emel Matbaacılık.
- Okur, A. & Keskin, F. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel öğelerin aktarımı: İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği. *JASSS*, 6(2), 1619-1640.
- Onan, B. (2010). Beynin bilişsel işlevleri üzerine yapılan araştırmalar ve ana dili eğitimine yansımaları. *TÜBAR*, XXVII, 521-561.
- Oral, B. (2010). *Etkili öğretim ve etkili öğretim ilkeleri*. Kaya, A. (Ed.), Eğitim psikolojisi (4.Baskı) içinde (s. 437-472). Pegem Akademi.
- Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *JASSS*, (45), 279-290.
- Oruç, N. & Yavuz, B. (2013). Yabancı dil öğretiminde ders kitabı seçimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 398-407.
- Onursal, İ. (2019). Yabancı dil öğretimi/öğreniminde yaş etkeni üzerine bir değerlendirme. *Dil Dergisi*, 170(1), 40-53.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe öğretimi yazıları*. Öncü Kitap.
- Özbay, M. & Barutçu, T. (2013). Dil psikolojisi ve Türkçe öğretimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 933-973.

- Özcan, D. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*. MEB Yayınları.
- Özcan, D. (2004). *Yabancı dil öğretimi dil pasaportu – dil biyografisi – dil dosyası (2. Baskı)*. Pegem A Yayıncılık.
- Özmantar, Z. K. (2019). *Eğitim çalışmalarında sık kullanılan çalışma türleri*. Turan, S. (Ed.), Eğitimde araştırma yöntemleri (1. Basım) içinde (s. 49-78). Nobel Yayıncılık.
- Özmat, D. (2017). *İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörler* [Yayımlanmış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Patkowski, M. S. (1990). *Age and accent in a second language: a reply to Emil Flege*. Applied Linguistics, (s.73-89) (Zitiert nach Quetz 1995).
- Peçenek, D. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde Araç Geliştirme. *TÖMER Dil Dergisi (Language Journal)*, 129, 85-95.
- Pehlivan, K. B. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve okul tutumları arasındaki ilişkin. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14, 211-218.
- Pilanci, H. & Saltık, O. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde dil bilgisi içeriğini etkileyen faktörler: A1, A2 düzeyleri. *Uluslararası Beşerî Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 4(9), 122-149.
- Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners*. Oxford University Press.
- Polat, T. (2011). Kültürlerarası bildirişimde etkin bir süreç: Yabancı dilde okuma-anlama. *Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, 0(7), 69-90.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford University Press.
- Richards, J. C. (2001). The role of textbooks in a language program. *Retrieved November*, 12(2), 1-6.
- Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm*. Multilingual Matters.
- Robertson, A. K. (2004). *Etkili dinleme*. (Çeviri Editörü: E. Sabri Yarmalı). Hayat Yayınları.
- Roche, Jörg (2005). *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*. A. Francke Verlag.
- Scott, W. A. & Ytreberg, L. H. (2001). *Teaching English to children* (14. baskı). Longman.
- Seliger, H., Krashen, S. D. & Ladefoged, P. (1975). Maturational constraints in the acquisition of second language accent. *Language Sciences*, (s.20-22) (Zitiert nach Quetz 1995).
- Selimhocaoglu, A. G. (2004, Temmuz). Drama ve ilköğretimde dramının önemi. *Presented at the VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-241.
- Semerci, Ç. (2004). İlköğretim Türkçe ve matematik ders kitaplarını genel değerlendirme ölçüğü. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(1), 49-54.

- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya (26. Baskı)*. Anı Yayıncılık.
- Seven, M. & Engin, A. (2010). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 189-212.
- Singleton, D. (1989). Language acquisition. The age factor. Philadelphia.
- Sunel, A. H. (1989). Yabancı dil öğretiminde metot sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 137-143.
- Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri (5.Baskı)*. Eğitim Akademi.
- Şahin, Y. (2013). *Dil*. Şahin, Y. (Ed.), Farklı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi içinde (s. 10-16). Eğitim Yayınevi.
- Şad, S. N. (2011). *İlköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programının çocuklara yabancı dil öğretiminin duyuşsal hedeflerini gerçekleştirme düzeyi* [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Şahin, Y. & Acar, Y. (2013). *Yabancı dil öğretiminde yaygın olarak uygulanan yöntemler*. Şahin, Y. (Ed.), Farklı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi içinde (s. 58-87). Eğitim Yayınevi.
- Şenyiğit, Y. & Okur, A. (2019). Yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisi ve telaffuz eğitimi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 519-549.
- Şimşek, N. (2002). BİG16 Öğrenme biçemleri envanteri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 1(1), 33-47.
- Şimşek, P. (2011). *Yabancılara Türkçe öğretiminde okuma metinleri ve yardımcı okuma kitapları üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Şimşek, R. (2016). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının temel dil becerileri bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Şimşek, R. & Erdem, İ. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi ve kazanım ilişkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 267-279.
- Tatar, N. & Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(4), 883-896.
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (Gözden Geçirilmiş 16. Baskı). Yargı Yayınları.

- Temizyürek, F., Çangal, Ö. & Yörüsün, S. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde iş Türkçesi öğretim programı, ders kitabı ve terimler sözlüğü denemesi: bankacılık örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 7(2), 87-111.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Tok, M. & Yığın, M. (2013). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin bir durum çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 8, 132-147.
- Tokdemir, A. (1997). *Dil edinimi ve yabancı dil (Çocuk ve yetişkinde dil edinme ve dil öğrenme üzerine karşılaştırmalı bir yaklaşım)*. Sam Yayınları.
- Tokdemir, A. (2001). Yabancı dil ve iki dilli eğitim. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 519-525.
- Tolga, E. (2006). *Yabancı dil öğretiminde portfolyoya dayalı değerlendirmenin öğrenci başarısı ve derse yönelik tutumlarına etkisi* [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Tomalin, B. & Stemplesli, S. (1993). *Cultural awareness*. Oxford University Press.
- Toparlı, R., Vural, H. & Karaatlı, R. (2007). *Kıpçak Türkçesi sözlüğü* (2.Baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Topçuoğlu, F. (2011). *Ana dili öğretiminde beceri alanları (İlköğretim ikinci kademe Türkiye ve İngiltere örneği)*. Kerasus Yayınları.
- Toroman Ünal, E. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders kitaplarında kullanılan telaffuz yöntem ve uygulamaları üzerine bir inceleme* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Tsiplakides, I. (2011). Selecting an English coursebook: Theory and practice. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(7), 758-764.
- Tuna, O. N. (1994). Sümer-Türk dillerinin tarihi ilgisi ve Türk dilinin yaşı meselesi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 37(1989), 257-293.
- Turan, S. (Ed.). (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Nobel.
- Turgut, M. F. (1987). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları* (5. Baskı). Saydam Matbaacılık.
- Tutaş, N. (2000). Yabancı dil öğrenmede yaş faktörü. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 365-370.
- Tutkun, Ö. F. (2003). *Sınıfta yerleşim düzeni*. Kaya, Z. (Ed.), Sınıf yönetimi içinde (s.171-192). PegemA Yayıncılık.

- Tüfekçioğlu, B. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe okuma becerisinin yöntem ve materyal açısından geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *E-Dil Dergisi*, 1, 101-117.
- Türk Dil Kurumu. (2012). Güncel Türkçe sözlük. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkiye Maarif Vakfı Dünyaya Türkçe Öğretiyor. (2021, Eylül). Türkiye Maarif Vakfı Haber Bülteni. [Türkiye Maarif Vakfı Dünyaya Türkçe Öğretiyor - Türkiye Maarif Vakfı \(maarifschool.org\)](http://maarifschool.org) den alınmıştır.
- TYDÖP (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretim programı. TMV Yayınları.
- Uçak, S. (2016). Dil öğrenimi ve edinimi üzerine bir tartışma. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1(1), 65-80.
- Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liseleri 80'i Aşkın Ülkeden Binlerce Öğrencinin İlgi Odağı Oldu (2019, Ekim). Millî Eğitim Bakanlığı Haber Bülteni, 987. <http://dogm.meb.gov.tr/www/uluslararasi-anadolu-imam-hatip-liseleri-80i-askin-ulkeden-binlerce-ogrencinin-ilgi-odagi-oldu/icerik/927> den alınmıştır.
- Ulutaş, M. (2016). *Türkiye'de yükseköğrenim görecekt yabancılar için özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik program geliştirme: Bir model önerisi* [Yayımlanmış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ungan, S. (2006). Avrupa Birliğinin dil öğretimine karşı tutumu ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 217-226.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(23), 461-472.
- Ungan, S. (2009). *Dinleme eğitimi*. A. Kırkılıç & H. Akyol (Ed.), İlköğretimde Türkçe öğretimi (2. Baskı) içinde (s. 135-161) Pegem Akademi.
- Ungan, S. (2018). *Dil ve Dünya dilleri*. Mustafa Durmuş & Alpaslan Okur (Ed.), Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı (2. Basım) içinde (s. 15-22). Grafiker Yayınları.
- Uslu, Z. (2007). Zur rolle des faktors 'Alter' im spracherwerb bzw. im fremdsprachenlernen. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 146-156.
- Uslu Üstten, A. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. Ü. Şen (Ed.), Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içinde (s.119-138). Pegem Akademi.
- Uzuntaş, A. & Yıldız, C. (2017). *Dil öğretiminde yaklaşımlar, yöntemler, strateji ve teknikler*. Develi, H., Yıldız, C., Balcı, M., Gültekin, İ., Melanhoğlu, D. (Ed.), Uygulamalı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı içinde (s. 205-240). Kesit Yayınları.
- Ünalın, Ş. (2012). *Dil ve kültür*. Eskiyei Yayınları.

- Ünsal, Y. & Güneş, B. (2002). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak MEB ilköğretim 4. sınıf fen bilgisi ders kitabına fizik konuları yönünden eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 107-120.
- Üzülmez, Y. K. & Karakuş, F. (2018). Ortaokul İngilizce dersi öğretim programının ve İngilizce ders kitaplarının çokkültürlülük açısından incelenmesi. *Turkish Studies - Educational Sciences*, 13(11), 773-802.
- Vacca, R. T. & Vacca, J. A. (2002). *Content Area Reading*. (7th Edition). Allyn & Bacon Press.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme*. Alkım Yayıncılık.
- Yalçın, G. Ü. (1997). Beyin-dil ilişkisi ve bunun yazma becerilerine yansımaları. 4. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 2* içinde (s. 372-385). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Yalçın, A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretimi yöntemleri (4. Baskı)*. Akçağ Yayınları.
- Yalın, H. İ. (2012). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (24. Basım). Nobel Yayınları.
- Yaman, Y. M. (2020). *Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenleri süreçte karşılaştıkları sorunlar ve Türkçe öğrenmelerinin sosyal hayatlarına yansımaları* [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Yeşilyurt, E. (2007). Öğretim araç-gereçleri kullanımına etki eden faktörler. *Education Sciences*, 2(4), 300-312.
- Yeşilyurt, E. (2020). Öğretmenin pusulası: Genel öğretim ilkeleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 24(83), 263-288
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2010). *Okuma ve anlama öğretimi*. Cemal Yıldız (Ed.), Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi (3. Baskı) içinde (s. 115-152). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, H. (2002). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (5. Basım). Çizgi Kitabevi.
- Yüce, S. (2005). İletişim ve dil: Yöntemler, Avrupa dil portföyü Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 81-88.
- Yücel, C. (2009). *Eğitimle ilgili temel kavramlar*. Cevat Celep (Ed.), Eğitim bilimine giriş (2. Baskı) içinde (s. 1-24). Anı Yayıncılık.

Yükseköğretim Kurulu (2017). Yükseköğretimde uluslararasılaşma strateji belgesi 2018-2022. https://www.yok.gov.tr/Documents/AnaSayfa/Yuksekogretimde_Uluslararasılaşma_Strateji_Belgesi_2018_2022.pdf den alınmıştır.

Yükseköğretim Kurulu. (2021). Üniversite izleme ve değerlendirme genel raporu 2020. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2021/universite-izleme-ve-degerlendirme-genel-raporu-2020.pdf> den alınmıştır.

Xhemali, M. (2013). The advantages of using films to enhance student's reading skills in the EFL classroom. *Journal of Education and Practice*, 4(13), 62-67.

Ekler

Ek 1: Etik Kurul İzni



BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
 (Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTI TUTANAĞI

OTURUM TARİHİ
29 Kasım 2019

OTURUM SAYISI
2019-10

KARAR NO 12: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Esra ONBAŞI'nın "Yaş Değişkeninin Yabancı / İkinci Dil Olarak Türkçe Edinim ve Öğrenim Süreçlerine Etkisinin Araştırılması" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak görüşme sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Esra ONBAŞI'nın "Yaş Değişkeninin Yabancı / İkinci Dil Olarak Türkçe Edinim ve Öğrenim Süreçlerine Etkisinin Araştırılması" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak görüşme sorularının, fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucaya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

Prof. Dr. Feriudun YILMAZ
Kurul Başkanı

Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR
Üye

Prof. Dr. Doğan ŞENYAZ
Üye

Prof. Dr. Ayşe OĞUZLAR
Üye

Prof. Dr. Abdurrahman KURT
Üye

Prof. Gülay GÖĞÜŞ
Üye

Prof. Dr. Alev SİNAR UĞURLU
Üye

Ek 2: T.C. Bursa Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 86896125-605.01-E.25264848
Konu : Esra ONBAŞI'nın Araştırma İzni

19.12.2019

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu
22/08/2017 tarihli ve 2017/25 sayılı Genelgesi.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Esra ONBAŞI'nın "Yaş Değişkeninin Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Edinim ve Öğrenim Süreçlerine Etkisinin Araştırılması" konulu araştırma isteği Esra ONBAŞI'nın 17/12/2019 tarihli ve 25078164 sayılı dilekçesi ile bildirilmektedir.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Esra ONBAŞI'nın "Yaş Değişkeninin Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Edinim ve Öğrenim Süreçlerine Etkisinin Araştırılması" konulu araştırmasını Osmangazi ilçesine bağlı Uluslararası Murat Hüdavendigar Anadolu İmam Hatip Lisesi, Erdem Bayazıt Ortaokulu ve Yunuseli Şehit Gürcan Ulucan İlkokulunda uygulama yapma isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın **okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esasını ile** okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca **araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması** komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mustafa KAHYA
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
19.12.2019

Sabahattin DÜLGER
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres : Hocahasan Mh. İkbahar Cad. No:38
(Yeni Hükümet Konağı A Blok) 16050/Osmangazi/BURSA
Telefon No:(0224) 445 16 00 Fax: 445 18 10

E-posta: arge16@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://bursa.meb.gov.tr

Bilgi İçin : Engin SEYMEN
AR-GE VHKİ
(0224) 215 25 39

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b647-f494-3f09-9957-3750 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3: Katılımcı Onam Formu

Sayın Katılımcımız,

Katılacağınız bu çalışma, “Yaş Değişkeninin Yabancı / İkinci Dil Olarak Türkçe Edinim ve Öğrenim Süreçlerine Etkisinin Araştırılması” adıyla, Esra Onbaşı tarafından 2019 - 2020 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Yabancılara Türkçe öğretimi alanını yaş, cinsiyet, motivasyon, zekâ, yaşanılan yer gibi pek çok değişken etkilemektedir. Yapılan araştırma ve incelemeler sonucunda yaş değişkeninin ihmal edildiği görülmektedir. Hedeflenen bu çalışmayla alandaki boşluk doldurulmak istenmiştir. Çalışmadaki amaç, hedef grubun yaş özelliklerinin yabancı/ikinci dil olarak Türkçe edinimi ve öğrenimi süreç ve alanlarına etkisini araştırma ve incelemeler neticesinde elde edilecek sonuçlarla ortaya konmasıdır.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma × Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Bursa/ Osmangazi Uluslararası Murat Hüdavendigâr Anadolu İmam Hatip Lisesi, Bursa/ Osmangazi Erdem Beyazıt Ortaokulu, Bursa/ Osmangazi Yunuseli Şehit Gürcan Ulucan İlkokulu, Bursa Uludağ Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (ULUTÖMER).

Araştırma Uygulaması: O Anket × Görüşme

O Gözlem O.....

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı: Esra Onbaşı

İletişim Bilgileri: Tel.: [REDACTED]

e-posta:

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

.....
İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

Ek 4: Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Yaş Değişkeninin Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Edinim ve Öğrenim Süreçlerine Etkisinin Araştırılması” adıyla, 2019 - 2020 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Yabancılara Türkçe öğretimi alanını yaş, cinsiyet, motivasyon, zeka, yaşanan yer gibi pek çok değişken etkilemektedir. Yapılan araştırma ve incelemeler sonucunda yaş değişkeninin ihmal edildiği görülmektedir. Hedeflenen bu çalışmayla alandaki boşluk doldurulmak istenmiştir. Çalışmadaki amaç, hedef grubun yaş özelliklerinin yabancı/ikinci dil olarak Türkçe edinimi ve öğrenimi süreç ve alanlarına etkisini araştırma ve incelemeler neticesinde elde edilecek sonuçlarla ortaya konmasıdır.

Araştırma Uygulaması: Görüşme şeklindedir.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Esra Onbaşı

İletişim bilgileri : Tel.: [REDACTED]

e-posta:

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi

.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

.....
İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

Ek 5: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenirken Yaş Değişkeninin Etkisi Hakkında Öğrenci Görüşme Formu

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenirken Yaş Değişkeninin Etkisi Hakkında Öğrenci Görüşme Formu

Sevgili Öğrenci,

Yüksek lisans tezim için yabancı dil olarak Türkçe edinimi ve öğrenimi sürecinde yaş değişkeninin etkisini incelemeye yönelik bir araştırma yapıyorum. Sizlerle görüşme yapma amacım, yabancı dil olarak Türkçe edinimi ve öğrenimi sürecinde konuyla ilgili olarak yaşadıklarınızı ve düşüncelerinizi öğrenmektir. Bu bir sınav değildir. Görüşme sürecinde vereceğiniz yanıtlar kesinlikle gizli kalacaktır.

Araştırma sürecinde bana yardımcı olduğunuz için teşekkür ederim.

Demografik Özellikler

1.Cinsiyet

K () E ()

2. Yaşınız

.....

3. Hangi düzeyde eğitim görüyorsunuz?

İLOKUKUL () ORTAOKUL () LİSE () ÜNİVERSİTE ()

4. Hangi ülkeden geldiniz?

.....

5. Kaçınıcı sınıftasınız?

.....

6. Hangi dilleri biliyorsunuz?

.....

Yaş Değişkeninin Yabancı Dil Olarak Türkçe Edinimi ve Öğrenimi Süreçlerine

Etkisinin Araştırılmasına Yönelik Görüşme Soruları

1. Neden Türkçe öğrenmek istiyorsunuz? Türkçe ve Türkiye ile ilgili yeni bilgiler öğrenmek sizi mutlu ediyor mu?
2. Sınıfınız kaç kişi? Türkçeyi öğrenmek için hazırlanmış bir dil sınıfınız var mı? Yoksa, Türkçe dil sınıfınız olsun ister miydiniz? Evetse, sınıflarınızda neler olmasını isterdiniz? (akıllı tahta, posterler, resimler, kitaplık, teknolojik araçlar, haritalar, sınıfların büyüklüğü/küçüklüğü vb.)
3. Sınıf arkadaşlarınızla aynı yaşta mısınız yoksa farklı yaşlarda mısınız? Hangisi sizi daha mutlu eder?
4. Türk öğrencilerle mi Türkçe öğreniyorsunuz yoksa yabancı öğrencilerle mi? Sınıfınızda hangi ülkelerden gelen öğrenciler var? Varsa, farklı ülkelerden gelen öğrencilerle Türkçe öğrenmek sizi mutlu ediyor mu?
5. Ülkemize gelmeden önce Türkiye ile ilgili neler duydunuz/biliyordunuz? Türkiye'ye geldiğinizde yeni neler öğrendiniz? (Şehirleri, yemekleri, içecekleri, müzik, sanatçılar, kişiler, spor/sporcu vb.) Öğretmenleriniz ve arkadaşlarınızla birlikte kültür gezileri yapıyor musunuz? Evetse, bu geziler Türkçe öğrenmenizi kolaylaştırıyor mu?
6. Derslerde farklı ülkelerle ilgili yeni bilgiler öğreniyor musunuz? (Hangi dili/dilleri kullandıkları, kıyafetleri/giyimleri, yemekleri, şehirleri, müzikleri, vb.) Evetse, hangi ülkelerle ilgili bilgi sahibi oldunuz?
7. Okul dışında Türkçeyi daha iyi konuşmak, yazmak ve okumak için neler yapıyorsunuz? Kitap, dergi, gazete vb. okuyor musunuz? Sinema veya tiyatroya gittiniz mi? Hayırsa, gitmek ister miydiniz?
8. Türkçede yeni kelimeler öğrenmek için neler yapıyorsunuz? (İnternet, sözlük, arkadaşına/öğretmene sorma vb.) Yeni öğrendiğiniz kelimeleri unutmamak için neler yapıyorsunuz? Derslerde okuma, konuşma, yazma ve dinleme yaptığınızda bilmediğiniz kelime sayısı çok oluyor mu?
9. Türkçe öğrenirken mutlu oluyor musunuz? Derslerde neler yaptığınızda mutlu oluyorsunuz? (Oyun oynamak, resim yapmak, şarkı söylemek vb.) Türkçe ders saatleri size göre daha çok mu yoksa daha az mı olmalı?
10. Ders kitaplarınızı beğeniyor musunuz? Kitaplarındaki resimler daha fazla mı olmalı daha az mı olmalı? Sizce derslerde Türkçe kitaplarının dışında en çok görseller (sunu/poster/afiş/film/dizi/video...vb.) mi, duyma / dinleme araçları (müzik, şarkı, ses Cdsi...vb.) mi kullanılmalı?

11. Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken görerek mi, duyarak mı, dokunarak (Hissederek) mı daha iyi öğreniyorsunuz?
12. Öğretmeniniz ders anlatırken el, kol ve yüz hareketlerini kullanıyor mu? Dersi anlamadığınızda öğretmeninizin el, kol ve yüz hareketlerini kullanması dersi daha kolay anlamanızı sağlıyor mu?
13. Türkçeyi öğrenirken dinleme, konuşma, okuma ve yazma çalışmalarından en çok hangisinde/hangilerinde zorluk yaşıyorsunuz? Varsa, sizce neden?
14. Arkadaşlarınız ve öğretmeninizle Türkçe konuşmada zorluk yaşıyor musunuz? Derslerde karşılıklı konuşma çalışmaları yapıyor musunuz?
15. Derslerde dinlediğiniz ve okuduğunuz metinleri beğeniyor/güzel buluyor musunuz? Metinlerde okul, aile, arkadaşlık, oyuncaklar, bilim-teknoloji, tarih, siyaset, tatil, hayvanlar, farklı ülkeler ve kültürler vb. hangileri daha çok olsun isterdiniz?
16. Derste kullandığınız kitaplardaki okuma metinlerini anlayabiliyor musunuz? Okuma metinlerinin yanında bulunan resimleri beğeniyor musunuz? Resimler metni kolay anlamanıza yardımcı oluyor mu?
17. Derslerde dinleme ile ilgili çalışmalar yapıyor musunuz? Evetse, Türkçe olarak dinlediğiniz metinleri anlıyor musunuz? Dinleme metinleri size göre hızlı mı yavaş mı? Dinleme öncesi öğretmenleriniz size bilgi veriyor mu?
18. Derslerinizde Türkçe yazı yazma çalışmaları yapıyor musunuz? Size göre yazma çalışmaları fazla mı yoksa az mı olmalı? Yazma çalışmaları size zor ya da yorucu geliyor mu?
19. Öğretmeniniz sizi Türkçe dinleme, konuşma, okuma ve yazmadan sınav yapıyor mu? Sınav esnasında en çok hangisinden/hangilerinden zorlanıyorsunuz?
20. Siz Türkçeyi nasıl öğrenmek isterdiniz?

Ek 6: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenirken Yaş Değişkeninin Etkisi Hakkında Öğretmen/Okutman Görüşme Formu

**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenirken Yaş Değişkeninin Etkisi Hakkında
Öğretmen/Okutman Görüşme Formu**

Yabancı dil olarak Türkçe edinimi ve öğrenimi sürecinde pek çok değişken etkilidir. Bu araştırma ile yaş değişkeninin yabancı dil olarak Türkçe edinimi ve öğrenimi süreçlerine olan etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Vereceğiniz cevaplar gizli tutulacak ve bilimsel çalışmalar dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacaktır.

Araştırmaya verdiğiniz destek için teşekkür ederim.

Demografik Özellikler

1.Cinsiyet

K () E ()

2. Yaşınız

.....

3. Hangi üniversiteden ve bölümden mezun oldunuz? (Formasyon belgeniz varsa lütfen belirtiniz.)

.....
.....

4. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında hangi yaş grupları ile çalışıyorsunuz?

.....

5. Hangi düzeylerde eğitim verdiniz? (A1-A2, B1-B2, C1-C2)

.....

6. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik aldığınız eğitimler nelerdir? (Üniversitede ders, seminerler, hizmet içi eğitim...)

.....
.....

7. Ders verdiğiniz hedef grubunuzun yaş ve gelişim (çocuk / yetişkin) özelliklerine uygun dil öğretim ve öğrenimine yönelik bir eğitim aldınız mı? Cevabınız evet ise, aldığınız eğitimler nelerdir?

.....
.....

Yaş Değişkeninin Yabancı Dil Olarak Türkçe Edinimi ve Öğrenimi Süreçlerine

Etkisinin Araştırılmasına Yönelik Görüşme Soruları

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde ve öğretiminde yaş değişkeninin önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Sizce yaş değişkeninin Türkçe edinim/öğrenim ve öğretim süreçleri üzerindeki etkisi nedir? Hedef grubunuzun Türkçe öğrenme sebepleri ve gereksinimleri nelerdir?
2. Türkçe öğrencileriniz farklı yaş gruplarından mı yoksa aynı yaş gruplarından mı oluşuyor? Size göre sınıflar yaş değişkeni açısından homojen mi olmalı yoksa heterojen mi oluşturulmalı?
3. Sınıfların yaş açısından homojen ya da heterojen olarak oluşturulması dil öğretim ve öğrenim süreçlerini sizce nasıl etki ediyor? Olumlu ya da olumsuz yanları nelerdir? Sizce sınıf içerisindeki en ideal yaş aralıkları nasıl olmalı?
4. Sınıf içerisindeki etkileşim, yaş değişkeni açısından homojen sınıflarda mı daha fazla yoksa heterojen sınıflarda mı daha fazla?
5. Ders verdiğiniz yaş grubunuzdaki öğrencilere yeni bir dil ve kültür öğrenimine yönelik olumlu tutum kazandırmak için neler yapıyorsunuz? Hedef grubunuzun yaş özelliklerine uygun evrensel kültür öğretimine yönelik neler yapıyorsunuz?
6. Ders verdiğiniz hedef grubun yaş özelliklerinden hareketle zihinsel, kişisel ve psikolojik gelişimine uygun bir dil öğretimi için neler yapıyorsunuz?
7. Ders verdiğiniz yaş grupları içerisinde gözlemlediğiniz psikolojik engeller nelerdir? (Kaygı, motivasyon düşüklüğü, iletişim kurmama/kuramama vb.) Bu engeller hangi yaş grubunda daha ön plana çıkmaktadır?
8. Derslerde hedef grubunuzun yaşına en uygun olduğunu düşündüğünüz dil öğretim yöntemleri nelerdir?
9. Yabancılara Türkçe öğretiminde kullandığımız ders ve kaynak kitaplarındaki içeriklerin, görsellerin, hazırlanan programların, kullanılan materyallerin ve eğitim ortamlarının temel dil becerilerinin kazandırılmasında, öğrencilerinizin yaş düzeylerine uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Cevabınız hayır ise, ders verdiğiniz hedef grubun yaş özelliklerine yönelik neler önerirsiniz?
10. Ders verdiğiniz hedef grubunuzun yaş düzeyine uygun temalar, konular ve ilgilerini çeken içerikler nelerdir? Ders kitaplarında yaş seviyelerine uygun sözcük öğretimi yapıldığını düşünüyor musunuz? Hayırsa, sizin önerileriniz nelerdir?

11. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerinizin yaşlarına bağlı olarak temel dil becerilerini kullanımlarında ve öğrenmelerinde farklılıklar var mı? Varsa bu farklılıklar nelerdir? Dört temel dil becerisini kazandırmada en çok hangi alanda sorun yaşıyorsunuz?
12. Ders saatlerinin yabancı dil olarak Türkçe edinim ve öğrenim sürecinde hedef kitlenin yaş düzeyine paralel olması gerektiğini düşünüyor musunuz? Ders saatleriniz yaş grubunuz için yeterli mi? Size göre hedef grubunuzun ortalama dikkat süresi ne kadar? Bir ders süresinin hedef yaş grubunuzun odaklanma (dikkat) süresine göre nasıl planlıyorsunuz?
13. Ders verdiğiniz yaş grubundaki öğrencileriniz kinestetik, görsel ve işitsel öğrenme stillerinden en çok hangisi/hangilerini kullanıyorlar? Siz bu öğrenme stillerine yönelik ne tür etkinlikler planlıyorsunuz?
14. Kelime, dil becerileri ve dil yapılarını öğretirken hedef grubunuzun yaş özelliklerine uygun ve öğrencilerin en çok sevdikleri aktiviteler nelerdir? (Yap-boz, hikâye, oyun, benzetim, rol yapma, drama, eşleştirme vb.)
15. Dört temel dil becerisini ölçmede hangilerine öncelik veriyorsunuz? Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanların gelişimini destekleyici ölçme-değerlendirme araçları kullanıyor musunuz? Varsa, örnek veriniz. Dört temel dil becerisinin her bir alanı için ölçme ve değerlendirmeye yönelik sınav uygulaması yapıyor musunuz? Evetse, öğrenciler en çok hangi alanda zorlanıyor?
16. Öğrencilerinizin yaşlarını dikkate alarak sınıf içerisinde nasıl öğrenme ortamları oluşturuyorsunuz? Yaş gruplarınıza uygun öğrenimi pekiştirmek için ne tür pekiştiriciler kullanıyorsunuz? Sınıflarda yarışmalar düzenleyip, rekabetçi bir ortamın oluşmasını yaş grubunuzun dil öğreniminde olumlu buluyor musunuz?
17. Çalıştığınız kurumda yaş gruplarına uygun dil öğretim dersliği mevcut mu? Sınıflarda öğrencilerin yaş gruplarına uygun Türkçe ile ilgili öğrencilerin dikkatlerini çekecek, derste öğrendiklerini pekiştirecek, kendilerinin ürettikleri ürünler mevcut mu? (Sayılar, aylar, haftanın günleri, kendi yaptıkları resimler, yazıları...)
18. Size göre, oluşturulacak dil öğretim sınıflarında neler bulunmalı? Oluşturulacak dil öğretim sınıflarının yaş değişkenine göre farklılaşması gerektiğini düşünüyor musunuz? Evetse, hedef yaş grubunuza uygun dil öğretim sınıflarında sizce neler olmalı?
19. Konuyla ilgili olarak sizin eklemek istedikleriniz var mı?

Ek 7: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Kitaplarının Yaş Değişkenine Göre Değerlendirilmesi Formu

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİM KİTAPLARININ YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ FORMU

1. BÖLÜM: Kitabın Yaş Değişkeni Dikkate Alınarak Genel Olarak Değerlendirilmesi

| | Öğrenci ders kitabıyla ilgili nitelikler | Yeterli | Kısmen Yeterli | Geliştirilmeli | Yetersiz |
|------------|---|----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------|
| 1. | Öğrencinin yaşına uygun olarak kitabın genel görünümünün okuma ve inceleme isteği uyandırması | | | | |
| 2. | Kitap kapağının kitabın içinde geçenleri yansıma düzeyi | | | | |
| 3. | Kitabın boyutunun ve cilt sağlamlığının öğrenci yaş düzeyine uygunluğu | | | | |
| 4. | Kitapta kullanılan kağıdın öğrenci yaşına uygunluğu | | | | |
| 5. | Kitap ağırlığının öğrenci gelişimine uygunluğu | | | | |
| 6. | Kitap genelinde kullanılan metinlerin puntosu, paragraflardaki cümle sayısı, cümlelerdeki kelime sayısı, sayfa ve satır boşluklarının yaş düzeyine uygunluğu. | | | | |
| 7. | Kitapta kullanılan anlatım dilinin ve cümle yapılarının öğrencilerin yaş seviyesine uygunluğu | | | | |
| 8. | Metin türlerinin öğrenci yaş düzeyine uygunluğu | | | | |
| 9. | Kitap genelinde metin türlerinin dağılımının yaş düzeyine uygunluğu | | | | |
| 10. | Metin uzunluklarının öğrenci yaş seviyesine uygunluğu | | | | |
| 11. | Kitabın toplam sayfa sayısı ile dersin toplam işleniş saati göz önüne alınarak hazırlanışlılığı | | | | |
| 12. | Kitabın imlâ ve dil bilgisi kurallarına uygunluğu | | | | |
| 13. | Kitabın öğrencilerin yaş düzeyine uygun olarak kelime haznelere olan katkısı | | | | |

| | | | | | |
|-----|--|--|--|--|--|
| 14. | Kitabın Türkçeyi ve Türk kültürünü kazandırmaya olan katkısı | | | | |
| 15. | Kitabın öğrencinin yaş düzeyine uygun küresel bir bilinç kazandırmaya olan katkısı | | | | |

2. BÖLÜM: Kitabın Yaş Değişkeni Dikkate Alınarak Görsel Tasarım Açısından Değerlendirilmesi

| | | Yeterli | Kısmen Yeterli | Geliştirilmeli | Yetersiz |
|-----|--|---------|----------------|----------------|----------|
| | Öğrenci ders kitabıyla ilgili nitelikler | | | | |
| 16. | Görsellerin yaş seviyesine ve gelişim seviyesine uygunluğu | | | | |
| 17. | Görsellerin metinler ile uyumluluğu | | | | |
| 18. | Görsellerin ait oldukları metinlerin yanında bulunması | | | | |
| 19. | Görsel öğelerin mesaj aktarımına katkıda bulunması | | | | |
| 20. | Görsellerin öğrencilerin ilgisini çekme düzeyi | | | | |
| 21. | Görsellerin gerçek hayatla uyumluluğu | | | | |
| 22. | Görsellerin kazanımlara uygunluğu | | | | |
| 23. | Görsellerin öğrencilerin yaş düzeylerine göre estetik duygusu ve hayal gücünü geliştirmeye uygunluğu | | | | |

3. BÖLÜM: Kitabın Yaş Değişkeni Dikkate Alınarak İçerik Yönünden Değerlendirilmesi

| | | Yeterli | Kısmen Yeterli | Geliştirilmeli | Yetersiz |
|--|---|---------|----------------|----------------|----------|
| | Öğrenci ders kitabıyla ilgili nitelikler | | | | |

| | | | | | |
|-----|--|--|--|--|--|
| 24. | Kitap içeriği öğrencinin yaş düzeyine göre basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyutta ilkelerine göre işlenmesi | | | | |
| 25. | Öğrencilerin yaş düzeylerine uygun kazanımların varlığı | | | | |
| 26. | Yaş düzeyine uygun etkinliklerle kazanımların aktarılabilirliği | | | | |
| 27. | Metin türlerinin ve uzunluklarının yaş düzeyine ve kazanımlara uygunluğu | | | | |
| 28. | Metinlerin içerisinde yer alan olayların ve kişilerin sayısının, öğrenci gelişim düzeyine uygunluğu | | | | |
| 29. | Kullanılan kavramların öğrencilerin yaş düzeylerine ve gelişimsel (bilişsel ve duyuşsal) özelliklerine uygunluğu | | | | |
| 30. | Kitapta işlenen metinlerin, öğrencilerin gelişimlerini düşünce ve duyu yönünden besleyiciliği | | | | |
| 31. | Kitapta yer alan temaların ve işlenen konuların yaş düzeyine uygunluğu | | | | |
| 32. | Kitap içeriğinin güncelliği | | | | |
| 33. | Kitabın günlük hayatla ilişkisi | | | | |
| 34. | Kitabın yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanışlığı | | | | |
| 35. | Kitaptaki yönerge ve açıklamaların yaş seviyelerine uygunluğu | | | | |
| 36. | Kitapta yer alan Millî ve Evrensel Kültür öğelerinin yaş düzeyine uygunluğu | | | | |
| 37. | Kitabın öğrencilerin farklı öğrenme stillerini ve süreçlerini dikkate alma düzeyi | | | | |
| 38. | Kitabın öğrencilerin önceki bilgilerini kullanacak şekilde hazırlanışlığı | | | | |

4. BÖLÜM: Kitabın Yaş Değişkeni Dikkate Alınarak Ölçme ve Değerlendirme Yönünden Değerlendirilmesi

| | Öğrenci ders kitabıyla ilgili nitelikler | Yeterli | Kısmen Yeterli | Geliştirilmeli | Yetersiz |
|------------|---|----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------|
| 39. | Verilen ölçme araçlarının yaş düzeyine uygunluğu | | | | |
| 40. | Ölçme araçlarının kazanımlara uygunluğu | | | | |
| 41. | Öğrencilerin yaş düzeylerine uygun ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılabilirliği | | | | |
| 42. | Temel dil becerilerini kazandırmadaki etkililiği | | | | |
| 43. | Ölçme ve değerlendirmede kullanılan araçların öğrencilerin yaş düzeylerine uygun olarak bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştirmede etkililiği | | | | |

| ÖZ GEÇMİŞ | | | |
|--|------------------------|------|--|
| Adı-Soyadı | Esra ONBAŞI | | |
| Bildiği Yabancı Diller | İngilizce | | |
| Eğitim Durumu | Başlama-Bitirme | | Kurum Adı |
| Lise | 2005 | 2009 | Malcılar Lisesi |
| Lisans | 2010 | 2014 | Dumlupınar Üniversitesi |
| Yüksek Lisans | 2018 | | Bursa Uludağ Üniversitesi |
| Doktora | | | |
| Çalıştığı Kurum | Başlama-Ayrılma | | Çalışılan Kurumun Adı |
| 1. | 2014 | 2015 | Bursa/Osmangazi Üftade İmam Hatip Ortaokulu. |
| 2. | 2015 | 2016 | Bursa/Osmangazi Yunuseli Hacı Naciye Kanalıcı Ortaokulu. |
| 3. | 2019 | 2020 | Bursa Uludağ Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi. |
| 4. | 2020 | 2021 | Bursa/Osmangazi Lütfi Banuşoğlu İlkokulu. |
| Üye Olduğu Bilimsel ve Meslekî Kuruluşlar | | | |

| | | |
|---------------------------------------|---|-------------|
| Katıldığı Proje ve Toplantılar | <p>1. 03-06 Mayıs 2021 tarihleri arasında TUBİTAK 2237-A kapsamında doğrudan desteklenen “NİTELİKLİ SORU NASIL YAZILIR? Bilişsel Gelişim Sürecine Göre Soru Yazma, Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirme Araçlarında Geçerlilik, Güvenirlilik, Madde Yanlılığı ve Bilişsel Tanı Modellerine Dayalı Değerlendirme” adlı çevrimiçi etkinliği (Katılımcı).</p> <p>2. TUBİTAK 2237-A Bilimsel Eğitim Etkinlikleri Desteği Programı kapsamında desteklenen 22-26 Ağustos 2022 tarihlerinde çevrimiçi gerçekleştirilen “Yenilikçi Öğrenme Yaklaşımları ile Çevrimiçi Eğitim Atölyesi” başlıklı eğitim (Katılımcı).</p> | |
| Yayımlar: | | |
| Diğer: | | |
| | Tarih | 28.09.2022 |
| | İmza | |
| | Adı-Soyadı | Esra ONBAŞI |